

Sodobne raziskave o poučevanju glasbe

— V SLOVENIJI —

UREDNIK
BOJAN KOVAČIČ



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Sodobne raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji

Urednik
Bojan Kovačič

Marec 2024

Naslov <i>Title</i>	Sodobne raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji <i>Contemporary Research on Music Education in Slovenia</i>
Urednik <i>Editor</i>	Bojan Kovačič (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
Recenzija <i>Review</i>	Lada Duraković (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli) Snježana Dobrota (Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Odsjek za učiteljski studij)
Lektorji <i>Language editors</i>	Katja Bergles Bricman, Margit Berlič Ferlinc, Nastja But, Gregor Timothy Čeh, Alenka Čuš, Aleksandra Gačić, Dragica Haramija, Darija Mežnar Steklasa, Martina Oberman Žnidarčič, Tomaž Petek, Jure Pirtovšek, Tina Sovič, Ines Voršič, Aljoša Vrščal, Matt Whiffen, Sarah Wood
Tehnična urednika <i>Technical editors</i>	Marina Bajić (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba) Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Oblikovanje ovitka <i>Cover designer</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Grafične priloge <i>Graphic material</i>	Viri so lastni, razen če ni navedeno drugače. Avtorji prispevkov in Kovačič (urednik), 2024
Grafika na ovitku <i>Cover graphics</i>	Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2024
Založnik <i>Published by</i>	Univerza v Mariboru Univerzitetna založba Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija https://press.um.si , zalozba@um.si
Izdajatelj <i>Issued by</i>	Univerza v Mariboru Pedagoška fakulteta Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija https://pef.um.si/ dekanat.pef@um.si
Izdaja <i>Edition</i>	Prva izdaja
Vrsta publikacije <i>Publication type</i>	E-knjiga
Dostopno na <i>Available at</i>	http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/850
Izdano <i>Published at</i>	Maribor, marec 2024



© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba
/ University of Maribor, University Press

Besedilo / *Text* © avtorji in Kovačič (urednik), 2024

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. / *This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.*

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37(075.8):78(497.4)(0.034.2)

SODOBNE raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji [Elektronski vir] / urednik Bojan Kovačič. - 1. izd. - E-publikacija. - Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2024

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/850>
ISBN 978-961-286-839-0 (Pdf)
doi: 10.18690/um.pef.1.2024
COBISS.SI-ID 188318467

ISBN 978-961-286-839-0 (pdf)

DOI <https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024>

Cena Brezplačni izvod
Price

Odgovorna oseba založnika prof. dr. Zdravko Kačič,
For publisher rektor Univerze v Mariboru

Citiranje Kovačič, B. (ur.). (2024). *Sodobne raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
Attribution založba. doi: 10.18690/um.pef.1.2024

Kazalo

	Uvod <i>Introduction</i> Bojan Kovačič	1
1	Poglavje 1: Pomen glasbeno-didaktičnih iger pri razvoju elementarnih glasbenih sposobnosti predšolskih otrok <i>Chapter 1: The Significance of Music-Didactic Games in the Development of Elementary Musical Abilities in Preschool Children</i> Olga Denac, Anja Mohorič, Matija Varl	7
2	Poglavje 2: Učinki glasbenih dejavnosti na razvoj socialnih interakcij v zgodnjem otroštvu <i>Chapter 2: Effects of musical activities on the development of social interactions in early childhood</i> Katarina Zadnik, Sara Smrekar	29
3	Poglavje 3: Študija primera vključevanja glasbeno-plesnih dejavnosti v vrtcih montessori: prednosti, slabosti, priložnosti in izzivi <i>Chapter 3: Case Study of Integrating Music and Dance Activities in Montessori Preschools: Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats</i> Ana Tina Jurgec, Maruša Laure	63
4	Poglavje 4: Medpredmetno povezovanje glasbene in likovne umetnosti na primeru aleatorike <i>Chapter 4: Interdisciplinary Integration of Music and Visual Arts on the Example of Aleatoricism</i> Jerneja Žnidaršič, Janja Batič, Nina Rihtarič	87
5	Poglavje 5: Izzivi medpredmetnega načrtovanja glasbene umetnosti <i>Chapter 5: The Challenges of Interdisciplinary Planning in Music Education</i> Konstanca Zalar, Barbara Sicherl Kafol	109

6	<p>Poglavje 6: Načrtovanje glasbenih ciljev po taksonomiji učnih področij za poučevanje glasbene umetnosti na daljavo: analiza učnih priprav študentov razrednega pouka</p> <p><i>Chapter 6: Music Objectives Planning for Distance Music Teaching Based on Taxonomy of Learning Domains: Analysis of Primary Education Students' Learning Plans</i></p> <p>Alja Krevel, Mateja Kolmanič, Bojan Kovačič</p>	131
7	<p>Poglavje 7: Glasbena ustvarjalnost – izziv za osnovnošolske učitelje glasbe</p> <p><i>Chapter 7: Musical Creativity - A Challenge for Primary School Music Teachers</i></p> <p>Branka Rotar Pance, Jelena Martinović Bogojević</p>	153
8	<p>Poglavje 8: Primer razumevanja vključevanja elementov glasbene terapije pri pouku glasbene umetnosti ob udejanjanju različnih pedagoških vidikov</p> <p><i>Chapter 8: An Example of Understanding How to Integrate Elements of Music Therapy Into Music Art Lessons While Implementing Various Pedagogical Aspects</i></p> <p>Majda Leva, Bojan Kovačič, Maja Hmelak</p>	181
9	<p>Poglavje 9: Zastopanost glasbenih zvrsti v slovenskih mladinskih glasbenih romanih</p> <p><i>Chapter 9: Representation of Music Genres in Slovene YA Novels About Music</i></p> <p>Dragica Haramija, Olga Denac</p>	205
10	<p>Poglavje 10: Vloga učitelja ter drugih zunanjih in notranjih dejavnikov razvoja glasbenega talenta – študija primera</p> <p><i>Chapter 10: The Role of the Teacher and Other External and Internal Factors in the Development of Musical Talent – A Case Study</i></p> <p>Tjaša Drovenik Adamec, Bojan Kovačič</p>	233
11	<p>Poglavje 11: Didaktično oblikovanje in uporaba interaktivnih učnih gradiv pri glasbenih predmetih v predmetnikih srednješolskih programov</p> <p><i>Chapter 11: Didactic Design and Use of Interactive Learning Materials in Music Subjects in Secondary School Curricula</i></p> <p>Tina Bohak Adam</p>	253
12	<p>Poglavje 12: Uporaba vizualne, avdio in avdio-vizualne tehnologije pri pouku nauka o glasbi v povezavi z a vista branjem pri pouku inštrumentov</p> <p><i>Chapter 12: The Use of Visual, Audio and Audio-Visual Technology in the Teaching of Music in Conjunction with Sight Reading in the Teaching of Instruments</i></p> <p>Ernest Kramar, Danaja Koren, Konstanca Zalar</p>	275

13	Poglavje 13: Optimalno motivacijsko učno okolje v glasbenih šolah – preplet vizij učencev, njihovih staršev, učiteljev in ravnateljev <i>Chapter 13: Optimal Motivational Learning Environment in Music Schools – Intertwining of Pupils', Parents', Teachers' and Principals' Perspectives</i> Katarina Habe, Maruša Laure, Ana Kavčič Pucihar	305
14	Poglavje 14: Ključni dejavniki oblikovanja glasbene samopodobe učencev glasbenih šol <i>Chapter 14: Key Factors in Shaping the Musical Self-Concept of Music School Students</i> Natalija Šimunovič, Katarina Habe	343
15	Poglavje 15: Glasbeno izobraževanje na območju Slovenske Istre <i>Chapter 15: Music Education in the Slovenian Istria Area</i> Tanja Grubač, Barbara Kopačin	375
	O avtorjih	401

Uvod

BOJAN KOVAČIČ

Monografija »Sodobne raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji« v petnajstih poglavjih predstavlja celovit pregled sodobnih metod, teorij in pristopov v glasbenem izobraževanju, pri čemer se osredotoča na različne vidike glasbene didaktike. Poudarek je na razvoju in učinkih glasbenih dejavnosti, kjer se raziskuje vpliv glasbe na kognitivni, emocionalni in socialni razvoj otrok, zlasti v predšolskih letih in zgodnjem otroštvu. Nadalje obravnava inovativne pedagoške strategije in metodologije, ki so prilagojene sodobnim izobraževalnim okoljem, in poudarja pomen interdisciplinarnih pristopov, ki vključujejo integracijo glasbe z drugimi področji, kot sta likovna umetnost in ples. Monografija se podrobno ukvarja z izzivi, kot sta medpredmetno načrtovanje v glasbeni umetnosti in načrtovanje glasbenih ciljev za poučevanje na daljavo, ter pokriva teme, kot so glasbena ustvarjalnost, vključevanje elementov glasbene terapije v pouk, zastopanost glasbenih zvrsti v mladinski literaturi, vloga učiteljev pri razvoju glasbenega talenta in didaktično oblikovanje interaktivnih učnih gradiv. Posebno pozornost namenja uporabi vizualne, avdio in avdio-vizualne tehnologije v poučevanju, ustvarjanju motivacijskega učnega okolja v glasbenih šolah in oblikovanju glasbene samopodobe učencev. Monografija prav tako osvetljuje strokovni razvoj in identiteto učiteljev glasbe ter raziskuje, kako lahko nadaljujejo s svojim profesionalnim in osebnim razvojem. Vključuje tudi raziskavo in analizo glasbenega izobraževanja v specifičnem

kulturnem in geografskem kontekstu, kot je prikazano na primeru Slovenske Istre, kar omogoča boljše razumevanje širšega spektra vplivov na glasbeno izobraževanje.

S pomočjo obširnega in multidisciplinarnega pristopa monografija predstavlja pomemben prispevek na področju razvoja in razumevanja glasbene didaktike, odražajoč sodobne izobraževalne trende in potrebe družbe.

V prvem poglavju »Pomen glasbeno-didaktičnih iger pri razvoju elementarnih glasbenih sposobnosti predšolskih otrok« avtorji Olga Denac, Anja Mohorič in Matija Varl teoretično utemeljujejo vlogo iger in učenja v glasbenem razvoju predšolskih otrok. Empirično so preučili učinkovitost glasbeno-didaktičnih iger pri razvoju ritmičnega in melodičnega posluha. Rezultati kažejo napredek otrok v različnih glasbenih veščinah in potrjujejo, da igre pozitivno vplivajo na njihov glasbeni razvoj. Otroci so se med igranjem zabavali in istočasno dosegali cilje glasbene vzgoje.

Avtorici Katarina Zadnik in Sara Smrekar v drugem poglavju »Učinki glasbenih dejavnosti na razvoj socialnih interakcij v zgodnjem otroštvu« raziskujeta začetke razvoja socialnih veščin v zgodnjem otroštvu, s posebnim poudarkom na vplivu glasbenih dejavnosti. Predstavljena je polletna akcijska raziskava, ki je vključevala tri- in štiriletnike v vrtcu. Poglavje osvetljuje pomen glasbe pri vzpostavljanju socialnih stikov in prijateljstev med malčki.

V tretjem poglavju »Študija primera vključevanja glasbeno-plesnih dejavnosti v vrtcih montessori: prednosti, slabosti, priložnosti in izzivi« avtorici Ana Tina Jurgec in Maruša Laure raziskujeta uporabo glasbeno-plesnih dejavnosti v vrtcih montessori. S kvalitativno metodo so analizirani videoposnetki teh dejavnosti. Ugotovitve nakazujejo na prednosti, pomanjkljivosti in priložnosti teh dejavnosti za razvoj otrok. Poudarek je na otrokovi samostojnosti in izražanju skozi glasbo in ples.

Četrto poglavje »Medpredmetno povezovanje glasbene in likovne umetnosti na primeru aleatorike« obravnava aleatoriko – kompozicijsko tehniko, ki združuje naključje in kreativnost. Avtorice Jerneja Žnidaršič, Janja Batič in Nina Rihtarič opisujejo uporabo te tehnike v izobraževanju, s posebnim poudarkom na povezavi med glasbeno in likovno umetnostjo. Predstavljene so učne enote, ki so bile izvedene v osnovnih šolah, razloženo pa je tudi, kako aleatorika spodbuja kreativno izražanje učencev v glasbeni in likovni umetnosti.

Avtorici Konstanca Zalar in Barbara Sicherl Kafol se v petem poglavju »Izzivi medpredmetnega načrtovanja glasbene umetnosti« osredotočata na medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti v izobraževalnem procesu. Preučevali sta načrtovanje učnih priprav bodočih razrednih učiteljev, s posebnim poudarkom na glasbeni umetnosti. Analiza je pokazala, da so povezave s slovenščino in športom pogoste, medtem ko so redkejše povezave z drugimi umetnostnimi področji.

V šestem poglavju »Načrtovanje glasbenih ciljev po taksonomiji učnih področij za poučevanje glasbene umetnosti na daljavo: analiza učnih priprav študentov razrednega pouka« avtorji Alja Krevel, Mateja Kolmanič in Bojan Kovačič raziskujejo načrtovanje glasbenih ciljev v kontekstu poučevanja na daljavo. Analiza 97 učnih priprav razkriva, da ni statistično pomembnih razlik v porazdelitvi glasbenih ciljev med različnimi razredi. Večina ciljev je bila načrtovana na nižjih taksonomskih stopnjah, še posebej na kognitivnem področju. Rezultati kažejo po glasbenih dejavnostih uravnoteženo načrtovanje glasbenih aktivnosti v osnovnih šolah, obenem pa poudarjajo potrebo po nadaljnjih raziskavah v smeri izboljšanja pedagoških pristopov.

Avtorici Branka Rotar Pance in Jelena Martinović Bogojević se v sedmem poglavju »Glasbena ustvarjalnost – izziv za osnovnošolske učitelje glasbe« osredotočata na glasbeno ustvarjalnost v osnovnošolskem izobraževanju. Predstavljene so raziskave o glasbeni ustvarjalnosti in njenem vplivu na učence in učno okolje. Obravnavane so tudi razlike v kurikulumih Slovenije in Črne Gore. Poudarjen je pomen glasbene ustvarjalnosti kot središčne metode učenja in razvoja učnih načrtov, ki temeljijo na mednarodnih izkušnjah.

Avtorji Majda Leva, Bojan Kovačič in Maja Hmelak v osmem poglavju »Primer razumevanja vključevanja elementov glasbene terapije pri pouku glasbene umetnosti ob udejanjanju različnih pedagoških vidikov« preučujejo vključevanje glasbene terapije v pouk glasbene umetnosti. Analizirali so intervju z učiteljico, ki uporablja glasbenoterapevtske pristope. Ugotovili so, da ti pristopi izboljšujejo doseganje učnih ciljev in spodbujajo sodelovanje med učenci. Poudarjen je pomen izražanja čustev in vključevanje glasbenoterapevtskih elementov v pouk.

Avtorici Dragica Haramija in Olga Denac v devetem poglavju »Zastopanost glasbenih zvrsti v slovenskih mladinskih glasbenih romanih« analizirata vpliv različnih glasbenih zvrsti v slovenskih mladinskih romanih. Romani vključujejo

raznolike glasbene žanre, ki so povezani z razvojem likov in njihove identitete. Poudarek je na psiholoških funkcijah glasbe v življenju mladostnikov in vplivu glasbe na različne vidike mladostniškega življenja.

V desetem poglavju »Vloga učitelja ter drugih zunanjih in notranjih dejavnikov razvoja glasbenega talenta – študija primera« je predstavljena študija primera perspektivnega mladega orglavca. Raziskava avtorjev Tjaše Drovenik Adamec in Bojana Kovačiča razkriva kompleksnost razvoja glasbenega talenta in vpliv različnih dejavnikov, vključno z vlogo učitelja, družinsko podporo ter zunanjimi in notranjimi dejavniki. Poudarjena sta pomembnost kakovosti pouka in vpliv učitelja na nadaljnji razvoj talenta.

Tina Bohak Adam v enajstem poglavju »Didaktično oblikovanje in uporaba interaktivnih učnih gradiv pri glasbenih predmetih v predmetnikih srednješolskih programov« raziskuje uporabo interaktivnih učnih gradiv v srednješolskem glasbenem izobraževanju. S pomočjo spletnega vprašalnika, ki so ga izpolnili učitelji glasbe, raziskava kaže na pozitivno sprejemanje in učinkovito uporabo teh gradiv v pedagoški praksi. Avtorica ugotavlja, da se gradiva povezujejo s temeljnimi glasbenimi dejavnostmi, kar spodbuja boljše učne rezultate.

Avtorji Ernest Kramar, Danaja Koren in Konstanca Zalar v dvanajstem poglavju preučujejo vpliv vizualne, avdio in avdio-vizualne tehnologije na a vista branje not pri učencih iz glasbenih šol. Ugotavljajo, da tehnološki pripomočki, kot so recimo barvni markerji, slišno štetje in vizualizacija not izboljšujejo sposobnost a vista branja. Kot posebej učinkovit se je izkazal pripomoček za izginjanje in pojavljanje taktov, ki izboljšuje razumevanje glasbene strukture.

V trinajstem poglavju »Optimalno motivacijsko učno okolje v glasbenih šolah – preplet vizij učencev, njihovih staršev, učiteljev in ravnateljev« avtorice Katarina Habe, Maruša Laure in Ana Kavčič Pucihar raziskujejo vizije različnih socialnih deležnikov o optimalnem motivacijskem učnem okolju v glasbenih šolah. S fokusnimi skupinami so identificirale štiri tematske sklope: odnosne, didaktične, sistemske spremembe in ohranjanje statusa quo. Raziskava poudarja pomembnost medsebojnih odnosov in potrebo po povezanosti v skladu s teorijo samodoločanja.

V štirinajstem poglavju »Ključni dejavniki oblikovanja glasbene samopodobe učencev glasbenih šol« avtorici Natalija Šimunovič in Katarina Habe raziskujeta vpliv glasbenega izobraževanja na glasbeno samopodobo učencev. Ugotavljata, da so najbolj izraženi elementi glasbene samopodobe povezani z uravnavanjem razpoloženja, glasbenimi sposobnostmi in komunikacijo. Raziskava poudarja povezavo med glasbeno samopodobo in uspehom, glasbenimi preferencami ter negativno povezanost z izvajalsko anksioznostjo.

V zadnjem, petnajstem poglavju »Glasbeno izobraževanje na območju Slovenske Istre«, avtorici Tanja Grubač in Barbara Kopačin analizirata desetletno statistiko vpisa v Glasbeno šolo Koper in njene podružnice. Raziskava vključuje anketo med učenci višje stopnje in preučuje njihov odnos do nadaljnjega glasbenega izobraževanja in glasbenih poklicev. Ugotovitve kažejo zanimanje učencev za nadaljnje ukvarjanje z glasbo, ne pa nujno tudi za glasbeno izobraževanje na srednji stopnji ali poklicno pot v glasbi.

POGLAVJE 1

POMEN GLASBENO-DIDAKTIČNIH IGER PRI RAZVOJU ELEMENTARNIH GLASBENIH SPOSOBNOSTI PREDŠOLSKIH OTROK

OLGA DENAC,¹ ANJA MOHORIČ,² MATIJA VARL^{1,3}

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
olga.denac@um.si, matija.varl@guest.um.si

² Vrtec pri Osnovni šoli Duplek, Spodnji Duplek, Slovenija
anja.mohor@gmail.com

³ Javni sklad RS za kulturne dejavnosti (JSKD), Območna izpostava Maribor, Maribor, Slovenija
matija.varl@guest.um.si

Namen poglavja je teoretično utemeljiti pomen igre in učenja v učnem procesu in empirično preizkusiti učinkovitost uporabe glasbeno didaktičnih iger pri razvijanju elementarnih glasbenih sposobnosti predšolskih otrok. Primerjalna analiza rezultatov testov v inicialnem in finalnem stanju je potrdila učinek glasbeno-didaktičnih iger na razvoj ritmičnega in melodičnega posluha. Otroci so napredovali pri reproduciranju ritmičnih in melodičnih motivov, pri razlikovanju višine tonov ter pri natančni izvedbi otroške pesmi. Rezultati pričakovano kažejo, da lahko s sistematičnim izvajanjem glasbeno-didaktičnih iger dosežemo višjo stopnjo razvitosti tako melodičnega kot ritmičnega posluha. Otroci so v procesu sodelovanja v glasbeno-didaktičnih igrah uživali in hkrati dosegali zastavljene cilje glasbene vzgoje, to pomeni, da so intenzivneje razvijali melodični in ritmični posluh.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.1](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.1)

ISBN
978-961-286-839-0

Ključne besede:
učenje skozi igro,
glasbeno didaktične igre,
elementarne glasbene
sposobnosti,
predšolski otrok,
načrtovanje



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.1](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.1)

ISBN
978-961-286-839-0

Keywords:

learning through play,
music-didactic games,
elementary music abilities,
pre-school children,
planning

CHAPTER 1

THE SIGNIFICANCE OF MUSIC-DIDACTIC GAMES IN THE DEVELOPMENT OF ELEMENTARY MUSICAL ABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN

OLGA DENAC,¹ ANJA MOHORIČ,² MATIJA VARL^{1,3}

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
olga.denac@um.si, matija.varl@guest.um.si

² Duplek Kindergarten at the Primary School, Spodnji Duplek, Slovenia,
anja.mohor@gmail.com

³ Republic of Slovenia Public Fund for Cultural Activities (JSKD),
Branch office Maribor, Maribor, Slovenia
matija.varl@guest.um.si

The purpose of this article is to theoretically establish the significance of play and teaching in the learning process, and empirically test the effectiveness of music-didactic games in developing elementary musical abilities in preschool children. A comparative analysis of test results at the initial and final stages confirmed the effect music-didactic games have on developing rhythmic and melodic aptitude. Progress was noted in how children reproduced rhythmic and melodic motifs, in differentiating the pitch of various notes and in the accurate performance of a children's song. As expected, the results show that, through systematic implementation of music-didactic games, a higher level of both melodic and rhythmic aptitude can be achieved. Children enjoyed participating in the music-didactic games and simultaneously reached the set music education goals, meaning that they developed more intensively their melodic and rhythmic aptitude.



1 Uvod

Igra je neločljivo povezana z učenjem, z opazovanjem vsakdanjega življenja in ima veliko vzgojno in izobraževalno vrednost. Z igrivimi učnimi izkušnjami otroci razvijajo ustrezne kompetence na različnih področjih dejavnosti, saj imajo priložnost za usklajevanje dela z igro (Bodrova, 2008; Vu, Han in Buell, 2015). Številni avtorji potrjujejo pomen igre za celostni razvoj in dobro počutje otrok (Brown idr., 2012; Canning, 2011; Fesseha in Pyle, 2016; Keung in Cheung, 2019). Otrok se preko igre nauči samostojno reševati naloge, uresničevati zamisli, uporabljati svoje znanje v različnih situacijah in ga ubesediti. Z igro vplivamo na razvoj mišljenja in govora, slušno pozornost in pomnjenje. Zamirrahon Jumanova (2023) potrjuje, da obstaja pomembna odvisnost med povečanjem kognitivne aktivnosti in didaktičnimi igrami. V igri velikokrat nastajajo tudi zapleteni odnosi med posamezniki in med skupinami. Naloga vzgojitelja je, da vsakega otroka vključi v aktivno igro z upoštevanjem pravil in da spodbuja odnose, ki temeljijo na spoštovanju, resnicoljubnosti in odgovornosti. Z igro vplivamo tudi na estetski razvoj otrokove osebnosti, pri čemer so v ospredju ustvarjalna domišljija ter razvijanje estetskega občutka in okusa.

Vključevanje igre v učni proces ne pomeni le ohranjanje učne motivacije, ampak metodo dela za spodbujanje intelektualnega, čustvenega, socialnega in psihomotoričnega razvoja s pozitivnimi učinki na učne sposobnosti posameznika in njegov splošni razvoj (Perdomo in Rojas, 2019; Singer idr., 2006). Kot meni Singer (2013), sta igra in igrivost jedro predšolske vzgoje.

1.1 Igra in učenje

Ko otroke vprašamo, kaj najraje počnejo, so velikokrat odgovori enotni: da se igrajo. Pramling Samuelsson in Johansson (2006, str. 47) menita, da sta »igra in učenje dimenziji, ki se medsebojno dopolnjujeta in ju lahko razumemo kot nedeljivo celoto otrokovega doživljanja in razumevanja sveta, ki ga obdaja.« Tudi Riley in Jones (2010) poudarjata vlogo igre kot sredstva za učenje. O'connor s sodelavci (2017) meni, da je igra bistvo učenja v otroštvu in bogatejša kot je igra, bogatejši so učni rezultati. Biti sposoben povezati igro in učenje, pomeni videti otroka, ki se igra in uči in oblikovati prostor za otrokovo ustvarjalnost, izbire, pobude, refleksije. Številni avtorji povezujejo igro z učenjem zlasti v predšolskem obdobju (Hassinger-Das idr., 2017; Zich idr., 2016), nekateri pa tudi v kasnejših izobraževalnih obdobjih pod

generičnim konceptom igrificiranega učenja (Garris idr., 2002, Lozada in Betancur, 2017; Prieto, 2020). Sousa Borges in sodelavci (2014) so predstavili tri pomembne dejavnike v kombinaciji elementov igre in doseganja učnih ciljev, in sicer: a) povečanje motivacije, b) razvijanje specifičnih kompetenc in c) izboljšanje učnih dosežkov. Liu Hoffmann in Hamilton (2017) pa omenjata pet značilnosti, ki opredeljujejo igrivo učno izkušnjo: prvič, igra mora biti vesela izkušnja – sproščanje dopamina v možganih je povezano s kognitivnimi funkcijami kot so spomin, pozornost, miselna sprememba, ustvarjalnost in motivacija; drugič, igra mora biti smiselna – otrok mora biti sposoben povezovati znane in neznane dražljaje, kar omogoča lažje učenje s spodbujanjem analognega mišljenja, izboljšanje spominskih sposobnosti in metakognicije; tretjič, igra vključuje aktivno sodelovanje, kjer se razvija otrokov spomin in spodbuja otrokova sposobnost odločanja; četrto, igra vključuje ponavljanje – otroci tako pridobijo pomembne učne lastnosti, kot so vztrajnost in navsezadnje večja fleksibilnost v razmišljanju in petič, igra spodbuja socialno interakcijo, ki vodi k zdravemu razvoju socialno-čustvene regulacije in k zmanjševanju stresa.

Ko govorimo o *igrivem učenju*, je pomembno razlikovati med različnimi vrstami iger, in sicer med prosto igro, igro, ki jo delno vodi vzgojitelj in vodeno igro s pravili oz. didaktično igro. Pri prvih dveh vrstah igre je pomembno, da otroci sami načrtujejo različne faze in se vključujejo v dejavnosti, vključno z lastnimi pravili. Vzgojitelj le občasno posreduje in se tako izogne nadzoru nad dinamiko aktivnosti (Weisberg idr., 2016). Nasprotno pa ima vodena igra svoja posebna pravila. Vzgojitelj usmerja aktivnosti, otroci pa se vključujejo v igro na osnovi nalog, pravil in vsebine iger. Kushner (2015) meni, da je za doseganje ciljev učnega procesa primernejša bolj strukturirana igra. Pri didaktični igri odrasli strukturirajo igralno okolje, otroke subtilno usmerjajo k učnemu cilju, opazujejo potek otroške igre in delijo vzajemne izkušnje z otrokom (Hakkarainen idr., 2013). Osrednje načelo didaktične igre je, da vzgojitelj otroku omogoča lastne odločitve pri reševanju nalog. Tudi vodena igra mora ohranjati svobodo, občutek radovednosti in zabavno otroško naravo proste igre. Če odrasla oseba prevzame preveč nadzora, postane lahko igra pedagoški pristop *neposrednega poučevanja*. Pomembno je razlikovati med dejavnostmi, ki temeljijo na igri, in dejavnostmi, ki jih vodijo odrasli in so podobne reševanju šolskih nalog (Bergen, 2015).

Seveda učenje na osnovi igre zahteva sistematičen pristop vzgojiteljev k načrtovanju učnega procesa, pri čemer sta enako pomembni vloga vzgojitelja in vloga otroka (Cheung idr., 2022). Različni avtorji (Trawick-Smith in Dziurgot, 2011; Helmerhorst idr., 2015) opozarjajo, da pri igri otrok velikokrat primanjkuje vzgojiteljeve podpore in da vzgojitelji ali niso vpleteni v otroško igro ali pa so preveč pozorni na samo poučevanje. Ne glede na to ali vzgojitelj izvajajo dejavnost poimenuje igra ali učenje, mora jasno načrtovati cilje, vsebino, predmet in metode dela (Pramling-Samuelsson in Aspblond, 2008). Otroku naj bi v igri užival in vztrajal dalj časa. Med visoko angažiranostjo otroci delujejo s polno zmogljivostjo, kar je pomemben dejavnik za jezikovni in kognitivni razvoj ter pridobivanje socialnih veščin (Martlew idr., 2011). Vzgojitelj naj bi bil za otroke vedno dosegljiv in bi s tem zagotavljal njihovo čustveno varnost (Tajik in Singer, 2018).

1.2 Glasbene in glasbeno-didaktične igre

Povezava med glasbeno vzgojo in igro ima dolgo zgodovino. Igralno usmerjen pristop predstavlja enega izmed pomembnih didaktičnih pristopov, ki so se pojavili v glasbenem izobraževanju v 20. stoletju (Hemsey de Gainza, 2004; Shively, 2015). Igra je na primer sestavni del pedagoškega pristopa madžarskega pedagoga in skladatelja Zoltána Kodályja (1882-1967), ki vključuje novo igrivo-socialno dimenzijo glasbenega učenja, ne da bi se odrekel natančnosti pri vokalnem poustvarjanju (Gault, 2016). Tudi Morante in Castellano (2019) poročata, kako otroci skozi igrivo glasbeno izkušnjo razvijajo glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja. Avtorji Kosiborod s sodelavci (2022) so v raziskavi dokazali prednosti uporabe igralnih metod pred tradicionalnimi metodami poučevanja. Z izvajanjem glasbeno-didaktičnih iger so otroci dosegali višjo stopnjo usmerjene pozornosti, glasbenega pomnjenja, zaznavanja, domišljjskega mišljenja, čustvenega doživljanja glasbe ter povečali obseg usvojenega glasbenega gradiva in interes za glasbene dejavnosti. Igro kot vzgojno sredstvo in igro kot spodbudo za razvoj glasbenih sposobnosti omenja tudi Saracho (2013).

Seveda pa z izvajanjem glasbeno-didaktičnih iger vplivamo tudi na splošni razvoj otroka (Savranska in Kaikova, 2022; Zamirakhon Jumanovna in Sarvinoz, 2023). Kryeziu (2021) omenja izboljšanje čustvenega stanja otrok in socialnih veščin. Da lahko z glasbenimi igrami vplivamo na otrokovo samopodobo in na spodbujanje pozitivnih odnosov med vrstniki pa potrjuje Kouvavaa s sodelavci (2011).

Hein (2014) razvrsti najpogostejše glasbene igre v tri kategorije:

- igre, ki so povezane s spominskimi sposobnostmi (vaja in spretnost),
- ritmične igre in
- izobraževalne igre z uporabo glasbenih didaktičnih pripomočkov.

Littleton (1998) predstavi naslednje delitev glasbenih iger:

- kooperativne glasbene igre, v katerih so otroci vključeni v družabno, interaktivno glasbeno raziskovanje;
- funkcionalne glasbene igre, v katerih otroci raziskujejo zvočne možnosti različnih materialov in eksperimentirajo s tehnikami;
- konstruktivne glasbene igre, v katerih se funkcionalno raziskovanje razširi v ustvarjalno improvizacijo in kompozicijo;
- dramske glasbene igre, v katerih otroci vključujejo glasbeno ustvarjanje v dramsko ali domišljjsko igro;
- kinestetične glasbene igre, v katerih se otroci osredotočajo na gibanje ali ples ob spremljavi glasbe in
- glasbeno-didaktične igre oz. igre s pravili, s katerimi otroci razvijajo določene glasbene sposobnosti, spretnosti in pridobivajo glasbena znanja.

Spontana glasbena igra je prostovoljna, pri tovrstni dejavnosti otroci pravila postavljajo sami; povezana je z gibalnim, verbalnim in likovnim izrazom in je vključena v vsakodnevne oblike glasbenih dejavnosti (Marsh in Young, 2015). Otroška glasbeno-didaktična igra je strukturirana, k cilju usmerjena igra »z nalogami, ki zahtevajo in hkrati razvijajo duševne funkcije, aktivnosti in sposobnosti, ki so potrebne za dojetje, doživljanje, poustvarjanje in ustvarjanje glasbe, z otrokom privlačno vsebino in s pravili, ki so lahko bolj ali manj izrazita in zahtevna« (Voglar, 1989, str. 157). Borota (2015) utemeljuje, da naj bi vsaka glasbeno-didaktična igra vsebovala cilje, izven glasbeno vsebino, zvok ali glasbo, naloge in pravila. V okviru glasbeno-didaktičnih dejavnosti lahko pojemo, ustvarjamo v glasbi, igramo na glasbila in sledimo naslednjim splošnim ciljem: razvijanje namerne slušne pozornosti in občutljivosti, slušnih predstav, glasbenega pomnjenja, glasbene ustvarjalnosti, ritmičnega in melodičnega posluha, spretnosti igranja na glasbila, dojetja lastnosti zvoka ter spoznavanje glasbenih pojmov. Vendar glasbeno-didaktične igre

ne smejo biti namenjene samo prenosu znanja o glasbi, ampak tudi razvoju poustvarjalnih in ustvarjalnih glasbenih sposobnosti in spodbujanju interesa in veselja za glasbene dejavnosti. Naloga pedagoških delavcev je, da v procesu igre izhajajo iz učnih ciljev in metod dela, s katerimi pri otrocih spodbujajo čutno zaznavanje in motivacijo za glasbeno ustvarjanje (Na, 2017).

1.3 Razvoj elementarnih glasbenih sposobnosti

Da bodo lahko vzgojitelji predšolskih otrok in učitelji sistematično pristopili k načrtovanju glasbeno-didaktičnih iger, morajo biti dobro seznanjeni s stopnjami in strukturo glasbenih sposobnosti. Glasbeni razvoj vključuje razvoj elementarnih glasbenih sposobnosti, sem sodita melodični in ritmični posluš, ter sposobnosti višjega reda, kot so harmonični posluš, analitično poslušanje in sposobnosti estetskega oblikovanja in vrednotenja.

Melodični posluš se izraža v zaznavanju melodične linije, v zapomnitvi in prepoznavanju melodike ter v reprodukciji in ustvarjanju. Pri mlajšem otroku je najšibkejša razvita sposobnost melodične reprodukcije. Na razvoj melodičnega posluš vplivamo z glasbeno-didaktičnimi igrami, v katerih otroci razlikujejo zvoke po višini in ustvarjalno in poustvarjalno pojejo. Ritmični posluš se prav tako izraža v sposobnosti zaznavanja, zapomnitve in prepoznavanja določenega ritma, sposobnosti primerjanja in razlikovanja ritmičnih motivov, sposobnosti ritmične reprodukcije in ritmičnega ustvarjanja. Ohraniti skušamo tesno in spontano povezanost glasbenega ritma z ritmičnim gibanjem.

Cilj glasbeno-didaktičnih iger je, da pri otroku intenzivno razvijamo določeno glasbeno sposobnost, spretnost, npr. ritmični, melodični posluš, tehnike izvajanja (dihanje, dikcija, artikulacija, elemente interpretacije), dinamiko, tempo, agogiko in glasbene pojme, informacije. Vzgojitelj mora načrtovati cilje glasbeno-didaktičnih iger, primerne otrokovi starosti, poskrbeti za igrivo učno okolje, ki se sklada z interesi otrok, za zanimive vsebine in metode dela ter omogočiti otrokom, da so aktivni v glasbenih dejavnostih in z veseljem in zadovoljstvom opravljajo dane naloge.

Ker je razvoj elementarnih glasbenih sposobnosti eden izmed pomembnejših ciljev še posebej v predšolskem obdobju in v prvih letih osnovne šole, smo izvedli raziskavo, v okviru katere smo sistematično pristopili k načrtovanju in izvajanju glasbeno-didaktičnih iger pri otrocih, starih od pet do šest let.

2 Metode

Namen raziskave je bil oblikovati didaktične enote oziroma glasbeno-didaktične igre za razvijanje elementarnih glasbenih sposobnosti in preveriti učinek iger na razvoj melodičnega in ritmičnega posluha.

2.1 Hipoteze

Zastavili smo si naslednje hipoteze.

Otroci bodo dosegli boljše rezultate pri:

- H1: reproduciranju ritmičnih motivov,
- H2: reproduciranju melodičnih motivov,
- H3: prepoznavanju tonov v različnih tonskih obsegih,
- H4: natančni izvedbi pesmi.

2.2 Vzorec

Za raziskavo smo uporabili neslučajnostni vzorec iz konkretne populacije predšolskih otrok. Vodstvo vrtca in starši otrok, vključenih v raziskavo, so podali soglasje za izvedbo programa in zbiranje podatkov. V raziskavi je sodelovalo 24 otrok, starih od pet do šest let.

2.3 Merski instrumentarij

Za merjenje rezultatov smo uporabili naslednje teste, s katerimi smo preverjali glasbene sposobnosti otrok, vključenih v raziskavo.

Test Reproduciranje ritmičnih motivov

Test je izdelan za namene raziskave in vsebuje naloge za posnemanje govornih ritmičnih motivov. Test smo predhodno preizkušali v štirih oddelkih otrok, starih od 5 do 6 let; v vzorec je bilo vključenih 40 otrok. Na osnovi empiričnega in racionalnega preizkusa smo test dokončno oblikovali. Test sestavlja deset nalog za posnemanje govornih ritmičnih motivov. Kriterij za ocenjevanje je stopnja pravilne ponovitve govornih ritmičnih motivov. V celoti pravilno rešena naloga je ocenjena s tremi točkami, delno pravilno rešena naloga z dvema točkama in v celoti nepravilno rešena z eno točko.

Test Reproduciranje melodičnih motivov

Test vsebuje naloge za reproduciranje melodičnih motivov. Test smo predhodno preizkušali v štirih oddelkih otrok, starih od 5 do 6 let, v vzorec je bilo vključenih 40 otrok. Test sestavlja deset nalog za posnemanje petih fraz. Kriterij za ocenjevanje je sposobnost pravilno ponoviti pete fraze. V celoti pravilno rešena naloga je ocenjena s tremi točkami, delno pravilno rešena naloga z dvema točkama in v celoti nepravilno rešena z eno točko.

Test Prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsejih

Test vsebuje naloge za prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsejih. Test smo predhodno preizkušali v štirih oddelkih otrok, starih od pet do šest let, v vzorec je bilo vključenih 40 otrok. Na osnovi racionalnega preizkusa (sodelovanje glasbenega didaktika, metodologa, pedagoškega vodje) smo test dokončno oblikovali.

Otroci dobijo dva lista z narisanimi predali. Pozorno prisluhnejo trem tonom, predvajanim na instrument (klavir) v visoki, srednji in nizki legi. Če pri ponovnem predvajanju tona zaslišijo ton, zaigran v visoki legi, narišejo krog v zgornji predal, če zaslišijo ton v srednji legi, narišejo krog v srednji predal, če zaslišijo ton v nizki legi, narišejo krog v spodnji predal. Naloge so sestavljene iz razmerij dveh oktav, ene oktave, kvarte oz. kvinte v območju od C - c3. Test je sestavljen iz desetih nalog. Vsaka pravilno rešena naloga se oceni z eno točko.

Test Ugotavljanje natančne izvedbe pesmi

Kriterij za ocenjevanje pesemskega gradiva je melodično in ritmično pravilna izvedba pesmi, pravilno besedilo pesmi in pravilna tonska višina (intonacija). Otroci so v časovnem presledku enega tedna pred in na koncu izvajanja glasbeno-didaktičnih iger zapeli pesem, ki so se jo naučili v vrtcu. Petje otrok smo brez njihove vednosti posneli in posebej ovrednotili izvajanje melodije, ritma, besedila in tonske višine: tri točke za popolnoma natančno izvedbo, dve točki za delno natančno izvedbo in eno točko za napačno izvedbo. Sprva so otroci pesem zapeli brez intonacije, potem pa z intonacijo. Pozorni smo bili na sproščeno razpoloženje otrok in prostovoljno petje brez prisile.

2.4 Postopek zbiranja podatkov

Pred začetkom izvajanja glasbeno-didaktičnih iger smo testirali določene glasbene sposobnosti vsakega otroka v skupini. Po testiranju smo pričeli z izvajanjem usmerjenih didaktičnih enot oz. glasbeno-didaktičnih iger, ki smo jih predhodno načrtovali v 20 didaktičnih enotah, ki so vključevale usmerjene in neusmerjene dejavnosti. Dejavnosti smo izvajali tri mesece, dvakrat v tednu. Po treh mesecih smo ponovno testirali glasbene sposobnosti otrok in analizirali rezultate, s katerimi smo ugotovili učinek glasbeno-didaktičnih iger na razvoj elementarnih glasbenih sposobnosti.

2.5 Statistična analiza

Pri analiziranju rezultatov smo za vsak test posebej najprej izvedli Kolmogorov-Smirnov test, s katerim smo preverili, ali so podatki normalno porazdeljeni ali ne. Pri testih Reproduciranje melodičnih motivov, Reproduciranje ritmičnih motivov in Ugotavljanjem natančne izvedbe pesmi smo dalje uporabili Wilcoxonov test. Pri testu Prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsegih smo uporabili t-test za neodvisne vzorce.

3 Rezultati

3.1 Reproduciranje ritmičnih motivov

Za začetek analize smo naredili Kolmogorov-Smirnov test, s katerim smo želeli ugotoviti, ali so podatki normalno porazdeljeni ali ne.

Tabela 1: Rezultati Kolmogorov-Smirnov testa za reproduciranje ritmičnih motivov

N		Predtest	Potest
Normalni parametri	Aritmetična sredina	25,38	29,17
	Standardni odklon	2,779	1,373
Preizkusna statistika		,137	,353
α (2-smerna)		,200	,000

Vrednost Kolmogorov-Smirnov testa za spremenljivko predtest ni statistično značilna ($\alpha = 0,200$), za spremenljivko potest pa se pojavi statistično značilna razlika ($\alpha = 0,000$). Ker podatki niso normalno porazdeljeni, smo uporabili neparametrični preizkus, in sicer Wilcoxonov test.

Tabela 2: Rezultati Wilcoxon testa za reproduciranje ritmičnih motivov

	N	Povprečje rangov	Z	p
Negativna razlika	0	,00	-4,220	<0,001
Pozitivna razlika	23	12,00		
Iznačitev	1			
Skupaj	24			

Wilcoxon test ($z = -4,220$, $p < 0,001$) je pokazal, da so vsi otroci razen enega, dosegli boljši rezultat na potestu kot na predtestu. Ugotovljene so bile statistično značilne razlike. Iz rezultatov izhajajo, da je redno izvajanje glasbeno-didaktičnih iger prispevalo k izboljšanju rezultatov na testu Reproduciranje ritmičnih motivov.

3.2 Reproduciranje melodičnih motivov

Za začetek analize smo naredili Kolmogorov-Smirnov test, s katerim smo želeli ugotoviti, ali so podatki normalno porazdeljeni ali ne.

Tabela 3: Rezultati Kolmogorov-Smirnov testa za reproduciranje melodičnih motivov

		Predtest	Potest
N		24	24
Normalni parametri	Aritmetična sredina	19,33	26,21
	Standardni odklon	6,754	5,763
Preizkusna statistika		,174	,277
α (2-smerna)		,058	,000

Vrednost Kolmogorov-Smirnov testa za spremenljivko predtest ni statistično značilna ($\alpha = 0,058$), za spremenljivko potest pa se pojavi statistično značilna razlika ($\alpha = 0,000$). Ker podatki niso normalno porazdeljeni, smo uporabili neparametrični preizkus, in sicer Wilcoxonov test.

Tabela 4: Rezultati Wilcoxon testa za reproduciranje melodičnih motivov

	N	Povprečje rangov	Z	p
Negativna razlika	0	,00	Z = -4,113	<0,001
Pozitivna razlika	22	11,50		
Izenačitev	2			
Skupaj	24			

Iz tabele lahko razberemo, da je večina otrok (22 od 24) dosegla na potestu boljši rezultat kot na predtestu. Rezultat Wilcoxonega preizkusa ($z = -4,113$, $p < 0,001$) kaže, da je razlika med rezultati na predtestu in potestu statistično značilna. Iz rezultatov izhaja, da je redno izvajanje glasbeno-didaktičnih iger prispevalo k izboljšanju rezultatov na testu Reproduciranje melodičnih motivov.

3.3 Prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsegih

Pri pregledu skupnega seštevka zbranih točk za prvo in drugo testiranje je razvidno, da so se rezultati pri drugem testiranju izboljšali, to pa smo želeli dokazati še s statistično analizo, ki sledi v nadaljevanju. Za začetek analize smo naredili Kolmogorov-Smirnov test, s katerim smo želeli ugotoviti, ali so podatki normalno porazdeljeni ali ne.

Tabela 5: Rezultati Kolmogorov-Smirnov testa za prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsekih

		Predtest	Potest
N		24	24
Normalni parametri	Aritmetična sredina	5,04	6,88
	Standardni odklon	1,944	2,028
Preizkusna statistika		,162	,125
α (2-smerna)		,102	,200

Vrednost Kolmogorov-Smirnov testa za spremenljivki predtest in potest ni statistično značilna ($\alpha = 0,102$ in $\alpha = 0,200$). Med našimi in normalno porazdeljenimi podatki se ne pojavljajo statistično značilne razlike. Podatki so normalno porazdeljeni, zato smo uporabili parametrični preizkus, in sicer t-test za parno primerjavo.

Tabela 6: Rezultati t–testa za prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsekih

	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
		M	SD	t	p
Predtest	24	5,04	1,944	-3,976	0,001
Potest	24	6,88	2,028		

Vrednost t-testa za parno primerjavo je statistično pomembna ($t = -3,976$; $g = 23$; $p = 0,001$). Povprečno število doseženih točk na predtestu in potestu se statistično pomembno razlikuje in s tveganjem 0,1 % trdimo, da bi tudi v osnovni množici otroci na potestu ($M = 6,88$) dosegli višje število točk kot na predtestu ($M = 5,04$). Iz danih rezultatov torej lahko potrdimo, da je redno izvajanje glasbeno-didaktičnih iger pozitivno vplivalo na prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsekih.

3.4 Ugotavljanje natančne izvedbe pesmi

Ker smo pri tem testu vrednotili štiri različne kriterije, in sicer izvajanje melodije pesmi, ritma, besedila in tonsko višino oz. intonacijo, bomo najprej predstavili analizo posameznih kriterijev in nato še analizo za vse kriterije skupaj.

Rezultati natančne izvedbe melodije pesmi

Tabela 7: Rezultati Wilcoxon testa za natančno izvedbo melodije

	N	Povprečje rangov	Z	p
Negativna razlika	2	5,00	Z = - 2,917	0,004
Pozitivna razlika	13	8,46		
Izenačitev	9			
Skupaj	24			

Iz tabele lahko razberemo, da je veliko otrok (13) dosegla boljše rezultate na potestu. Rezultat Wilcoxonovega preizkusa ($z = - 2,917$, $p = 0,004$) kaže, da je razlika med predtestom in potestom tudi statistično značilna. Otroci so torej glede na zgoraj prikazane rezultate, po treh mesecih izvajanja glasbeno-didaktičnih iger, natančneje zapeli melodijo pesmi.

Rezultati natančne izvedbe intonacije

Tabela 8: Rezultati Wilcoxon testa za natančno izvedbo intonacije

	N	Povprečje rangov	Z	p
Negativna razlika	1	4,00	Z = - 2,489	0,013
Pozitivna razlika	9	5,67		
Izenačitev	14			
Skupaj	24			

Iz tabele lahko razberemo, da je veliko otrok (9) doseglo boljše rezultate na potestu. Rezultat Wilcoxonovega preizkusa ($z = - 2,489$, $p = 0,013$) kaže, da je razlika med predtestom in potestom tudi statistično značilna.

Otroci so glede na zgoraj prikazane rezultate po treh mesecih rednega izvajanja glasbeno-didaktičnih iger pesem zapeli v pravilni tonski višini oz. intonaciji.

Rezultati natančne izvedbe besedila pesmi

Tabela 9: Rezultati Wilcoxon testa za natančno izvedbo besedila

	N	Povprečje rangov	Z	p
Negativna razlika	4	4,25	Z = - 1,742	0,082
Pozitivna razlika	8	7,63		
Izenačitev	12			
Skupaj	24			

Wilcoxon test ($z = -1,742$, $p = 0,082$) kaže, da med rezultati na predtestu in potestu ni statistično značilnih razlik.

Rezultati natančne izvedbe ritma pesmi

Tabela 10: Rezultati Wilcoxon testa za natančno izvedbo ritma

	N	Povprečje rangov	Z	p
Negativna razlika	1	3,00	Z = - 1,866	0,062
Pozitivna razlika	6	4,17		
Izenačitev	17			
Skupaj	24			

Wilcoxon test ($z = -1,866$, $p = 0,062$) kaže, da med rezultati na predtestu in potestu ni statistično značilnih razlik, čeprav je več otrok doseglo višji rezultat v natančni izvedbi ritma pesmi.

Rezultati testa natančna izvedba pesmi za vse kriterije skupaj (melodija, intonacija, besedilo, ritem)

Za začetek analize smo naredili Kolmogorov-Smirnov test, s katerim smo želeli ugotoviti, ali so podatki normalno porazdeljeni ali ne.

Tabela 11: Rezultati Kolmogorov-Smirnov testa za natančno izvedbo pesmi

		Predtest	Potest
N		24	24
Normalni parametri	Aritmetična sredina	17,58	20,33
	Standardni odklon	5,882	2,761
Preizkusna statistika		,278	,179
α (2-smerna)		,000	,046

Vrednost Kolmogorov-Smirnov testa za spremenljivki predtest in potest je statistično značilna ($\alpha = 0,000$ in $\alpha = 0,046$). Med našimi in normalno porazdeljenimi podatki se pojavljajo statistično značilne razlike. Podatki niso normalno porazdeljeni, zato smo uporabili neparametrični preizkus, in sicer Wilcoxonov test.

Tabela 12: Rezultati Wilcoxon testa za natančno izvedbo pesmi

	N	Povprečje rangov	Z	p
Negativna razlika	3	7,67	Z = - 2,547	<0,001
Pozitivna razlika	14	9,29		
Izenačitev	7			
Skupaj	24			

Iz tabele lahko razberemo, da je več kot polovica otrok (14) doseglo boljše rezultate na potestu. Rezultat Wilcoxonovega preizkusa ($z = - 2,547$, $p < 0,001$) kaže, da je razlika med predtestom in potestom statistično značilna. Iz rezultatov izhaja, da je redno izvajanje glasbeno-didaktičnih iger prispevalo k natančnejši izvedbi pesmi.

4 Diskusija

Rezultati raziskave potrjujejo učinek glasbeno-didaktičnih iger na razvoj elementarnih glasbenih sposobnosti. Otroci so v obdobju treh mesecev izvajanja didaktičnih enot dosegli višje rezultate na testih. Uspešnejši so bili pri reproduciranju ritmičnih in melodičnih motivov, pri prepoznavanju tonov v različnih tonskih obsegih ter pri izvajanju melodije pesmi in pri petju v ustrezni intonaciji, medtem ko so pri izvajanju ritma pesmi in besedila prav tako napredovali, čeprav nismo potrdili statistično značilnih razlik med začetnim in končnim testiranjem. Če primerjamo rezultate naše raziskave z drugimi raziskavami, lahko potrdimo prednosti igralnih oblik pri razvoju glasbenih sposobnosti. Aksenova in sodelavci (2020) so dokazali, da je razvoj muzikalnosti skozi glasbeno-didaktične igre učinkovitejši, Corrigall s sodelavci (2013) pa potrjuje vpliv glasbeno-didaktičnih iger na razvoj kognitivnih zmožnosti. Tudi Taylor (2021) je raziskoval, na kakšen način igro vključiti v glasbeno izobraževanje in otrokom ponuditi priložnost za improvizacijo skozi igro. Sarrazin (2016) trdi, da otrok uporablja vse inteligence skozi glasbo in igro. Še več, ugotavlja da so najbolj očitne povezave med glasbeno, logično-matematično ali prostorsko inteligenco, saj glasba vključuje ritem, štetje, čas in prostor. Takšne značilnosti ocenjuje kot multimodalne prednosti glasbeno-didaktičnih iger, ki združujejo vizualne, kinestetične in slušne aktivnosti (gibanje s petjem, poslušanjem, izdelovanjem glasbil ...). Kryeziu (2021) poudarja, da je predšolsko obdobje idealno za učenje zaradi *gneljivosti* otrok, saj so otroci, še posebej na glasbenem področju, zelo dovzetni za učenje, ki je povezano z igro.

Rezultati raziskave potrjujejo dejstvo, da so glasbeno-didaktične igre otroke obogatile z novimi znanji, spodbujale njihovo iniciativnost, neodvisnost in sposobnost pozornega zaznavanja in razumevanja vzgojiteljevih navodil ter si s petjem, igranjem in ustvarjanjem intenzivno razvijali elementarne glasbene sposobnosti in spretnosti. To pa dokazuje učinkovitost uporabe glasbeno-didaktičnih iger v učnem procesu na področju glasbe v vrtcu in v osnovni šoli.

Tako kot opozarjata Pramling-Samuelsson in Asblond Carlsson (2008), moramo biti pozorni, da se otroške igre ne zlorabi zaradi načrtovanja prezahtevnih ciljev, ki lahko otrokom odvzamejo veselje in užitek pri reševanju nalog. Pomembno je, da prilagodimo zahtevnost glasbeno-didaktičnih iger starostni stopnji otrok.

5 Sklep

Čeprav iz prispevka lahko ugotovimo, da številni avtorji priznavajo igro kot pomemben del izobraževanja mlajših otrok, se o igri v kontekstu predšolske glasbene vzgoje na splošno pogosto ne razpravlja. Ugotovljena empirična spoznanja naj bi pomenila spodbudo vzgojiteljem, glasbenim pedagogom, strokovnjakom iz prakse in načrtovalcem kurikula, da tudi na področju glasbenega predšolskega izobraževanja sledijo dobrim praksam ter v učnem procesu glasbene vzgoje analitično in sistematično pristopajo k načrtovanju in izvajanju glasbenih in glasbeno-didaktičnih iger. Ker je igra v predšolskem obdobju ključno sredstvo za otrokov razvoj in učenje, ima vzgojitelj pri zagotavljanju kakovostnih učnih izkušenj v vrtcu pomembno vlogo (Keung in Fung, 2019).

»Naj bo moje igranje moje učenje in moje učenje bo moje igranje«, je dobro znana misel avtorice Singer (2013, str. 173), s katero izraža vero v igro kot napredek. Igra in učenje sta neločljivi razsežnosti v predšolski praksi, ki mlajšim otrokom, s pomočjo pesmi, plesov, ritmov, rim in humorja, pomagata ohranjati pozitivno razpoloženje. Le takrat ko bodo vzgojitelji pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju učnega procesa to razumeli in upoštevali, bomo lahko rekli, da je predšolska vzgoja tisto, kar danes imenujemo *veselo učenje*.

Literatura

- Aksenova, S. S., Kruglova, M.G. in Ovsyannikova, V.A. (2020). Musical hermeneutics, semantics and semiotics. *Journal of Advanced*, 12(53), 779-784. Doi: 10.5373/jardcs/v12sp3/20201317
- Bergen, D. (2015). Psychological approaches to the study of play. *American Journal of Play*, 7(2), 51-69. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080018.pdf>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Borota, B. (2015). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Brown, R., Scull, J., Nolan, A., Raban, B. in Deans, J. (2012). Young learners: Mapping the beliefs and practices of preschool teachers in relation to early literacy development. *Australia Educational Research*, 39, 313-331. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-012-0061-0>
- Canning, N. (2011). *Play and practice in the early years foundation stage*. Sage Publications Ltd.
- Cheung, A., Keung, C. in Tam, W. (2022). Developing kindergarten teacher capacity for play-based learning curriculum: a mediation analysis. *Teachers and Teaching – theory and practice*, 28(5), 618-632.
- Corrigan, K.A., Schellenberg, E. G. in Misura, M.M. (2013). Music training, cognition and personality. Auditory Cognitive Neuroscience. *Frontiers in Psychology* 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00222>
- Fesseha, E. in Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>
- Garris, R., Ahlers, R. in Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467. Doi:10.1177/1046878102238607
- Gault, B. (2016). Kodaly-Inspired Teaching: A Bridge to Musical Fluency. V C. Abril in B. Gault (ur.), *Teaching General Music* (str.73-88). Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:oso/9780199328093.003.0005
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K. in Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213 – 225.
- Hassinger-Das, B., Toub, T.S. Zosh, J.M., Michnick, J., Golinkoff, R in Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: a place for games in playful learning / Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 191-218. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684>
- Hein, E. (2014) Music games in education. V Schrier, K. Learning, K. (ur.), *Education and Games* (str. 93-108). Pittsburgh: Univerza Carnegie Mellon.
- Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, J. M. A., Deynoot-Schaub, M. J.M., Tavecchio, L. W. in Fukkink, R. G. (2015). Child Care Quality in the Netherlands over the Years: A Closer Look. *Early Education and Development*, 26(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.948784>
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX1. *Revista Musical Chilena*, 58 (201), 74-81.
- Keung, C. P. in Fung, C. K. (2019). Pursuing quality learning experiences for young children through learning in play: how do children perceive play? *Early Child Development and Care*, 191(4), 583-597. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1633313>
- Kosiborod, O., Korsakova, E., Kuznetsova, E., Lyu, L., & Yushchenko, N. (2022). The advantages of didactic musical games as a method of teaching younger students: an experimental study. *Revista Conrado*, 18(89), 299-306.
- Kouvavaa, S., Antonopoulou, K., Ziogaa, S. in Chrysoula, K. (2011). The influence of musical games and role-play activities upon primary school children's self-concept and peer relationships.

- Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1660-1667.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.409>
- Kryeziu, D. (2021). Preschool teachers' view about the effect of musical games on musical talent and their development. *Musicology Journal*, 9(1) 2573-2582.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1791449>
- Kuschner, D. (2015). Play and Early Childhood Education. V Johnson, J.E , Eberle, S.G , Henricks, T.S in Kuschner, D. (ur.). *The handbook of the study of play* (str. 287–298). Lanham, MD: Rowman in Littlefield.
- Littleton, D. (1998). Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8–15.
- Liu, T., Hoffmann, C. in Hamilton, M. (2017). Motor Skill Performance by Low ses Preschool and typically developing Children on the PDMS-2. *Early Childhood Education Journal*, 45 (1), 53 – 60. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0755-9>
- Lozada, C. in Betancur, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124.
- Marsh, K. in Young, S. (2015). Musical Play. V Gary E. McPherson, (ur.), *The Child as Musician* (str. 462-484). New York: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0025>
- Martlew, J., Stephen, C. in Ellis, J. (2011). Play in the Primary School Classroom? The Experience of Teachers Supporting Children's Learning through a New Pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71–83.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2010.529425>
- Morante, P.C. in Castellano, I. (2019). Re-creando: propuesta de estrategias lúdico musicales para promover aprendizajes creativos y significativos en la escuela. V M. Roberto in E. Soria (ur.), *Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestas* (str. 1005-1014). Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano Año de publicación.
- Na, L. (2017). Study on the Interaction between Music and Games in Preschool Music Education. V *E-learning and Management Technology* (str. 214–218). Feixian Campus, Linyi University, Linyi, Shandong, China.
- O'Connor, D., Treasure, T., Robinson, C., McCormack, M. in O'rourke, V. (2017). *Child's Play the Development Benefits of the Play Choices of Modern Children: Implications for School Curricula*. ICERI 2017 Proceedings (5045–5054). <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.1328>
- Perdomo, I.R. in Rojas, J.A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 161-175. Doi <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836perdomo9>
- Pramling- Samuelsson, I. in Johansson, E. (2006). Play and Learning – Inseparable Dimensions in Preschool Practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65.
Doi:10.1080/0300443042000302654
- Pramling-Samuelsson, I. in Asblond Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623 – 641.
<https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Prieto, J.M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99.
<https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Riley, J.G. in Jones, R.B.(2010). Acknowledging Learning Through Play in the Primary Grades. *Childhood Education*, 8 (3), 146–149. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523135>
- Sarrazin, N. (2016). Children's Musical Play: Musicality and Creativity. V *Music and the Child. College at Brockport, SUNY*.
<https://knightscholar.geneseo.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=oer-ost>
- Saracho, O. (2013). *An integrated play-based curriculum for young children*. New York: Routledge. Doi 10.4324/9780203833278
- Savranska, O. in Kaikova, M. (2022). The influence of music and didactic games on the development of aesthetic education of junior schoolchildren. *International scientific periodic conferences*.

- Organization of scientific research in modern conditions. ProconferenceOrg with KindleDP, USA, Seattle.*
<https://doi.org/10.30888/2709-2267.2022-10-01-017>
- Shively, J. (2015). Constructivism in Music Education, Arts Education. *Policy Review*, 116(3), 128-136.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1011815>
- Singer, D., Golinkoff, R. M. in Hirsh-Pasek, K. (ur.) (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
- Singer, E. 2013. Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172 – 184.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789198>
- Sousa Borges, S., Durelli, V.H.S., Reis, H.M., Isotani, S. (2014). A systematic mapping on gamification applied to education. *Proceedings of the 29th annual ACM symposium on applied computing* (str. 216 – 222).
- Tajik, M. in Singer, E. (2018). Collaborative research between academics and practitioners to enhance play engagement in the free play of two- and three-year olds. *Early Years – An International Research Journal*, 41(1), 64-78. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1478391>
- Taylor, C. (2021). *Playing music: a curricular outline for music learned through improvisatory games*. Indiana University. <https://hdl.handle.net/2022/26575>
- Trawick-Smith, J. in Dziurgot, T. (2011). Good-Fit' Teacher-Child Play Interactions and the Subsequent Autonomous Play of Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly* 26(1), 110-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005>
- Voglar, M. (1989). *Otrok in glasba: metodika predšolske glasbene vzgoje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Vu, J. A., Han, M. in Buell, M.J. (2015). The Effects of In-Service Training on Teachers' Beliefs and Practices in Children's Play. *European Early Childhood Education Research Journal*. 23(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087144>
- Weisberg, D.S , Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M, Kittredge, A..K. in Klahr, D. (2016). Guided Play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science*. 25(3), 177–182.
<https://doi.org/10.1177/0963721416664>
- Zamirakhon Jumanova, T. in Sarvinov, N. (2023). Musical didactic games in preschool educational organizations. *Academic research in modern science – International scientific-online conference*.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7645974>
- Zich, I., Ortega-Ruiz, R. in Sibaja, S. (2016). Children's play and affective development: affect, school adjustment and learning in preschoolers. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 380-400. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718>

SUMMARY

Play is inseparably linked to learning, to observing everyday life, and has immense educational value. Through playful learning experiences, children develop appropriate competences in various areas of activity and have an opportunity for coordinating work with play (Bodrova, 2008; Vu, Han and Buell, 2015). Numerous authors confirm the importance of play for a child's holistic development and wellbeing (Brown et al., 2012; Canning, 2011; Fesseha and Pyle, 2016; Keung and Cheung, 2019). O'Connor and et al. (2017) believe that play is the essence of learning during childhood, and that the richer the play is, the richer the learning outcomes. Being capable of linking play and learning means seeing a child playing and learning, and creating a space for the child's creativity, choice, initiative and reflexion.

When we speak of 'play-based learning' it is important to distinguish between different types of play, namely between free play, play partially led by the educator, and play with rules or didactic play. With the first two forms of play it is important that the children themselves plan the various phases and get involved in activities including their own rules. The educator intervenes only occasionally and thus avoids control over the dynamics of the activities (Weisberg et al., 2016). On the other hand, guided

play has its own special rules. The educator directs activities and the children are included into the game based on tasks, rules and content of the games. Kuschner (2015) suggests that more structured play is more appropriate for reaching the goals of the learning process.

There is a long history of linking musical education with play. A play-oriented approach represents one of the important didactic approaches that appeared in musical education in the 20th century (Hemsey de Gainza, 2004; Shively, 2015). Morante and Castellano (2019) report how, through play-based musical experiences, children develop various abilities, skills and knowledge. Kosiborod et al. (2022) proved in their research the advantages of using play-based methods compared with traditional teaching methods. By participating in music-didactic games, children achieved higher levels of directed attention, musical memorisation, recognition, imaginative thinking, emotional experience of music, and increased the extent of their musical material and interest in musical activities.

Music-didactic games for children are structured, goal-orientated forms of play 'with tasks that demand and simultaneously develop mental functions, activities and abilities that are necessary for perceiving, experiencing, recreating and creating music, with content that is attractive to children and rules that can be either more or less pronounced and demanding' (Voglar, 1989, p157). Music-didactic games may include singing, creating in music, playing musical instruments with the purpose of the following general objectives: developing intentional auditory attention and sensitivity, auditory comprehension, musical memorisation, musical creativity, rhythmic and melodic pitch perception, skills in playing musical instruments, perceiving the properties of sound and learning about musical concepts.

The development of the ability to perceive melodic pitch and rhythm is one of the more important musical objectives, especially in the pre-school period and during the first years of primary school. Because we can so intensively affect this development through carrying out music-didactic games, we carried out research within the framework of which we designed 24 didactic units with planned music-didactic games for developing elementary musical abilities and monitored the effect of these on the development of the ability to perceive melodic pitch and rhythm with children between the ages of five and six. Before and after implementing the didactic units we used tests to verify the level of development in terms of perception of pitch and rhythm and noted a positive effect of music-didactic games on the development of elementary musical abilities. Children achieved better results in reproducing rhythmical and melodic motifs, in recognising pitches within different tonal ranges, in accurately performing the melody, rhythm and lyrics of a song, and in singing the song with the appropriate intonation.

The great advantage of music-didactic games is in that, as they play, the children are not aware that they are learning, creating and consolidating their musical knowledge, and through singing, playing and creating developing their elementary musical abilities and skills. This proves the effectiveness of the use of music-didactic games in the planned and implemented curriculum both in kindergarten and primary school.

The educator's work in a child's pre-school period must be designed to encourage experiencing musical contents and on work methods that are based of children's play. Where play and learning meet, more needs to be done in the area of developing musical abilities, skills and knowledge. As outlined by Singer (2013), play and playfulness are fundamental aspects of education which help young children maintain a positive attitude with the help of songs, dance, rhythm, rhymes and humour. Because play is a key tool in the child's development and learning, educators should systematically plan and include music-didactical games into their teaching.

POGLAVJE 2

UČINKI GLASBENIH DEJAVNOSTI NA RAZVOJ SOCIALNIH INTERAKCIJ V ZGODNJEM OTROŠTVU

KATARINA ZADNIK, SARA SMREKAR

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana, Slovenija
katarina.zadnik@ag.uni-lj.si, sara.smrekar7@gmail.com

Začetki razvoja socialnih veščin in interakcij se pričnejo v zgodnjem otroštvu. Primarno se razvoj socializacije začne v družinskem okolju in nadaljuje v sekundarnih formalnih in neformalnih vzgojno-izobraževalnih okoljih. Na socialni razvoj v zgodnjem otroštvu vpliva več dejavnikov. Zaradi izostalih raziskav na tem področju v slovenskem prostoru bomo preučevali učinke glasbenih dejavnosti na razvoj socialnih veščin in interakcij pri tri- in štiriletnikih v vrtcu. Predstavljeni bodo rezultati polletne akcijske raziskave, ki je potekala v treh ciklih, na vzorcu desetih vrtčevskih otrok. V tem poglavju bomo predstavili vlogo glasbenih dejavnosti pri navezovanju socialnih stikov in sklepanju prijateljstva v zgodnjem otroštvu.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.2](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.2)

ISBN
978-961-286-839-0

Ključne besede:
glasbene dejavnosti,
sklepanje prijateljstva,
socialni razvoj,
tri- in štiriletniki,
vrtec



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.2](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.2)

ISBN
978-961-286-839-0

Keywords:
forming friendships,
kindergarten,
musical activities,
social development,
three- and four-year-olds

CHAPTER 2

EFFECTS OF MUSICAL ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTERACTIONS IN EARLY CHILDHOOD

KATARINA ZADNIK, SARA SMREKAR

University of Ljubljana, Academy of music, Ljubljana, Slovenia
katarina.zadnik@ag.uni-lj.si, sara.smrekar7@gmail.com

The beginnings of the development of social skills and interactions start in early childhood. Primarily, the development of socialization begins in the family environment and continues in secondary formal and informal educational settings. Several factors influence social development in early childhood. Due to the lack of research in this field in Slovenia, we will examine the effects of musical activities on the development of social skills and interactions in three- and four-year-olds in kindergarten. The results of a six-month action research, which took place in three cycles with a sample of ten kindergarten children, will be presented. In this chapter, we will present the role of musical activities in establishing social contacts and forming friendships in early childhood.



1 Uvod

Temelji socialnega razvoja ležijo v predšolskem obdobju, ki predstavlja zgodnja leta posameznikovega življenja. Primarni vidik socialnega razvoja se začne v družinskem okolju, nato pa se ta nadaljuje v sekundarnih okoljih, kot sta vrtec in šola. Zaradi tega je pomembno, da izobraževalni programi to razvojno področje čim prej vključujejo v svoje programe, saj s tem otroka vzgojijo v socialnega, samozavestnega, ustvarjalnega, samoizraznega in poštenega posameznika, ki posluša in razume druge osebe (Wright, 2003). Eno izmed področij, ki jih Kurikulum za vrtce (1999) določa za spodbujanje celostnega in socialnega razvoja, je tudi področje glasbenih dejavnosti. Vodenje glasbenih dejavnosti in spodbujanje otroka pri sodelovanju v njih ter drug z drugim od vzgojitelja zahteva, da v skupini usmerja socialne stike in spodbuja razvoj socialnih ter sodelovalnih veščin (Bahovec idr., 2004). Glasbene dejavnosti spodbujajo različne vidike socialnega razvoja. S petjem v skupini otrok prisluhne petju drugih, z medsebojnim poslušanjem se prilagodi ostalim, upošteva dogovore vodje skupine (Denac, 2011), razširja svoje socialne stike, se uči socialnih strategij (Marčič, 2010), razvija občutek za skupinsko muziciranje (Denac in Ilič, 1993), krepi skupinsko povezanost, medosebne odnose, občutek pripadnosti skupnosti (Casal de la Fuente in Gillanders, 2022) in izboljšuje pripravljenost za pomoč in sodelovanje v skupini (Davies idr., 2013). Otrok z veseljem igra glasbila v skupini s prijatelji (Borota, 2006). S tem se uvaja v skupinsko muziciranje (Borota, 2013), svojo igro na glasbila prilagaja soigralcu ali skupini ter izkazuje občudovanje in strpnost do drugih otrok, ki igrajo na glasbila (Denac, 2011), se uči deljenja glasbil ter upoštevanja drugih otrok (Zadnik idr., 2015) in krepi večino sodelovanja (Davies idr., 2013). Z gibalno-plesno dejavnostjo otrok navezuje stike s sovrstniki, se navaja na sodelovanje, se uči reševanja konfliktov v skupini, upoštevanja drug drugega, različnosti, strpnosti in ustvarjanja prijateljskih odnosov (Borota, 2006; Kroflič, 1999). Pri glasbeno didaktičnih igrah otrok uri sodelovanje in upoštevanje pravil, prilagaja se skupinski dinamiki, razvija empatijo in vzpostavlja interakcije z drugimi otroki (Borota, 2013).

Pretežno tuje raziskave (Aydoğan, 2020; Davies idr., 2013; Forrai, 1997; Good in Russo, 2016; Hallam, 2010; Ilari idr., 2019; Kirschner in Tomasello, 2010; Lyon idr., 2016; Mynarikova, 2012; Ritblatt idr., 2013; Torrance, 2002; Yüksel, 2020) so preučevale in pozitivno potrdile učinke umetnostnih in glasbenih dejavnosti na socialni razvoj v predšolskem obdobju. Zaradi izostanka tovrstnih raziskav v

slovenskem prostoru bomo predstavili in preučevali vlogo ter pomen glasbenih dejavnosti, ki so sestavni del Kurikuluma za vrtce (1999), na področju socialnega razvoja v predšolskem obdobju.

V pričujočem poglavju bomo prikazali nekatere rezultate, ki so sicer del večje opravljene raziskave, ter se v nadaljevanju osredotočili in preučevali učinke glasbenih dejavnosti na navezovanje socialnih stikov ter sklepanje prijateljstva v zgodnjem otroštvu.

1.1 Razvoj socialnih interakcij v domačem okolju

V družinskem okolju se otrok nauči prve komunikacije, prvih veščin preživetja ter doživlja prva čustvena izkustva, kot so ugodje, zadovoljstvo, ljubezen in občutek varnosti (Kranjc, 2011). Družinsko okolje ima pomembno vlogo pri čustveni regulaciji in nudi varno okolje pri zadovoljevanju psiholoških funkcij z vidika zadovoljevanja potrebe po varnosti, ljubezni, sprejetosti, bližini, intimnosti, čustveni podpori, razvoju, uveljavljanju in samostojnosti. Tako je družina prostor, v katerem se otrok uči ter pridobiva prve čustvene in socialne izkušnje iz odnosov z najbližjimi družinskimi člani (Kompore idr., 2008). Gre za edinstveno priložnost vzpostavljanja iskrenih medosebnih odnosov in razvijanja socialnih veščin (Kranjc, 2011), ki jih Erath (2009) opredeljuje kot vedënja, ki otroku omogočajo, da od drugih prejme pozitivne odzive in vzpostavi pozitivne odnose z drugimi. Z razvojem prične otrok v družini oblikovati vse bolj enakopraven odnos in začne sodelovati z ostalimi družinskimi člani pri določanju vedënjskih pravil (Zupančič in Justin, 1991).

Otrok začne socialne interakcije razvijati že v prvih dveh mesecih po rojstvu (Polšak in Jazbec, 2008). Prva oseba, na katero se po rojstvu naveže, je njegova mati. Z njo vzpostavlja namerno bližino ter jo uporablja kot varno točko za raziskovanje okolja in se nato k njej ponovno vrača (Volavc, 2008). Med drugim in četrtem mesecem starosti svojo pozornost usmerja predvsem na zunanje okolje in druge ljudi. V obdobju med petim in sedmim mesecem starosti se njegova osredotočenost premakne od ljudi k neživim predmetom, kar mu omogoča rokovanje z različnimi predmeti. Od osmega do šestnajstega meseca starosti otrok prične vzpostavljati stik s predmeti na bolj socialen način, pri čemer postaja ta interakcija vse bolj simetrična (Polšak in Jazbec, 2008). V prvem letu izstopa otrokova močna čustvena navezanost na mater in velik strah pred ločitvijo (Nemec, 2011). Ob vsaki ločitvi od navezane

bližnje osebe otrok izrazi znake neugodja, ljubosumja, možna je tudi depresija (Volavc, 2008). Po osemnajstem mesecu starosti otrok razvije sposobnost refleksije o svojem vedanju ter vedanju druge osebe (Polšak in Jazbec, 2008) in tako sledi stopnja vzajemne navezanosti, v kateri otrok začne razumeti razloge za odsotnost skrbnikov in v kateri razvija sposobnost predvidevanja njihove vrnitve (Nemec, 2011). Z razvojem in starostjo se pri otroku povečuje intenzivnost pozornosti, usmerjene na igračo, njegova socialna odzivnost ter zadovoljstvo med igralno interakcijo. Po dopolnjenem drugem letu starosti se povečuje otrokova verbalna komunikacija z igračami. V prvi polovici tretjega leta starosti prevladuje kooperativna igra, v kateri otrok stremi k skupnemu cilju z ostalimi otroki (Polšak in Jazbec, 2008).

Mati in oče kot prva otrokova učitelja pričneta vzpostavljati interakcijo z njim takoj ob rojstvu. Oblike socialnih interakcij potekajo na verbalni, neverbalni in tudi na ravni glasbene komunikacije. Še posebej otroku v tem obdobju godi glas matere, ki začne povsem naravno in nagonsko vzpostavljati kontakt z otrokom s posebno otroško govorico. Njena komunikacija s svetlo barvo glasu, v višjem frekvenčnem območju uporabljenih zvokov in tonov, v posebnem načinu govora in petja spominja na »glasbeno govorjenje« ali popevanje. Pogosto je tovrstno vzpostavljanje stika z otrokom povezano s prigovarjanjem, pripovedovanjem bibarij in prstnih iger ali s petjem pesmi, največkrat uspavank (Borota, 2013). Bibarije in prstne igre so tiste dejavnosti, pri katerih otrok sprejema materin glas na slušni ravni, na vizualni ravni opazuje materino artikulacijo in dikcijo pri izrekanju in petju, skozi taktilno percepcijo dotika pa zaznava metrično in ritmično strukturo izvajanih glasbenih vsebin (Fassbender v Deliège idr., 1996). Campbell (2004) poudarja, da je opisani tip komunikacije med materjo in otrokom instinktivna potreba odrasle osebe, s katero želi vključiti otroka v kulturno okolje. Tudi Gordon (1998) meni, da se naravni proces inkulturacije sproži takoj ob rojstvu, za katerega je značilno otrokovo vsrkavanje glasbene kulture okolja. Družina tako predstavlja prvo spodbudno glasbeno okolje, ki ustvarja varen prostor za otrokov socialni in celostni razvoj.

1.2 Razvoj socialnih interakcij in sklepanje prijateljstev v vrtčevskem okolju

Za učenje socialnih veščin v vrtcu otrok potrebuje vodstvo odraslih. Učenje v vrtcu, ki poteka na temelju posnemanja, pojasnjevanja, raziskovanja in odkrivanja (Melavc, 2008), ne prispeva le k celostnemu razvoju otroka, ampak tudi k ustvarjanju pozitivne klime v vrtčevski skupini. V takem okolju otrok vzpostavlja različne socialne interakcije, skozi katere se uči deljenja igrač in upoštevanja občutkov drugih otrok, komuniciranja z vrstniki, razvijanja svoje samozavesti, izražanja lastnih čustev in obvladovanja emocionalnih izbruhov, reševanja konfliktnih situacij na kompromisen način, spoštovanja drugih članov skupine, usklajevanja svojih idej z idejami drugih otrok in občasno tudi podrejanja lastnih želja v korist skupine (Črnak, 2008).

Z vstopom v vrtec se otrok seznanja z novim sistemom pravil vedênja, ki pred njega postavi nove osebne in medosebne zahteve. V vrtcu se otroku hkrati razširi socialni krog z njegovimi vrstniki in v odnosu z njimi (Dereli-Iman, 2014; Kranjc, 2011). Otrok razvija in oblikuje nove načine komuniciranja, empatijo, se uči skupnega reševanja težav ter oblikuje nove medsebojne interakcije (Kranjc, 2011). Druženje v vrtcu otroku omogoča spoznavanje zgradbe socialnih odnosov in moralnih pravil (Zupančič in Justin, 1991). Z leti se pri otroku postopno povečujejo stiki z vrstniki, ki so mu podobni po stopnji socialnega razvoja. Otrok se prične zavedati, da v skupini deluje kot posameznik, ki je sicer podoben drugim otrokom, vendar ga določene lastnosti razlikujejo od ostalih (Benkovič, 2011; Stritih, 2011). Enako lahko opazimo naraščajoče povečanje prilagojenega vedênja v socialnih interakcijah z drugimi otroki (povečuje se vključenost, stabilnost vrstniških odnosov in prosocialno vedênje) in z odraslimi (vedno bolj očitna je njihova rast v sodelovanju in samostojnosti) (Zupančič in Kavčič, 2007).

Porter (v Pečjak in Košir, 2002, str. 61)(1996) prijateljstvo opredeljuje kot: »prostovoljno, trajajočo vez med posamezniki, pri katerih gre za vzajemno preferiranje drug drugega in ki si delijo čustveno toplino« (v Pečjak in Košir, 2002, str. 61). Na sklepanje prijateljstev vpliva več dejavnikov. Eden izmed pomembnejših dejavnikov prijateljskih odnosov v zgodnjem obdobju je prostorska bližina, pri oblikovanju in vzdrževanju prijateljstva pa je tudi vedênje, in sicer kako se otroka vedeta drug do drugega (Pečjak in Košir, 2002). Do približno tretjega leta starosti

otrok razume prijateljstvo kot nekaj trenutnega, povezanega s trenutno dejavnostjo ali trenutno izmenjavo igráč. Okoli četrtega leta starosti otrok začne uporabljati izraz najboljši prijatelj. Kasneje prijateljstvo razume kot dalj časa trajajoč odnos, ki lahko preživi tudi različne konflikte (Nemec, 2011). Čeprav se lahko številni kognitivni vidiki prijateljstva s časom spremenijo, čustvena globina in pomen prijateljstva ostajata nespremenjena (Marjanovič Umek, 2010).

1.3 Socialne interakcije in sklepanje prijateljstev pri glasbenih dejavnostih

V predšolskem obdobju izhajamo iz otrokovih interesov in vzgojnega cilja za oblikovanje vsestranske razvite osebnosti (Voglar, 1980). V umetnostni vzgoji otrok najde okolje, kjer se lahko igra in ustvarja, kjer gradi svoje zgodbe, oživilja svoje sanje, razvija komunikacijske in socialne veščine, razvija samospoštovanje in samozavest (Četin, 2021). Kurikulum za vrtce (1999) uvršča šest različnih področij dejavnosti, med njimi tudi umetnost, v katero so umeščene glasbene dejavnosti, kot so izvajanje, ustvarjanje, poslušanje in glasbene didaktične igre, ki se jih skrbno in enakovredno goji v vrtcu (Voglar, 1980). Vse našete glasbene dejavnosti v zgodnjem obdobju življenja predstavljajo del glasbene interakcije. Med izvajanjem, ustvarjanjem, poslušanjem glasbe in pri gibalno-plesnem izražanju ob glasbi se otrok zanaša na obrazno mimiko, geste in govor drugih, skozi katere komunicira svoje glasbene in ne glasbene namere ter ideje (Ilari, 2016). Prav tako otrok ustvarja stik z drugimi, razvija socialne veščine in empatijo, medsebojno komunikacijo, se usklajuje, sodeluje in povezuje z drugimi (Ilari, 2016; Koelsch, 2013). Vlogo in pomen glasbenih dejavnosti pri razvoju socialnih veščin in interakcij predstavljamo v nadaljevanju.

Glasbeno izvajanje vključuje dejavnosti, kot so petje, igranje na glasbila in ritmično izreko. Izvajanje opredeljujemo kot najbolj neposredno glasbeno komunikacijo otroka, ki je tesno povezana s poslušanjem in ustvarjanjem. V okviru glasbenega izvajanja otrok vzpostavlja glasbeno komunikacijo z doživljanjem in izvedbo glasbe. Hkrati preko teh dejavnosti usvaja glasbeni jezik in vzpostavlja interakcijo v socialni skupini, s katero skupaj muzicira (Borota, 2013). Med skupinskim izvajanjem glasbe otrok krepi občutek za skupnost in prijateljstvo (Cross, 2009; Laird, 2015). Otrok svoje veselje do petja, ki predstavlja obliko komunikacije (Welch, 2005), širi tako, da to navdušenje deli s prijatelji v skupini. S tem razširja svoje socialne stike, se uči socialnih strategij (Marčič, 2010), razvija občutek za skupinsko muziciranje (Denac

in Ilič, 1993), krepí skupinsko povezanost, medosebne odnose, občutek pripadnosti skupnosti (Casal de la Fuente in Gillanders, 2022) ter izboljšuje pripravljenost za pomoč in sodelovanje v skupini (Davies idr., 2013). Prvo igranje otroka na glasbila izhaja iz ozvočenja lastnih gibov (Borota, 2013). Mlajšemu otroku so ponujene drugačne možnosti za raziskovanje, igranje in ustvarjanje na glasbila v primerjavi s starejšim otrokom. V okolju, za katerega je v tem obdobju značilna otroška igra, so glasbila pogosto predstavljena kot samostojna aktivnost vsakega otroka posebej (Young, 2008). V drugem starostnem obdobju (to je obdobje od tretjega do četrtega leta starosti) je pri otroku opažena povečana želja po igranju na glasbila, saj preizkuša različne pristope k igranju na glasbila in jih z veseljem igra v skupini s prijatelji (Borota, 2006). Z igranjem na glasbila se otrok začne uvajati v skupinsko muziciranje (Borota, 2013), vzpostavlja pozitivne odnose v skupini, prilagaja svojo igro soigralcem ali skupini, izraža občudovanje in strpnost do drugih otrok, ki prav tako igrajo na glasbila (Denac, 2011), ter izboljšuje pripravljenost za pomoč in sodelovanje v skupini (Davies idr., 2013). Med igranjem otrok hitro usvaja spretnosti s posnemanjem vrstnikov, obenem pa ga osrečuje posnemanje drugih (Borota, 2006).

Glasbeno ustvarjanje je spontana otroška dejavnost, ki jo nadgrajujemo in razvijamo skozi ustvarjalne dejavnosti v glasbi in ob njej. O glasbenem ustvarjanju govorimo takrat, kadar si otrok izmišlja nove glasbene vsebine ali ko na svojstven način izraža doživetja in glasbene predstave (Borota, 2013). Mlajši otrok glasbeno ustvarja med igro. Večina ustvarjalnih dejavnosti, ki vključujejo igro, se osredotoča na interakcijo med otroki, bodisi v parih ali skupinah (Burnard, 2006). V skupinskem muziciranju je pozoren na skupni začetek in zaključek, kaže občudovanje in strpnost do sovrstnika, ki ustvarja, navdušuje prijatelje za ustvarjanje instrumentalnih in vokalnih vsebin, se aktivno vključuje v skupno delo in se pri igri na glasbila prilagaja soigralcu (Denac, 2011). Ravno skupno glasbeno ustvarjanje pri otroku povečuje kasnejše spontano sodelovalno in prijazno vedenje (Kirschner in Tomasello, 2010). Poslušanje glasbe predstavlja poustvarjalni proces. V njem otrok doživlja, sprejema in prepoznava glasbene vsebine. Ta proces vključuje estetsko percepcijo in kognitivne aktivnosti, skozi katere si otrok kot poslušalec oblikuje pomen o glasbi (Borota, 2013). Najpogosteje otroka v plesno gibanje pritegne glasba, saj obstaja med glasbo in gibom naravna povezanost. Ta povezanost je očitna ob koncu prvega leta starosti, ko se otrok z gibalnimi reakcijami odziva na poslušano glasbo. Kasneje se njegovo gibanje spremeni v ustvarjalni gib, s katerim izrazi svoja doživetja ob glasbi,

spremlja glasbeni potek ali pa z gibom vizualizira glasbene elemente (Videmšek in Pišot, 2007). Ustvarjalni gib omogoča otroku doživljanje netekmovalnih in ustvarjalnih izkušenj (Boyd, 2003 v Borota, 2006). Te izkušnje spodbujajo uspeh, sodelovanje, reševanje težav v skupini, medsebojno spoštovanje, različnost, strpnost in vzpostavitev prijateljskih odnosov (Borota, 2006). Z ustvarjalnim gibom pri vzgoji in izobraževanju otroka spodbujamo v kooperativno učenje, skupinsko ustvarjanje in timsko delo (Kroflič, 1999). Plesno-gibalne igre otroku zagotavljajo občutek pripadnosti skupini in z njimi krepí socialne odnose (Borota, 2006). Glasbeno didaktične igre opredeljujemo kot krajše, zanimive in prijetne glasbene dejavnosti, ki se lahko izvajajo samostojno ali kot del drugih glasbenih dejavnosti. Glasbeno didaktičnim igram pripisujemo pomemben pomen na celostni glasbeni in splošni razvoj otroka. Skozi te igre otrok občuti veselje, lagodje, razvija pozitiven odnos do glasbe, uri glasbene spretnosti in sposobnosti, sodelovanje in upoštevanje pravil ter pridobiva samozavest. Glasbeno didaktične igre imajo različne cilje na kognitivnem, afektivnem, psiho-motoričnem ter socialnem in moralnem področju glasbenega razvoja. Na področju socialnega in moralnega razvoja otrok upošteva pravila in se prilagaja skupinski dinamiki, razvija empatijo ter vzpostavlja interakcije z drugimi otroki (Borota, 2013). Pri glasbeno didaktičnih igrah mlajši otrok med izvajanjem glasbeno didaktičnih iger pogosto deli svoje glasbene ideje in usklajuje lastno glasbeno aktivnost z drugimi otroki. V srednjem otroštvu otrok med glasbeno didaktičnimi igrami svojim vrstnikom predlaga nova besedila, glasbo ali gibanje (Marsh in Young, 2006).

Različne veje umetnosti, kot so likovna umetnost, glasba, ples in dramska umetnost (Schirmacher, 2002) bistveno prispevajo k socialnemu razvoju otroka (Četin, 2021), kar potrjuje nekaj tujih avtorjev v svojih raziskavah (Aydoğan, 2020; Lyon idr., 2016; Mynarikova, 2012; Torrance, 2002; Yüksel, 2020). Tudi raziskave (Davies idr., 2013; Forrai, 1997; Good in Russo, 2016; Hallam, 2010; Ilari idr., 2019; Kirschner in Tomasello, 2010; Ritblatt idr., 2013), ki so preučevale učinke glasbenih dejavnosti na socialni razvoj in so dokazale pozitivne rezultate učinkov le-teh na razvoj socialnih spretnosti ter večšin v zgodnjem otroštvu. Primerjava mednarodnih in domačih raziskav s področja preučevanja pozitivnih učinkov glasbenih dejavnosti na socialni razvoj predšolskega in šolskega otroka kaže, da je bilo več tovrstnih raziskav izvedenih v mednarodnem prostoru, medtem ko so bile v slovenskem okolju večinoma izvedene raziskave, v katerih so bili pozitivni učinki glasbenih dejavnosti na socialni razvoj izkazani le kot sekundarni rezultati opravljenih študij (Denac, 2002;

Koren, 2016; Sicherl Kafol, 2001; Zadnik idr., 2015; Zadnik in Jerman, 2015). Zadnik in Smrekar (2020) sta izvedli raziskavo, s katero sta preučevali neposredne učinke glasbenih dejavnosti na razvoj socialnih veščin in interakcij v vrtčevskem okolju. Učinki glasbenih dejavnosti so bili preučevani med skupino otrok, ki so prvič vstopili v vrtec, in skupino otrok, ki so vrtec predhodno že obiskovali. Rezultati raziskave so potrdili pozitivne učinke glasbenih dejavnosti in naraščajoč razvoj socialnih veščin in interakcij v polletnem obdobju izvajanja glasbenih dejavnosti pri obeh preučevanih skupinah otrok. Učinki so bili izraženi na področju vključevanja in sodelovanja otrok v glasbenih dejavnostih, medsebojnega sodelovanja in deljenja glasbil (Zadnik in Smrekar, 2020).

Zaradi ugotovitve, da izostajajo raziskave, ki bi ugotovljale neposredne učinke glasbenih dejavnosti na socialni razvoj pri najmlajši skupini otrok v slovenskem prostoru, bomo v pričujočem poglavju predstavili nekatere rezultate iz obsežnejše raziskave, s katero smo ugotavljali vplive glasbenih dejavnosti na socialni razvoj v predšolskem obdobju. V nadaljevanju bomo predstavili učinke izvajanja glasbenih dejavnosti na področju medvrstniškega navezovanja stikov in prijateljstva pri tri- in štiriletni populaciji otrok v vrtcu.

2 Metode

Raziskavo smo izvedli v okviru akcijskega raziskovanja, pri čemer smo uporabili tako kvalitativni kot kvantitativni pristop raziskovanja. Triangulacijo virov podatkov smo zagotovili z opazovanji vzgojiteljev, zunanjih opazovalcev in izvajalke glasbenih didaktičnih enot. Kvalitativne rezultate smo podprli s prikazi izračunanih srednjih vrednosti (M) in grafičnimi prikazi.

2.1 Raziskovalna vprašanja

RV1: Ali (in na kakšen način) so otroci navezovali medsebojne stike med izvajanjem glasbenih dejavnosti?

RV2: Katere glasbene dejavnosti so otroke najbolj spodbudile k navezovanju medsebojnih stikov?

RV3: Ali so otroci med izvajanjem glasbenih dejavnosti v polletnem obdobju sklepali nova prijateljstva?

2.2 Udeleženci

V raziskavi je aktivno sodelovala skupina predšolskih otrok od 3. do 4. leta starosti. Celotno skupino je sestavljalo 19 otrok, podrobneje smo opazovali 10 otrok (3 deklice in 7 dečkov), ki smo jih izbrali na podlagi trajanja vključenosti v vrtec: 4 otroci (trije dečki in ena deklica), ki so vrtec v tej skupini obiskovali že pred raziskavo, 3 otroci (dva dečka in ena deklica), ki so vrtec pred raziskavo že obiskovali, vendar v drugi skupini, in 3 otroci (dva dečka in ena deklica), ki so prvič vstopili v vrtec tik pred izvedbo raziskave. Izvajanje glasbenih dejavnosti so opazovali: izvajalka glasbenih didaktičnih enot, dve vzgojiteljici in dva zunanja opazovalca. Za izvedbo raziskave smo pridobili soglasja staršev otrok in upoštevali etična načela. Anonimnost udeležencev je po etičnih standardih zagotovljena s spremembo imen otrok v poglavju 3.3.

2.3 Opis izvedenih glasbenih didaktičnih enot

V polletni raziskavi, ki je potekala od septembra 2018 do februarja 2019, smo v vrtčevski skupini otrok izvajali glasbene dejavnosti, s katerimi smo namenoma spodbujali sodelovanje in socialne interakcije med otroki. Izvedli smo dvajset glasbenih didaktičnih enot, ki so potekale enkrat tedensko po 45 minut. Glasbene didaktične enote je vodila izvajalka načrtovanih glasbenih dejavnosti, medtem ko sta vzgojiteljici kot pomembni odrasli in modela posnemanja aktivno sodelovali pri izvedbi dejavnosti. Didaktične enote so se izvajale ob sočasnem spremljanju zunanjih opazovalcev. Vse izvedene glasbene didaktične enote so vključevale temeljne glasbene dejavnosti. Na področju izvajanja smo otroke spodbujali k petju pesmi in igranju na Orffova ali improvizirana glasbila. Področje petja pesmi, ki je obsegalo pesmi slovenskih skladateljev z uvodno in zaključno *Pozdravno pesmijo* (S. Smrekar), je usmerjalo v skupinsko muziciranje, z upoštevanjem estetskega in doživetega petja v določenem tempu in dinamiki. Na področju igranja na Orffova glasbila smo pozornost otrok usmerjali na slušno zaznavanje različnih zvočnih barv, kjer smo otroke spodbujali k vrstniškim interakcijam s sodelovanjem v paru ali manjših skupinah. Na področju ustvarjanja smo otroke pri vsaki didaktični enoti povabili k igranju poljubnih ritmičnih vzorcev na Orffova ali improvizirana glasbila,

kjer so med igranjem medsebojno zamenjali oziroma delili glasbila. Spodbude k deljenju glasbil so potekale na verbalni in neverbalni ravni (z gesto, mimiko, zgledom). Cilji glasbeno didaktičnih iger so usmerjali h gibalnemu ustvarjalnemu izražanju in medsebojnemu sodelovanju v parih ali manjših skupinah. Cilji doživljajskega poslušanja glasbe so bili povezani s prostim gibanjem ob glasbi, pri katerem smo dodali vmesne prekinitve skladb, kjer so morali otroci reagirati na prisotnost oziroma odsotnost zvoka. Cilji glasbenih dejavnosti so bili ob glasbenih dosežkih usmerjeni tudi v načrtovanje spodbujanja razvoja socialnih veščin in interakcij. Otroke smo spodbujali, da so dejavnosti izvajali v paru ali manjši skupini ter v njih med seboj sodelovali, si delili glasbila, si sami izbrali, s katerim otrokom želijo sodelovati, poljubno izbrali otroka in z njim navezali stik ali komunicirali ter se prilagajali potrebam v paru ali skupini za dosego skupnega cilja. Otrokom smo varno okolje ustvarili z identično načrtovanimi in strukturiranimi uvodnimi ter zaključnimi glasbenimi dejavnostmi. Otrokom znane dejavnosti smo ciljno nadgrajevali z dodajanjem novih dejavnosti in vsebin ali pa jih zamenjali z novimi izbranimi dejavnostmi in vsebinami. Načrtovanje mesečnih sklopov glasbenih didaktičnih enot, pri katerem sta sodelovali vzgojiteljici, je bilo pogojeno s potrebami in glasbenim napredkom skupine ter mesečnimi načrtovanimi vrtčevskimi dejavnostmi, ki so bile spodbuda k horizontalnemu medpodročnemu povezovanju (Kurikulum za vrtce, 1999).

2.4 Merski instrumentarij

Za potrebe raziskave smo oblikovali protokole opazovanj, ki so jih uporabljali zunanji opazovalci, vzgojiteljici in izvajalka glasbenih didaktičnih enot. Zunanji opazovalci in vzgojiteljici so svoja opažanja beležili tudi v obliki anekdotskih zapisov, medtem ko je izvajalka glasbenih didaktičnih enot svoja opažanja zapisovala v obliki dnevniških zapiskov.

Zunanja opazovalca sta spremljala in dokumentirala načine ter pogostost posameznih vedénjskih vzorcev otrok med izvajanjem glasbenih dejavnosti. Spremljala in evidentirala sta pogostost in način navezovanja stikov pri načrtovanih glasbenih dejavnostih, katera glasbena dejavnost je otroke najpogosteje spodbudila k navezovanju stikov ter kateri otroci so kazali vzajemno in enakovredno potrebo po vzpostavljanju stikov. Vedénjski vzorci na navedenih področjih so bili spremljani in zabeleženi na osnovi predhodno oblikovanega opazovalnega protokola z odprtimi

vprašanji. Pogostost navezovanja stikov med otroki pri glasbenih dejavnostih je bila evidentirana tudi na podlagi deskriptivne numerične petstopenjske ocenjevalne lestvice, kjer so bile stopnje naslednje: 1 – nikoli; 2 – redko; 3 – včasih da, včasih ne; 4 – pogosto; 5 – vedno.

Vzgojiteljici sta spremljali in beležili vedénje desetih opazovanih otrok pred in po glasbeni didaktični enoti v istem dnevu ter čez celoten teden. Evidentirali sta vedénje otrok pri ostalih vrtčevskih dejavnostih na osnovi opazovalnega protokola z usmerjenimi odprtimi vprašanji, ki so se nanašala tudi na področje medsebojnega sodelovanja in navezovanja stikov pri ostalih vrtčevskih dejavnostih.

Izvajalka glasbenih didaktičnih enot je po koncu vsake izvedene didaktične enote podala refleksijo v obliki dnevniškega zapisa. Refleksija je vključevala razmislek o smiselnosti in učinkovitosti izbranih glasbenih dejavnosti in vsebin ter o socialni dinamiki znotraj skupine. Na podlagi opazovalnega protokola je evidentirala medsebojno sodelovanje v skupini in parih ter navezovanje stikov med otroki.

2.5 Postopek zbiranja podatkov

Spremljanje in evidentiranje opazovanj je potekalo v polletnem obdobju in obsegalo dvajset didaktičnih enot: zunanji opazovalci so opažanja evidentirali med didaktičnimi enotami, izvajalka didaktičnih enot po izvedenih didaktičnih enotah, vzgojiteljici pred in po izvedenih didaktičnih enotah ter med tednom. Zaradi novonastalih situacij med izvedbo študije se je vedénje otrok na načrtovane dejavnosti sproti spremljalo, zbiralo, analiziralo in nadgrajevalo.

Od 11. do 20. didaktične enote je prepoznavanje in evidentiranje vedénja otrok potekalo v okviru nadgrajenih opazovalnih rubrik v protokolih opazovanj. Te rubrike so nam omogočale, da smo opazovali vzroke pojava višje stopnje medsebojne verbalne komunikacije.

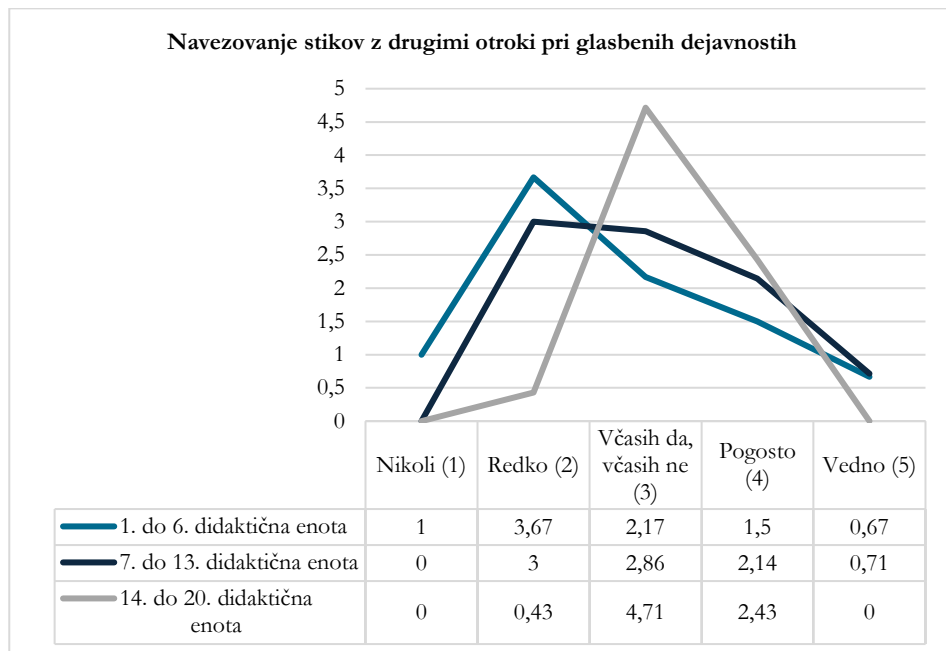
Po zaključku vseh didaktičnih enot smo analizirali dnevniške in anekdotske zapise zunanjih opazovalcev, vzgojiteljic in izvajalke didaktičnih enot. Sklepne ugotovitve za opazovano skupino otrok smo povzeli in nato primerjali rezultate posameznih ciklov – prvi cikel (od 1. do 6. didaktične enote), drugi cikel (od 7. do 13. didaktične enote) in 3. cikel (od 14. do 20. didaktične enote). Dobljene deskriptivne ugotovitve

smo podprli s prikazi izračunov srednjih vrednosti opazovanih skupin in grafičnimi prikazi kontinuitete pogostosti medsebojnega sodelovanja in navezovanja stikov v obdobju dvajsetih didaktičnih enot. V procesu zbiranja in obdelave podatkov smo se držali etičnih standardov, saj smo od staršev pridobili soglasja za vključitev njihovih otrok v raziskavo.

3 Rezultati

3.1 Navezovanje medsebojnih stikov med izvajanjem glasbenih dejavnosti

3.1.1 Pogostost navezovanja stikov pri glasbenih dejavnostih



Slika 1: Navezovanje stikov z drugimi otroki pri glasbenih dejavnostih

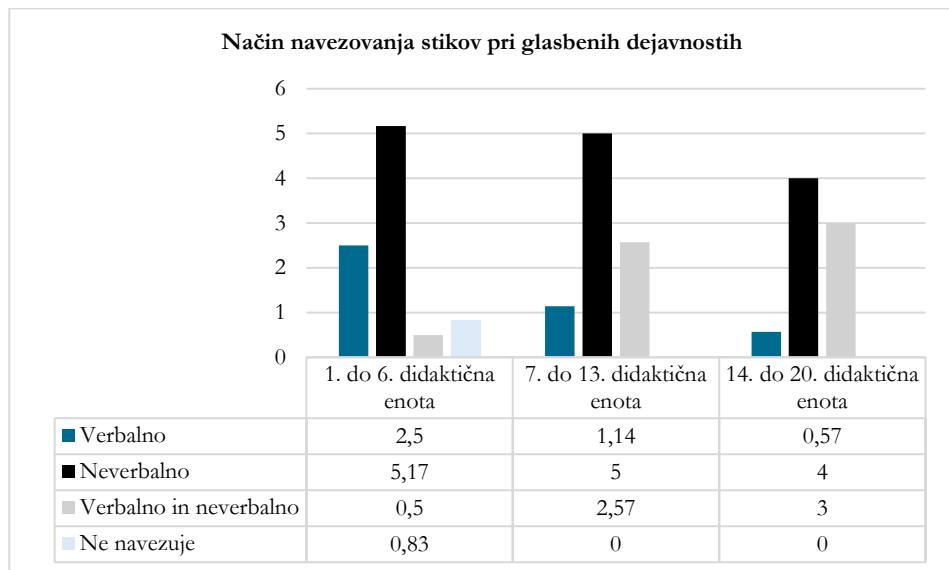
Vir: Lasten.

Slika 1 prikazuje, da so otroci med posameznimi didaktičnimi enotami v povprečju vedno pogosteje navezovali stike z drugimi otroki. Številke v tabeli prikazujejo povprečno število otrok, ki so začeli navezovati stike z drugimi otroki v posameznem ciklu izvedenih didaktičnih enot.

V prvem ciklu didaktičnih enot (od 1. do vključno 6. didaktične enote) so otroci redko vzpostavljali stike (3,67). V drugem ciklu didaktičnih enot (od 7. do vključno 13. didaktične enote) se je redkost vzpostavljanja stikov med otroki nekoliko znižala (3), pri čemer so vsi opazovani otroci začeli bolj ali manj vzpostavljali medsebojne stike (2,86). V zadnjem, tretjem ciklu didaktičnih enot (od 14. do vključno 20. didaktične enote) se je povprečna vrednost redkega vzpostavljanja medsebojnih stikov občutno znižala (0,43) in so otroci pričeli bolj ali manj medsebojno sodelovati (4,71). Iz dobljenih rezultatov je razvidno, da so vsi otroci pričeli medsebojno navezovati stike med izvajanjem glasbenih dejavnosti v drugem ciklu (nikoli – 0), stopnja navezovanja stikov pa je v zadnjem ciklu naraščala.

V treh ciklih didaktičnih enot smo ugotovili, da so se stiki med otroki povečali od redkega navezovanja v prvem ciklu tako, da so do konca drugega cikla vsi otroci začeli intenzivneje vzpostavljali stike. Ta napredek je najverjetneje posledica otrokovega privajanja na novo odraslo osebo (izvajalko didaktičnih enot), na dejavnosti in medsebojno spoznavanje, saj so vzorec udeležencev sestavljali otroci, ki vrtca predhodno niso obiskovali, in otroci, ki so obiskovali vrtec v drugi skupini.

3.1.2 Način navezovanja stikov med glasbenimi dejavnostmi



Slika 2: Način navezovanja stikov pri glasbenih dejavnostih

Vir: Lasten.

Med izvajanjem načrtovanih glasbenih dejavnosti smo ugotovili, da so otroci medsebojne stike navezovali verbalno in neverbalno, le v prvem ciklu je bilo manj tistih otrok (0,83), ki stikov niso navezovali. Slika 2 prikazuje, da so otroci v povprečju skozi vse izvedene didaktične enote največkrat stike navezovali neverbalno. Številke v tabeli prikazujejo povprečno število otrok, ki so začeli verbalno in/ali neverbalno navezovati stike z drugimi otroki v posameznem ciklu izvedenih didaktičnih enot.

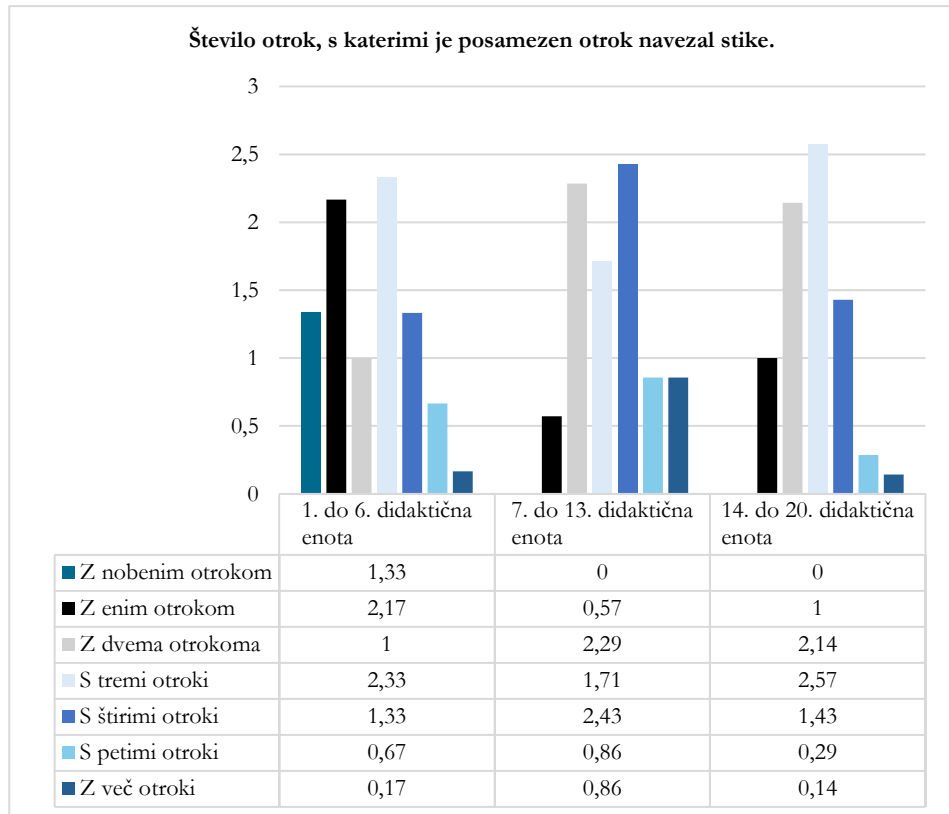
V povprečju se je število otrok, ki so navezovali stike samo verbalno, skozi cikle didaktičnih enot zmanjševalo, medtem ko se je povečevalo število otrok, ki so kombinirali oba načina komunikacije (verbalno in neverbalno). V prvem ciklu didaktičnih enot (od 1. do 6. didaktične enote) je bil delež otrok, ki niso navezovali stikov, nizek (0,83). V naslednjih dveh ciklih didaktičnih enot smo ugotovili, da ta delež ni več prisoten, kar kaže na to, da so vsi otroci začeli navezovati stike z drugimi, tako verbalno kot neverbalno. Po deseti glasbeno didaktični enoti smo zaradi opaženega porasta verbalne komunikacije pričeli analizirati pogostost verbalnih stikov med otroki.

3.1.3 Število otrok, s katerimi je otrok navezal stike

Dobljeni rezultati so pokazali, da je večina otrok začela navezovati stike z drugimi otroki že v prvem ciklu didaktičnih enot, zelo malo je bilo otrok (1,33), ki stikov niso navezovali z nobenim od otrok v skupini. Slika 3 prikazuje, da je v povprečju pri glasbenih dejavnostih največ otrok navezalo stik s tremi ali štirimi otroki. Številke v tabeli prikazujejo povprečno število stikov, ki jih je posamezni otrok začel navezovati z drugimi otroki v posameznem ciklu izvedenih didaktičnih enot.

Predvidevamo, da je naraščanje socialnih interakcij posledica otrokovega privajanja na način dela pri glasbenih dejavnostih in medsebojnega spoznavanja otrok, saj so trije otroci prihajali iz druge skupine, trije otroci pa so začeli obiskovati vrtec tik pred izvedbo raziskave. Rahel upad navezovanja stikov posameznega otroka z drugimi otroki je opazen med drugim in tretjim ciklom didaktičnih enot. V drugem ciklu je posamezen otrok navezoval stike s štirimi otroki (2,43), v tretjem ciklu pa so posamezniki navezovali stik s tremi otroki (2,57). Dobljeni rezultati so pogojeni s cilji načrtovanih glasbenih dejavnosti, saj so bili otroci spodbujeni k izvajanju le-teh v skupinskih učnih oblikah. Tako so otroci večinoma navezovali stike z vsaj tremi

(ali več) otroki na posamezni didaktični enoti v drugem ciklu. Glede na to, da se je izvajanje glasbenih dejavnosti v tretjem ciklu manj pogosto izvajalo v skupinskih učnih oblikah in so bili otroci spodbujeni k prostemu navezovanju stikov, zlasti pri deljenju glasbil, ugotavljamo, da so otroci kontinuirano ohranjali število stikov z drugimi otroki tudi v zadnjem ciklu didaktičnih enot.



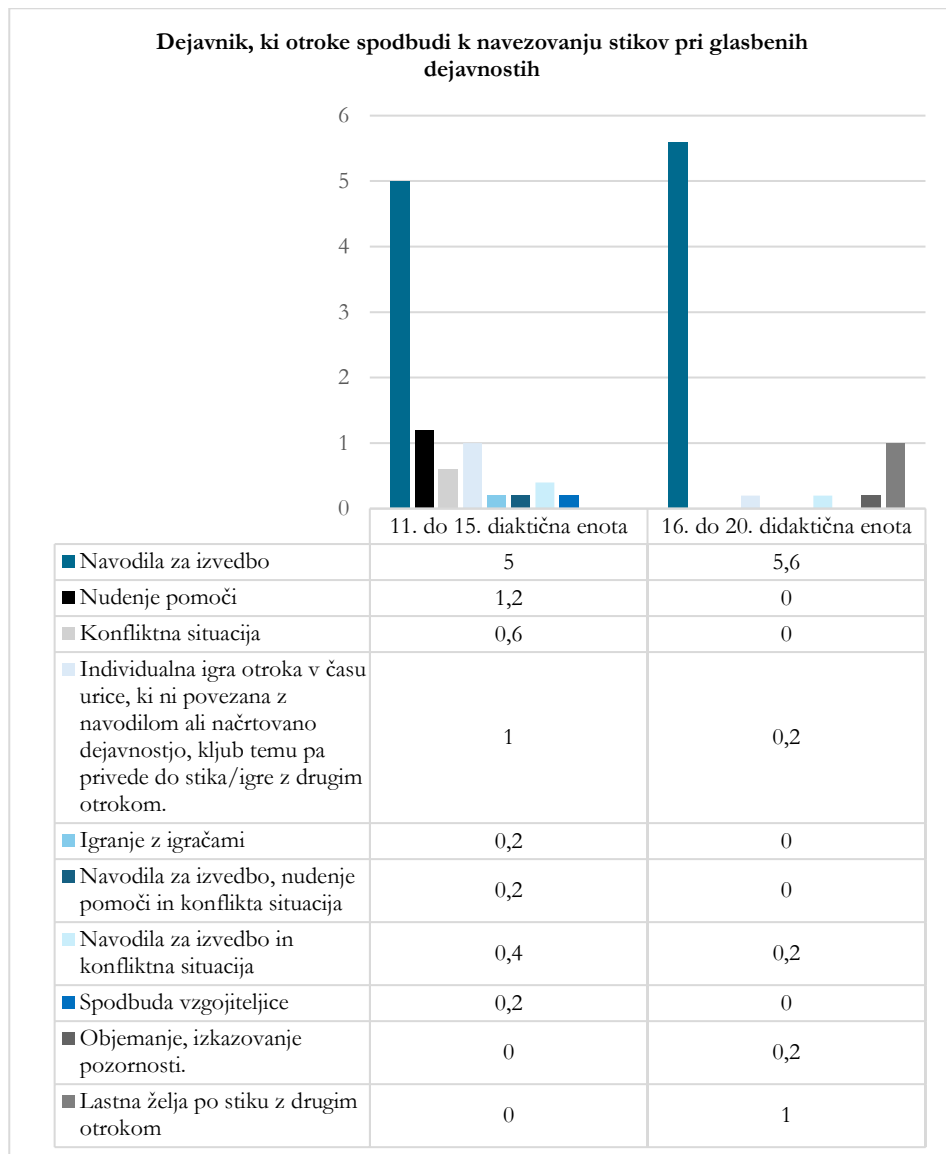
Slika 3: Število otrok, s katerimi je posamezen otrok navezal stike.

Vir: Lasten.

3.1.4 Dejavnik, ki je otroka najbolj spodbudil k navezovanju stikov

Opazovanje dejavnikov, ki so otroke spodbudili k navezovanju stikov pri glasbenih dejavnostih, smo začeli evidentirati po deseti didaktični enoti. Ugotovili smo (Slika 4), da so navodila za izvedbo dejavnosti spodbudila največ otrok k navezovanju stikov (5 v prvem ciklu in 5,6 v drugem ciklu). Primer dejavnosti, kjer so otroke k

navezovanju stikov spodbudila navodila za izvedbo dejavnosti, je bilo glasbeno ustvarjanje. Otroci so sledili navodilu, da si izberejo poljubno Orffovo glasbilo, na katerega poljubno ustvarjajo, vendar ko zaslišijo določen dogovorjeni zvok na metalofonu (ki ga je zaigrala izvajalka načrtovanih glasbenih dejavnosti), med seboj zamenjajo Orffova glasbila.



Slika 4: Dejavnik, ki otroke spodbudi k navezovanju stikov pri glasbenih dejavnostih

Vir: Lasten.

Ker so navodila za izvedbo dejavnosti zunanja spodbuda za navezovanje stikov med otroki, lahko sklepamo, da pri večini otrok navezovanje stikov ne izhaja iz notranje potrebe otroka. Tako smo z glasbenimi dejavnostmi postopno preusmerjali tipično lastnost egocentrizma v postopen razvoj socialnih veščin in empatije (Batistič Zorec, 2002).

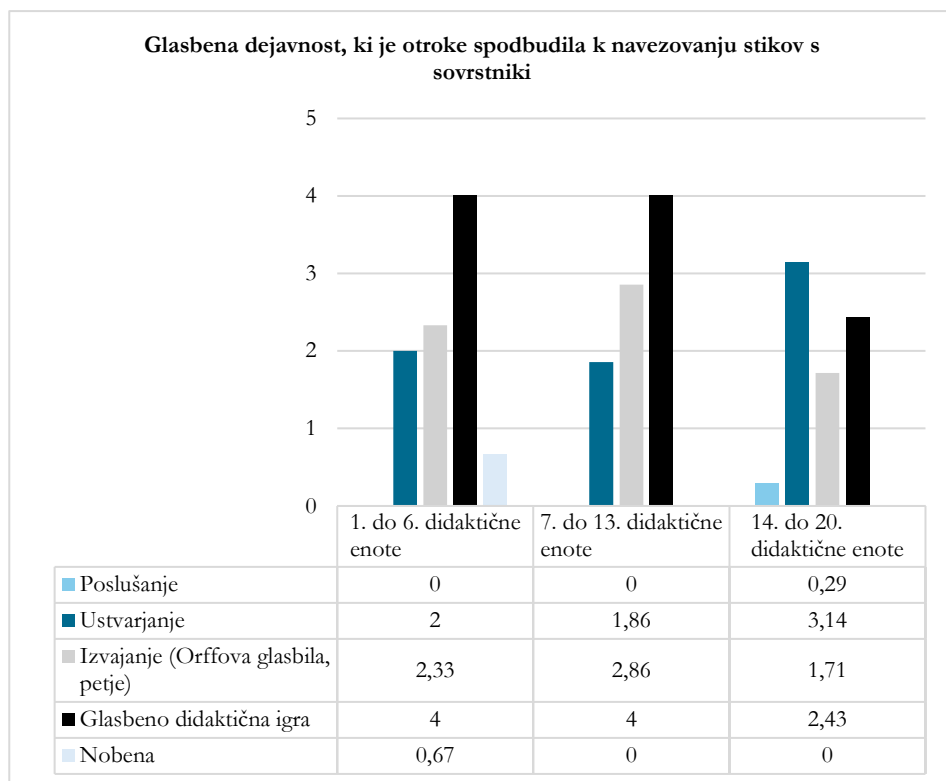
Iz Slike 4 je razvidno, da so se med drugim in tretjim ciklom izpostavljali tudi nekateri drugi nenačrtovani dejavniki, ki pa niso ali pa so nizko spodbudili k navezovanju medsebojnih stikov. Dejavniki, kot so nudenje pomoči otroku, individualna igra otroka z drugim otrokom med izvajanjem glasbenih dejavnosti, otrokova lastna želja po stiku z drugim otrokom, konfliktna situacija in kombinacije navedenih dejavnikov, so izhajali zlasti iz otrokove notranje potrebe. Tako so se med izvajanjem didaktičnih enot izpostavile nepredvidene situacije, ki niso bile del načrtovanih glasbenih dejavnosti. Ugotovljamo, da so navodila za izvedbo, ki usmerjajo aktivnosti, izjemnega pomena v fazi načrtovanja didaktičnih enot, preusmerjajo od nepredvidenih nastalih situacij in imajo moč nad njimi (Sicherl Kafol, 2015).

3.2 Glasbene dejavnosti, ki so otroka najbolj spodbudile k navezovanju stikov

Slika 5 nam prikazuje, da so otroke k navezovanju stikov s sovrstniki največkrat spodbudile glasbeno didaktične igre, dejavnosti ustvarjanja in izvajanja.

V prvem ciklu didaktičnih enot (od 1. do vključno 6. didaktične enote) so glasbeno didaktične igre najbolj spodbujale otroke k navezovanju stikov (4). Sledili sta dejavnosti izvajanja (2,33) in ustvarjanja (2). Zelo malo je bilo otrok (0,67), ki jih nobena od dejavnosti ni spodbudila k navezovanju stikov s sovrstniki. V drugem ciklu didaktičnih enot (od 7. do vključno 13. didaktične enote) so prav tako prevladovali glasbeno didaktične igre (4) pred dejavnostmi izvajanja (2,86) in ustvarjanja (1,86). V tretjem ciklu didaktičnih enot (od 14. do vključno 20. didaktične enote) je največ stikov spodbudila dejavnost ustvarjanja (3,14), sledijo glasbeno didaktične igre (2,43), dejavnosti izvajanja (1,71) in v manjši meri poslušanje (0,29). Glasbene didaktične igre so strukturirane in načrtovane dejavnosti z jasnimi pravili igre, nalogami in cilji. V zgodnjem otroštvu te potekajo frontalno ali v manjših skupinah in spodbujajo k medsebojnemu povezovanju in sodelovanju *per se* (Borota, 2013; Voglar, 1980). Predvidevamo, da je k porastu navezovanja stikov pri dejavnosti

ustvarjanje v zadnjem (tretjem) ciklu didaktičnih enot prispevalo načrtovanje in strukturirana izvedba ustvarjalnih nalog z natančnimi navodili usmerjanja otrok k medsebojnemu sodelovanju. Za kakovostno izvajanje ustvarjalnih glasbenih dejavnosti v in ob glasbi so pomembni jasni cilji in predhodno načrtovana navodila (Kozlevčar, 2005; Pesek, 1997). Z dobljenimi rezultati potrjujemo pomen konkretnih navodil, ki bodo usmerila proces in rezultat dejavnosti ustvarjanja, v zgodnjem otroštvu pa prispevala tudi k medsebojnemu povezovanju in sodelovanju.



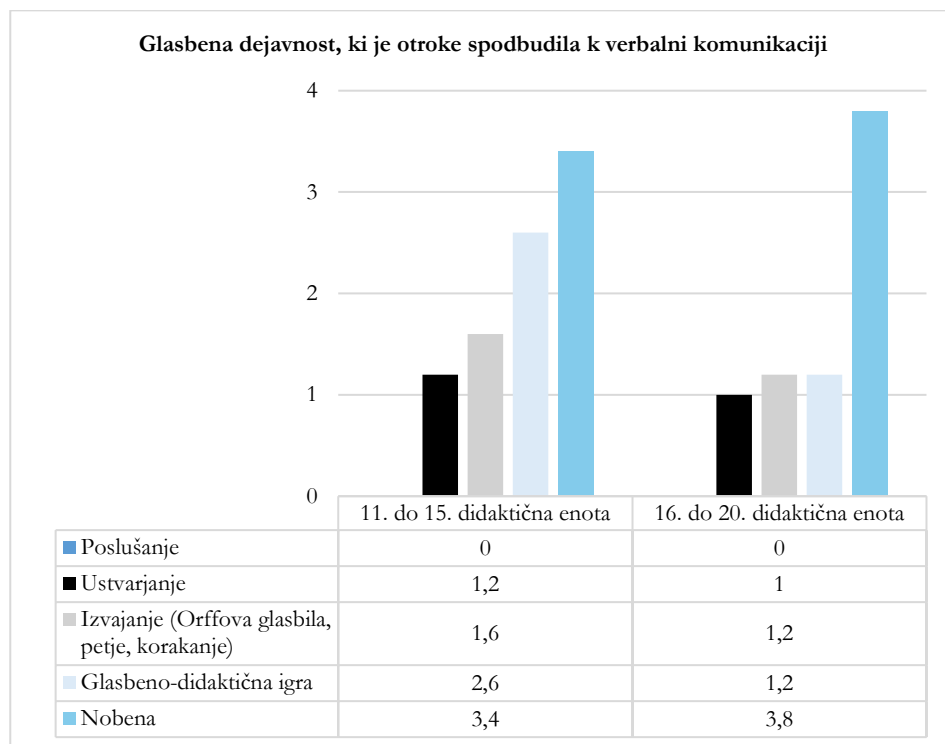
Slika 5: Glasbena dejavnost, ki je otroke spodbudila k navezovanju stikov s sovrstniki
Vir: Lasten.

3.2.2 Glasbena dejavnost, ki je otroka najbolj spodbudila k verbalni komunikaciji

Čeprav glasbene dejavnosti potekajo na temelju glasbene komunikacije, smo med akcijsko raziskavo opazili naraščajoč pojav verbalne komunikacije. Zato smo po deseti didaktični enoti glasbenih dejavnosti ugotovili (Slika 6), da je bila verbalna

komunikacija najvišje zastopana pri glasbenih didaktičnih igrah (2,6 in 1,2), nato pri igranju na glasbila (1,6 in 1,2) ter pri ustvarjanju (1,2 in 1). Še bolj pogosto pa se je izkazalo, da otroke (3,4 in 3,8) nobena od dejavnosti ni spodbudila k verbalni komunikaciji. Dobljeni rezultat o nizki ravni verbalne komunikacije poudarja glavni namen izvajanja glasbenih dejavnosti na temelju glasbene komunikacije, s katero otrok v zgodnjem otroštvu sprejema in izraža doživetja in razpoloženja glasbenih vsebin. Nizka raven verbalne komunikacije izhaja tudi iz postopnega razvoja govorno-jezikovnih veščin v zgodnjem otroštvu (Marjanovič Umek, 2010).

Dejavnosti poslušanja niso spodbudile verbalne komunikacije, saj smo otrokom podali navodila, da med poslušanjem verbalno ne komunicirajo, kar tudi kažejo rezultati v Sliki 6.

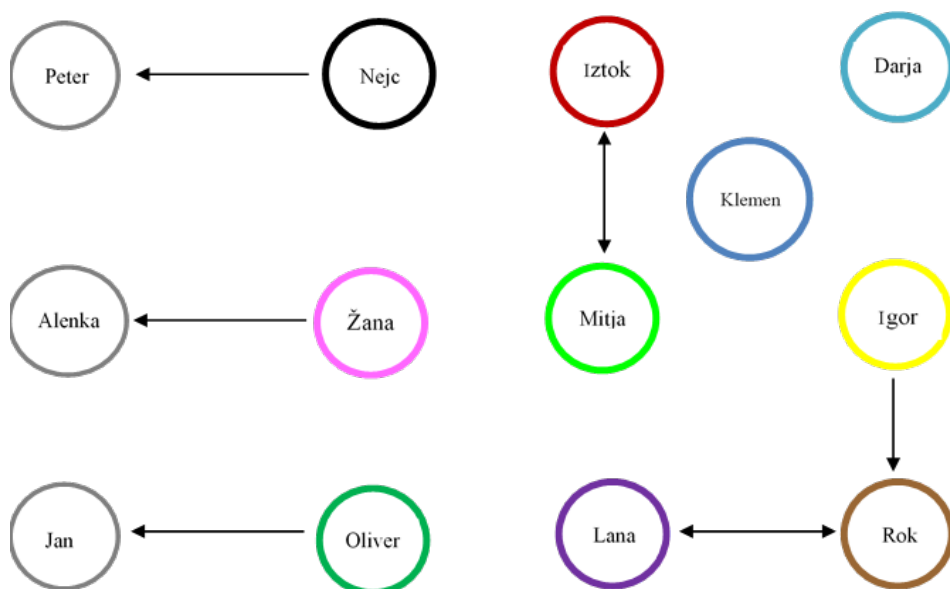


Slika 6: Glasbena dejavnost, ki je otroke spodbudila k verbalni komunikaciji

Vir: Lasten.

3.3 Ustvarjanje novih prijateljev

Slika 7 prikazuje navezovanje stikov med desetimi opazovanimi otroki v začetnih fazah glasbenih dejavnosti. Za zagotavljanje etičnih standardov smo imena otrok spremenili. V prvih dveh didaktičnih enotah je Nejc navezal stik s Petrom, Žana z Alenko in Oliver z Janom. Iztok in Mitja ter Lana in Rok so navezovali stike medsebojno, medtem ko sta se Darja in Klemen držala za sebe in ostala zasebna. Rok je edini otrok, s katerim sta dva otroka, Lana in Igor, navezala stik. Iz sociograma (Slika 7) opazimo, da so obojestranske interakcije potekale le v dveh parih: Lana in Rok ter Iztok in Mitja.



Slika 7: Sociogram navezovanja stikov med otroki na začetku glasbenih dejavnosti

Vir: Lasten.

3.3.1 Ustvarjanje prijateljstev med glasbenimi dejavnostmi






- Manjši krogi: kdo je navezal stik. Večji krogi: s kom je navezal stik.

Z manjšimi barvnimi krogi ponazarjamo stike, ki so se zgodili med načrtovanimi glasbenimi dejavnostmi, vendar manj kot trikrat.



– Puščice:

S puščicami ponazarjamo stike, ki so se zgodili med načrtovanimi glasbenimi dejavnostmi trikrat ali večkrat.

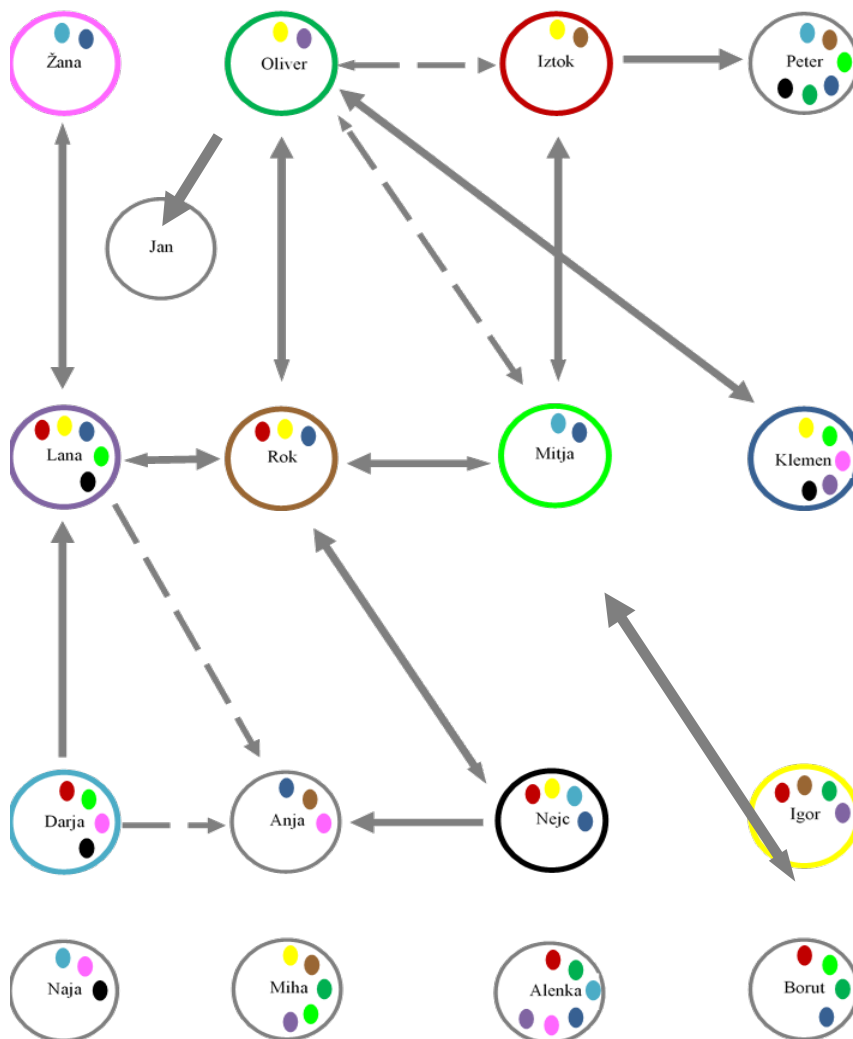
-  Navezovanje stikov enosmerno, trikrat med vsemi glasbenimi urami.
-  Navezovanje stikov enosmerno, štirikrat ali večkrat med vsemi glasbenimi urami.
-  Navezovanje stikov dvosmerno, trikrat med vsemi glasbenimi urami.
-  Navezovanje stikov dvosmerno, štirikrat ali večkrat med vsem glasbenimi urami.
-  Navezovanje stikov je potekalo dvosmerno, vendar je en otrok z drugim večkrat navezal stik kot drugi otrok z njim.

Slika 8: Legenda dinamike socialnih interakcij in navezovanja stikov
Vir: Lasten.

Dobljeni rezultati (Slika 9) so pokazali, kako so otroci med glasbeno didaktičnimi enotami razvijali odnose.

Žana je imela najmočnejše vezi z Lano, vendar je bila v stiku tudi s petimi drugimi otroki. Oliver je imel močne stike s petimi otroki in manj pogoste stike še s petimi drugimi. Iztok je imel najmočnejše vezi s tremi otroki, vendar je imel stike tudi s sedmimi drugimi. Lana je imela najmočnejše vezi s tremi otroki in manj pogoste stike s petimi drugimi. Rok je imel močne stike s štirimi otroki in manj pogoste stike s petimi drugimi. Mitja je imel močne stike s štirimi otroki in manj pogoste stike s šestimi drugimi. Klemen je imel najmočnejšo vez z Oliverjem, a je bil v stiku tudi z devetimi drugimi otroki. Darja je imela najmočnejše vezi z dvema otrokoma in manj pogoste stike s šestimi drugimi. Nejc je imel najmočnejše vezi z dvema otrokoma in manj pogoste stike s petimi drugimi. Igor je imel najmočnejšo vez z Mitjo, a je bil v stiku tudi s sedmimi drugimi otroki.

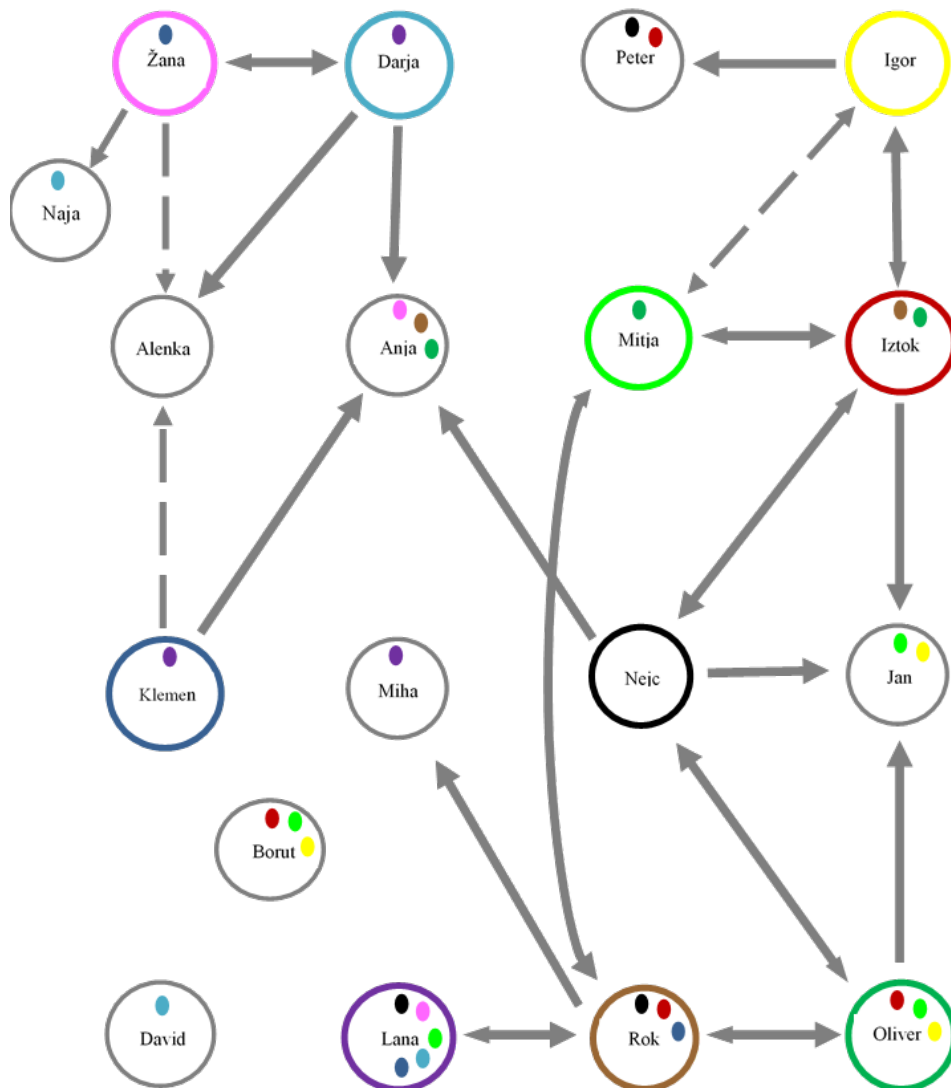
Dvosmerno navezovanje stikov je bilo izkazano pri petih parih. Če primerjamo Sliko 8 in Sliko 9, lahko opazimo razvoj nekaterih začetnih stikov v močnejše interakcije, kot so stiki med Oliverjem in Rokom, Iztokom in Mitjo ter Rokom in Lano. Vendar pa nekateri začetni stiki, kot sta Nejc in Peter ali Žana in Alenka, niso prerasli v močnejše vezi.



Slika 9: Sociogram navezovanja stikov v času vseh ciklov didaktičnih enot

Vir: Lasten.

3.3.2 Ustvarjanje prijateljstev med ostalimi vrtčevskimi dejavnostmi



Slika 10: Sociogram navezovanja stikov med otroki na dan izvajanja glasbenih dejavnosti pri ostalih vrtčevskih dejavnostih.

Vir: Lasten.

Zaradi enkrat tedenskega izvajanja glasbenih didaktičnih enot in redkega srečevanja otrok z izvajalko enot, nas je zanimalo, ali obstajajo razlike pri navezovanju stikov med glasbenimi dejavnostmi in ostalimi načrtovanimi vrtčevskimi dejavnostmi. Iz Slike 10 je razvidno, kako so otroci razvijali odnose pri ostalih vrtčevskih dejavnostih.

Če primerjamo Sliko 9 in Sliko 10, lahko ugotovimo naslednje, da imajo nekateri otroci dosledne vzorce stikov ne glede na dejavnost (npr. Rok in Oliver, Lana in Rok, Mitja in Rok). Žana je med glasbenimi dejavnostmi preferirala Lano, v drugih dejavnostih pa Najo, Alenko in Darjo. Oliver je v obeh okoljih pogosto navezoval stike z Janom in Rokom. Iztok in Mitja sta imela močno povezavo v obeh situacijah. Lana je imela stalno povezavo z Rokom v obeh okoljih. Darja in Nejc sta oba največkrat navezala stik z Anjo. Igor je imel v obeh situacijah močno povezavo z Mitjo.

Ugotovili smo, da so medsebojne in obojestranske navezave, ki kažejo na vzajemno in enakovredno potrebo po vzpostavljanju stikov, oblikovali trije pari: Rok in Oliver, Lana in Rok ter Iztok in Mitja. Predvidevamo, da so na te socialne interakcije vplivale tudi glasbene dejavnosti, ki so z usmerjanjem odrasle osebe vodile k vzpostavljanju kontaktov in posledično v vzajemno medsebojno preferiranje obeh posameznikov in sklepanje prijateljstev (Porter, 1996; v Pečjak in Košir, 2002). Iz dobljenih rezultatov sklepamo, da smo z glasbenimi dejavnostmi pospešili navezovanje stikov in utrjevanje močnejših socialnih interakcij med istimi otroki, ki so nakazali tendence po sklepanju prijateljstev.

Primerjava obeh sociogramov (Slika 9 in 10) kaže, da je bilo v času drugih dejavnosti v vrtcu več socialnih interakcij kot med glasbenimi dejavnostmi. Iz obeh sociogramov pa opazimo tudi povezavo. Isti otroci, ki so navezali stike med glasbenimi dejavnostmi, so stike oziroma kontakte z istimi otroki večinoma navezovali tudi med drugimi dejavnostmi. Dobljeni rezultati kažejo, da so glasbene dejavnosti spodbudile k socialnim interakcijam med otroki in tendenco po sklepanju prijateljstev.

4 Diskusija

Socialne interakcije otroka se pričnejo ob rojstvu v domačem okolju. Družina je prvo spodbudno okolje, ki otroku ponuja možnost za razvijanje pristnih medsebojnih odnosov in bogatih socialnih odnosov (Kompore idr., 2008). Prva najmočnejša socialna interakcija, ki poteka med materjo in otrokom, se vzpostavi ob rojstvu, najpogosteje na temelju glasbene komunikacije (Campbell, 2004; Gordon, 1998). Z vstopom v vrtec se razvoj socialnih veščin in odnosov otroka nadgrajuje (Kranjc, 2011), socialni krog pa postopno širi (Dereli-Iman, 2014; Kranjc, 2011). Socialne veščine otroku omogočajo, da se v socialnem prostoru učinkoviteje vede, vzpostavlja zadovoljive socialne odnose ter se nauči komunikacije in reševanja konfliktov z drugimi. Obvladovanje socialnih veščin, za katere otrok potrebuje vodstvo odraslih (Melavc, 2008), mu omogoča, da učinkoviteje zadovolji lastne potrebe, ne da bi pri tem oškodoval druge. S temi veščinami lahko v socialnih interakcijah bolje razume sebe in svoje vrstnike, upošteva svoje in potrebe sogovornika, razume čustva ter ceni različnost (Moravec, 2008). Glasbene dejavnosti, kot so izvajanje (petje in igranje na glasbila), glasbeno ustvarjanje, poslušanje glasbe in glasbeno didaktične igre, spodbujajo glasbeni razvoj ter učinkujejo na razvoj socialnih veščin in interakcij. Otrok se skozi glasbeno ustvarjanje, izvajanje in poslušanje povezuje, razvija socialno zavedanje, empatijo, komunicira z drugimi, se usklajuje in dopolnjuje (Ilari, 2016). V pričujoči študiji, ki smo jo izvedli na vzorcu desetih otrok, starih od treh do štiri let v vrtčevskem okolju, smo ugotovili, da imajo glasbene dejavnosti pozitivne učinke na razvoj socialnih veščin in socialnih interakcij, predvsem na področju medvrstniškega navezovanja stikov in tendenco po sklepanju prijateljstva. Ugotovili smo, da so otroci vse pogosteje navezovali stike z drugimi otroki v času izvajanja glasbenih dejavnosti ter da so v povprečju pri glasbenih dejavnostih navezovali stike s tremi ali štirimi otroki, kar lahko pripisujemo privajanju otrok na dejavnosti, boljšemu medsebojnemu poznavanju in sledenju navodilom dejavnosti. Navodila za izvedbo dejavnosti sodijo med zunanje spodbude, ki usmerjajo doseganje zastavljenih načrtovanih ciljev. V našem primeru smo z navodili pri izvajanju glasbenih dejavnosti usmerjali otroke v skupinske učne oblike, s katerimi smo neposredno spodbudili medsebojno navezovanje stikov. Skladno s tipično razvojno lastnostjo egocentrizma tega starostnega obdobja (Bastič Zorec, 2002) lahko sklepamo, da pri večini otrok navezovanje stikov še ne izhaja iz notranje potrebe otroka. Kljub temu dejstvu ugotavljamo, da so otroci najintenzivneje navezovali stike med izvajanjem glasbenih didaktičnih iger, ki sicer usmerjajo k medsebojnemu

sodelovanju in povezovanju ter izvajanju dejavnosti ob upoštevanju pravil. Ohranjanje medvrstniških medsebojnih navezovanj stikov pa je bilo opaziti zlasti v zadnjem ciklu didaktičnih enot, za kar lahko predvidevamo, da so glasbene dejavnosti spodbudile razvoj socialnih veščin in interakcij ter tendenco po sklepanju prijateljstev. Rezultati so pokazali, da so otroci medsebojne stike navezovali verbalno in neverbalno, vendar pa so otroci kljub temu v povprečju skozi vse izvedene didaktične enote največkrat stike navezovali neverbalno. Slednji rezultati potrjujejo, da glasbene dejavnosti potekajo na temelju glasbene komunikacije in da se otrok med izvajanjem načrtovanih glasbenih dejavnosti zanaša na obrazno mimiko, geste in govor drugih, na ta način izraža in komunicira svoje glasbene in neglasbene namere in ideje (Ilari, 2016). Ugotovili smo tudi, da so se v polletnem obdobju izvajanja glasbenih dejavnosti med otroki oblikovale medsebojne in obojestranske navezave, ki kažejo na vzajemno in enakovredno potrebo po vzpostavljanju stikov. Na te socialne interakcije so ob ostalih vsakodnevnih vrtčevskih dejavnostih vplivale tudi glasbene dejavnosti, ki so vodile k obojestranskemu vzpostavljanju kontaktov in posledično v sklepanje prijateljstev (Porter, 1996; v Pečjak in Košir, 2002). Z glasbenimi dejavnostmi smo tako pospešili navezovanje stikov in utrjevanje močnejših socialnih interakcij med istimi otroki, ki so nakazali tendence po sklepanju prijateljstev. Rezultati pričujoče študije imajo pomembno vlogo pri poglobljenem razmisleku o načrtovanju in vključevanju glasbenih dejavnosti v vrtčevskem okolju, s katerimi lahko spodbudimo pozitiven razvoj socialnih veščin, ki imajo svojo transferno vrednost na druga področja otrokovega delovanja kot tudi v kasnejših življenjskih obdobjih.

5 Sklep

Pričujoča študija potrjuje pomembno vlogo glasbenih dejavnosti pri razvijanju socialnih veščin in krepitvi medvrstniških odnosov pri predšolskih otrocih. Preko glasbenih dejavnosti, kot so petje, igranje na glasbila, ustvarjanje, glasbeno didaktične igre in poslušanje, otroci ne razvijajo le svojih glasbenih spretnosti in sposobnosti, temveč tudi svoje socialne veščine. Ugotovili smo, da glasbene dejavnosti podpirajo in spodbujajo medvrstniško interakcijo, kar vodi do močnejših socialnih povezav in do potencialnega sklepanja prijateljstev med otroki. Zaradi teh ugotovitev je ključnega pomena, da se glasbene dejavnosti vključujejo in spodbujajo v predšolskem obdobju za otrokov glasbeni, celostni in osebni razvoj. Prikazani rezultati pričujoče študije tako odpirajo nova vprašanja in potrebo po načrtovanju in

izvedbi znanstvenih raziskav na večjem populacijskem vzorcu predšolskih otrok, ki bodo pokazale nova dognanja učinkov glasbenih dejavnosti na področju socialnega razvoja v predšolskem obdobju. Pričujoča študija delno zapolnjuje vrzel preučevanja učinkov glasbenih dejavnosti na socialni razvoj v slovenskem okolju. Zaradi majhnega vzorca udeležencev vnaša tudi svoje omejitve glede generalizacije dobljenih rezultatov na celotno populacijo tri- do štiriletnih otrok. Gotovo pa so za ugotavljanje učinkov glasbenih dejavnosti na socialni razvoj potrebne nadaljnje poglobljene raziskave za podrobnejše razumevanje širokega vpliva glasbenih dejavnosti na otrokov glasbeni, socialni in celostni razvoj v slovenskem okolju.

Literatura

- Aydoğan, K. E. B. (2020). Sanat Eğitiminde Eğitsel Bir Araç Olarak Çocuk Sanat Kitapları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), Article 1.
<https://doi.org/10.18039/ajesi.682145>
- Bahovec, E. D., Bregar-Golobič, K., Bahovec, E. D. in Bregar-Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo* (1. izd.). DZS.
- Batistič Zorec, M. (2002). *Psihološki vidiki otrokove igre*.
- Benkovič, B. (2011). Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka. V M. Željeznov Seničar in E. Šelih (ur.), *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka*. Zbornik. (str. 7–13). MiB.
- Borota, B. (2006). Otrok, glasba in učno okolje. V B. Borota, V. Geršak, H. Korošec in E. Majaron (ur.), *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutke* (str. 9–52). Pedagoška fakulteta.
- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Burnard, P. (2006). Understanding children's meaning-making as composers. V I. Deliege in G. A. Wiggins (ur.), *Musical Creativity* (str. 111–133). Psychology Press.
- Campbell, D. G. (2004). *Mozart za otroke: Prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe*. Tangram.
- Casal de la Fuente, L. in Gillanders, C. (2022). Songs and singing songs in early childhood education: A review of Spanish curriculum policy. *The Curriculum Journal*, 33(3), 478–494.
<https://doi.org/10.1002/curj.134>
- Četin, Z. (2021). The effect of a modular art education programme on the personal-social development of preschool children. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1–7.
<https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.941>
- Cross, I. (2009). Music and cognitive evolution. V R. Dunbar in L. Barrett (ur.), *Oxford Handbook of Evolutionary Psychology*. Oxford University Press.
- Črnak, I. (2008). Kako do kakovostnih vrstniških odnosov. V M. Čas (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu*. Zbornik. (str. 52–54). Supra.
- Davies, R., Ohl, M. in Manvande, A. (2013). Making music may improve young children's behavior. *Science daily*.
- Deliege, I. in Sloboda, J. (1996). *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Oxford University Press.
- Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti: Priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Denac, O. (2011). *Z igro v čarobni svet glasbe: Didaktični priročnik za glasbo v vrtcu in prvem razredu osnovne šole*. Mladinska knjiga.

- Denac, O. in Ilič, O. (1993). *Ko pojem, plešem. Pesem kot spodbuda za plesno ustvarjanje: Priručnik za metodiko glasbene in plesne vzgoje na predšolski stopnji*. Didakta.
- Dereli-Iman, E. (2014). The Effect of the Values Education Programme on 5.5-6 Year old Children's Social Development: Social Skills, Psycho-social Development and Social Problem Solving Skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1679>
- Erath, S. A. (2009). Social skills in childhood. V H. T. Reis in S. Sprecher (ur.), *Encyclopedia of Human Relationships*. SAGE Publications.
- Forrai, K. (1997). The Influence of Music on the Development of Young Children: Music Research with Children between 6 and 40 Months. *Early Childhood Connections*, 3(1), 14–18.
- Good, A. in Russo, F. A. (2016). Singing promotes cooperation in a diverse group of children. *Social Psychology*, 47(6), 340–344. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000282>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 23–39. <https://doi.org/10.1177/1321103X16642631>
- Ilari, B., Perez, P., Wood, A. in Habibi, A. (2019). The role of community-based music and sports programmes in parental views of children's social skills and personality. *International Journal of Community Music*, 12, 35–56. https://doi.org/10.1386/ijcm.12.1.35_1
- Kirschner, S. in Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, v.31, 354–364 (2010), 31. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Koelsch, S. (2013). From Social Contact to Social Cohesion—The 7 Cs. *Music and Medicine*, 5, 204–209. <https://doi.org/10.1177/1943862113508588>
- Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T. in Curk, J. (2008). *Uvod v psihologijo: Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednje tehniškega oz. strokovnega izobraževanja*. DZS.
- Koren, D. (2016). *Razvoj slušnega zaznavanja v povezavi z glasbenimi dejavnostmi v zgodnjem otroštvu* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Kozlevčar, E. (2005). Spodbujanje ustvarjalnosti pri pouku nauka o glasbi. V B. Tornič Milharčič in D. Beuermann (ur.), *Glasba: Ustvarjalnost, preverjanje in ocenjevanje: Metodični vodnik* (str. 28–35). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kranjc, M. (2011). Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka v starostno kombiniranih skupinah. V M. Željeznov Seničar in E. Šelih (ur.), *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka* (str. 151–158). Ljubljana: MiB.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib - tretja razsežnost pouka: Učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otroka*. Znanstveno in publicistično središče.
- Kurikulum za vrtce: Predšolska vzgoja v vrtcih*. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Laird, L. (2015). Empathy in the Classroom: Can Music Bring Us More in Tune with One Another? *Music Educators Journal*, 101, 56–61. <https://doi.org/10.1177/0027432115572230>
- Lyon, P., Letschka, P., Ainsworth, T. in Haq, I. (2016). Drawing pedagogies in higher education: The learning impact of a collaborative crossdisciplinary drawing course. *International Journal of Art & Design Education*, 37(2), 221–232. <https://doi.org/10.1111/jade.12106>
- Marčič, V. (2010). Zborovsko petje tudi v vrtcu. *Glasba v šoli in vrtcu*, 15(2), 66–68.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Psihologija predšolskega otroka. V L. Marjanovič Umek (ur.), *Otrok v vrtcu: Priručnik h kurikulumu za vrtce*. Obzorja.
- Marsh, K. in Young, S. (2006). Musical play. V G. E. McPherson (ur.), *The child as musician: A handbook of musical development* (str. 289–310). Oxford University Press.
- Melave, J. (2008). Učenje socialnih veščin – skupaj na bo uspelo. V M. Čas (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu*. Zbornik. (str. 49–51). Supra.
- Moravec, S. (2008). Igralne dejavnosti, ki spodbujajo razvoj socialnih veščin. V M. Čas (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu*. Zbornik. (str. 34–36). Supra.

- Mynarikova, L. (2012). Art-Based Program for Social and Emotional Development of Children. V *Online Submission*.
- Nemec, B. (2011). *Razvoj in učenje predšolskega otroka: Učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja*. Grafenauer.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe: Izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike*. Mladinska knjiga.
- Polšak, H. in Jazbec, S. (2008). Socialne dejavnosti, ki vplivajo na razvoj socialnih veščin. V M. Čas (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu*. Zbornik. (str. 44–46). Supra.
- Reynolds, A. M., Bolton, B. M., Taggart, C. C., Gordon, E. E. in Valerio, W. H. (1998). *Music Play: The Early Childhood Music Curriculum Guide for Parents, Teachers & Caregivers*. GIA Publications.
- Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B.-N. in Weston, J. (2013). Can Music Enhance School-Readiness Socioemotional Skills? *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 257–266. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796333>
- Schirmacher, R. (2002). *Art and creative development for young children* (4th ed). Delmar Thomson Learning.
- Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja: Srce, um, telo*. Debora.
- Sicherl Kafol, B. (2015). *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Pedagoška fakulteta.
- Stritih, B. (2011). Socialne kompetence predšolskih otrok – napovednik uspeha v šoli. V M. Željeznov Seničar in E. Šelih (ur.), *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka*. Zbornik. (str. 72–79). MiB.
- Torrance, E. P. (2002). *The Manifesto: A Guide to Developing a Creative Career*. Praeger.
- Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Voglar, M. (1980). *Kako približamo otrokom glasbo*. Univerzum.
- Volavc, T. (2008). Interakcije med otrokom in vzgojiteljico v uvajalnem obdobju. V M. Čas (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu*. Zbornik. (str. 151–153). Supra.
- Welch, G. (2005). Singing as communication. *Musical Communication*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0011>
- Wright, S. (2003). *The arts, young children, and learning*. Allyn and Bacon.
- Young, S. (2008). Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.005>
- Yüksel, M. (2020). Training Program for Gaining Cultural Elements with Drama and Art Activities: My Culture, My Identity. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. <https://doi.org/10.15285/maruabd.619600>
- Zadnik, K. in Jerman, J. (2015). Musical activities in earliest childhood music education. V E. Burgess (ur.), *Music education and perceptions, (Fine arts, music and literature)* (str. 1–20). Nova Science.
- Zadnik, K., Koren, D. in Sicherl Kafol, B. (2015). The importance of stimulating environment in the early years of musical development. V B. Sicherl Kafol (ur.), *Contemporary approaches to music teaching and learning* (str. 183–207). Lambert Academic Publishing.
- Zadnik, K. in Smrekar, S. (2020). Prepoznavanje socialnih veščin pri glasbenih dejavnostih v skupini tri- in štiriletnih otrok v vrtcu. *Journal of Elementary Education*, 13(3), 325–346. <https://doi.org/10.18690/rei.13.3.325-346.2020>
- Zupančič, M. in Justin, J. (1991). *Otrok, pravila, vrednote*. Didakta.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: Razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

SUMMARY

The primary development of socialization begins in the family environment and continues in secondary formal and informal educational settings. From birth, parents begin to establish social interaction with their child. Forms of social interactions take place verbally, non-verbally, and also at the level of musical communication. Especially during this period, the child enjoys the mother's voice, who starts to

establish contact with the child with a special child language completely naturally and instinctively (Borota, 2013). In the kindergarten environment, the development of social skills continues through social interactions with peers. When learning social skills in kindergarten, a child needs the guidance of a significant adult (Melavc, 2008). In this way, the child establishes various social peer interactions, through which they learn to share toys, respect the feelings of other children, communicate with peers, express their emotions, manage emotional outbursts, resolve conflicts in a compromising manner, respect other members of the group, align their ideas with the ideas of other children, and occasionally also subordinate their own desires for the benefit of the group (Črnak, 2008; Kranjc, 2011). In kindergarten, the child's social circle expands (Kranjc, 2011; Dereli-Iman, 2014), and casual social interactions can eventually lead to making friends. Up to about the age of three, a child understands friendship as something temporary, linked to a current activity or the current exchange of toys. Later, they understand friendship as a longer-lasting relationship that can also survive various conflicts (Nemec, 2011). In kindergarten, the development of social skills and interactions is based on various activities. The Kindergarten Curriculum (1999) includes six different activity areas, including art, which includes musical activities. Musical activities - performing, creating, listening, and musical didactic games - promote social aspects of networking, joint, and mutual collaboration (Borota, 2013; Voglar, 1980). The child, with singing expression as the primary form of musical communication (Welch, 2005), establishes and expands their circle of social contacts, learns social strategies (Marčič, 2010), develops a sense for group music-making (Denac and Ilič, 1993), strengthens group cohesion, interpersonal relationships, a sense of belonging to the community (Casal de la Fuente and Gillanders, 2021), and improves readiness to help and collaborate in the group (Davies et al., 2013). The child's first play on musical instruments, which is a consequence of the sound of their own movements (Borota, 2013), gradually becomes an independent individual activity (Young, 2008). From the age of three onwards, the relevance of individual playing of instruments loses its significance when the phase of trying out various approaches to playing instruments begins, as well as the joy of playing in a group with friends (Borota, 2006). By playing instruments, they are introduced to group music-making, mimics playing with peers (Borota, 2006, 2013), establishes positive relationships and cooperates in a group (Davies et al., 2013), adjusts their playing to teammates or a group, expresses admiration and tolerance for other children playing instruments (Denac, 2011). Musical creation is a spontaneous child activity that we upgrade through creative activities in and to music (Borota, 2013). Most creative activities focus on the interaction between children, either in pairs or groups (Burnard, 2006). The child adjusts their creative playing on instruments to a teammate, in group music-making, they pay attention to the common start and finish, encourages friends to create musical content, actively participates in joint work (Denac, 2011). In the first year of age, a child responds to the heard music with movement. Later, spontaneous movement changes into creative movement, with which they express their experiences with music, accompanies the musical course, or visualizes musical elements with movement (Videmšek and Pišot, 2007). Dance-movement activities provide a sense of belonging to a group, strengthen social relationships, support cooperation, encourage success, solve problems in a group, mutual respect, diversity, tolerance, and establish friendly relationships (Borota, 2006). Musical didactic games have different objectives in the cognitive, affective, psycho-motor, as well as social and moral areas of musical development. In the field of social and moral development, a child observes rules and adapts to group dynamics, develops empathy, and establishes interactions with other children (Borota, 2013). A comparison of international and domestic research in the field of studying the positive effects of musical activities on the social development of preschool and school children shows that more such research has been carried out internationally.

Due to this finding, we have presented some results from a more extensive study in the chapter, in which we determined the effects of musical activities on social development in the preschool period. The effects of basic musical activities (singing, playing instruments, creating, listening, musical didactic games) on the development of social skills and interactions were studied in accordance with ethical principles on a sample of ten three-to-four-year-old children in a Slovenian kindergarten. With the research questions, we wanted to study 1) whether (and in what way) children established mutual contacts during the execution of musical activities?, 2) which musical activities most encouraged

children to establish mutual contacts², and 3) whether children formed new friendships during the execution of musical activities over a six-month period? We obtained the results of the six-month action research, which took place in three cycles (twenty didactic units), through triangulation of data sources – by observing educators, external observers, and the performer of musical didactic units – based on qualitative and quantitative research approaches. We found that children increasingly established contacts with other children during musical activities and on average connected with three or four children in musical activities. The increase in establishing social contacts can be attributed to children getting used to the activities, better mutual understanding, and following activity instructions. In our case, with instructions during musical activities, we directed children to group learning forms, with which we directly encouraged mutual contact. In line with the typical developmental characteristic of egocentrism of this age period (Bastič Zorec, 2002), we can assume that for most children, making contact does not yet arise from the child's internal need. Nevertheless, we found that children most intensively established contacts during musical didactic games, which direct towards mutual cooperation and connection while observing game rules. Maintaining peer contacts was particularly noticeable in the last cycle of didactic units, especially in the area of creative activities, for which we can assume that musical activities have promoted the development of social skills and interactions and the tendency to make friendships. The results showed that children established mutual contacts verbally and non-verbally, with non-verbal communication being most commonly highlighted. The results confirm that musical activities are based on musical communication, through which a child expresses and communicates their musical and non-musical intentions and ideas (Ilari, 2016). We found that during the six-month period of musical activity execution, mutual and reciprocal bonds were formed among children, indicating a mutual and equal need for contact. These social interactions were influenced by other everyday kindergarten activities as well as by musical activities, leading to mutual contact establishment and consequently, making friendships (Porter, 1996; in Pečjak and Košir, 2002). With musical activities, we accelerated the establishment of contacts and the strengthening of stronger social interactions between the same children, indicating tendencies to make friendships. The results of this study play an important role in deep reflection on planning and including musical activities in a kindergarten environment, through which we can encourage the positive development of social skills, which have their transfer value to other areas of a child's activity as well as in later life periods. Due to the obtained results, it is crucial to include and encourage musical activities in the preschool period for a child's musical, holistic, and personal development. The current study partially fills the gap in studying the effects of musical activities on social development in the Slovenian environment. Due to the small sample size of participants, it also has its limitations regarding generalizing the obtained results to the entire population of three-to-four-year-old children. However, further in-depth studies are certainly needed to determine the effects of musical activities on social development for a more detailed understanding of the broad influence of musical activities on a child's musical, social, and holistic development in the Slovenian environment.

POGLAVJE 3

ŠTUDIJA PRIMERA VKLJUČEVANJA GLASBENO-PLESNIH DEJAVNOSTI V VRTCIH MONTESSORI: PREDNOSTI, SLABOSTI, PRILOŽNOSTI IN IZZIVI

ANA TINA JURGEC, MARUŠA LAURE

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
ana.jurgec1@um.si, marusa.laure@um.si

Na otroka osredinjen koncept vzgoje in izobraževanja omogoča otrokovo izpolnjevanje individualnih potreb. Povezovanje glasbe in plesa prav tako ustvarja edinstveno učno okolje, ki omogoča vsem otrokom, da sodelujejo, se povezujejo pri skupnih aktivnostih in razvijajo lastne potenciale. Namen naše raziskave je bil pridobiti uvid v značilnosti izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti v skupini otrok v vrtcu Montessori. Uporabili smo kvalitativno metodo raziskovanja, pri čemer smo podatke zbrali z analizo videoposnetkov glasbeno-plesnih dejavnosti v obliki analize SWOT. Izhajali smo iz opazovalnega protokola s petstopenjsko lestvico za ocenjevanje odziva skupine otrok na področju izraženega interesa, ustvarjalnosti, samostojnosti, avtonomije, plesnega in glasbenega doživljanja ter izražanja, ki smo ga oblikovali za namen raziskave. Naše ugotovitve prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in ovir izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti predstavljajo izhodišče za nadaljnje raziskave in izboljšave v pedagoškem pristopu montessori ter za boljše razumevanje otrokovega doživljanja in izražanja v okviru glasbeno-plesnih dejavnosti.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.3](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.3)

ISBN

978-961-286-839-0

Ključne besede:

pristop montessori,
glasba,
ples,
predšolsko obdobje,
vrtci



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

CASE STUDY OF INTEGRATING MUSIC AND DANCE ACTIVITIES IN MONTESSORI PRESCHOOLS: STRENGTHS, WEAKNESSES, OPPORTUNITIES, AND THREATS

ANA TINA JURGEC, MARUŠA LAURE

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
ana.jurgec1@um.si, marusa.laure@um.si

Keywords:

montessori approach,
music,
dance,
early childhood education,
preschools

The child-centered concept of education and upbringing enables the child to fulfill their individual needs. The combination of music and dance also creates a unique learning environment that allows all children to participate, engage in common activities, and develop their own potential. The purpose of our study was to gain insight into the specifics of implementing music and dance activities in a Montessori kindergarten classroom. We used a qualitative research method and collected data by analyzing video recordings of music and dance activities in the form of a SWOT analysis. We based our observations on an observation protocol with a five-point scale to assess children's responses to expressed interest, creativity, independence, autonomy, dance, and musical experience and expression, which we developed for the purpose of the study. Our findings about the strengths, weaknesses, opportunities, and barriers to implementing music and dance activities serve as a starting point for further research and improvement of the Montessori educational approach and for a better understanding of children's experiences and expression in music and dance activities.



1 Uvod

Dandanes je ključno aktivno spodbujanje razvoja otrokovega izražanja in doživljanja, saj omogoča celostno rast in razcvet njegovih edinstvenih potencialov. V skladu s humanistično-konstruktivističnimi pogledi je pedagogika montessori eden izmed pristopov, ki se osredotočajo na otroka kot posameznika in mu omogočajo, da se razvija v spodbudnem okolju, ki je prilagojeno njegovim potrebam. Eden ključnih elementov okolja montessori je visoka raven avtonomije otrok, ki jim omogoča spontano učenje. Otroci imajo svobodo raziskovanja pripravljenega okolja, gibanja, izbire dejavnosti in časa. Otroka lahko tako v procesu učenja celostno, miselno in čustveno aktiviramo.

Pomembno je, da si otrok izkušnje pridobiva predvsem z lastno aktivnostjo, ki izhaja iz njegove želje po raziskovanju. Pri svojem delu si zastavlja vprašanja in išče odgovore na vprašanja o ljudeh, materialih, dogodkih in zamislih, ki vzbudijo njegovo radovednost. Prav tako oblikuje nove strategije za reševanje problemov, ki nastajajo na poti do ciljev (Hohmann in Weikart, 2005).

Večina literature o gibanju – plesu v pedagogiki montessori vključuje področje glasbe: »Najbolj privlačen glasbeni element za majhne otroke je ritem, naravni odziv na ritem pa gibanje. Telo je otrokov prvi inštrument, skozi katerega se doživlja in interpretira glasbo.« (Montessori, 1988)

Povezovanje glasbe in giba ustvarja edinstveno učno okolje, ki spodbuja celostni razvoj otrok, razvija njihovo kreativnost, samostojnost in senzorično zavedanje ter spodbuja ljubezen do glasbe in gibanja že v zgodnjem otroštvu. Glasba omogoča otroku različne izrazne možnosti v integraciji s plesno vzgojo. Povezovanje glasbe in plesa temelji tudi na misli Carla Orffa, ki pravi: »Osnovna glasba ni glasba sama po sebi. Povezana je z gibanjem, plesom in govorom. Je glasba, ki jo lahko vsak otrok doživi ne samo kot poslušalec, ampak tudi kot soigravec.« (Orff, 1964)

Otroci skozi lastno telo in gibalni izraz razvijajo kognitivne, socialne, čustvene in motorične sposobnosti, kar krepi (spodbuja) njihovo celostno razumevanje sveta. Ples odpira vrsto možnosti za učenje skozi telesno izkušnjo, saj pogosto vključuje senzorične procese, socialno interakcijo, različne načine refleksije, ustvarjalne

procesu in omogoča povezovanja nesimbolnih, multimodalnih občutkov s simbolnimi informacijami (Antilla, 2018).

Zato smo se odločili, da bomo raziskali, kakšne so prednosti, pomanjkljivosti in priložnosti izvajanja glasbeno-plesnih dejavnosti v okolju montessori.

V teoretičnih izhodiščih najprej predstavljamo pristop montessori, nato se osredotočamo na povezovanje glasbe in plesa. Poglavlje teoretičnih izhodišč pa sklenemo z opredelitvijo namena naše raziskave.

1.1 Pristop montessori

Pedagogika montessori je na otroka osredinjen pristop vzgoje in izobraževanja, ki poudarja edinstven potencial vsakega otroka ter temelji na njegovi avtonomiji in razvoju v spodbudnem okolju, posebej pripravljenem za izpolnjevanje individualnih potreb (Lillard, 2017). Pripravljenost okolje tako obsega vse, kar je za otroka pripravljeno ob zavedanju njegovih individualnih značilnosti in potreb (Kordeš Demšar, 2006).

Pristop montessori je bil razvit na osnovi sistematičnega opazovanja otrok in zaradi opiranja na metode, ki temeljijo na dokazih (Isaacs, 2014), velja za znanstveni pristop k vzgoji in izobraževanju. Osredotoča se na celotni učni proces in razvoj otrok in ne le na proces poučevanja.

Velik poudarek daje izkoriščanju prednosti sodelovalnega učenja, ki se tesno povezuje s teorijo o proksimalnem razvoju Vigotskega. Gre za razdaljo med trenutno razvojno stopnjo, kot je določena z neodvisnim reševanjem problemov, in stopnjo potencialnega razvoja, ki je določena z reševanjem problemov pod vodstvom odraslih ali v sodelovanju z bolj sposobnimi vrstniki (Vigotsky, 1978). Oddelki vrtcev montessori so s tem namenom starostno heterogeni; v skupini prvega starostnega obdobja so otroci do treh let, v skupini drugega starostnega obdobja pa otroci med 3. in 6. letom starosti.

1.1.1 Avtonomija

Bistveni element okolja montessori, ki omogoča spontano učenje otrok, je avtonomija. Montessori (2006) je avtonomijo otroka videla kot pomemben del pri razvoju otrokove samoregulacije. Za edinstven razvoj vsakega posameznika otroci potrebujejo svobodo znotraj meja pri raziskovanju ugodnega okolja, posebej pripravljenega za zadovoljevanje njihovih razvojnih in individualnih potreb. Otroci imajo tako v vrtcih montessori možnost svobodnega gibanja po prostoru, izbire dejavnosti, prostora, kjer jih bodo izvajali, s kom in koliko časa. Visoko raven avtonomije otrok omogoča tudi organizacija prostora. Vrtčevski prostori so opremljeni z odprtimi policami z didaktičnimi materiali, ki so vedno dostopni in pripravljene za uporabo. Didaktični materiali imajo pomembno vlogo pri uresničevanju samostojnega učenja v vrtcih montessori, saj otrokom pomagajo pri razvoju in samoizgradnji (Montessori, 2006) s tem, da jim ponujajo dražljaje, ki ujamejo njihovo pozornost in začenejajo proces koncentracije (Lillard, 2011).

1.1.2 Gibanje in kognicija

Pristop montessori temelji na aktivni vlogi otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu. Aktivno učenje uresničujejo tudi s poudarjanjem pomena povezanosti kognicije z gibanjem. Gibanje predstavlja bistven element kognitivnega razvoja ter spodbuja mišljenje in učenje (Bjorklund, 2022). Pogled Montessori (2006) na gibanje in mišljenje je v skladu s teorijo o utelešeni kogniciji (ang. embodied cognition), ki opisuje, da njene številne značilnosti oblikujejo vidiki celotnega telesa (Rathunde, 2009). Nekatere študije nakazujejo, da sta učenje in razvoj učinkovitejša, ko sta utelešena (Pouw idr., 2014). S tem namenom je v vrtcih in šolah montessori prisotnih veliko aktivnosti, ki otrokom ponujajo priložnosti za rokovanje s predmeti (Program osnovne šole montessori, b. d.).

1.1.3 Interes in motivacija

Interes je opredeljen kot psihološko stanje, ki vključuje »osredotočeno pozornost, povečano kognitivno delovanje, vztrajnost in čustveno vpletenost« (Lillard, 2017, str.). V pristopu montessori ni odrasli tisti, ki ve, kaj je za otroka najboljše, temveč se daje večji pomen in vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu samemu otroku, ki dejansko gre skozi ta razvoj (Lillard, 2011). Posledično je otrokom v vrtcih

montessori omogočeno, da sledijo svojim interesom in imajo možnost izbire lastne dejavnosti. Pristop montessori je zasnovan v skladu z načeli teorije samodoločnosti (Lillard, 2019; Ryan in Deci, 2000), ki opisuje tri osnovne prirojene psihološke potrebe za motivirano delovanje posameznikov: avtonomija, kompetentnost in povezanost oz. pripadnost. V okoljih montessori imajo otroci visoko stopnjo avtonomije. Ta svoboda jim omogoča izpolnjevanje svojih potreb po povezanosti oz. pripadnosti v naravnem socialnem okolju in zagotavljanje pogojev, ki spodbujajo interakcije med otroki (Lillard, 2019). Potreba po občutku kompetentnosti se pri otrocih izpolnjuje, ko imajo priložnost izbire dejavnosti, ki ustreza težavnostni stopnji.

1.1.4 Vloga vzgojitelja

V vrtcih montessori vzgojitelji otrokom podajajo znanja in jih obravnavajo kot aktivne in enakovredne udeležence v učnem procesu (Isaacs, 2018). Ključnega pomena je spoštovanje otrokovih odločitev in zaupanje v njihove sposobnosti odločanja (Lillard, 2011). Poleg tega vzgojitelj z lastnim vedenjem in delovanjem postavlja zgled, ki otrokom služi kot usmeritev in navdih pri lastni dejavnosti.

1.2 Glasba in ples

Glasba je umetnost, ki ne obstaja brez gibanja, saj je gibanje, ples eden od univerzalnih človeških odzivov na glasbo. Ko predvajamo glasbo, aktiviramo svoje telo, občutke in misli. Naše vedenje, občutki in intersubjektivne interakcije lahko vplivajo na našo glasbeno izkušnjo (Juntunen, 2017).

Glasba in ples predstavljata, še posebej v obdobju otroštva, nedeljivo celoto, saj obstaja povezava med glasbenimi dražljaji in gibalnimi odzivi. Gibalni odziv na glasbo je lahko samo preprosto pozibavanje ali stopanje nazaj in naprej, lahko pa je tudi zahtevnejši gibalni izraz (Fitch, 2016), ki omogoča globlje občutenje in doživljanje glasbe (Galikowska-Gajewska, 2016).

Zato je pomembno, da vzgojitelj prepozna gibalno učinkovite vsebinske in zvokovne lastnosti skladbe ter na tej osnovi izbere ustrezno vrsto plesne dejavnosti.

Tako kot številni znani glasbeni pedagogi (Dalcroze, Kodaly, Orff, Suzuki), ki so v proces poučevanja glasbe vključevali tudi gibanje, Nijs in Bremmer (2019) poudarjata, da je utelešeno učenje glasbe raziskovalna paradigma, ki preučuje, kako gibanje vpliva na naše zaznavanje, občutenje, doživljanje in razumevanje glasbe. Proces glasbenega ustvarjanja je lahko rezultat aktivnega povezovanja gibanja z glasbo (Leman, 2016). S poslušanjem, plesom ali izvajanjem glasbe se ustvari odnos zvok-premik-namen, ki tok zvokov preoblikuje v smiselno glasbeno izkušnjo (Nijs in Bremmer, 2019).

Vključevanje smiselnih telesnih gibalnih izkušenj v proces učenja glasbe pomaga izboljšati in okrepiti glasbeno zaznavanje, poslušanje, razumevanje in izražanje, pa tudi ozavestiti telesne razsežnosti in zahteve umetniškega izvajanja, razviti telesne spretnosti in okrepiti občutek lastne vrednosti (Juntunen in Hyvönen, 2004).

Tako lahko otrok preko različnih plesnih dejavnosti izraža izvenzglasbene vsebine (vsebino pesmi), doživetja glasbenih del (čustva, razpoloženja v pesmi, značaj pesmi) in posamezne značilnosti zvoka (ritem, hitrost, dinamiko, višino, trajanje, barvo).

S pomočjo gibanja, plesa se otroci v večji meri poglobijo v glasbene elemente in strukturo glasbe. Ritem kot glasbeni element je v tesni povezavi z gibanjem. Že dojenčki se z ritmičnim gibanjem odzivajo na glasbo (Zentner in Eerola, 2010). Derm idr. (2001) menijo, da je ritmična sposobnost sposobnost izvajanja serije nadzorovanih, ponavljajočih se gibalnih dejavnosti, ki zahtevajo prostorsko in časovno natančnost. Prav tako pa gibanje pomaga pri dojetju metričnega utripa glasbe.

Doživljanje in zaznavanje glasbe je ključni element, ki pomeni osnovo za plesno izražanje in scensko podobo. Izbiramo glasbo, s katero vplivamo na razvoj ritmičnega posluha, glasbenega pomnjenja, usmerjene pozornosti, občutka za ritem, dojetja tempa, glasnosti, trajanja. Posamezni elementi, kot npr. glasbeni tempo in ritem, vplivajo na tempo, ritem in občutek gibanja (Sokovikova, 2017).

Galikowska-Gajewska (2017) kot izrazno sredstvo izpostavi tudi ton kot element gibalnega izraza in na določenih glasbenih primerih prikaže gibalno interpretacijo ob upoštevanju različnih lastnosti tona (barva, višina, trajanje in glasnost).

Izbor glasbenih del, ki jih želimo povezati s plesnim izrazom, pa moramo prilagoditi tudi starostni stopnji otrok in njihovim predhodnim izkušnjam. Prav tako moramo upoštevati umetniško vrednost glasbenih del, raznolikost glasbenih vsebin, splošni, glasbeni in gibalni razvoj otrok ter interes. Aktivno poslušanje glasbe usmerja otroka k poustvarjanju glasbenih vsebin v notranji predstavi. Otrok želi svoja doživetja glasbenega dela ali zvočne predstave tudi gibalno izraziti.

V predšolskem obdobju spodbujamo otroka predvsem k uporabi lastnega naravnega giba, ki izhaja iz njegovega notranjega doživljanja in izražanja. Ob tem pa ga vodimo k raziskovanju različnih elementov plesa, kot so energija, prostor in čas (Kaufman in Ellis, 2007). Poudarek je na spontanosti, svobodi, izvirnosti in individualnosti v različnih gibalnih situacijah, v katerih posameznik razvija lastni gibalni izraz (Joyce, 1994). Gre torej za individualiziran pristop, kjer vsak otrok uporablja svoje telo za reševanje različnih gibalnih nalog in kjer je naloga vzgojitelja, da se odziva na individualne potrebe otrok.

1.3 Namen raziskave

Literatura, ki obravnava področje glasbeno-plesnih dejavnosti v vrtcih montessori, je tako v slovenskem kot tudi v tujini izjemno redka. V pedagogiki montessori se pojavlja velika potreba po obogatitvi omenjenega področja. S tem namenom je v okviru diplomskega dela (Novak in Vogrinec, 2023) nastalo 9 glasbeno-plesnih dejavnosti, ki so bile oblikovane na podlagi didaktičnih smernic montessori ter aktualnih spoznanj didaktike glasbe in plesa. Izhodišče za načrtovanje glasbeno-plesnih dejavnosti so predstavljali didaktični materiali (črta; kopno, voda, zrak; geometrijska omara; planeti; rožnati stolp; omara za liste, življenjski krog fižolčka) iz okolja montessori, ki so bili izbrani na podlagi možnosti povezovanja s področji glasbe in plesa. Uporabljene so bile različne metode in oblike dela, pri sami izvedbi pa je bil poudarek predvsem na glasbeno-plesnem doživljanju in izražanju otrok.

Namen naše raziskave je pridobiti uvid v značilnosti izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti v skupini otrok v vrtcu montessori. Pedagogika montessori je na otroka osredinjen koncept vzgoje in izobraževanja, v katerem ima ključno vlogo negovanje in spodbujanje interesa, ustvarjalnosti, samostojnosti ter avtonomije otroka. Ugotoviti želimo, kakšni so opaženi učinki izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti v skupini otrok v vrtcu montessori z vidika izraženega interesa, ustvarjalnosti,

samostojnosti, avtonomije, plesnega izražanja ter glasbenega doživljanja in izražanja otrok. Z željo po izboljšavi prakse želimo identificirati prednosti, slabosti, izzive in priložnosti vključevanja glasbeno-plesnih dejavnosti v vrtce montessori. Na podlagi proučitve odzivov otrok želimo izdelati priporočila za nadaljnje načrtovanje in izvajanje glasbeno-plesnih dejavnosti v vrtcih montessori.

2 Metodologija

Uporabili smo kvalitativno metodo raziskovanja, pri čemer smo se zgledovali po pedagoško-fenomenološki videoanalizi (ang. Pedagogical-Phenomenological Video Analysis (PPVA)) (Rödel, 2020).

2.1 Raziskovalna vprašanja

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšni so opaženi učinki izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti v skupini otrok v vrtcu montessori z vidika izraženega interesa, ustvarjalnosti, samostojnosti, svobode, plesnega in glasbenega doživljanja ter izražanja?
- Kakšne so prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in ovire pri izvedbi glasbeno-plesnih dejavnosti v skupini otrok v vrtcu montessori?

2.2 Udeleženci

Udeležence raziskave je predstavljala heterogena skupina otrok drugega starostnega obdobja iz vrtca Montessori in dve študentki predšolske vzgoje, ki sta v omenjeni skupini izvajali glasbeno-plesne dejavnosti v okviru diplomskega dela.

2.3 Merski instrumentarij

Za namen naše raziskave smo oblikovali opazovalni protokol s petstopenjsko lestvico za ocenjevanje odziva skupine otrok na področju izraženega interesa, ustvarjalnosti, samostojnosti, avtonomije, plesnega izražanja ter glasbenega doživljanja in izražanja.

Prav tako smo uporabili analizo SWOT, s katero smo raziskali primer dobre prakse učenja skozi glasbo in gib v vrtcih montessori. Analiza SWOT zajema ocenjevanje notranjih (prednosti in slabosti) in zunanjih (priložnosti in tveganja) dejavnikov med analizo stanja in strateškim načrtovanjem (Wehrich, 1982).

Uporaba analize SWOT nam je omogočila opredelitev prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in ovir.

2.4 Postopek zbiranja podatkov

Podatke za analizo smo zbrali z analizo videoposnetkov v obliki analize SWOT. Analiza videoposnetkov je potekala v programu za kvalitativno analizo Atlas.ti.

3 Rezultati

Tabela 1 predstavlja rezultate ocenjevalne lestvice odzivov skupine otrok na področju izraženega interesa, ustvarjalnosti, samostojnosti, avtonomije, plesnega in glasbenega doživljanja ter izražanja.

Tabela 1: Ocena intenzitete odzivov

	Intenziteta odzivov				
	1 ni izkazan	2 nizek	3 srednji	4 visok	5 zelo visok
Interes	1	/	/	1	7
Ustvarjalnost	1	1	1	3	3
Samostojnost	1	1	/	2	5
Avtonomija	1	1	2	/	5
Plesno doživljanje in izražanje	/	1	2	2	4
Glasbeno doživljanje in izražanje	1	2	1	1	4

Opomba: V tabeli je prikazano število didaktičnih enot, pri katerih so bili zaznani posamezni odzivi.

Ocene intenzitete odzivov na področju interesa, ustvarjalnosti, samostojnosti, avtonomije, plesnega in glasbenega doživljanja ter izražanja so večinoma bile visoke ali zelo visoke, zato smo jih uvrstili pod prednosti izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti v skupini otrok v vrtcu Montessori.

Tabela 2 prikazuje predstavitev prednosti, pomanjkljivosti, ovir in priložnosti izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti.

Tabela 2: Prednosti, pomanjkljivosti, ovire ter priložnosti izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti

Prednosti	Pomanjkljivosti
Interes	Občutljivost in odzivnost vzgojitelja na doživljanje glasbe otrok
Ustvarjalnost	Materialne spodbude
Samostojnost	Oprema
Avtonomija	
Plesno doživljanje in izražanje	
Glasbeno doživljanje in izražanje	
Spodbudno delovanje vzgojitelja	
Priložnosti	Ovire
Kontinuiteta glasbeno-plesnih dejavnosti	Termin izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti
Možnosti za nadgradnjo glasbeno-plesnih dejavnosti	Pripravljeno okolje za glasbeno-plesne dejavnosti
	Prezahtevnost vsebinskih motivov
	Zadržanost otrok pri individualnem pristopu

3.1 Prednosti

Tabela 3: Prednosti izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti

Tema	Kategorije	Kode
Prednosti	Interes (25)	Opazen je interes otrok za gibalno izražanje (9)
		Otroci izrazijo željo za še eno ponovitev (2)
		Otroci se začnejo spontano sami gibati že pred začetkom (1)
		Otroci motivirano sodelujejo v pogovoru (6)
		Otroci povedo, da jim je dejavnost všeč (1)
		Pri nalogi se otroci zabavajo (6)
	Ustvarjalnost (20)	Improvizirajo izvorne gibalne motive, ki ne vsebujejo elementov posnemanja ali ponavljanja že videnega (7)
		Otroci neodvisno oblikujejo gibalne motive brez posredovanja vzgojitelja (7)
		Njihovo gibanje je sproščeno in nezadržano, kar se odraža v spontanosti gibalnega izraza (6)
	Samostojnost (33)	Otroci samostojno, brez dodatne spodbude, posnemajo gibanje vzgojitelja (2)
		Otroci samostojno raziskujejo material (7)
		Otroci samostojno uporabljajo različne nivoje gibanja (7)
		Otroci sami najdejo gibalno rešitev za nalogo (9)

Tema	Kategorije	Kode
	Avtonomija (21)	Otroci samostojno povezujejo vsebinske motive z gibalnimi motivi (8)
		Otroci imajo možnost, da se odločijo, kako se bodo gibali (7)
		Otroci imajo avtonomijo, kljub temu pa se ohranja nadzor nad potekom dejavnosti (9)
		Ko otrok izrazi, da ne želi sodelovati, ima to možnost (3)
		Pri individualni dejavnosti se preostali otroci spontano odločijo za sodelovanje v dejavnosti (2)
	Plesno doživljanje in izražanje (36)	Prisotni so odnosi v gibanju posameznika v odnosu do sebe in skupine (8)
		Otroci pri gibalnem izražanju uporabljajo različne nivoje (7)
		Otroci pri gibanju uporabljajo prostor (7)
		Otroci povezujejo vsebino z gibalnimi motivi (8)
		Ustrezna dolžina posameznih gibalnih nalog (6)
	Glasbeno doživljanje in izražanje (30)	Ob poslušanju glasbe otroci doživijo vsebino skladbe (7)
		Intenziteta glasbe je povezana z glasnostjo otrok (2)
		Otroci besedno izražajo doživetja in predstave glasbenega dela (6)
		Otroci gibalno izražajo predstave in doživetja glasbenega dela (7)
		Glasbeno delo omogoča individualni ritem gibanja (1)
		Otroci povežejo intenziteto glasbe z intenziteto giba (7)
	Spodbudno delovanje vzgojitelja (50)	Podaja jasna navodila (9)
		Uporablja primeren ton glasu (9)
		Se otrokom zahvali (7)
		Daje možnost vsakemu otroku, da se izrazi (7)
		Ne prepoveduje otrokom, temveč jih seznanja s posledicami (3)
Pri individualni dejavnosti dopušča drugim otrokom, da se vključujejo (1)		
Vsebino dejavnosti povezuje s predznanjem otrok (7)		
Modelira primerno delovanje otrok (7)		

Interes

Otroci so pri skoraj vseh glasbeno-plesnih dejavnostih aktivno sodelovali in izražali visoko ali zelo visoko stopnjo interesa. Slednje smo ocenili na podlagi opaženih kazalnikov, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Otroci so se z zanimanjem vključevali v dejavnosti. Pri nekaterih dejavnostih so se spontano začeli gibati že pred samim začetkom glasbe, kar kaže na veliko željo po gibanju. Visoko mero motiviranosti so izražali tudi med pogovorom z vzgojiteljem, bili so zelo odzivni na navodila. Pri gibalnem izražanju niso potrebovali dodatnih

vzgojiteljevih spodbud. Nekatere dejavnosti so želeli večkrat ponoviti. Pri nekaterih dejavnostih so svoje navdušenje tudi besedno izrazili.

Pri eni izmed dejavnosti interesa otrok ni bilo mogoče zaznati. Razlog bi se morda lahko skrival v terminu izvedbe glasbeno-plesne dejavnosti, saj je bila, v nasprotju z drugimi, izvedena v popoldanskem času.

Ustvarjalnost

Kljub začetni zadržanosti pri nekaterih glasbeno-plesnih dejavnostih so otroci pokazali izvirne gibalne motive. Ta sproščenost jim je omogočila, da so izvirno ustvarjali raznolike gibalne motive. Pri večini dejavnosti ni bilo opaziti posnemanja drugih otrok. Gibanje je izhajalo iz otrok, saj je bilo opaziti, da so imeli drugačno predstavo giba kot vzgojitelj.

Samostojnost

Pri izvedbi dejavnosti smo opazili visoko stopnjo samostojnosti otrok. Otroci so samostojno raziskovali materiale in večkrat samostojno našli gibalne rešitve nalog. Brez dodatne spodbude vzgojitelja so vsebine povezovali z gibanjem in pri plesnem izražanju uporabljali različne nivoje.

Nekatere dejavnosti so zaradi svoje narave zasnovane vsebovale več vodenja vzgojitelja, posledično smo zato opazili nižjo mero samostojnosti otrok.

Avtonomija

Okolje montessori je otrokom omogočalo veliko mero avtonomije, ki se je kazala na različnih področjih. Predvsem bi poudarili možnost otrok, da so se lahko sami odločili, ali želijo sodelovati pri glasbeno-plesnih dejavnostih. Tisti, ki se za sodelovanje sprva niso odločili, so najprej opazovali dejavnost, večkrat pa so se nato pridružili tudi sami. Nekatere dejavnosti so bile oblikovane v individualni obliki, vendar so imeli tudi preostali otroci možnost vključitve, če so si to želeli. Vzgojitelj jim je dopuščal svobodo tudi, ko so se razživele, hkrati pa ohranjal nadzor nad potekom dejavnosti. Otrokom ni prepovedoval, ampak jih je seznanjal z logičnimi posledicami njihovih dejanj. Vsak otrok je imel možnost izraziti svoje mnenje.

Nekatere dejavnosti so bile zasnovane na metodi vodenja, ki otrokom ni dopuščala večje mere svobode, bodisi pri gibanju in samostojni izbiri otrok.

Plesno doživljanje in izražanje

Pri plesu so se kazale tudi prednosti skupinskega dela, ki so se odražale v skupinski dinamiki, odnosih v gibanju, sodelovanju med otroki, skupnem ustvarjanju. Prihajalo je do spontanega povezovanja, stika med otroki, ki so skupaj iskali gibalne rešitve nalog. Uporabljali so elemente plesa, kot so prostor in različni nivoji pri gibanju, ter jih povezovali z vsebino.

Glasbeno doživljanje in izražanje

Izbor glasbe je bil smiselno povezan z vsebino dejavnosti. Otroci so ob pozornem poslušanju glasbe doživljali njeno vsebino. Svoja doživetja in predstave glasbenih del so izražali na različne načine, tako besedno kot tudi gibalno. Odzivali so se na glasbene elemente, kot so ritem, dinamika in tempo. Intenziteto glasbe so uspešno povezovali z intenziteto gibanja. Pri dejavnosti hoje po črti je glasba otrokom omogočala individualni ritem gibanja.

Spodbudno delovanje vzgojitelja

Vzgojitelj je podajal jasna navodila in otroke spodbujal. Uporabljal je umirjen ton glasu, otrokom je prisluhnil, omogočal dialog, prilagajal se je njihovim potrebam in njihovi razvojni stopnji ter jih enakovredno obravnaval. S svojim zgledom je modeliral pričakovano delovanje otrok.

3.2 Pomanjkljivosti

Tabela 4: Pomanjkljivosti izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti

Tema	Kategorije	Kode
Pomanjkljivosti	Občutljivost in odzivnost vzgojitelja na doživljanje glasbe otrok (2)	Vzgojitelj bi lahko spremenil glasbo, če opazi, da je preveč intenzivna glede na trenutno čustveno stanje otrok (1)
		Izbor glasbe naj sledi odzivom otrok (1)
	Materialne spodbude (4)	Povezava z materiali bi lahko bila bolj izpostavljena (3)

Tema	Kategorije	Kode
		Smiselno bi bilo uporabiti material montessori: omara z listi (1)
	Oprema (2)	Ohlapna oblačila ne omogočajo nazornega prikaza gibalnih motivov (2)

Občutljivost in odzivnost vzgojitelja na doživljanje glasbe otrok

Pri eni izmed dejavnosti smo opazili, da je bilo doživljanje glasbe za otroke preveč intenzivno in jih je odvrnilo od vsebine dejavnosti. V tem primeru je dobro, da je vzgojitelj na to pozoren in odziven, tako da že med izvedbo dejavnosti izbere glasbo, ki je v tistem trenutku prilagojena doživljanju otrok.

Materialne spodbude

Pri nekaterih dejavnostih smo opazili, da bi lahko bila povezava med materiali in glasbeno-plesnimi dejavnostmi še bolj izpostavljena.

Oprema

Pri izvedbi dejavnosti imajo pomembno vlogo tudi ustrezna oblačila vzgojitelja, za katera ni priporočljivo, da so pretirano ohlapna, ker ne omogočajo nazornega prikaza gibalnih motivov, zato demonstracija ni tako učinkovita.

3.3 Ovire

Tabela 5: Ovire pri izvedbi glasbeno-plesnih dejavnosti

Tema	Kategorije	Kode
Ovire	Termin izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti (2)	Opaziti je, da otroci niso tako zbrani kot pri dejavnostih, ki so bile izvedene dopoldne (1)
		Dejavnost bi lahko izvedli ob drugi priložnosti (1)
	Pripravljeno okolje za glasbeno-plesne dejavnosti (11)	Prostor je premajhen (6)
		Ker je premalo prostora, prihaja do prerivanja (3)
		Razporeditev odraslih po prostoru (1)
		Moteči dejavniki iz okolice sobe (1)
	Prezahtevnost vsebinskih motivov (2)	Vsebinski motivi so prezahtevni (1)
		Otroci niso gibalno izrazili vsebine (1)
	Zadržanost otrok pri individualnem pristopu (1)	Pri individualni obliki dela je otrok bolj zadržan (1)

Termin izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti

Opazili smo, da otroci pri eni dejavnosti niso bili tako zbrani kot pri drugih. Glede na to, da je bila ta dejavnost, v nasprotju z drugimi, izvedena v popoldanskem terminu, predvidevamo, da bi razlog za nižjo zbranost otrok lahko predstavljal termin izvedbe.

Pripravljeno okolje za glasbeno-plesne dejavnosti

Velikost prostora

Večina glasbeno-plesnih dejavnosti je bila izvedena v sobi skupine, ki je otroke nekoliko prostorsko omejevala pri plesnem izražanju. Tiste dejavnosti, ki so bile izvedene v telovadnici, so otrokom omogočale več svobode pri gibalnem izrazu.

Moteči dejavniki

Za uspešno izvedbo dejavnosti je v prostoru treba poskrbeti tudi za primerno zvočno okolje, ki otrokom omogoča zbranost in osredotočenost na dejavnost. Pri eni dejavnosti je visoka raven zvoka iz okolice sobe predstavljala moteči dejavnik, ki je negativno vplival na zbranost otrok.

Prezahtevnost vsebinskih motivov

Pri plesnem izražanju je izbira vsebinskih motivov povezana z izkušnjami in razvojem otrok. Pri eni izmed dejavnosti smo opazili, da so bili vsebinski motivi za otroke prezahtevni, saj so jih s težavo povezovali z gibalnimi motivi.

Zadržanost otrok pri individualnem pristopu

Ena izmed dejavnosti je bila zasnovana v individualni obliki in opazili smo, da je bil otrok bolj zadržan kot v primeru, ko je plesno ustvarjanje potekalo v skupini.

3.4 Priložnosti

Tabela 5: Ovire pri izvedbi glasbeno-plesnih dejavnosti

Tema	Kategorije	Kode
Priložnosti	Kontinuiteta glasbeno-plesnih dejavnosti (3)	Po nekaj izvedenih glasbeno-plesnih dejavnostih so otroci bolj sodelovali (3)
	Možnosti za nadgradnjo glasbeno-plesnih dejavnosti (10)	Samostojna izvedba dejavnosti otrok (4)
		Povezava s preostalimi materiali montessori (3)
		Povezava z drugimi področji dejavnosti (3)

Kontinuiteta glasbeno-plesnih dejavnosti

Pri glasbeno-plesnem doživljanju in izražanju je pomembno, da so otroci redno izpostavljeni dejavnostim, preko katerih si pridobivajo dragocene izkušnje, ki jim omogočajo nadaljnji razvoj na tem področju.

Možnosti za nadgradnjo glasbeno-plesnih dejavnosti

Kadar so otroci uspešno izvedli vodeno plesno dejavnost, bi jim vzgojitelj lahko omogočil, da dejavnost izvedejo še sami, brez njegove spodbude. Slednje bi lahko prispevalo k večji meri svobode in posledično k samostojnosti. Poleg tega bi to lahko predstavljalo tudi nadgradnjo dejavnosti.

Opazili smo, da izvedene dejavnosti predstavljajo izhodišče za nadaljnje možnosti povezave glasbeno-plesnih dejavnosti z vsebinami in didaktičnimi materiali iz okolja montessori. Glasbeno-plesne dejavnosti bi lahko povezali še z drugimi področji dejavnosti in poiskali tiste didaktične materiale, ki omogočajo tovrstno povezovanje.

4 Diskusija

Cilj naše raziskave je bil odgovoriti na raziskovalna vprašanja, povezana z izvedbo glasbeno-plesnih dejavnosti v vrtcih montessori. Zanimalo nas je, kakšni so opaženi učinki izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti v skupini otrok v vrtcu Montessori z vidika izraženega interesa, ustvarjalnosti, samostojnosti, svobode, plesnega in glasbenega doživljanja ter izražanja otrok.

Ugotavljamo, da so otroci pri glasbeno-plesnih dejavnostih izkazali izrazito stopnjo interesa in motivacije, kar je mogoče opaziti v njihovem spontanem gibanju, odzivnosti na navodila in želji po ponovitvi dejavnosti. To obnašanje otrok bi lahko bilo deloma razloženo z nekaterimi študijami, ki nakazujejo, da je glasba povezana z globokimi občutki ugodja (Barrett in Janata, 2016; Blood in Zatorre, 2001; Loersch in Arbuckle, 2013). Ta povezanost naj bi izhajala iz njenega vpliva na stimulacije, ki so povezane s preživetjem, socialnimi nagoni in aktivacijo možganskih vezij, odgovornih za nagrajevanje. Zato otrokova visoka stopnja zavzetosti in odzivnosti pri glasbeno-plesnih dejavnostih verjetno ne odraža le njegovega osebnega zanimanja, temveč tudi globljo nevrološko povezanost z glasbo. Za dejavnost, pri kateri je bila stopnja izražene interesa nižja, bi razlog za to lahko našli v neustreznem terminu izvedbe. Slednje kaže na pomembno vlogo premišljenega načrtovanja dejavnosti in upoštevanja ter prilagajanja potrebam otrok.

Kljub začetni zadržanosti so otroci pri večini glasbeno-plesnih dejavnosti izkazali visoko mero ustvarjalnosti, saj so samostojno ustvarjali raznolike gibalne motive brez posnemanja drugih. Pomembnost utelešenega gibanja in interaktivne igre kot sredstva za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja v zgodnjem otroštvu poudarjajo tudi nekatere nedavne študije. Frith idr. (2019) v sistematičnem preglednem članku izpostavljajo izsledke številnih razvojnih raziskav, ki nakazujejo na to, da naj bi utelešeno gibanje spodbujalo telesne interakcije, ki vplivajo na kognitivne procese, na katerih temeljita ustvarjalno mišljenje in vedenje. Tovrstne dejavnosti lahko dopolnjujejo tradicionalne oblike spodbujanja ustvarjalnosti, saj so majhni otroci morda bolj nagnjeni k temu, da svoje notranje misli in izkušnje izražajo z gibanjem kot zgolj z jezikom.

Okolje montessori je otrokom zagotavljalo visoko stopnjo avtonomije, da so se lahko sami odločali, ali želijo sodelovati v glasbeno-plesnih dejavnostih, opazovati ali se kasneje vključiti, prav tako pa so imeli možnost izraziti svoje mnenje in se razživeti, medtem ko je vzgojitelj vzdrževal nadzor in otroke seznanjal s posledicami njihovih dejanj. Nekatere dejavnosti so zaradi svoje narave zahtevale večjo mero usmerjanja vzgojitelja, zato otrokom niso omogočale toliko avtonomije pri gibanju in samostojni izbiri. Pri glasbeno-plesnih dejavnostih je bila posledično opažena tudi visoka stopnja samostojnosti, saj so otroci suvereno raziskovali materiale, iskali gibalne rešitve nalog, povezovali vsebine z gibanjem in uporabljali različne nivoje plesnega izražanja brez dodatne vzgojiteljeve spodbude. Omeniti velja, da je bila pri

nekaterih dejavnostih zaradi njihove narave zasnove potrebna večja mera vodenja vzgojitelja, kar je posledično vodilo k nižji stopnji samostojnosti otrok. Raziskave kažejo, da podpora avtonomiji s strani staršev, vzgojiteljev ali sorojencev pozitivno vpliva na otrokovo psihološko blagostanje in izpolnjevanje psiholoških potreb (Kaa-Deeder idr., 2017). Zagotavljanje svobode otroku omogoča izpolnjevanje osnovne psihološke potrebe otrok po avtonomiji, kompetentnosti in povezanosti, kar prispeva k visoki stopnji motivacije in dobremu počutju (Kaa-Deeder et al., 2017).

Ugotavljamo, da so glasbeno-plesne dejavnosti spodbujale skupinsko dinamiko, sodelovanje in skupno ustvarjanje med otroki, ki so skupaj iskali gibalne rešitve in povezovali elemente plesa z vsebino. Otroci so ob poslušanju glasbe doživljali njeno vsebino, svoja doživetja in predstave pa izražali besedno in gibalno, pri čemer so uspešno povezovali intenziteto glasbe z intenziteto gibanja. Izsledke naše raziskave lahko povežemo z drugimi raziskavami, ki kažejo, da so glasbeno-plesne dejavnosti tudi učinkovito sredstvo za spodbujanje prosocialnega vedenja in socialnih kompetenc (Lobo in Winsler, 2006; Tunçgenç in Cohen, 2016). Prav zato je vključevanje glasbeno-plesnih dejavnosti v vzgojni proces ključnega pomena, saj ne le da bogati kulturni in estetski vidik otrokovega sveta, temveč ponuja praktične priložnosti za krepitev socialnih veščin in spodbujanje prosocialnih interakcij, ki so temelj za uspešno medosebno sodelovanje v prihodnosti.

Vzgojitelj igra ključno vlogo v otrokovem razvoju. V naši raziskavi ugotavljamo, da je vzgojitelj pri izvedbi glasbeno-plesnih dejavnosti dajal jasna navodila, spodbujal otroke, uporabljal umirjen ton glasu in omogočal dialog. Prav tako je s svojim zgledom neposredno modeliral pričakovano delovanje otrok. V predšolskem obdobju je takšno modeliranje izjemnega pomena, saj otroci intenzivno opazujejo in posnemajo odrasle okoli sebe, zlasti starše in vzgojitelje. Otroci pridobivajo jasne smernice glede primerne vedenja in se hkrati učijo ključnih socialnih ter čustvenih veščin (Harun et al., 2020). Predšolski otroci so bolj nagnjeni k posnemanju vedenj, ki jih odrasli dosledno modelirajo (Campbell, 1995). Dosledno modeliranje zelenega vedenja predstavlja pomemben člen pri učenju pozitivnih socialnih interakcij, razvoju sočutja, sodelovanja in drugih prosocialnih veščin pri otrocih (Campbell, 1995).

V okviru raziskave smo identificirali tudi tri ključna področja, ki predstavljajo pomanjkljivosti izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti: občutljivost in odzivnost vzgojitelja na doživljanje glasbe otrok, materialne spodbude ter oprema. Naša opažanja kažejo, da ima intenzivnost doživljanja glasbe pomembno vlogo pri zanimanju otrok za vsebino dejavnosti. V nekaterih primerih je intenziven značaj glasbenega dela preveč prevzel pozornost otrok in jih odvrnil od glavne vsebine dejavnosti. To kaže na nujnost prilagajanja glasbe trenutnim potrebam in zaznavam otrok. Prav tako smo ugotovili, da bi lahko bila pri nekaterih dejavnostih povezava med materiali in glasbeno-plesnimi dejavnostmi še bolj izpostavljena. S premišljeno in integrirano uporabo materialov bi otrokom zagotovili še bogatejšo učno izkušnjo. Ugotavljamo tudi, da imajo vzgojiteljeva oblačila pomembno vlogo pri izvedbi dejavnosti, saj omogočajo jasno in učinkovito demonstracijo gibalnih motivov. Pretirano ohlapna oblačila ovirajo jasen prikaz gibov, kar lahko zmanjša učinkovitost izobraževalnega procesa.

Pri izvajanju glasbeno-plesnih dejavnosti smo zaznali tudi nekatere ovire. Medtem ko popoldanski termin lahko vpliva na nižjo zbranost otrok zaradi možne utrujenosti, prostorske omejitve v manjših sobah zavirajo gibalni izraz. Poleg tega lahko moteči zvoki iz okolice sobe negativno vplivajo na koncentracijo, prezahtevni vsebinski motivi pa lahko povzročijo občutke frustracije. Ugotovili smo tudi, da se nekateri otroci v individualnem okolju počutijo bolj izpostavljene in zato zadržane. Vse te ovire zahtevajo natančno premišljevanje in prilagajanje, da se zagotovi optimalno okolje za glasbeno-plesne dejavnosti.

Ugotavljamo, da priložnost za nadaljnji razvoj področja glasbeno-plesnih dejavnosti predstavljajo različni aspekti, ki jih bomo poglobljeno obravnavali v nadaljevanju.

Eden izmed ključnih dejavnikov za uspešnost na tem področju je kontinuiteta glasbeno-plesnih dejavnosti. Otroci, ki so redno izpostavljeni glasbeno-plesnim dejavnostim, pridobivajo dragocene izkušnje in razvijajo svoje spretnosti ter sposobnosti. Poleg redne izpostavljenosti je pomembna tudi nadgradnja obstoječih znanj in veščin. Ko otroci usvojijo določene osnovne tehnike pod vodstvom vzgojitelja, je koristno spodbuditi njihovo samostojnost. To ne le da krepi njihovo samozavest, ampak jih tudi usmerja k inovativnosti in kreativnosti. Eno izmed priložnosti za obogatitev glasbeno-plesnega področja predstavlja tudi povezovanje

teh dejavnosti še z drugimi didaktičnimi materiali, kar omogoči otrokom bolj celovito in interdisciplinarno izkušnjo učenja.

5 Sklep

Raziskava se osredotoča na značilnosti izvedbe glasbeno-plesnih dejavnosti v skupini otrok v vrtcu Montessori. Raziskava ponuja dragocen vpogled v pomen implementacije glasbeno-plesnih dejavnosti v vrtcih montessori in poudarja vlogo okolja, vzgojitelja in samih dejavnosti pri otrokovem celostnem razvoju.

Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili, so se osredotočala na različne vidike otrokovega doživljanja in izražanja med glasbeno-plesnimi dejavnostmi, na otrokov interes in avtonomijo ter vlogo vzgojitelja in okolja montessori pri izvajanju le-teh. Ugotovili smo, da so otroci pri glasbeno-plesnih dejavnostih izkazovali visoko stopnjo interesa, motivacije, ustvarjalnosti in samostojnosti. Prav tako smo ugotovili, da ima vzgojitelj ključno vlogo pri uspešni izvedbi teh dejavnosti, saj s svojim zgledom in podporo otrokom omogoča optimalno učno okolje in jim obenem predstavlja navdih za njihovo lastno dejavnost. Hkrati smo prepoznali tudi nekaj pomanjkljivosti v izvedbi glasbeno-plesnih dejavnosti, kot so občutljivost vzgojitelja na doživljanje glasbe otrok, potreba po boljši povezavi med materiali in dejavnostmi, prostorske omejitve, moteči zvoki ipd.

Naše ugotovitve predstavljajo izhodišče za nadaljnje raziskave in izboljšave v pedagoškem pristopu in okolju montessori ter za boljše razumevanje otrokovega doživljanja in izražanja skozi glasbeno-plesne dejavnosti. Smiselno bi bilo izvesti nadaljnje študije na večjem vzorcu, kar bi omogočilo pridobitev bolj reprezentativnih rezultatov. S tem bi lahko bolje razumeli razlike med posameznimi otroki ter prepoznali (identificirali) morebitne specifične potrebe in interese različnih skupin otrok. S povečanjem vzorca bi lahko prav tako bolj natančno preučili različne vidike okolja montessori in vloge vzgojiteljev pri izvajanju teh dejavnosti. S tem bi lahko pridobili globlje in bolj celovite uvide v vlogo glasbeno-plesnih dejavnosti pri otrokovem razvoju ter prispevali k nadaljnjemu izboljšanju pedagoškega pristopa v vrtcih montessori.

Nadaljnje raziskave na tem področju bi se lahko osredotočile na podrobnejše študije, ki bi raziskale, kako se lahko glasbeno-plesne dejavnosti prilagajajo individualnim potrebam otrok v okolju montessori. Prav tako bi lahko raziskovali vlogo teh dejavnosti pri dolgoročnem razvoju otrok in njihovi uspešnosti v kasnejšem šolskem in družbenem življenju. Z nenehnim izpopolnjevanjem in raziskovanjem bomo lahko še bolj optimizirali izvajanje glasbeno-plesnih dejavnosti in izkoristili njihov potencial za izboljšanje otrokovega razvoja.

Ključnega pomena je, da se glasbeno-plesne dejavnosti izvajajo premišljeno, ob upoštevanju otrokovih potreb, interesa in okoljskih pogojev. Pravilno načrtovanje, usmerjanje in prilagajanje teh dejavnosti lahko prispeva k razvoju otrokove ustvarjalnosti, socialnih veščin ter pozitivnemu doživljanju glasbe in gibanja v okolju montessori.

Literatura

- Anttila, E. (2018). *The potential of dance as embodied learning*. qt3s7118mr.pdf (escholarship.org)
- Barrett, F., & Janata, P. (2016). Neural responses to nostalgia-evoking music modeled by elements of dynamic musical structure and individual differences in affective traits. *Neuropsychologia*, *91*, 234–246. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.08.012>
- Bjorklund, D. F. (2022). *Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences*. SAGE Publications, Inc.
- Blood, A., & Zatorre, R. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *98*, 11818–11823. <https://doi.org/10.1073/pnas.191355898>
- Derm, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., in Gini, V. (2001). Complexity of Rhythmic Ability as Measured in Preschool Children. *Perceptual and Motor Skills*, *92*(3), 777–785. <https://doi.org/10.2466/pms.2001.92.3.777>
- Fitch, W. T. (2016). Dance, Music, Meter and Groove: A Forgotten Partnership. *Frontiers in Human Neuroscience*, *10*:64, 1–7. doi:10.3389/fnhum.2016.00064
- Frith, E., Loprinzi, P., & Miller, S. (2019). Role of Embodied Movement in Assessing Creative Behavior in Early Childhood: A Focused Review. *Perceptual and Motor Skills*, *126*, 1058–1083. <https://doi.org/10.1177/0031512519868622>
- Galikowska-Gajewska, A. (2017). The Sound in Movement Interpretation of the Selected Music Pieces by Debussy, Cage, Penderecki, Szalonek, Dobrowolski, Olczak, Kaiser. *Belgrade Journal of Music and Dance*, *2*:4. Retrieved <https://accelerandobjmd.weebly.com/issue2/9-the-sound-in-movement>
- Hidi S. (2000). An Interest Researcher's Perspective: The Effects of Extrinsic and Intrinsic Factors on Motivation. V C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Ur.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* (str. 309–339). San Diego: Academic Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2005). Education and learning pre-school children. *Ljubljana: State published Slovenia*.
- Isaacs, B. (2014). *Bringing the Montessori Approach to Your Early Years Practice*. Routledge.

- Joyce, M. (1994). *First steps in teaching creative dance to children*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Juntunen, M.L. & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing - How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education* 21(2), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005686>
- Kaap-Deeder, J. v. d., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: the role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 53(2), 237–251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Kaufmann, K. in Ellis, B. 2007: Preparing pre-service generalist teachers to use creative movement in K-6. *Journal of Dance Education* 7/1, 7–13.
- Kordeš Demšar, M. (2006). Montessori pedagogika [Recenzija knjige Srkajoči um M. Montessori]. *Srkajoč um*, 7–10. Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- Leman, M. (2016). *The expressive moment: How interaction (with music) shapes human empowerment*. London, UK: The MIT Press
- Lillard, A. S. (2019). Shunned and Admired: Montessori, Self-Determination, and a Case for Radical School Reform. *Educational Psychology Review*, 31(4), 939–965. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3>
- Lillard, P. P. (2017). *Montessori: A Modern Approach*. Oxford University Press.
- Lobo, Y. B. and Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501–519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>
- Loersch, C. & Arbuckle, N. (2013). Unraveling the mystery of music: music as an evolved group process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105 5, 777–798. <https://doi.org/10.1037/a0033691>
- Montessori, M. (2006). *Srkajoč um*. Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- Nijs, L. in Bremmer, M. (2019). Embodiment in Early Childhood Music Education. In S. Young, B. Ilari (Eds.): *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 27 (pp. 87–102). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1_6
- Rödel, S. S. (2020). Pedagogical-phenomenological video analysis. V M. Huber, D. E. Froeblich (Ur.), *Analyzing Group Interactions: A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*, 26–36.
- Sokovikova, N. (2017). Modern strategy in dance education. *Accelerando. Belgrade Journal of Music and Dance*, 2:4. <https://accelerandobjmd.weebly.com/issue2/4-modern-strategy-in-the-dance-education>
- Tunçgenç, B. and Cohen, E. (2016). Interpersonal movement synchrony facilitates pro-social behavior in children's peer-play. *Developmental Science*, 21(1), e12505. <https://doi.org/10.1111/desc.12505>
- Wehrich, H. (1982). The TOWS matrix - A tool for situational analysis. *Long Range Planning*, 15(2), 54–66.
- Zentner, M., & Eerola, T. (2010). Rhythmic engagement with music in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(13), 5768–5773. <https://doi.org/10.1073/pnas.1000121107>

SUMMARY

Nowadays it's crucial to actively foster a child's expression and experience, as this facilitates the comprehensive growth and blossoming of their unique potentials. In line with humanistic-constructivist views, the Montessori pedagogy stands out as an approach that centres on the child as an individual, providing a nurturing environment tailored to their needs. A cornerstone of the Montessori setting is the high level of child autonomy, enabling spontaneous learning. Children are granted the freedom to explore a prepared environment, move freely, choose activities, and manage their time. Through this approach, children are holistically engaged, both mentally and emotionally, in the learning process.

Literature addressing the area of music and dance activities in Montessori kindergartens is extremely scarce, both in Slovenia and abroad. There is a pressing need within Montessori pedagogy to enrich this domain. To this end, as part of a diploma thesis (Novak and Vogrinc, 2023), nine music and dance activities were developed, grounded in Montessori didactic guidelines as well as current insights from music and dance didactics. The foundation for designing these music and dance activities was based on select Montessori materials (line; land, water, air; geometric cabinet; planets; pink tower; leaf cabinet, life cycle of a bean), chosen for their potential to integrate with music and dance domains. Various methods and forms of work were employed, with a particular emphasis on the children's musical and dance expression and experience during the activities.

The aim of our research is to gain insight into the characteristics of conducting music and dance activities within a Montessori kindergarten group. Montessori pedagogy is a child-centered educational approach where nurturing and promoting a child's interest, creativity, independence, and autonomy play a pivotal role. We aim to determine the observed effects of these music and dance activities in terms of expressed interest, creativity, independence, autonomy, dance expression, and the children's musical experience and expression. With a goal to enhance practice, we wish to identify the strengths, weaknesses, challenges, and opportunities of integrating music and dance activities in Montessori kindergartens.

The study offers valuable insights into the importance of integrating music and dance activities in Montessori kindergartens and emphasizes the role of the environment, educators, and the activities themselves in a child's holistic development. Our research questions centered on various aspects of a child's experience and expression during music and dance activities, their interest and autonomy, and the role of the Montessori educator and environment in facilitating these activities. We found that children displayed a high level of interest, motivation, creativity, and independence during these activities. Additionally, the educator plays a pivotal role in the successful execution of these activities, serving as both a role model and a source of support, creating an optimal learning environment and inspiring the children in their own activities. However, we also identified some shortcomings in conducting music and dance activities, such as the educator's sensitivity to children's music experiences, the need for a better connection between materials and activities, spatial constraints, and distracting noises.

It's essential that music and dance activities are conducted thoughtfully, considering the child's needs, interests, and environmental conditions. Proper planning, direction, and adaptation of these activities can foster the development of a child's creativity, social skills, and positive experiences with music and movement within the Montessori environment.

POGLAVJE 4

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE GLASBENE IN LIKOVNE UMETNOSTI NA PRIMERU ALEATORIKE

JERNEJA ŽNIDARŠIČ,¹ JANJA BATIČ,¹ NINA RIHTARIČ²

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

jerneja.znidarsic@um.si, janja.batic@um.si

² OŠ Kajetana Koviča Radenci, Radenci, Slovenija

nina.rihtaric@gmail.com

Aleatorika je kompozicijska tehnika, ki v proces ustvarjanja vključuje naključje in slučajnost. Pri izvajanju del je izvajalec svoboden in ima možnost dopolniti delo, kar pomeni, da nobena skladba ni izvedena identično. Na ravni učnega procesa v osnovni šoli se aleatorika obravnava v devetem razredu pri predmetu glasbena umetnost, pri čemer s temeljnimi pojmi, kot je na primer grafična notacija, sega tudi na področje likovne umetnosti. Izhodišče za kvalitetno obravnavo tematike je tako medpredmetno povezovanje glasbene in likovne umetnosti, na podlagi katerega smo oblikovali tri učne enote, ki smo jih izvedli v treh oddelkih 9. razreda dveh osnovnih šol. Študija primera je pokazala, da imajo učenci najraje skupinsko obliko dela, saj pri takšnih urah prevladuje sproščeno vzdušje. Učenci so poudarili, da sicer ne ustvarjajo tako zelo, prvič pa so tudi oblikovali izdelek, ki je hkrati glasbeno in likovno delo.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.4](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.4)

ISBN

978-961-286-839-0

Ključne besede:
medpredmetno
povezovanje,
glasbena umetnost,
likovna umetnost,
aleatorika,
grafična notacija



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF MUSIC AND VISUAL ARTS ON THE EXAMPLE OF ALEATORICISM

JERNEJA ŽNIDARŠIČ,¹ JANJA BATIČ,¹ NINA RIHTARIČ²

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
jerneja.znidarsic@um.si, janja.batic@um.si

² Kajetana Koviča Elementary School Radenci, Radenci, Slovenia
nina.rihtaric@gmail.com

Keywords:

interdisciplinarity,
music education,
fine arts,
aleatoric music,
graphic notation

Aleatoricism involves a compositional technique that includes coincidence, chance and luck in the creative process. In the performance of such a works, the performer is therefore free and has the option to supplement the work: from this it follows that no composition is always performed identically. At the level of the learning process in elementary school, aleatoricism is discussed in the ninth grade in the subject of Musical Art, and with fundamental concepts such as graphic notation, it extends to the field of fine arts. The starting point for a high-quality treatment of the topic is the interdisciplinary integration of music and fine arts, on the basis of which we designed three teaching units which we implemented in three sections of the ninth grade of two elementary schools. The research showed that students preferred groupwork, a relaxed atmosphere prevailing in such classes. The students pointed out that they do not usually create to such an extent, and for the first time they created a product that is both a work of art.



1 Uvod

Ena izmed strategij za trajno in kakovostno znanje, ki bi jo bilo treba spodbujati na različnih stopnjah vzgojno-izobraževalnega procesa, je medpredmetno povezovanje. Zavestni trud za vključevanje znanja, spretnosti in kompetenc v enega ali več predmetnih področij hkrati, z namenom oblikovanja avtonomnih in odgovornih državljanov za demokratično, inkluzivno in pošteno družbo (CROSSCUT, 2023), je lahko temeljno vodilo oziroma izhodišče delovanja vseh subjektov v vzgoji in izobraževanju.

Povezovanje področij je imelo pomembno vlogo že v antični Grčiji, nato so Herbart (1804), Spencer (1855), Dewey (1969) koncept ponovno začeli umeščati v pedagoški diskurz. Skozi leta so se razvile različne definicije in pojmovanja, hkrati so avtorji (Fogarty, 2009; Jacobs, 1989; Lake, 2002) opredelili oblike, stopnje in ravni povezovanja področij. Pri povezovanju dveh ali več predmetov zasledimo pogosto rabo terminov multidisciplinarnost (doseganje ciljev po disciplinarno ločenih poteh), interdisciplinarnost (skupni, integrirani cilj področij) in transdisciplinarnost (cilji, vsebine, procesi se nedeljivo združijo v nove entitete) (Drake in Burns, 2004; Klaasen, 2018; Klein, 2010; Pavlič Škerjanc, 2010). V slovenskem prostoru pa se najpogosteje uporablja termin medpredmetno povezovanje, v katerega avtorji umeščajo različne oblike povezav (Batič in Haramija, 2020; Batič in Lebar Kac, 2020, 2023; Denac, Šumer in Marinšek, 2020; Kozjek Varl in Duh, 2017; Tomažič, 2022; Žnidaršič, 2021). Kljub razdvojenosti terminologije med državami in izobraževalnimi sistemi ter raznoliki rabi oblik, stopenj in ravni, vključevanje povezovanja področij kaže na pozitivne učinke njegove implementacije. V okviru multidisciplinarnih in interdisciplinarnih povezav lahko pri učencih med drugim spodbujamo interes in motivacijo za učenje, kakovostnejše medsebojne odnose, ustvarjalnost, boljše organizirano znanje, učni uspeh, transfer znanja in spretnosti (Hodnik Čadež, 2013; OECD, 2019; Serrano Pastor, 2013; Sicherl-Kafol, Podvršič in Skribe Dimec, 2020; Štemberger, 2013). V slovenskih šolah je medpredmetno povezovanje sicer prisotno, vendar raziskave kažejo, da je razumevanje pristopa pri učiteljih vprašljivo (Hodnik Čadež, 2013), hkrati večina učiteljev medpredmetno povezovanje vključuje spontano, ko se zato pokaže priložnost (Štemberger, 2013). Za kakovostno izvajanje medpredmetnega povezovanja je ključno, da se ustrezno načrtuje, pri čemer je pomembno, da so v načrtovanje vključeni vsi učitelji, katerih področja se povezujejo. Pozitivne izkušnje timskega načrtovanja povezovanja

področij in s tem tesnega sodelovanja med učitelji poudarjajo tudi nekatere raziskave (Žnidaršič, 2017), pri čemer učitelji poročajo ne samo o zadovoljstvu s priložnostjo za poglobljanje v druga področja, temveč tudi o izpopolnjevanju na lastnem strokovnem področju.

Eno izmed možnih izhodišč za uresničevanje učinkov medpredmetnega povezovanja predstavlja umetnost, ki se v osnovni šoli najbolj razvija pri predmetih glasbena in likovna umetnost. Številne raziskave potrjujejo pozitivni vpliv povezovanja glasbene in likovne umetnosti z drugimi predmetnimi področji. Glasbene dejavnosti tako med drugim izboljšajo jezikovno prakso, pozitivno vplivajo na pridobivanje in pomnjenje besedišča (Kusnierek, 2016), govorne zmožnosti učencev, zvišujejo raven samozavesti pri uporabi tujega jezika (Braček, 2013; Çevikbaş, Yumurtaci in Mede 2018; Habe, 2018), vplivajo na motivacijo učencev (Aguirre, Bustinza in Garvich 2016), razumevanje zgodovinskih (Žnidaršič, 2018) in matematičnih konceptov (Hudáková in Králová, 2016) in celostno razumevanje motoričnih spretnosti (Denac, Šumer in Marinšek, 2020).

Nadalje avtorji na področju likovne umetnosti poudarjajo prednosti medpredmetnega povezovanja pri obravnavanju slikanic kot multimodalnih besedil (Batič in Lebar Kac, 2020; Batič, Lebar Kac in Haramija, 2019); državljske in domovinske kulture in etike (Kozjek Varl in Duh, 2017); korelacije med likovnimi deli z ozaveščenostjo, odnosom in vedénjem do okolja (Finale, Glažar in Selan, 2020); pri poučevanju naravoslovja (Kar in Čil, 2019; Vazquez-Manassero, Manassero-Ma in Vázquez-Alonso, 2020), pri učenju tujega jezika (Renish, 2016). Likovna umetnost je zelo pomemben dražljaj za učenje in poučevanje različnih predmetnih področij, saj omogoča učencem izražanje svojih misli, idej in usmerjanje svojega učenja, prav tako pa učenci uporabljajo lastne izkušnje, zato je učenje bolj osmišljeno in vodi skozi razvoj prenosljivih ključnih znanj k boljšim učnim dosežkom itd. (Hosack Janes, 2013).

Pri vlogi in prednostih medpredmetnega povezovanja je treba poudariti problematiko neenakovrednega odnosa med predmetnimi področji, ki so vključena v povezovanje. Tako je umetnost večkrat le orodje in sredstvo za poučevanje in doseganje ciljev pri drugih predmetih (May, 2018; Munroe 2015; Veblen in Elliott 2000). Pomembno je torej, da že v fazi načrtovanja omogočimo možnosti za uresničevanje ciljev vseh predmetnih področij, ki jih povezujemo. Umetnost v

izobraževanje namreč prinese številne pozitivne vidike, med katerimi zaseda pomembno mesto razvijanje ustvarjalnosti učencev (prim. Roege in Kim, 2013).

1.1 Ustvarjalnost

»Ustvarjanje je najvišja človekova potreba, katere zadovoljitev mu omogoča samouresničevanje« (Kroflič, 2003, str. 178).

Sistematično raziskovanje ustvarjalnosti je bilo v svojih začetkih osredotočeno na proučevanje pojma »genij« (Galton, 1869), v šestdesetih letih devetnajstega stoletja pa so se raziskave osredotočile predvsem na tri temeljne vidike proučevanja, in sicer ustvarjalne osebnosti, kognitivne procese in kako stimulirati ustvarjalnost (Craft, 2001). V zadnjih desetletjih se pomen ustvarjalnosti prav tako poudarja v izobraževanju (Skiba, Tan, Sternberg in Grigorenko, 2010), k čemur so pripomogle tudi različne opredelitve, ki so ustvarjalnost približale vsakdanjemu človeku. Z utemeljitvijo štirih kategorij ustvarjalnosti (Beghetto in Kaufman, 2007; Craft, 2005; Kaufman in Beghetto, 2009) ta ni več rezervirana samo za izbrane posameznike, katerih delo je prelomno, izjemno (veliki C), ali za tiste, ki so ustvarjalni na profesionalnem nivoju in razvijajo določeno področje (pro c), temveč tudi za tiste, ki pokažejo fleksibilnost, novost, izvirnost pri reševanju problemov (mali c). To kategorijo lahko dosegajo tudi učenci v osnovni šoli, ki se vključujejo v za to namenjene dejavnosti na določenem področju. Četrta kategorija (mini c) je opredeljena kot osebno pomembna interpretacija izkušenj, dejanj in dogodkov. Ta ustvarjalnost ni nujno vidna za druge in lahko obstaja zgolj kot ideja in povezava znotraj posameznikovega uma, je pa tesno povezana s procesom razumevanja in učenja, kjer učenci ustvarjajo nove miselne konstrukte za razumevanje in povezovanje novih informacij. Učitelji imajo neposredni vpliv še posebej na zadnji dve kategoriji (mini c, mali c), kjer lahko med drugim z lastnim vzgledom, z razumevanjem pomembnosti zastavljanja vprašanja, razumevanjem napak kot priložnosti za učenje, spodbujanjem smiselnih tveganj v učilnici, zagotavljanjem zadostnega časovnega okvirja, postopnega prilagajanja dejavnosti za zagotavljanje primerne ravni izziva (O'Sullivan, 2021) in vključevanjem igre v učni proces podpirajo ustvarjalnost ne glede na predmetno področje.

Učni cilji na ravni osnovne šole, ki se navezujejo na ustvarjalnost, so poudarjeni tudi pri predmetih glasbena (spodbujanje doživljanja in izražanja glasbe z glasbeno dejavnostjo ustvarjanja; vzgajanje za ustvarjanje in ohranjanje zdravega zvočnega okolja; usmerjanje v ustvarjalno uporabo glasbenega znanja v šolskem in zunajšolskem udejstvovanju (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011)) in likovna umetnost (učenci razvijajo ustvarjalne likovne zmožnosti in negujejo individualni likovni izraz (Učni načrt za likovno vzgojo, 2011)). Pri tem so temeljne dejavnosti pouka glasbene umetnosti poslušanje, izvajanje in ustvarjanje (ustvarjanje v glasbi – poustvarjalno petje/igranje na instrumente, ustvarjanje vokalnih/instrumentalnih vsebin, improviziranje ob ritmični/melodični predlogi ...; ustvarjanje ob glasbi – likovno, gibalno/plesno, besedno ustvarjanje) med seboj tesno prepletene, s čimer omogočajo, da dejavnost ustvarjanja vključuje tako doživljajsko in/ali analitično poslušanje, kakor tudi dejavnost izvajanja (bodisi improvizacija na glasbila, ali izvajanje in interpretacija ustvarjenega). Pouk likovne umetnosti temelji na likovnem izražanju učencev, ob katerem učenci spoznavajo likovne pojme različnih likovnih področij na ploskvi in v prostoru (ukvarjajo se z risanjem, slikanjem, grafiko, grafičnim oblikovanjem, kiparstvom, arhitekturnim oblikovanjem). Učenci uporabljajo različne likovne materiale, ki jih med seboj tudi kombinirajo. Pri pouku likovne umetnosti spoznavajo likovna dela umetnikov in oblikujejo lastna likovna dela po spominu, domišljiji ali po opazovanju.

Kljub temu da učni načrti podpirajo razvijanje ustvarjalnosti, raziskave (Črčinovič Rozman, 2009; Martinović Bogojević, 2020) na področju glasbene umetnosti kažejo, da slovenski učitelji v učni proces najmanj vključujejo dejavnost ustvarjanja v glasbi v primerjavi s poslušanjem in izvajanjem. Nekatere ovire, ki jih učitelji navedejo, so premajhno število ur glasbene umetnosti, veliko število učencev v razredu in prevelika vsebinska obsežnost učnega načrta. Hkrati pa celoten proces pouka likovne umetnosti temelji na razvijanju ustvarjalnosti in likovne senzibilnosti ob odkrivanju izraznih možnosti likovnih tehnik, skozi igranje z likovnimi materiali in ob spoznavanju določenih zakonitosti likovnega oblikovanja. Likovne naloge, ki učencem omogočajo likovno raziskovanje, so običajno zasnovane širše in omogočajo učencem, da se ukvarjajo z nekim širšim problemom ali idejo. Hickman (2005) pravi, da likovno delo običajno usmerja neka ideja, ki se realizira v materialu in skozi obliko, ki jo ustvari umetnik. Ideja je lahko velika, majhna, pomembna ali trivialna, lahko razkriva nekaj prezrtega, lahko postavi nekaj poznanega v nov kontekst (navaja primer Moneta, ki se je ukvarjal s kakovostjo svetlobe, Dalija, ki se

je posvečal nezavednemu, in Picassa, ki se je ukvarjal z grozotami vojne). Nadalje Hickman (2005) poudarja, da je treba učencem pomagati razumeti, da imajo umetniki nekaj povedati in prav tako imajo nekaj povedati tudi učenci, kar je temeljni vidik učenja v likovni umetnosti. Opozarja še, da ozek fokus na obvladovanje tehnike ali preokupacija s formo vodi v zapostavljanje namena (prav tam). Ena od idej v umetnosti, ki bi jo bilo vredno v učnem procesu raziskovati skozi glasbeno in likovno umetnosti, je umetnost naključja, ki jo predstavljamo v nadaljevanju.

1.2 Aleatorika

Termin »aleatorika« izhaja iz latinske beseda »alea« (kocka). V povezavi s kockanjem kot igro na srečo predstavlja »...zbirni pojem različnih oblik vdiranja naključja v glasbo...//« (Pompe, 2016, str. 185). Aleatorika predstavlja odgovor na strogo določenost serializma, razdelimo jo na raven kompozicijskega procesa (angl. chance) in raven izvajalskega procesa (nedoločenost/angl. indeterminacy) (Rihtaršič, 2019). Lutoslawski (1969, v Gligo, 2012) nadalje razlikuje med absolutno aleatoriko/aleatoriko oblike in omejeno aleatoriko/aleatoriko teksture. Pri absolutni aleatoriki velja omeniti Johna Cagea, ki naključje povezuje predvsem s kompozicijskim procesom, kjer v stadiju komponiranja naključje (npr. metanje kovanca določa zaporedje zvočnih dogodkov) odloča o razporeditvi glasbenih faktorjev, rezultat tega pa so fiksne kompozicije. Kot višjo stopnjo vključevanja naključja Cage na stopnji izvajalskega procesa vpelje termin »nedoločenost« (Rihtaršič, 2019). Pri delih, kot so *Glasba premen* (1951), *4',33"* (1952), *Koncert za klavir in orkester* (1958), vključi bodisi naključno zbiranje znotraj znanih elementov, bodisi izbiranje neznanih elementov, kjer nedoločeni zvoki postanejo del skladbe. Kontrolirano aleatoriko, ki temelji na nadzorovani svobodi izvajalca, razvije Witold Lutoslawski (primer: *Beneške igre* (1961)). Skladatelj tako na natanko določenem mestu dopušča, da posamični parti niso ritmično med seboj usklajeni, tonske višine in ritmična trajanja pa so po navadi določena (Pompe, 2016).

Aleatorika se večkrat pojavi tudi na področju vizualne umetnosti. Delo *According to the Laws of Chance* (1933) prikazuje igranje umetnika Jeana Arpa z naključno kompozicijo. Delo je nastalo skozi neuspehi proces ukvarjanja z risbo, ki jo je nezadovoljno raztrgal, koščki papirja pa so popadali na tla. Nato je pogled usmeril v papirčke oziroma njihovo razporeditev in ugotovil, kako so smiselno in izrazno postavljeni (Arp v Gaberc, 2016, str. 24).

Z elementi naključja se je nadalje ukvarjal tudi Alexander Calder, ki velja za najbolj znanega ustvarjalca mobilov – gibajoči se kipi (*Mobili, 1932; Drevo, 1966*). Premikanje delov mobila spreminja kiparski prostor. Če opazujemo neki mobil, se nam vsak hip zdi drugačen. Že ob gibanju zraka, sape ali pa vetra mobil zaniha. Posamezni elementi se posledično lahko dotikajo, s tem pa ustvarijo tudi zvok (Henigsmann, Karim in Kern, 2015). Poznani so tudi drugi primeri naključij v vizualni umetnosti (povzeto po Nail, 2019), kot so Cozens – Streaky Clouds (1786): ščetine čopiča povzročijo neurejene vzorce; Ernst – Le Foret petrifie (1929): tehnika drgnjenja svinčnika na hrapavi površini papirja, kjer nastanejo naključni vzorci; Haack (1962–1965) – Haackes's Condensation Cube: analogna pedetska metoda, kjer se glede na toploto kondenz premika, posledično pa nastanejo kapljice. Molekule vode povzročajo nepredvidljive vzorce kopičenja in raztapljanja na stranicah kocke, kar je odvisno od letnega časa, temperature in števila gledalcev v prostoru.

Z razvojem glasbenih kompozicij v 20. stoletju se razvijejo nove vrste notacij, saj tradicionalna notacija več ne zadostuje. *Določena grafična* notacija zaznamuje popolno osvoboditev notacije od realizacije zvoka. Zvočna dogajanja so ponazorjena simbolično. Sicer lahko vključuje simbole klasične notne pisave ali pa je popolnoma avtonomna kot čista grafika (Gligo, 2012). Dokončno združitev glasbene z vizualno umetnostjo predstavlja *nedoločena grafična notacija*, kjer nekateri umetniki (Cardew, 1963–67 – *Razprava*) svobodno prehajajo med zvrstema in ustvarjajo glasbeno-vizualne amalgame (spoje oz. zlitja). Leta 1960 Schaeffer z delom *Nonstop* odgovornost zvočnega rezultata popolnoma prenese na izvajalca (Rihtaršič, 2019).

Aleatorika, ki je neposredno povezana z grafično notacijo, predstavlja sicer vsebinsko izhodišče medpredmetnega povezovanja glasbene in likovne umetnosti. Ob tem pa skozi možnosti udejanjanja dejavnosti ustvarjanja in izvajanja vpeljuje pomemben povezovalni element procesnega značaja. Namen raziskave je bil preučiti možnosti zasnove in implementacije 3 učnih enot na podlagi medpredmetnega povezovanja glasbene in likovne umetnosti pri učni temi aleatorika, ki se obravnava v 9. razredu osnovne šole pri predmetu Glasbena umetnost. Zanimal nas je odziv učencev in učiteljev na zasnovo in izvedbo učnih enot.

2 Metode

2.1 Raziskovalna vprašanja

V skladu z namenom raziskave smo zastavili raziskovalna vprašanja.

Pri učencih smo preverili:

1. v čem se po njihovem mnenju izvedene učne ure razlikujejo od običajnih učnih ur,
2. katera dejavnost v izvedenih učnih urah jim je bila najbolj všeč,
3. kateri vidiki izvedenih učnih ur jim niso bili všeč,
4. kakšne predloge so imeli za zasnovo prihodnje učne ure.

Pri učiteljih smo preverili:

1. kako so ocenili zasnovo in izvedbo učnih ur medpredmetnega povezovanja glasbene in likovne umetnosti,
2. kako so dojeli povezavo med likovno in glasbeno umetnostjo v okviru izvedenih učnih ur,
3. kakšna so bila njihova opažanja o sodelovanju učencev v okviru izvedenih učnih ur,
4. kakšna so bila njihova opažanja o skupinskem delu učencev v okviru izvedenih učnih ur.

2.2 Udeleženci

Vzorec sodelujočih v raziskavi je priložnosten. Vključili smo 3 oddelke 9. razreda dveh osnovnih šol ($n = 40$) in učitelje glasbene ($n = 3$) in likovne umetnosti ($n = 3$).

2.3 Postopek zbiranja podatkov

Tri različne učne enote z izhodiščno temo Aleatorika smo implementirali v tri različne oddelke 9. razreda osnovne šole. Študija primera je bila tako izvedena na dveh šolah, pri čemer je bila posamezna učna enota izvedena enkrat v vsakem oddelku in je vključevala tri šolske ure (ena ura glasbene in dve uri likovne

umetnosti). Po implementaciji učnih enot smo podatke pridobili s polstrukturiranim intervjujem, s katerim smo preverili mnenja učiteljev. Za termin intervjujev smo se predhodno dogovorili z učitelji glasbene in likovne umetnosti. Izvedeni so bili individualno v šolski učilnici, trajali pa so med 6 in 8 minut. Intervju je vključeval 11 vprašanj odprtega tipa. Intervjuje učiteljev smo zvočno posneli in naredili transkript zvočnega posnetka. Mnenja učencev o izvedenih učnih enotah smo pridobili z vprašalnikom, oblikovanim za namene raziskave. Vseboval je 10 vprašanj odprtega tipa, čas reševanja pa ni bil daljši kot 5 minut. Podatke smo zbrali še z opazovalnim protokolom (oblikovan za namene raziskave) in fotografij (izdelki učencev).

2.4 Postopek obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo obdelali s kvalitativno analizo, in sicer s triangulacijo, saj smo s kombiniranjem različnih metod in tehnik (intervju, vprašalnik, fotografije izdelkov, opazovalni protokol) pridobili celovit pogled v proučevano študijo primera. Analizo kvalitativne raziskave smo izvedli po naslednjem postopku: urejanje gradiva, določitev enot kodiranja, postopek kodiranja, izbor in definiranje relevantnih pojmov in oblikovanje kategorij, poimenovanje kategorij, oblikovanje sklepne teoretične formulacije (Vogrinc, 2008).

Odgovore učiteljev (intervju) in učencev (vprašalnik) smo kodirali in kode združevali v kategorije. Prepoznali smo več različnih tem, kjer smo za vsako dopisali reprezentativno izjavo udeleženca.

2.5 Učne priprave

V nadaljevanju skozi izbrane didaktične prvine (operativni cilji, medpredmetni cilji, glasbene vsebine, likovne naloge) predstavimo primer izvedene učne enote.

Primer učne enote

Tabela 1: Primer učne enote medpredmetne povezave glasbene in likovne umetnosti

Učna tema: Glasba v 2. polovici 20. stoletja Učna enota: Aleatorika 9. razred	
Operativni cilji - Glasbena umetnost	Učenci: <ul style="list-style-type: none"> – pozorno in doživljajsko-analitično poslušajo izvedbe aleatoričnih del, – poglobljajo estetsko občutljivost in odnos do zvočnega okolja 20. stoletja, – usvojijo nove glasbene pojme: aleatorika, aleatorični signal, grafična notacija, preparirani klavir, – urijo se v uporabi elementov glasbene improvizacije,
Operativni cilji - Likovna umetnost	<ul style="list-style-type: none"> – spoznajo pojme, povezane z različnimi načini izražanja v prostoru, na ploskvi, – v okviru zastavljenih likovnih nalog si ogledajo umetnostne stvaritve s področja oblikovanja na ploskvi,
Medpredmetni operativni cilji	<ul style="list-style-type: none"> – ustvarjalno izražajo glasbena doživetja in predstave o aleatorični glasbi, – poglobljajo razumevanje elementov grafične notacije, – ustvarijo vokalno/instrumentalno glasbeno vsebino po metodi metanja kocke Johna Cagea, – izvajajo glasbene vsebine po glasbenem zapisu (grafični notaciji).
Glasbene vsebine:	<ul style="list-style-type: none"> – Alex Chorley: <i>Thunderstorm</i> (a graphic notation composition) – John Cage: <i>Sonata V</i>; <i>Inara Ferreira, prepared piano</i> – John Cage: <i>4'33"</i>; <i>Petrenko</i>; <i>Berliner Philharmoniker</i>
Likovna naloga:	Likovno področje: grafika Likovni problem: abstraktna kompozicija po vzoru Jeana Arpa Likovna tehnika: kolaž Likovni motiv: abstraktni motiv

3 Rezultati

V nadaljevanju povzemamo rezultate glede na uporabljene metode in tehnike zbiranja podatkov.

3.1 Opazovanje z udeležbo

Med izvedenimi urami smo bili pozitivno presenečeni nad odzivnostjo učencev. V vseh oddelkih smo zaznali, da učenci radi sodelujejo v skupinah, si pomagajo in iščejo izzive. Z mimike obraza smo pri večini učencev prepoznali prijetna čustva, iz česar smo sklepali, da so jih dejavnosti veselile. Presenetilo nas je, da smo precejšnjo pozornost in zanimanje za učno snov aleatorika dobili že pri njeni predstavitvi. Učenci so navdušenje kazali pri ogledu raznih fotografij in videoposnetkov

obravnavane snovi. Že med gledanjem umetnin so povprašali, ali bodo tudi oni lahko izdelali kaj podobnega. Večkrat so se pojavila vprašanja, ki jih nismo pričakovali, saj velikokrat sama predstavitev snovi učencev ne pritegne v tolikšni meri. Učence smo v skupine razdelili po naključnem žrebu, nad čimer nekateri niso bili navdušeni. Po mimiki obraza in kretnjah je bilo videti, da z dodeljeno skupino niso zadovoljni. V teh skupinah je bilo čutiti nemir, napetost, nestrpnost in ukazovalnost. Precej nezadovoljstva se je pojavilo pri zavzetih učencih, ki so večino dela opravili sami, ko so drugi učenci večji del pozornosti namenjali zabavi. Pri predstavitvi izdelkov pa se je motivacija do dejavnosti povečala pri vseh učencih. Zaznati je bilo pozitivno vzdušje in željo po ponovni izvedbi dejavnosti. Na tem mestu so poglobljeno začeli dojemati bistvo naključja v umetnosti, saj so teoretični del ure povezali s praktičnim. Izredno navdušenje so učenci kazali nad dejstvom, da ne more iti »nič narobe«, saj so izdelki nastali po principu naključja. Ravno to je še posebej pritegnilo tiste, ki sicer ne kažejo navdušenja nad glasbeno in likovno umetnostjo. Po koncu izvedb je pri učencih bil jasno izražen ponos nad prikazanim. Predpostavljali smo, da so učenci bili zadovoljni z izvedenimi dejavnostmi, saj so se spraševali, kdaj bi lahko takšno učno uro ponovili.

Izvedba učne ure je bila časovno dobro organizirana, vsebovala je raznolike dejavnosti in omogočala uveljavljanje interesa učencev (skupine so imele na voljo več nalog, učenci so se lahko odločili za tisto, ki jim je bila najbližje).

3.2 Rezultati anketnih vprašalnikov

Tabela 2: Reprezentativne izjave učencev za posamezne teme.

Tema/značilnost	Reprezentativne izjave učencev
Sodelovanje	Da smo se lahko družili in ustvarjali v skupinah.
Kompetence	Da sem zmožen narediti grafično partituro, ki jo lahko zaigram, saj še nikoli nisem počel česa takšnega.
Likovna umetnost	Najbolj mi je bilo zanimivo to, da smo lahko ustvarjali mobil iz različnih predmetov.
Glasbena umetnost	Klavir z vijaki, saj je zvenel drugače, nenavadno.
Medpredmetno povezovanje	Najbolj zanimivo mi je bilo to, da smo dva različna predmeta povezali v enega.
Zasnova učne ure	Da nismo večino ure pisali v zvezke, ampak ustvarjali.
Kritike	Učna ura bi morala trajati dlje, saj se mi je zdelo premalo časa – za izdelavo partitur.

V analizi odgovorov anketnih vprašalnikov, ki so jih po izvedenih urah izpolnili učenci, smo zaznali naslednje teme: sodelovanje, kompetence, likovna umetnost, glasbena umetnost, medpredmetno povezovanje, zasnova učne ure, omejitve in zaznane slabosti (tabela 2).

3.3 Rezultati intervjujev

V analizi odgovorov intervjujev z učitelji smo zaznali naslednje teme: sodelovanje, likovna umetnost, glasbena umetnost, medpredmetno povezovanje in izvedba učne ure (tabela 3).

Tabela 3: Reprezentativne izjave učiteljev za posamezne teme

Tema/značilnost	Reprezentativne izjave učiteljev
Sodelovanje	Učenci so pri uri sodelovali bolj kot po navadi.
Likovna umetnost	Nalogo z naključnimi kompozicijami barvnih koščkov bi morda poskušala izvesti na večjih formatih različnih oblik ali pa tudi s kapljanjem barv.
Glasbena umetnost	Vključila si vse glasbene dejavnosti in jih medpredmetno povezala.
Medpredmetno povezovanje	Vzpostavila si zelo dobro povezavo med obema predmetoma tako z izražanjem v tridimenzionalnem prostoru kot v dvodimenzionalnem, slikarskem prostoru.
Izvedba učne ure	Učenci so dobili sprotno povratno informacijo, ki jih je usmerjala, da so svoj izdelek še izboljšali.

Po mnenju učiteljev smo izbrali metode in načine, ki so učence dodatno motivirali, sama zasnova učne ure pa je bila »zelo zanimiva« in dobro pripravljena. Ena izmed učiteljic je izpostavila, da je bila ura izvedena »samostojno in prepričljivo«. Učenci so bili po mnenju pedagogov jasno vodeni skozi aktivnosti, z jasnimi navodili. Temu stališču se je pridružila še ena izmed učiteljic, ki je povedala, da so bila navodila »natančna, kratka in jasna«. Učence smo po mnenju učiteljic ustrezno spodbujali in motivirali ter podajali sprotne informacije. Ena izmed učiteljic je povedala, da je bilo glede medpredmetne povezave še posebej zanimivo to, da so bile povezane različne zvrsti umetnosti. Za izvedeno uro je povedala, da se je skozi aktivnosti »jasno čutilo, da sta ti dve področji povezani«. Po mnenju nekaterih učiteljic so med učnimi urami nekateri učenci sodelovali bolj kot po navadi, nekateri pa so sodelovali kot običajno. »Nekateri so radi aktivni in se z veseljem vključujejo, nekaterih pa ne moreš z ničimer premakniti,« je navedla ena izmed učiteljic. Eden izmed razlogov za boljše sodelovanje je bil drugačen pristop, »neke vrste igra«. »Pri medpredmetnem povezovanju učenci vidijo, da lahko znanje, pridobljeno na različnih področjih,

povežejo in nadgradijo. Na tak način si snov tudi lažje zapomnijo,« je povedala ena izmed sodelujočih. Analiza odgovorov je pokazala, da se je pri večini učencev po mnenju učiteljic čutilo zadovoljstvo in pripravljenost za sodelovanje, kar je bilo v enem primeru pripisano skupnemu ustvarjanju. Po mnenju vseh učiteljic je učencem bolj všeč oblika učne ure, ki je bila izvedena, kot pa frontalno delo. »Vsekakor so sodelovalne oblike zelo učinkovite in dobrodošle,« je povedala ena izmed sodelujočih. Pri tem je bilo poudarjeno, da »je pa res, da ne more biti vedno tako« in da »čisto brez frontalnega dela pa tudi ne gre«. Analiza odgovorov učiteljic je pokazala, da učenci radi sodelujejo drug z drugim: »Redko najdemo izjeme, ki raje delajo samostojno.« Glede dela v skupinah je nadalje bilo omenjeno: »Mislim, da je bilo tudi učencem zabavno in so doživeli zelo pozitivno izkušnjo. Občutek uspeha – vse, kar naredim, je prav.« Nadalje bi posebej omenili enega izmed odgovorov, ki je po našem mnenju na kratko v celoti povzel izredno pozitivno stališče učiteljice do izvedene ure: »Vključevanje vsebin v pouk glasbene in likovne umetnosti je izboljšalo sproščenost, motivacijo in pozornost učencev. Ker so bili učenci sproščeni, so bili tudi bolj aktivni in ustvarjalni. Take izkušnje jim pomagajo pri pridobivanju novih spretnosti in jih pripravljajo na iznajdljivost v spreminjajočih se situacijah ter ustvarjalno delovanje v življenju.« Glede izvedbe učne ure oz. nastopa, kljub temu da smo pričakovali omembo kakšnih pomanjkljivosti, negativnih stališč učiteljice niso navedle oz. opazile. Omenile so, da je bila učna priprava na pouk in izvedba učnih ur zelo dobro in strokovno izpeljana. Učencem so bila jasno predstavljena navodila. Na podlagi analize je bilo mogoče opaziti tudi pozitivna stališča do vrednotenja izdelkov učencev: »Vsa navodila so bila jasno podana, praktično delo učencev je bilo sproti vrednoteno. Učenci so dobili sprotno povratno informacijo, ki jih je usmerjala, da so svoj izdelek še izboljšali.«

4 Diskusija

S pomočjo opazovanja z udeležbo in z anketiranjem učencev ter z intervjuji z učitelji smo ugotovili, da so učenci navdušeni nad poukom, ki je temeljil na medpredmetni povezavi glasbene in likovne umetnosti ter na oblikah dela, ki omogočajo aktivno sodelovanje. Med izvedbo ur je prevladovalo sproščeno vzdušje, učencem pa je bilo najbolj všeč izdelovanje glasbeno-likovne partiture oz. glasbeno-likovnih inštrumentov. To je bila tudi zelo opažena razlika od običajnega pouka glasbene umetnosti, kot so je bili učenci navajeni. Rezultat nas ni presenetil, saj je učenje z

lastno aktivnostjo, če je temu dodana še refleksija, učinkovit pedagoški pristop (prim. Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019; Tomić, 2000).

Učence je navdušilo skupinsko delo, ki pa ni bilo vseč vsem. Glede na odgovore učencev o skupinskem delu smo zaznali, da bi nekateri zaradi neresnosti članov izbrane skupine nalogo naredili raje sami. Uspešnost dela v manjši skupini je odvisna od tega, kako je skupina sestavljena, zgolj postavitev učencev v skupino še ne zagotavlja sodelovanja med člani (Johnson in Johnson, 1999), kar se je pokazalo tudi pri nekaterih odgovorih učencev. Učitelji so opazili, da učenci sodelujejo kot običajno ali pa bolj kot običajno, nobeden od učiteljev pa ni zaznal slabšega sodelovanja.

Obravnavana učna snov – glasba 20. stoletja je učence zelo pritegnila, učenci pa bi si v prihodnje želeli slišati še več o glasbi 20. stoletja, o glasbenih oz. likovnih ustvarjalcih tega obdobja, še več o aleatoriki in še več o podobnih delih, nastalih v omenjenem obdobju. Rezultat nas ni presenetil, saj so učenci običajno bolj odprti za sodobne umetniške prakse, predvsem ob skrbnem vodenju učiteljev in z ustreznimi didaktičnimi pristopi (prim. Zapelini Orofino in Fantin, 2022). Učenci so podali tudi nekaj predlogov za izboljšavo, npr. več časa za praktično delo in več različnih materialov za oblikovanje, saj so v enem oddelku imeli premajhen nabor materiala za izdelavo izdelka, česar nismo predvideli. Učitelji so ocenili, da je bila pri učni uri vzpostavljena dobra povezava med obema predmetoma. Kot zelo pozitivno pa so učitelji poudarili podajanje kratkih, natančnih in jasnih navodil, ustrezno vzpodbudo in motiviranje učencev ter podajanje sprotnih informacij.

5 Sklep

Rezultati raziskave so pokazali, da je bila izvedba medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti in likovne umetnosti za učence in tudi učitelje pozitivna izkušnja. Učenci so po principu naključja izdelali izdelek, ki je hkrati glasbeno in likovno delo, nad čimer so bili navdušeni. Pojavilo se je tudi zanimanje o še več dejstvih glasbe 20. stoletja, aleatoriki, skladateljih, umetnikih in delih tega obdobja. Izvedena ura je vsebovala več aktivnosti, skozi katere je bilo mogoče čutiti povezavo dveh različnih zvrsti umetnosti.

Omejitve raziskave prepoznavamo v številu vključenih oddelkov. Načrtovano izvedbo medpredmetnega povezovanja na več različnih osnovnih šolah smo morali zaradi objektivnih okoliščin zmanjšati. Raziskava je bila izvedena tik pred zaključkom šolskega leta 2021/2022, ko so ure pouka zaradi drugih šolskih dejavnosti pogosto odpadale. V prihodnje bi bilo treba tovrstno izvedbo načrtovati že v pričetku šolskega leta in z večjim številom ur pouka.

Narava izvedene raziskave ne omogoča posploševanja rezultatov. Kljub temu pa ponuja uvid v vsebinsko poglobljeno povezovanje dveh umetniških področij v procesu osnovnošolskega izobraževanja in kot taka odpira možnost za nadaljnje identificiranje vsebin umetniških področij, ki izhajajo iz glasbene in likovne umetnosti.

Literatura

- Aguirre, D., Bustinza, D. in Garvich, M. (2016). Influence of Songs in Primary School Students' Motivation for Learning English in Lima, Peru. *English Language Teaching* 9 (2), 178–191.
- Batič, J. in Lebar Kac, P. (2023). Inclusion of artwork in various subject areas. V A. Lipovec in J. Tekavc (ur.), *Perspectives on teacher education and development*. Maribor: University of Maribor, University Press (str. 599–617).
- Batič, J. in Haramija, D. (2020). Medpredmetno povezovanje kot možnost ustvarjanja interakcije pesniške zbirke z likovnim delom. V M. Volk idr. (ur.), *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev* (str. 325–340). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Batič, J., Lebar Kac, P. in Haramija, D. (2019). Interdisciplinarna narava slikanice: možnosti medpredmetne obravnave slikanice pri pouku slovenščine in likovne umetnosti. *Razredni pouk: revija Zavoda RS za šolstvo*, 21(3), 10–17.
- Braček, T. (2013). Pop Lyrics for Grammar Teaching in a Primary Classroom. V V. Kennedy in M. Gadpaille, (ur.), *Words and Music*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Črčinovič Rozman, J. (2009). Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research*, (51)1, 61–76. <https://dx.doi.org/10.1080/00131880802704749>
- Finale, R., Glažar, S. A. in Selan, J. (2020). Likovna umetnost in okoljsko ozaveščanje: izsledki raziskave. 6. konferenca z mednarodno udeležbo, *Konferenca VIVUS*. Raziskovalni izzivi in razvojne priložnosti, 20. november 2020.
- Habe, K. (2018). Z glasbo do učenca prijaznejšega učnega okolja in boljših učnih rezultatov, *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 3–19.
- Hudáková, J. in Králová, E. (2016) Creative interdisciplinary math lessons by means of music activities *Review of Artistic Education*, 11/12, 290-296. <https://doi.10.1515/rae-2016-0035>
- Batič, J. in Lebar Kac, P. (2020). *Medpredmetna obravnava slikanice v petem razredu osnovne šole*. *CEPS journal*, 10(4), 165–185.
- Beghetto, R. A. in Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for music creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 1, 73–79.
- Çevikbaş, G., Yumurtacı, N. in Mede (2018). Effects of Songs on the Development of Vocabulary Among First Grade EFL Learners. *Language Teaching and Educational Research*, 1(2), 101–120.

- Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education*. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. UK: Routledge.
- CROSSCUT (2023). Cross-curricular teaching: How does it work? Erasmus+Programme of the European Union. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus>
- Dewey, J. (1969) *Experience and education*. New York: Mcmillan/Free Press.
- Drake, S. M. in Burns, R. C. (2004) Meeting standards through integrated curriculum. Alexandria, VA: ASCD.
- Fogarty, R. (2009). *How to integrate the curricula* (3. izd.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gaberc, A. (2016). *Jean (Hans) Arp: Kolaž in barvni relief*. Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Galton, (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences* (2. izd.). London, UK: Macmillan.
- Gligo, N. (2012). *Pojmovnik glasbe 20. stoletja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Henigsmann V., Karim S. in Kern R. (2015). *Likovna umetnost 9: i-nčbenik za likovno umetnost v 9. razredu osnovne šole*. Zavod RS za šolstvo.
- Herbart, J. H. (1804). *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung: Über die dunkle Seite der Pädagogik*. Kleine pädagogische Texte.
- Hickman, R. (2005). *Critical studies in art & design education*. Bristol (PT): Intellect.
- Hodnik Čadež, T. (2013). Pedagog kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. V J. Krek idr. (ur.): *Učitelj v vlogi raziskovalca : akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 131–149). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Hosack Janes, K. (2013). *Using the Visual Arts for Cross-curricular Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Kar, H., in Čil, E. (2019). The Effects of Visual Art Supported Inquiry Based Science Activities on 5th Grade Students' Scientific Process Skills. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(2), 351–380.
- Kaufman, J. C. in Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.
- Klaasen, R. G. (2018). Interdisciplinary education: a case study, *European Journal of Engineering Education*, 43(6), 842–859.
- Klein, J. T. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. V R. Frodeman (ur.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinary* (str. 15–31). New York: Oxford University Press.
- Kozjek Varl, K. in Duh, M. (2017). Prikaz medpredmetnega povezovanja na primeru implementacije sodobne umetnosti v osmi razred osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(4), 377–397.
- Kroflič, B. (2003). Ustvarjalni gib – način ustvarjalnega mišljenja. *Časopis za kritiko znanosti*, 31(212), 177–188.
- Kusnierek, A. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*, 43(1), 1–55.
- Lake, K. (1994). *Integrated curriculum*. <http://www.curriculumassociates.com>
- Marentič-Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). *Izkuštevno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marinšek, M., Šumer, M. in Denac, O. (2020) Medpredmetno povezovanje gibanja in glasbe v zgodnjem obdobju otroštva. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13(2), 169–191.
- Martinović Bogojevič, J. (2020). Musical creativity in primary school programmes for music education in Montenegro and Slovenia. *Glasbenopedagoški Zbornik Akademije Za Glasbo v Ljubljani*, 16(33), 43–57. [https://www.hippocampus.si/ISSN/2712-3987/33-2020/2712-3987.16\(33\)43-57.pdf](https://www.hippocampus.si/ISSN/2712-3987/33-2020/2712-3987.16(33)43-57.pdf)

- May, B. N. (2018). Meaningful music learning through integration. *Journal of General Music Education*, 32(1). <https://doi.org/10.1177/1048371318793150>
- Munroe, A. (2015). Curriculum Integration in the General Music Classroom. *General Music Today*, 29(1). <https://doi.org/10.1177/1048371315572878>
- Nail, T. (2019). *A Short History of Aleatory Art*. <https://philosophyofmovementblog.com>
- OECD (2019). Conceptual learning framework – Knowledge for 2030. <https://www.oecd.org/education/2030>
- O'Sullivan, M. (2021). *Developing the Cambridge learner attributes*. <https://www.cambridgeinternational.org>
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. *Medpredmetne in kurikularne povezave: priručnik za učitelje* (pp. 19–42). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pompe, G. (2016). Novi tokovi v glasbi 20. stoletja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. *Practice*, 38(2), 67–73.
- Renish, A. J. (2016). Art Education, Literacy, and English Language Learners: Visual Arts Curriculum to Aid Literacy Development. Philadelphia: Moore College of Art and Design.
- Rihtaršič, U. (2019). *Aleatorika in njen odmev v glasbi slovenskega povojnega modernizma*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Roege, G. B. in Kim, K. H. (2013). Why We Need Arts Education. *Empirical Studies of the Arts*, 31(2), 121–130.
- Serrano Pastor, R. M. (2013). Interdisciplinary education through music. *Human And Social Sciences at the Common Conference*, 237–241.
- Sicherl-Kafol M., Podvršič M. in Skribe Dimec D. (2020) *Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in spoznavanja okolja v prvem triletnju*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Skiba, T., Tan, M., Sternberg, R. A. in Grigorenko, E. L. (2010). Roads not taken, new roads to take. V R. A. Beghetto in J. C. Kaufman (ur.), *Nurturing creativity in the classroom* (str. 252–269). New York, NY: Cambridge University Press.
- Spencer, H. (1855). *The principles of psychology*. London: Woodfall and Kinder.
- Štemberger, V. (2013). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. V Krek, J. idr. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 93–111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Tomažič, D. (2022). Medpredmetna povezava naravoslovja in športa. *Realka*, 14, 121–129.
- Tomič, A. (2000). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Učni načrt za glasbeno vzgojo*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti>
- Učni načrt za likovna vzgojo* (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti>
- Vazquez-Manassero, M.A., Manassero-Mas, M.-A. in Vázquez-Alonso, Á. (2020). History of Science Meets History of Art on Galileo's Telescope: An Integrated Approach for Science Education. *Journal for Learning through the Arts*, 16(1).
- Veblen, K. K. in Elliott, D. J. (2000). Integration for or against. *General Music Today*, 14(4), 4–8. <https://doi.org/10.1177/104837130001400103>
- Zapelini Orofino, K. in Fantin, M. (2022). Children and Contemporary Art at School and in Exhibition Spaces. *Educação & Realidade*, 47, 1–22.
- Žnidaršič, J. (2017). Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in zgodovine v devetem razredu osnovne šole. *Glasba v šoli in vrtcu*, 12 (1), 122–127.
- Žnidaršič, J. (2021) Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in zgodovine: oblikovanje glasbenih preferenc klasične glasbe 20. stoletja. *CEPS Journal*, 1–20, 197–215.
- Žnidaršič, J. (2018). Impact of an Interdisciplinary Approach and the Implementation of Objectives of Arts and Cultural Education on Pupils' Performance in Music Education and History, and Importance of Selected Values, *Athens: ATINER'S Conference Paper Series*, EDU2018-2497. <https://www.atiner.gr/papers/EDU2018-2497>

SUMMARY

One of the strategies for promoting lasting and high-quality knowledge at various levels of the educational process is interdisciplinary integration. A conscious effort to incorporate knowledge, skills and competencies from one or more subject areas simultaneously, with the aim of shaping autonomous and responsible citizens for a democratic, inclusive and fair society (CROSSCUT, 2023), can serve as a fundamental guideline or basis for the actions of all participants in education. When integrating two or more subjects, terms such as 'multidisciplinarity' (achieving goals through separate disciplinary paths), 'interdisciplinarity' (common, integrated goal of disciplines) and 'transdisciplinarity' (objectives, content and processes are inseparably combined into new entities) are often used (Drake & Burns, 2004; Klaasen, 2018; Klein, 2010; Pavlič Škerjanc, 2010). In the Slovenian context, the term 'interdisciplinary integration' (*medpredmetno povezovanje*) is most commonly used, under which authors place various forms of connection (Batič & Haramija, 2020; Batič & Lebar Kac, 2020, 2023; Denac & Marinšek, 2020; Kozjek Varl & Duh, 2017; Tomažič, 2022; Žnidaršič, 2021). Despite the variation in terminology between countries and educational systems and the diverse use of forms, levels and scales, the integration of subject areas indicates positive effects. For the successful implementation of interdisciplinary integration, it is crucial to plan appropriately, and it is important that all teachers whose subjects are being integrated are involved in the planning. Positive experiences of collaborative subject integration planning and close collaboration among teachers have also been highlighted in some studies (Žnidaršič, 2017), where teachers report not only satisfaction with the opportunity to deepen their knowledge in other areas but also improvement in their own professional field.

One potential starting point for achieving the effects of interdisciplinary integration is art, which is primarily developed in primary school within subjects such as music and visual arts. Numerous studies confirm the positive impact of integrating music and visual arts with other subject areas. When emphasizing the role and benefits of interdisciplinary integration, it is important to address the issue of unequal relationships between the subject areas involved in integration. Therefore, it is important in the planning phase to enable possibilities for all subject areas being integrated to achieve their goals. Art in education brings many positive aspects, with a significant focus on developing students' creativity. Learning objectives related to creativity at the elementary school level are highlighted in subjects like music (promoting the experience and expression of music through musical creative activities; nurturing creativity and maintaining a healthy sound environment; guiding creative use of musical knowledge in school and extracurricular activities (Curriculum for Music Education, 2011) and visual arts (students develop creative artistic abilities and nurture individual artistic expression (Curriculum for Visual Arts, 2011). Among the topics that could be explored within the framework of interdisciplinary integration of music and visual arts, the concept of randomness or aleatoric music has been identified. The term 'aleatoric' derives from the Latin word *alea* (dice). In connection with gambling as a game of chance, it represents a "collective concept of various forms of randomness intrusion into music" (Pompe, 2016, p. 185). Aleatoric music provides an answer to the strict determinism of serialism, dividing the music into the compositional process level (chance) and the performance process level (indeterminacy) (Rihtarič, 2019). Lutoslawski (1969, in Gligo, 2012) further distinguished between absolute aleatoric/form and limited aleatoric/texture. Absolute aleatoric is notably associated with John Cage, who mainly connects chance with the compositional process, where chance decides on the arrangement of musical elements (e.g. coin tossing to determine the sequence of sound events) and the result is a fixed composition. Aleatoricism also appears frequently in the field of visual arts. The work "According to the Laws of Chance" (1933) shows artist Jean Arp playing with random composition. The work emerged through an unsuccessful attempt at drawing, which Arp tore up in dissatisfaction, and the paper scraps fell to the floor. He then focused on the scraps and their arrangement, realizing how meaningfully and expressively they were placed. Elements of chance have also been explored by Alexander Calder, renowned for his mobile sculptures (Mobiles, 1932; Tree, 1966). The movement of the mobile parts changes the sculptural space. It is important to note that with the development of musical compositions in the twentieth century, new types of notation emerged

since traditional notation no longer sufficed. Certain graphic notations symbolize sound events symbolically. They may include symbols from conventional musical notation or be entirely autonomous as pure graphics (Gligo, 2012). The definitive fusion of music and visual arts is represented by indeterminate graphic notation, where some artists (Cardew, 1963–1967 – Discussion) freely cross between genres, creating musical-visual amalgams. In 1960, Schaeffer's work "Nonstop" transferred full responsibility for the sound result to the performer (Rihtaršič, 2019). Elements of aleatoricism extend to both music and visual arts, providing fundamental elements for their integration, which can be realized at the elementary school level. Through interdisciplinary integration, a deeper insight into the nature of the aleatoric concept is enabled through various musical and visual activities. Aleatoricism is addressed in the ninth grade in music education, touching upon aspects like graphic notation, which also pertains to visual arts.

This study examines the possibilities of designing a teaching unit based on interdisciplinary integration of music and visual arts in the subject of aleatoricism and the potential for its implementation in the teaching process. Within the teaching unit "Music in the Second Half of the Twentieth Century," addressed in the ninth grade of primary school, three different teaching units were designed as part of the teaching theme of aleatoricism. Each teaching unit consisted of three school hours (one hour of music education, two hours of visual arts). The study aimed to investigate the response of students and educators to the interdisciplinary integration teaching units from the perspective of their design and implementation, as well as the satisfaction of students and teachers regarding the activities conducted. The teaching units were conducted in three different classes, each teaching unit being implemented once in each class. A qualitative case study approach was employed in the research. Research questions related to students focused on the actual implementation of the lesson and a comparison of it with regular lessons. Through participant observation, student surveys and teacher interviews, it was found that students were enthusiastic about the teaching that was based on interdisciplinary integration of music and visual arts, involving forms of work that allowed active participation. The classroom atmosphere during the lessons was relaxed, and students particularly enjoyed creating musical-visual scores. This was a noticeable departure from their regular music lessons. Students were excited about collaborative work, although not all students were fond of it. The responses indicated that some students preferred to complete the task individually due to a lack of seriousness among group members. The success of working in a smaller group depends on how the group is composed: merely placing students in a group does not guarantee collaboration among members (Johnson & Johnson, 1999), as was evident in some of the students' responses. Teachers noted that students participated either as usual or even more actively; none of the teachers perceived a decline in collaboration. The subject matter under consideration—twentieth-century music—greatly intrigued the students, and they expressed a desire to learn even more about twentieth-century music, the mentioned musical and visual artists of that period, about aleatoricism, and additional works created during that era. The result did not come as a surprise, as students tend to be more receptive to contemporary artistic practices, especially with careful guidance from teachers and through appropriate didactic approaches (see Zapelini Orofino & Fantin, 2022). Students also provided some suggestions for improvement, such as allocating more time for practical work and providing a greater variety of materials for crafting, as one class had a limited selection of materials for creating their projects, which was not anticipated. Teachers saw a strong connection established between the two subjects during the lesson. Particularly positive aspects highlighted by the teachers included providing concise, accurate and clear instructions, offering suitable encouragement, and motivating students.

The research results demonstrate that the implementation of interdisciplinary integration between music and visual arts was a positive experience for both students and teachers. Through chance, the students created a project that simultaneously constituted a musical and visual work, which greatly excited them. Interest was also sparked in learning more about various aspects of twentieth-century music, aleatoricism, composers, artists and works of that period. The conducted lesson encompassed multiple activities that allowed students to sense the connection between two distinct artistic genres. It is essential to highlight that the nature of the conducted research does not allow the results to be

generalized. Nonetheless, it provides insight into a content-rich integration of two artistic fields within the context of elementary education, thus presenting an opportunity for further identification of content from artistic domains stemming from music and visual arts.

POGLAVJE 5

IZZIVI MEDPREDMETNEGA NAČRTOVANJA GLASBENE UMETNOSTI

KONSTANCA ZALAR, BARBARA SICHERL KAFOL

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
konstanca.zalar@pef.uni-lj.si, barbara.sicherl@pef.uni-lj.si

V poglavju opisujemo medpredmetno povezovanje kot celostni didaktični pristop, ki ga opredeljujemo s horizontalnim in z vertikalnim povezovanjem znanja, vsebin in učnih spretnosti. V raziskavi smo z deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja preučevali, kako bodoči razredni učitelji načrtujejo medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji. V 186 učnih pripravah je bilo zastopanih 293 medpredmetnih ciljev, ki so bili v veliki meri (75,43 %) načrtovani na procesno-ciljni ravni, manj na vsebinsko-konceptualni ravni (21,16 %) in zanemarljivo malo na vsebinsko-snovni ravni (3,41 %). Skozi analizo medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji se je pokazalo, da prevladujejo povezave s slovenščino, ki ji sledijo povezave s športom. Povezave z drugimi umetnostnimi področji niso bile zastopane, z izjemo redkih povezav z likovno umetnostjo (2,93 %). Izsledki raziskave kažejo, da so medpredmetne povezave skladno s sodobno procesno-ciljno kurikularno strategijo ustrezno zastopane na prevladujoči procesno-ciljni ravni; pri tem so pomanjkljivo zastopane povezave glasbene umetnosti z drugimi umetnostnimi področji, kar usmerja v nadaljnje raziskave z vidika razlogov za navedeno stanje.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.5](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.5)

ISBN
978-961-286-839-0

Ključne besede:
glasbena umetnost,
medpredmetno
povezovanje,
vsebinsko-snovna,
vsebinsko-konceptualna in
procesno-ciljna raven
medpredmetnega
povezovanja,
učne priprave



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

THE CHALLENGES OF INTERDISCIPLINARY PLANNING IN MUSIC EDUCATION

KONSTANCA ZALAR, BARBARA SICHERL KAFOL

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
konstanca.zalar@pef.uni-lj.si, barbara.sicherl@pef.uni-lj.si

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.5](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.5)

ISBN

978-961-286-839-0

Keywords:

music,
interdisciplinary integration,
content-based,
content-conceptual based
and process-objective based
level of interdisciplinary
integration,
lesson plans

In this chapter, we describe the study of interdisciplinary integration as an integrated didactic approach defined by the horizontal and vertical integration of knowledge, content and learning skills. In the study, we used a descriptive method of pedagogical enquiry to examine how prospective primary school teachers plan for the interdisciplinary integration of music with other school subjects. There were 293 interdisciplinary objectives represented in 186 lesson plans, a large proportion of which (75.43%) were planned at the process-objective based level, fewer at the content-conceptual based level (21.16%) and negligible at the content-based level (3.41%). The analysis of interdisciplinary connections of music and other subjects revealed that connections with the Slovenian language predominated, followed by connections with physical education. Connections with other art subjects were not represented, with the exception of a few connections with fine arts (2.93%). The results of the research show that the interdisciplinary connections are adequately represented at the predominant process-objective level, which is in line with the contemporary curricular strategy; however, there is a lack of representation of the connections between the musical arts and the other arts, which points to further investigation into the reasons for this state of affairs.



1 Uvod

Medpredmetno načrtovanje se skozi različne zasnove spoprijema s temeljnimi vprašanji strokovnih izhodišč in načinov izpeljav v vzgojno-izobraževalni praksi. Z iskanjem odgovorov sta se ukvarjala že Rousseau in Dewey ter drugi predstavniki progresivne pedagogike in celostnih didaktičnih pristopov (Albert, Klemm, Steiner, Glöck, Decroly, Ferriér, Dalcroz, Dewey, Thorndike in drugi ter pri nas Žgeč, Vranc, Šilih, Dolgan, Osterc, Bregant, Pibrovec, Jurančič – pregled v Sicerl Kafol, 2001). Navedeni pionirji progresivne pedagogike so sledili didaktični celovitosti učnega procesa in zavračanju predmetnega sistema, šolanju iz življenja in za življenje, vlogi učitelja kot svetovalca in koordinatorja šolskega procesa, spodbujanju veččutnega učenja na socialnem, fizičnem, čustvenem in na intelektualnem področju razvoja, individualizaciji in diferenciaciji učnega dela itn., kar opredeljuje tudi sodobne pristope medpredmetnega povezovanja.

Sodobni pogledi na medpredmetno povezovanje se kljub pestrosti in raznolikosti pojmovnih opredelitev in ravni povezav (kot so npr. intradisciplinarnost – povezave znotraj predmeta; transdisciplinarnost – povezave zunaj predmetnih področij za razvoj vseživljenjskih učnih spretnosti; multidisciplinarnost – povezovanje v okviru skupne učne teme, problema, koncepta z vidika različnih predmetov; interdisciplinarnost – povezovanje med predmetnimi področji okrog skupnih namenov poučevanja in učenja za razvoj medpredmetnih spretnosti in konceptov) stikajo v preseganju predmetnega pristopa skozi skupne namene različnih predmetnih področij (Bresler, 1995; Drake in Burns, 2020; Menken in Keestra, 2004). Poudarek je na celostnem in globalnem vzgojno-izobraževalnem pristopu, odprtosti in fleksibilnosti uresničevanju medpredmetnih povezav, avtonomiji učiteljev in učencev, kakovosti znanja, vključevanju ciljev spoznavnega, čustveno-motivacijskega, socialnega, telesnega, estetskega, moralnega razvoja, na razvojnem spremljanju učnih dosežkov itn.

2 Utemeljitev medpredmetnega povezovanja

Utemeljitev medpredmetnega povezovanja v sodobnem času izhajajo iz spoznanj nevroloških znanosti. Vrsta avtorjev (Kline, 1988; Levitin in Tirovolas, 2009, Spitzer, 2016) poudarja, da je mrežno mišljenje eden izmed temeljnih načinov delovanja možganov, pri katerem nastajajo povezave med specializiranimi področji obdelave podatkov. Spitzer (2016, str. 63) tudi ilustrativno pojasnjuje: »Če se s kakim stanjem

stvari temeljito ukvarjam, potem vse njegove vidike in lastnosti zaznajo različni predeli možganov. Ta intenzivna obdelava z vseh mogočih vidikov povzroči spremembo številnih sinaps in s tem trajnejše shranjevanje te vsebine. Misel je seveda veljavna, tudi če jo obrnemo: kolikor bolj površno obravnavam kako stanje stvari, toliko manj sinaps se aktivira v možganih, kar posledično pomeni, da se manj naučim.« Tudi po Gardnerjevi (1995, str. 19) teoriji o več inteligencah je povezovanje predmetnih področij potrebno, saj so: »inteligence in področja med seboj povezani, bistveno pa je, da jih ne zamenjujemo. /.../ Splošneje rečeno, skoraj vsa področja zahtevajo uspešnost v nizu inteligenc; vsako inteligenco je mogoče izkoristiti na širokem spektru področij, ki so na voljo v dani kulturi«. Avtor je s svojimi sodelavci dokazal, da se sposobnost za učenje zelo poveča, če uporabljamo vse vrste inteligenc (jezikovno, logično-matematično, prostorsko, glasbeno, telesno-gibalno, medosebno, notranje osebno, naravoslovno in bivanjsko).

Skladno z navedenimi razlogi tudi kognitivno-konstruktivistična teorija učenja izpostavlja samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj skozi celovito dejavnost učenca, ki vključuje njegovo odzivanje na spoznavnem, čustvenem, socialnem in na telesno-gibalnem področju. Navedene razloge za uvajanje medpredmetnega povezovanja lepo povzemajo tudi misli Strmčnika (2001, str. 217): »Vsak učni predmet ima sistemski značaj in je kot tak le del celostnega sistema učnih predmetov. Temeljiti mora na načelni predpostavki, da je šola veliko več kot le vsota učnih predmetov, da morajo biti tudi ti v funkciji med- in nadpredmetnih skupnih namenov, ki jih ni mogoče utemeljevati, a tudi ne uresničevati le na ravni posameznih učnih predmetov.«

Utemeljitev medpredmetnega povezovanja nakazujejo tudi izsledki vrste raziskav (med njimi: Drake in Burns, 2020; Ho, Ling in Chang, 2023; Krek idr., 2013; Lake, 2004), ki v medpredmetnih pristopih ugotavljajo večjo kakovost poučevanja in učenja, učno samostojnost, uporabnost in trajnost znanja, povezanost znanja z uvidom v globlje odnose med pojavi, kompleksnost mišljenja, višjo motivacijo za učenje, ekonomično izrabo časa, sodobno organizacijo pouka s timskim in projektnim delom itn. Raziskave (prav tam) tudi kažejo, da učenci dosegajo boljše učne uspehe, vzpostavljajo kakovostnejše medosebne odnose, izražajo samozavest, kažejo sodelovanje in spoštovanje, imajo boljši priklic in razumevanje učnega gradiva ter so zmožni povezovati učne spretnosti z različnih predmetnih področij. Razumevanje namreč pomeni vzpostavljanje povezav in sposobnosti za učni transfer (Marentič Požarnik, 2019).

2.1 Strokovne ravni medpredmetnega povezovanja

Medpredmetno povezovanje kot celostni didaktični pristop opredeljujemo s horizontalnim in z vertikalnim povezovanjem znanja, vsebin in učnih spretnosti. Skupni imenovalc ali rdeča nit, ki povezuje posamezne predmete, je transfer učnih postopkov, podatkov, pojmov, zakonitosti, miselnih spretnosti, čustev, stališč, komunikacije itn. (Sicerl Kafol, 2001, 2008, 2013, 2015). V navedenih medpredmetnih povezavah sta poudarjena vsebinski in procesni vidik povezav, ki jima lahko sledimo skozi pretekle in sodobne izpeljave.

2.1.1 Vsebinsko-snovna raven medpredmetnega povezovanja

Vsebinsko-snovna raven medpredmetnega pristopa izhaja iz povezovanja učnih vsebin na ravni tematskih enot in sklopov v središčni temi (npr. promet, gozd, šola, dom in podobno). Vsebinsko-snovna raven, ki je tudi pri nas v 90. letih opredeljevala zasnovno integriranega pouka (Milekšič, 1992), zapostavlja pomen načrtovanja učnih procesov in ciljev. Skladno s procesno-ciljno strategijo sodobnega kurikulumuma zato tudi ugotovljamo, da povezovanje (le) učne snovi še ne zagotavlja smiselnih povezav med predmeti in pogosto zanemari tudi avtonomijo posameznih predmetnih področij, na kar opozarjajo številne kritike tovrstnega pristopa (Saksida, 1993; Skribe Dimec, Umek 1994; Sicerl Kafol, 2001).

2.1.2 Vsebinsko-konceptualna raven medpredmetnega povezovanja

Vsebinsko-konceptualna raven medpredmetnih pristopov vključuje povezovanje pojmov različnih predmetnih področij. Povezovanje na ravni medpredmetnih pojmov je pomembno, saj Marentič Požarnik (2019) ugotavlja, da imajo učenci nizko raven transfernega znanja in zato tudi težje formirajo pojmovne mreže, ki imajo pomembno vlogo v kognitivni strukturi. Avtorica (prav tam) zato tudi priporoča, da bodimo pozorni na vsebinsko-pojmovni transfer, ki vključuje prečenje pojmov in zakonitosti med različnimi predmetnimi področji. Pri tem pa je vendarle potreben kritičen razmislek o smiselni izbiri tistih pojmov, ki lahko predstavljajo skupno podlago za medpredmetno povezovanje. Med njimi navajamo nekaj predlogov, ki izhajajo iz učnega načrta za glasbeno umetnost in vključujejo pojme: odnosi (večji, manjši, daljši, krajši, težji, lažji, veliko, malo, višji, nižji, glasnejši, tišji, hitrejši,

počasnejši itn.), prostor, oblika, celota, del, gibanje, enakost, podobnost, različnost, čas itn. (Učni načrt. Glasbena vzgoja¹. 2011, str. 27, 28).

2.1.3 Procesno-ciljna raven medpredmetnega povezovanja

Procesno-ciljna raven medpredmetnega povezovanja vključuje prečenje procesov in ciljev učenja v interakciji spoznavnega, čustveno-motivacijskega, socialnega in telesno-gibalnega razvoja. Navedeni pristop skladno s sodobnim procesno-razvojnim in učno-ciljnim načrtovanjem poudarja vrednote procesa in ciljev učenja. Na spoznavnem področju se usmerja v učni transfer intuitivnosti, imaginacije, miselnih strategij, učne samostojnosti, problemskega in ustvarjalnega mišljenja, kritičnega vrednotenja itn. Na socialnem in čustveno-motivacijskem področju je poudarjen učni transfer za razvoj samozaupanja, pozornosti, pozitivnega odnosa do učenja, ponotranjanja vrednot, odnosa z drugimi, interakcijskega učenje itn. Na telesno-gibalnem področju vzpostavlja učni transfer za razvoj zavedanja telesa, gibalne sproščenosti, orientacije v prostoru, gibalnih sposobnosti (koordinacije, ravnotežja, moči, gibljivosti), gibalne komunikacije, gibalnega ustvarjanja, gibalne izraznosti in občutljivost, vrednotenja itn. (Sicherl Kafol, 2015).

3 Metoda

3.1 Cilj raziskave

V raziskavi smo z deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja preučevali zastopanost in ravni medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti v učnih pripravah bodočih razrednih učiteljev² (študentov), ki se izobražujejo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Poleg raziskave stanja medpredmetnega načrtovanja smo nakazali tudi smernice za nadaljnje izpeljave medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji.

¹ Poudariti je treba, da je za predmet glasbena umetnost učni načrt poimenovan »Učni načrt. Glasbena vzgoja.« Podobno je za predmet šport učni načrt imenovan »Učni načrt. Športna vzgoja.«

² V nadaljevanju za učitelje in učiteljice ter študente in študentke uporabljamo moško obliko.

3.2 Raziskovalna vprašanja

Skladno z zastavljenim ciljem raziskave smo oblikovali izhodiščno raziskovalno vprašanje:

RV (izhodiščno): V kolikšni meri in kako bodoči učitelji razrednega pouka v učnih pripravah za glasbeno umetnost načrtujejo medpredmetne povezave z drugimi predmetnimi področji?

Izhodiščno raziskovalno vprašanje smo podrobneje opredelili še z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

RV 1: V kolikšni meri in kako bodoči učitelji razrednega pouka v učnih pripravah za glasbeno umetnost načrtujejo povezovanje z drugimi predmetnimi področji (slovenščina, šport, matematika, likovna umetnost, spoznavanje okolja, družba, naravoslovje in tehnologija, angleški jezik) *na vsebinsko-snovni ravni?*

RV 2: V kolikšni meri in kako bodoči učitelji razrednega pouka v učnih pripravah za glasbeno umetnost načrtujejo povezovanje z drugimi predmetnimi področji (slovenščina, šport, matematika, likovna umetnost, spoznavanje okolja, družba, naravoslovje in tehnologija, angleški jezik) *na vsebinsko-konceptualni ravni?*

RV 3: V kolikšni meri in kako bodoči učitelji razrednega pouka v učnih pripravah za glasbeno umetnost načrtujejo povezovanje z drugimi predmetnimi področji (slovenščina, šport, matematika, likovna umetnost, spoznavanje okolja, družba, naravoslovje in tehnologija, angleški jezik) *na procesno-ciljni ravni?*

3.3 Opis udeležениh in postopek zbiranja podatkov

V raziskavo je bilo vključenih 186 bodočih učiteljev – študentov razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, ki so v treh zaporednih študijskih letih 2020/21, 2021/22 in 2022/23 pripravili 186 učnih priprav za poučevanje glasbene umetnosti od vključno prvega do vključno petega razreda osnovne šole. V njih so zapisali 293 medpredmetnih ciljev, ki so v kontekstu drugih didaktičnih elementov učnih priprav predstavljali ustrezen vir podatkov.

3.4 Analiza podatkov

Za analizo podatkov smo izbrali metodo analize vsebine (Flere, 2000; Yin, 2017). Identificirali smo pogostost in ravni medpredmetnega načrtovanja ter s strategijo grupiranja analizirali medpredmetne povezave glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji. S pripisovanjem povezav glede na izbrano raven medpredmetnega načrtovanja (*vsebinsko-snovno raven, vsebinsko-konceptualno raven in procesno-ciljna raven*) smo raziskali obstoječe stanje v učnih pripravah za glasbeno umetnost. Pri tem smo upoštevali predmetna področja v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (slovenščina, matematika, likovna umetnost, šport) pa tudi tista, ki izvajajo le v prvem VIO (spoznavanje okolja) ter le v drugem VIO (družba, naravoslovje in tehnika ter angleščina).

4 Rezultati

4.1 Cilj raziskave Zastopanost medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti

Skladno z izhodiščnim raziskovalnim vprašanjem smo v uvodu raziskave želeli pridobiti vpogled v pogostost zastopanosti medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji od vključno prvega do vključno petega razreda osnovne šole (v nadaljevanju: OŠ). V povprečju smo ugotovili 1,58 načrtovane povezave v eni učni pripravi oz. 293 medpredmetnih povezav v 186 učnih pripravah. S primerjavo prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja (v nadaljevanju: VIO) se je pokazalo, da bodoči učitelji načrtujejo več medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji v drugem VIO ($r = 1,86$) kot v prvem VIO ($r = 1,32$). Primerjalno smo tudi ugotovili, da so povezave v prvem VIO glede na mero razpršenosti ($\sigma = 1,49$) v primerjavi z drugim VIO ($\sigma = 2,40$) načrtovane enakomernejše in konsistentnejše.

Preglednica 1: Zastopanost medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji od 1. do 5. razreda OŠ

	n-p	n-v	Aritm. sredina	Stand. odklon
1. VIO	99	131	1,32	1,49
2. VIO	87	162	1,86	2,40
Skupaj	186	293	1,58	2,12

Legenda: 1. VIO – prvo vzgojno-izobraževalno obdobje; 2. VIO – drugo vzgojno-izobraževalno obdobje; n-p – število vseh analiziranih priprav; n-v število medpredmetnih vezav v pripravah

4.2 Zastopanost medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji

V nadaljevanju smo opredelili povezave z glasbeno umetnostjo po posameznih predmetnih področjih v prvem in drugem VIO. Izkazalo se je, da bodoči učitelji načrtujejo daleč največ povezav s slovenskim jezikom (44,02 %) in tudi s športom oz. z gibalnimi dejavnostmi (34,82 %). Preostala predmetna področja dosegajo nižje odstotke, še največ spoznavanje okolja v prvem VIO (8,53 %) in družba v drugem VIO (7,17 %). Povezava z drugim umetnostnim področjem – z likovno umetnostjo – dosega le 2,39 % vseh povezav, medtem ko preostala predmetna področja ne dosegajo niti dveh odstotkov (v obeh VIO skupaj matematika le 1,02 %, v drugem VIO naravoslovje s tehniko 1,71 % ter tuji jezik – angleščina le 0,34 % oz. eno samo povezavo izmed vseh).

Preglednica 2: Zastopanost medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji v prvem in drugem VIO

		1. in 2. VIO				1. VIO	2. VIO			
		SLO	ŠPO	MAT	LUM	SPO	DRU	NIT	TJA	Skupaj
1. VIO	f	52	48	1	5	25	/	/	/	131
2. VIO	f	77	54	2	2	/	21	5	1	162
	f	129	102	3	7	25	21	5	1	293
Skupaj	f	44,02	34,82	1,02	2,39	8,53	7,17	1,71	0,34	100 %
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	

Legenda: 1. VIO – prvo vzgojno-izobraževalno obdobje; 2. VIO – drugo vzgojno-izobraževalno obdobje; SLO – slovenščina; ŠPO – šport; MAT – matematika; LUM – likovna umetnost; SPO – spoznavanje okolja; DRU – družba; NIT – naravoslovje in tehnika; TJA – tuji jezik – angleščina

4.3 Zastopanost ravni medpredmetnih povezav z glasbeno umetnostjo

Skladno s cilji raziskave smo preučevali tudi ravni medpredmetnih povezav. Z analizo medpredmetnih ciljev smo ugotovili, da glasbeno umetnost bodoči učitelji v prvem in drugem VIO prevladujoče načrtujejo na procesno-ciljni ravni (prvi VIO

104 povezave oz. 35,49 %, drugi VIO 117 povezav oz. 39,93 %), z nižjim odstotkom sledi vsebinsko-konceptualna raven (prvi VIO 21 povezav oz. 7,17 %, drugi VIO 41 povezav oz. 13,99 %). Najmanj povezav se je izkazalo na vsebinsko-snovni ravni (prvi VIO 6 povezav oz. 2,05 %, drugi VIO 4 povezave oz. 1,37 %).

Preglednica 3: Število in odstotki ravni medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji v 1. in 2. VIO

	VSR		VKR		PCR		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
1. VIO	6	2,05 %	21	7,17 %	104	35,49 %	131	44,71 %
2. VIO	4	1,37 %	41	13,99 %	117	39,93 %	162	55,29 %
Skupaj	10	3,41 %	62	21,16 %	221	75,43 %	293	100,00 %

Legenda: 1. VIO – prvo vzgojno-izobraževalno obdobje; 2. VIO – drugo vzgojno-izobraževalno obdobje; VSR – vsebinsko-snovna raven povezovanja; VKR – vsebinsko-konceptualna raven povezovanja; PCR – procesno-ciljna raven povezovanja

4.4 Ravni medpredmetnih povezav glasbene umetnosti s posameznimi predmetnimi področji

V analizi ravni povezav glasbene umetnosti s posameznimi predmetnimi področji smo ugotovili, da v prvem in drugem VIO močno prevladujejo povezave *na procesno-ciljni* ravni s predmetnim področjem slovenščine (v prvem VIO 44 ciljev oz. 33,59 %, v drugem VIO 64 ciljev oz. 39,51 %). Primerljivo pogosto so zastopane tudi povezave s športom, ki so v prvem VIO celo pogostejše (45 ciljev oz. 34,35 %) in v 2. VIO primerljive (45 ciljev oz. 27,78 %). Po zastopanosti medpredmetnih povezav sledijo predmeti naravoslovnega področja. V prvem VIO je to spoznavanje okolja (11 ciljev oz. 8,40 %) in v drugem VIO naravoslovje in tehnika (3 cilji oz. 1,85 %) ter družba (2 cilja oz. 1,23 %). Enak rezultat v drugem VIO dosega likovna umetnost (3 cilji oz. 1,85 %), medtem ko je v prvem VIO odstotek višji (4 cilji oz. 3,05 %). Zanimljivo je število povezav s tujim jezikom – angleščino (1 cilj oz. 0,62 %) v drugem VIO.

Na *vsebinsko-konceptualni* ravni so bile zastopane medpredmetne povezave glasbene umetnosti z matematiko, vendar le v manjšem številu (v prvem VIO 1 cilj oz. 0,76 % in v drugem VIO 2 cilja oz. 1,23 %). Na navedeni ravni so bile v drugem VIO močnejše zastopane povezave glasbene umetnosti z družbo (21 ciljev oz. 12,96 %), nato s slovenščino (13 ciljev oz. 8,02 %) in nekoliko manj s športom (4 cilji oz. 2,47

%). V drugem VIO so bile na zanemarljivi ravni zastopane povezave z naravoslovjem in tehniko (1 cilj oz. 0,62 %), medtem ko je bilo v prvem VIO pogostejše povezovanje s spoznavanjem okolja (9 ciljev oz. 6,87 %) in s slovenščino (8 ciljev oz. 6,11 %). Na navedeni vsebinsko-konceptualni ravni so bili pri športu zastopani le 3 cilji (oz. 2,29 %). Lahko povzamemo, da so bile povezave na vsebinsko-snovni ravni v obeh VIO šibko zastopane.

Preglednica 4: Ravni medpredmetnih povezav glasbene umetnosti s posameznimi predmetnimi področji v prvem VIO

	VSR		VKR		PCR		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
SLO	0	0,00 %	8	6,11 %	44	33,59 %	52	39,69 %
ŠPO	0	0,00 %	3	2,29 %	45	34,35 %	48	36,64 %
LUM	1	0,76 %	0	0,00 %	4	3,05 %	5	3,82 %
MAT	0	0,00 %	1	0,76 %	0	0,00 %	1	0,76 %
SPO	5	3,82 %	9	6,87 %	11	8,40 %	25	19,08 %
Skupaj	6	4,58 %	21	16,03 %	104	79,39 %	131	100,00 %

Legenda: VSR – vsebinsko-snovna raven povezovanja; VKR – vsebinsko-konceptualna raven povezovanja; PCR – procesno-ciljna raven povezovanja; SLO – slovenščina; ŠPO – šport; LUM – likovna umetnost; MAT – matematika; SPO – spoznavanje okolja

Preglednica 5: Ravni medpredmetnih povezav glasbene umetnosti s posameznimi predmetnimi področji v drugem VIO

	VSR		VKR		PCR		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
SLO	0	0,00 %	13	8,02 %	64	39,51 %	77	47,53 %
ŠPO	0	0,00 %	4	2,47 %	45	27,78 %	49	30,25 %
LUM	0	0,00 %	0	0,00 %	2	1,23 %	2	1,23 %
MAT	0	0,00 %	2	1,23 %	0	0,00 %	2	1,23 %
DRU	3	1,85 %	21	12,96 %	2	1,23 %	26	16,05 %
NIT	1	0,62 %	1	0,62 %	3	1,85 %	5	3,09 %
TJA	0	0,00 %	0	0,00 %	1	0,62 %	1	0,62 %
Skupaj	4	2,47 %	41	25,31 %	117	72,22 %	162	100,00 %

Legenda: VSR – vsebinsko-snovna raven povezovanja; VKR – vsebinsko-konceptualna raven povezovanja; PCR – procesno-ciljna raven povezovanja; SLO – slovenščina; ŠPO – šport; LUM – likovna umetnost; MAT – matematika; DRU – družba; NIT – naravoslovje in tehnika; TJA – tuji jezik – angleščina

4.4.1 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti s slovenščino

Pri načrtovanju medpredmetnih povezav pri bodočih učiteljih je še posebno izstopalo povezovanje glasbene umetnosti in slovenščine, ki se je najbolj izražalo *na procesno-ciljni ravni* pri načrtovanju jasne izreke, npr. »jasne ritmične izreke ob upoštevanju ritmičnih poudarkov«. V prvem VIO je bilo navedeno načrtovanje zastopano 44-krat (od 52), v drugem VIO 56-krat (od 77). Ob pregledu načrtovanih učnih priprav je

bilo tudi razvidno, da so se medpredmetni cilji v največji meri nanašali na pevsko izreko oz. izreko besedila pri petju pesmi. Bodoči učitelji so tudi pozorno načrtovali izreko pri upevalnih vajah. Ti cilji so bili sicer po številu načrtovanj na drugem mestu (v prvem VIO 8-krat od 52 in v drugem VIO 10-krat od 77) in so vključevali npr.: *»Učenci izvajajo onomatopojje.«* *»Učenci izrekajo besedilo v dolenjskem narečju.«* in *»Učenci prepoznavajo različna oglašanja živali in jih z glasom posnemajo.«* Na procesno-ciljni ravni so bili v prvem VIO zastopani tudi cilji: *»Učenci se pri poslušanju umetnostnega besedila primerno odzivajo.«* ter *»Učenci izražajo svoja doživetja, čustva, predstave in misli, ki se jim zbudijo ob poslušanju.«*, v drugem VIO pa tudi *»Pozorno poslušanje.«* in *»Učenci razvijajo zmožnosti slušnega razločevanja.«*

Na vsebinsko-konceptualni ravni so bili v prvem VIO zastopani še dodatno pojmi kot so *»Antonacija govora«, »Zlogovanje besed«, »Ritem«, »Tišina – zvok«, »Utrjevanje pojmov gor – dol«, »Poudarjeni in nepoudarjeni zlogi.«* in v drugem VIO pojmi *»Ljudska pesem«* in *»Narečje.«*

4.4.2 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in športa

Po številu medpredmetnih povezav z glasbeno umetnostjo so bile močno zastopane povezave s športom na prevladujoči procesno-ciljni ravni. Vsebinsko-konceptualna raven je bila zastopana v manjšem deležu, in sicer v prvem VIO s pojmi, kot sta *»čas«* in *»ustvarjalni gib«,* ter v drugem VIO s pojmom *»ljudska pesem«.*

V prvem VIO se je več kot polovica (30 od 48) medpredmetnih ciljev glasbene umetnosti in športa nanašala na procesno-ciljno raven s prevladujočim ustvarjalnim izražanjem, npr.: *»Učenci izražajo svoje občutke in razpoloženja z gibanjem.«,* *»Gibalno izražanje doživetij.«* ali *»Učenci oponašajo različne pojave, pojme, živali iz narave.«* Izmed navedenih se je 8 ciljev navezovalo na področje doživljajskega poslušanja glasbe, npr. *»Učenci izvajajo gibanje ob glasbeni spremljavi.«* ali preprosto *»Gibanje ob glasbi.«* 6 ciljev (od 48) se je povezovalo z (določenim) ritmičnim gibanjem: *»Učenci izvajajo ritmično gibanje – korakanje.«* in *»Zaznavanje ritma v gibanju.«* Preostalih 12 medpredmetnih ciljev (od 48) se je tako kot v drugem VIO osredinjalo na procesne cilje orientacije v prostoru ter koordinacije rok in nog oz. na razvijanje grobe in fine motorike pri igri na glasbila. Med njimi navajamo npr. *»Učenci razvijajo zmožnost orientacije v prostoru.«* ali *»Učenci razvijajo koordinacijo rok in nog.«,* *»Učenci razvijajo orientacijo v prostoru in koordinacijo oči in rok ter kombiniranih gibov.«* in cilj, ki je nadgrajen s socialno noto: *»Učenci razvijajo orientacijo v prostoru in koordinacijo oči ter usklajujejo medosebne odnose.«*

V drugem VIO medpredmetni cilji glasbene umetnosti in športa poudarjajo tudi uravnoteženo zastopanost obeh predmetnih področij, npr. »Zaznavanje ritma v gibanju.«, »Razvijanje fine motorike – igranje na lastna in Orffova glasbila.«, »Učenci se ob izvajanju in poslušanju glasbe gibajo.« in učenci razvijajo »sproščeno pevsko držo telesak«.

Medpredmetni cilj »Učenci izvajajo dihalne vaje.« oz. »Učenci izvajajo vaje pevskega dihanja.« bi lahko kategorizirali na vsebinsko-konceptualni ravni (»dihalne vaje«, »pevsko dihanje«) ali tudi na procesno-ciljni ravni (»izvajajo dihalne vaje« in »izvajajo vaje pevskega dihanja«). Pomenska opredelitev je bila zato mogoča šele v kontekstu analize metodičnega opisa poteka učne ure in presoje, ali je šlo za povezovanje na ravni vsebin in pojmov ali za doseganje ciljev z razvijanjem določenih sposobnosti in spretnosti.

4.4.3 Medpredmetno povezovanje glasbene in likovne umetnosti

Načrtovanje povezovanja glasbene in likovne umetnosti je pri bodočih učiteljih presenetljivo malo zastopano. V analizi učnih priprav smo razbrali le 5 medpredmetnih ciljev v prvem VIO in le 2 cilja v drugem VIO. Navedeni cilji so bili prevladujoče načrtovani na procesno-ciljni ravni, npr.: »Učenci ustvarjajo z barvami po občutku.«, »Učenci uporabljajo različne barve za izražanje doživetij.«, »Ustvarjanje po občutkih.« in »Povezovanje občutkov z barvo.«

4.4.4 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti z matematiko

Pri medpredmetnih povezavah glasbene umetnosti s področjem matematike gotovo še ostajajo neizkoriščene možnosti, saj smo v prvem VIO našli le 1 skupen cilj in v drugem VIO le 2; vsi trije so načrtovani na vsebinsko-konceptualni ravni. V prvem VIO je cilj preprosto imenovan le »Štetje« in bi za ustrezno razumevanje potreboval natančnejšo opredelitev. V drugem VIO sta cilja vezana na pojme, ki si jih delita glasba in matematika: »Učenci razlikujejo odnos med deli in celoto.« (medpredmetni pojmi: odnos/del/celota) ter »Učenci prepoznajo vzorec pri izvajanju rondoja.« (medpredmetni pojem: vzorec).

4.4.5 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in spoznavanja okolja

Povezovanje glasbene umetnosti in spoznavanja okolja, ki poteka v prvem VIO, je izkazalo povezave na vsebinsko-snovni ravni (5 ciljev od 25) s primeri ciljev, kot so npr. »Prebrana ježa – žužkojed.«, »Učenci spoznajo tujo pesem.«, »Pogovor o letnih časih – zima.«, »Učenci poglobljajo znanje o opravih v sadovnjaku.« itn. Pri cilju »Obravnava praznikov in prazničnega vzdušja.« se moramo vprašati, ali se v izvedbi učne priprave nanaša na konkretno vsebino iz Učnega načrta za glasbeno vzgojo (2011) »kulturni prazniki« (v našem primeru novo leto) in bi ga bilo bolje načrtovati na vsebinsko-konceptualni ravni.

Na vsebinsko-konceptualni ravni lahko opredelimo še cilje, kot so: »Markacije.« in »Zvoki vremenskih pojavov in narave.« Medpredmetni cilj »Učenci pozorno poslušajo zvoke iz okolja.« omogoča deljeno interpretacijo z vidika vsebinsko-konceptualne ravni »zvok« pa tudi procesno-ciljne ravni skozi proces poslušanja zvokov in njihovega prepoznavanja, poimenovanja, primerjanja, povezovanja in drugih miselnih procesov.

Na procesno-ciljni ravni je bilo 11 ciljev (od 25). Pretežno so naravnani na sobivanje z naravo ter prepoznavanje in zaznavanje različnih zvokov: »Učenci prepoznajo različna oglašanja živali in jih oponašajo.«, »Učenci raziskujejo zvoke v naravi (nevihta, žabe, čofotanje po lužah)« itn.

4.4.6 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in družbe

Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in družbe, ki poteka v drugem VIO, je pokazalo prevladujočo vsebinsko-konceptualno raven (21 od 26 ciljev) z opredelitvami, kot so npr.: »Učenci spoznajo prekmursko narečje.«, »Učenci spoznajo belokranjsko nošo.«, »Učenci spoznajo ljudsko izštevanko.«, »Učenci spoznajo ljudske šege Bele krajine« itn. Poudariti je treba, da je termin »učenci spoznajo« slaba opredelitev učnega cilja, ki tudi na ravni medpredmetnega cilja operativno ne izraža načrtovanega učnega dosežka, ampak prevladujoče navaja vsebino na ravni konceptov (noša, narečje, običaji). Na vsebinsko-snovni ravni je bilo zastopanih manj ciljev, npr.: »Učenci spoznajo glasbo daljnih dežel.« in »Učenci spoznajo prekmurske jedi.«. Tudi procesno-ciljna raven načrtovana je bila zastopana v manjši meri, npr.: »Učenci

oblikujejo svoja mnenja in razmišljanja ter so jih pripravljene izraziti in zagovarjati.« ter »Učenci razvijajo pozitivne odnose do kulturne dediščine.«

4.4.7 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti ter naravoslovja in tehnike

Pri povezovanju glasbene umetnosti z naravoslovjem in tehniko je bilo zastopano manjše število povezav (5 ciljev). Med njimi je bil na *vsebinsko-snovni ravni* naveden cilj *»Prebrana živali.«*, na *vsebinsko-konceptualni ravni* pa cilja *»Zvoki vremenskih pojavov in narave.«* ter *»Poslušajo in prepoznajo različne zvoke.«* Zadnji cilj ponovno omogoča deljeno interpretacijo, saj opredelitev po eni strani poudarja procesni cilj *»poslušajo«* in *»prepoznajo«*, po drugi strani pojem *»zvoke«*.

4.4.8 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in angleščine

Glasbeno umetnost in angleščino v drugem VIO povezuje le en cilj, ki je tudi nejasno operacionaliziran: *»(Učenci) ob poslušanju z gledanjem nadaljujejo z razvijanjem strategij poslušanja in slušnega razumevanja ter sporazumevalnih strategij (npr. prepoznavanje glavnih misli besedil, iskanje določenih podatkov itn.)«* V interpretaciji zato lahko le domnevamo, da gre za pozorno poslušanje in analizo slišane besedila v angleščini, kar uvrščamo v prevladujočo procesno-ciljno raven načrtovanja. Pomanjkljivo število medpredmetnih povezav obeh predmetnih področij bi bilo zato smiselno preučiti z nadaljnjimi raziskavami, ki bi vključevale tudi analizo učnih priprav za angleščino, za preučitev morebitne večje zastopanosti medpredmetnih ciljev navedenih predmetnih področij.

5 Razprava

Bistvo medpredmetnega povezovanja v temeljnih izhodiščih presega klasično načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa in nadgrajuje zastopanost posameznih disciplin; namesto tega vključuje večplastno in »simbiotično« poučevanje z drugimi področji (Barnes, 2015, str. 278). Izkušnje, ki jih v medpredmetnem procesu pridobivajo učenci, spodbujajo vedoželjnost in željo učencev po dejavnem sodelovanju. Pri tem se individualne učne izkušnje vzpostavljajo v kontekstu skupinskih dejavnosti, ki omogočajo zabavno in prijetno učno okolje (Csikszentmihaly, 1990; Sawyer, 2015), ki se posledično izkazuje v učnem napredovanju na posameznem predmetnem področju pa tudi na področju

sodelovalnega učenja, zagovarjanja interesov, zavzemanja za določene zamisli in njihovem utemeljevanju, voljnem sprejemanju drugih, kar vse kaže na zastopanost spoznavnih, čustveno-motivacijskih, socialnih in telesno-gibalnih vidikov učnega razvoja.

Rezultati medpredmetnega načrtovanja pri bodočih učiteljih tudi kažejo, da je večina ciljev (75,43 %) načrtovana na procesno-ciljni ravni. Razvidno je torej, da se bodoči učitelji zavedajo pedagoške vrednosti tistih učnih procesov, ki izhajajo iz razvojnih zmožnosti učencev, in jim zagotavljajo aktivno vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu (npr. *»Učenci oblikujejo svoja mnenja in razmišljanja ter so jih pripravljene izraziti in zagovarjati.«*). S tem jim nudijo možnost večplastnega razumevanja učnih procesov skozi samostojno reševanje problemov, razvijanje lastnih mnenj in kompleksnejših kognitivnih stilov ter se približujejo osnovnemu cilju procesnega načrtovanja poučevanja, tj. razvoju kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti (Krofič, 1997).

Iz analize medpredmetnih ciljev v učnih pripravah, je tudi razvidno, da učitelji načrtujejo pouk v stiku z življenjskim okoljem (npr. pri povezovanju glasbene umetnosti s spoznavanjem okolja, družbe, naravoslovja in tehnike: *»Učenci prepoznajo zvoke vremenskih in drugih pojavov iz narave,«* *»Učenci razvijajo pozitiven odnos do kulturne dediščine.«*) in jih tudi povezujejo z ustvarjalnimi dejavnostmi (npr. pri povezovanju glasbene umetnosti z likovno umetnostjo in s športom npr. : *»Učenci uporabljajo barve za izražanje doživetij,«* *»Učenci izražajo svoje občutke in razpoloženja z gibanjem,«* *»Učenci zaplešejo ljudski ples Ob bistrem potočku je mlin.«*)

Ob tem so izsledki pokazali izrazito nizko stopnjo povezovanja med umetnostnimi področji, ki so bila v raziskavi zastopana z glasbeno in likovno umetnostjo. Navedeno vsekakor preseneča, saj umetnostna področja nakazujejo kompleksne možnosti povezav z npr. dramatizacijo, ki vsebinsko poveže glasbeno umetnost (s petjem, z igranjem na glasbila, ustvarjalno izreko itn.) z likovno umetnostjo in s tehniko (s scenografijo, kostumi, z izdelavo glasbil, lutk itn.), jezikom (z izreko ter ritmičnimi in prozodičnimi vsebinami), s športom (z vključevanjem gibanja) pa tudi s spoznavanjem okolja in družbo. Na podlagi navedenega lahko predpostavljamo (pre)nizko ozaveščenost učiteljev na področju povezovanja umetnostnih področij, ki utegne biti posledica njihove nizke samopodobe in strokovnih kompetenc na teh področjih. Navedeno stanje posledično lahko vodi v osebno in profesionalno negotovost in strah pred izzivi novih strategij poučevanja med katere lahko uvrščamo tudi medpredmetne pristope. Po drugi strani pa novi izzivi, zlasti v

primerih uspešnih (tudi medpredmetnih) izpeljav vzgojno-izobraževalnega procesa, ustvarjajo priložnosti za poglobljene izkušnje, tveganje in občutke uspeha ter vodijo do dinamičnega razvoja (tudi bodočih) učiteljev (Patterson, 2017; Watson, 2018; Zalar, 2023).

Na dinamiko v osebnem in profesionalnem razvoju učiteljev je opozorila že Bamford (2006) z ugotovitvijo, da je zlasti estetskim področjem v izobraževanju bodočih učiteljev namenjene najmanj analitične pozornosti. Avtorica tudi izpostavlja, da se razredni učitelji razlikujejo glede na raven predhodno pridobljenih spretnosti in znanja ter posledično tudi zanimanja, da bi v razredu delovali ustvarjalno in »umetniško« ter si upali tudi »tvegati« (prav tam). Ob tem pa vrsta avtorjev (Shockley in Krakaur, 2021; Watson, 2018) tudi poudarja, da bi poučevanje skozi umetniška področja lahko prispevalo k profesionalnemu razvoju učiteljev, še zlasti na začetku njihove poklicne kariere.

V navedenem kontekstu poudarjamo, da lahko učitelj znotraj različnih ravni medpredmetnega povezovanja skozi ustvarjalne izpeljave pouka spodbuja celosten učni razvoj, ki učencem omogoča dejavno pridobivanje učnih izkušenj v socialno naklonjenem okolju (Donaldson, 2015). Medpredmetni pristop s smiselnimi in kakovostnimi načini povezav vsekakor omogoča učenje za življenje (prav tam), vendar s predpostavko, da so učitelji odzivni za novosti v pedagoškem delu (Fautley in Savage, 2011).

6 Zaključek

Izsledki raziskave kažejo, da stanje medpredmetnih povezav v učnih pripravah za glasbeno umetnost skladno s sodobnimi kurikularnimi strategijami sledi procesno-ciljni naravnosti, medtem ko so vsebinsko-konceptualne in vsebinsko-snovne ravni zastopane v manjši meri. Prevladujoča zastopanost procesno-ciljne ravni medpredmetnega načrtovanja zato kaže na preseganje preteklih medpredmetnih pristopov, ki so namesto procesno-ciljne ravni povezovanja temeljili na povezavah učnih vsebin. Tovrstni pristopi so se zato izkazali za strokovno neuspešne ter so bili v teoriji in praksi deležni številnih kritik.

Ob tem se je tudi izkazalo, da je zlasti ob pomanjkljivi operacionalizaciji ciljev problematična opredelitev različnih ravni medpredmetnega povezovanja, kar nakazuje tudi izhodišča za nadaljnje raziskave. Poleg tega bi bilo treba stanje

zastopanosti medpredmetnega povezovanja na različnih ravneh izpeljav preučiti tudi na večjem vzorcu, ki bi poleg bodočih učiteljev vključeval tudi delujoče učitelje v splošnem šolstvu. Navedeni izzivi za nadaljnje raziskave vključujejo tudi preučitev problematike, ki je pokazala najmanjšo zastopanost medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi umetnostni področji.

Povzamemo lahko, da je za uspešno medpredmetno povezovanje treba vzpostavljati smiselne povezave na procesno-ciljni, vsebinsko-konceptualni in na vsebinsko-snovni ravni, kar predpostavlja ustrezno strokovno usposobljenost učiteljev. Vsiljene in nestrokovne povezave na ravni procesov in ciljev učenja, pojmov ter vsebin namreč lahko zameglijo avtonomijo posameznih predmetnih področij, kar pomeni odmik od kakovostnih vzgojno-izobraževalnih pristopov. Pri medpredmetnem povezovanju namreč ne gre za poenotenje postopkov, oblik, vsebin in ciljev učenja, ampak za celovito učno rast s komplementarnimi učnimi izkušnjami na različnih področjih razvoja.

Literatura

- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Barnes, J. (2015). An Introduction to Cross-Curricular Learning. V P. Driscoll, A. Lambirth, in J. Roden (ur.), *The Creative Primary Curriculum* (str. 261–283). Sage.
- Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective and social integration styles and their implementations for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31–37.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10632913.1995.9934564>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Donaldson, G. (2015). *Successful Futures: Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales*. Welsh.
- Drake, S. M. in Burns, R. C. (2020). Meeting Standards Through Integrated Curriculum. *International Journal of Recent Educational Research*, 1(1), 58–62.
<https://doi.org/10.46245/ijorer.v1i1.11>
- Fautley, M. in Savage, J. (2011). *Cross-Curricular Teaching and Learning in the Secondary School. The Arts Drama, Visual Art, Music and Design*. Routledge.
- Flere, S. (2000). *Sociološka metodologija*. Univerza v Mariboru.
- Gardner, H. (1995). *Razveženosti uma*. Tangram.
- Ho, C., Lin, T., Chang, C. (2023). Interactive multi-sensory and volumetric content integration for music education applications. *Multimedia Tools and Applications*, 82, 4847–4862.
<https://doi.org/10.1007/s11042-022-12314-3>
- Kline, P. (1988). *The everyday genius: restoring children natural joy of learning – and yours too*. Great Ocean Publishers.
- Krek, J., Hodnik Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl Kafol, B., Devjak, T. in Štemberger, V. (2013). *Učitelji v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kroflič, R. (1997). Kurikulum. Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. Andragoška spoznanja,

- 3(1), 3-12- <https://doi.org/10.4312/as.3.1.3-12>
- Lake, K. (2004). Integrated Curriculum. *School Improvement Research Serie 16*. Office of Educational Research and Improvement (OERI), U. S. Department of Education.
<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html>
- Levitin, D. J. in Tirovolas, A. K. (2009). Current advances in the cognitive neuroscience of music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 211–231. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04417.x>
- Marentič Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka*. Državna založba Slovenije.
- Marjanen, K. in Cslovjecssek, M. (2014). Transversal Processes - Learning More About the Teaching Profession Through Music. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7(4), 688–702. <https://doi.org/10.15405/ejbs.103>
- Milekšič, V. (1992). *Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. Integrirani pouk*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mintz, A. I. (2016). Dewey's Ancestry, Dewey's Legacy, and The Aims of Education in Democracy and Education. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 8(1). <https://doi.org/10.4000/ejap.437>
- Menken, S., and M. Keestra, eds. 2016. *An Introduction to Interdisciplinary Research*. Amsterdam University Press.
- Patterson, J. A. (2017) Too Important to Quit: A Call for Teacher Support of Art. *The Educational Forum*, 81(3), 339–355. <http://doi.org/10.1080/00131725.2017.1314568>
- Saksida, I. (1993). Korelacija in integracija v luči književne didaktike. *Sodobna pedagogika*, 44(9/10). Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. 520–528.
- Sawyer, R. K. (2015). Group Flow and Group Genius. *The NAMTA Journal*, 40(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077079.pdf>
- Shockley, E. T. in Krakaur, L. (2021). Arts at the core: Considerations of cultural competence for secondary pre-service teachers in the age of common core and the every student succeeds act. *Pedagogies: International Journal*, 16(1), 19–43. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1738936>
- Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Debora.
- Sicherl Kafol (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta*, 18–19, 7–9.
- Sicherl Kafol, B. (2013). Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja. V Krek, T. Hodnik Čadež, Vogrinc, B. Sicherl Kafol, T. Devjak in V. Štemberger (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca, akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 112–130). Pedagoška fakulteta UL.
- Sicherl Kafol, B. (2015). *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Pedagoška fakulteta UL.
- Skribe Dimec, D., Umek, M. (1994). Integrirani pouka ali enolončnica? *Sodobna pedagogika*, 45(1/2), 59–63. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Spitzer, M. (2016). *Digitalna demenca*. Celovec: Mohorjeva založba.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Anglesčina* (2016). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_anglescina.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Družba* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_druzba_OS.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf

- Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina* (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf
- Watson, J. (2018). Deferred creativity: Exploring the impact of an undergraduate learning experience on professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 71, 206–213.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.018>
- Zalar, K. (2023). Let the Music Speak in Joyful Music Lessons. V A. Lipovec in J. Tekavc (ur.), *Perspective on Teacher Education and Development*. (str. 617–638).
https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2023.32ISBN_978-961-286-718-8
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications*. Sage.

SUMMARY

As an integrated didactic approach, interdisciplinary integration is defined by the horizontal and vertical integration of knowledge, content, and learning skills. The common denominator linking the different subjects is the transfer of learning procedures, data, concepts, laws, thinking skills, emotions, attitudes, communication, etc. (Sicherl Kafol, 2001, 2008, 2013, 2015). The focus is on a holistic and global approach to education, openness and flexibility in the implementation of interdisciplinary connections, autonomy of teachers and students, quality of knowledge, integration of cognitive, emotional-motivational, social, physical, aesthetic, moral development goals, developmental monitoring of learning outcomes, etc.

Interdisciplinary integration takes place on three levels:

- the content-based level of interdisciplinary approaches emphasises the integration of learning content at the level of thematic units and strands in a central theme (e.g. transport, forest, school, home, etc.) that span different subjects;
- the content-conceptual based level of interdisciplinary approaches involves linking concepts from different subject areas; this linking is important because we find that students have a low level of transferable knowledge and have difficulties in forming a conceptual network that plays an important role in cognitive structure (Marentič Požarnik (2000, 2019));
- the process-objective based level of interdisciplinary approaches includes the development of learning strategies in the interplay of cognitive, emotional-motivational, social and physical-motor development.

In this study, we applied the descriptive method of pedagogical research to investigate how prospective primary school teachers — students at the Faculty of Education, University of Ljubljana — plan interdisciplinary integration in their music lessons. We analysed the state of planning and outlined guidelines for the further development of interdisciplinary integration of musical arts with other subject areas.

In line with the aim of the research, we formulated the initial research question (RQ):

- How do prospective primary school teachers plan for interdisciplinary integration in their music lessons? We further focused this RQ on each of the three levels of interdisciplinary integration.
- The study involved 186 prospective teachers who created 186 lesson plans for teaching music in primary schools over three consecutive academic years. They wrote 293 objectives for interdisciplinary integration, which, together with the context of the lesson described, provided an appropriate source of data.

We chose the content analysis method (Flere, 2000; Yin, 2017) to analyse the data. We identified the concepts of interdisciplinary planning and used a cluster strategy to analyse the interdisciplinary connections of music with other subject areas by categorising the connections according to the chosen level of interdisciplinary planning.

In line with the initial research question, we wanted to gain an insight into the level of interdisciplinary integration with music planned by the prospective teachers; on average, we found 1.58 planned connections in one lesson. A comparison of the first and second Educational Phase (EP) revealed that prospective teachers in the second EP planned more interdisciplinary connections with music ($r=1.86$) than in the first EP ($r=1.32$), although the connections in the first EP were more evenly and consistently planned in terms of the degree of dispersion ($\sigma=1.49$) than in the second EP ($\sigma=2.40$).

The prospective teachers planned by far the most connections with the Slovenian language (44.02%) and also with Physical Education (34.82%). The other subject areas have lower percentages: Environmental Studies in the first EP 8.53% and Society in the second EP 7.17%. The connection with the Fine Arts accounts for 2.39% of the total, while the other subject areas do not even reach 2% (in the combined two EPs, maths was only 1.02%, Science 1.71%, and English was only 0.34%).

The main focus of the survey was on the specific levels of subject combinations. We found that the subject Music is most frequently planned at the process-objective based level (first EP 35.49%, second EP 39.93%), followed by the content-conceptual based level with a low percentage (first EP 7.17%, second EP 13.99%). The fewest connections are found at the content-based level (first EP 2.05%, second EP 1.37%).

When analysing the links between music and other subject areas, we found that the most striking connections at the process-objective based level are with Slovenian language, closely followed by Physical Education. At the process-objective based level, Science subjects follow with lower percentages, while the lowest target is achieved through connections with Fine Arts and English.

Maths only appears at the content-conceptual based level in both EPs, with one objective in the first EP and two objectives in the second EP. At this level, the connection between Music and Society is found in the second EP, followed by the Slovenian language and Physical Education. In the first EP, Environmental Science is rated highest at the content-conceptual based level with nine objectives, followed by Slovenian with eight objectives; only three objectives are linked to Physical Education.

At the content-based level, there are only minor connections. In the first EP they are found in the connections to Fine Arts (one objective) and Environmental Science (five objectives), in the second EP in the connections to Science (one objective) and in the connections to Society (three objectives).

The interdisciplinary objectives show that prospective teachers planned their learning experiences in contact with real environments and situations or their simulations. It should be emphasised that although this involves the acquisition of experiences, skills and knowledge by each individual student, the process took place through group activities that ultimately also manifest themselves in the development of socialisation (Csikszentmihaly, 1990; Sawyer, 2015). In addition to development in the cognitive domain, the lesson plans analysed therefore also pursued a consciously planned development in the affective and psychomotor domain. These dimensions of interdisciplinary integration therefore also reflected the characteristics of holistic approach to education.

The interdisciplinary integration of Music with language (Slovenian, and in one objective, with English) reflected and understood the general human need to communicate with each other in a world that is filled with two different sound systems: the linguistic one, which includes the vowels, consonants and prosodic features of the mother tongue, and the musical one, which includes all musical elements in the context of a specific cultural environment. Nevertheless, both language and music coexist as complementary components in the similarity of their syntax and in their semantic effects (Marjanen and Cslovjecssek, 2014). However, sound itself can also be used in a musical (non-verbal) way to express feelings. The value of music therefore lies in the music itself — in the school environment and in the students and teachers who perform and experience it. In planning the interdisciplinary objectives between Music and Language, the prospective teachers pursued the achievement of the objectives in the awareness of sound vibrations, especially in the introductory motivational activities with creative ideas in the formulation of individual voices and syllables, breathing exercises, and onomatopoeia. Only when pursuing more cognitive interdisciplinary objectives syntactic elements such as metre, rhythm, prosody, accents and silences etc. were emphasised.

An analysis of the interdisciplinary planning of prospective teachers revealed a markedly low level of integration between different arts, whereby the integration relates exclusively to the Fine Arts. With a little more emphasis, one could add the objectives introduced in integration with Physical Education, which were related only to creative expressive movement and folk dance. In any case, these results indicate a lack of awareness in the area of arts integration, which could be the result of an initial uncertainty due to a lack of adequate education inside and outside the school system in the previous years. The learning outcomes of prospective teachers in subjects that emphasised arts-based teaching and learning seemed to be characterised by a wide range of emotions — from anxiety and nervousness to enthusiasm, joy, and a sense of gratitude. This means that the unfamiliar, risky and open-ended learning process challenges teachers emotionally and paradoxically creates experiences that are valued for their authenticity, depth, and connection to personal experience. To summarise, many teacher-education contexts create meaningful connections between emotional contradictions that lead to dynamic and emotional changes in prospective teachers and, consequently, successful teaching (Patterson, 2017; Watson, 2018; Zalar, 2023).

When analysing interdisciplinary planning, we also found that most objectives (75.43%) were planned at the process-objective based level. This means that prospective primary school teachers are aware of the pedagogical value of those learning processes that are based on the students' developmental abilities, gave them an active role, and offered them the opportunity to understand the subject matter in a variety of ways by solving problems independently, developing their own opinions and evolving more complex cognitive styles. This brought them closer to the fundamental goal of process-orientated teaching: the development of critical thinking skills, independence, and creativity (Kroflič, 1997). As Dewey (in Mintz, 2016) has argued, education is about learning to use one's cognitive capacities to creatively confront the complex challenges of educational action — and interdisciplinary integration also offers the opportunity to move past the barriers between individual subjects and disciplines and bring the school space closer to life-for-life learning.

POGLAVJE 6

NAČRTOVANJE GLASBENIH CILJEV PO TAKSONOMIJI UČNIH PODROČIJ ZA POUČEVANJE GLASBENE UMETNOSTI NA DALJAVO: ANALIZA UČNIH PRIPRAV ŠTUDENTOV RAZREDNEGA POUKA

ALJA KREVEL,¹ MATEJA KOLMANIČ,² BOJAN KOVAČIČ¹

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

alja.krevel@um.si, bojan.kovacic@um.si

² Osnovna šola Križevci pri Ljutomeru, Križevci pri Ljutomeru, Slovenija

mateja.kolmanic@gmail.com

Namen naše raziskave je bil proučiti načrtovanje glasbenih ciljev po taksonomiji učnih področij kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega razvoja ter primerjati njihovo porazdelitev po razredih v učnih pripravah študentov razrednega pouka (študijsko leto 2019/2020). Naš raziskovalni vzorec je vključeval 97 učnih priprav za pouk glasbene umetnosti na daljavo v okviru dvotedenskega praktičnega pedagoškega usposabljanja. Rezultati niso pokazali statistično pomembnih razlik v porazdelitvi načrtovanih glasbenih ciljev na učnih področjih od 1. do 5. razreda osnovne šole, kar kaže na dokaj uravnoteženo načrtovanje glasbenih dejavnosti. Analiza porazdelitve načrtovanih glasbenih ciljev po taksonomiji posameznih učnih področij je pokazala pretežno načrtovanje ciljev na nižjih taksonomskih stopnjah, zlasti na kognitivnem področju. Primarno načrtovanje ciljev na kognitivnem področju lahko pripišemo naravi učenja na daljavo. Ker so se pokazale nekatere statistično pomembne razlike pri porazdelitvi ciljev po taksonomskih stopnjah učnih področij, spodbujamo nadaljnje raziskave načrtovanja pouka glasbene umetnosti s poudarkom na proučitvi značilnosti načrtovanja ciljev po taksonomskih stopnjah učnih področij glede na področja glasbenih dejavnosti.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.6](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.6)

ISBN
978-961-286-839-0

Ključne besede:
poučevanje na daljavo,
študenti razrednega pouka,
pouk glasbe,
taksonomija učnih
področij,
načrtovanje glasbenih
ciljev



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

MUSIC OBJECTIVES PLANNING FOR DISTANCE MUSIC TEACHING BASED ON TAXONOMY OF LEARNING DOMAINS: ANALYSIS OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS' LEARNING PLANS

ALJA KREVEL,¹ MATEJA KOLMANIČ,² BOJAN KOVAČIČ¹

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
alja.krevel@um.si, bojan.kovacic@um.si

² Križevci pri Ljutomeru Primary School, Križevci pri Ljutomeru, Slovenia
mateja.kolmanic@gmail.com

Keywords:

distance education,
primary education students,
music education,
taxonomy of learning
domains,
music objectives planning

The aim of our study was to analyze the planning of musical objectives according to taxonomy of learning domains of cognitive, affective, and psychomotor development, and to compare their distribution across grades in student teachers lesson plans (academic year 2019/2020). Our research sample included 97 learning plans for distance music lessons during a two-week practical training. The results showed no statistically significant differences in the distribution of planned music objectives in the learning domains from grades 1 to 5 of primary school, indicating a fairly balanced planning of music activities. Analysis of the distribution of planned music objectives by taxonomy levels of each learning domain showed a preponderance of planned objectives at the lower taxonomy levels, particularly in the cognitive domain. The predominance of planned objectives in the cognitive domain may be attributed to the nature of distance learning. Because some statistically significant differences were found in the distribution of objectives across the taxonomy levels of the learning domains, we encourage further research on music lesson planning with a focus on examining the characteristics of the planning of objectives across the taxonomy levels of the learning domains in relation to the domains of musical activities.



1 Uvod

Poučevanje je kompleksna celota, ki zahteva uporabo različnih učnih oblik, metod, strategij dela (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011) in dejavno vključevanje učencev v pouk. Vsaka učna ura je premišljeno in načrtovano pridobivanje novega znanja ob doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev (Kramar, 2009). Pandemija koronavirusne bolezni covid-19 je pedagoške delavce prisilila k prilagoditvi nekaterih elementov poučevanja, saj učenje iz oči v oči ni bilo mogoče. Zaradi dela na daljavo so morali učitelji pri načrtovanju glasbenega pouka za izobraževanje na daljavo premagati številne ovire glede poučevanja glasbe (Cremata, 2021; Parkes idr., 2021; Shaw in Mayo, 2021). Pri načrtovanju pouka glasbene umetnosti je namreč zelo pomembno upoštevati celostni, procesno-razvojni in učno-ciljni vidik poučevanja, saj glasbene dejavnosti omogočajo uravnotežen učni razvoj na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju (Sicherl Kafol, 2015).

1.1 Poučevanje na daljavo v času pandemije koronavirusne bolezni covid-19

Pri izobraževanju na daljavo ima učitelj predvsem vlogo svetovalca in spodbujevalca učnega procesa, saj je fizično ločen od učencev (Bregar, 2002). Izjemno pomembno je, da učencem daje jasna navodila, jim zagotovi ustrezno količino dela in redno zagotavlja povratne informacije (Muthuprasad idr., 2021).

Ena od glavnih pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo je pomanjkanje človeške interakcije (Adnan in Anwar, 2020; Ferri idr., 2020). Učenci delajo samostojno ob večinoma okrnjenih razlagah, ki jih zagotavlja učitelj (Kastelic idr., 2021). Z didaktičnega vidika je najpogosteje uporabljena metoda razlage v kombinaciji z metodo demonstracije in razprave (Kustec idr., 2020), kar lahko vodi v monoton način poučevanja (Zhang idr., 2006).

Glavni prednosti izobraževanja na daljavo sta časovna in prostorska prilagodljivost ter hitrejši dostop do znanja. Uporaba učbenikov je najznačilnejša za tradicionalno okolje v učilnici, medtem ko izobraževanje na daljavo ponuja možnost uporabe drugih učnih virov, dostopnih na spletu (Bregar, 2002). Spletno okolje lahko odpira nove priložnosti, zato ni treba replicirati tradicionalnega učnega okolja (Bojović idr., 2020). Pomembno je le, da učitelji poskrbijo za čim prijetnejšo učno izkušnjo in

stremijo k zmanjšanju morebitnih izzivov (Thomson, 2010). Zaradi napredka na področju informacijske in komunikacijske tehnologije danes poznamo številna orodja in spletne platforme, ki jih lahko uporabljamo za izobraževanje na daljavo: To so: e-asistent, Lo.Polis, Google Drive, Moodle, Zoom, Microsoft Teams, Mentimeter, Kahoot, Quizlet, Padlet, Jamboard, Liveworksheets, Retrotool idr.

V spletnem okolju lahko komunikacija z učenci poteka sinhrono ali asinhrono (Oztok idr., 2013). Sinhrono poučevanje se nanaša na podajanje znanja v realnem času (Johnson, 2006), medtem ko učenci dobijo takojšnje povratne informacije (Kung-Ming in Khoon-Seng, 2009, v Krecenbaher Mernik, 2020). Eno od najpogosteje uporabljenih orodij pri sinhronem poučevanju je videokonferenca, saj omogoča poučevanje iz oči v oči (Moorhouse in Beaumont, 2020; Krecenbaher Mernik, 2020). Asinhrono poučevanje po drugi strani učencem omogoča, da prevzamejo osrednjo vlogo pri učenju (Oztok idr., 2013), medtem ko pri učiteljih zahteva drugačne pristope in načine dela (Johnson in Aragon, 2003) ter jim daje prilagodljivost pri načrtovanju učnega procesa (Daniel, 2020). Kombinacija sinhronega in asinhronega načina poučevanja se zdi najbolj optimalna za podporo pridobivanja znanja pri učencih (Moorhouse in Wong, 2022).

V okviru izobraževanja na daljavo se je za zelo uspešno izkazalo asinhrono poučevanje z video razlagami. Med epidemijo je bil marca 2020 v Sloveniji vzpostavljen izobraževalni portal Razlagamo.si kot orodje za učenje na daljavo in podpora poučevanju. Video razlage so namenjene asinhronemu poučevanju. Zajemajo predmete osnovne šole, gimnazije in glasbene šole (Pesek idr., 2020). Video razlag za glasbeno umetnost je več kot 100 in učencu omogočajo, da posnetek ustavi, si ga večkrat predvaja ter sledi razlagam in dejavnostim glede na svoje zmožnosti. Vnaprej posnete video razlage imajo lahko pri učenju na daljavo številne prednosti. Ne le, da omogočajo prilagodljivost glede časa in prostora, temveč spodbujajo tudi samostojno učenje, dejavnosti, osredotočene na učence, in zagotavljajo stalen dostop do učnega gradiva (Baloian idr., 2000). Vendar je njihova slabost ta, da lahko videoposnetki vodijo k površnemu učenju in omejujejo trajnost učnih izidov. Najpogosteje uporabljena metoda je razlaga (Overholser, 2018; Pesek idr., 2020), zato lahko učenci hitro zapadejo v pasivno stanje (Zhang idr., 2006).

1.2 Učenje in poučevanje glasbe na daljavo

Izobraževanje na daljavo je izziv za vsakega učitelja, saj zahteva popolnoma nov pristop k poučevanju (Ruippo, 2003) in ne le preobrazbo pouka v živo v virtualno obliko (El-Deghaidy in Nouby, 2008). Pri izobraževanju na daljavo ni mogoče predelati takšnega obsega gradiva in uresničiti toliko ciljev, kot je to mogoče pri klasičnem pouku (Riley, 2009). Ker je pouk glasbe primarno osredotočen na usvajanje veščin in razvijanje izvajalskih spretnosti, zlasti v skupini, je bila izvedba učnega procesa pri glasbi močno otežena (Shaw in Mayo, 2021). Petje in igranje na instrumente v obliki sinhronih dejavnosti zaradi časovnega zamika nista mogoči (Maki, 2001). Kljub temu so sinhrono dejavnosti lahko dobre, vendar bolj zaradi socialnega vidika – preživljanja skupnega časa in občutka virtualne povezanosti (Biasutti in Concina, 2020). Asinhrono dejavnosti so zaradi tega veliko uporabnejše kot sinhrono dejavnosti in omogočajo izvedbo nalog v poljubno izbranem času (Biasutti idr., 2019).

Študija, ki sta jo opravila Bohak Adam in Metljak (2021), je pokazala, da se je digitalna pismenost učiteljev glasbe med epidemijo bistveno izboljšala. Tudi Biasutti idr. (2021) poudarjajo, da je poučevanje glasbe na daljavo učiteljem omogočilo razvoj sposobnosti obvladovanja informacijsko-komunikacijske tehnologije. Obenem je spodbudila razmislek o dosedanjem načrtovanju pouka glasbe z iskanjem novih, ustvarjalnih učnih strategij (Biasutti idr., 2021).

1.3 Učni cilji pri pouku glasbene umetnosti

Procesi in učinki poučevanja in učenja glasbene umetnosti so kompleksni in lahko omogočajo uravnotežen učni razvoj z načrtovanjem ciljev na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem učnem področju v povezavi z glasbenimi dejavnostmi (Sicherl Kafol, 2015). Učni cilji so sestavni del vsakega načrtovanja pouka in najpomembnejši regulator poučevanja (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011).

Kognitivno področje vključuje znanje in razvoj intelektualnih sposobnosti (Bloom, 1956). Izvorna Bloomova taksonomija vključuje šest stopenj na kognitivnem področju: (1) znanje, (2) razumevanje, (3) uporabo, (4) analizo, (5) sintezo in (6) vrednotenje. Te kategorije je treba obravnavati zaporedno, kar pomeni, da je najprej

treba obvladati cilj na prvi kategoriji, preden lahko preidemo na naslednjo (Bloom, 1956). Bloom je poudarjal procesno naravnost učenja in pomen razvijanja miselnih procesov višjega reda pri učencih (Keneddy, 2015). Kognitivno področje glasbenih ciljev predstavlja temelj glasbenega mišljenja. Razvija glasbeno zaznavanje, pomnjenje, obnavljanje ter razumevanje glasbenih pojmov in zakonitosti, kar vodi do sposobnosti uporabe zvočnih zaznav v novih situacijah (glasbeno ustvarjanje in vrednotenje). Poleg tega je pomembno poudariti, da glasbeno mišljenje oblikujejo afektivne in psihomotorične izkušnje, zato obstaja močna povezava med temi tremi področji in je njihov odnos medsebojno odvisen (Sicherl Kafol, 2015).

Primeri učnih ciljev na kognitivnem področju so:

1. znanje: *Učenec prepozna/razloži/pozna glasbenoteoretične pojme; Učenec prepozna glasbila; Učenec zna opisati glavne značilnosti skupin glasbil.*
2. razumevanje: *Učenec oblikuje glasbene zaznave za visoke/nizke, dolge/kratke tone; Učenec razloži pojme iz glasbene teorije; Učenec logično nadaljuje glasbeni stavek.*
3. uporaba: *Učenec pri petju vključuje estetske elemente interpretacije; Učenec uporablja zvočne zaznave pri uglasbitvi pesmi.*
4. analiza: *Učenec analizira glasbene elemente pesmi; Učenec analizira glasbeno obliko pesmi in odnos med različnimi deli (enako, podobno, različno).*
5. sinteza: *Učenec ustvari lastno estetsko interpretacijo pesmi; Učenec ustvari melodijo na dano besedilo; Učenec ustvari glasbeno spremljavo na instrumentih; Učenec ustvari glasbeno zgodbo.*
6. vrednotenje: *Učenec ovrednoti interpretacijo pesmi; Učenec ovrednoti izvirnost in izraznost gibov; Učenec ovrednoti glasbeni nastop na koncertu (Sicherl Kafol, 2015).*

Afektivno področje vključuje način, kako se (čustveno) ukvarjamo z informacijami in izkušnjami (Hoque, 2016). Na afektivnem področju načrtujemo glasbene cilje glede na to, v kolikšni meri ponotranjimo interese, stališča, čustva in vrednote. Nižje taksonomske stopnje predstavljajo pasivni odziv na zvočne informacije, medtem ko višje taksonomske stopnje predstavljajo dejavni odziv ob organiziranem vrednostnem sistemu. Štiri kategorije, ki segajo od najpreprostejše do najkompleksnejše oblike vedenja, so: (1) sprejemanje, (2) odzivanje, (3) usvajanje vrednot in (4) organiziranost vrednot (Krathwohl, 1964, v Sicherl Kafol, 2015). Pri pouku glasbe je poudarek na vzbujanju čustev, oblikovanju stališč in oblikovanju vrednot na podlagi glasbenih izkušenj. Ponovno lahko vidimo povezavo med

področji, ko doseganje učnih ciljev višjih kategorij vpliva na ponotranjenje zaznavanja zvoka na kognitivnem področju in je povezano z glasbenim izvajanjem na psihomotoričnem področju (Sicherl Kafol, 2015).

Primeri učnih ciljev na afektivnem področju so:

1. sprejemanje: *Učenec posluša glasbeno izvedbo; Učenec se zaveda višine tonov/dolžin/dinamike; Učenec slušno prepozna glasbilo; Učenec opazuje igranje na glasbilo.*
2. odzivanje: *Učenec na učiteljevo pobudo zapoje pesem; Učenec sledi navodilom za estetsko interpretacijo skladbe; Učenec posnema ritmično izreko; Učenec prostovoljno sodeluje pri glasbenih dejavnostih; Učenec kaže zadovoljstvo pri izvajanju glasbenih dejavnosti.*
3. usvajanje vrednot: *Učenec si prizadeva izboljšati svoje glasbene sposobnosti; Učenec prevzame pobudo pri estetski interpretaciji skladbe; Učenec izbira glasbo za poslušanje glede na svoje zanimanje; Učenec zagovarja svoj način muziciranja.*
4. organiziranost vrednot: *Učenec primerja in argumentira različne glasbene izvedbe; Učenec estetsko ovrednoti glasbeno izvedbo (Sicherl Kafol, 2015).*

Razvrstitev učnih ciljev za psihomotorično področje temelji na stopnji razvoja spretnosti od grobih gibov do finih gibov in od neverbalnih do verbalnih oblik komunikacije. Kategorije na psihomotoričnem področju so: (1) veliki telesni gibi, (2) drobni koordinirani gibi, (3) nebesedno sporočanje in (4) govorne spretnosti (Kibler, 1970, v Sicherl Kafol, 2015). Večina glasbenih dejavnosti temelji na psihomotoričnih ciljih, saj omogočajo razvoj glasbenih spretnosti, sposobnosti in glasbenega jezika. Uporabljamo jih lahko kot učne metode (nakazovanje melodije, trajanja, dinamike in drugih glasbenih elementov z gibanjem) in kot učne cilje (gibalno izražanje ob poslušanju ali izvajanju glasbe, gibalne kreacije, plesne igre ...) (Sicherl Kafol, 2015).

Primeri učnih ciljev na psihomotoričnem področju vključujejo:

1. velike telesne gibe: *Učenec z gibi rok in telesa prikaže melodično linijo/ ritem skladbe; Učenec zaploska ritmični vzorec; Učenec usklajuje gibe rok pri igranju na instrumente; Učenec hodi/poskakuje v ritmu; Učenec pleše ob glasbi.*

2. drobne koordinirane gibe: *Učenec uporablja fonomimiko za predstavitev višine tonov; Učenec riše simbole za trajanje zvoka; Učenec posnema ritmične vzorce na glasbilih; Učenec izvaja glasbo z branjem grafičnega zapisa.*
3. nebesedno sporočanje: *Učenec z obrazno mimiko pokaže svoja čustva in glasbene občutke; Učenec z govoro telesa pokaže svoje doživljanje glasbenih vsebin; Učenec usklajuje gibe telesa z ritmičnim potekom glasbenega dela.*
4. govorne spretnosti: *Učenec izvaja dihalne vaje; Učenec ritmično izreka besedilo pesmi; Učenec zapoje pesem; Učenec zaigra ritem besedila pesmi na glasbila* (Sicherl Kafol, 2015).

Glasbeni cilji nas usmerjajo in nam kažejo, kakšne spremembe in napredek bodo učenci dosegli v procesu glasbenega izobraževanja. Načrtujemo jih na podlagi trojstva področij glasbenih dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja ob pridobivanju glasbenoteoretičnega znanja (Oblak, 2004; Sicherl Kafol, 2015). Za doseganje kakovostnega učenja pri glasbeni umetnosti sta pomembna sistematično načrtovanje in uravnoteženost glasbenih ciljev. Pri tem ne smemo zanemariti nobenega področja, saj lahko to privede do učnih vrzeli, ki jih ni mogoče odpraviti (Oblak, 1995, v Sicherl Kafol, 2015).

V naši predhodni raziskavi (Kovačič idr., 2023) smo proučevali skupno število načrtovanih glasbenih ciljev po učnih področjih v učnih pripravah študentov razrednega pouka v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja. Poučevanje je potekalo na daljavo v asinhroni obliki. Naši rezultati so pokazali razliko med študenti 3. letnika dodiplomskega študija in študenti 1. letnika magistrskega študija Razredni pouk v korist prve skupine – ti so glasbene cilje načrtovali podrobneje in bolj poglobljeno kot študenti druge stopnje. Kljub temu je povprečno število vseh načrtovanih glasbenih ciljev na učno uro 6,56, kar je razmeroma nizko število. V naslednjih poglavjih bomo nadaljevali z analizo načrtovanja glasbenih ciljev v učnih pripravah študentov razrednega pouka, ki so jih pripravili v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja na daljavo.

Namen pričujoče raziskave je bil ugotoviti porazdelitev načrtovanih glasbenih ciljev po taksonomskih stopnjah kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega področja učenja ter razlike v načrtovanju ciljev glede na razred v učnih pripravah študentov razrednega pouka za poučevanje glasbene umetnosti na daljavo v študijskem letu 2019/2020.

2 Metode

Uporabili smo deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Izvedli smo kvantitativno vsebinsko analizo načrtovanih glasbenih ciljev v učnih pripravah študentov razrednega pouka in preverili razlike v porazdelitvi učnih ciljev po taksonomskih stopnjah učnih področij glede na razred s statističnim testom.

2.1 Raziskovalna vprašanja

RV 1.1: Kakšna je porazdelitev glasbenih ciljev po učnih področjih v učnih pripravah študentov razrednega pouka za poučevanje na daljavo?

RV 1.2: Kakšne so razlike v porazdelitvi glasbenih ciljev po učnih področjih glede na razred, ki mu je učna priprava namenjena?

RV 2.1: Kakšna je porazdelitev glasbenih ciljev po taksonomskih stopnjah na učnih področjih v učnih pripravah študentov razrednega pouka za poučevanje na daljavo?

RV 2.2: Kakšne so razlike v porazdelitvi glasbenih ciljev po taksonomskih stopnjah na učnih področjih glede na razred, ki mu je učna priprava namenjena?

2.2 Vzorec

Raziskovalni vzorec je vključeval učne priprave 84 študentov 3. letnika dodiplomskega študija Razredni pouk, ki so v okviru dvotedenskega praktičnega pedagoškega usposabljanja (1.–5. razred) pod vodstvom učitelja mentorja na osnovni šoli izvajali učne ure glasbene umetnosti z video razlago v parih ($N = 42$), in 55 študentov 1. letnika magistrskega študija Razredni pouk, ki so izvedli samostojne učne ure glasbene umetnosti z asinhronimi nalogami ($N = 55$). Učne priprave smo pridobili v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja v študijskem letu 2019/2020. Skupno 97 učnih priprav smo razdelili glede na razred, ki so mu bile namenjene: 23 za prvi razred, 26 za drugi razred, 25 za tretji razred, 19 za četrti razred in štiri za peti razred.

2.3 Merski instrumentarij

Pri analizi učnih načrtov smo uporabili kontrolni seznam (Kovačič idr., 2023), ki je najprej vseboval podatke o letniku in stopnji študija, načinu poučevanja na daljavo (video razlage, asinhrono naloge), vsebini učne ure (učenje nove pesmi, drugo) in razredu (prvi, drugi, tretji, četrti, peti). Sledili sta skupno število načrtovanih ciljev in ločeno število načrtovanih ciljev na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem področju učenja. Zapisali smo tudi število ciljev za vsako taksonomsko stopnjo na učnih področjih: kognitivnem (znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje), afektivnem (sprejemanje, odzivanje, usvajanje vrednot, organiziranost vrednot) in psihomotoričnem področju (veliki telesni gibi, drobni koordinirani gibi, nebesedno sporočanje, govorne spretnosti), ki smo jih sami ocenili.

2.4 Statistična analiza

Podatke smo analizirali z uporabo frekvenčnih porazdelitev spremenljivk (f , $f\%$) in nekaterih opisnih statistik (povprečje, mediana, modus, standardni odklon, minimum, maksimum, vsota). Za primerjavo povprečij smo uporabili Kruskal-Wallisov test.

3 Rezultati

Za boljše razumevanje vrst ciljev pri pouku glasbene umetnosti v nadaljevanju navajamo primere načrtovanih glasbenih ciljev iz analiziranih učnih priprav študentov razrednega pouka ($N = 97$):

Primeri glasbenih ciljev na področju kognitivnega razvoja:

Znanje: Učenci spoznajo in se naučijo ljudsko pesem *Ob bistrem potoku je mlin*.

Razumevanje: Učenci spoznajo, uporabljajo in razumejo glasbeni izraz *rondo*.

Uporaba: Učenci uporabljajo glasbeni zapis in razvijajo splošno orientacijo v glasbenem zapisu.

Analiza: Učenci prepoznavajo, razlikujejo in razprščajo barve instrumentov, ki jih slišijo.

Sinteza: Učenci oblikujejo ritmično glasbeno vsebino in kanon glasbene oblike.

Vrednotenje: Učenci ocenijo svoje delo (ročno izdelana glasbila).

Primeri glasbenih ciljev na področju afektivnega razvoja:

Sprejemanje: *Učenci pozorno poslušajo glasbene skladbe, ki predstavljajo glasbene zasedbe.*

Odzivanje: *Učenci posnemajo učiteljevo vokalno interpretacijo.*

Usvajanje vrednot: *Učenci samostojno uporabljajo glasbene izraze.*

Organiziranost vrednot: *(Za to taksonomsko stopnjo ni primerov iz učnih priprav študentov.)*

Primeri glasbenih ciljev na področju psihomotoričnega razvoja:

Veliki telesni gibi: *Učenci se med poslušanjem glasbe prosto gibljejo.*

Drobni koordinirani gibi: *Učenci sledijo glasbenemu zapisu in igrajo ritmične vzorce s telesnimi tolkali in z improviziranimi glasbili.*

Nebesedno sporočanje: *Učenci z gibi izražajo zvočna doživetja.*

Govorne spretnosti: *Učenci poglobljajo natančno ritmično dikcijo besedila pesmi.*

Samostalniki in glagoli, povezani z vsako taksonomsko stopnjo, so podčrtani. Pri nekaterih učnih pripravah so bili cilji oblikovani tako, da so bili glagoli ali samostalniki iz različnih taksonomskih stopenj uporabljeni skupaj, npr.: /.../ *Učenci spoznajo, uporabljajo in razumejo* /.../. Ta cilj tako pripada trem taksonomskim stopnjam področja kognitivnega razvoja – znanje (»spoznajo«), razumevanje (»razumejo«) in uporaba (»uporabljajo«). Pri analizi s pomočjo kontrolne liste bi ta cilj uvrstili v vse tri taksonomske stopnje.

Od skupno 97 učnih priprav za glasbeno umetnost je 79 učnih priprav vsebovalo razdelitev ciljev po učnih področjih – kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem (glej Tabela 1). Preostale učne priprave so imele glasbene cilje zapisane skupaj, na kar je verjetno vplival učitelj mentor na osnovni šoli oz. je bila to preferenca študenta (Kovačič idr., 2023). Magajna in Umek (2019) sta izvedla raziskavo o učnih pripravah študentov razrednega pouka na pedagoški praksi. Rezultati so pokazali, da zaradi posebnosti različnih didaktik prihaja do različnih delitev učnih ciljev. Študenti se zato lahko počutijo preobremenjene s pisanjem različno strukturiranih učnih ciljev za vsako didaktično področje. Avtorja poudarjata, da je treba strukturo pisanja učnih ciljev med posameznimi didaktiki poenotiti (Magajna in Umek, 2019), vendar diskusija na tem področju presega okvir naše raziskave.

Tabela 1: Povprečno število načrtovanih ciljev na učnih področjih po razredih

Razred	Učno področje	M	Me	SD	Min.	Maks.
Prvi (n = 22)	Kognitivno	2,95	3	1,214	1	5
	Afektivno	2,00	2	0,690	1	4
	Psihomotorično	1,86	1,5	1,166	0	4
Drugi (n = 19)	Kognitivno	3,68	3	1,204	2	6
	Afektivno	2,15	2	0,688	1	4
	Psihomotorično	2,36	2	1,256	1	6
Tretji (n = 17)	Kognitivno	2,82	3	1,424	0	5
	Afektivno	2,00	2	0,790	0	4
	Psihomotorično	2,11	2	0,781	1	4
Četrți (n = 18)	Kognitivno	3,16	3	1,248	1	5
	Afektivno	1,77	2	0,646	1	3
	Psihomotorično	1,77	2	0,942	0	3
Peti (n = 3)	Kognitivno	2,33	2	1,527	1	4
	Afektivno	1,66	2	0,577	1	2
	Psihomotorično	1,33	1	0,577	1	2
Skupaj (N = 79)	Kognitivno	3,12	3	1,294	0	6
	Afektivno	1,97	2	0,697	0	4
	Psihomotorično	2,00	2	1,062	0	6

Analiza povprečnega števila načrtovanih ciljev je pokazala, da je bilo v vseh razredih največ glasbenih ciljev načrtovanih za področje kognitivnega razvoja ($M = 3,12$; $Me = 3$) in najmanj za področje afektivnega razvoja ($M = 1,97$; $Me = 2$). V 1. in 5. razredu je bilo najmanj ciljev načrtovanih na psihomotoričnem področju, medtem ko je bilo v 2., 3. in 4. razredu najmanj ciljev načrtovanih na afektivnem učnem področju (glej Tabelo 1).

Tabela 2: Kruskal-Wallisov test: povprečni rangi načrtovanih glasbenih ciljev na učnih področjih po razredih

Učno področje	Razred	N	Povprečni rang
KOG	Prvi	22	37,09
	Drugi	19	48,71
	Tretji	17	35,59
	Četrți	18	40,72
	Peti	3	26,83
	Skupaj	79	
AFE	Prvi	22	40,32
	Drugi	19	45,18
	Tretji	17	41,53
	Četrți	18	34,22
	Peti	3	30,83
	Skupaj	79	
PM	Prvi	22	35,98
	Drugi	19	46,05

Učno področje	Razred	N	Povprečni rang
	Tretji	17	44,03
	Četrty	18	37,33
	Peti	3	24,33
	Skupaj	79	

KOG = kognitivno; AFE = afektivno; PM = psihomotorično

Rezultati Kruskal-Wallisovega testa ne kažejo statistično pomembnih razlik v porazdelitvi načrtovanih glasbenih ciljev na učnih področjih (kognitivno, afektivno, psihomotorično) po razredih (glej Tabeli 2 in 3).

Tabela 3: Rezultati Kruskal-Wallisovega testa – načrtovani glasbeni cilji na učnih področjih po razredih

	Učno področje		
	Kognitivno	Afektivno	Psihomotorično
Kruskal-Wallis H	4,969	3,860	4,638
df	4	4	4
p	0,291	0,425	0,327

Tabela 4: Razporeditev načrtovanih glasbenih ciljev med taksonomske stopnje učnih področij

Učno področje	Taks. st.	M	Me	SD	Min.	Maks.
KOG	Znanje	1,79	2	1,050	0	5
	Razumevanje	0,33	0	0,624	0	3
	Uporaba	0,22	0	0,525	0	2
	Analiza	0,15	0	0,391	0	2
	Sinteza	0,11	0	0,454	0	3
AFE	Vrednotenje	0,04	0	0,200	0	1
	Sprejemanje	0,80	1	0,909	0	4
	Odzivanje	1,49	1	1,200	0	4
	Usvajanje vrednot	0,16	0	0,464	0	3
PM	Organiziranost vrednot	0,00	0	0,000	0	0
	Veliki telesni gibi	0,63	0	0,808	0	4
	Drobni koordinirani gibi	0,74	1	0,833	0	3
	Nebesedno sporočanje	0,09	0	0,325	0	2
	Govorne spretnosti	0,94	1	1,214	0	5

KOG = kognitivno; AFE = afektivno; PM = psihomotorično; Taks. st. = taksonomska stopnja

Tabela 4 prikazuje porazdelitev načrtovanih ciljev po taksonomskih stopnjah na učnih področjih. Opazimo lahko močno zastopanost najnižje taksonomske stopnje na kognitivnem področju – *znanje* (M = 1,79; Me = 2) v primerjavi z drugimi stopnjami. Na afektivnem področju je najpogosteje zastopana taksonomska stopnja *odzivanje* (M = 1,49; Me = 1), ki ji sledi *sprejemanje* (M = 0,80; Me = 1). Znotraj

taksonomske stopnje organiziranost vrednot ni bilo načrtovanih glasbenih ciljev. Na psihomotoričnem področju je največ ciljev mogoče najti v taksonomski stopnji *govorne spretnosti* ($M = 0,94$; $Me = 1$), temu sledijo glasbeni cilji v kategorijah *drobni koordinirani gibi* ($M = 0,74$; $Me = 1$) in veliki telesni gibi. *Nebesedno sporočanje* je najmanj zastopana taksonomska stopnja na psihomotoričnem področju razvoja.

Tabela 5: Kruskal-Wallisov test – povprečni rangi načrtovanih glasbenih ciljev v taksonomskih stopnjah učnih področij glede na razred

Učno področje	Taks. st.	Povprečni rang				
		Prvi razred	Drugi razred	Tretji razred	Četrti razred	Peti razred
KOG	Znanje	40,57	51,54	55,68	49,50	36,88
	Razumevanje	51,39	46,29	47,42	52,13	47,88
	Uporaba	51,70	43,08	54,20	48,68	41,00
	Analiza	44,09	47,54	55,72	47,05	54,00
	Sinteza	49,59	45,50	47,50	50,68	69,75
AFE	Vrednotenje	51,22	47,00	47,00	52,11	47,00
	Sprejemanje	39,59	41,42	60,04	58,03	40,50
	Odzivanje	63,93	55,40	37,60	43,34	19,63
	Usvajanje vrednot	47,41	44,83	48,70	53,00	68,13
PM	Organiziranost vrednot	49,00	49,00	49,00	49,00	49,00
	Veliki telesni gibi	46,78	48,33	48,56	53,50	47,50
	Drobni koordinirani gibi	53,09	44,54	46,70	53,13	49,25
	Nebesedno sporočanje	55,61	48,69	46,92	45,00	45,00
	Govorne spretnosti	51,91	62,04	37,84	47,58	24,00

KOG = kognitivno; AFE = afektivno; PM = psihomotorično; Taks. st. = taksonomska stopnja

Nadaljnja analiza je pokazala statistično pomembne razlike v porazdelitvi načrtovanih glasbenih ciljev v taksonomiji učnih področij po razredih (glej Tabeli 5 in 6). V taksonomski stopnji *sinteza* (kognitivno področje) je bilo največ ciljev načrtovanih v 5. razredu (povprečni rang = 69,75; $p = 0,009$). V taksonomski stopnji *sprejemanje* (afektivno področje) je bilo največ ciljev načrtovanih v učnih urah 3. razreda (povprečni rang = 60,04; $p = 0,015$), medtem ko je bilo največ ciljev v kategoriji *odzivanje* (afektivno področje) načrtovanih za 1. razred (povprečni rang = 63,93; $p = 0,001$). Nazadnje je bilo največ ciljev v taksonomski stopnji *govorne spretnosti* (psihomotorično področje) načrtovanih za 2. razred (povprečni rang = 62,04; $p = 0,005$).

Tabela 6: Rezultati Kruskal-Wallisovega testa – načrtovani glasbeni cilji v taksonomskih stopnjah učnih področij glede na razred

Učno področje	Taksonomska stopnja	Kruskal-Wallis H	df	<i>p</i>
KOG	Znanje	4,913	4	0,296
	Razumevanje	1,247	4	0,870
	Uporaba	6,107	4	0,191
	Analiza	6,502	4	0,165
	Sinteza	13,546	4	0,009
	Vrednotenje	5,494	4	0,240
AFE	Sprejemanje	12,343	4	0,015
	Odzivanje	18,172	4	0,001
	Usvajanje vrednot	8,827	4	0,066
	Organiziranost vrednot	0,000	4	1,000
PM	Veliki telesni gibi	0,819	4	0,936
	Drobni koordinirani gibi	2,017	4	0,733
	Nebesedno sporočanje	8,240	4	0,083
	Govorne spretnosti	15,057	4	0,005

KOG = kognitivno; AFE = afektivno; PM = psihomotorično

4 Diskusija

Analiza učnih priprav študentov razrednega pouka je pokazala, da je bilo v vseh razredih največ glasbenih ciljev načrtovanih za kognitivno učno področje in najmanj ciljev za afektivno in psihomotorično področje. Zaradi majhnosti vzorca teh ugotovitev ne moremo posploševati, vendar lahko primarno načrtovanje ciljev na kognitivnem področju pripišemo naravi učenja na daljavo. V tem kontekstu namreč učitelj učencem zlahka poda razlago snovi, medtem ko so cilji na afektivnem in psihomotoričnem področju težje dosegljivi. Ker se pri asinhronem in sinhronem učenju na daljavo najpogosteje uporablja metoda razlage (Overholser, 2018; Pesek idr., 2020), je takšno načrtovanje ciljev v naši raziskavi pričakovano.

Kruskal-Wallisov test ni pokazal statistično pomembnih razlik v porazdelitvi glasbenih ciljev na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem področju med razredi. Na podlagi teh rezultatov lahko sklepamo, da so bile učne priprave glede izbranih glasbenih dejavnosti podobne ne glede na razred. Učni načrt in učbeniška gradiva za pouk glasbene umetnosti v osnovni šoli jasno določajo preplet področij glasbenih dejavnosti izvajanja, ustvarjanja in poslušanja, znotraj katerih so oblikovani operativni učni cilji (Borota, 2013; Oblak, 2004; Sicherl Kafol, 2015; Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011). Študenti torej to znanje razumejo in uporabljajo pri načrtovanju glasbenega pouka.

Razlog za tako pogosto uporabo kategorije *odzivanje* na afektivnem področju je morda v metodi posnemanja, ki je ena od najpogosteje uporabljenih metod pri pouku glasbe (učenci posnemajo učitelja pri učenju pesmi, pri učenju igranja na instrumente, posnemajo gibe ob glasbi ...). Posnemanje je tudi eden od elementov taksonomske stopnje *odzivanje*. Druga najpogostejša kategorija na afektivnem področju je sprejemanje, ki vključuje predvsem poslušanje glasbe ali gledanje glasbenih videoposnetkov. Poslušanje glasbe je tudi pogosta dejavnost pri pouku glasbe, bodisi kot del učenja pesmi (npr. otroci poslušajo učiteljevo vokalno izvedbo/posnetek) bodisi kot samostojna učna ura, ki je osredotočena na večkratno poslušanje izbranega glasbenega dela (Oblak, 2004; Sicherl Kafol, 2015; Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011).

Taksonomska stopnja govorne spretnosti zajema cilje, ki se povečini nanašajo na ritmično izreko in petje. Ti dejavnosti sta zelo pogosti pri pouku glasbene umetnosti, zato rezultati, ki kažejo pogosto načrtovanje ciljev v taksonomski stopnji govorne spretnosti, niso presenetljivi.

Nihče izmed študentov ni načrtoval glasbenih ciljev znotraj taksonomske stopnje organiziranost vrednot. V prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole učence postopoma navajamo na to vrsto organizacije vrednot, ki vključuje dejavnosti primerjanja in utemeljitve različnih glasbenih izvedb, analize oblikovnih elementov pesmi, estetsko vrednotenje glasbenega izvajanja itn. (Sicherl Kafol, 2015). Glede na situacijo poučevanja na daljavo je razumljivo, da taksonomska stopnja organiziranost vrednot pri načrtovanju ciljev ni bila zastopana.

Analiza je pokazala tudi pogostost glasbenih ciljev v taksonomski stopnji drobni koordinirani gibi, ki se npr. nanaša na branje not ob udarjanju dob (Sicherl Kafol, 2015).

Kruskal-Wallisov test je pokazal statistično pomembne razlike v številu načrtovanih glasbenih ciljev po taksonomiji učnih področij glede na razred. Za interpretacijo pridobljenih podatkov bi morali natančno proučiti vsebine učnih ur, ki so jih realizirali študentje, in pridobiti večji raziskovalni vzorec. Predvidevamo, da obstajajo razlike v načrtovanju ciljev po taksonomskih stopnjah učnih področij, povezane z izbranimi glasbenimi dejavnostmi v izbranem delu šolskega leta pri posameznem razredu, ko so študenti izvajali pouk glasbene umetnosti v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja.

5 Sklep

Namen naše raziskave je bil raziskati porazdelitev načrtovanih glasbenih ciljev po taksonomskih stopnjah področij kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega razvoja. Uravnoteženo načrtovanje glasbenih ciljev je pomembno za uspešno in kakovostno poučevanje glasbe, saj morajo učitelji upoštevati tri različna učna področja (kognitivno, afektivno in psihomotorično), ki so pri glasbenih dejavnostih še posebej pomembna (Sicherl Kafol, 2015). Rezultati naše raziskave kažejo na dokaj uravnoteženo načrtovanje glasbenih ciljev na učnih področjih po razredih, kar kaže na razmeroma podobno načrtovanje glasbenih dejavnosti od 1. do 5. razreda osnovne šole. Študenti so upoštevali tudi trojstvo področij dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja (Borota, 2013; Oblak, 2004; Sicherl Kafol, 2015; Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011). V okviru razporeditve ciljev med učnimi področji je bilo največ ciljev zapisanih za kognitivno področje in najmanj za afektivno področje. Analiza po razredih je pokazala, da je bilo v učnih pripravah v vseh razredih največ ciljev na kognitivnem področju, kar je lahko povezano z naravo učenja na daljavo (Overholser, 2018; Pesek idr., 2020). Te cilje je v okviru poučevanja na daljavo najlažje doseči in oceniti. Afektivno in psihomotorično področje sta imeli najmanjše povprečno število ciljev.

Nadaljnja analiza je pokazala, da je največ ciljev načrtovanih v najnižji kategoriji področja kognitivnega razvoja – znanje, medtem ko sta v afektivni domeni najpogostejši kategoriji odzivanje in sprejemanje; nazadnje je največ ciljev v

psihomotorični domeni načrtovanih v kategoriji govorne spretnosti. To je lahko povezano z dejstvom, da se pouk v izobraževanju na daljavo razlikuje od tistega v neposrednem izobraževanju, saj je najlažje uporabiti metodo razlage (Kustec idr., 2020). Ko smo analizirali porazdelitev ciljev po taksonomskih stopnjah učnih področij, so se pokazale nekatere statistično pomembne razlike. Glasbeni cilji za uresničevanje taksonomske stopnje sinteza (kognitivno področje) so bili večinoma predvideni za 5. razred, cilji v taksonomski stopnji sprejemanje (afektivno področje) so bili večinoma predvideni za 3. razred, medtem ko so bili cilji v taksonomski stopnji odzivanje (afektivno področje) predvideni za 1. razred. Nazadnje so bili cilji v taksonomski stopnji govorne spretnosti (psihomotorično področje) večinoma predvideni za 2. razred.

Načrtovanje pouka glasbe po taksonomiji učnih področij je kompleksen proces (Sicherl Kafol, 2015). Pri načrtovanju ciljev po taksonomskih kategorijah učnih področij glede na razredno stopnjo nismo ugotovili večjih razlik, vendar je jasno, da se na splošno največ ciljev načrtuje na kognitivnem področju ter najmanj na afektivnem in psihomotoričnem področju. Spodbujamo nadaljnje raziskave o načrtovanju glasbene ure pri klasičnem pouku, morda s poudarkom na dodatni analizi načrtovanih ciljev glede na uporabljene glasbene dejavnosti in njihovi povezanosti z učnimi metodami in oblikami.

Literatura

- Adnan, M. in Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45–51.
<https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Baloian, N. A., Pino, J. A. in Hope, H. U. (2000). A Teaching/Learning Approach to CSCL. V *Proceedings of the 33rd Annual Hawaii International Conference on System Sciences*.
<https://www.doi.org/10.1109/HICSS.2000.926641>
- Biasutti M. in Concina E. (2020). Online composition: Strategies and processes during collaborative electroacoustic composition. *British Journal of Music Education*, 38(1), 58–73.
<https://doi.org/10.1017/S0265051720000157>
- Biasutti M., Concina E. in Frate S. (2019). Music teachers' professional development: Assessing a three-year collaborative online course. *Music Education Research*, 21(1), 116–133.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1534818>
- Biasutti, M., Antonini Philippe, R. in Schiavio, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*, 26(3), 1–19.
<https://doi.org/10.1177/1029864921996033>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals – Handbook 1: Cognitive Domain*. David McKay Co Inc.

- Bohak Adam, T. in Metljak, M. (2021). Poučevanje glasbene dejavnosti na daljavo v osnovnošolskem izobraževanju med epidemijo Covid-19. *Muzikološki zbornik*, 57(1), 229–253. <https://www.doi.org/10.4312/mz.57.1.229-253>
- Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D. in Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1467–1489. <https://doi.org/10.1002/cae.22318>
- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Univerzitetna založba Annales.
- Bregar, L. (2002). Razvojne možnosti e-izobraževanja v svetu in Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 8(3–4), 36–41. <https://www.doi.org/10.4312/as.8.3-4.36-41>
- Cremata, R. (2021). A Model for Online Music Education. V *Research Anthology on Developing Effective Online Learning Courses*, 193–216. <https://www.doi.org/10.4018/978-1-7998-8047-9.ch012>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, 49, 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- El-Deghaidy H. in Nouby A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers & Education*, 51(3), 988–1006. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.001>
- Ferri, F., Grifoni, P. in Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Hoque, M. E. (2016). Three Domains of Learning: Cognitive, Affective and Psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2(2), 45–52.
- Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Johnson, G. M. (2006). Synchronous and Asynchronous Text-Based CMC in Educational Contexts: A Review of Recent Research. *TechTrends*, 50(46), 46–53. <https://doi.org/10.1007/s11528-006-0046-9>
- Johnson, S. D. in Aragon, S. R. (2003). An Instructional Strategy Framework for Online Learning Environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(100), 31–43. <https://www.doi.org/10.1002/ace.117>
- Kastelic, N., Kmetič, E., Lazič, T. in Okretič, L. (2021). *Kako motivirati učence pri poučevanju na daljavo? Priročnik za učitelje*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Keneddy, D. (2015). *Pisanje in uporaba učnih izidov: praktični vodnik*. Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja: Univerza v Mariboru.
- Kovačič, B., Kolmanič, M. in Lapuh, A. (2023). Music lessons in distance learning and presentation of the musical objectives in the affective, psychomotor and cognitive domain. V A. Lipovec in J. Tekavc (Ur.), *Perspectives on Teacher Education and Development* (str. 639–657). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Educa.
- Krecenbaher Mernik, K. (2020). *Poučevanje tehnike in tehnologije na daljavo*. [Magistrsko delo]. Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Kustec, S., Logaj, V., Krek, M., Flogie, A., Truden Dobrin, P. in Ivanuš Grmek, M. (2020). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s Covid-19, Modeli in priporočila*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila.pdf
- Magajna, Z. in Umek, M. (2019). Učne priprave na nastope bodočih učiteljev. *Revija za elementarno izobraževanje*, 12(3), 325–350. <https://www.doi.org/10.18690/rei.12.3.325-350.2019>
- Maki, J. (2001). Is It Possible To Teach Music In a Classroom From Distance of 1000 km? Learning Environment of Music Education Using ISDN-Videoconferencing. V C. Montgomerie in J. Viteli (Ur.), *Proceedings of ED-MEDLA 2001 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (str. 1208-1214). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/8692>
- Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2011). *Učni načrt: program osnovna šola; glasbena vzgoja*.

- Moorhouse, B. L. in Beaumont, A. M. (2020). Utilizing video conferencing software to teach young language learners in Hong Kong during the COVID-19 class suspensions. *TESOL Journal*, 11(3), e00545. <https://www.doi.org/10.1002/tesj.545>
- Moorhouse, B. L. in Wong, K. M. (2022). Blending asynchronous and synchronous digital technologies and instructional approaches to facilitate remote learning. *Journal of Computers in Education*, 9, 51–70. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00195-8>
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S. in Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100101. <https://www.doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>
- Oblak, B. (2004). *Glasbena slikanica 1: Priročnik za učitelje za prvi razred devetletne osnovne šole*. DZS.
- Overholser, J. C. (2018). Guided Discovery: a Clinical Strategy Derived from the Socratic Method. *International Journal of Cognitive Therapy*, 11, 124–139. <https://doi.org/10.1007/s41811-018-0017-x>
- Oztok, M., Zingaro, D., Brett, C. in Hewitt, J. (2013). Exploring asynchronous and synchronous tool use in online courses. *Computers & Education* 60(1), 87–94. <https://www.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.08.007>
- Parkes, K. A., Russell, J. A., Bauer, W. I. in Miksza, P. (2021). The Well-being and Instructional Experiences of K-12 Music Educators: Starting a New School Year During a Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 701189. www.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701189
- Pesek, I., Zmazek, B. in Lipovec, A. (2020). *Video razlage kot učinkovit element izobraževanja v COVID 19 situaciji*. <https://www.doi.org/10.31219/osf.io/eypzm>
- Riley, P. E. (2009). Video-conferenced music teaching: challenges and progress. *Music Education Research*, 11(3), 365–375. <https://www.doi.org/10.1080/14613800903151580>
- Ruippo, M. (2003). *Music Education Online*. Sibelius Academy <http://ruippo.fi/lisensiatintyo/downloads-2/downloads-14/files/musiceducationonline.pdf>
- Shaw, R. D. in Mayo, W. (2021). Music education and distance learning during COVID-19: a survey. *Arts Education Policy Review*, 123, 143–152. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1931597>
- Sicherl Kafol, B. (2015). *Isbrana poglavlja iz glasbene didaktike*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Thomson, L. D. (2010). Beyond the Classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 662–712. <https://www.doi.org/10.1177/1932202X1002100405>
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O. in Nunamaker J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management* 43(1), 15–27. <https://www.doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004>

SUMMARY

An analysis of lesson plans designed by student teachers in primary schools has revealed certain trends regarding educational goals in distance music education. In the lesson plans analyzed, it appeared that most of the musical objectives were focused on the cognitive domain, while the affective and psychomotor domains had fewer objectives. Considering the small sample size of the study, these results should be taken with caution, as they may not be universally applicable. However, the frequency of goals in the cognitive domain could be attributed to the nature of distance education. The frequently used explanation method in asynchronous and synchronous distance learning situations could be a reason for this trend. This pedagogical method aligns well with the goals of the cognitive domain, so its predominance in our results was to be expected. This is consistent with studies by Overholser (2018) and Pesek et al. (2020). However, when applying the Kruskal-Wallis's test, no statistically significant differences were found in the distribution of musical goals across the cognitive, affective, and psychomotor domains between grade levels. This suggests that the lesson plans were consistent in terms of the musical activities chosen by student teachers, regardless of grade level. Considering that the curricula and instructional materials for teaching music in primary school in Slovenia emphasize a

mix of musical activities that include performing, creating, and listening, it shows that student teachers have internalized this knowledge and apply it effectively when planning their lessons.

One notable reason for the frequent use of the objectives on taxonomy level *response* within the affective domain may be the method of imitation, a widely used teaching method in music classrooms in which students mimic the teacher's actions, whether learning songs, practicing instruments, or synchronizing movements to music. This method aligns well with the taxonomy level *responding*. The next level in the affective domain was *reception*, which typically includes activities such as listening to music or watching music videos, further emphasizing its relevance in the context of distance learning. In the context of psychomotor skills, linguistic skills stood out. These relate to rhythmic articulation and singing — both integral components of general music education. Therefore, the high frequency of objectives within this taxonomy is not surprising.

Interestingly, no student teachers planned musical objectives at the *value organization* taxonomy level. In the early grades, students are gradually introduced to such value organization, which includes activities such as comparing and justifying different musical performances, analyzing song elements, and evaluating musical performances esthetically. Another important finding concerns the taxonomy level *finely coordinated movements*, which includes activities such as reading musical notes when playing drums. When looking at the distribution of musical objectives across the taxonomy of learning domains according to grade level, some differences were found. However, to effectively interpret these results, a deeper look into the content of the lesson plans and a larger study sample would be needed.

In summary, the study aimed to examine the distribution of planned musical objectives across the taxonomy levels of cognitive, affective, and psychomotor learning domains. Balanced planning is critical for effective and quality music instruction because it addresses the triad of musical activity domains (performing, listening, creating). Results show balanced objective planning across grade levels, suggesting a consistent approach to planning music instruction from first through fifth grade. However, there was a marked bias toward the cognitive domain, possibly influenced by the nature of distance learning. This study encourages further study of traditional face-to-face music instruction, focusing on a deeper analysis of planned objectives based on chosen musical activities and their linkage to instructional methods and learning formats.

POGLAVJE 7

GLASBENA USTVARJALNOST – IZZIV ZA OSNOVNOŠOLSKE UČITELJE GLASBE

BRANKA ROTAR PANCE,¹

JELENA MARTINOVIĆ BOGOJEVIĆ²

¹ Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana, Slovenija
branka.rotar-pance@ag.uni-lj.si

² Univerza v Črni gori, Akademija za glasbo, Cetinje, Črna gora
jelena.bo@ucg.ac.me

Glasbena ustvarjalnost je kot osrednja tema poglavja obravnavana v okviru glasbene pedagogike kot stičišča glasbene umetnosti in edukacijskih ved. Predstavljen je izbor raziskav glasbene ustvarjalnosti v različnih vzgojno-izobraževalnih okoljih. Raziskovanje pogostokrat temelji na interdisciplinarnih in transdisciplinarnih izhodiščih, usmerjeno pa je na učence, ustvarjalne procese in produkte, učitelje in učno okolje. V ospredju sta pouk glasbe v osnovni šoli in glasbena ustvarjalnost kot temeljna glasbena dejavnost učnega načrta in kot metoda učenja. Analize in vrednotenje udejanjanja glasbene ustvarjalnosti pri glasbenem pouku se preučujejo, izhajajoč iz stališč predmetnih učiteljev. Rezultati raziskav so pomembni za nadaljnji razvoj kurikula, ki med prenovo vedno izhaja iz mednarodnih izkušenj in prakse v različnih in podobnih šolskih sistemih. Osrednji del poglavja je namenjen predstavitvi raziskave iz leta 2019 o zastopanosti in udejanjanju ciljev na področju ustvarjanja v učnem načrtu za osnovnošolski predmet Glasbena umetnost v Sloveniji in učnem načrtu za predmet Glasbena kultura v Črni gori.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.7](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.7)

ISBN

978-961-286-839-0

Ključne besede:

glasbena ustvarjalnost,
osnovna šola,
učni načrt,
učenci,
učitelji



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.7](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.7)

ISBN
978-961-286-839-0

Keywords:
musical creativity,
primary school,
curriculum,
pupils,
teachers

CHAPTER 7

MUSICAL CREATIVITY - A CHALLENGE FOR PRIMARY SCHOOL MUSIC TEACHERS

BRANKA ROTAR PANCE,¹

JELENA MARTINOVIĆ BOGOJEVIĆ²

¹ University of Ljubljana, Music Academy, Ljubljana, Slovenia
branka.rotar-pance@ag.uni-lj.si

² University of Montenegro, Music Academy, Cetinje, Montenegro
jelena.bo@ucg.ac.me

Musical creativity as a central theme of the chapter is discussed in the field of music pedagogy as an intersection between the musical arts and the educational sciences. A selection of research on musical creativity in different educational settings is presented. The research is often based on interdisciplinary and transdisciplinary starting points. It focuses on learners, creative processes and products, teachers and learning environments. The focus is on music teaching in primary school and on musical creativity as a core curriculum activity and as a method of learning. Analyses and evaluations of the accomplishment of musical creativity in music education are examined through the perspectives of subject teachers. The results of the research are important for the further development of the curriculum, which, in times of renewal, is always based on international experience and practices in different and similar school systems. The central part of the chapter is dedicated to the presentation of the 2019 research on the representation and implementation of the objectives in the field of creativity in the curriculum for the primary school subject Musical Arts in Slovenia and the curriculum for the subject Music Culture in Montenegro.

1 Uvod

Glasba sodi med časovne umetnosti in jo lahko primerjamo z arhitekturo v času, zato je pomembna tudi predstava, vnaprejšnja vizija glasbene ideje ali celo glasbene celote. Manj predvidljive, redke zvočne rešitve velikokrat izražajo inteligenco in dubovitost. So bolj posredne, abstraktne, s tem pa tudi širše izrazne in ponujajo več ljudem neposrednejšo možnost vživljanja. Najboljše je v resnici žltje obojega – jasnosti in večplastnosti. (Nenad Firšt, 2023)

Z mislimi skladatelja Nenada Firšta, predstavljenimi osnovnošolskim učiteljem glasbene umetnosti in udeležencem seminarja *Strategije dela z glasbeno nadarjenimi učenci v osnovni šoli*¹, začinjamo poglavje, namenjeno obravnavi glasbene ustvarjalnosti v šoli. Firštovo predavanje seminaristom z naslovom *Mentorsko delo na področju ustvarjanja* se je osredinjalo na glasbeno ustvarjalnost, na ustvarjalnost in ustvarjalni proces, in sicer kot pogled skladatelja žiranta, ki vrednoti avtorske skladbe – produkte udeležencev tekmovanja *Slovenska glasbena olimpijada*.² Skladatelj je učiteljem glasbene umetnosti, ki mentorirajo mlade tekmovalce, predstavil temeljne strategije, kako učencem pomagati pri ustvarjanju in zapisu njihove lastne skladbe. Dal jim je smernice, kako spremljati delo učenca na melodičnem, harmonskem in oblikovnem področju, kako obravnavati izvirnost glasbenega dela, kako komentirati glasovno in/ali instrumentalno ustreznost in ujemanje naslova z vsebino in izrazom skladbe ter kako komentirati skupni vtis nastalega avtorskega dela učencev. Poudaril je, da je treba vsak ustvarjalni poskus obravnavati spodbudno, učitelj v povratnih informacijah tudi nikoli ne sme vsiljevati svojih pogledov. Mentorje tekmovalcev je spodbudil, naj poleg glasbene olimpijade ponudijo učencem še druge »priložnosti za vzbujanje in predstavitev lastne ustvarjalnosti«, saj tako spodbujanje »pomaga otrokovi ustvarjalnosti tudi na drugih področjih« (Firšt, 2023).

Glasbene ustvarjalnosti ne spodbujamo samo pri nadarjenih in za glasbo zainteresiranih učencih, udeležencih *Slovenske glasbene olimpijade*, ampak je glasbena ustvarjalnost že od osemdesetih let prejšnjega stoletja nepogrešljiv del učnih načrtov in glasbenega pouka v splošnem izobraževanju in v glasbenem šolstvu. Pionirsko

¹ Seminar je potekal 20. januarja 2023 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

² *Slovenska glasbena olimpijada* je kompleksno glasbeno tekmovanje, na katerem posamezni tekmovalci – učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, pišejo test z vključenimi poslušalskimi primeri, opravijo preizkus a-vista, se predstavijo kot pevci s poustvaritvijo izbrane skladbe, napišejo lastno avtorsko skladbo in jo (so)izvedejo na javnem delu tekmovanja (Igličar, 2014, 2016; Rotar Pance in Igličar, 2017; *Glasbena mladina Slovenije. Tekmovanje glasbena olimpijada*, b. d., <http://www.glasbenamladina.si/solska-glasbena-olimpijada-in-13-slovenska-glasbena-olimpijada>).

delo na tem področju je opravila Breda Oblak, in to tako na področju didaktike glasbe (Borota, 2017; Oblak, 1995, 1999a, 2002, 2016; Rotar Pance, 2017) kot kurikularnega načrtovanja glasbene vzgoje (Oblak, 1997, 1999b; Sicherl Kafol, 2017) in znanstvenega raziskovanja na področju glasbene pedagogike v Sloveniji, v nekdanji Jugoslaviji in tudi v širšem mednarodnem prostoru (Martinović Bogojević, 2021a; Martinović Bogojević in Rotar Pance, 2022; Oblak, 1987, 2000, 2016). Oblakova (2002) poudarja, da je vzgoja za glasbeno umetnost tudi vzgoja za ustvarjalnost, ki zaobjema *trojstvo glasbene umetnosti*: produkcijo, reprodukcijo in recepcijo. Glasbenopedagoško delo obravnava z vidika ustvarjalnosti in pravi, da morajo biti učne ure »zastavljene kompleksno, kot kompozicije glasbenih dejavnosti. Izraz kompozicija v tem primeru poudarja učiteljevo ustvarjalnost, s katero odkriva skladne kombinacije glasbenih dejavnosti, vsebin, didaktičnih pristopov in medpredmetnosti« (Oblak, 1999a, str. 11, 12). Učitelj, ki ima pozitiven odnos do ustvarjalnosti in pozna sestavine kreativnega procesa, lahko uspešno uresničuje cilje učnega načrta na področju ustvarjanja. Vsak učitelj ima tudi na področju glasbene ustvarjalnosti vlogo modela, svetovalca in mentorja. Učencem zagotavlja podporno učno okolje, v katerem ti lahko uresničujejo svoje ustvarjalne ideje v razredu, v skupini in kot posamezniki (Bucik, 2013, Martinović Bogojević, 2021b; Oblak, 2002, Rotar Pance, 2018). Učenci ob lastnem ustvarjanju uporabljajo že pridobljena znanja in veščine, jih preizkušajo v novih kombinacijah ter ob tem razvijajo kritičnost in estetsko občutljivost (Igličar, 2014; Martinović Bogojević, 2021a).

2 Raziskave ustvarjalnosti na področju glasbene vzgoje in izobraževanja

Z ustvarjalnostjo in glasbeno ustvarjalnostjo so se skozi stoletja ukvarjali filozofi, psihologi, skladatelji, muzikologi, glasbeni pedagogi, znanstveniki z drugih področij in umetniki drugih umetniških disciplin. V našem okolju je analitični, komparativni in interdisciplinarni pregled obsežne literature naredila Jelena Martinović Bogojević (2021a) v disertaciji *Fostering musical creativity in primary school (Spodbujanje glasbene ustvarjalnosti v osnovni šoli)*. Predstavila je koncepte in raziskave, usmerjene v preučevanje tehnik in strategij za spodbujanje ustvarjalnosti, ustvarjalnih procesov in produktov, v razlago glasbene ustvarjalnosti, multidisciplinarne raziskave na področju glasbene ustvarjalnosti, socialne in kulturološke vidike glasbene ustvarjalnosti, v otroško glasbeno ustvarjalnost, umeščenost in preučevanje glasbene ustvarjalnosti v izobraževanju, s posebnim poudarkom na njenem položaju v učnih

načrtih za primarno – osnovnošolsko izobraževanje. Opozorila je na razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki učencem z različnimi programskimi orodji omogoča glasbeno ustvarjanje v digitalnem učnem okolju. Zaradi obsežnosti in kompleksnosti preučevanja ustvarjalnosti na področju vzgoje in izobraževanja v nadaljevanju navajamo izbor raziskav.

Otroci različne starosti ustvarjajo glasbene ideje in jih razvijajo, tako spontano kot zavestno in vodeno. Raziskave (Borota, 2014; Črčinovič Rozman, 2009; Igljčar, 2014, 2016; Markelj, 2014; Oblak, 1997) so poudarile pomen ustvarjalnosti za glasbeni in celostni razvoj otrok in potrebo po njihovem udejanjanju pri glasbenem pouku v splošnem in glasbenem izobraževanju (Barrett, 2005, 2006, 2016; Burnar in Younker, 2002; Campbell in Scott-Kassner, 2014; Carroll, 2018; Hickey, 2009; Kratus, 1989, 1994, vsi v Martinović Bogojević, 2021a).

Glasbena ustvarjalnost kot metodo učenja in glasbena ustvarjalnost kot dejavnost učencev so preučevali Bačlija Sušić, 2012; Korošec idr., 2022; Kokotsaki in Newton, 2015; Kratus, 1990; Odena in Welch, 2009; Pucihar, 2016, 2023; Rotar Pance in Igljčar, 2017, in številni drugi raziskovalci (Amabile, 1982; Balkin, 1990; Barrett, 1997; Burnard, 2012a, 2012b, 2017; Davidson in Scripp, 1988; Gromko, 1996; Hickey, 2001; Koutsoupidou, 2008; Lehmann, Sloboda in Woody, 2007; Odena, 2012; Rusinek, 2012; Veloso in Carvalho, 2016; Webster, 2003; vsi v Martinović Bogojević, 2021a). V raziskavah so bili uporabljeni različni testi merjenja ustvarjalnosti, usmerjeni k posamezni ciljni starostni populaciji, od predšolskega obdobja do odraslosti (Gorder, 1980; Gordon, 1979; Heckey in Webster, 1999; Vaughan, 1971; Vold, 1986; Wang, 1985; Webster, 1980, 1983, 1994, vsi v Martinović Bogojević, 2021a).

V glasbeni pedagogiki se je koncept glasbene ustvarjalnosti interpretiral zelo različno. Številne interpretacije so pripeljale do nejasnih in celo napačnih razlag. Webster (2002) je zato oblikoval *model ustvarjalnega mišljenja v glasbi*, v katerem opredeljuje položaj vseh elementov, vključenih v ustvarjalne procese, in ustvarjanje novih glasbenih vsebin – glasbenih produktov, ter interakcijo med elementi. Z modelom je želel učiteljem pomagati k boljšemu razumevanju ustvarjalnega razmišljanja učencev in njihovega mišljenja v glasbi. Mullet idr. (2016) so razloge za razlike v interpretaciji ustvarjalnosti med učitelji praktiki in raziskovalci videli v slabem in premajhnem pretoku informacij o teorijah in raziskavah ter v drugačni percepciji, ki

izhaja iz pedagoške prakse. Glasbenopedagoške raziskave se zato vse bolj usmerjajo v preučevanje stališč učiteljev do glasbene ustvarjalnosti. Odena (2001, str. 64) kot raziskovalno izhodišče priporoča »štirikratni okvir«, ki vključuje učenca, okolje, proces in produkt. Potrebo po večjem številu raziskav v šolah poudarja tudi Crow (2008). Umeščenost glasbenega ustvarjanja v učni načrt pa še ne pomeni njegovega ustreznega udejanjanja v pedagoški praksi; Kolp (2009) tako meni, da na področju glasbene ustvarjalnosti obstaja vrzel med njeno umeščenostjo in opredelitvijo v učnih načrtih ter njeno praktično realizacijo pri glasbenem pouku.

3 Glasbena ustvarjalnost v učnih načrtih glasbenih predmetov v osnovni šoli

Ustvarjanje je kot glasbena dejavnost in kot metoda učenja v Sloveniji vključeno v učne načrte za glasbene predmete, in sicer v učni načrt za Glasbeno umetnost kot obvezni predmet v vseh razredih devetletne osnovne šole (*Učni načrt, Glasbena vzgoja*, 2011), v učne načrte izbirnih predmetov v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju Klaviatura in računalnik, Glasba – Ansambelska igra, Glasba – Glasbena dela in Glasba – Glasbeni projekt. Razširjeni program osnovne šole vključuje Pevski zbor, ki prav tako v učnem načrtu vključuje glasbeno ustvarjalnost (*Programi in učni načrti v osnovni šoli, b. d.*).

V učnem načrtu za predmet Glasbena umetnost je ustvarjalnost zastopana v vseh poglavjih, od 1. poglavja, Opredelitev predmeta, prek 2., Splošni cilji, 3., Operativni cilji in vsebine, in 4. poglavja, Standardi znanj, do 5. poglavja, Didaktična priporočila. Pri operativnih ciljih in vsebinah, standardih znanj in didaktičnih priporočilih je ustvarjanje kot temeljna glasbena dejavnost obravnavano ločeno za vsako od treh vzgojno-izobraževalnih obdobj. Didaktična priporočila za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje spodbujajo doseganje učnih ciljev in standardov znanja z ustvarjanjem novih glasbenih vsebin, gibno-plesnim ustvarjanjem, rajanjem in plesom, likovnim in besednim izražanjem. Učenci prek izkustvenega ustvarjalnega učenja usvajajo elementarni glasbeni besednjak. Tudi v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se priporoča izvajanje vseh naštetih aktivnosti. Ustvarjalni dosežki učencev se kažejo v dopolnjevanju glasbenih fraz (glasbeno vprašanje – glasbeni odgovor), oblikovanju spremljave z uporabo borduna ali osnovnih harmonskih zvez, ustvarjanju krajših glasbenih vsebin, ki so lahko improvizacijske narave in/ali povezane z uporabo usvojenih glasbenih znanj. Pri ustvarjanju krajših

glasbenih vsebin učenci izhajajo med drugim iz elementarnega poznavanja glasbenega oblikovanja (npr. pesemska oblika, rondo, variacija), prav tako se spodbuja tudi medvrstniško vrednotenje ustvarjenih glasbenih vsebin v skladu z glasbenorazvojnimi zmožnostmi učencev. Didaktična priporočila v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju usmerjajo pozornost k poustvarjanju in izvajanju izbranih del vokalne in instrumentalne glasbe ter k ustvarjanju in dopolnjevanju glasbenih vsebin (ustvarjanje spremljav, različnih glasbenih vsebin in oblik, improviziranje, zvočni eksperimenti). Pri ustvarjalnem izražanju glasbenih vsebin in doživetij prek drugih umetnostnih zvrsti je vse bolj v ospredju besedno izražanje. Še vedno pa naj učitelj pri pouku ne zanemari niti likovnega in gibno-plesnega izražanja (Igličar, 2014; *Učni načrt. Glasbena vzgoja*, 2011).

V Sloveniji od leta 2022 poteka proces prenove učnih načrtov v splošnem izobraževanju. V izhodiščih za prenovo so avtorji zapisali: »sodobno splošno izobraževanje, ob upoštevanju razvojnih značilnosti učencev, zagotavlja podporo celostnemu intelektualnemu (vključno z jezikovnim), čustvenemu, moralnemu, socialnemu in telesnemu razvoju učencev, ki bodo pripravljene in motivirane za vseživljenjsko izobraževanje in učenje. Tako omogoča oblikovanje samostojnih, radovednih, ustvarjalnih, razmišljujočih, sodelovalnih, kritičnih, etičnih in odgovornih posameznikov, ki se opirajo na kakovostno znanje in socialne ter druge spretnosti, vrednote, stališča ipd., pridobljene v vzgojno-izobraževalnem procesu.« (Rojc in Slivar, 2022, str. 4). Glasbeni pouk z ustvarjalnostjo učencev kot najbolj aktivno obliko učenja in ustvarjalnimi metodami učiteljev bo tako le nadaljeval in nadgrajeval že obstoječo prakso. V izobraževanju za učitelje, ki bo potekalo po sprejetju novega predmetnega učnega načrta, bodo predstavljene tudi novejšje ugotovitve raziskovalcev na področju glasbene ustvarjalnosti.

Slovenske koncepte načrtovanja osnovnošolskega pouka so v svojih nacionalnih procesih kurikularne prenove osnovnega šolstva preučevali tudi eksperti iz drugih držav. Slovenija je pri tem zelo tesno povezana s Črno goro, zato v nadaljevanju zgoščeno obravnavamo glasbena ustvarjalnost v osnovnošolskih predmetnih programih v tej državi.

V Črni gori, ki ima prav tako kot Slovenija devetletno osnovno šolo, je *ustvarjalnost* kot glasbena dejavnost po letu 2003 kontinuirano zastopana v učnem načrtu predmeta Glasbena kultura (*Predmetni program Muzička kultura za osnovnu školu*, 2003).

Aktualni učni načrt iz leta 2017 ustvarjanje opredeljuje kot dejavnost, ki razvija naravne ustvarjalne predispozicije učencev. Pri njej učenci »uporabljajo glasbene veščine in pojme, pridobljene s poslušanjem in izvajanjem, ter tako zaokrožujejo glasbeno izobraževanje in udejanjajo vse, kar so se učenci predhodno naučili« (*Predmetni program Muzička kultura za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne šole*, 2017, str. 3). Učni načrt vsebuje obvezne učne izide,³ ki se pri glasbenem pouku dosegajo s povezovanjem dejavnosti *izvajanja*, *poslušanja* in *ustvarjanja*. Učni načrt v vseh devetih razredih vključuje ustvarjalne dejavnosti, ki se udejanjajo z izražanjem glasbenih doživetij z gibalno-plesnimi, besednimi ali likovnimi sredstvi in z aktivnostmi, pri katerih učenci ustvarjajo »svojo« glasbo. Učenci ustvarjajo ritmične in melodične celote, ki jih izvajajo na Orffovih inštrumentih, sodelujejo v glasbenih pogovorih (glasbeni dialog), dopolnjujejo melodijo, v tretjem izobraževalnem ciklusu pa v skladu s svojimi zmožnostmi tudi improvizirajo. Posamezna ustvarjalna dejavnost je ob udejanjanju vedno povezana s predvidenim učnim izidom. Ugotavljamo, da se v predmetnem učnem načrtu v primerjavi s področjema dejavnosti *izvajanje* in *poslušanje* nobeden od temeljnih vzgojno-izobraževalni učnih izidov, opredeljenih v učnem načrtu (če izvzamemo svobodno izražanje glasbenih doživetij prek drugih medijev in sredstev), ne nanaša na *ustvarjanje*. Didaktična priporočila za doseganje posameznih učnih izidov do neke mere pojasnjujejo, kako se ustvarjalne dejavnosti izvajajo v praksi. Predmetni učni načrt v poglavju »Didaktična priporočila za izvedbo predmeta« (*Predmetni program Muzička kultura za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne šole*, 2017, str. 61) poudarja, da se vzgojno-izobraževalni učni izidi uresničujejo z *izvajanjem* (izštevanka, petje, igranje, glasbena igra), *poslušanjem* (doživljajsko in analitično) in *elementi glasbenega jezika* (glasbeni pojmi, glasbila, glasbene oblike). Tudi v didaktičnih priporočilih je *ustvarjanje* izpuščeno, zato menimo, da je treba pri nadaljnjem razvoju predmetnega učnega načrta *ustvarjanje* kot glasbeno dejavnost opredeliti bolj jasno in sistematično. To je nujni pogoj za njeno intenzivnejše udejanjanje v pedagoški praksi.

³ V aktualnem učnem načrtu so učni izidi nadomestili oziroma zamenjali operativne cilje iz prejšnjih učnih načrtov za predmet Glasbena kultura.

4 Raziskava o zastopanosti in udejanjanju ciljev učnega načrta na področju ustvarjanja v Sloveniji in Črni gori

4.1 Problem, namen in cilji

Ustvarjanje kot del osnovnošolskega glasbenega pouka se je v Sloveniji občasno raziskovalo od leta 1987 naprej (Črčinovič Rozman, 2009; Igličar, 2014, 2016; Markelj, 2014; Oblak, 1987, 2000; Rotar Pance in Igličar, 2017). V minulih desetletjih se je spremenil učni načrt pri predmetu Glasbena vzgoja oziroma Glasbena umetnost (*Učni načrt: Program osnovnošolskega izobraževanja. Glasbena vzgoja*, 2000; *Učni načrt, Glasbena vzgoja*, 2011). V evropskih državah so raziskave o zastopanosti in udejanjanju ustvarjalnih dejavnosti pri glasbenem pouku v splošnem izobraževanju potekale v povezavi s šolskimi sistemi, aktualnimi učnimi načrti, strategijami in metodami poučevanja (Kratus, 1990; MeNet. Music Education Network, 2006–2009; Girdzijauskienė in Stakelum, 2017; Webster, 2011; Wiggins, 1999, 2002). Črna gora, ki ima podoben šolski sistem kot Slovenija, ima s Slovenijo primerljiv tudi učni načrt za osnovnošolski predmet Glasbena kultura iz leta 2003 (*Predmetni program Muzička kultura*, 2003) in nekoliko spremenjeno umestitev glasbenega ustvarjanja v učnem načrtu iz leta 2017 (*Predmetni program Muzička kultura za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne šole*, 2017; Martinović Bogojević, 2020, 2021a). Kljub umeščenosti ustvarjanja kot glasbene dejavnosti v učni načrt obeh držav doslej še ni bila narejena primerjalna raziskava med predmetnimi učitelji glasbe v obeh državah o udejanjanju ciljev učnega načrta na področju ustvarjanja, o glasbenih izvajalskih sredstvih, ki jih na področju ustvarjanja uporabljajo učenci, in didaktičnih priporočilih, opredeljenih v učnih načrtih za Glasbeno umetnost (Slovenija) in Glasbeno kulturo (Črna gora). Cilj raziskave je bil tudi preučiti stališča osnovnošolskih učiteljev glasbe do ustvarjalnega učenja v glasbi z vidika »štirikratnega okvirja« (Odena, 2001, str. 64): učenec, okolje, proces in produkt.

4.2 Metodologija

V kvantitativni raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Miksza in Elpus, 2018; Sagadin, 1993).

4.3 Vzorec

V vzorec je bilo vključenih 154 predmetnih učiteljev glasbe, in sicer 79 osnovnošolskih učiteljev iz Slovenije (51 %) in 75 osnovnošolskih učiteljev iz Črne gore (49 %). V raziskavi je sodelovalo 124 žensk (80,5 %) in 23 moških (14,9 %). Sedem respondentov ni dalo odgovora o spolu (4,5 %). Struktura vzorca glede na spol potrjuje, da je osnovnošolski poklic učitelja v obeh državah feminiziran, kar kažejo tudi vsakoletni državni statistični podatki za osnovnošolske učitelje v Sloveniji in v Črni gori. Glede na starost so v vzorcu prevladovali učitelji, stari od 31 do 40 let (34 %). 28 % učiteljev je bilo starih od 51 do 60 let, 21 % starih od 41 do 50 let, 14 % starih od 21 do 30 let in 2 % jih je bilo starih več kot 61 let. Sestava vzorca glede na delovno dobo je pokazala, da so v raziskavi sodelovali izkušeni predmetni učitelji z daljšo delovno dobo. Z največjim deležem (26 %) so bili zastopani učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let. Sledili so učitelji z delovno dobo do 5 let (19,5 %). Z 18,2 % so bili zastopani učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let in učitelji z delovno dobo nad 31 let, 17,5 % učiteljev pa je imelo od 21 do 30 let delovne dobe. Glede na raven izobraževanja in vrsto študija so v vzorcu prevladovali učitelji z dokončanim t. i. predbolonjskim štiriletnim študijem (62,3 %). V najmanjšem deležu so bili zastopani učitelji z zaključenim znanstvenim magistrskim študijem (3,9 %). 12,3 % učiteljev je končalo bolonjski dodiplomski in podiplomski študij in pridobilo kompetence za poučevanje v osnovni šoli. 21,4 % učiteljev je svojo izobrazbo navedlo v kategoriji »drugo«, kar je v Sloveniji pomenilo zaključeno višješolsko izobrazbo VI. stopnje ali univerzitetno izobrazbo VII. stopnje. V Črni gori so učitelji kot »drugo« navedli dokončan prvostopenjski študij na glasbeni akademiji, pridobljeno višješolsko izobrazbo, pedagoško fakulteto ali srednjo glasbeno šolo. Glede na ustanovo, ki izvaja programe za izobraževanje učiteljev glasbe, so bili v največjem deležu zastopani učitelji, ki so se izobraževali na akademiji za glasbo (63,6 %). 26 % učiteljev je študiralo na pedagoški fakulteti, 10,4 % učiteljev pa na drugih ustanovah. Sestava vzorca glede na vrsto in tip šole je pokazala, da je skoraj polovica učiteljev (49,4 %) učila na osnovni šoli v mestu. V primestni osnovni šoli je poučevalo 24,7 % učiteljev, na podeželski osnovni šoli pa 26 % učiteljev.

Distribucija socio-demografskih variabil na podvzorcih učiteljev iz Slovenije in Črne gore je pokazala izenačenost podvzorcev glede na spol, starost, delovno dobo in izobrazbo. Statistično značilna razlika ($p < 0,001$) se je pri podvzorcih pokazala pri ustanovah, na katerih so učitelji dokončali študij. 46,8 % učiteljev iz Slovenije je

končalo študij na akademiji za glasbo in 45,6 % na pedagoški fakulteti. V Črni gori je večina učiteljev (81,3 %) končala študij na akademiji za glasbo in le 5,3 % učiteljev na pedagoški fakulteti. Statistično značilna razlika ($p < 0,05$) se je pri podvzorcih pokazala tudi pri tipu in vrsti šole, na kateri so učili učitelji. Na osnovnih šolah v mestu je delalo 41,8 % učiteljev iz Slovenije in 57,3 % učiteljev iz Črne gore. V primestnih šolah je delalo 24,1 % učiteljev iz Slovenije in 25,3 % učiteljev iz Črne gore, na podeželskih osnovnih šolah pa 34,2 % učiteljev iz Slovenije in 17,3 % učiteljev iz Črne gore.

4.4 Raziskovalni instrument

Za raziskavo smo oblikovali anketni vprašalnik za osnovnošolske učitelje, ki poučujejo Glasbeno umetnost v Sloveniji in Glasbeno kulturo v Črni gori. Vprašalnik je vključeval 34 vprašanj odprtega, polodprtega in zaprtega tipa. Več vprašanj je vključevalo ocenjevalne lestvice Likertovega tipa. Vprašalnik so vsebinsko preverili štirje eksperti, dva iz Slovenije in dva iz Črne gore. Notranjo konsistentnost vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa. Rezultat $\alpha = 0,830$ je pokazal dobro zanesljivost vprašalnika. Objektivnost smo zagotovili z uporabljenim načinom anketiranja, z jasno podanimi navodili in s sklopi ocenjevalnih lestvic.

4.5 Postopek zbiranja podatkov

Anketiranje je potekalo marca in aprila 2019 v spletni aplikaciji EnKlikAnketa. Izvedeno je bilo v slovenskem in črnogorskem jeziku. Sodelovanje v anketi je bilo prostovoljno, anonimnost udeležencev je bila zagotovljena. Upoštevani so bili vsi etični standardi na področju družboslovja.

4.6 Postopek obdelave podatkov

Podatke smo obdelali in analizirali s programom SPSS, verzija 24. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Zaradi merskega nivoja spremenljivk smo uporabili neparametrične statistične metode. Za preverjanje razlik med modalitetama in glede na vrednost numerične spremenljivke je bil uporabljen Mann-Whitneyjev U-test. Za testiranje razlik med parametri je bil uporabljen Kruskal Wallisov H-test v tistih primerih, ko smo preverjali razlike med

tremi ali več modalitetami kategorične spremenljivke glede na vrednost numerične spremenljivke. Pogostost posameznih odgovorov respondentov smo testirali s testom hi-kvadrat, ki meri razliko med pričakovanimi in dobljenimi frekvenca. Napovedne lastnosti neodvisnih spremenljivk smo testirali z univariantno linearno regresijo. Stopnja statistične značilnosti je bila $p < 0,05$. Za izdelavo tabel in grafov smo uporabili program Excel.

5 Rezultati z razpravo

Učitelje glasbe smo vprašali, koliko je po njihovem mnenju v učnem načrtu zastopano ustvarjanje kot glasbena dejavnost (Tabela 1). Zastopanost ustvarjanja so ocenili s petstopenjsko lestvico Likertovega tipa, z odgovori od nič (1) do izredno veliko (5).

Tabela 1: Rezultati Mann-Whitneyjevega U-testa razlik v mnenjih slovenskih in črnogorskih učiteljev o zastopanosti ustvarjanja kot dejavnosti v učnem načrtu

		Država		Mann-Whitneyjev U-test	p
		Slovenija	Črna gora		
Koliko je po vašem mnenju v učnem načrtu zastopano ustvarjanje kot glasbena dejavnost?	N	72	66	2194,00	0,401
	Min	1	1		
	Max	5	4		
	Mdn	3,00	3,00		
	M	2,90	2,79		
	SD	0,82	0,77		

Lestvica odgovorov: 1 – nič, 2 – malo, 3 – srednje, 4 – zelo, 5 – izredno veliko

Rezultati kažejo pri oceni zastopanosti ustvarjanja v učnih načrtih obeh držav visoko stopnjo ujemanja. Slovenski in črnogorski učitelji menijo, da je ustvarjanje kot glasbena dejavnost v učnih načrtih zastopano srednje (Mdn = 3). Primerjava učnih načrtov pri predmetu *Glasbena umetnost* v Sloveniji in predmetu *Glasbena kultura* v Črni gori je pokazala, da slovenski učni načrt natančneje določa operativne cilje na področju ustvarjanja. V Črni gori je ustvarjanje v učnem načrtu (*Predmetni program Muzička kultura*, 2017) zastopano v dejavnostih in učnih izidih, ki ustrezajo operativnim ciljem, opredeljenim v prejšnjem učnem načrtu, in ne v krovnih učnih izidih, tako kot je to na področju poslušanja in izvajanja.

Učitelji so ocenili, koliko so v didaktičnih priporočilih v predmetnem učnem načrtu pojasnjeni načini udejanjanja ustvarjanja (Tabela 2). Uporabljena je bila petstopenjska lestvica Likertovega tipa z odgovori od nič (1) do izredno veliko (5).

Tabela 2: Ocena učiteljev o zastopanosti didaktičnih priporočil za dejavnostno področje ustvarjanje v predmetnih učnih načrtih

	N	Min	Max	M	SD	Mdn	Mo
Koliko so v didaktičnih priporočilih v predmetnem učnem načrtu pojasnjeni načini udejanjanja ustvarjanja?	138	1	4	2,70	0,76	3,00	3

Lestvica odgovorov: 1 – nič, 2 – malo, 3 – srednje, 4 – zelo, 5 – izredno veliko

Slovenski in črnogorski učitelji so kot srednje ($M = 2,70$, $SD = 0,78$, $Mdn = 3$) ocenili mero pojasnjenih načinov udejanjanja ustvarjanja v didaktičnih priporočilih učnih načrtov obeh držav. Rezultati niso pokazali statistično značilnih razlik med obema skupinama učiteljev ($U = 2306$, $p > 0,05$). Ob vzporejanju učnih načrtov iz obeh držav ugotavljamo, da so v slovenskem učnem načrtu didaktična priporočila o načinih udejanja ustvarjanja za vse triletno cikle podana natančno. Učitelji na podlagi didaktičnih priporočil lahko postopno procesno razvijajo ustvarjalne aktivnosti učencev prek različnih načinov ustvarjanja. Črnogorski učni načrt ima v didaktičnih priporočilih za prvi in drugi triletni cikel podana splošna pojasnila o udejanjanju ustvarjalnosti. V didaktičnih priporočilih za tretji cikel je poudarjeno spodbujanje učencev k improviziranju in ustvarjanju različnih krajših glasbenih enot (Martinović Bogojević, 2020). Statistično značilna razlika ($H = 11,53$, $p = 0,021$) je bila ugotovljena pri neodvisni spremenljivki *delovna doba*. Učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let nižje ocenjujejo ($M = 2,81$, $SD = 0,88$, $Mdn = 2$) v didaktičnih priporočilih učnega načrta pojasnjene načine udejanjanja ustvarjanja v primerjavi z učitelji preostalih kategorij delovne dobe. Odena in Welch (2009) opozarjata, da v didaktičnih priporočil glasbenega ustvarjanja ni lahko podati. Procesi ustvarjanja glasbe, predvsem komponiranja, niso homogeni. Po njunem mnenju je za učitelje pri obvladovanju didaktičnih veščin na področju ustvarjanja najpomembnejša njihova lastna glasbenoustvarjalna izkušnja. Čeprav od učiteljev ne moremo pričakovati, da bodo pri pedagoškem delu izhajali samo iz didaktičnih priporočil učnega načrta, bi morali na področju ustvarjanja razširiti in poglobiti didaktična priporočila, da bi bila v pomoč učiteljem glasbe s krajši delovno dobo in manj delovnimi izkušnjami. V Sloveniji je to mogoče uresničiti v procesu prenove učnih načrtov, ki se je začel leta

2022 in v katerem bodo didaktična priporočila razširjena in izdana v ločenem dokumentu k prenovljenemu predmetnemu učnemu načrtu (Rojc in Slivar, 2022).

Učitelji so s petstopenjsko lestvico Likertovega tipa ocenjevali, koliko so v njihovi pedagoški praksi zastopane glasbene dejavnosti *izvajanje (pejje, igranje na instrumente), poslušanje in ustvarjanje*. Razpon odgovorov je bil pri vseh glasbenih dejavnostih od nič (1) do izredno veliko (5). Rezultati so pokazali, da je tako pri slovenskih kot pri črnogorskih učitelji *ustvarjanje* v manjši meri ($M = 3,15$, $SD = 0,98$, $Mdn = 3$) zastopano v vsakdanji šolski praksi v primerjavi z *izvajanjem* in *poslušanjem*. V podvzorcih učiteljev glede na državo rezultati niso pokazali statistično značilne razlike. Rezultat $p = 0,059$ je sicer na meji statistične značilnosti in nakazuje, da slovenski učitelji bolj realizirajo ustvarjanje v primerjavi s črnogorskimi učitelji. Ta izid potrjujejo rezultati merjenja razlik v realizaciji posameznih ustvarjalnih dejavnosti. Slovenski učitelji v šolski praksi bolj kot črnogorski učitelji realizirajo naslednje oblike ustvarjalnega učenja: ustvarjanja melodije na dano besedilo, ritmično ustvarjanje, ustvarjanje glasbene spremljave, ustvarjanje glasbenih improvizacij in ustvarjanje zvočnih slik (Martinović Bogojević in Rotar Pance, 2022).

Rezultati za celoten vzorec učiteljev kažejo, da je ritmično ustvarjanje najbolj zastopana oblika ustvarjalnega učenja ($Mdn = 4$). Preostale našteje oblike ustvarjalnega učenja so zastopane srednje ($Mdn = 3$). V celotnem vzorcu učiteljev sta bili malo zastopani ($Mdn = 2$) dve obliki ustvarjalnega učenja: ustvarjanje glasbenih dialogov in ustvarjanje glasbenih dopolnjevanj.

Raziskovali smo mnenja učiteljev o sredstvih, s katerimi učenci v vsakdanji šolski praksi realizirajo ustvarjalne naloge. Zanimala nas je uporaba glasu, telesa kot izvora zvoka, ritmičnih instrumentov Orffovega instrumentarija, melodičnih instrumentov Orffovega instrumentarija, improviziranih instrumentov, ljudskih instrumentov in klasičnih instrumentov (Tabela 3). Učitelji so vsako postavko ocenili s petstopenjsko lestvico Likertovega tipa z odgovori od nikoli (1) do zelo pogosto (5).

Tabela 3: Rezultati Mann-Whitneyjevega U-testa razlik v mnenjih slovenskih in črnogorskih učiteljev o sredstvih, s katerimi učenci realizirajo ustvarjalne naloge

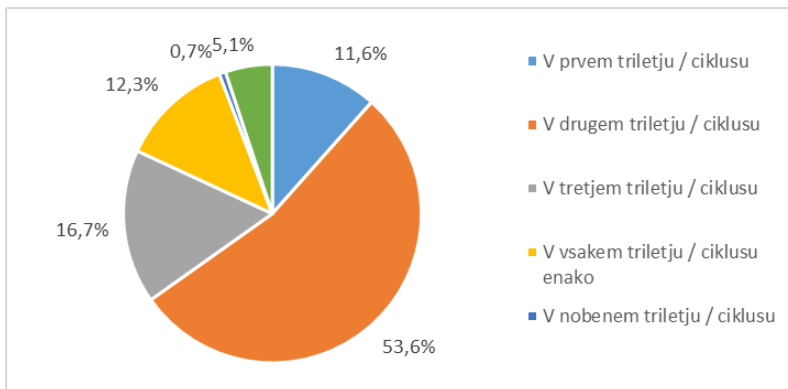
		Država		Mann-Whitney U	p
		Slovenija	Črna gora		
Glas	N	60	57	1572,00	0,418
	Min	2	2		
	Max	5	5		
	Mdn	4,00	4,00		
	M	4,08	4,19		
	SD	0,81	0,81		
Telo kod izvor zvoka	N	60	57	1436,50	0,118
	Min	1	1		
	Max	5	5		
	Mdn	4,00	4,00		
	M	3,65	3,30		
	SD	1,01	1,10		
Ritmični inštrumenti Orffovega inštrumentarija	N	60	57	924,50	0,000
	Min	1	1		
	Max	5	5		
	Mdn	4,00	3,00		
	M	,02	2,98		
	SD	0,87	1,26		
Melodični inštrumenti Orffovega inštrumentarija	N	60	57	914,00	0,000
	Min	1	1		
	Max	5	5		
	Mdn	3,00	2,00		
	M	3,55	2,49		
	SD	1,02	1,24		
Improvizirani inštrumenti	N	60	57	1573,000	0,436
	Min	1	1		
	Max	5	5		
	Mdn	3,00	3,00		
	M	2,98	3,09		
	SD	0,98	1,09		
Ljudski inštrumenti	N	60	57	1374,000	0,056
	Min	1	1		
	Max	5	4		
	Mdn	2,00	2,00		
	M	2,50	2,14		
	SD	1,00	1,13		
Klasični inštrumenti	N	60	57	1664,000	0,795
	Min	1	1		
	Max	5	5		
	Mdn	3,00	3,00		
	M	2,90	2,81		
	SD	1,05	1,11		

Levica odgovorov: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto

Rezultati Mann-Whitneyjevega U-testa so pokazali statistično značilno razliko ($U = 924,50$, $p < 0,001$) pri realizaciji ustvarjalnih nalog z uporabo ritmičnih instrumentov Orffovega inštrumentarija. Slovenski učenci večkrat uporabljajo ritmične inštrumente pri ustvarjanju ($Mdn = 4$) v primerjavi s črnogorskimi učenci ($Mdn = 3$). Rezultati so pokazali statistično značilno razliko ($U = 914,00$, $p < 0,001$) pri uporabi melodičnih glasbil Orffovega inštrumentarija. V šolski praksi jih pri reševanju ustvarjalnih nalog pogosteje uporabljajo učenci v Sloveniji ($Mdn = 3$) v primerjavi z vrstniki iz Črne gore ($Mdn = 2$). Pri drugih meritvah razlik v mnenjih slovenskih in črnogorskih učiteljev o sredstvih, s katerimi učenci realizirajo ustvarjalne naloge, pri preostalih sredstvih ni bilo statistično pomembnih razlik.

Analiza rezultatov univariantne linearne regresije je pri državi porekla učiteljev pokazala statistično značilen vpliv na zastopanost ritmičnih instrumentov Orffovega inštrumentarija ($Beta = -0,435$, $p < 0,001$; pojasnjeno 18,2 % variance) in melodičnih instrumentov Orffovega inštrumentarija ($Beta = -0,427$, $p < 0,001$; pojasnjeno 17,5 % variance). Razloge za manjšo uporabo ritmičnih in melodičnih glasbil Orffovega inštrumentarija v Črni gori vidimo v pomanjkanju učnih pripomočkov, kar ocenjujemo kot oteževalno okoliščino pri izvajanju glasbenih ustvarjalnih procesov pri pouku (Martinović Bogojević in Rotar Pance, 2022). Analiza rezultatov pri vrsti in tipu šole (mestna, primestna, podeželska) je pokazala statistično značilen vpliv na zastopanost ljudskih instrumentov ($Beta = -0,019$, $p < 0,001$; pojasnjeno 6,3 % variance). Ker je socio-demografska analiza podzorcev pokazala statistično značilno razliko v številu učiteljev iz Slovenije, ki delajo na podeželskih osnovnih šolah, lahko ugotovimo, da se ta predikcija bolj nanaša na Slovenijo kot na Črno goro. To nakazuje tudi rezultat Mann-Whitneyjevega U-testa (Tabela 3), ki je na meji statistične značilnosti ($p = 0,056$).

Učenci v Sloveniji in Črni gori obiskujejo devetletno osnovno šolo. Izobraževanje se deli na tri vzgojno-izobraževalna obdobja (Slovenija) oziroma cikluse (Črna gora) in vsak cikel sestavljajo po trije razredi. Raziskovali smo mnenja učiteljev o tem, v katerem vzgojno-izobraževalnem ciklusu so učenci najproduktivnejši na področju glasbenega ustvarjanja (Slika 1).



$\chi^2 = 148,95$, $df = 5$, $p = 0,000$

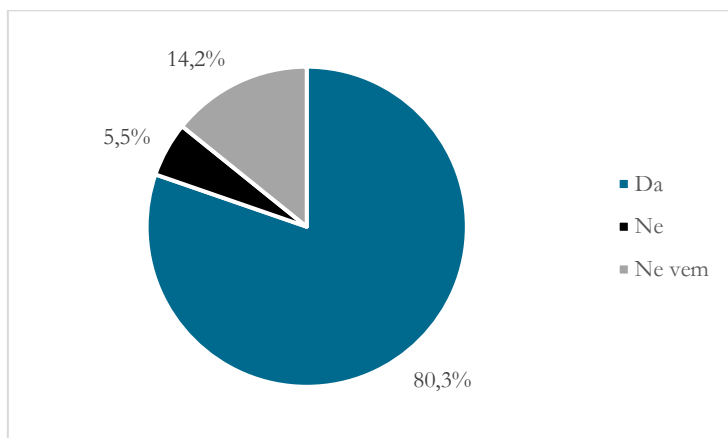
Slika 1: Mnenja učiteljev o največji produktivnosti na področju glasbenega ustvarjanja učencev glede na vzgojno-izobraževalni cikel (N = 138)

Več kot polovica učiteljev (53,6 %) meni, da so učenci na področju glasbenega ustvarjanja najbolj produktivni v drugem vzgojno-izobraževalnem ciklusu. Občutno nižji delež učiteljev (16,7 %) meni, da so najproduktivnejši v tretjem vzgojno-izobraževalnem ciklusu, še manj učiteljev (11,6 %) pa meni, da so najproduktivnejši v prvem vzgojno-izobraževalnem ciklusu. Zelo podoben delež učiteljev, 12,3 %, meni, da so približno enako produktivni v vsakem vzgojno-izobraževalnem ciklusu. Le en učitelj je ocenil, da učenci niso glasbeno ustvarjalno produktivni v nobenem vzgojno-izobraževalnem ciklusu. Sedem učiteljev je menilo, da gre za »drugi« vzgojno-izobraževalni cikel. Razlika med pričakovanimi odgovori (enakomerno frekvenčno distribucijo) in dobljeno frekvenco odgovorov je statistično značilna ($\chi^2(5, N = 138) = 148,95, p < 0,001$).

Učenci v drugem vzgojno-izobraževalnem ciklusu obiskujejo 4., 5. in 6. razred. Stari so od 9 do 11 let in so v skladu s ciljno-razvojnimi načrtovanjem glasbenega pouka ter operativnimi cilji in učnimi izidi najbolj produktivni na področju glasbenega ustvarjanja. V tretjem vzgojno-izobraževalnem ciklusu smo pričakovali, da se bo zaradi kompleksnejših glasbenoustvarjalnih nalog in že razvitih glasbenih veščin ter pridobljenih znanj njihova produktivnost zaznavala v enakem ali morda še nekoliko večjem obsegu. Brdnik idr. (2023) so v raziskavi ugotovili, da kljub natančnejši opredeljenosti operativnih ciljev v učnem načrtu slovenski učitelji pri načrtovanju pouka v tretjem vzgojno-izobraževalnem ciklusu le malo uporabljajo metode *ustvarjanja* v primerjavi s področjema dejavnosti *izvajanje* in *poslušanje*. Domnevamo,

da tako kot črnogorski učitelji zaradi premajhnega števila učnih ur in po njihovem mnenju preobsežnih vsebin iz zgodovine glasbe v tretjem vzgojno-izobraževalnem ciklusu v pouk le zelo malo vključujejo metode ustvarjanja.

Učitelje smo vprašali, ali jim interesne dejavnosti v šoli (npr. zbor, ansambel, orkester, glasbene delavnice) bolj kot redni pouk omogočajo spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih. Distribucija odgovorov je predstavljena na Sliki 2.



$$\chi^2 = 127,57, df = 2, p = 0,000$$

Slika 2: Distribucija odgovorov učiteljev o spodbujanju ustvarjalnosti pri učencih prek interesnih dejavnosti v šoli v primerjavi z rednim poukom glasbe (N = 122)

Razlika med pričakovanimi in dobljenimi frekvencami odgovorov je statistično značilna ($\chi^2(2, N = 122) = 127,57, p < 0,001$).

Večina učiteljev (80,3 %) meni, da zbor, ansambel, orkester, glasbene delavnice in druge osnovnošolske interesne dejavnosti na področju glasbe bolj spodbujajo glasbeno ustvarjalnost učencev kot redni pouk glasbe. Slovenski učitelji so v odprtih odgovorih med interesnimi dejavnostmi našli Orffove delavnice, glasbeno olimpijado in glasbeno usmerjeno, dejavnostno organizirano podaljšano bivanje v šoli. V odgovorih so poudarili, da so učenci bolj zainteresirani za tovrstne dejavnosti, da učitelji z njimi lahko delajo v manjših skupinah ali individualno, kar učencem omogoča ustvarjanje lastnih skladb in priredb skladb. Bolj kot pri individualnem pouku se lahko posvečajo tudi interpretaciji skladb.

Navajamo nekaj izbranih odgovorov učiteljev iz obeh držav:

– *Izbirni predmeti s področja glasbe: glasbene krožki, glasbena olimpijada ... Pri vseh teh dejavnostih so manjše skupine, z velikim interesom in veseljem do glasbe, zato lahko pripravljamo glasbene pravljice, ustvarjamo z Orffovimi inštrumenti, plešemo stare ples, pripravljamo muzikale in pišemo avtorske skladbe.* (Slovenija)

– *V glasbenem delu pevci solisti predlagajo pesmi, ki jih bodo interpretirali ob primernih priložnostih. V okviru priprave učenci oblikujejo gibe ali celotno koreografijo s pesmijo, včasih predlagajo ritmično-melodične spremembe pesmi, da bi jo natančneje ali učinkoviteje interpretirali (prilagodili svojim zmožnostim).* (Črna gora)

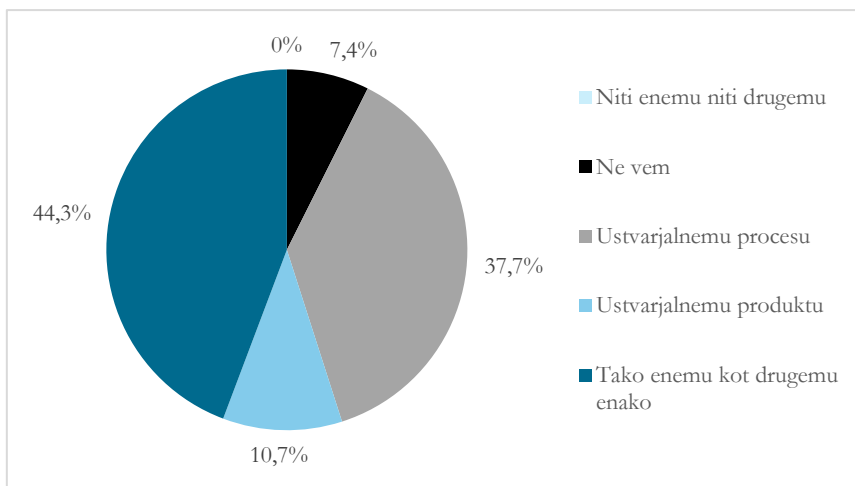
– *Učenci člani orkestra ustvarjajo svoje skladbe za svoj instrument. Kitaristi pogosto ustanovijo svojo skupino in ustvarjajo pesmi v popularni glasbeni zvrsti.* (Slovenija)

Raziskave, povezane s *Slovensko glasbeno olimpijado*, kažejo na velik pomen učitelja pri usmerjanju ustvarjalnega dela učencev pri ustvarjanju njihovih lastnih avtorskih skladb. Poudarjajo in osvetljujejo njegovo mentorsko vlogo pri spodbujanju in spremljanju razvoja glasbenih idej učencev, njihovih ustvarjalnih procesov in produktov (Igličar, 2016; Martinović Bogojević, 2021b; Rotar Pance in Igličar, 2017, Rotar Pance, 2018, 2021).

Na vprašanje »Čemu v času priprave ustvarjalnih nalog namenjate večjo pozornost: ustvarjalnemu procesu ali ustvarjalnemu produktu?« so v naši raziskavi odgovarjali tudi slovenski in črnogorski učitelji. Ponujeni odgovori so bili: 1 – ne vem, 2 – niti enemu niti drugemu, 3 – ustvarjalnemu procesu, 4 – ustvarjalnemu produktu, 5 – tako enemu kot drugemu enako (Slika 3).

Razlika v distribuciji odgovorov je statistično značilna ($\chi^2(3, N = 122) = 51,18, p < 0,001$), kar potrjuje, da večji odstotni delež učiteljev namenja večjo pozornost ustvarjalnemu procesu kot pa ustvarjalnemu produktu. Rezultat kaže tudi, da 44,3 % učiteljev namenja enako pozornost ustvarjalnemu procesu in ustvarjalnemu produktu. Razvidno je, da nadzor nad ustvarjalnim procesom in učiteljevo usmerjanje teže pripeljeta do končnega produkta, pri čemer je bilo vprašanje usmerjeno na splošno in ni bilo povezano s starostjo učencev ali vključenostjo v enega od treh vzgojno-izobraževalnih ciklusov. V glasbenem pogledu so razlike

skladne tudi z razvojnimi teorijami glasbene ustvarjalnosti (Swanwick in Tillman, 1986; Swanwick, 1991, 2001). Učitelji v obrazložitvi svojega odgovora izražajo prizadevanja, da pri izvajanju ustvarjalnih dejavnosti učence vodijo tako, da pri njih spodbujajo ustvarjalne procese in jih tudi vodijo h kakovostnejšemu glasbenemu produktu, pri tem pa poudarjajo potrebo po daljšem časovnem okviru dejavnosti.



$$\chi^2 = 51,18, df = 3, p = 0,000$$

Slika 3: Distribucija odgovorov učiteljev o dajanju prednosti ustvarjalnemu procesu oziroma ustvarjalnemu rezultatu (N = 122)

To je razvidno tudi v izbranih odgovorih črnogorskih učiteljev:

– *Zdi se mi pomembno, da se otroci zares vživijo v stvar, da pri dani dejavnosti aktivno sodelujejo. Ni nujno, da se vse skupaj konča »v minuti«, pomembno pa je, da se ves čas zavedajo, kaj počnejo in zakaj to počnejo.*

– *Če morajo učenci oblikovati ritmično spremljavo izbrane pesmi, ki jo izvajajo na Orffovem instrumentu, se mi zdijo pomembnejši ustvarjalni proces, razmišljanje in predlaganje, kdaj in kaj posamezen instrument igra (pri tem potrebujejo znanje in njegovo uporabo), kot to, kako bo. Zvok na koncu do (tudi to zahteva spretnost, tj. vajo).*

– *Pomembno se mi zdi, da je učenec motiviran za ustvarjanje, tudi če zdaj ni dobrega izdelka, bo drugi poskus uspešnejši.*

Slovenski učitelji razmišljajo podobno:

- *Končni izdelek je uspešen, če učitelj učence med postopkom spodbuja in usmerja. Zelo pomembno se mi zdi tudi, kako posamezno ustvarjalno nalogo učenci na koncu izvedejo.*
- *Pri pripravi ustvarjanja poskusim nalogo sestaviti tako, da so vsi enakovredno vključeni v ustvarjanje, pri tem pa strmiijo k estetski predstavitvi, pri kateri se vsi predstavijo po svojih zmožnostih.*
- *V storilnostno usmerjenih šolah otroke učimo predvsem predvidljivih ravnanj. Od njih zahtevamo, da se v čim krajšem času naučijo čim več. Sama pa želim, da se pri ustvarjalnem procesu možganske strukture preoblikujejo v svobodno ustvarjanje, tu pa potrebujemo čas. Nesmiselno je spodbujati otroka le k eni ustvarjalni uri, zato se trudim to početi vsako šolsko uro z različnimi procesi, zato da je produkt na koncu stvaritev.*
- *Da nastane dober ustvarjalni produkt, je zelo pomembno, kako si zastavimo delo, kako motiviramo učence, kako jim predstavimo, kaj pričakujemo od njih, in tako skupaj peljemo ustvarjanje, se dopolnjujemo, da nastane nekaj dobrega.*

Procesna usmerjenost, brez težnje po vrednotenju produkta, ima svoje prednosti. Ustvarja okolje, v katerem se učenci izražajo svobodno, brez strahu pred napakami. Gre za nujni pogoj, ki ga mora ustvariti učitelj, ne da bi pri tem izgubil določen okvir (Burnard in Murphy, 2017; Shevock, 2018; Sternberg in Williams, 1996). Elliot (1995) poudarja, da ustvarjanje v glasbenem izobraževanju izgubi pomen, če učitelji a priori verjamejo, da je vse, kar otroci ustvarijo, zares ustvarjalno. Sklepa, da se ta nekritičen odnos izraža v razvoju učiteljeve sposobnosti za sledenje kreativnim glasbenim procesom. Nekritičnost prikrajša učence za kakršno koli vodstvo pri ustvarjanju. Odgovori učiteljev v naši raziskavi kažejo, da se zavedajo procesa za učence in da vidijo ustvarjeni izdelek kot smernico, v katero smer se premikati in kaj pričakovati. Zavedajo se, da zvočna realizacija ustvarjenega produkta zahteva od učencev določene izvedbene veščine.

6 Sklep

Obdobje, v katerem se na nacionalnih ravneh prenavljajo učni načrti, je povezano s temeljito analizo in evalvacijo načrtovanja ter izvajanja glasbenega pouka doma in v tujini in številnimi razpravami, ki potekajo v ožjih predmetnih skupinah in na splošni ravni. V Sloveniji je ekspertna skupina strokovnjakov na podlagi opredeljenih analiz in evalvacije oblikovala skupna izhodišča prenove učnih načrtov (Rojc in Slovar, 2023). Na posvetih, ki potekajo, in pri praktičnem delu predmetnih skupin, ki imajo nalogo prenoviti učni načrt pri posameznem predmetu, zaznavamo težnjo, da se pri tokratni prenovi daje večji poudarek učiteljem praktikom (predmetnim učiteljem) v primerjavi z didaktiki z visokošolskih ustanov, ki so hkrati tudi raziskovalci.

Glasbena ustvarjalnost kot temeljna dejavnost glasbenega pouka je vedno izziv za učitelje glasbe, ne glede na to, ali jo udejanjajo v okviru obveznega osnovnošolskega predmeta Glasbena umetnost ali pa mentorsko delajo z nadarjenimi ali za glasbo zainteresiranimi osnovnošolci, ki se udeležujejo Slovenske glasbene olimpijade. Ker med učitelji praktiki in raziskovalci prihaja do neskladja v interpretaciji ustvarjalnosti kot glasbene dejavnosti in ustvarjalnosti kot metode učenja (Mullet idr., 2016) in ker je pretok informacij o teorijah in raziskavah na obravnavanem področju zelo šibek, je ravno čas prenove tisti, ki spodbuja željo p povezovanju in ozaveščanju obeh skupin akterjev. Predstavljeni izsledki raziskave o zastopanosti in udejanjanju ciljev učnega načrta na področju ustvarjanja v Sloveniji in Črni gori želijo prispevati k temu in spodbuditi predmetne učitelje k zavzetejši uporabi ustvarjalnih metod učenja in udejanjanju ustvarjalnih dejavnosti v razredu, raziskovalce pa k nadaljnjim raziskavam glasbene ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju.

Literatura

- Bačlija Sušić, B. (2012). *Functional music pedagogy in piano learning* [Doctoral dissertation]. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.
- Borota, B. (2014). Ustvarjanje melodije na dano besedilo. V: D. Hozjan, M. Zorman, S. Rutar in I. Saksida (ur.). *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju*. (str. 369–379). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Borota, B. (2017). Pogled na didaktične zbirke za glasbeno vzgojo Brede Oblak z diahrono perspektive. V: B. Rotar Pance (ur.). *Breda Oblak: utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem*. Tematska številka. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani* 13(27). 29–48.

- Brdnik Juhart, P., Povalej Bržan, P., Sicherl Kafol, B. (2023). Dejavniki glasbenega poučevanja v tretjem vzgojnoizobraževalnem obdobju osnovne šole. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 19(38), 97-116. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.19\(38\)97-116](https://doi.org/10.26493/2712-3987.19(38)97-116)
- Bucik, V. (2013). Pomoč psihologa vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi učenci: nekaj izhodišč in priporočil. V: M. Juriševič in P. Gradišek (ur.). *Posvetovanje: Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 9–26.
- Burnard, P., in Murphy, R. (2017). *Teaching music creatively* (2nd ed.). Abingdon, UK and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Crow, B. (2008). Changing conceptions of educational creativity: a study of student teachers' experience of musical creativity. *Music Education Research*. 10: 3, 373–388. <https://doi.org/10.1080/14613800802280126>
- Črčinovič Rozman, J. (2009). Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research*, 51: 1, 61–76. <https://dx.doi.org/10.1080/00131880802704749>
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Firšt, N. (2023). *Mentorsko delo učencem na področju ustvarjanja*. [PowerPoint diapozitiv]. Seminar *Strategije dela z glasbeno nadarjenimi učenci v osnovni šoli*. (2023, 20. januar). Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Girdzijauskienė, R., in Stakelum, M. (ur.). (2017). *European perspectives on music education 7. Creativity and innovation*. Innsbruck. AU: Helbling.
- Glasbena mladina Slovenije. Tekmovanje glasbena olimpijada*, b. d., <http://www.glasbenamladina.si/solska-glasbena-olimpijada-in-13-slovenska-glasbena-olimpijada/> .
- Igličar, E. (2014). Ustvarjalnost glasbeno nadarjenih učencev: primer: Glasbena olimpijada [Magistrsko delo]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo.
- Igličar, E. (2016). Lastne izvirne skladbe glasbeno nadarjenih učencev. *Glasba v šoli in vrtcu*, XIX (1–2), 35–41.
- Kokotsaki, D., in Newton, D. P. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*. 33(4). 491–508. <https://doi.org/10.1177/0255761415607081>
- Kolp, P. (2009). *La Cretivité-considère d'un point de vue historique et considérée d'un point de vue actuel*. Baine-l'Alleud: Centre de Formation d'enseignant de l'UVCB.
- Korošec, K., Bačlija Susić, B., in Habe, K. (2022). Improvisation as the Foundation of Flow in Music Education: Connections to Attitudes, Gender and Genre. *Journal of Elementary Education*, 15(3), 339–356. <https://doi.org/10.18690/rei.15.3.339-356.2022>
- Kratus, J. (1990). Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. *Music Educators Journal*. 76(9), 33–37. <https://doi.org/10.2307/2F3401075>
- Markelj, P. (2014). *Vključevanje glasbene ustvarjalnosti v pouk glasbene umetnosti na razredni stopnji* [Diplomsko delo]. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=64107&lang=slv>
- Martinović Bogojevič, J. (2020). Musical creativity in primary school programmes for music education in Montenegro and Slovenia. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*. 16(33), 43–57. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.16\(33\)43-57](https://doi.org/10.26493/2712-3987.16(33)43-57)
- Martinović Bogojevič, J. (2021a). *Fostering musical creativity in primary school* [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-IHH3OG3N>
- Martinović Bogojevič, J. (2021b). Encouraging Musical Creativity in Montenegrin Primary Education – A Case Study. *Central European Journal of Educational Research*, 3(1), 27–35. <https://doi.org/10.37441/cejcr/2021/3/1/9348>
- Martinović Bogojevič, J., Rotar Pance, B. (2022). Musical creativity in the teaching practice in Montenegrin and Slovenian primary schools. *British journal of music education* 39(2), 169–182. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000018>
- meNet. Music Education Network (A European Network for Communication and Knowledge Management in the field of Music Education), (2006–2009). [Online]. <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=0&c=0&lang=en>

- Miksza, P., in Elpus, K. (2018). Design and analysis for quantitative research in music education. Oxford University Press.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., in Kettler, T. (2016). Examining teacher perception of creativity: A systematic review of creativity. *Thinking skills and creativity*, 21, 9–30.
- Oblak, B. (1987). *Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole* [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Akademija za glasbo.
- Oblak, Breda (1995). Izvor in pojmovanje strukture učnega načrta za splošni glasbeni pouk. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani* 1(1), 17–27.
- Oblak, B. (1997). Glasba v luči kurikularne prenovе. V: A. Barle Lakota in M. Bergant (ur.). *Kurikularna prenova*. Zbornik. str. 143–157. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Oblak, B. (1999a). *Glasbena slikanica 1. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS.
- Oblak, B. (1999b). Vpliv kurikularne prenovе na glasbeni pouk in na odnos do glasbe. V: M. Ajtnik (ur.). *Vpliv kurikularne prenovе na glasbeni pouk in na odnos do glasbe*. Zbornik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. str. 9–15.
- Oblak, B. (2000). Vpogled v značilne raziskave o ustvarjalnem učenju na področju glasbe. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani* 3, 55–66.
- Oblak, B. (2002). Umetnost je ustvarjalnost: vzgoja za umetnost je vzgoja za ustvarjalnost. *Glasba v šoli* 8(1–2), str. 5–7.
- Oblak, B. (2016). Narativni izraz poti skozi glasbeno šolstvo. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani* 12(25), str. 9–24.
- Odena, O. (2001). Developing a framework for the study of teachers' views of creativity in music education. *Goldsmiths Journal of Education* 4(1), 59–67. <https://eprints.gla.ac.uk/76415/1/76415.pdf>
- Odena, O., in Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*. Vol. 37(4), 416–442. <https://doi.org/10.1177/02F0305735608100374>
- Predmetni program Muzička kultura za osnovnu školu* (2003). Podgorica: Zavod za šolstvo.
- Predmetni program Muzička kultura za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII I IX razred osnovne škole* (2017). Podgorica: Zavod za šolstvo. <https://www.gov.me/cyr/dokumenta/28fc4a11-d58e-4a08-8d16-d316b2d0e3f1>
- Programi in učni načrti v osnovni šoli*, b. d., Republika Slovenija. Gov.si. <https://www.gov.si/teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/>
- Pucihar, I. (2016). *Improvizacija – integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja* [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo.
- Pucihar, I. (2023). *Moj prijatelj klavir za učitelje: koncepti, veščine in strategije pouka klavirja*. [Elektronski vir]. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-053-0.pdf>. Koper: Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-053-0>
- Rojc, J., in Slivar, B., (ur.) (2022). Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. [Elektronski vir]. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rotar Pance, B. (2017). Aktivno učenje glasbe in zasnova sodobne didaktike glasbe pri eksperimentalnem pouku Brede Oblak. V: B. Rotar Pance (ur.). *Breda Oblak : utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem*. Tematska številka. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani* 13(27). 5–27.
- Rotar Pance, B. (2018). The meaning of the Music Olympiad for musically talented students and their teachers – mentors. V: V. Marković in J. Martinović Bogojević (ur.). *Muzička pedagogija: izazov, inspiracija i kreacija: zbornik radova = Music pedagogy : challenge, inspiration and creation: proceedings*. Str. 29–42. Cetinje: University of Montenegro, Music Academy, 2018.
- Rotar Pance, B. (2021). Motivational aspects of music competition in the context of the Music olympiad. V: S. Vidulin (ur.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 7: multidisciplinarna susretništa = istraživanja glazbenoga odgoja i obrazovanja: zbornik radova. Sedmoga međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga = Music pedagogy in the context of present and future changes 7: multidisciplinary crossroads: researches in music education: proceedings of the seventh International Symposium of Music Pedagogues*. Sedmi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga Glazbena

- pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena. Str. 103–119. Pula: Sveučilište Jurja Dobriše: Muzička akademija.
- Rotar Pance, B., in Igličar, E. (2017). Students' musical creativity and the role of teachers – a study of compositions written for the Music Olympiad. *Muzikološki zbornik* 53(1). 165–183. <https://doi.org/10.4312/mz.53.1.165-183>
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Shevock, D. J. (2018). The Experience of Confident Music Improvising. *Research Studies in Music Education*, 40(1), 102–116. <https://doi.org/10.1177/1321103X17751935>
- Sicherl Kafol, B. (2017). Sodobna razsežnost kurikulumov za glasbeno vzgojo Brede Oblak. V: B. Rotar Pance (ur.). *Breda Oblak: utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem*. Tematska številka. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani* 13(27). 49–64.
- Sternberg, J. R., in Williams, M. W. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Swanwick, K. (1991). Further research on the Musical development sequence. *Psychology of Music*, 19(1), 22–32. <https://doi.org/10.1177/0305735691191002>
- Swanwick, K. (2001). Musical Development Theories Revisited, *Music Education Research*, 3: 2, 227–242. <https://doi.org/10.1080/14613800120089278>
- Swanwick, K., in Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's compositions. *British Journal of Music Education*, 3, 305–339.
- Učni načrt: Program osnovnošolskega izobraževanja. Glasbena vzgoja.* (2000). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt, Glasbena vzgoja.* (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf
- Webster, P. R. (2002). Creative thinking in music: Advancing a model. V: T. Sullivan in L. Willingham (ur.), *Creativity and Music Education (Research to Practice)* (pp. 16–33). Toronto: Britannia Printers.
- Webster, P. R. (2011). Construction of music learning. V: R. Colwell in P. R. Webster (ur.), *MENC Handbook of Research on Music Learning: Volume 1 Strategies* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780195386677.003.0002>
- Wiggins, J. (1999). Teacher Control and Creativity: Carefully designed compositional experiences can foster students' creative processes and augment teachers' assessment efforts. *Music Educators Journal*, 85(5), 30–44.
- Wiggins, J. (2002). Creative process as meaningful music thinking. V: T. Sullivan in L. Willingham (ur.) *Creativity and music education* (str. 78–88). Toronto, CA: Britannia Printers.

SUMMARY

Musical creativity in primary school is the central theme of this chapter. As an important field of research, musical creativity is explored in international educational context (e. g. Burnard & Murphy, 2017; Crow, 2008; Elliott, 1995; Girdzijauskienė & Stakelum, 2017; Kratus, 1990; Odena, 2001; Webster, 2002, 2011). After more than twenty years of intensive research, we can conclude that the knowledge of how children and young people create their own music is clearer, creative teaching methods are more developed, while curricula worldwide contain learning outcomes related to musical creativity. However, musical creativity is still an extremely current topic, which is being dealt with by both researchers and practitioners with the same pedagogical mission, to provide every learner the opportunity to express themselves creatively through music. The authors of the chapter also emphasize that musical creativity as a fundamental activity of music lessons is always a challenge for music teacher who has to take the role of a model, facilitator, advisor and mentor, to provide students with a supportive learning environment in which they can easily realize their creative ideas in class, in groups and as individuals.

Starting from the most important theories on musical creativity, this chapter looks at representation of musical creativity in Slovenian music education, taking into account the international perspective. The authors highlight that the awareness of the importance of musical creativity has been widespread since the 1980s, when it has been an indispensable part of curricula and music lessons in general education and music education. The pioneering work was done by Breda Oblak, both in the field of music didactics, curricular planning of music education and scientific research in the field of music pedagogy in Slovenia, the former Yugoslavia and in the wider international space. Oblak (2002) emphasizes that music education is also education for creativity, which encompasses the trinity of musical art: production, reproduction and reception. Today, these ideas are being developed, musical creativity is represented in the curricula, and students show their talent at the Slovenian Music Olympiad, guided by their music teachers as successful mentors. Slovenian researchers bring us new insights, with significant knowledge on musical creativity that resonates in the international scientific space in the field of music pedagogy (e. g. Bačlija Sušič, 2012; Borota, 2014; Črčinovič Rozman, 2009; Igljčar, 2014, 2016; Korošec et al., 2022; Markelj, 2014; Oblak, 1987, 2000; Pucihar, 2016, 2023; Martinovič Bogojevič & Rotar Pance, 2022; Rotar Pance & Igljčar, 2017).

The central part of the chapter is based on the recent research on musical creativity in our environment, with an analytical, comparative and interdisciplinary review of extensive literature prepared by Jelena Martinovič-Bogojevič in her dissertation *Fostering musical creativity in primary school / Spodbujanje glasbene ustvarjalnosti v osnovni šoli* (2021a). Due to the similarity of the two educational systems in the two countries, the authors present a selection from this extensive quantitative study on musical creativity in primary schools in Slovenia and Montenegro, conducted in 2019. The sample included 154 subject music teachers, namely 79 primary school teachers from Slovenia (51%) and 75 primary school teachers from Montenegro (49%). Despite the inclusion of creation as a musical activity in the curricula of both countries, so far no preliminary research has been done among subject music teachers of both countries on the implementation of the goals / educational outcomes of the curriculum in the field of musical creativity, on the musical tools used by students in the field of creation, and on didactic recommendations defined in the curricula for Musical Art (Slovenia) and Musical Culture (Montenegro). The goal of the research was also to examine the views of elementary school music teachers about creative learning in music from the perspective of the "fourfold framework" (Odena, 2001, p. 64): student, environment, process and product.

The results show that the representation of musical creativity and the explanations given in the didactic recommendations in the curricula of the two countries are estimated by the teachers as medium (Mdn = 3). The results showed that both Slovenian and Montenegrin teachers represented creativity as musical activity to a lesser extent (Mdn = 3) in everyday school practice compared to performing and listening (Mdn=4). The results of measuring the differences in the implementation of individual creative activities show that Slovenian teachers in school practice realize to a greater extent: creating a melody to a given text, rhythmic creation, creating musical accompaniment, creating musical improvisations and creating sound images (Martinovič Bogojevič & Rotar Pance, 2022). We researched teachers' opinions about the means with which students realize creative assignments in everyday school practice. We were interested in the use of the voice, the body as a source of sound, rhythmic instruments of Orff's instrumentation, melodic instruments of Orff's instrumentation, improvised instruments, folk instruments and classical instruments. Testing differences the results showed that the realisation of creative tasks through the use of Orff rhythmic instruments and Orff melodic instruments are significantly more common among pupils in Slovenia. More than half of teachers of the total sample (53.6%) believe that pupils are the most productive in the field of musical creativity in the second three-year cycle of nine year primary school. The vast majority of teachers (80.3%) believe that the choir, orchestra, music workshops and other extracurricular activities to a greater extent, compared to regular classes, enable the encouragement of musical creativity. One of the focuses of the research was to examine whether teachers, during the performance of creative tasks, pay more attention to the creative process or the creative product of the pupils. The results of the difference in the distribution of responses show the statistical significance ($\chi^2(3, N = 122) = 51.18, p < 0.001$), which confirms that a

large percentage of teachers pay more attention to the creative process than to the creative product. The obtained result also showed that a significant percentage of teachers (44.3%) pay equal attention to both the creative process and the creative product. In the presentation of the results, characteristic answers of the teachers were given in which they explain their attitudes and experiences.

Because there are differences between teachers practitioners and researchers in the interpretation of creativity as a musical activity and creativity as a learning method (Mullet et al., 2016) and because the flow of information about theories and research in the field under consideration is very weak, it is precisely the time of renewal that promotes greater connection and awareness of both groups of actors. The presented results of the research on the representation and implementation of the goals of the curriculum in the field of creativity in Slovenia and Montenegro aim to contribute to encourage subject teachers to more actively use creative learning methods and the implementation of creative activities in classes, and researchers to further research into musical creativity in the field of education.

POGLAVJE 8

PRIMER RAZUMEVANJA VKLJUČEVANJA ELEMENTOV GLASBENE TERAPIJE PRI POUKU GLASBENE UMETNOSTI OB UDEJANJANJU RAZLIČNIH PEDAGOŠKIH VIDIKOV

MAJDA LEVA,¹ BOJAN KOVAČIČ,² MAJA HMELAK²

¹ Samozaposlena v kulturi, Benedikt, Slovenija
majda.fras@student.um.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
bojan.kovacic@um.si, maja.hmelak@um.si

V poglavju je kot študija primera predstavljena analiza intervjuja z učiteljico razrednega pouka, ki ima tudi glasbenoterapevtsko izobrazbo. Avtorje raziskave je zanimalo, ali učiteljica vključuje elemente glasbene terapije v pouk glasbene umetnosti ter katere pedagoške vidike pri tem uporablja. Analiza je pokazala, da čeprav učni načrt ne vsebuje jasnih opisov glasbene terapije, ta pristop pozitivno vpliva na učence. V poglavju je opisano, kako elementi glasbene terapije prispevajo k lažjemu doseganju ciljev in spodbujajo sodelovanje učencev. Učiteljica pri svojem delu uporablja različne metode poučevanja za doseganje doživetega, ustvarjalnega in spodbudnega pouka. Zaveda se pomembnosti izražanja čustev pri učencih, pri tem pa se osredotoča na uporabo elementov glasbene terapije. Poudarja pomembnost sodelovanja med učitelji in pomen izobraževanja ter se zavzema za vpeljavo glasbenih oziroma glasbenoterapevtskih vsebin tudi v programe dodatne strokovne pomoči.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.8](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.8)

ISBN
978-961-286-839-0

Ključne besede:
glasbena terapija,
glasbena umetnost,
osnovna šola,
učenec,
učitelj



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

AN EXAMPLE OF UNDERSTANDING HOW TO INTEGRATE ELEMENTS OF MUSIC THERAPY INTO MUSIC ART LESSONS WHILE IMPLEMENTING VARIOUS PEDAGOGICAL ASPECTS

MAJDA LEVA,¹ BOJAN KOVAČIČ,² MAJA HMELAK²

¹ Self-employed in culture, Benedikt, Slovenia
majda.fras@student.um.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
bojan.kovacic@um.si, maja.hmelak@um.si

Keywords:

music therapy,
music art,
primary school,
pupil,
teacher

The chapter presents a case study analysis of an interview with a class teacher who also has a music therapy background. The researchers were curious whether the teacher incorporates elements of music therapy into her music lessons and what pedagogical aspects she employs in this regard. The analysis revealed that, despite the lack of clear descriptions of music therapy in the curriculum, this approach has a positive impact on the pupils. The chapter describes how the elements of music therapy aid in the achievement of the objectives and promote pupil participation. The teacher employs a variety of teaching methods to deliver experiential, creative, and stimulating lessons. She understands the importance of expressing emotions in her pupils and focuses on the use of music therapy elements. It emphasizes the importance of teacher cooperation and education, and it advocates for the inclusion of music or music therapy content in programs of additional professional support.



1 Uvod

V okviru učnega načrta za osnovne šole so upoštevane splošne potrebe vseh učencev, vključno s potrebami individualnega učenca. Pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa pa vsaka vzgojno-izobraževalna ustanova opredeli lastno vizijo vzgoje in izobraževanja, kot je opisano v delu avtorjev Peček Čuk in Lesar (2011). V okviru študije primera smo se osredotočili na integracijo elementov glasbene terapije v pouk glasbene umetnosti v osnovni šoli z upoštevanjem različnih pedagoških vidikov. Naša raziskava predstavi izzive, povezane z glasbenimi dejavnostmi (izvajanje, poslušanje in ustvarjanje) v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Blažič idr. (2003) menijo, da je vzgojno-izobraževalni proces vsebinsko zelo raznolika, obsežna in zapletena dejavnost učiteljev in učencev, ki je usmerjena k doseganju ciljev. V pedagoškem procesu poteka interakcija učiteljev in učencev, kar pripomore k »oblikovanju stvarnih, socialnih in osebnostnih kompetenc v institucionalnem okvirju šole« (Jank in Meyer, 2006, str. 37). Interakcija med učiteljem in učenci je odvisna od mnogih dejavnikov, tudi od učiteljevega komunikacijskega stila in stila vodenja (Marentič Požarnik, 2003). Učitelj naj usklajuje besedno in nebesedno komunikacijo, miselno aktivira učence, predvsem pa naj bo ob tem čustveno zavzet. Peček Čuk in Lesar (2011, str. 229) omenjata demokratično oblikovanje pravil v razredu s pomočjo učiteljevega odprtega pristopa do učencev – najprej naj pristopi kot človek do človeka, da je »pripravljen svojo pozicijsko avtoriteto »zmanjšati na minimum«. Z vzpostavljanjem takšnih odnosov in razvojem kompetentnosti bodo učitelji pripomogli k boljšemu razumevanju lastne identitete učencev v kontekstu medosebnih odnosov.

Ključna učiteljeva naloga je načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Vsem vidikom načrtovanja je skupno podpiranje učenčevih sposobnosti za avtonomno ravnanje, ki jih omenja Pevec Semec (2009) ter zagotavljanje optimalnega razvoja vsakega posameznika, o čemer govorita Kroflič (1997) in Tašanoska (2014). Procesna raven kakovosti vključuje procesnorazvojno strategijo kot model načrtovanja pouka, ki mora upoštevati individualno naravo učencev, razvijanje kritičnega pogleda na svet ob razvijanju lastne vizije sveta (Pevec Semec, 2009; Koren in Brejc, 2011). Marjanovič Umek (2014) pojasnjuje, da procesna raven kakovosti vključuje kazalnike, ki vplivajo na kakovost dela in učinkujejo na otrokovo

socialno in čustveno odzivanje, govor in komunikacijo ter pridobivanje novih izkušenj in znanj.

Koncept kakovosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu ni statičen, tvorijo ga namreč kakovostno znanje, jasni cilji, ustrezne metode poučevanja ter pozitivni medsebojni odnosi (Jovanova-Mitkowska in Hristovska, 2011). Pevec Semec (2009, str. 67) navaja, da skuša procesni model načrtovanja kurikula preseči klasično načrtovanje v določenih pogledih: da vzgojno-izobraževalni cilji niso več vnaprej opredeljeni kot fiksni; da je v procesnem načrtovanju »učenec pojmovan kot aktivni člen učne komunikacije«; da je poudarek na aktivni udeležbi učenca pri pouku ob upoštevanju njegovih razvojnih zmogljivosti.

Opredelitev predmeta Glasbena umetnost v Učnem načrtu za osnovne šole (2011) razlaga glasbo kot kulturni fenomen in človekovo potrebo, ki vzpostavlja povezavo med domom, šolo in svetom. Glasba »kot potencialna skupna točka varnosti prinaša številne prednosti ob prehodu iz domačega okolja« v institucionalno okolje (Fras Leva in Kovačič, 2021, str. 139). Glasbene igre, plesi in druge sprostitvene dejavnosti, ki so otrokom blizu že iz domačega okolja, so v večji meri zastopane v prvem in drugem izobraževalnem obdobju osnovne šole, kar je razvidno že iz hitrega pregleda učnega načrta (Učni načrt, 2011). V Učnem načrtu za predmet Glasbena umetnost (Učni načrt, 2011, str. 5) je zapisan splošni cilj »spoznavanje učinka in uporabnost glasbenih dejavnosti kot sprostitvenih tehnik za telo in duha«. Ob tem je zapisan termin »glasbena terapija«. V operativnih ciljeh in vsebinah Učnega načrta (Učni načrt, 2011) ter med standardi znanja ne zasledimo razlage oziroma definicij glasbene terapije. Ugotavljamo pomanjkanje opredeljenih strokovnih in znanstvenih smernic za integracijo glasbene terapije v okviru večinskega osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji. To dejstvo predstavlja vrzel v pedagoški praksi in raziskovalnih metodologijah na specifičnih področjih glasbene umetnosti. Ključno je vzpostaviti celovit pristop k izvajanju glasbene terapije v šolskem kontekstu.

Glasbeno izvajanje je okvirno razdeljeno na petje, igranje na glasbila in ritmično izreko, ki jo dalje delimo na ritmizacijo in ritmično izreko ob gibanju in instrumentalni spremljavi (Učni načrt, 2011). Petje je najpogosteje izvajana dejavnost pri pouku glasbene umetnosti. Kot pravi Borota (2015), sta petje in poslušanje običajno prvi otrokovi izkušnji z glasbo, tudi v vrtcu je petje temeljna in najpogosteje izvajana glasbena dejavnost. Sicherl-Kafol (2001) opisuje petje kot elementarno

glasbeno dejavnost, ob kateri se razvijajo temeljne glasbene sposobnosti, kamor uvrsti ritmični in melodični posluš. Petje ni le socialni akt, temveč tudi zelo intimen, osebni način izražanja (Young, 2002; Cummins, 2020). Običajno prepevanje v edukacijskih postavitev konvencionalno sledi modelu, ki se zgleduje po prepevanju odraslih (Young, 2006), kar je zapisano tudi v Učnem načrtu za Glasbeno umetnost med operativnimi cilji in vsebinami: »Pri petju posnemajo interpretacijo odraslega« (Učni načrt, 2011, str. 6). V okviru glasbenega razvoja otrok ima odrasla oseba ključno vlogo pri spremljanju otrokovih glasbenih interesov, pravilnem odzivanju nanje ter usmerjanju otroka v celostni glasbeni razvoj s pomočjo procesov inkulturizacije in socializacije, ki se odvijajo v vseh oblikah vokalizacije in petja (Ilari idr., 2013). Ta naloga je v slovenskih osnovnih šolah od 1. do 4. razreda običajno zaupana učiteljem razrednega pouka. Učitelji se po ugotovitvah raziskave Sicherl-Kafol idr. (2015) manj posvečajo čustveno-socialnim dejavnikom učenja in razvoja, saj večina glasbenih dejavnosti poteka na psihomotoričnem in kognitivnem področju, najmanj ciljev in s tem dejavnosti pa je na afektivnem razvojnem področju.

Dejavnosti, ki podpirajo prepoznavanje in izražanje čustev, misli, odnosov, vrednot, vedenjske orientacije, izkušnji osebne rasti in spreminjanja, sodijo na široko področje glasbene terapije (Freire, 2019). Termin glasbena terapija je v splošnih ciljih predmeta Glasbena umetnost naveden v točki *spoznavanje učinka in uporabnost glasbenih dejavnosti kot sprostitvenih tehnik za telo in duha* (Učni načrt, Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011, str. 5). Področje glasbene terapije je poznano in pogosto proučevano v znanstveni literaturi. Uveljavljena definicija termina je zapisana v dokumentih svetovne organizacije za glasbeno terapijo – WFMT (The World Federation of Music Therapy): Glasbena terapija je profesionalna uporaba glasbe in njenih elementov kot intervencije v medicinskem, izobraževalnem in vsakodnevnem okolju s posamezniki, družinami ali skupnostmi, ki si prizadevajo za optimizacijo kakovosti življenja in izboljšanje njihovega telesnega, socialnega, komunikacijskega, čustvenega, intelektualnega in duhovnega zdravja ter dobrega počutja. Raziskave, praksa, izobraževanje in klinično usposabljanje v glasbeni terapiji temeljijo na poklicnih standardih, upoštevajoč kulturni, družbeni in politični kontekst (WFMT, 2011). Sam potek terapevtskega procesa se osredotoča na doseganje neglasbenih ciljev z uporabo glasbenoterapevtskih metod (Oldfield, 2006). Glasba je uporabljena kot način za doseg ciljev, ki jih sicer ne bi mogli doseči z drugimi metodami oziroma bi jih dosegli kasneje ali v manjšem obsegu (Oldfield in Flower, 2008; Pater idr., 2019). Med neglasbene cilje med drugim sodijo: izboljšanje učne stimulacije

(Wigram, 2004), samopodobe (Best, 2014; Cook, 2015), podpornih odnosov, pozornosti (Williams, 2015; Koelsch, 2020), lažje izražanje čustev, izboljšanje komunikacije in socialnih stikov (Countryman idr., 2016; Pater idr., 2019). V številnih raziskavah je bilo dokazano, da ima glasbena terapija pozitivne učinke na človeško telo in duha (Smith idr., 2012; Dana in Ioan, 2013; Pfeifer idr., 2019; Metić in Svalina, 2020; Wiess in Bensimon, 2020; Vidulin idr., 2020). Darnley-Smith (2015) izpostavlja povezovalno vlogo glasbene terapije, ki ne želi ljudi popravljati ali zdraviti, ampak jih sprejemati takšne, kot so, ter iskati zdrava področja pri sebi in drugih. V prispevku izhajamo iz predpostavke sprejemanja učencev takšnih kot so, zato smo v raziskavo vključili učiteljico razrednega pouka, ki je hkrati glasbena terapevtka. Odgovarjala je na vprašanja odprtega in zaprtega tipa s področja poučevanja glasbene umetnosti z vključevanjem elementov glasbene terapije.

Glavni namen prispevka je bil raziskati uporabo elementov glasbene terapije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli z upoštevanjem različnih pedagoških vidikov.

2 Metode

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja, ki lahko nastopata v različnih oblikah. V našem primeru je to študija primera (case study). »S študijo primera intenzivno in podrobno analiziramo in opišemo npr. osebo vsako zase, šolske oddelke, šole ali druge vzgojno-izobraževalne institucije vsako zase oziroma neki problem (probleme), proces, pojav ali dogodek v posamezni situaciji ipd. /.../ Pri študiji primera gre za določitev, kaj bo individualni primer, ki ga bomo raziskali /.../. Primerov ne izbiramo po statističnih postopkih za reprezentativne vzorce iz osnovnih populacij, kot je to navada pri pregledanih raziskavah. Zato se pri posploševanju ugotovitev, do katerih pridemo s študijo primera, ne moremo ravnati po enaki logiki statistične indukcije, statističnega sklepanja z vzorcev na osnovne populacije /.../« (Sagadin, 1991, str. 31–35.)

2.1 Raziskovalna vprašanja

V raziskavi smo se osredotočili na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katere pedagoške vidike učiteljica razrednega pouka najpogosteje udejanja pri pouku glasbene umetnosti v povezavi z elementi glasbene terapije?
- Katere elemente glasbene terapije učiteljica razrednega pouka najpogosteje uporablja pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli?
- Katere so ključne problematike, s katerimi se srečuje pri poučevanju GUM v osnovni šoli in na katerih področjih zaznava največje spremembe pri poučevanju GUM od njenih začetkov do danes?

2.2 Udeleženci

V študijo primera je bila vključena učiteljica razrednega pouka (v nadaljevanju anketiranka), ki je zaključila tudi študij Glasbene terapije v okviru Inštituta Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo.

2.3 Merski instrumentarij

Za namen raziskave smo uporabili anketni vprašalnik, ki je sestavljen iz treh delov. V prvem delu so vprašanja o glasbeni in pedagoški izobrazbi, delovni dobi poučevanja v osnovni šoli, razredu/ih, v katerem/ih poučuje ter vprašanje o zaznani ključni problematiki, s katero se srečuje kot učiteljica pri poučevanju predmeta Glasbena umetnost v osnovni šoli. Slednje vprašanje je odprtega tipa. V drugem delu so vprašanja o pogostosti uresničevanja izbranih pedagoških vidikov pri pouku glasbene umetnosti, v tretjem delu pa so vprašanja o pogostosti uporabe izbranih elementov glasbene terapije, ki pokrivajo vsa tri področja glasbenih dejavnosti (poslušanje, ustvarjanje, izvajanje).

2.4 Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali v mesecu avgustu 2023 s pomočjo anketnega vprašalnika, ki smo ga anketiranki posredovali v obliki spletne ankete.

3 Rezultati

Na osnovi prejetih odgovorov povzemamo oceno anketiranke glede na izhodiščna raziskovalna vprašanja.

Najprej nas je zanimalo, katere pedagoške vidike najpogosteje udejanja pri pouku glasbene umetnosti v povezavi z elementi glasbene terapije. Ugotovili smo, da kot učiteljica GUM pri pouku najpogosteje udejanja pedagoške vidike na področju kakovosti: pri tem najvišje vrednoti skrb za ustrezno čustveno klimo, skrb za pozitivne medsebojne odnose v razredu, individualizacijo in diferenciacijo ter prilagajanje dela učencem s posebnimi potrebami. Anketiranka pri načrtovanju GUM najpogosteje uporablja procesno-razvojno načrtovanje ter dokaj pogosto problemsko in konceptualno načrtovanje. Na osnovi ciljev, vsebin in skupinske dinamike v razredu se odloča, kateri elementi glasbene terapije in glasbeni projekti so primerni za integracijo procesno-razvojnega, problemskega ali konceptualnega načrtovanja, ob katerih lahko hkrati upošteva vključevanje elementov glasbene terapije v pouk GUM. Anketiranka v opredelitvi svojega stila vodenja navaja, da prehaja iz najpogosteje izvajanega demokratičnega stila vodenja tudi v avtoritarni stil; svoj stil vodenja pa prilagaja glede na potrebe in značilnosti razreda ter ob tem upošteva elemente glasbene terapije. Gradi na spontanosti, ozirajoč se na potrebe, ki jih začuti ali opazi v razredu med samimi dejavnostmi GUM. Anketiranka je predstavila najučinkovitejše strategije pouka, ki jih najpogosteje uporablja, mednje spadajo odkrivajoči, delovni, izkustveni in timski pouk. Najpogosteje realizirani metodi pouka sta laboratorijsko-eksperimentalna in metoda izkustvenega učenja, sledita verbalno-tekstualna in ilustrativno-demonstracijska metoda pouka. Metode pouka izbira glede na cilje, ki jih želi doseči pri uri GUM in glede na vsebino, ki jo namerava obravnavati. V skladu s sprotnim prilagajanjem oblike pouka, anketiranka opazuje vzdušje v razredu in odzive otrok po uvodni pozdravni pesmi. Zaveda se njihovih potreb, izraženih verbalno ali prepoznanih po njihovi neverbalni komunikaciji med izvajanjem širokega nabora dejavnosti, kamor vključuje elemente glasbene terapije.

Iz prejetih odgovorov lahko razberemo, da anketiranka izpostavlja pomen kompetenc in jih med pedagoškimi vidiki uvršča na visoko raven. Mednje spadajo: učinkovita komunikacija z učenci; oblikovanje spodbudnega učnega okolja, kjer se učenci počutijo sprejete, varne in samozavestne; oblikovanje jasnih pravil za vedenje

in disciplino; uspešno soočanje z neprimernim vedenjem; omogočanje enakih možnosti vsem učencem in prilagajanje dela njihovim individualnim posebnostim; empatija; odprtost za nova znanja; prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami, njihovih močnih in šibkih področij, prilagajanje dela njihovim zmožnostim. Empatija po mnenju anketiranke zavzema izjemno pomembno vlogo pri boljšem razumevanju učencev ter ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, ima bistven vpliv na poučevanje, saj spodbuja učence k aktivnejšemu sodelovanju, raziskovanju in povezovanju, za doseganje česar pri pouku GUM anketiranka uporablja elemente glasbene terapije.

Na področju glasbene terapije je anketiranka odgovarjala tudi na sklop vprašanj, povezan z elementi glasbene terapije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli. Elemente glasbene terapije vključuje v vsako načrtovanje in izvedbo, ker je to sestavni del njenega načrtovanja in izvajanja pouka GUM. Iz vidika procesne ravni kakovosti daje velik poudarek ustrezni čustveni klimi in pozitivnim medsebojnim odnosom. V skladu s tem izbira primerne elemente glasbene terapije, začnši s petjem (pozdravna in zaključna pesem ter pesmi, ki se jih učijo pri pouku GUM), glasbena improvizacija z glasbili ali glasom, ustvarjanjem in poslušanjem tišine, gibalnim in likovnim izražanjem kot odmevom na poslušane skladbe. Uporaba elementov glasbene terapije lahko pripomore k učinkovitejši individualizaciji in diferenciaciji. Ob tem uporablja naslednje elemente glasbene terapije: igranje na glasbila (individualno, v parih, v skupini), petje (vokalna igra z odmevom, vodenje petja – dirigent, raziskovanje glasu in glasovnih zmožnosti), poslušanje, pogovor po dejavnosti. Anketiranka svoj stil vodenja prilagaja glede na potrebe in značilnosti razreda ter ob tem upošteva elemente glasbene terapije. Anketiranka opisuje najučinkovitejše strategije pouka ter njihov način vključevanja v pouk GUM v povezavi z elementi glasbene terapije. Sem sodijo: raziskovanje glasbil, raziskovanje zvokov lastnega telesa in njegovih odzivov, poslušanje zvokov v okolici, v sebi in v naravi, likovno in gibalno izražanje (po ali ob glasbeni dejavnosti), sodelovanje v skupini (igranje na glasbila skupaj s sošolci, igranje s sošolci za izbranega sošolca itd.), petje (ob spremljavi, raziskovanje lastnega pevskega »aparata«, situacijske pesmi). Našteti so nekateri primeri uporabe elementov glasbene terapije, ki jih anketiranka vključuje v pouk in so se izkazali kot učinkovite strategije pouka. Pravi, da je elemente glasbene terapije mogoče vključevati v vsako metodo dela. Pri vključevanju novih izkušenj v učni proces sledi lastnim odzivom in odzivom otrok. Meni, da je pouk GUM, obogaten z elementi glasbene terapije, ustvarjalen, doživet,

sproščen, nudi opolnomočenje učencev in razvija številne sposobnosti in spretnosti otrok. Ob tem je pozorna na klimo, vzdušje oziroma situacijo, ki jo zazna ob vstopu v razred, odreagira glede na odzive otrok po uvodni pozdravni pesmi, glede na potrebe, ki jih začuti s strani otrok (naj bodo izražene verbalno ali neverbalno) med igranjem, petjem, plesom oziroma med pestro paleto izvajanih dejavnosti. Anketiranka se zaveda nujnosti upoštevanja učinkovite komunikacije, zato se odziva na izražanje čustvenih vsebin, ki jih zaznava pri učencih, kamor sodijo strah, jeza, žalost, nemir in podobno. Tudi kritične pripombe učencev so včasih poseben dejavnik, ki vpliva na ves razred, zato za spodbujanje odprte in podporne komunikacije uporablja različne tehnike. Izražanja čustvenih vsebin pri učencih se ne izogiba, pravi, da jih spodbuja. Zaradi glasbenoterapevtske izobrazbe tudi ve, da čustvenih vsebin učencev ne bo prepustila naključju, niti jih ne bo pustila nenaslavljenе, saj skuša za učence poiskati priložnost, da jih izrazijo znotraj šolskega okolja. Ob tem se jasno zaveda, da v šoli ni zaposlena kot glasbeni terapevt in ne rešuje globljih osebnih doživetij (travm) v učnem procesu, zato skrbno spremlja izražanje čustev učencev. Kritične pripombe učencev razume kot odziv oz. odmev na delo, o njih razmišlja, se nanje odziva (ali odzove kasneje) s pojasnili, večkrat uporabi priložnost, da se odzove z glasbo ali gibanjem. Pogosto se sooča z neprimernim vedenjem, za ohranjanje discipline oblikuje jasna pravila za vedenje in disciplino pri pouku GUM. Velikokrat uporablja glasbeno improvizacijo in različne glasbene igre. Navaja primer izvajanja glasbene igre, kjer je eden od učencev vodja improvizacije. On določi, kdaj in kako bodo pričeli z improvizacijo, kako bodo zaključili, kaj želi od vrstnikov (na kakšen način, na katera glasbila igrajo). Po tem, ko učenec izkusi vlogo vodje, se zvrstijo še vsi drugi, ki želijo biti vodje. Po izvajanih dejavnostih se pogovarjajo o izkušnji, učenci izražajo svoje občutke ob igranju (kaj jim je bilo všeč in kaj ne, kako bi si želeli igrati, kaj so pograšali, kaj jim je bilo še posebej dragoceno). Na podlagi glasbene igre oblikujejo pravila za drugo glasbeno igro. Izkušnjo anketiranka razširi tudi z lastnimi opažanji in obnovi dogovorjena vedenjska pravila. Ko so vedenjska pravila dogovorjena, jim sledijo na vseh urah GUM. Ob vedenjskih odstopanjih posameznih učencev učiteljica najprej uporabi glasbeni odziv (z določenim glasbilom »odmeva«, kar se je ravnokar zgodilo), včasih uporabi kitaro in ustvari situacijsko pesem, v katero vtke opis dogodka. Običajno nekdo izmed učencev ubesedi eno izmed vedenjskih pravil sošolcu, ki ga ne upošteva. Zgodi se tudi, da učenec odreagira z navajanjem posledic, česar je navajen od drugih učiteljev. Vedenjska odstopanja niso enoznačno obravnavana, saj lahko gre za učenca s posebnimi potrebami, zato je v širokem naboru učiteljskih

kompetenc anketiranki prioriteta zagotavljanje enakih možnosti vsem učencem ter hkrati prilagajanje dela njihovim individualnim posebnostim pri pouku GUM. Zagotavljanje enakih možnosti vidi v tem, da je vsakemu učencu ponujeno sodelovanje pri pouku GUM na način, s katerim bo otrok celostno kar največ pridobil, zato ne morejo vsi otroci vedno početi isto. Takšno delo z učenci s posebnimi potrebami vključuje elemente glasbene terapije pri pouku GUM za prilagajanje individualnim potrebam učencev, podpiranje njihovih močnih in šibkih področij ter po potrebi sodelovanje s strokovnimi delavci šole.

Kot zadnje pa nas je zanimalo, katere so ključne problematike, s katerimi se srečuje pri poučevanju GUM v osnovni šoli in na katerih področjih zaznava največje spremembe pri poučevanju GUM od njenih začetkov do danes. Pri tem navaja zlasti problematiko dojemanja predmeta GUM. Po njenem mnenju nekateri učitelji še vedno dojemajo vlogo GUM kot »drugorazredni predmet« ali predmet, kjer »ni treba nič delati«. Naslednja velika razlika ali težava je opazna pri poučevanju GUM pri mlajših in starejših učencih. Mlajši učenci so za glasbo zelo odprti; tako za petje, kot za ples in ustvarjanje ob glasbi, pri starejših učencih pa zmanjka časa za ustvarjalne dejavnosti, ker je preveč učne snovi. GUM bi naj tkala in ohranjala medpredmetne vezi z drugimi predmeti, kar pomeni odlično sodelovanje in povezovanje tematike med učitelji, vendar anketiranka zaznava pomanjkanje povezav med učitelji ter navaja, da trenutno poučuje samo GUM in otroški pevski zbor, zato je usklajevanje s kolegi učitelji glede vsebin precej težje. Predstavila je primer:

*» ...Zgodi se, da bi moral biti na vrsti, oziroma se za to dogovorimo, npr. sklop *Bilo je nekoč, v okviru katerega naj bi pri GUM obravnavali slovenske ljudske pesmi in ples, pa kolegica, ki poučuje ostale predmete, spremeni vsebine in se pri SLJ obravnava zimo, pri GUM pa pojemo ljudske pesmice. Kot da glasba ni del vsakdana, ampak postane nekaj »umetnega«, nevsakdanjega, ločena od ostalega (šolskega) življenja in ritma...«**

Glede števila ur izvajanja GUM na razredni stopnji anketiranka meni, da je 2 uri tedensko premalo. To število velja le za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje. V 4. in 5. razredu je število ur zmanjšano za pol ure tedensko, od 6. razreda dalje ostane tedensko zgolj 1 ura pouka GUM. Po njenem mnenju naj bi bila vsem učencem tudi omogočena izkušnja sodelovanja v pevskem zboru, pri čemer bi naj pozornost od estetskega izvajanja preusmerili na vključevanje in sodoživljanje učencev v glasbi, pridobivanje vokalno-tehničnega znanja petja in govora. Anketiranka opisuje

večletne izkušnje z otroki z manj razvitim posluhom, ki so bili vključeni v pevski zbor. Z aktivnim vključevanjem so otroci pridobili na razvitosti melodičnega in ritmičnega posluha, hkrati pa poudarja previdnost pri vključevanju učencev v OPZ, saj ta ne sme temeljiti na prisili. Anketiranka odgovarja na vprašanja o ocenjevanju znanja in dosežkov pri pouku GUM. Meni, da z ocenjevanjem dosegamo le kratkoročne rezultate, ki nimajo dolgoročnih učinkov ter opozarja, da pridobljene ocene večkrat niso odraz realnega znanja. GUM bi naj bila za učence kraj in čas sprostitve, z ocenjevanjem lahko ob nepozornem ravnanju učitelja, ki je ciljno naravnani, postane prostor za še večje frustracije, kar posebej velja za učence s posebnimi potrebami. Glede ocenjevanja pri pouku GUM še dodaja:

» ...da bi samo zaradi tega, ker velja prepričanje, da naj bi bilo pri GUM prijetno in »lahkotno«, čisto vsakega otroka imel odlično oceno, se mi ne zdi sprejemljivo. Da pa bi ocene pogojevale vključenost otrok v glasbene dejavnosti pa še manj...«

Anketiranka omenja učence, ki so vključeni v program dodatne strokovne pomoči. Izjavlja, da doslej ni še v nobenem izmed programov dodatne strokovne pomoči za učence v individualnem programu zasledila vsebin, ki bi bile vezane na GUM. Priložnosti za ustvarjanje spodbudnega okolja in odnosa do GUM anketiranka vidi v izmenjavi izkušenj znotraj šole na medsebojnih hospitacijah učiteljev, izven pa v udeležbi v študijskih skupinah in na seminarjih. Vendar je izobraževanje v šolskem letu premalo, zato največ štejejo primeri dobre prakse znotraj posamezne šole. Ob tem govori o ovirah, ki preprečujejo spodbudno glasbeno okolje. Na tem mestu izpostavlja vodstvo šole, ki je včasih bolj, včasih manj naklonjeno opremljenosti šole z glasbili. Omenja potrebo po primerni zvočni izolaciji učilnic, da številni dražljaji od zunaj (s hodnika, sosednjih učilnic ali zunanje okolice) ne prihajajo v učilnico in motijo glasbene dejavnosti. Ob pomanjkljivi glasbeni opremljenosti v učilnicah anketiranka zaznava težave tudi v pretiranem sledenju delovnemu zvezku namesto učnemu načrtu. Priložnosti za vzpostavitev spodbudnega okolja vidi v vpeljavi več različnih aktivnosti: več tišine, več skupnega petja, več hospitacij pri učiteljih kolegih, ki najdejo dobre načine poučevanja. Anketiranka meni, da bi lahko primerna kombinacija predvajane glasbe in petja pesmi spodbudila kreativnost ter doživljanje glasbe pri učencih. Če učitelj z dobro razvitim posluhom in znanjem igranja glasbila za spremljavo (klavir, ukulele, kitara) načrtuje kombinacijo petja in predvajane glasbe, bo v dogajanje pritegnil tudi otroke. Meni, da petje ne zavzema ustreznega mesta v šolskem sistemu, prav tako meni, da je premalo govora o prednostih, ki jih petje prinaša za človeško telo. Anketiranka opozarja tudi na to, da glasbeno umetnost

ponekod poučujejo učitelj(ce) razrednega pouka, ki nimajo dobro razvitega posluha in ne zmorejo učencem zapeti pesmi skladno z notnim zapisom oziroma intonančno pravilno.

Anketiranka ugotavlja, da je v praksi težko izvesti priporočilo o obisku glasbenih ustanov, ker za to ni na voljo finančnih sredstev. Pravi, da so pa ob tem na voljo drugi načini: povabiti je treba v šolo starše, prijatelje, znance, domačine, ki se ukvarjajo z glasbo. Na ta način lahko otrokom predstavijo glasbila, petje, tudi ples (folklorna skupina). Mogoče je organizirati tudi obisk razreda učencev na pevskih/instrumentalnih vajah (v domačem okolju, zbor, pihalni orkester, folklorna skupina). Vendar je bistvena razlika med poslušanjem solopevca, ki zapoje operno arijo v učilnici ali pa isto delo poslušati v operni hiši. Anketiranka meni, da so podružnične šole v podeželskem okolju, daleč od mestnih središč, v težjem položaju glede tovrstnih obiskov kot mestne šole.

Anketiranka izpostavi tudi problematiko dela z učenci s posebnimi potrebami, s katerimi je treba delati še posebej skrbno – tako s tistimi, ki so učenci z učnimi težavami, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kot tudi z nadarjenimi učenci. Velikokrat se zgodi, da je med nadarjenimi učenci tudi takšen, ki je nadarjen na glasbenem področju in mu je lahko redna učna snov pri pouku GUM (4. in 5. razreda npr.) nadvse dolgočasna, ker vse to že pozna iz zunajšolskega glasbenega izobraževanja. V tem primeru mora učitelj otroka vključevati v ustvarjanje z večjo mero pozornosti in z več prilagojenimi nalogami (pomoč pri razlagi, demonstracije). Po drugi strani pa je GUM lahko za učenca, ki ima sicer učne težave, odličen prostor za opolnomočenje, tudi kot način izražanja notranje stiske (na primer z glasbeno improvizacijo).

4 Diskusija

Anketiranka si v pedagoški praksi prizadeva za takšen pouk, ki presega zgolj izpolnjevanje učnih načrtov. Jank in Meyer (2006) v tem prepoznavata poskus izboljšanja učne prakse, ko učitelji ob sledenju novih in obstoječih metod poučevanja iščejo in razvijajo učinkovitejše načine poučevanja, s čemer se lahko izboljša učenčev razumevanje gradiva, zviša učni uspeh in okrepi zadovoljstvo. Iz zbranih odgovorov lahko razberemo, da se anketiranka aktivno zavzema za vse navedeno.

Po opredelitvi Zupančič (2020) imajo učitelji osrednjo vlogo v izobraževalnem procesu, saj se neposredno soočajo z izzivi ter odgovornostjo za izvajanje izobraževalnih programov in podporo učencem, česar se anketiranka v celoti zaveda. Učitelji niso odgovorni zgolj za izvajanje programov, temveč za zagotavljanje kakovosti poučevanja. Njihova vloga je ključna pri oblikovanju učnega okolja, v katerem učenci lahko razvijajo svoje polne potenciale, hkrati so pozorni na njihovo ugodno počutje in celostni razvoj. Takšno vizijo vzgoje in izobraževanja je po mnenju Peček Čuk in Lesar (2011) s pomočjo stalnega prizadevanja strokovnih delavcev mogoče udejanjiti, kar prepoznavamo tudi pri anketiranki. Ključni povezovalni element med strokovnimi programi učiteljev in učenci je interakcija, ki jo anketiranka z odgovornostjo neguje ter išče inovativne pristope medsebojnega uglaševanja. »Glasba bolj kot katerikoli zunanji dražljaj sproži in ohranja daljšo pozornost otrok, spodbuja spomin ter olajšuje interakcijo« (Dana in Ioan, 2013, str. 822). Anketiranka v šolskem okolju doživlja oziroma opaža vlogo GUM kot »drugorazredni predmet« ter predmet, kjer »ni treba nič delati«. V povezavi s tem opažanjem se sklicujemo na opozorilo Sicherl-Kafol idr. (2015), ki govori o nujnosti zastopanja višjih ciljev pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa, saj glasbena vzgoja vključno z drugimi predmeti ne dopušča enostranskosti in zapostavljanja posameznih učnih področij. Tudi vzpostavljanje medpredmetnih povezovanj med različnimi učitelji je po mnenju anketiranke pereče področje ter ključna skrb, ki zahteva inovativne pristope glede uporabe glasbe in elementov glasbene terapije. Ta potreba je še izrazitejša pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redni pouk. Anketiranka izraža dvom glede morebitnih posebnih prilagoditev pri pouku GUM, ki bi jih povsem verjetno nekateri otroci potrebovali. S tem opozarja na neenakovredno vlogo GUM v osnovni šoli, prav tako opozarja na položaj otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Argumenti, da se otroci s posebnimi potrebami morajo izobraževati v šolah v svoji okolici, pridobivajo na veljavi (Rickson in Skewes McFerran, 2014), s čimer bi iz vidika kakovosti naredili pomemben premik na področju prilagajanja dela učencem s posebnimi potrebami. Zavzemanje za kakovostno delo učinkuje na otrokovo socialno in čustveno odzivanje, govor in komunikacijo ter pridobivanje novih izkušenj in znanj (Marjanovič Umek, 2014). Upoštevanje individualne narave učencev je nujno za razvijanje kritičnega pogleda na svet ob razvijanju lastne vizije sveta (Pevec Semec, 2009; Barle Lakota, 2011). V odgovorih anketiranke je izpostavljen pomen čustvene klime in načinov, kako so oblikovane skupine, njihova velikost, izbira otrok pri vključevanju v skupino, ponudba dejavnosti, različne skupinske dejavnosti,

medsebojni odnosi, empatija, o čemer pišeta tudi Layzer in Goodson (2006). Anketiranka poudarja pomen spodbudnega glasbenega okolja, v katerem je tudi učitelj dejavno vpet v glasbene izkušnje. Opozarja, da med kolegi včasih zazna pomanjkanje zanimanja za to področje ter prekomerno uporabo vnaprej posnete glasbe namesto izvajanja v živo. Glede na ravnanje vodstva šole anketiranka izpostavlja odgovorno in etično ravnanje na način, da pouk GUM izvajajo ustrezno izobraženi in motivirani učitelji.

Pripravljenost sprejemati nova znanja je pomembna drža za anketiranko, saj se pri učiteljih GUM razvoj odprtosti za nova znanja odraža v uspešnosti poučevanja GUM ter vključevanju elementov glasbene terapije v pouk GUM. Meni, da je vseživljenjsko učenje sestavni del učiteljevega poklica. Zato se mnogi učitelji GUM z veseljem odzovejo na izobraževanja, kjer lahko pridobijo nova znanja. Če na izobraževanju pridobijo idejo, ki jih navdušuje, jo z veseljem preizkusijo v svojih razredih s svojimi učenci. Če deluje (in običajno se tako izkaže), je vpeljava tega novega »elementa« motivacija za sodelovanje učencev, kar pa je običajno tudi sestavni del uspešnosti. Anketiranko skrbi dejstvo, da razredni učitelj kljub poučevanju šestih predmetov v šolskem letu nima na voljo zadostnega obsega izobraževanj ali priložnosti za strokovni razvoj. Nova znanja s področja GUM pritegnejo predvsem tiste učitelje, ki so GUM bolj naklonjeni. Redkeje nova znanja iščejo tisti razredni učitelji, ki jim glasba že sama po sebi povzroča izzive. Zato bi bilo vredno razmišljati, kako doseči tiste učitelje, ki GUM poučujejo, imajo pri tem težave in bi jim nova praktična znanja koristila. Potrebna pa je tudi previdnost pri iskanju novih znanj, ki bi jih lahko uporabili učitelji pri pouku, saj se na »tržišču« ponujajo različne vrste glasbenih znanj, ki lahko ob neustreznih, z znanjem nepodprti uporabi v šolskem prostoru, naredijo precej škode. Anketiranka navaja primer neustrezne rabe določenih glasbil, ki so neobičajna v slovenskem okolju in tradiciji. Ob dejavnosti, ki bi naj bile sproščujoče narave, lahko ta glasbila povzročijo intenzivne telesne ali čustvene odzive pri otrocih, s katerimi bi se učitelj težko soočil, če nima ustrezne glasbenoterapevtske izobrazbe.

Po mnenju anketiranke bi naj bil pouk GUM za učence kraj in čas sprostitve. V dobrobit vseh učencev je poudarjena potreba za ohranitev bistva poslanstva šole, ki vključuje »ustvarjanje dobrega in lepega« (Barle Lakota, 2011, str. 67), za kar je pouk GUM lahko primerno mesto in dragocena priložnost za »ustvarjanje dobrega in lepega« vključno z inovativnimi praksami.

Koraki za vzpostavitev podpornega glasbenoterapevtskega okolja izhajajo iz načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela, procesnega načrtovanja kakovosti, izbire stilov vodenja oziroma stilov poučevanja, prilagajanja strategij, metod in oblik poučevanja, pa tudi iz učiteljeve prilagodljivosti in motivacije za nenehne izboljšave in pridobivanje novega znanja. Hernandez Polo (2022) govori o sodobnih tokovih aktivne glasbene vzgoje, ki presega same glasbene cilje, kar nas tukaj še posebej zanima zaradi širokega vpliva glasbene terapije na otroke. Z upoštevanjem pedagoških vidikov načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela in glasbenoterapevtskih ciljev se v pedagoškem procesu anketiranka osredotoča na celostno obravnavo vseh treh vidikov: kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega. Tudi Tomić (2002, str. 161) izpostavlja, da kognitivno, psihomotorično in afektivno-konativno učenje izjemno prispeva k »ustvarjanju ugodne samopodobe, ko učenci sebe doživljajo kot vrednoto«. Podobne ugotovitve razberemo iz raziskav na področju glasbene terapije (Vuilleumier in Trost, 2015; Sandak idr., 2020; Koelsch, 2020), ki navajajo, da glasbenoterapevtski pristopi celostno naslavlajo potrebe ljudi. Celostno naslavljanje potreb otrok opisujeta Dana in Ioan (2013, str. 822), ki pravita, da »glasba bolj kot katerikoli zunanji dražljaj sproži in ohranja daljšo pozornost otrok, spodbuja spomin ter olajšuje interakcijo, kar anketiranka uporablja pri pouku GUM«.

Iz znanstvene literature (Wigram, 2004; Koelsch, 2011; Vuilleumier in Trost, 2015; Williams, 2015; Pater idr., 2019; Koelsch, 2020; Sandak idr., 2020) lahko razberemo, da so za izvajanje glasbene terapije značilni isti konstitutivni glasbeni elementi kot pri pouku GUM. Ti vključujejo ritem, melodijo, harmonijo in glasbeno obliko. Hkrati so pri glasbeni terapiji poudarjeni ekspresivni elementi, kot so tonska barva, tonski spol, tempo in dinamika, ki igrajo ključno vlogo pri ustvarjanju čustvenega izraza in komunikacije in so prav tako sestavni glasbeni elementi pri pouku GUM. Zato anketiranka z lahkoto prepozna osnovne skupne točke glasbene terapije in pouka GUM. Poučevanje GUM, ki vključuje elemente glasbene terapije, pozitivno vpliva tudi na učence s posebnimi potrebami (Sutton, 2002; Aldridge, 2005; Barck, 2014; Koelsch, 2020, Toth-Bakos, 2016). V osnovnih šolah verjetno ni razreda, kjer ne bi bil prisoten vsaj eden ali več učencev s posebnimi potrebami (Hall, 2012; Hernandez-Ruiz idr., 2020), kar omenja tudi naša anketiranka. Glede na klasifikacijo otrok s posebnimi potrebami, kot jo predstavlja Vovk-Ornik (2015), lahko opazimo, da med te otroke spadajo tudi tisti s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter otroci s primanjkljaji na posameznih učnih področjih. To nakazuje ozko ločnico med

običajnim otrokom in otrokom s posebnimi potrebami. Z izvajanjem glasbenih dejavnosti v terapevtske namene so naslovljene različne potrebe otrok, storjen pa je tudi korak za izgradnjo podpornega okolja za razumevanje vseh otrok. Ta spoznanja potrjujejo številni strokovnjaki (Pellitteri, 2000; Berger, 2002; Reschke-Hernandez, 2011; Salvador in Pasiali, 2017; Elkoshi, 2021). Za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v pedagoški proces so nujno potrebna dodatna znanja. Anketiranka daje večji poudarek stalnemu izobraževanju učiteljev ter prenašanju dobre prakse na druge učitelje, govori o sprejemanju »navdušujočih idej«, o »navdušenih učiteljih«.

V delu Rickson in Skewes McFerran (2014) je opisano praktično izvajanje glasbe z glasbeno terapijo, kamor so vključeni razredni učitelji glasbe, pomočniki učitelja, ravnatelj šol, učitelji instrumenta, učitelji razrednega pouka in glasbeni terapevt. Predstavljeni so pristopi, ki izhajajo iz teorije in prakse glasbene terapije ter omogočajo medsebojno spoštovanje, upoštevanje, opolnomočenje in enakovredno sodelovanje v glasbenih programih. Tovrstni inovativni pristopi bi lahko predstavljali odgovor na anketirankin predlog za uvajanje posebnih prilagoditev pri pouku GUM za določene otroke. Tudi Artemova idr. (2020) poudarjajo nujnost razumevanja inovativnih procesov na področju glasbene vzgoje, pri čemer izpostavljajo, da uporaba glasbenoterapevtskih elementov učencem omogoča preoblikovanje njihovega doživljanja in interpretacije glasbe. Iz tega vidika je anketiranka zadržana do ocenjevanja znanja in dosežkov pri pouku GUM. Meni, da z ocenjevanjem niso doseženi dolgoročni učinki na znanje in počutje učencev. Anketirankino mnenje lahko podkrepimo z ugotovitvami Pfeifer idr. (2016, str. 185), ki govorijo o globoki sprostitveni glasbeni terapiji (angl. *DRMT: Depth Relaxation Music Therapy*) kot o »učinkovitih ukrepih za sprostitev in ohranjanje zdravja«. Z ustreznimi pristopi je mogoče vključiti glasbenoterapevtska orodja v šolsko okolje, kar omogoča dostop do orodij za sproščanje, krepitev osredotočenosti in zmanjšanje občutkov tesnobe.

Prizadevanje anketiranke za vključevanje elementov glasbene terapije v pouk GUM lahko podpremo s spoznanji Rickson in Skewes McFerran (2014). V delu opisujeta vlogo pionirjev glasbene terapije, ki so se za upravičenost svojega poklica pogajali pri sodelovanju s šolami, zagovarjali osebna stališča, predvsem pa branili pravice učencev do glasbenih in posledično glasbenoterapevtskih vsebin. Iz predstavljenih vidikov je povsem razumljiv jasen apel anketiranke, ko zagovarja pravice otrok ter

svoja stališča, ki jih je oblikovala z nadaljnjim izobraževanjem na področju glasbene terapije.

5 Sklep

Myers (1954) je že v prejšnjem stoletju opazil, da za otroke s posebnimi potrebami niso upoštevani enaki izobraževalni pogoji, čemur anketiranka skoraj 70 let zatem pritrjuje. Avtor je izpostavil dejstvo, da primanjkuje raziskav o problemih prilagajanja, organizaciji izobraževanja in posebnih metodah in tehnikah, ki se uporabljajo pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. V današnjem času imamo na voljo obilo raziskav, vendar so za uresničitev odlične teorije nujno potrebni konkretni primeri iz prakse. Anketirankini predlogi gredo v smeri medsebojnega povezovanja in sodelovanja učiteljev, nadaljnjih strokovnih usposabljanj – tako s področja glasbene terapije kot tudi s področja pridobivanja novih pedagoških in glasbenih znanj – in ključnega povezovanja vseh področij.

Po besedah Myers (1954) je skupinsko glasbeno ustvarjanje potencialni vir za vzpostavljanje ustreznih odnosov v skupini ter blažitev občutka izolacije in osamljenosti, ki ga pogosto doživljajo otroci s posebnimi potrebami. Ob tem dodaja, da je glasba v vlogi terapevtskega sredstva. Myers (1954) trdi podobno kot naša anketiranka, da lahko s sodelovanjem v glasbenoterapevtski dejavnosti vsak otrok izkusi občutek pripadnosti, ne da bi bilo to pogojeno s potrjevanjem individualnih dosežkov. Tako lahko učenci, toliko bolj otroci s posebnimi potrebami, ponovno odkrijejo lastno vrednost ter ugodno izkušnjo, ko jih drugi sprejemajo kot enakovredne. V takšnih primerih je ključno, da z ocenami ne vrednotimo rezultatov pri uvajanju novih glasbenih praks, kar je stališče anketiranke.

Ob zaključku izpostavljamo določena področja, kjer izvajanje glasbene terapije prinaša koristi učencem in hkrati utemeljuje predlog anketiranke za povečanje obsega ur GUM v osnovnih šolah konstantno čez vso šolsko vertikalo. Glasbena terapija se pogosto uporablja v okviru pristopov za obravnavo otrok in mladostnikov s spektrom avtizma ter drugimi razvojnimi motnjami, težavami v komunikaciji, čustvenimi in vedenjskimi izzivi ter širšim spektrom primanjkljajev ali motenj. Raziskave kot so Tomlinson idr. (2012), Pater idr. (2019), Dvir idr. (2020) kažejo, da lahko glasbena terapija s svojimi elementi prispeva k izboljšanju socialnega vedenja in komunikacije pri posameznikih. Prav tako se pogosto uporablja za zmanjšanje

testne anksioznosti, ki jo doživlja večina učencev (Agboeze idr., 2020). Glasbena terapija predstavlja izkušnjo, ki združuje moč glasbe, ustvarjalnosti in izražanja. S tem omogočamo razvijanje ključnih spretnosti za izboljšanje čustvenega, socialnega in duševnega blagostanja otrok. S harmonijo, melodijo in ritmom glasba krepi otrokovo samozavest, izboljšuje komunikacijo, razvija empatijo ter pomaga pri obvladovanju stresa in vedenjskih težav.

Literatura

- Agboeze, M. U.; Ugwuanyi, C. S.; Okeke, C. I. O.; Ugwu, G. C.; Obikwelu, C. L.; Obiozor, E. E.; Oyigbo, D. N. in Mbam, D. (2020). Efficacy of music-based cognitive behavior therapy on the management of best-taking behavior of children in basis science using a randomized trial group: Implication for community development. *Medicine*. 99(34), e21535, 1–14.
- Artemova, E. G.; Bodina, E. A.; Balaban, O. V.; Pokrovskaya, S. V. in Telysheva, N. N. (2020). Current Trends in the Development of Music Education in the Global Innovation Context. *Bioscience Biotechnology Research Communications*. 13(9), 105–110.
- Barle Lakota, A. (2011). Vlečenje za lase v nebesa. V M. Brejc; A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.), *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce* (str. 67–77), Kranj, Šola za ravnatelje.
- Berger, D. S. (2002). *Music Therapy, Sensory Integration and the Autistic Child*. United Kingdom, Jessica Kingsley Publishers.
- Best, H. (2014). *Group music therapy utilising marimba playing for children with low self-esteem*. (Dissertation, University of Pretoria, Department of Library Services). ProQuest.
- Blažič, M.; Ivanuš Grmek, M.; Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto, Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno dejavnost.
- Borota, B. (2015). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Cook, B. (2015). *Utilizing Music within a School Environment to Reduce Anxiety in an Adolescent Female*. Pro Quest Dissertation and Theses.
- Countryman, J.; Gabriel, M.; Thompson, K. (2016). Children spontaneous vocalisations during play: aesthetic dimensions. *Music Education Research*. 18(1), 1–19.
- Cummins, F. (2020). The Territory Between Speech and Song: A Joint Speech Perspective. *Music Perception*. 37(4), 347–358.
- Dana, R. M. in Ioan, S. (2013). Developing Children's Singing Aptitudes using Music Therapy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 82; str. 818–823.
- Darnley-Smith, R. (2015). Book reviews. How music helps in music therapy and everyday life. *Music Education Research*. 17(4), 514–515. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.lib.ukm.si/doi/full/10.1080/14613808.2015.1078549>
- Dvir, T.; Lotan, N.; Viderman, R. in Elefant, C. (2020). The body communicates: Movement synchrony during music therapy with children diagnosed with ASD. *The Arts in Psychotherapy*. 69(2), 1–9.
- Elkoshi, R. (2021). Exploring a Music-based Intervention Entitled “Portrait Song” in School Music Therapy: Stella Lerner’s Song-based Approach. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. 21(3), 1–25.
- Fras Leva, M. in Kovačič, B. 2021. *Glasba kot povezovalni element predšolskih otrok z domačim okoljem*. V S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marovič in K. Drljič (ur.), *Prebodi v različnih izobraževalnih okoljih* (str. 139 –155). Koper, Založba Univerze na Primorskem.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Ljubljana, Krtina, 2019.

- Hernandez Polo, B. (2022). The Musical Education of Edgar Willems and his Concept of Active Music Therapy in the Integral Development of the Human Being. 10(1). *Revista Internacional de Music Education*. 10(1), 33–41. <https://www-webofscience-com.ezproxy.lib.ukm.si/wos/allldb/full-record/WOS:000870781100005>
- Ilari, B.; Chen-Hafteck L. in Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*. 31(2), 202–216.
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jovanova-Mitkovska, S. in Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 28, 573–578.
- Young, S. (2002). Young Children's Spontaneous Vocalizations in Free-Play: Observations of Two- to Three- Year-Olds in a Day-Care Setting. *Bulletin of the Concl for Research in Music Education*. 152, 43–53.
- Young, S. (2006). Seen but Not Heard: young children, improvised singing and educational practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*. (7)3, 270–280.
- Koelsch, S. (2020). A coordinate-based meta-analysis of music-evoked emotions. *NeuroImage*. 223, 1–10.
- Koniczna-Nowak, L. (2016). *Music Therapy and Emotional Expression: A Kaleidoscope of Perspective*. Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach.
- Koren, A. in Brejc, M. (2011). Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Ž. Kos Kecejevič in Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (str. 316–346), Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Layzer, J. I. in Goodson, B. D. (2006). The Quality of Early Care and Education Settings. *Evaluation Review*. 30(5), 556–576.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (2014). Strukturna kakovost vrta: učinek na procesno kakovost in dosežke otrok. *Sodobna pedagogika*. 2, 10–22.
- Metić, M. in Svalina, V. (2020). Potential use of music therapy elements in Music teaching. *Metodiški ogledi* 27(1), 194–173. 27(1), 149–173. <https://www-webofscience-com.ezproxy.lib.ukm.si/wos/woscc/full-record/WOS:000574606800010>
- Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Myers, A. (1954). *Music as a Therapeutic Agent in the Rehabilitation of Physically Handicapped Children with Special Reference to Cerebral Palsy and a Survey of Music Education and Music Therapy in Facilities Educating Physically Handicapped Children*. [Doktorska disertacija, The University of Iowa]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/301975340/FD3765A495674F7FPQ/5?ac-countid=28931>
- Oldfield, A. (2006). *Interactive Music Therapy – A Positive Approach. Music Therapy at a Child Development Centre*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Oldfield A. in Flower, C. 2008. *Music Therapy with Children and their Families*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pater, M.; Graaf, P. D. in Ypere, T. V. (2019). Working elements of Music Therapy for Children and Young People with Autism. *Open Journal of Medical Psychology*. 08(04), 78–96.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2011). *Moč vzgoje*. Ljubljana, Dravska tiskarna.
- Pellitteri, J. (2000). The Consultant's Corner: 'Music Therapy in the Special Education Setting'. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 11(3&4), 379–391.
- Pevc Semec, K. (2009). *Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pfeifer, E.; Fiedler, H. in Wittmann, M. (2019). Enhanced Relaxation in Students After Combined Depth Relaxation Music Therapy and Silence in a Natural Setting. *The Arts in Psychotherapy*. 63, 1–35.

- Reschke-Hernandez (2011). History of Music Therapy Treatment Interventions for Children with Autism. *Journal of Music Therapy*. 48(2), 169–207.
- Rickson, D. in Skewes McFerran, K. (2014). *Creating Music Culture in the Schools: A Perspective from Community Music Therapy*. Barcelona Publishers. <https://web-s-ebscobostom.ezproxy.lib.nk.si/ehost/bookviewer/ebook/bmzYmtfXzEYODk1ODFjX0FO0?sid=815b242f1fc4844-948c-fcfd88e5be2@redis&vid=75&format=EK&rid=2>
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Salvador, K.; Pasiali, V. (2017). Intersection between music education and music therapy: Education reform, arts education, exceptionality, and policy at the local level. *Arts Education Policy Review*. 118(1), 93–103.
- Sandak, B.; Gilboa, A. in Harel, D. (2020). Computational Paradigm to Elucidate the Effects of Arts-Based Approaches: Art and Music Studies and Implications for Research and Therapy. *Frontiers in Psychology*. (11)1200, 1–20.
- Sicherl-Kafol, B.; Denac, O.; Denac, J. in Zalar, K. (2015). Načrtovanje ciljev glasbene vzgoje na učnih področjih. V D. Hozjan (ur.), *Aktivnosti učencev v učnem procesu (479–498)*. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Smith, L. E.; Barker, E.T; Seltzer, M.M.; Abbeduto, L.; Greenberg, J.S.; (2012). Behavioral Phenotype of Fragile X Syndrome in Adolescence and Adulthood. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 117(1), 1–17.
- Taštanoska, T. (2014). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji*. Ljubljana, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Tomič, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vidulin, S.; Plavšič, M. in Zauhar, V. (2020). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole/ A comparison between the cognitive and emotional aspects of music listening in the context of elementary school music teaching. *Metodički Ogladi*, 26(2), 9–32.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Vovk-Ornik, N., (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjeljajev, ovir oz. motenji otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Vuilleumier, P. in Trost, W. (2015). Music and Emotions: from Enchantment to Entrainment. *Annals of the New York Academy of Sciences. The Neurosciences and Music*. 1337 (1), 212–222.
- WFMT (2011). <https://wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>
- Wiess, C. in Bensimon, M. (2020). Group music therapy with uprooted teenagers: The Importance of structure. *Nordic Journal of Music Therapy*. 29(2), 174–189.
- Wigram, T. (2004). *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. United Kingdom, Jessica Kingsley Publishers.
- Williams, A. D. (2015). *The development of a music program to improve the attention span of school-aged children*, Dissertation and Theses. Pro Quest.
- Zupančič, J. (2020). Ciljno vodenje – od načrtovanja do poročanja. V J. Erčulj in M. Zavašnik (ur.), *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: izživi in priložnosti* (str. 32–47). Ljubljana, Šola za ravnatelje.

SUMMARY

This chapter looks at the integration of music therapy into music art lessons in primary education, taking into account the general and individual needs of students within the national curriculum. The study addresses the challenges associated with musical activities in the classroom, focusing on performing, listening, and creating, as well as various pedagogical aspects.

The main theoretical foundations of our study, which aims to investigate the use of elements of music therapy in primary school music lessons, taking into account various pedagogical aspects, are manifold. Blažič et al. (2003) emphasise that the educational process is content-rich, extensive, and complex, involving interactions between teachers and pupils that contribute to the development of factual, social, and personal competences within the institutional framework of the school. Jank and Meyer (2006) emphasise that these interactions are influenced by various factors, including the teacher's communication and leadership style, as Marentič Požarnik (2003) states. Peček Čuk and Lesar (2011) discuss the importance of democratising classroom rules through an open approach by teachers, advocating person-to-person interaction, and minimising positional authority. The planning of the educational process, as discussed by authors such as Pevcec Semec (2009), Kroflič (1997), and Taštanoska (2014), focuses on supporting students' capacities for autonomous behaviour and ensuring the optimal development of each individual. This includes taking into account the individual nature of students and developing a critical view of the world (Pevcec Semec, 2009; Koren and Brejc, 2011). Marjanovič Umek (2014) explains that the process level of quality includes indicators that influence the quality of work and affect a child's social and emotional response, speech, communication, and acquisition of new experiences and knowledge. Jovanova-Mitkowska and Hristovska (2011) describe the dynamic nature of quality in the education system, which includes high-quality knowledge, clear goals, appropriate teaching methods, and positive interpersonal relationships. The process model of curriculum planning, as Pevcec Semec (2009) states, aims to go beyond traditional planning by considering students as active participants in learning and acknowledging their developmental abilities.

Music as a cultural phenomenon and human need establishes connections between home, school and the world, as expressed in the Music Arts Curriculum (2011). Fras Leva and Kovačič (2021) state that music as a common point of safety provides numerous benefits in the transition from home to the institutional environment. The curriculum includes music games, dances and other relaxation activities that are familiar to children from their home environment, with the general aim of recognising the impact and applicability of these activities as relaxation techniques for the body and mind, including music therapy.

However, it should be noted that the majority of Slovenian primary schools lack defined professional and scientific guidelines for the integration of music therapy. This disparity in pedagogical practice and research methods in the field of musical arts emphasises the need for a comprehensive approach to implementing music therapy in the school context.

The study includes a case study of a primary school teacher with a music therapy degree, focusing on the integration of music therapy elements into music art lessons. The teacher's approach is based on accepting students as they are and the importance of implementing music therapy in the school on a large scale.

The research method used is descriptive and causal-non-experimental, with a case study approach, as described by Šagadin (1991). This method entails an in-depth analysis of individual cases without generalising the results based on statistical sampling.

The study addresses the following main research questions: the pedagogical aspects most commonly implemented in conjunction with music therapy, the most commonly used elements of music therapy in music arts lessons, and the main challenges and changes in music arts lessons over time.

A structured questionnaire was filled out by the case study's primary school teacher, who is trained in music therapy. The questionnaire, which was divided into three sections, assessed her background, experience, and the challenges she faced while teaching music art, as well as the frequency with which she implemented certain pedagogical aspects and music therapy elements in her lessons.

According to the study's findings, the teacher places a high value on quality pedagogy and emphasises the importance of a positive emotional climate, interpersonal relationships, and individual attention to students, including those with special needs. Her planning incorporates process-oriented, problem-solving, and conceptual approaches, ensuring that music therapy elements are aligned with the classroom's goals, content, and dynamics. Her leadership style, which alternates between democratic and authoritarian, adapts to the needs of the class and incorporates music therapy elements. She employs discovery-based, work-based, experimental, and team-based teaching strategies, with a preference for laboratory-experimental and experiential learning methods. These are chosen based on the objectives and content of the music lessons. The teacher emphasises effective communication, creating a supportive learning environment, establishing clear rules of behaviour and discipline, dealing with inappropriate behaviour, equal opportunities, empathy, openness to new knowledge, and recognising and adapting to the needs of students with special needs. Empathy is essential for understanding students and creating a stimulating environment that encourages active participation and exploration, which is accomplished through music therapy elements. In her music therapy practice, she incorporates elements that focus on the emotional climate and positive interpersonal relationships. These include singing, musical improvisation, creating and listening to silence, and movement and visual expression in response to music, all of which contribute to individualization and differentiation. She describes effective teaching strategies related to music art lessons and music therapy. These strategies include exploring instruments, listening to the environment, and working collaboratively in groups, all of which have been shown to improve the learning experience. She also emphasises the importance of responding to students' emotional expressions and employs music and movement to address critical comments and maintain discipline. She promotes the use of musical improvisation and games to increase engagement and discusses the challenges of integrating music therapy elements into the classroom.

The main challenges of teaching music art are highlighted, including the perception of the subject as secondary, the differences in teaching younger and older students, the need for interdisciplinary links, and coordination with other teachers. The importance of teaching music for the development of listening skills, vocal technique, and expression is emphasised, as are the challenges of assessing music art, emphasising the short-term focus of grading and the need for a more holistic approach. The teacher observes that access to musical experiences outside of school is difficult due to financial constraints and suggests alternatives such as inviting local musicians or attending local music groups. She also highlights the differences in access to musical experiences between rural and urban schools. The teacher discusses the difficulties of working with students who have special needs, emphasising the importance of taking a careful and tailored approach to support these students and using music as a means of expression and empowerment.

Various research findings are presented in the discussion section to support the teacher's efforts to incorporate music therapy elements into her music art lessons. Her advocacy for children's rights, as well as her attitude, which is informed by her advanced training in music therapy, highlight the importance of innovative and inclusive practices in music education.

POGLAVJE 9

ZASTOPANOST GLASBENIH ZVRSTI V SLOVENSКИH MLADINSКИH GLASBENIH ROMANIH

DRAGICA HARAMIJA,^{1,2} OLGA DENAC¹

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
dragica.haramija@um.si, olga.denac@um.si

² Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
dragica.haramija@um.si

V poglavju je predstavljenih sedem izvirnih slovenskih mladinskih romanov, katerih temeljna tema je glasba. Glavni literarni liki glasbo poslušajo, večina jo tudi izvaja. Romani se nanašajo na različne glasbene zvrsti (punk, pop, jazz, klasično glasbo ...), kar se je pokazalo kot izjemno pomembno pri razvoju tem v obravnavanih romanih. Glasbene zvrsti so močno povezane z različnimi psihološkimi funkcijami glasbe (kognitivno, emocionalno, socialno). Glasba mladostniku omogoča izražanje lastne identitete, vrednot, uravnavanje čustev in razpoloženj ter spodbujanje komunikacije s prijatelji in vrstniškimi skupinami. Mladostniki glasbo poslušajo ob različnih priložnostih, tisti pa, ki jo izvajajo, se z njo poglobljeno ukvarjajo (obiskujejo glasbeno šolo, igrajo v glasbenih skupinah). Ob prebiranju romanov se zdi, da mladega bralca vabijo navedene skladbe k poslušanju, poslušanje pa daje ritem branju in besedilu.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.9](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.9)

ISBN
978-961-286-839-0

Ključne besede:
intermedialnost,
mladinski roman,
funkcije glasbe,
glasbene zvrsti,
slovenska književnost



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

REPRESENTATION OF MUSIC GENRES IN SLOVENE YA NOVELS ABOUT MUSIC

DRAGICA HARAMIJA,^{1,2} OLGA DENAC¹

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
dragica.haramija@um.si, olga.denac@um.si

² University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia

Keywords:
intermediality,
YA novels,
functions of music,
music genres,
Slovene literature

The chapter presents seven original Slovene YA novels, the main theme of which is music. The main literary characters listen to music and most of them also play it. The novels refer to various genres of music (punk, pop, jazz, classical music...), and the genre has proved to have an important function in developing the themes of these novels. The genre in music relates strongly to the various psychological functions of music (cognitive, emotional, social). Music gives young people a means of expressing their own identity, values, of regulating emotions and moods, and encourages communication with friends and peer groups. Young people listen to music on various occasions, and the ones who perform it are deeply involved in it (they attend music schools, play in bands, etc.). Reading novels with a music theme appears to invite young readers to listen to songs mentioned, and listening gives a rhythm to reading and the text.



1 Uvod

Glasba in književnost se povezujeta na različne načine, npr. ob nekaterih zvrsteh klasične glasbe, v katerih je besedilo nujno prisotno (opera, opereta), ali ob povezavi besedil in nekaterih glasbenih zvrsti (rock, reggae, punk, pop ipd.). Glasbo in književnost lahko preučujemo tudi skozi informativna besedila za otroke in mladostnike (če ostanemo v sferi obravnavane populacije). V to skupino sodijo enciklopedije za različne starosti bralcev in s tem povezanimi težavnostnimi stopnjami besedil ter vključenostjo podatkov ipd. o inštrumentih, glasbenikih (in njihove biografije), glasbenih zvrsteh. Med leposlovnimi besedili za različne starostne stopnje najdemo glasbene pravljice, pesmarice z notografijo, različne literarne vrste, npr. otroško poezijo, pravljice, pripovedke, povesti in romane, ki se tematsko navezujejo na glasbo, podrobneje na instrumente, na ljudska glasbila, na glasbenike, na koncertne dvorane, na različne glasbene zvrsti ipd.

V poglavju je predstavljen interdisciplinarni pristop k obravnavi mladinskih romanov in glasbe, saj raziskave kažejo, da je lahko tak pristop zanimiv doprinos k dvema predmetnima področjema, ki ju tematologija tovrstnih romanov združuje: na eni strani gre za branje in utrjevanje bralne pismenosti mladih bralcev, na drugi strani pa za glasbo kot eno izmed pomembnih sestavin mladostnikovega življenja. Ali, kakor v romanu *Autobusu ob treh* pove Nejc, prvoosebni pripovedovalec, o starejšem bratu Nacetu, da se ta ukvarja »v glavnem z glasbo. Kadar ne posluša glasbe, izvaja glasbo, in ko jo neha izvajati, jo spet posluša.« (Konc Lorenzutti, 2016, str. 7)

1.1 Mladinski roman

Mladinski roman je posebna književna vrsta v območju literature za mladostnike in mlade odrasle, s čimer mislimo obdobje po 12. ali 13. letu otrokove starosti pa do konca branja mladinske književnosti, torej v obdobju 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja OŠ in v SŠ. Čeprav definicije niso enotne, za roman na splošno velja, da je najdaljša književna vrsta z epsko notranjo formo, prozno obliko in se vsebinsko načeloma navezuje na sfero zasebnosti (Kos, 1991; Pirjevec, 1997; Virk, 1997). Poudariti velja ugotovitev Alojzije Zupan Sosič (2001, str. 71) da »nedoločljiva vrstna identiteta romana in njegova pestra tipologija nakazujeta le eno trdno, ustaljeno in razvojno neproblematično romaneskno lastnost: sinkretizem. /... / Romaneskni sinkretizem (zvrstni, vrstni, žanrski) je tako najstarejša in hkrati edina ustaljena

značilnost, po kateri lahko roman prepoznamo še danes.«¹ Razumevanje sinkretizma je nujni pogoj pri obravnavi glasbenih romanov, saj ti po svoji osnovi ne morejo soditi zgolj v en sam žanr in jih je treba zato preučevati v povezavi z intertekstualnostjo in plurimedialnostjo.

Everett Maus (1991) je utemeljeval, da je mogoče aplicirati (različne) teorije narativnosti (z različnimi pripovednimi vzorci) na glasbo, zlasti na klasična instrumentalna glasbena dela (prim. opis Beethovnovе skladbe Rondo). Med drugi piše tudi o literarnoteoretičnem pogledu na pripovedovanje, pri čemer izpostavi razlikovanje med zgodbo in diskurzom (kaj je povedano in kako je povedano) – vse to pa velja tudi za glasbo. Avtor omenja tudi naravno povezanost glasbe in drugih umetnosti, npr. opere, dramskega gledališča, filma.

Intertekstualnost (medbesedilnost) pomeni različne navezave na neka druga (znana) besedila (Juvan, 2000). V izbranih romanih se kaže na dva načina: (1) kot citatnost – citiranje poezije (posameznih verzov) ali odlomkov proze iz prepoznavnih (kanonskih) del; v skoraj vseh romanih pa se kaže kot citatnost navedenih naslovov resničnih skladb (prim. tabela 1); (2) kot medbesedilnost, pri čemer se avtor sklicuje na prepoznavna dela (prim. literarna in filozofska dela v romanu Marije Švajncer).

Za izbrane romane je zelo pomemben pojav intermedialnosti (tudi plurimedialnosti, kadar se glasba povezuje z več umetnostmi hkrati, npr. gledališče, film), kar pomeni, da ob uporabi različnih modalitet posamezni kod uporablja njemu lastni medij. Multimodalnost (prim. Haramija in Batič, 2020, 2023) je v primeru izbranih romanov – torej v knjigah – večinoma izražena z dvema kodo sporočanja: z besedilom romana in z notnim zapisom (ali vsaj natančnim zapisom izvajane/poslušane skladbe). V primeru multimodalnosti gre za različne kode sporočanja v enem mediju. Ker pa – če ne gre zgolj za branje knjige – koda zahtevata tudi vsak svoj medij (poslušanje glasbe, izvajanje glasbe; besedilo v knjigi ali na nekem drugem nosilcu, npr. e-knjiga), lahko, kadar hkrati beremo besedilo in poslušamo glasbo, ki je v romanu navedena, govorimo o intermedialnosti.

¹ Avtorica navaja tri ravni sinkretizma: zvrstni vrstni in žanrski sinkretizem. »Prvi rahlja, prekinja in preoblikuje pripoved v smeri lirizacije, dramatizacije in eseizacije romana, ostala dva pa spajata različne literarne vrste ali žanre tako, da ohranjata romaneskno pripovednost.« (Zupan Sosič 2001: 72)

1.2 Zvrsti glasbe

Mladostniki poslušajo različne zvrsti glasbe zaradi raznolikih izraznih možnosti, ki jih zvrsti ponujajo. Glasba ima pomembno vlogo pri oblikovanju osebne in družbene identitete, pri izražanju čustev in pri občutenju pripadnosti skupini. S poslušanjem, izvajanjem in ustvarjanjem različnih zvrsti glase si mladostniki razvijajo glasbene preference in širijo glasbeni horizont. V poglavju bomo predstavili samo nekatere od mnogih zvrsti glasbe, ki jih mladostniki radi poslušajo ali izvajajo in ki so večkrat tudi vsebina mladinskih književnih del.

V nadaljevanju je opis glasbenih zvrsti delno povzet po delu Borthwicka in Moya Popular Music Genres in po glasbenem leksikonu Cankarjeve založbe.

Klasična glasba je ena najstarejših zvrsti glasbe in izvira iz evropske glasbene tradicije, ki se je razvijala na temelju starogrške glasbe in gregorijanskega koral (enoglasne cerkvene glasbe) od 9. stoletja naprej. Njena umetniška vrednost se kaže v tem, da ostaja cenjena in priljubljena skozi daljše zgodovinsko obdobje. Klasična glasba v prvi vrsti sledi idealom umetniške lepote in resnice. Zahteva zbrano poslušanje in vsaj nekaj glasbenega predznanja. Klasična glasba (tudi klasika) je pojem, s katerim označujemo vsa slogovna obdobja od renesanse dalje. Z renesančno glasbo je bilo doseženo skladje med vsemi elementi glasbenega izraza (harmonija, dinamika, melodija, ritem in barva zvoka). Klasična glasba je znana po svoji kompleksnosti in izraznosti. Mladostniki, ki se poglobijo v to glasbeno zvrst, lahko občutijo njeno ekspresivno moč, se naučijo ceniti različne glasbene oblike, kompozicije in razvijajo občutek za lepo v umetnosti.

Jazz je glasbena zvrst, ki je dobila prvotno podobo okoli leta 1920. Nastala je z združenjem posvetne in duhovne glasbe afroameriških prebivalcev (gospel) s kompozicijsko manj zahtevnimi oblikami evropske klasične glasbe 19. stoletja. Njegove korenine segajo v blues, ragtime in tudi v glasbo evropskih vojaških orkestrrov. V kompozicijskem smislu je jazz prepoznaven po poliritmih, sinkopah (prenos poudarka s težke na lahko dobo) in improvizaciji. Omogoča veliko svobodo izražanja in individualnosti. Glasbeniki pri izvajanju vključujejo svoj osebni slog, čustva in ustvarjalnost. V jazzu se pojavljajo glasbila: kitara, bas kitara, saksofon, pozavna, klavir, klarinet, trobenta, kontrabas, bobni, vokal. Izvajajo ga solisti, večje zasedbe, imenovane big band, in manjše zasedbe – combo.

Punk je glasbena zvrst, je protiinstitucionalno glasbeno gibanje, ki se je razvilo med letoma 1976 in 1980. Ta glasbena zvrst je znana po svoji divji naravi ter izražanju družbenih in političnih sporočil. Punk glasba je zelo preprosta in minimalistična. Pesmi so povečini kratke, izvajane v hitrem tempu, oblikovane iz treh akordov in preprostih melodij. Besedila v punk glasbi so običajno iskrena, neposredna in pogosto kritična do družbenih in političnih ureditev. Pogosto se ukvarja z nepravilnostjo, korupcijo, rasizmom, seksizmom, vojno, revščino in drugimi družbenimi problemi. Izvajalci so bili znani po šokantnih nastopih in ekscentričnem obnašanju na odru. Kitare v punk glasbi so pogosto izrazito izkrivljene (distorzirane), kar prispeva k agresivnemu in hrupnemu zvoku. Poleg glasbe je punk gibanje vključevalo tudi širšo subkulturo z značilno modo, družbeni aktivizem in uporniško filozofijo. Njegova dediščina še vedno živi v sodobni glasbi in številnih alternativnih gibanjih.

Pop glasba je zvrst popularne glasbe, ki je v svoji moderni obliki nastala sredi petdesetih let 20. stoletja v ZDA in Združenem kraljestvu. Pop glasba lahko vključuje elemente rocka, hip hopa, reggaea, plesne glasbe, R&B, jazza in elektronske glasbe. Namenjena je širšemu občinstvu. Poudarek je na melodiji, ritmu, vokalu in vizualnih elementih. Osredotoča se na ustvarjanje preprostih, učinkovitih melodij in refrenov. Pogosto vključuje elektronske elemente, kot so sintetizatorji, avtomatizirani bobni in digitalni učinki, kar daje pesmim sodoben zvok in omogoča ustvarjanje drugačnega vzdušja. Mnoge pop izvajalke in izvajalci so znani po svojih značilnih vokalnih slogih. Pop glasba je pogosto radijsko in komercialno uspešna ter odraža trenutne glasbene trende. Je ena najbolj priljubljenih zvrsti med mladostniki. Besedila pogosto govorijo o ljubezni, prijateljstvu in odraščanju. Mladostniki se velikokrat poistovetijo s temami, ki jih obravnavajo pesmi in ob poslušanju pop glasbe uživajo, izražajo svoja čustva in občutke.

Rock glasba je zvrst, ki je nastala v 20. stoletju v ZDA po drugi svetovni vojni. Rock glasba se odlikuje po uporabi električnih in akustičnih kitar, bobnov, bas kitare in vokalov. Za rock glasbo so značilni izraziti bobni, ki skrbijo za razgibano ritmično osnovo, na kateri gradijo drugi glasbeniki in agresivna, na ponavljajočih se motivih temelječa kitarska igra. Ima veliko podzvrsti, kot so klasični rock, alternativni rock, hard rock, punk rock, v katerih so pogosto uporabljeni tudi instrumenti s tipkami, npr. klavir in sintetizator. Mladostniki pogosto poslušajo rock glasbo, ki je povezana z iskanjem identitete, uporništvom in izražanjem nekonformizma.

Hip-hop glasba je zvrst, ki se je razvila iz afroameriške kulture v ZDA. Vključuje govorna besedila, ritmične beate in ponavadi uporabo DJ opreme. Hip-hop glasba je znana po svoji družbeni kritičnosti in izražanju osebnih izkušenj skozi rap. Mladostniki, ki poslušajo hip-hop in rap pogosto uživajo v spremljanju družbenih in političnih tematik, ki jih obravnavajo pesmi. Ponuja jim možnost za izražanje osebnih izkušenj, težav in življenjskih izzivov.

Elektronska glasba je zvrst, ki uporablja elektronske instrumente, sintetizatorje, računalniško generirane zvoke in digitalno obdelavo. Vključuje podzvrsti, kot so techno, house, trance, drum and bass in mnoge druge. Priljubljena je pri mladostnikih, ki uživajo v energičnih ritmih in elektronskih zvokih. Poslušanje elektronske glasbe lahko mladostnike navdihuje za ples in izražanje skozi gibanje.

R&B (rhythm and blues) je glasbena zvrst, ki izhaja iz afroameriške glasbene tradicije. Vključuje elemente soula, funka in bluesa ter se osredotoča na vokalno izvedbo. To zvrst pogosto zaznamujejo čustvena besedila in izjemni vokali. Mladostniki, ki poslušajo R&B in soul, se lahko poistovetijo z izražanjem čustev in čutnostjo v pesmih.

Reggae je mešanica afriške, zahodnoevropske, ameriške in predvsem jamajške glasbe. V sebi združuje ameriški ritem in blues (rhythm & blues), jamajški mento, ska in rock-steady in afriško glasbo burru. Zapleteno burru bobnanje poudarja čisti afriški ritem, prirejen na osnovno instrumentalno sestavo električnega basa, ritmične kitare, električnih orgel, bobnov in trobil. Poudarja počasen ritem, kitaro, bas in poseben način petja. Reggae je znan po svoji družbeni angažiranosti in sporočilih ljubezni, miru ter družbene pravičnosti. Zaradi tematik glasbe je reggae pri tem spoznavno počasen in se le bežno opira na ozvočenje tako pri glasbi kot pri vokalih.

1.3 Psihološke funkcije glasbe

V okviru prisotnosti posameznih zvrsti glasbe v mladinskih romanih velja izpostaviti tri osnovne kategorije psiholoških funkcij glasbe, in sicer: kognitivno, emocionalno in socialno (Schäfer in Sedlmeier, 2010):

- Kognitivna funkcija glasbe se kaže v racionalnem oziroma intelektualnem poslušanju in izvajanju glasbe, kjer se poslušalec osredotoči na glasbeno

strukturo skladbe, na kompozicijo in izvajanje glasbe, na interpretacijo in izvedbo izvajalca ter na preučevanje delov skladbe, zaigrane na instrument. Po mnenju Schäferja in Sedlmeiera (2009b) je kognitivna funkcija očitno najpomembnejši faktor vplivanja na intenzivnost posameznikovih glasbenih preferenc. Trditev še posebej drži za mladostnike, katerim glasba služi kot sredstvo za oblikovanje in izražanje lastne identitete in osebnosti. Pomembno je izpostaviti, da lahko na osnovi besedila skladbe velikokrat sklepamo na osebnostne značilnosti mladostnika (Neuman, Perlovsky in Livshits, 2016).

- Emocionalna funkcija glasbe se nanaša ali na regulacijo čustev s pomočjo glasbe ali zgolj na uživanje ob poslušanju (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2007). Glasba pomeni sredstvo za izražanje in spreminjanje emocij ter uravnavanje mladostniškega razpoloženja (Saarikallio in Erkkilä, 2007) in pomembno vpliva na njegov čustveni razvoj (Laiho, 2009).
- Socialna funkcija glasbe se izraža pri spodbujanju učinkovite medosebne komunikacije. Različne raziskave potrjujejo, da se prijateljstva (Selfhout idr., 2009, Lewis, Gonzales in Kaufman, 2012) in vrstniške skupine lahko izoblikujejo na podlagi skupnih glasbenih preferenc in da lahko glasba spodbuja in spreminja medosebne odnose v družbenih dogodkih (Laiho, 2009).

Schäfer in Sedlmeier (2009b) sta raziskovala povezanost funkcij glasbe in glasbenih preferenc in ugotovila, da ljubitelji jazza, bluesa, swinga ter klasike glasbo poslušajo, ker jim nudi umetniško intelektualno stimulacijo. Elektronsko glasbo, techno, dance in house, imajo poslušalci radi, ker jih spravi v dobro voljo in jih napolni z energijo. S poslušanjem rocka, punka, metala mladi izražajo lastno identiteto, vrednote ter uporništvu proti klasičnim družbenim normam. Poslušalce hip-hop, rap in reggae glasba napolnjuje z energijo ter jim pomaga razumeti lastna občutja. Ljubiteljem popa, kamor sta avtorja uvrstila tudi soul, R'n'B in gospel, pomeni glasba predvsem priložnost za širjenje socialne mreže in možnost poistovetenja z izvajalci. Zvrsti country, folk, rock'n'roll vplivajo na prijetno razpoloženje poslušalcev ter jim pomagajo pri razumevanju samega sebe, svojih misli in čutenj.

2 Metodologija

V korpusu mladinske književnosti je glasba večkrat omenjena, ni pa samostojni motiv ali tema. Iz nabora izvirnih slovenskih mladinskih romanov smo za pričujoče poglavje poiskali tematsko ustrezne romane.

2.1 Metode

Teoretični prispevek temelji na izboru kakovostnih bralnih gradiv s tematiko glasbe. Pri obravnavi so bili uporabljeni trije koraki:

- Romani so nastali v zadnjih dvajsetih letih, njihova obravnava sledi literarno-zgodovinskemu principu, romani so obravnavani glede na letnice izida. Analiza besedil je opravljena po literarno-teoretični metodi morfoloških značilnosti, in sicer so obravnavani naslednji elementi: snov, tema, motivi, glavne in stranske osebe, književni čas, književni prostor, zgradba, pripovedovalec, zgodba.
- V drugem koraku so bili izpisani naslovi skladb, ki so v romanih omenjeni. Opredeljene so bile glasbene zvrsti, ki se v romanih pojavljajo.
- V tretjem koraku je podana analiza povezav tematike glasbenih romanov glede na psihološke funkcije izbranih glasbenih zvrsti.

2.2 Raziskovalna vprašanja

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- V prepletu katerih literarnih žanrov se pojavlja glasbeni roman v slovenski mladinski književnosti.
- Katere glasbene zvrsti se pojavljajo v romanih.
- Kateri so načini povezovanja področja glasbe s tematiko mladinskih romanov?

2.3 Postopek zbiranja podatkov

S pomočjo sistema Cobiss + smo s ključnimi besedami glasba in mladinski roman in omejitve starosti in omejitve letnic izida (po letu 2000) poiskali tiste mladinske romane, katerih tema je glasba, in sicer poslušanje in/ali izvajanje glasbe. Pregledali

smo tudi sezname nominiranih in nagrajenih literarnih del; kataloge izdanih izvirnih slovenskih knjig; preverili predhodno analizirane korpuse slovenskih mladinskih romanopiscev (prim. Haramija, Nagrajene pisave, 2012). Sedem literarnih del ustreza izhodiščno zastavljenim kriterijem.

2.4 Analiza rezultatov

Opravljene so bile literarnoteoretične analize sedmih slovenskih mladinskih romanov s temo glasbe; določili smo temo (glasba), ki velja za vse romane, nato smo pri vsakem romanu določili glavne in stranske književne like, književni čas, književni prostor, snov, motive, pripovedovalca, zgradbo in na kratko podali vsebine literarnih del. Izpisali smo skladbe, ki jih nek roman omenja, določili glasbeno zvrst in jo povezali s temo romana.

3 Rezultati

V mladinskem romanopisju je glasba pogosto omenjena oz. je eden od motivov, redkeje se pojavljajo romani, v katerih je glasba temeljna tema. V nadaljevanju je analiziranih sedem izvirnih slovenskih mladinskih romanov s tematiko poslušanja ali/in izvajanja glasbe ter zapis analize povezav tematike glasbenih romanov glede na psihološke funkcije izbranih glasbenih zvrsti. Analiza besedil je urejena po letnicah izidov romanov.

3.1 Goran Gluvić *Popodanski ritem* (2002)

Popoldanski ritem ima podnaslov jam session roman, kar bralca usmeri k improvizaciji – in to ne zgolj v glasbi. Devetnajstletni dijak četrtega letnika, ki je hkrati tudi prvoosebni pripovedovalec, živi z in za glasbo. Ob koncu letnika pusti šolanje, njegov namen je, da se bo odpravil v Ameriko za bratom, ki tam že študira glasbo, prepira se s staršema, ki se ločujeta ... V domačem okolju ima mladostnik ves čas konflikte, zato po nekem prepiru z materjo pomisli (Gluvić, 2002, str. 11): »Eh, ko bi ljudje znali molčati z glasbo.« Hkrati pa je opaziti, da ima pripovedovalec zanimivo razširjeno družino, za katero se zdi, da se kar naprej prepira, v bistvu pa je v pogovorih veliko humorja in tistega pristnega pripadanja.

Pripovedovalec ima dve dekleti: vrstnico Ajdo in osem let starejšo Dino. Obe zanosita, kar ga pusti popolnoma hladnega, zato se odločita brez njega – Dina za otroka in pusti fanta, Ajda za splav in ostane z njim. Njegov odnos do nosečnosti je absolutno indiferenten – za razliko od strasti, ki jo kaže do glasbe. Skozi glasbo označuje tudi obnašanje in njegovo bistvo – biti jazz glasbenik – kar ga opredeljuje in določa. To razkrije v enem od notranjih monologov, ko se razhaja z Dino in ne ve, kaj naj ji reče (Gluvić, 2002, str. 76):

Spraševal sem se, kako naj ji razložim. Karkoli bi rekel, bi izzvenelo hudo zapleteno. Naj ji povem, da sem le eden izmed znakov, ki živi popoldanski ritem, da se prebudi iz sanj le takrat, ko mu je dobesedno ogroženo življenje? Naj ji povem, da sem jazz kitarist, kar že sama ve, toda prav gotovo ne ve, da je bil prvi jazz kitarist Zahoda Jezus, kitara pa je božje glasbilo? /.../ [P]ogled [je] ena najbistvenejših komunikacij med moškimi. Ženske, ki sicer vse opazijo, tega nikoli ne opazijo. Takšno pogledovanje je izrazito pri jam sessionih. Moški jazzisti si samo s pogledom sporočamo, da bomo končali čez sedem osem taktov, medtem ko bi se ženska po svojem solu nagnila k mikrofonu in rekla: 'Zdaj končujem svoj solo na klavirju in sedaj bo nadaljevala svojo improvizacijo saksofonistka, pri tem ji zaželimo veliko sreče z gromoglasnim aplavzom.' Tega ji nisem hotel povedati, ker je preveč karikirano.

V življenju glavnega lika je edina stalnica in opora prav glasba. Mestoma so v romanu dodani natančni popisi skladb, ki jih igra, dvakrat sta dodana tudi dela notnih zapisov *Choros št. 1* Heitorja Villa-Lobosa in *Sons de carrilhões* Joaoa Pernambuca.

V repertoarju glasbene skupine, v kateri igra glavni lik, so navedeni vsi pomembni jazzovski glasbeniki (kot nekakšna antologija jazzu), npr. Django Reinhardt, Barney Kessel, Grant Green, Joe Pass, Wes Montgomery, Kenny Burrell. S profesorjem filozofije se rad pogovarja o glasbenikih, omenjeni so npr. Charlie Parker, Miles Davis, Louis Armstrong, John Coltrane, Dizzy Gillespie, Boško Petrpvoč, Duško Gojković in drugi. V glasbi je odličen, v realnem življenju pa se stvari zapletajo, a jih on rešuje kot nekakšno improvizacijo. Vrh romana je pojasnitev popoldanskega ritma z navedbo skladbe Antonia Carlosa Jobima *Desafinado*.

Glavni lik v romanu *Popoldanski ritem* skozi raziskovanje, čustveno izražanje in socialno povezovanje udejanja svoj notranji svet ter vzpostavlja povezave s svetom okoli sebe. Celotno življenje posveti jazzu, ki ponuja umetnost improviziranja in svobodnega izražanja, kar se odraža v njegovem razmišljanju in ne prilagajanju družbenim normam. V vseh težavah se zateka v glasbeni svet, svet jazz glasbe, ki mu pomeni življenje in poklicno usmeritev. S poslušanjem jazzu in klasične glasbe, ki od poslušalca zahteva poznavanje in razumevanje strukture kompozicije, zbranost

in pozornost, pričara bralcu njuno umetniško vrednost, estetsko zadoščenje in pravo lepoto.

3.2 Janja Vidmar *Na vroči sceni* (2004)

Na vroči sceni je delo, v katerem Janja Vidmar opisuje deklško pop skupino M.I.N.E., kar pomeni začetnice njihovih imen: Meri, Inja, Nevada in Eva. Zgodba se razvija skozi dve prvoosebni pripovedi, Barbino (njeno pravo ime je Barbara) in Aljino. Delno tečeta zgodbi zaporedno, mestoma pa pripoveduje vsaka isti dogodek s svojega zornega kota. Zgradba pripovedi izzveni kot intervju prvoosebnih pripovedovalk z novinarji revije Komar. Barbara že na začetku zgodbe pravi, da so (bile) Mine nevarne (Vidmar, 2004, str. 9): »V petem razredu so razgrajale po šoli. V šestem so ustrahovale prvošolčke in male živali. V sedmem so ustanovile deklško pop skupino. Zdaj, v osmem, zažigajo naokrog kot nore.« Roman se ne ukvarja posebej z izvajanjem glasbe skupine M. I. N. E., je pa navedenih nekaj besedil, ki že z naslovi namerno kažejo na nižji nivo popularne glasbe, npr. Ničesar ni med nama, Packa, Žal mi je. Refren ene od pesmi se glasi (Vidmar, 2004, str. 44.): »Ničesar ni med nama, česar nisem poskusila že sama /.../« Ali npr. del pesmi, ki jo pojejo na koncertu (Vidmar, 2004, str. 204): »In mesec z neba je treščil na tla in mi pokazal pot do srca, in moj je ves svet, kot luna je bled in tvoj je obraz kot marmeladni namaz ...«

Barbara in Alja s pomočjo Nika, Želve in nekaterih drugih ljudi razkrijeta, da M. I. N. E. goljufajo, in sicer tako, da na koncertih ne pojejo v živo, temveč dekleta samo odpirajo usta. Razkritje njihove prevare se zgodi na velikem koncertu v Ledeni hali, kjer poskrbijo, da se »pokvari« ozvočenje. Že na začetku romana Alja kot prvoosebna pripovedovalka ve za prevaro (Vidmar, 2004, str. 11–12): »Ustanovile so vokalno-plesno skupino. V njej plešejo šov dens in odpirajo usta, kakor da pojejo. /.../ Njihov menedžer je menda mrzli bratranec menedžerja Foksic. Besedila pesmi pa jim pišejo velika imena domače pop scene, le da meni nobeno ni znano.«

Med pripravami na koncert pa Nik in Želva slučajno odkrijeta še tihotapsko skladišče, v katerem gospod Kobra, šef lokalnega radia, skladišči dragocenosti za preprodajo. Vzporedno teče še ljubezenska zgodba, ki se odvija med Nikom in Barbo. Začetek in konec pripovedi sta pisana tretjeosebno, kot časopisna novica.

Skozi ves roman je čutiti (danes že oddaljene) navade MTV generacije ter takratnih glasbenih vzornikov, npr. omenjene so Kylie Minogue (ki je bila v času nastanka romana v vzponu kariere) in prva slovenska najstniška glasbena skupina Foxy Teens (ki je s presledkom delovala od 1996 do 2013).

V romanu z naslovom *Na vroči sceni* je glasbena vsebina samo sredstvo za prikazovanje osebnostnih značilnosti dekleške pop skupine, ki se preferira preko lažnih in spornih dejanj in z izvajanjem cenene pop glasbene zvrsti, katere besedila pesmi so enostavna in nagovarjajo široko občinstvo. Najbolj izražena emocionalna funkcija glasbe kaže, da glasbo uporabljajo predvsem za sproščanje, za zabavo, da preganjajo dolgčas ter premagujejo stresne situacije. Roman obravnava tudi dinamiko med člani skupine, njihove medosebne odnose in soočenje s težavami v industriji glasbe.

3.3 Dušan Dim: *Distorzija* (2005)

Roman *Distorzija*² (2005) je doslej edino mladinsko delo Dušana Dima, avtor pa je za svoj prvenec prejel večernico. Izrazito sinkretični roman, ki v bogato homogeno strukturo vpleta elemente glasbenega romana, na kar se navezuje že naslov, ljubezenskega romana in socialno-psihološkega romana. Tematsko in slogovno je roman perfekcionistično izpeljan, čeprav avtor skromno pojasnjuje (Vidali, Dim 2006: 56): »V *Distorziji* sem zgodbo namenoma zasnoval minimalistično (ali nepretenciozno); tudi zato, da sem lahko v čim bolj čisti obliki razvil svoj slog in odprl poti do čustvenega sveta junakov.« Po romanu so posneli tudi celovečerni film. Glavni književni lik *Distorzije* je Piksi (Dejan), dijak prvega letnika gimnazije, ki pa mu je malo mar za karkoli drugega kot za glasbo. Skozi glasbo, ki jo poslušša in igra, se namreč udejanja, glasba ni le dodatek temveč način življenja, vztrajanje ob glasbi in za glasbo pa se potrdi z izvedbo prvega koncerta njegove glasbene skupine. Kot lajtmotiv se skozi ves roman pojavlja skladba Johnnyja Thundersa *Born to lose*, notranjo motivacijo pa glavni lik posredno izpoveduje tudi z izbiro drugih *komadov*, saj je glasba neločljivo povezana s Piksijevim doživljanjem sebe in sveta. V romanu je, ob odraščanju glavnega lika, punk glasba tista, ki prinaša temeljno sporočilnost.

² Beseda *distorzija* se nanaša na popačenje, izkrivljanje ali spreminjanje oblik, slik, zvoka ali informacij na način, ki odstopa od prvotnega ali pričakovanega stanja. Ta izraz se pogosto uporablja v različnih kontekstih, npr. v medicini, fiziki, komunikaciji, psihologiji, likovni umetnosti, glasbi. V zvočni obdelavi pomeni *distorzija* spremembo zvočnega signala, ki povzroči, da zvok dobi grob, hrustljav, popačen ali izkrivljen pomen. To je pogosto slišati v kitarski glasbi, kjer *distorzija* doda moč in agresivnost zvoka.

Izbira navedenih skladb zato nikakor ni naključna, zvenenje glasbe in razumevanje angažiranih besedil (Ramones, Partibrejkers, Pankrti, Majke ...) napolnjuje Piksijev svet in postanejo sestavni del tega sveta in ne le zvočna kulisa.

Vzporedno tečeta še dve pomembni zgodbi: uporništvo v razmerju do staršev in šolskega sistema ter ljubezenska zgodba. Težave z nerazumevanjem staršev so v Piksijevi družini zakoreninjene že dalj časa, saj je njegov starejši brat odšel od doma ravno zato, ker ga starši niso niti poskušali razumeti. V romanu se kaže stereotipno razumevanje glasbe in njenega vpliva: kdor se ukvarja z alternativno glasbo, je narkoman in prestopnik. Dejansko pa sta zelo stereotipna (konvencionalna) Piksijeva starša: molčeca zaskrbljena mama, nasilni (pogosto alkoholizirani) oče, ki ne razume niti sina niti glasbe. Avtorju je z likom Piksija uspelo upovedati temo povprečnega najstnika (problemi odraščanja se namreč pogosto pojavljajo v kontekstu tendencioznega in senzacionalnega pisanja), od svojih vrstnikov se razlikuje po tem, da zmore zasledovati svoje sanje,³ s čimer nenazadnje premaga *veliki sistem*, to je učitelje in starše.⁴

Nesrečno-srečna ljubezen, če si sposodimo Bhartriharijevo formulacijo iz sanskrske lirike,⁵ je znova potrjena: popularna Suza, ki si jo Piksi želi, zbuja v njem neuresničeno hrepenenje, celo bolečino prve ljubezni. Šele ko se zbliža z Almo, se mu razkrije, da je Suza v svoji zunanji popolnosti tudi znotraj ponarejena in puhloglava, Alma pa je v svoji naravnosti in naravi dobra in predvsem glasbo razume. Piksiju se svet naenkrat uredi, saj ima svoj bend in Almo, mehki sneg, ki pada na Ljubljano pa postane prispodoba njega samega: Piksi čuti spokojnost, mir, mehko in tišino.

Distorzija je v prvi vrsti roman, katerega temeljna tema je prikaz deškega glavnega literarnega lika, ki se ne znajde v problematičnem obdobju odraščanja, njegov svet pa je v celoti povezan z glasbo. Mladostnik čuti kalup življenja odraslih, v katerega se nikakor ne namerava oz. se celo zavestno noče prilagoditi. Najstnik hodi po robu (ne)sprejemljivega (?), saj eksperimentira z drogami, uživa alkohol, v središču

³ Avtor utemeljuje (Dim, 2006, str. 57): »Zasledovanje svojih sanj je vedno težja pot. /.../ Takšna pot vedno vodi po robu /.../«.

⁴ Dim (2005, str. 237): »Igra je bila končana. Veliki sistem, s šolo in pravili in avtoriteto in učitelji in učenci in odgovornostjo, je zmagal.«

⁵ Bhartrihari (*Kot bilke, kot iskre: izbor sanskrske lirike*, 1973, str. 61): »Dekle, ki vedno nanjo mislim,/ sovraži me in ljubi drugega,/ a tisti drugi ljubi neko drugo,/ spet neka druga ženska mene obožuje./ Vrag vzemi oni dve in njega/ in tisto drugo z mano vred in še ljubezen!«

njegovega zanimanja so zabave in nabiranje prvih spolnih izkušenj. Ker si svoj življenjski pogled šele oblikuje in ozavešča, ves čas preizkuša meje, ki mu jih postavljajo odrasli (predvsem šolski sistem in starši). Te meje so zgrajene seveda po podobah odraslih, ki pa jim – najbrž velikokrat – umanjka prepotrebneга preizpraševanja lastne vesti in odgovornosti.

Emocionalni in kognitivni vidik glasbene zvrsti punk lahko prepoznamo v romanu *Distorzija*, kjer glavni lik doživlja sebe in svet okrog njega preko glasbe, s katero izraža svoje nestrinjanje z obstoječimi avtoritetami in pričakovanimi vzorci obnašanja. Glasba se v njegovem življenju ne omejuje le na zvok, temveč postane izraz njegovega razmišljanja, družbenih pogledov ter pristopa k življenju. Z agresivnim zvokom glasbil člani glasbene skupine izražajo jezo, frustracijo, upor in razočaranje nad družbo.

3.4 Marija Švajncer *Samotni bralec* (2014)

Ne zgodi se pogosto, da bi premišljali roman o vsej paleti čustev, ki jo zmore človek, o njegovem iskanju sebe, svoje lastne resnice in temeljnega mesta v družbi. Roman *Samotni bralec* je v prvi vrsti namenjen mladostnikom, a ne le njim, saj spreplet najstniškega eskapizma in tenkočutne literarno-filozofske misli nostalgичno nagovarja tudi odraslega bralca. Gre torej za izrazito večnaslovniški roman, ta po svoji temeljni temi sodi v realistično socialnopsihološko prozo z izrazito medbesedilno strukturo, njegov pomemben del je tudi glasba, ki narekuje ritem literarnega dela.

Neimenovani glavni literarni lik, zaljubljeni najstnik, gimnazijec na počitnicah iz prvega v drugi letnik, glasbenik, je iskalec tistega neoprijemljivega, čemur pogosto rečemo smisel življenja. Je samotni bralec, ki v svojem nepretencioznem življenju nehote naleti na situacije, o katerih je že bral v knjigah. Bistvo njegovih premišljevanj je strnjen v notranjem monologu (Švajncer, 2014, str. 195): »Kdo ima prav, Hegel, ki pravi, da je človek po naravi slab, ali Rousseau, ki verjame v njegovo prvinsko naravno dobroto? Najbrž vsak od njiju po malo in nobeden v celoti.« Po asociaciji se glavni literarni lik v nekem trenutku spomni na že davno prebrano mladinsko knjigo ali na klasično filozofsko delo, ki ga je komajda razumel (ali pa tudi ne), v nekih stiskah, pravzaprav v hipu, pa ga knjige kar najdejo. Zdi se, da je slednje med bralci pogost pojav: kakor da knjige oživijo in nas nagovarjajo v ravno pravšnjem

tonu: Lorcova poezija nas najde, kadar smo zaljubljeni, na Collodijevega Ostržka se spomnimo, kadar nas zaboli laž, ta pa dobi v Kierkegaardovem Dnevniku zapeljivca pozitivno noto in Tagorejevi Spevi so primerni v obdobju hrepenenja, skozi Strah pred letenjem Ericje Jong se kažejo raznoliki odtenki spolnosti, Bachov Jonathan Livingston galeb je simbol premagovanja osamljenosti, glasba Jima Morrisona in skupine The Doors boli, skladbe Joaquina Rodriga pričarajo tišino, Sirtaki iz Grka Zorbe pa nenavadno mešanico veselja in žalosti..

Glavni lik ves čas potuje skozi knjige v oddaljene svetove drugih in v skrivnosti lastnega jaza, hkrati pa v svojem realnem življenju doživlja precej vsakdanje najstniške reči: ljubezen (in njene sladko-grenke variante s trikotniki vred), zabavo, pitje večjih in/ali manjših količin alkohola, boj z mozolji, razočaranje nad najboljšim prijateljem, skrb za prijateljico, ki uživa droge, težave z matematiko in zavezanost kitari, ki jo igra zamaknjeno in divje. Posebej zanimiv, komično-tragično-ljubeč je odnos med glavnim likom in njegovo materjo, s katero živita v enostarševski družini. Njuna vez je globoka in pristna, čeprav jo najstnik pogosto (nenamerno) prizadene, mestoma si celo želi, da bi ga imela malo manj rada, ker potem njun odnos ne bi bil tako naporen. Hkrati pa upa, da bo mama končno spoznala moškega, s katerim bo srečna: potem ne bo več tako osamljena in ne bo spala le s knjigami, več se bo smejala.

Avtorica je dodala ob koncu romana tudi popis literarnih in filozofskih referenčnih del, ki jih omenja v posameznih poglavjih. Poglavja so namreč naslovljena po naslovu izhodiščnega dela, ki služi za utemeljevanje čustvenega stanja ali odnosov glavnega protagonista do sebe in drugih. Ne bi bilo odveč, če bi vsak (mladi) intelektualec prebral vse knjige s seznama, ker nas knjige bogatijo in nas spreminjajo v bolj senzibilne posameznike.

Mladi prvoosebni pripovedovalec, ki igra klavir, klasično in električno kitaro, se poskuša tudi v skladanju, najprej v neki zmesi rocka in funka, ob koncu romana pa ne opredeli glasbene zvrsti, a je z ustvarjeno skladbo zelo zadovoljen (Švajncer, 2014, str. 74):

Glavo sem zakopal v dlani. Zaprl sem oči in tedaj ... Natančno sem jih slišal, zvoke melodije, ne še čistih, temveč zabrisane in poplesavajoče. Zgodilo se je. Priplavala je glasba. Kot čudež me je hotela ohraniti /.../ čudodelnika črnih not. To je tisto pravo, sem si rekel in odhitel proti domu. Čakal me je notni papir. Tako se mi je mudilo, da ni bilo časa za skladanje s pomočjo računalnika. Kar z roko in

črnim svinčnikom med prsti sem napisal tisto, kar se je naselilo v meni. Zvenelo je lepo, blagodejno in čisto moje.

Roman se preliva skozi različne glasbene stile, a nekako se zdi, da je kitara tisti inštrument, ki mu je glavni lik v vaji in igranju najbolj predan. Zvok kitare, topli pogledi in bližina, ki jo zmorejo le prijatelji, odzvanjajo v literarnem liku in v bralcu, kakor zveni skladba Francisca Tárrega Spomini na Alhambro: žalostno in hkrati veselo, nežno, globoko in za zmeraj.

V romanu *Samotni bralec* glavni protagonist romana s poslušanjem klasične glasbe in igranjem na kitaro razmišlja o smislu življenja, o odnosih s prijatelji in opisuje lastna razpoloženja, razmišljanja, čustva in občutke. S klasično glasbo, ki je znana po svoji globini in ekspresivnosti, lahko bralec bolje razume notranji svet in čustvena stanja osebe. Roman bralcu pričara tudi estetsko razsežnost spoznavanja in doživljanja različnih glasbenih in filozofskih del.

3.5 Nataša Konc Lorenzutti *Lica kot češnje* (2015)

Velikokrat je v literarnih delih Nataše Konc Lorenzutti omenjena glasba, zlasti da literarni liki hodijo v glasbeno šolo in igrajo različne inštrumente, pojejo v zboru, najstniki pa poslušajo glasbo. Še posebej pomembna je glasba v romanih *Lica kot češnje*, kjer je glavni lik pianistka Kristina, ki hodi v srednjo glasbeno šolo. V romanu *Gremo mi v tri krasne* pa igra Blaž violino, Valentina igra klavir; v začetku članka je omenjen tudi avtoričin roman *Autobus ob treh*.

Lica kot češnje (2015) je realistični mladinski roman o prvi ljubezni, ki je postavljena v srednješolsko okolje. Na prvi pogled gre za vsakdanje okoliščine, vendar imajo te globlje korenine. Prvoosebna pripovedovalka Kristina iz Vipave je najbolj srečno dekle, ko izve, da je bila sprejeta na srednjo glasbeno šolo, saj pomeni igranje klavirja zanj vse na svetu. Že na prvi uri klavirja ji je učiteljica Milena rekla (Konc Lorenzutti, 2015, str. 11): »Veš, če boš imela glasbo rada, boš zmeraj srečna. Glasba ti ljubezen vrača. Poslušaj, kako lepo zveni klavir, če ga prijazno pobožam.« V novem okolju kar naprej zardeva, ker ji je nerodno, to pa je povezano z naslovom romana. Takoj ji je všeč sošolec David, kmalu postaneta fant in dekle. Zanimiv je opis njunega odnosa – drobnih dotikov, prvega poljuba, držanja za roke. Deloma je njun odnos opisan kot Kristinin zapis v dnevniku; mestoma ga opisuje tretjeosebni vsevedni

pripovedovalec; nekateri dogodki so podani skozi dialoge. V razvijajočo se ljubezen med Davidom in Kristino so vpletene tri zgodbe: Davidov odnos z (odsotnim) očetom Doretom, smrt Kristininega strica v prometni nesreči, Kristinina negotovost v lastna porajajoča se čustva in odnos z Davidom. Roman je razdeljen na pet delov: Žvižganje in klavir, Poloneza, Bil je lep, sončen dan, Trdnjava sladke žalosti in Ni treba vrečke; deli ustrezajo zapletu, vrhu in razpletu. Odnos med Davidom in njegovim očetom, ki ne živi z mladostnikom in mamo, je zelo zapleten. Prehaja od popolne odtujenosti (oče je bil tudi zaprt, še vedno je alkoholik) do Davidove skrbi za očeta. Izkaže se, da je smrt Kristininega strica povezana z Davidovim očetom – ta je do smrti povozil desetletnega Kristijana (po katerem je dobila glavna junakinja tudi ime), zato je bil v zaporu. Kristina ne ve več, ali je lahko z Davidom; ali je zaupanje med njima podrto (čeprav nista kriva onadva); ali bosta zmogla – kljub označenosti z nesrečo Davidovega očeta in Kristinine mame (torej prejšnjega rodu) – ohraniti bližino, ki sta jo ustvarila. Zaradi Davidovega odtujevanja, ki je povezano s skrivnostno preteklostjo njegove družine, se Kristina spogleduje z odličnim pianistom Vasilijem, ki pa se kmalu izkaže kot vzvišen, vsiljiv in ponižujoč. Takrat Kristina spozna, da je David poštenjak, ki ga ima neskončno rada; njuna ljubezen se ima čas razvijati. Roman se večkrat referira na znamenita klavirska dela, zato je deloma lahko tudi glasbeni roman: glasba je tista, ki ustvarja vzdušje (ob poznavanju klasične glasbe).

V romanu *Lica kot češnje* lahko prav tako izpostavimo psihološke funkcije poslušanja klasične glasbe, kjer glavna junakinja preko interpretacije zahtevnih klavirskih glasbenih del in druženjem z ljubljeno osebo, doživlja srečne trenutke. Njeno poznavanje sveta klasične glasbene zakladnice ter poustvarjanje glasbeni del ji omogoča raziskovanje svoje notranjosti in različnih čustvenih stanj.

3.6 Mateja Gomboc *Balada o drevesu* (2021)

Socialno-psihološki mladinski roman *Balada o drevesu* je pretresljiva pripoved o ljubezni in smrti in glasbi. Prvoosebna pripovedovalka Ada je dijakinja 3. letnika gimnazije in nadarjena mlada violinistka, ki se sooča z življenjem po samomoru svojega fanta Majka (Mitje). Pripoved je strnjena na štiri dni: od samomora do pogreba, vendar je v zgodbo vpletenih veliko retrospektivnih vložkov (čas pred samomorom), ki pojasnjujejo Adino in Mitjevo življenjsko zgodbo. Čas romana je natančno določen, pri vsakem poglavju je zapisano število ur, ki so minile od

samomora. Književni prostor je Ljubljana (delno tudi Primorska, od koder se Adina družina, mlajša sestra Ina, oče in mama, priseli ob koncu Adinega osnovnošolskega obdobja); v sanjarjenju pred samomorom pa Ada in Majk ves čas načrtujeta potovanja, omenjata znamenita mesta po svetu. Npr. dogovorita se, da bo njuna prva skupna pot v Pariz, kar bi bilo dovolj slovesno za prvi spolni odnos. Skupaj bi šla v vse kraje, katerih fotografije ima Ada nalepljene v svoji sobi. Kljub načrtovanju njune prihodnosti, te v trenutku ni več, ni več njiju. Skozi Adine spomine se pred bralcem postopno oriše svet prej in zdaj, živo se zvrstijo osebe iz Adinega in Majkovega življenja, njuni prijatelji, občutki, strahovi, veselje, pričakovanja ... V zgodbi ima posebno mesto glasba, zlasti klasična, ki jo interpretira Ada, o njej razmišlja, jo občuti. Majk, kitarski samouk, igra večinoma popularno glasbo; morda prav zato razume Adin talent. Po smrti ostane praznina, v kateri Ada *mehča preteklik, da je bila Majkova punca*, z vedno novimi solzami. In drevesu v njej je ob Majkovi smrti počilo lubje. Poleg zanimive metaforike in izčiščenega sloga roman ponudi poglobljeni uvid v izjemno travmatično izkušnjo – pogosto je v mladinski književnosti tabu že smrt, za samomor pa velja to še bolj. Ker je bila glasba način sporazumevanja med Majkom in Ado, se ta odloči, da bo, na željo Majkove mame, na pogrebu zaigrala. Ada skomponira skladbo z naslovom *Jaž ostajam. In ti v meni*. Izvirna skladba, ki je nastala na podlagi romana, ima naslov *Balada o drevesu* – Adina pesem. Skladbo izvaja pisateljčina hči, besedilo teče v posnetku: <<https://www.youtube.com/watch?v=DcF1RM1-O88>>.

Vsebina romana *Balada o drevesu* v življenju glavnega lika izzove zapletene vzorce pozitivnih in negativnih čustev. Kljub vsem težavam, s katerimi se spopada glavna oseba, ji z elementi glasbenega izraza, ki jih ponuja klasična glasba, uspe obvladovati čustva žalosti in stresne situacije ter vzpostaviti komunikacijo z zunanjim svetom.. Interpretacija klasičnih skladb na violini je odsev njenih bolečin in hrepenenja. Enako kot klasična glasba, ki vključuje različne teme, motive in dinamiko, se tudi njena čustva spreminjajo. Značilnosti klasične glasbe, kot so izraznost, poglobljenost in kompleksnost se prepletajo s čustveno globino glavne osebe in ustvarjajo močno vez med liki in bralcem. Poudarjajo univerzalno moč umetnosti in glasbe pri uravnavanju razpoloženja.

3.7 Cvetka Bevc *F. A. K.* (2021)

Glavni literarni liki romana so Fiksi, Aška in Krokari, ki so hkrati tudi prvoosebni pripovedovalci; njihove pripovedi se izmenjujejo na način, da je posamezno poglavje naslovljeno z imenom pripovedovalca in sinonimom za isto stvar (npr. Aškin predtakt, Fiksijeva uvertura, Krokarijev preludij, Aškin akord, Fiksijeva melodija, Krokarijeva viža ...). Povezuje in označuje jih ansambel *F. A. K.*, sicer pa se srečujejo vsak s svojimi težavami na poti odraščanja in se nanje tudi različno odzivajo. Fiksija vrže s tira razhod staršev, Aška, ki stoji najbolj trdno na tleh, se ukvarja z ljubeznijo, Krokari pa s svojo drugačnostjo. V romanu so omenjene različne glasbene zvrsti, od Erosa Ramazzottija do klasike. Poleg ljubezni so izpostavljene tudi družinske težave in odnosi med vrstniki. Skozi subjektivno pripoved zaživijo tudi druge osebe, ki vplivajo na tok zgodbe, ki doseže višek ob izpeljavi njihovega samostojnega koncerta. Fiksi uglasbi tudi njihov komad (Bevc, 2021, str. 158–159):

Veter in voda bila sva nekoč,
 sredi viharja dobila sva moč,
 da obzorja bila so dosegljiva
 in vedela sva, kje se ljubezen skriva.
 Za vedno tisti časi bodo blizu,
 ne utečem skriteму spominu.
 Daj, odreši naju ur samote,
 čas naj najin bo spet poln lepote.
 Če znal bi reči ti: oprostí,
 in če ti izrekel bi: odpusti,
 bi svetloba zvezd me obsijala,
 iz življenja sence bi pregnala.

Ko na šolskem koncertu doživijo navdušenje poslušalcev, njihova kariera vzcvetí; ob koncu je zapis, da po vsem svetu koncertirajo.

Vsebina romana *F. A. K.* vključuje poslušanje različnih zvrsti glasbe, in sicer od klasike do popularne glasbe (pop, rock), kjer vsi trije liki skozi glasbeno ustvarjanje in izvajanje najdejo način za soočanje s svojimi težavami in za izražanje čustev. Izpostavljena je tudi socialna funkcija glasbe, kjer se člani pop skupine povežejo in uprizorijo samostojen koncert, na katerem izvedejo lastno skladbo ter ob nastopu doživljajo zadovoljstvo in pozitivna čustva.

4 Diskusija

Z analizo mladinskih romanov smemo ugotoviti, da je bila izbira najljubše glasbene zvrsti glavnih literarnih likov odvisna od njihovih karakternih lastnosti, kognitivnih sposobnosti, čustvenih stanj, razreševanja vprašanj o lastni identiteti, od značilnosti posameznih zvrsti glasbe ter od vplivov okolja in vrstnikov. Vsi obravnavani romani sodijo med realistična dela, ki so tudi žanrsko precej homogena. Vsaj delno vsa dela sodijo med socialno-psihološke romane (vprašanja odraščanja v najširšem smislu, iskanje lastnega pogleda na svet, razumevanje lastne identitete ipd.), mestoma se pojavlja motiv ljubezni (tudi nesrečne ljubezni in neizpolnjenih hrepenenj). Glasbeni romani so torej izrazito sinkretični, utemeljuje jih preplet vsaj dveh literarnih žanrov. Na tem mestu pa vendarle velja opozoriti na omejitev izbora besedil, saj bi morebiti izbor glasbenih romanov iz svetovne produkcije mladinske književnosti pokazal še kakšne navezave, ki jih v izbranih romanih ni opaziti.

Z izborom različnih glasbenih zvrsti lahko vplivamo na ključne vidike mladostniškega razvoja, in sicer na estetski razvoj, na osebno in družbeno identiteto, socializacijo, uravnavanje in obvladovanje čustev in motivacijo. Nekateri mladostniki glasbo občudujejo v umetniškem smislu, drugi pa za zabavo in izboljšanje svojega razpoloženja. Bistvena vrednost glasbe je v dejstvu, da mladostnikom omogoča izražanje lastne identitete in njihovih vrednot, vpliva na uravnavanje čustev ter omogoča spoznavanje novih prijateljev. Nezanemarljiva funkcija glasbe je tudi komunikacija, saj je glasba pomembno sredstvo sporazumevanja, s katerim lahko sporočamo svoje vrednote in ideale. Vključevanje različnih zvrsti glasbe v vsebine mladinskih romanov pomeni tudi način soočanja z življenjskimi izzivi, ki se velikokrat zrcalijo v glasbi. Zdi se, da je prav ta način individualne uporabe glasbe tisti, ki pomeni najtrdnjšo vez mladih poslušalcev z njihovo izbrano glasbo.

Kognitivna, afektivna in socialna razsežnost poslušanja glasbenih zvrsti se v izbranih romanih dopolnjujejo oziroma prepletajo, s tem, da je mogoče v posameznem romanu zaznati prevladujočo funkcijo (tabela 1). Za izvajanje glasbe mladih literarnih likov se izrazito pojavljajo trije inštrumenti, kitara, klavir in violina. Pri poslušanju glasbe gre večinoma za glasbene skupine (prim. The Doors, Partibrejkersi), pomembne izvajalce (prim. delo Francisca Tárrega *Spomini na Albambro*), dvakrat za neobstoječe glasbene skupine (*M. I. N. E.*; *F. A. K.*).

Glede na dokazano pomemben vpliv glasbe na (mladega) človeka, lahko glasba predstavlja učinkovito diagnostično sredstvo za spremljanje razvoja mladostnikov, saj se njihove težave, potrebe in prepričanja pogosto odražajo v izbiri glasbe.

Tabela 1: Glasba v izbranih romanih

Literarna dela	Skladbe	Glasbena zvrst
Goran Gluvić <i>Popoldanski ritem</i>	Heitor Villa-Lobos <i>Choros št. 1</i> , Joao Pernambuco <i>Sons de carrilhões</i> , Gilberto Gil <i>Aquele abraço</i> , Leroy Carr <i>Blues Before Sunrise</i> , Antonio Carlos Jobim <i>Desafinado</i> ; posebna pozornost je namenjena tudi izvajalcem jazza.	klasična glasba, jazz (igranje kitare)
Marija Švajncer <i>Samotni bralec</i>	Francisco Tárrega <i>Spomini na Albambro</i> , Jim Morrison in skupina The Doors, skladbe Joaquina Rodriga, glasba iz Grka Zorbe.	klasična glasba, rock balade (skladanje, igranje klavirja in kitare)
Nataša Konec Lorenzutti <i>Lica kot češnje</i>	David Popper <i>Poloneza</i> , Sergej Rahmaninov <i>Preludij opus 23 št 5 v g-molu</i> , Federic Chopin <i>Mazurka opus sedem v B duru</i> , Metallica <i>Nothing else matters</i>	klasična glasba (igranje klavirja), trash metal (zaigrano na klavir)
Mateja Gomboc <i>Balada o drevesu</i>	Omenjena so klasična dela za violino; izvorno skladbo <i>Balada o drevesu – Adina pesem</i> je moč poslušati v instrumentalni izvedbi.	klasična glasba (igranje violine)
Cvetka Bevc <i>F. A. K.</i>	Omenjene veliko klavirske klasične glasbe, ki jo igra Aška (npr. Chopin, Beethoven); tudi klasika za violino, ki jo igra Lin. Glasbena skupina igra lastne skladbe, glasbo piše Aška na Jančina besedila.	glasbeni stil ni natančno opredeljen; sklepamo lahko, da gre za balade in jazz improvizacije
Janja Vidmar <i>Na vroči sceni</i>	Navedene skladbe niso referenčne, torej se ne naslanjajo na resnične skladbe izvajalcev.	pop (skupina štirih deklet)
Dušan Dim <i>Distorzija</i>	Johnny Thunders <i>Born to lose</i> , The Clash <i>I Fought the Law</i> , Ramones <i>Do You Remember Rock'N'Roll Radio?</i> , Partibrejkers <i>Včeraj ako želiš saznati</i> , Pankrti <i>Lepi in prazni</i> , Majke <i>Putujem</i>	punk, angažirani rock, (poslušanje glasbe, igranje kitare)

Glasba in mladinska književnost imata moč, da združita različne umetniške izraze in obogatita bralčevo izkušnjo. Povezava med glasbo in romani je odvisna od individualnih preferenc avtorjev in bralcev. Področje glasbe se s tematiko mladinskega romana lahko povezuje na več načinov:

- glasba lahko dopolnjuje branje in vpliva na intenzivno doživljanje in razumevanje zgodbe: glavni literarni liki v takšnih romanih so pogosto mladi, glasbeniki ali ljubitelji glasbe, ki se soočajo z izzivi, težavami ali iskanjem svoje identitete skozi glasbo,

- glasbene vsebine v romanu lahko spodbudijo bralca k poslušanju, izvajanju in ustvarjanju glasbenih del,
- glasba lahko približa čas in prostor, v katerem se zgodba dogaja,
- glasba poudari razpoloženje ali tematiko romana, kot npr. dogajanje v glasbeni šoli, sodelovanje v glasbenih skupinah, na glasbenih tekmovanjih,
- izbira posamezne zvrsti glasbe opredeljuje osebnostne značilnosti glavnih likov romana,
- glasba in beseda lahko odražata specifično kulturo ali skupnost,
- besedila v uglasbenih pesmih izražajo vsebinske elemente romana, kar vpliva na interpretacijo in dojetje besedilnega sporočila.

Skozi opazovanje glasbenih zvrsti v sedmih izvirnih slovenskih romanih za mladostnike pa se tudi jasno kaže nujnost poslušanja omenjenih glasbenih del v posameznem romanu, saj so navedena dela, ki so pomembna za literarne like, hkrati tudi izrazito pomembna za dogajalni ritem v romanih.

Opombe

Haramija je prispevek napisala v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine – vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga sofinancira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Literatura

- Bevc, C. (2021). *F. A. K. Maribor*: Založba Pivec.
- Bhartrihari (1973). Ta ljubezen. V: *Kot bilke, kot iskre: izbor sanskertske lirike*. Izbor, prevod in spremna beseda Vlasta Pacheiner. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Kondor; 140). 61.
- Borthwick, S. in Moy, R. (2020). *Popular Music Genres: An Introduction*. Routledge.
- Chamorro-Premuzic, T. in Adrian Furnham, A. (2010). Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life? *British Journal of Psychology*, 98, (2), 175–185.
<https://doi.org/10.1348/000712606X111177>
- Dim, D. (2005). *Distorzija*. Ljubljana: Cankarjeva založba (zbirka Najst).
- Everett Maus, F. (1991). Music As Narrative. *Indiana Theory Review*, 12, str. 1–34.
<https://www.jstor.org/stable/24045349>.
- Glavić, G. (2002). *Popoldanski ritem*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Gomboc, M. (2021). *Balada o drevesu*. Dob: Miš založba.
- Haramija, D. (2012). *Nagrane pisave*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Haramija, D. in Batič, J. (2020). Razumevanje koncepta bralnega gradiva: 3. gradnik. V: Haramija, D. (ur.). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 83–105.
- Haramija, D. in Batič, J. (2023). Multimodalne značilnosti izvirnih slovenskih slikopisov. *Revija za elementarno izobraževanje*. 16(special iss.), 55–70.

- Juvan, M. (2000). *Intertekstualnost. Literarni leksikon*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Konc Lorenzutti, N. (2015). *Lica kot češnje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Laiho, S. (2009). The Psychological Functions of Music in Adolescence. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13, (1), 47 – 63. <https://doi.org/10.1080/08098130409478097>
- Leksikoni Cankarjeve založbe – glasba (1987). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Lewis, K., Gonzalez, M. in Kaufman, J. (2012). Social Selection and Peer Influence in an Online Social Network. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109, 68–72.
- Neuman, Y., Perlovsky, L. in Livshits, D. (2016). The personality of music genres. *Psychology of Music*, 44(5) 1044–1057. <https://doi.org/10.1177/0305735615608526>
- Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109. <https://doi.org/10.1177/0305735607068889>
- Schäfer, T. in Sedlmeier, P. (2009). *What makes us like music?* Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music. Jyväskylä, Finland.
- Schäfer, T. in Sedlmeier, P. (2009b). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37(3), 297–300. <https://doi.org/10.1177/0305735608097247>
- Selfhout, MHW, Branje, SJT, Bogt, TFM in Meeus, WHJ. (2009). The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32(1), 95–107. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.11.004>
- Švajncer, M. (2014). *Samotni bralec*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Vidmar, J. (2004). *Na vroč sceni*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

SUMMARY

Young people listen to various genre of music due to the different possibilities of expression they offer. Music plays an important role in forming their personal and social identity, in expressing emotions and in feeling they belong to a group. Through listening to, performing and creating various genre of music, young people develop their musical preferences and broaden their musical horizons. The chapter presents merely a selection of the many types of music that young people like to listen to or perform and which are often also the subject of literary works for YA readers.

The chapter is based on a selection of original YA novels with a music theme. In discussing the novels, three steps were used: (1) The novels were written over the last twenty years, their discussion follows the literary-historical principle, the novels are discussed according to their date of publication. An analysis of the texts was conducted according to literary-theoretical methods of morphological characteristics, specifically discussing the following elements: subject matter, theme, motifs, key and side characters, literary time, literary space, structure, narrator, story. (2) The titles of songs mentioned in the novels are listed. The various musical genre that appear in the novels are identified. (3) The third step gives an analysis of the themes of the novels according to the psychological functions of the chosen musical genre.

We set ourselves the following research questions:

- In the context of which literary genres does the musical novel appear in Slovene YA literature?
- Which musical genres appear in the novels?
- What are the ways of linking the subject of music with the themes of YA novels?

Through the choice of various musical genre, we can affect key aspects of youth development, such as aesthetic development, personal and social identity, socialisation, regulating and controlling emotions, and motivation. Some youths admire music in an artistic sense, others enjoy it for entertainment and

improving their mood. The core value of music lies in the fact that it gives young people a means of expressing their own identity and their own values, affects the way they regulate emotions and enables them to meet new friends. A significant function of music is also interaction, as music is an important means of communication through which we can convey our values and ideals. Including different genre of music into the content of YA novels also means a way of facing life's challenges that are often reflected in music. It appears that it is precisely this way of individually using music that creates the strongest bond between young listeners and their musical choices.

All the discussed novels belong to realistic fiction, which is also relatively homogenous in terms of genre. At least to an extent, all the works can be classified as social-psychological novels (issues of growing up in the broadest sense, searching one's own view of the world, understanding one's identity, etc.); the theme of love (including unhappy love and unfulfilled desires) also sometimes appears. Understanding the syncretism of genre is essential in discussing novels with a music content as these in their essence cannot belong to a single genre and need to be studied in relation to multimodality (at least two codes of communication in the same medium), intertextuality (when reading the text and simultaneously listening to the music the text refers to), or plurimediality, when the music is connected to several forms of art at once (e.g. theatre, film), which means that beside using different modalities, each code uses their own specific medium.

The analysis of seven original Slovene YA novels with a music theme relates to classical music (the most common instruments listed in the music performed by literary characters are the piano, guitar, and violin), jazz, punk, and pop.

Table: The connection between music and the basic motifs in the selected novels

literary work	basic motif linked with music	music referred to	musical genre
Goran Gluvić <i>Popoldanski ritem</i> (Afternoon Rhythm)	Through exploration, emotional expression and social connection, the main character actualises his inner world and establishes connections with the world around him. He devotes his entire life to jazz, which offers the art of improvisation and free expression, reflected in the protagonists way of thinking and non-conformity to social norms.	Heitor Villa-Lobos <i>Chôros No. 1</i> , Joao Pernambuco <i>Sons de carrilhões</i> , Gilberto Gil <i>Aquele abraço</i> , Leroy Carr <i>Blues Before Sunrise</i> , Antonio Carlos Jobim <i>Desafinado</i> ; special attention is also given to jazz performers.	classical music, jazz (playing the guitar)
Marija Švajncer <i>Samoini bralec</i> (Lone Reader)	Listening to classical music and playing the guitar, the main character thinks about the meaning of life, relationships with friends and describes his own moods, thoughts, emotions and feelings. The novel also conveys to the reader the aesthetic dimension of getting to know and experience various musical and philosophical works.	Francisco Tárrega <i>Memories of Alhambra</i> , Jim Morrison and The Doors, music by Joaquín Rodrigo, music from <i>Zorba the Greek</i> .	classical music, rock ballads (composing, playing the piano and guitar)

literary work	basic motif linked with music	music referred to	musical genre
Nataša Konec Lorenzutti <i>Lica kot češnje</i> (Cheeks Like Cherries)	Through interpreting demanding piano pieces and through socialising with a person she loves, the main character lives happy moments. Her knowledge of the world of classical music and reinterpreting the pieces helps her explore her inner self and various emotional states.	David Popper Concert <i>Polonaise</i> , Sergei Rachmaninov <i>Prelude in G Minor (Op. 23 No. 5)</i> , Frederic Chopin <i>Mazurka in B-Flat Major (Op. 7 No. 1)</i> , Metallica <i>Nothing Else Matters</i>	classical music (playing the piano), trash metal (played on the piano)
Mateja Gomboc <i>Balada o drevesu</i> (A Ballad About a Tree)	Despite all the problems the main character is facing, she manages to control her sad emotions and stressful situation, and establish a means of communication with the outside world through elements of musical expression offered to her by classical music. Interpreting classical pieces on the violin is a reflection of her pain and yearning. They stress the universal power of art and music in regulating our mood.	Classical pieces for the violin are mentioned; it is possible to listen to an instrumental performance of the original song <i>A Ballad About a Tree – Ada's Song</i> .	classical music (playing the violin)
Cvetka Bevc <i>F. A. K.</i>	Listening to various types of music, from classical to popular music (pop, rock), where all three main characters through musical creation and performance find a way of facing their problems and expressing their emotions. The social function of music is also highlighted, with members of the group bonding through music.	A great deal of classical music for piano is mentioned, played by Aška (e.g. Chopin, Beethoven); and classical music for the violin, played by Lin. The group also play their own pieces, music written by Aška to Janča's lyrics.	the style of music is not precisely determined; we can assume it includes ballads and jazz improvisations.
Janja Vidmar <i>Na vroči sceni</i> (On the Hot Stage)	The musical content is merely a means of showing the personal characteristics of a pop girl band that promotes itself through fake and controversial acts and by performing a cheap version of pop songs.	The music listed does not refer to real songs of actual performers.	pop (group of four girls)
Dušan Dim <i>Distorzija</i> (Distortion)	Music (punk) in the life of the main character is not limited merely to sound but becomes an expression of his thoughts, social outlook and approach to life. With the aggressive sound of their instruments, members of the band express their anger, frustration, rebellion and disappointment with society.	Johnny Thunders <i>Born to Lose</i> , The Clash <i>I Fought the Law</i> , Ramones <i>Do You Remember Rock'N'Roll Radio?</i> , Partibrejkers <i>Večeras ako želiš saznati</i> , Pankrti <i>Lepi in prazni</i> , Majke <i>Putujem</i>	punk, activist rock, (listening to music, playing the guitar)

After analysing these YA novels, we can discern that the choice of the favourite musical genre of the main characters depends on their character traits, cognitive abilities, emotional states, addressing questions about their own identity, the characteristics of each individual music genre and influences from their environment and peers.

Given the well-documented important influence of music on (young) people, music can represent an effective diagnostic means for following the development of young people as their problems, needs and convictions are often reflected in the choice of music.

Music and YA literature have the power to bring together different artistic expressions and enrich the reader's experience. The connection between music and novels depends on the individual preferences of the authors and the readers. The field of music can be linked with the theme of YA novels in various ways:

- music can complement reading and influence the intense experiencing and comprehension of the story; the main literary characters in such novels are often young people, musicians or music lovers, facing challenges, problems, or searching their own identity through music,
- the musical content of the novel can encourage the reader to listen to, perform and create music,
- music can bring the reader closer to the time and space in which the story is taking place,
- music highlights the mood or theme of the novel, for example, what happens at music school, being part of a band, participating at musical competitions,
- the selection of each genre of music defines the personality traits of the novel's protagonists,
- music and words can reflect a specific culture or community,
- lyrics of songs referred to express the content elements of the novel, also affecting the interpretation and comprehension of the written message.

Through looking at the musical genres in seven original Slovene YA novels, the necessity of also listening to the mentioned pieces in each work becomes clear, as the listed music is important for the literary characters and at the same time especially vital for the rhythm of events in the novels.

POGLAVJE 10

VLOGA UČITELJA TER DRUGIH ZUNANJIH IN NOTRANJIH DEJAVNIKOV RAZVOJA GLASBENEGA TALENTA – ŠTUDIJA PRIMERA

TJAŠA DROVENIK ADAMEC,^{1,2} BOJAN KOVAČIČ³

¹ Glasbena šola Rogaška Slatina, Rogaška Slatina, Slovenija

tjasa.drovenik@student.um.si

² Glasbena in baletna šola A. M. Slomška, Maribor, Slovenija

tjasa.drovenik@student.um.si

³ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

bojan.kovacic@um.si

Rezultati študije primera sedemnajstletnega perspektivnega orglavca kažejo, da je razvoj glasbenega talenta kompleksen proces in rezultat interakcije med vplivom učitelja, družinsko podporo in dinamično vlogo zunanjih in notranjih dejavnikov, čigar vpliv se spreminja v kontekstu posameznikovega glasbenega razvoja skozi različna življenjska obdobja. V raziskavi je osvetljena vloga učitelja instrumenta, ki vpliva na razvoj glasbenega talenta orglavca skozi različna življenjska obdobja. Je pomembna in večplastna, neposredno vpliva na kakovost pouka in služi kot temelj za nadaljnje glasbeno izobraževanje.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.10](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.10)

ISBN

978-961-286-839-0

Ključne besede:

razvoj glasbenega talenta,
vloga učitelja instrumenta,
zunanji dejavniki,
notranji dejavniki,
življenjska obdobja



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.10](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.10)

ISBN
978-961-286-839-0

Keywords:

development of musical
talent,
role of the instrument
teacher,
external factors,
internal factors,
life stages

CHAPTER 10

THE ROLE OF THE TEACHER AND OTHER EXTERNAL AND INTERNAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL TALENT – A CASE STUDY

TJAŠA DROVENIK ADAMEC,^{1,2} BOJAN KOVAČIČ³

¹ Rogaška Slatina Music School, Rogaška Slatina, Slovenia
tjasa.drovenik@student.um.si

² A. M. Slomšek Music and Ballet School, Maribor, Slovenia
tjasa.drovenik@student.um.si

³ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
bojan.kovacic@um.si

The results of the case study of a seventeen-year-old prospective organist show that the process of developing musical talent is complex and presents the result of the interaction between the teacher's influence, family support, and the dynamic role of external and internal factors, the influence of which changes in the context of the person's musical development throughout various stages of his/her life. The study emphasizes how the organist's instrument teacher can have an impact on their musical talent throughout different life stages. The role of the instrument teacher is significant and multifaceted, has a direct impact on the quality of lessons, and serves as a foundation for further music education.



1 Uvod

Razvoj glasbenega talenta je kompleksen proces, znotraj katerega imajo pomembno vlogo številni zunanji in notranji dejavniki. Eno izmed ključnih vlog v okviru teh dejavnikov nosi učitelj, ki tako sam kot v dinamični interakciji z družinskim okoljem, družbenimi pričakovanji in individualnimi značilnostmi učenca, pomembno vpliva na razvoj njegovega glasbenega talenta. V tem kontekstu se postavlja vprašanje, kako lahko učitelj najbolje podpre in usmeri potencialno nadarjenega ali talentiranega učenca. Učitelj kot eden izmed ključnih dejavnikov za razvoj glasbenega talenta s svojimi kompetencami, strokovnim znanjem, tehnikami poučevanja, pedagoškimi pristopi, vsebino pouka in ustvarjalnostjo ne le prenaša glasbeno znanje, temveč tudi vpliva na učenčevo motivacijo, samopodobo in socialne kompetence. Učitelj predstavlja t. i. most med zunanjim okoljem in notranjim svetom učenca, ki spodbuja in neguje učenčev potencial.

1.1 Učitelj kot dejavnik razvoja glasbenega talenta

Kakovost pouka je pogojena s tehniko izvajanja pouka in kakovostjo vsebine, posredovane s strani glasbenega učitelja (Hermann, 2000). Učitelj s svojimi kompetencami in ustvarjalnostjo spodbuja in ohranja motivacijo učencev za učenje glasbe ter ustvarja spodbudno okolje, ki pomaga pri vzdrževanju pozitivnega odnosa do glasbe kot tudi razvoju celostne osebnosti posameznega učenca (Zadnik, 2019). Kot povzemata Pereira-Fradin in Dubois (2007), vpliv glasbenih učiteljev na učenčev glasbeni razvoj vsebuje dve komponenti: 1) naravo in kakovost odnosa med učiteljem in učencem ter 2) ustreznost ujemanja med stilom učiteljevega poučevanja in otrokovimi individualnimi potrebami. Raziskava (Millican in Forrester, 2019) kot temeljne prakse poučevanja glasbenih učiteljev navaja oblikovanje glasbenih konceptov, zaporedje navodil in razvijanje ustreznih odnosov z učenci. Davidova (2019) potrjuje, da mora glasbeni učitelj pokazati znanje in razumevanje, ne le na glasbenem področju, temveč tudi na področjih komunikacije in vzpostavljanja pozitivnih odnosov, sodelovanja s starši, sodelavci glasbeniki in skladatelji ter strokovnjaki z drugih področij, kot tudi na področjih razvijanja ustvarjalnih in socialnih veščin učencev na podlagi pedagoških načel (personalizacije, sodelovanja in produktivnosti) ter v okviru umetniških in kulturnih pristopov v procesu glasbenega izobraževanja. Vloga glasbenega učitelja se torej ne konča le pri prenosu tehničnih znanj ali vključevanju v glasbeno skupnost, temveč je ključna tudi za razvoj

učenceve samozavesti, samodiscipline in ljubezni do umetnosti (Randles, 2012; Zdravić-Mihailović, 2020). Kot povzema Bogunović (2008), učitelji za mnoge učence postanejo vzorniki, ki spodbujajo njihov glasbeni razvoj in pripomorejo k njihovi glasbeni uspešnosti, za katero so najpomembnejši učiteljeva strokovnost, kontinuirana strokovna izobraževanja in usposabljanja ter aktivno igranje instrumenta (v orkestrih ali komornih zasedbah).

1.2 Zunanji dejavniki

Bogunović (2008) navaja pomembnost materine vloge v zgodnjih življenjskih obdobjih za spodbujanje otrokovega zgodnjega zanimanja in razvoj začetne notranje motivacije za glasbo. Rezultati raziskave (McPherson in Davidson, 2002) potrjujejo ključni pomen materine vloge pri doseganju kakovosti in količini otrokovih vaj pri učenju instrumenta. Pomembna vloga mame in očeta se kaže v tem, da otroku zagotavljata obogateno zgodnje okolje, v katerem skrbita za ustrezen glasbeni in instrumentalni pouk, omogočata dolgoročno in preudarno vajo, podpirata enotnost namena, težita k centru odličnosti ali ga vzpostavita ter sta popolnoma predana in se žrtvujeta za to, da bi spodbujala razvoj otrokovega talenta (Luo in Kiewra, 2020). Da je ključni dejavnik za razvoj talenta mladih glasbenikov in učenje instrumenta družinska podpora, potrjujeta tudi Davidson in Pitts (2001). Bogunović (2008) ugotavlja bistveno višjo raven spodbude in podpore v družinah, kjer je eden ali sta oba starša profesionalna glasbenika. Ob tem je izjemno pomembno sodelovanje med družino in učiteljem, saj to pripomore k lažji vzpostavitvi smiselnih povezav med razvojnimi strategijami in učenčevim življenjem (Ho in Chong, 2010). Rezultati raziskave (Reis, 2009) potrjujejo, da je vloga staršev in učiteljev ključnega pomena pri razvoju otrokovega talenta. Starši prispevajo k razvoju otrokovega talenta z zgodnjim prepoznavanjem talenta in stalno podporo otrokovega potenciala; v obdobju adolescence pomagajo talentiranim najstnikom pri spopadanju z vprašanji identitete in obremenitvami, ki so povezane z njihovim glasbenim razvojem, pri čemer pa je pomembno, da tako starši kot učitelji prepoznajo in razumejo izzive, ki spremljajo posamezne stopnje učenčevega razvoja glasbenega talenta (Reis, 2009). Ti izzivi lahko vključujejo tudi kritične življenjske dogodke. Rezultati raziskave (Peterson idr., 2009) potrjujejo, da se nadarjeni učenci lahko soočajo s kritičnimi življenjskimi situacijami, kot so spopadanje s stresom, vznemirjujoči dogodki in izkušnje v domačem ali šolskem okolju, šolski prehodi (vključno s prehodi v in iz specializiranih šol za nadarjene učence), težave v medosebnih odnosih, pomanjkanje

samozavesti, vedenjske težave, zloraba substanc, motnje hranjenja, depresija in samouničevalne misli, zaporna kazen bližnje osebe in zlorabe. Poleg družine in učiteljev imajo pomembno vlogo pri otrokovem glasbenem razvoju tudi vrstniki. Skupine vrstnikov, ki so spodbudne in navdihujoče, bodo otroku pomagale razviti vedenje, ki je družbeno sprejeto, kar ima ključno vlogo pri razvoju socialnih veščin (Singh in Johal, 2021). Kot ugotavljajo Kurt idr. (2021), na otrokov socialni in čustveni razvoj ter na njegovo raven učenja, pomembno vpliva tudi razredna klima.

1.3 Notranji dejavniki

Kot potrjuje ena izmed novejših raziskav (Borgmann in Stöckel, 2021), poleg zunanjih dejavnikov na razvoj talenta vplivajo tudi psihološki dejavniki, ki segajo od prirojenih osebnostnih lastnosti (talent) preko situacijskih, motivacijskih dejavnikov (strast) do zelo spremenljivih veščin (trdo delo). Sage (2016) opredeljuje trdo delo in strast kot ključna dejavnika v razvoju glasbene uspešnosti. Pereira-Fradin in Dubois (2007) navajata strast in motivacijo kot nujni za otrokovo glasbeno uspešnost ter ključni pri glasbenem razvoju, Milošević in Šimonji Černak (2019) poudarita vztrajnost in motivacijo za doseganje uspeha kot pomembna dejavnika pri napovedovanju šolske uspešnosti, medtem ko v eni izmed novejših raziskav (Amali idr., 2023) navajajo motivacijo kot posrednika med pričakovanji o uspehu in učnimi dosežki. Da je motivacija za dosežke pomemben psihološki napovedovalec uspeha ali neuspeha diplomantov, potrjujejo tudi nekatere druge raziskave (Hegarty, 2010; Steinmayr in Spinath, 2011; Vecchione idr., 2014). Rezultati najnovejših raziskav (Sitorus idr., 2022; Uchang, 2022) so pokazali, da k učni in akademski uspešnosti prispevajo tudi dobre in ustrezne učne strategije. Pomemben dejavnik pri razvoju glasbenega talenta, ki povečuje dosežke in učno uspešnost, hkrati pa neposredno pozitivno vpliva na nevroanatomsko diferenciacijo in kognitivne sposobnosti, je vaja (Álvaro-Mora in Serrano, 2019). Čas vaje je povezan z notranjo motivacijo posameznika (Burak, 2014), vendar pa rezultati raziskave (Williamon in Valentine, 2000) kažejo, da količina vaje ni temeljni dejavnik kakovostne glasbene izvedbe, temveč je pri dejavniki glasbene sposobnosti potrebno upoštevati vsebino in kakovost vaje posameznika. Stopnja aktivnega zasledovanja ciljev in postavljanje standardov sta razlikovalni značilnosti med razsežnostmi perfekcionizma in težnje po odličnosti (Lasalle in Hess, 2022). Med perfekcionizmom in tremo, Patston in Osborne (2016) ugotavljata pomembne povezave glede na starost, spol in izkušnje, medtem ko Portí idr. (2021) tremo neposredno povezujejo s poklicnim stresom in

strastjo. Pojem, ki se nanaša na človekovo sposobnost zaznavanja in reproduciranja glasbe ter jo je mogoče zaradi njene kompleksnosti najbolje opredeliti z različnimi vidiki glasbe, kot so višina tona, harmonija ipd, Khalass idr. (2019) opredeljujejo kot muzikalnost. Maity (2022) ugotavlja pomembno pozitivno povezavo med sposobnostjo zaznavanja glasbe in intelektualnimi sposobnostmi na elementarni ravni. Prav tako učenci z višjo stopnjo glasbenih sposobnosti med 7. in 12. letom starosti v izobraževalnem procesu in vsakdanjem življenju izkazujejo višjo stopnjo ustvarjalnosti (Qarri, 2022). Sušić in Brebrić (2022) potrjujeta, da lahko dobro zasnovane in spodbudne glasbene dejavnosti pri otrocih v obdobju 5–6 let spodbujajo glasbeno ustvarjalnost in prispevajo k prepoznavanju njihovega glasbenega potenciala. Na (prirojeni) potencial se nanaša termin glasbena sposobnost (Bogunović, 2008; Hallam in Shaw, 2002; Hallam, 2010; Haroutounian, 2009), medtem ko kapaciteto za razlikovanje zvoka, ki jo je moč zaznati že od rojstva dalje in meriti že v otroštvu, glasbeni psihologi opredeljujejo kot glasbeno zmožnost (Gordon, 1999; Grashel, 2008; Haroutounian, 2002, 2009; Harrison idr., 1994). Kot ugotavljajo Van Vugt idr. (2021), se lahko spretnosti, ki se nanašajo na psihomotorične sposobnosti, lažje naučimo v zgodnejših življenjskih obdobjih, ko so zaposlena različna možganska omrežja, ki pozneje v življenju niso več vključena v učenje. Ključni dejavnik za sposobnost interakcije z drugimi za številne možnosti in različne situacije, ki se pojavljajo skozi celotno življenjsko obdobje, predstavljajo socialne kompetence (Wang idr., 2022). Po pregledu literature lahko povzamemo ugotovitev ene izmed novejših raziskav (Kragness idr., 2021), da je razvoj človekovih sposobnosti posledica zapletenega medsebojnega vpliva genetskih predispozicij in okoljskih dejavnikov.

Namen študije primera je na primeru 17-letnega perspektivnega orglavca, Bresta L. (B. L.), podrobneje proučiti vpliv vloge učitelja ter zunanjih in notranjih dejavnikov kot tudi nekaterih povezav med njimi.

2 Metoda

2.1 Raziskovalna vprašanja

V študiji primera smo raziskovali, (1) kakšna je vloga učitelja v povezavi z zunanjimi dejavniki razvoja glasbenega talenta in, (2) kakšna je vloga učitelja v povezavi z notranjimi dejavniki razvoja glasbenega talenta.

2.2 Udeleženeec

Udeleženeec naše študije primera je Brest L. (B. L.), rojen leta 2006. B. L. je svojo glasbeno pot začel pri devetih letih z učenjem klavirja v Glasbeni šoli Rogaška Slatina pod mentorstvom profesorice Monje Gobec in Darka Arsova. Štiri leta pozneje je v isti glasbeni šoli razširil svoje znanje z učenjem orgel v razredu profesorice Tjaše Drovenik Adamec. Od leta 2021 nadaljuje z izobraževanjem na področju klavirja na Umetniški gimnaziji v Celju pod mentorstvom prof. Karin Gišjan Roškar, medtem ko še vedno obiskuje pouk orgel pri profesorici T. Drovenik Adamec v Rogaški Slatini. Svoje znanje izpopolnjuje tudi na različnih klavirskih in orgelskih mojstrskih tečajih (t. i. »masterclassih«). V obdobju svojega izobraževanja je B. L. osvojil številne nagrade na državnih in mednarodnih orgelskih tekmovanjih, med njimi: leta 2021 zlato priznanje v disciplini orgle solo na 50. državnem tekmovanju mladih slovenskih glasbenikov (TEMSIG), istega leta v disciplini orgle solo zlato nagrado, medaljo in častni naslov »Laureate« na mednarodnem spletnem tekmovanju *Glasbena čipka iz Idrije*. Poleg tega je v letih 2021 in 2022 na mednarodnem tekmovanju *Jean Sibelius Fest Competition* v Turkuju (Finska), v svoji starostni kategoriji v disciplini orgle solo dvakrat zapored osvojil drugo nagrado. Aprila 2023 je na mednarodnem tekmovanju *International Music Masterclass and Competition (IMMCC) Maribor* v disciplini orgle solo osvojil 1. nagrado, v okviru tekmovanja pa je kot najboljši tekmovalac v svoji starostni kategoriji nastopil tudi na slavnostnem koncertu prvonagrajencev.

2.3 Merski instrumentarij

Za potrebe raziskave smo oblikovali in uporabili modificiran merski instrumentarij (vprašalnik), ki ga razvijamo v okviru priprave doktorske disertacije na temo dejavnikov razvoja orgelskega talenta. Vprašalnik zajema devetindvajset dejavnikov, ki vplivajo na razvoj glasbenega talenta, in pri katerih je treba označiti intenzivnost vpliva posameznega dejavnika v različnih življenjskih obdobjih: zgodnje otroštvo (3–6 let), srednje otroštvo (6–8 let), pozno otroštvo (9–11 let), adolescenca (12–20 let), zgodnja odrasla doba (20–35 let), srednja odrasla doba (35–50 let) in zrela odrasla doba (50–80 let). Intenzivnost vpliva dejavnikov ocenjujemo po obdobjih s pomočjo 7-stopenjske ocenjevalne lestvice, ki vsebuje naslednje stopnje: 1. povsem nepomemben vpliv, 2. zelo nepomemben vpliv, 3. nepomemben vpliv, 4. nevtralen vpliv, 5. pomemben vpliv, 6. zelo pomemben vpliv, 7. ekstremno pomemben vpliv.

Devetindvajset kriterijev (dejavnikov) je razdeljenih v dva sklopa: zunanji dejavniki (9 kriterijev) in notranji dejavniki (20 kriterijev).

Na podlagi odgovorov, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom, smo oblikovali vprašanja odprtega tipa in izvedli pisni intervju. Vprašanja so se nanašala na vlogo učitelja v povezavi z zunanjimi in notranjimi dejavniki.

2.4 Postopek zbiranja podatkov

Raziskavo smo izvedli v dveh krogih, in sicer prvi krog na podlagi vprašalnika in drugi krog s pisnim intervjujem. B. L. je prebral študijo primera in odobril objavo ugotovitev.

3 Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom in intervjujem, in sicer v treh sklopih: vloga učitelja instrumenta, zunanji dejavniki in notranji dejavniki.

3.1 Vloga učitelja instrumenta

Kot je razbrati iz analize odgovorov o vlogi učitelja instrumenta v razvoju glasbenega talenta B. L., je učitelj instrumenta imel (in še vedno ima) pomemben vpliv skozi celoten proces izobraževanja B. L., medtem ko je bila vloga družine in staršev bolj poudarjena v začetnih fazah izobraževanja. Vloga učitelja je ključna pri kakovosti pouka, čeprav je B. L. dodal, da na nekatere dejavnike razvoja glasbenega talenta učitelj ne more neposredno vplivati. Učitelj instrumenta je imel pomemben vpliv na razvoj glasbenih sposobnosti B. L., pri osnovnem tehničnem usposabljanju, usmeritvah in dajanju navodil o vaji ter spodbujanju nadaljnega samostojnega učenja in dodatnih izobraževalnih priložnosti, kot so poletne šole in seminarji (t. i. »masterclassi«). B. L. je ocenil vlogo učitelja instrumenta kot manj pomembno pri pridobivanju teoretičnega znanja, prav tako opaža, da se je skozi življenjska obdobja njegova neodvisnost povečala, pri čemer sedaj izhaja bolj iz lastnih izkušenj in se ne opira več izključno na učiteljeva navodila. Kljub vse večji samostojnosti, pa mu učiteljeve usmeritve še vedno služijo kot temelj za nadaljnjo vajo in prakso ter mu pomagajo pri izbiri glasbenega programa. Kot izjemno pomembno je B. L. ocenil

prejemanje »konkretnih« povratnih informacij s strani učitelja po glasbenih nastopih. Prav tako je učitelj instrumenta pomembno vplival na nekatere odločitve o nadaljnjem formalnem glasbenem izobraževanju B. L. (npr. pri nadaljevanju pouka orgel), ni pa bilo učiteljevo mnenje vedno ključen razlog za nadaljevanje glasbenega izobraževanja (npr. na srednjo stopnjo).

3.2 Zunanji dejavniki

V zgodnjem (3–6 let) in srednjem otroštvu (6–8 let), zunanji dejavniki (mama, oče, spodbude v družini, izobrazba staršev, učitelj instrumenta, kakovost instrumentalnega pouka, kakovost glasbenoteoretskega pouka, razredna klima, vrstniki in kritični življenjski dogodki) niso pomembno vplivali na razvoj glasbenega talenta B. L. Kot je pojasnil B. L., v zgodnjem in srednjem otroštvu še ni obiskoval glasbene šole, zato vpliva učitelja instrumenta, instrumentalnega in teoretskega pouka ter razredne klime še ni bilo. Prav tako se starši niso ukvarjali z glasbo, zaradi česar je bil tudi vpliv družine zelo majhen. Kot edini pomembnejši življenjski dogodek v zgodnjem in srednjem otroštvu je B. L. izpostavil začetek šolanja. Ker so se starši odločili za šolanje na domu, tudi v prvih razredih osnovne šole ni imel predmeta Glasbena umetnost, zaradi česar vloge šole in vrstnikov ni ocenil kot pomembne. V poznem otroštvu (9–11 let) in adolescenci (12–20 let) so nekateri zunanji dejavniki, kot so mama, oče, spodbude v družini, učitelj instrumenta, kvaliteta instrumentalnega pouka in kvaliteta glasbenoteoretskega pouka, postali pomembni, med drugim tudi zato, ker je B. L. začel s poukom v glasbeni šoli. Vloga očeta je v adolescenci zopet postala manj pomembna, medtem ko B. L. ocenjuje vlogo mame v adolescenci kot pomembno, saj mu je prav ona svetovala, naj se vpiše v srednjo glasbeno šolo. Izobrazba staršev, razredna klima, vrstniki in kritični življenjski dogodki se v vseh življenjskih obdobjih kažejo kot nepomembni. Kot razlog nepomembnosti vpliva razredne klime in vrstnikov B. L. navaja šolanje na domu. Prav tako nima pri razvoju glasbenega talenta B. L. pomembnega vpliva izobrazba staršev, saj nobeden od staršev nima profesionalne glasbene izobrazbe. Kot pojasnjuje B. L., mamu veseli petje in je tudi nekaj časa pela v cerkvenem zboru, medtem ko se oče ni nikoli ukvarjal z glasbo. Zanimanje za igranje klavirja in orgel je pri B. L. vzbudil njegov dedek organist, pri katerem je B. L. prvič navezal stik z obema instrumentoma.

3.3 Notranji dejavniki

V zgodnjem otroštvu (3–6 let) so bili vsi notranji dejavniki (zanimanje, strast, vztrajnost, trdo delo, perfekcionizem, motiviranost za dosežke, učne in delovne strategije, vaja oz. količina vaje, glasbena percepcija, stres, trema, strah pred ocenjevanjem, nadzor nad pričakovanji, prirojeni glasbeni potencial, muzikalnost, intelektualne sposobnosti, ustvarjalne sposobnosti, psihomotorične sposobnosti, socialne kompetence) izraženi kot nepomembni za razvoj glasbenega talenta, saj tudi B. L., kot je sam pojasnil, v tem obdobju ni imel veliko stika z glasbo. Tudi v srednjem otroštvu (6–8 let) so imeli vsi notranji dejavniki, razen ustvarjalnih sposobnosti, nepomemben vpliv. V poznem otroštvu (9–11 let), ko je B. L. začel z instrumentalnim poukom, so poleg ustvarjalnih sposobnosti začeli prihajati v ospredje notranji dejavniki, ki jih je B. L. ocenil kot pomembne ob začetku učenja klavirja, kot so zanimanje, trdo delo, učne in delovne strategije, vaja oz. količina vaje, prirojeni glasbeni potencial (glasbena sposobnost, glasbena zmožnost) in intelektualne sposobnosti. Poleg teh so v obdobju adolescence (12–20 let) pomemben vpliv pridobile tudi vztrajnost, glasbena percepcija in muzikalnost. Po mnenju B. L. sta predvsem glasbena percepcija in muzikalnost dejavnika, ki se razvijeta šele po več letih glasbene dejavnosti. Prirojene sposobnosti je B. L. ocenil kot pomembnejše na začetku, medtem ko je v kasnejših obdobjih prevladal vpliv tistih dejavnosti, ki so bile pridobljene z vajo. Določeni notranji dejavniki, kot so strast, perfekcionizem, stres, trema, strah pred ocenjevanjem, nadzor nad pričakovanji, psihomotorične sposobnosti in socialne kompetence, se v vseh življenjskih obdobjih kažejo kot nepomembni ali nevtralni. Vpliv perfekcionizma je B. L. ocenil kot nepomemben v vseh življenjskih obdobjih, ker si ne postavlja visokih ciljev in je običajno s svojimi nastopi ter dosežki na tekmovanjih zadovoljen. Glede nadzora nad pričakovanji in motiviranosti za dosežke meni, da sta sicer pomembna za motivacijo, vendar zanj ne bistveno, zato je tudi vpliv teh dveh dejavnikov skozi različna življenjska obdobja ocenil kot nepomemben ali nevtralen, z izjemo motiviranosti za dosežke, ki je postala v obdobju adolescence zanj vendarle pomembna. Za stres je B. L. pojasnil, da ga ne doživlja pogosto, prav tako se običajno ne srečuje s strahom pred ocenjevanjem, sploh če ima dovolj časa za pripravo. Podobno je z dejavnikom treme, ki je pred nastopi rahlo prisotna, vendar pa mu ne povzroča posebnih težav. B. L. je ocenil psihomotorične sposobnosti kot potrebne za igranje instrumenta, a meni, da imajo kljub temu manjši vpliv na razvoj

glasbenega talenta kot nekateri drugi notranji dejavniki. V nasprotju z njimi je B. L. socialne kompetence ocenil kot nepomembne v glasbenem okolju.

4 Diskusija

Rezultati naše študije primera kažejo, da je imel učitelj instrumenta pomemben vpliv na razvoj glasbenega talenta sedemnajstletnega perspektivnega orglavca B. L., vse od začetka njegovega glasbenega izobraževanja v poznem otroštvu do vključno obdobja adolescence. S pedagoškimi pristopi, spodbujanjem razvoja tehničnih in muzikalnih veščin ter nadaljnje samostojne prakse, je učitelj instrumenta oblikoval temelje za glasbeni razvoj B. L. Učitelj je ključna figura pri zagotavljanju kakovosti pouka in usmerjanju k nadaljnjim in dodatnim izobraževalnim priložnostim. V skladu z našimi ugotovitvami so se izkazale tudi nekatere druge raziskave (Cain, 1985; Pecherska, 2007; Zdravić-Mihailović, 2020). Kot ugotavljajo Kupers (2014) in Kupers idr. (2014), se vloga učitelja transformira skozi čas, spodbujajoč neodvisnost in lastno iniciativo učenca, kar potrjujejo tudi naše ugotovitve, saj se je neodvisnost B. L. s pridobivanjem lastnih izkušenj in znanj skozi različna življenjska obdobja povečevala. Kljub temu ostajajo učiteljeve usmeritve še vedno pomembno izhodišče za nadaljnjo vajo in glasbeno udejstvovanje. Prav tako imajo v času učenčevega glasbenega izobraževanja znaten vpliv učiteljevo mnenje in povratne informacije (Howe in Sloboda, 1991; Kim in Kemple, 2011). Povratne informacije učitelja instrumenta po nastopih in koncertih prav tako pomembno vplivajo na razvoj glasbenega talenta. Učitelj instrumenta je imel in še vedno ima pomembno vlogo pri odločitvi o nadaljnjem orgelskem izobraževanju.

V zgodnjem in srednjem otroštvu zaradi šolanja na domu, ne vključenosti v glasbene aktivnosti in neglasbene izobrazbe staršev, zunanji dejavniki niso imeli pomembnega vpliva na razvoj glasbenega talenta B. L. Pomembnost družinskega vpliva se je bistveno povečala v poznem otroštvu, ko je B. L. pri svojem dedku prvič prišel v stik s klavirjem in orglami, ter v adolescenci, ko se je na mamino pobudo odločil za nadaljevanje glasbenega izobraževanja na srednji stopnji. Ključno vlogo pri tem, da je B. L. stopil na svojo glasbeno pot, nosi njegov dedek, medtem ko je v času celotnega glasbenega izobraževanja pomembno podpora, ki je spodbujala B. L. na glasbeni poti, predstavljala njegova mama. Ugotovitve Bogunović (2008) kažejo na tesno povezavo med spodbudo staršev in vidiki motivacije, ki se nanašajo na igranje instrumenta (pogostost in dolžina vaje). Prav tako je izjemno pomembno, da starši

verjamejo v talent svojega otroka, ga podpirajo in domnevajo, da ima perspektivo ter jim je njegov glasbeni uspeh pomemben (Bogunović, 2008; Mackenzie, 1991; Margiotta, 2011).

Naša splošna ugotovitev je, da se je vpliv notranjih dejavnikov na razvoj glasbenega talenta B. L. spreminjal glede na življenjska obdobja. Na začetku, v zgodnjem in srednjem otroštvu, notranji dejavniki, z izjemo ustvarjalnih sposobnosti, niso imeli pomembnega vpliva na razvoj glasbenega talenta B. L., predvsem zaradi odsotnosti izpostavljenosti glasbenim aktivnostim in šolanja na domu. Ko je B. L. začel z glasbenim izobraževanjem, se je vpliv nekaterih notranjih dejavnikov, kot so interes, trdo delo, učne in delovne strategije, vaja oz. količina vaje, prirojeni glasbeni potencial, intelektualne in ustvarjalne sposobnosti, povečeval, kar naznanja prehod iz faze odkrivanja v fazo aktivnega razvoja talentov. Z vstopom v adolescenco je bilo opaziti večji vpliv notranjih dejavnikov, kot so vztrajnost, glasbena percepcija in muzikalnost. Slednji dve se razvijata z leti glasbene prakse in izkušenj B. L., kar nakazuje na to, da so sčasoma pridobljene veščine in zaznavne sposobnosti postale bistvene za nadaljnji razvoj glasbenega talenta, prevzemajoč primarno vlogo, ki so jo v prejšnjih fazah zavzemale prirojene sposobnosti. Garret in Moltzen (2011) potrjujeta pomembnost vpliva intrapersonalnih katalizatorjev v kasnejših življenjskih obdobjih. Ob prirojenem potencialu in drugih vplivih iz okolja se na kasnejši stopnji razvoja mlad in nadarjen učenec naslanja prvenstveno na osebne prednosti in prevzema samostojno vodenje svojega osebnostnega, glasbenega, profesionalnega in socialnega razvoja (Garret in Moltzen, 2011; Peterson, 2018). Kljub temu da je B. L. ocenil določene notranje dejavnike kot pomembne v svojem glasbenem razvoju, pa nekatere druge, kot so na primer strast, perfekcionizem, motiviranost za dosežke, stres, trema, strah pred ocenjevanjem, nadzor nad pričakovanji, psihomotorične sposobnosti in socialne kompetence, vidi kot manj ali celo nepomembne za razvoj svojega glasbenega talenta. To lahko kaže na selektivno naravo razvoja talenta, kjer se pomembnost dejavnikov razlikuje glede na glasbeni razvoj posameznika (Garces-Bacsal, 2014; Haroutounian, 2000).

5 Sklep

Ugotovitve naše študije primera potrjujejo, da je vloga učitelja instrumenta v razvoju glasbenega talenta pomembna, dinamična in večplastna, z neposrednim vplivom na kakovost pouka in izobraževanja ter spodbujanje učenčeve strokovne in osebne

rasti skozi različna življenjska obdobja. Prav tako se skozi različna življenjska obdobja spreminja vpliv notranjih dejavnikov, ki so postali pomembni z začetkom formalnega glasbenega izobraževanja. Z vstopom v adolescenco je začel prihajati v ospredje vpliv nekaterih notranjih dejavnikov, kot sta na primer glasbena percepcija in muzikalnost, ter veščin, ki so postale ključne za nadaljnji glasbeni razvoj B. L. Slednje kaže na postopno prehajanje pomembnosti vpliva s prirojenih sposobnosti na pridobljene veščine, znanja in izkušnje, s pomočjo katerih učenec postaja vse bolj samostojen in neodvisen na svoji glasbeni poti. Na podlagi teh ugotovitev lahko zaključimo, da je razvoj glasbenega talenta rezultat kompleksne interakcije med učiteljevim vplivom, družinsko podporo ter dinamičnim vplivom zunanjih in notranjih dejavnikov, ki se razvijajo, prilagajajo in spreminjajo v kontekstu posameznikovega glasbenega razvoja skozi različna življenjska obdobja. Ta kompleksni, večdimenzionalni in dinamični proces izpostavlja potrebo po nadaljnjih raziskavah, da bi lahko bolje razumeli, kako se glasbeni talent razvija in kultivira v različnih kontekstih in življenjskih obdobjih.

Literatura

- Álvaro-Mora, C. in Serrano, M. (2019). Influence of musical training on academic performance: A bibliographical review. *Anuario de Psicología*, 49, 18–31. doi:10.1344/anspic2019.49.3.
- Amali, H., Putra, R., Lukito, H. in Handika, R. (2023). Impact of success expectations, motivation and team behavior on entrepreneurship learning outcomes in higher education. *Jurnal Manajemen Universitas Bung Hatta*, 18, 1–19. doi:10.37301/jmubh.v18i1.20870.
- Begum, F., Shikder, A. in Nahar, N. (2022). A comparative study of motivation and learning strategies: Student motivation can influence student learning strategies in Bangladesh, 11(7), 1127–1133. doi:10.21275/SR22715004850.
- Binti Jamaluddin, N. S., Abd Kadir, S., Alias, S. in Abdullah, A. (2021). A review of learning strategies towards learning outcome. *International Journal of Social Science and Human Research*, 4(12), 3647–3651. doi:10.47191/ijsshr/v4-i12-26.
- Bogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Borgmann, S. in Stöckel, T. (2021). Talent, passion, or hard work? - A person-oriented study on the role of psychological factors in elite youth soccer. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 217–218. doi:10.1080/1612197X.2021.1982479.
- Burak, S. (2014). Motivation for instrument education: A study with the perspective of expectancy-value and flow theories. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5(5), 123–136. doi:10.14689/ejer.2014.55.8
- Burak, S. (2022). Musical home environment as a predictor of motivation to listen to music, sing, and play an instrument. V B. Gülbahar (ur.), *International Research in Education Sciences IV* (str. 5–20). Istanbul: Eğitim Yayinevi.
- Cain, T. (1985). Teacher as guide: The teacher's role in the secondary school music lesson. *British Journal of Music Education*, 2, 5–18. doi:10.1080/14613808.2022.2074383.
- Costa, C. in Nazaré, C. (2021). Effect of musical training on auditory memory. *European Journal of Public Health*, 31(2). doi:10.1093/eurpub/ckab120.055.

- Davidova, J. (2019). Music teacher's competences in the 21st century. *Pedagogika*, 134(2), 99–108. doi:10.15823/p.2019.134.6.
- Davidson, J. W. in Pitts, S. E. (2001). People have talents: a case study of musical behaviour in an adoptive family. *B. J. Music Education*, 18(2), 161–171. doi: 10.1017/S0265051701000250.
- Garces-Bacsal, R. M. (2014). Alternative pathways to talent development in music: The narrative of an eminent Filipino singer-songwriter. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 231–242. doi:10.1177/0016986214535627.
- Gordon, E. E. (1999). All about audiation and music aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. *Music Educators Journal*, 86(2), 41–44. doi:10.2307/3399589.
- Grashel, J. (2008). The measurement of musical aptitude in 20th century United States: a brief history. *Council for Research in Music Education*, 176, 45–49. <http://www.jstor.org/stable/40319432>.
- Hallam, S. (2010). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music*, 38(3), 308–330. doi:10.1177/0305735609351922.
- Hallam, S. in Shaw, J. (2002). Constructions of musical ability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153/154, 102–108. <https://www.jstor.org/stable/40319148>.
- Haroutounian, J. (2000). Perspectives of musical talent: A study of identification criteria and procedures. *High Ability Studies*, 11, 137–160. doi:10.1080/13598130020001197.
- Haroutounian, J. (2002). *Kindling the spark: Recognizing and developing musical talent*. Oxford University Press.
- Haroutounian, J. (2009). Musical talent assessment. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (str. 613–617). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hamann, D. L., Baker, D. S., McAllister, P. A. in Bauer, W. (2000). Factors affecting university music students' perceptions of lesson quality and teaching effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 48, 102–113. doi:10.2307/334556.
- Harrison, C., Asmus, E. P. in Serpe, R. T. (1994). Effects of musical aptitude, academic ability, music experience and motivation on aural skills. *JRME*, 42(2), 131–144. 10.2307/334549.
- Hegarty, N. (2010). Application of the academic motivation scale to graduate school students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 48–55.
- Ho, P. S. K. in Chong, S. N. Y. (2010). The talent development of a musically gifted adolescent in Singapore. *International Journal of Music Education*, 28(1), 47–60. doi: 10.1177/0255761409351350.
- Howe, M. in Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 2. Teachers, practising and performing. *British Journal of Music Education*, 8, 53–63. doi:10.1017/S0265051700008068.
- Khalass, N., Zarnomitrou, G., Haque, K., Salmi, S., Maulini, S., Linkermann, T., Salamon, N., Balint, J. in Bidarra, R. (2019). Musicality: a game to improve musical perception. 39–48. doi:10.1007/978-3-030-11548-7_4.
- Kilincer, O. (2022). Examining the relationships between high school students' interests in music and their creativity. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4, 372–390. doi:10.46328/ijonsec.418.
- Kim, H. K. in Kemple, K. M. (2011). Is music an active developmental tool or simply a supplement? Early childhood preservice teachers' beliefs about music. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 135–147. doi:10.1111/desc.13081. doi:10.1080/10901027.2011.572228.
- Kragness, H., Swaminathan, S., Cirelli, L. in Schellenberg, E. (2021). Individual differences in musical ability are stable over time in childhood. *Developmental Science*, 24(4), e13081. doi:10.1111/desc.13081.
- Kupers, W. E. (2014). *Socially situated learning in individual music lessons*. University of Groningen.
- Kupers, W. E., van Dijk, M., McPherson, G. E. in van Geert, P. L. (2014). A dynamic model that links skill acquisition with self-determination in instrumental music lessons. *Musicae Scientiae*, 18, 17–34. doi: 10.1177/10298644913499181.

- Kurt, Y., Özkol Kilinç, K. in Ozturk, H. (2021). Evaluation of nursing students' perceptions about classroom climate and the associated factors *. *International e-Journal of Educational Studies*, 5, 79–88. doi:10.31458/iejes.919213.
- Lasalle, M. in Hess, U. (2022). A motivational approach to perfectionism and striving for excellence. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–21. doi:10.3389/fpsyg.2022.1022462.
- Luo, L. in Kiewra, K. A. (2020). Parents' roles in talent development. *Gifted Education International*, 37(1), 30–40. doi: 10.1177/0261429420934436.
- Mackenzie, C. G. (1991). Starting to learn to play a musical instrument: A study of boys' and girls' motivational criteria. *British Journal of Music Education*, 8(1), 15–20. doi: 10.1017/S0265051700008032.
- Maity, S. (2022). Does intelligence affect music perception ability in children?. *Education India: A Quarterly Refereed Journal of Dialogues on Education*, 11(1), 1–10.
- Margiotta, M. (2011). Parental support in the development of young musicians: a teacher's perspective from a small-scale study of piano students and their parents. *Australian Journal of Music Education*, 1, 16–30.
- McNeil, D., Loi, N. in Bullen, R. (2022). Investigating the moderating role of coping style on music performance anxiety and perfectionism. *International Journal of Music Education*, 40(4), 587–597 doi:10.1177/02557614221080523.
- McPherson, G. E. in Davidson, J. W. (2002). Musical practice: mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141–156. doi: 10.1080/14613800220119822.
- Millican, J. S. in Forrester, S. H. (2019). Music teacher rankings of selected core teaching practices. *Journal of Music Teacher Education*, 29(2), 86–99. doi: 10.1177/1057083719867682.
- Milošević, I. in Šimonji Černak, R. (2019). The relationship between the perceived class climate, motivation for achievement and school success among elementary and high school students. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 51(2), 426–460. doi:10.2298/ZIPI1902426M.
- Mosing, M., Hambrick, Z. in Ullén, F. (2019). Predicting musical aptitude and achievement: Practice, teaching, and intelligence. *Journal of Expertise*, 2(3), 184–197.
- Naik, M. (2021). Achievement motivation among adolescents. *International Journal of Scientific Research*, X(X), 24–26. 10.36106/ijsr/5229564.
- Paramita, P. in Ansyah, E. (2022). The relationship between parental social support with achievement motivation in senior high school students. *Academia Open*, 7. 10.21070/acopen.7.2022.5478.
- Patston, T. in Osborne, M. S. (2016). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance enhancement and health*, 4(1–2), 42–49. doi:10.1016/J.PEH.2015.09.003.
- Pecherska, E. (2007). Forming of professional-pedagogical culture of future music teacher during methodical training. *Educational Dimension*, 18(2), 3–16. doi:10.31812/educdim.5569.
- Pereira-Fradin, M. in Dubois, A. (2007). Environmental effects on musical talent development. *Gifted and Talented International*, 22(2), 105–117. doi:10.1080/15332276.2007.11673501.
- Peterson, S. (2018). Talent development in Chinese and Swiss music students. *International Journal of Music Education*, 36(2), 230–243. doi:10.1177/0255761417729544.
- Peterson, J., Duncan, N. in Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34–49. doi: 10.1177/0016986208326553.
- Portí, E., Parrado, E., Cladellas, R. in Chamarro, A. (2021). Health outcomes of occupational stress in passionate musicians. *Ansiedad y Estrés*, 27, 47–56. doi:10.5093/anyes2021a7.
- Qarri, E. (2022). The relationship between musical skills and creativity in children. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3, 218–221. 10.24018/ejedu.2022.3.6.512.
- Randles, C. (2012). Music teacher as writer and producer. *The Journal of Aesthetic Education*, 46(3), 36–52. doi: 10.1353/jae.2012.0019.

- Reis, S. M. (2009). Ten thousand hours of practice, musical aptitude and inner fire: developing musical talent in young people. *Gifted Education International*, 25(3), 217–236. doi:10.1177/026142940902500304.
- Sage, M. (2016). Voices of grit: The passion and perseverance of opera singers. Pridobljeno iz Research Gate.
- Singh, Y. in Johal, D. (2021). Conceptual understanding of child's social development in relation to family environment, school environment and peers. 11, 157–162. Pridobljeno iz Research Gate.
- Sitorus, P., Simanullang, E., Manalu, A., Laia, I., Tumanggor, R. in Nainggolan, J. (2022). Effect of differentiation learning strategies on student learning results. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 8(6), 2654–2661. doi:10.29303/jppipa.v8i6.2114.
- Steinmayr, R. in Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80–90. doi: 10.1016/j.lindif.2008.05.004.
- Sušić, B. in Brebrić, V. (2022). Encouraging and assessing preschool children's musical creativity. *Early Years*, 42(4–5), 1–13. doi: 10.1080/09575146.2022.2139356.
- Swaminathan, S. in Schellenberg, E. (2020). Musical ability, music training, and language ability in childhood. *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, 46(12), 2340–2348. doi:10.1037/xlm0000798.
- Ucang, J. (2022). Self-regulated learning strategies on students' academic performance in Mathematics through flexible learning. *International Journal of Applied Science and Research*, 5(4), 26–39. doi:10.56293/IJASR.2022.5404.
- Van Vugt, F., Hartmann, K., Altenmüller, E., Mohammadi, B. in Margulies, D. S. (2021). The impact of early musical training on striatal functional connectivity. *NeuroImage*, 238, 118251. doi:10.1016/j.neuroimage.2021.118251.
- Vecchione, M., Alessandri, G. in Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124–131. doi:10.1016/j.lindif.2014.01.003.
- Wang, X., Quirke, M. in McGuckin, C. (2022). The importance of social competence for 21st century citizens: The use of mixed reality for social competence learning in mainstream education. V A. Correia in V. Viegas (ur.), *Methodologies and Use Cases on Extended Reality for Training and Education* (str. 242–268). IGI Global. doi:10.4018/978-1-6684-3398-0.ch010.
- Williamon, A. in Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91(3), 353–376. doi: 10.1348/000712600161871.
- Woody, R. (2021). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*, 2nd edn. New York: Online edition, Oxford Academic. doi:10.1093/oso/9780197546598.003.0004.
- Yang, Y., Schroeder, F. in Rodger, M. (2023). The role of perfectionism in music performance anxiety within university piano majors in China. V D. Raposo, J. Neves, R. Silva, L. Correia Castilho in R. Dias (ur.), *Advances in Design, Music and Arts II. EIMAD 2022. Springer Series in Design and Innovation*, vol 25. Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-031-09659-4_48.
- Zadnik, K. (2019). Primary music school education in Slovenia and Montenegro. *Muzikološki zbornik*, 55(1), 195–210. doi:10.4312/mz.55.1.195-210.
- Zdravić-Mihailović, D. (2020). The role of a teacher in music education of young professional musicians. *Teaching, Learning and Teacher Education*, 4(1), 57–66. doi: 10.22190/FUTLITE2001057Z.

SUMMARY

The development of musical talent is a complex process, in which numerous external and internal factors play significant roles. Of them, one of the most important is that of the teacher, who plays a significant role in the development of musical talent, both on their own and in dynamic interaction with the student's distinctive characteristics, the family environment, and societal expectations.

The quality of teaching is directly related to the abilities and knowledge of the music teacher, whereby the teacher's method of instruction and the quality of content are critical (Hermann, 2000; Pereira-Fradin & Dubois, 2007; Zadnik, 2019). Significant factors in teachers' influence on students include the formation of musical concepts, the sequence of instructions, the quality of the teacher-student relationship, and the alignment of the teacher's teaching style and the child's needs (Millican & Forrester, 2019). Aside from these technical and relational components, a music teacher must also develop students' creative and social skills, establish positive relationships, and collaborate with parents, peers, and experts from other fields (Davidova, 2019), all of which are critical for the holistic development of students and their relationship to music and art (Bogunović, 2008; Randles, 2012; Zdravić-Mihailović, 2020).

Bogunović (2008) and McPherson and Davidson (2002) emphasize the critical role of mothers in early life stages in fostering early interest and developing internal motivation for music in children. Luo and Kiewra (2020) and Davidson and Pitts (2001) highlight the importance of parents providing an enriching environment and support for the development of a child's musical talent, with those who have both parents who are professional musicians being especially encouraging (Bogunović, 2008). According to Reis (2009) and Peterson et al. (2009), ongoing parental and teacher support is crucial during adolescence, assisting youth in coping with challenges and critical life situations related to musical development. Furthermore, Singh and Johal (2021) and Kurt et al. (2021) demonstrate that peers and classroom climate have a significant impact on a child's social and emotional development and level of learning.

The objective of our case study is to investigate the influence of the teacher's role as well as external and internal factors, as well as some of the connections between them, using the example of a 17-year-old promising organist, Brest L. (B. L.).

B. L., born in 2006, began his musical journey at the age of nine, learning the piano at the Music School Rogaška Slatina, before moving on to organ studies four years later. He is currently continuing his piano education at the Music Gymnasium in Celje, while also taking organ lessons at the Music School Rogaška Slatina and attending various piano and organ masterclasses with renowned piano and organ pedagogues. Throughout his education, B. L. has won numerous awards in national and international music competitions.

For the purposes of the case study, we created and utilized a modified measurement tool (questionnaire) that we are developing as part of the preparation of a doctoral dissertation on the factors influencing organ talent development. The questionnaire includes twenty-nine factors influencing the development of musical talent, each of which must be marked for the intensity of influence at different life stages: early childhood (3–6 years), middle childhood (6–8 years), late childhood (9–11 years), adolescence (12–20 years), early adulthood (20–35 years), middle adulthood (35–50 years), and mature adulthood (50–80 years). The intensity of factor influence is assessed per period using a 7-level rating scale that includes the following levels: 1. not at all important influence; 2. low important influence; 3. slightly important influence; 4. neutral influence; 5. moderately important influence; 6. very important influence; 7. extremely important influence. The twenty-nine criteria (factors) are divided into two categories: external factors (9 criteria) and internal factors (20 criteria).

We created open-ended questions and conducted a written interview based on the questionnaire responses. The questions focused on the teacher's role in relation to external as well as internal factors. The results of our case study indicate that the instrumental teacher plays an essential role in the musical talent development of the seventeen-year-old promising organist, B. L., from the beginning of his musical education in late childhood through adolescence. The instrument teacher laid the groundwork for B. L.'s musical development through pedagogical approaches, encouraging the development of technical and musical skills and encouraging further independent practice. According to other research findings (Cain, 1985; Pecherska, 2007; Zdravić-Mihailović, 2020), the teacher plays an essential role in providing quality instruction and guiding students toward additional and advanced educational opportunities. According to Kupers (2014) and Kupers et al. (2014), the role of the teacher transforms over time, fostering student independence and initiative—a transformation evident in our findings, as B. L.'s independence increased with accumulating experiences and knowledge across various life stages. Nonetheless, the teacher's directions remain a critical foundation for his ongoing practice and musical pursuit. The teacher's feedback and opinions have a significant impact on the student's musical education journey (Howe & Sloboda, 1991; Kim & Kemple, 2011). Feedback from the instrument teacher also has a significant influence on the development of B. L.'s musical talent following performances and concerts, and the instrument teacher has played and continues to play an important role in decisions about further organ education.

External factors had no significant impact on B. L.'s musical talent development in early and middle childhood due to homeschooling, a lack of involvement in musical activities, and parents' non-musical education. The significance of family influence increased significantly in late childhood, when B. L. first encountered the piano and organ at his grandfather's, and in adolescence, when he decided to pursue further musical education at the Music Gymnasium on his mother's initiative. The grandfather was instrumental in starting B. L.'s musical journey, and the mother has been an important supportive figure throughout his entire musical education, encouraging B. L. on his musical path. Bogunović's (2008) findings highlight the close relationship between parental encouragement and aspects of motivation related to playing an instrument (frequency and duration of practice). It is also essential for parents to believe in their child's talent, to support them, to see their child's potential, and to value their child's musical success (Bogunović, 2008; Mackenzie, 1991; Margiotta, 2011).

The development of B. L.'s musical talent was influenced by internal factors that changed with different life's stages. Internal factors, with the exception of creative abilities, had no significant impact on B. L.'s musical talent development in early and middle childhood, owing to a lack of exposure to musical activities and homeschooling. When B. L. began his musical education, the influence of some internal factors such as interest, hard work, learning and working strategies, practice or amount of practice, innate musical potential, and intellectual and creative abilities increased, signaling the transition from the discovery phase to the phase of active talent development. Adolescence was found to be a time when internal factors like musicality, perseverance, and perception were more influential. The latter two emerge as a result of B. L.'s years of musical practice and experiences, indicating that acquired skills and perceptual abilities have become indispensable for the further development of musical talent, assuming the primary role previously held by innate abilities. Garret and Moltzen (2011) confirm the significance of intrapersonal catalysts in later life stages. A young and gifted student, in addition to innate potential and other environmental influences, relies primarily on personal strengths and assumes independent management of his personal, musical, professional, and social development at a later developmental stage (Garret & Moltzen, 2011; Peterson, 2018). Although B. L. rated certain internal factors as important in his musical development, others, such as passion, perfectionism, achievement motivation, stress, performance anxiety, assessment anxiety, control expectations, psycho-motor abilities, and social competences, are viewed as less important or even irrelevant to the development of his musical talent. This could point to the selective nature of talent development, in which the importance of factors varies depending on the individual's musical development (Garces-Bacsal, 2014; Haroutounian, 2000).

Our overarching conclusions are that the role of the instrument teacher is significant, dynamic, and multifaceted in the development of musical talent, with a direct impact on the quality of music instruction and education and fostering the student's professional and personal growth. The development of musical talent is the result of a complex interaction between the influence of the teacher and various internal and external factors that adapt and change throughout the individual's different life stages, highlighting the need for additional research in this area.

POGLAVJE 11

DIDAKTIČNO OBLIKOVANJE IN UPORABA INTERAKTIVNIH UČNIH GRADIV PRI GLASBENIH PREDMETIH V PREDMETNIKIH SREDNJEŠOLSKIH PROGRAMOV

TINA BOHAK ADAM

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana, Slovenija
Tina.BohakAdam@ag.uni-lj.si

V tem poglavju obravnavamo ključne ugotovitve, ali učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov didaktično oblikujejo in uporabljajo interaktivna učna gradiva in kako učinkovito. Podatke smo zbirali s spletnim vprašalnikom; sodelovalo je triindvajset učiteljev glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov. Izsledki potrjujejo pozitivno naravnost učiteljev do didaktičnega oblikovanja in rabe interaktivnih učnih gradiv pri pouku, in sicer v smislu povezovanja in podpore temeljnim glasbenim dejavnostim ter kot učinkovito uporabo le-teh v praksi.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.11](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.11)

ISBN
978-961-286-839-0

Ključne besede:
informacijsko-
komunikacijska tehnologija
(IKT),
raba digitalnih orodij,
interaktivna učna gradiva,
glasbeni predmeti,
srednješolski programi



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.11](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.11)

ISBN

978-961-286-839-0

Keywords:

Information and
Communication
Technology (ICT),
use of digital tools,
interactive learning
materials,
music subject,
secondary school curricula

CHAPTER 11

DIDACTIC DESIGN AND USE OF INTERACTIVE LEARNING MATERIALS IN MUSIC SUBJECTS IN SECONDARY SCHOOL CURRICULA

TINA BOHAK ADAM

University of Ljubljana, Academy of Music, Ljubljana, Slovenia
Tina.BohakAdam@ag.uni-lj.si

This chapter presents the key findings regarding the extent and effectiveness with which music teachers didactically design and utilize interactive learning materials in secondary school curricula. Data were gathered through an online questionnaire, with the participation of twenty-three teachers engaged in music subjects in secondary school curricula. The results confirm teachers' positive attitudes towards the didactic design of interactive learning materials and their practical application in supporting core music activities.



1 Uvod

Digitalna ali tretja industrijska revolucija se je začela v drugi polovici 20. stoletja in se nadaljuje vse do danes. Nanaša se na napredek tehnologije od analognih elektronskih in mehanskih naprav do digitalne tehnologije in pomeni tudi začetek informacijske dobe (Brynjolfsson in McAfee, 2012). Informacijsko-komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT) je dejansko postala del posameznikovega vsakdana in odločilno vpliva na več področij, med drugim tudi na izobraževanje, pri čemer je krepitev digitalnih kompetenc zaželeno vključevati in upoštevati v sodobnih izobraževalnih praksah (Chama in A, 2023). Vključevanje IKT v sodobne izobraževalne prakse sicer lahko izboljša poučevanje in učenje, a zahteva tudi premišljeno in strukturirano izvajanje. Clark-Wilson idr. (2014) so izpostavili več izzivov, povezanih s poučevanjem z uporabo digitalnih tehnologij, vključno s prilagajanjem učnih praks, zagotavljanjem strokovnega razvoja in usposabljanja, zagotavljanjem enakosti in dostopa, učinkovitim vključevanjem tehnologije, obravnavanjem pedagoških vprašanj, upravljanjem ocenjevanja in premagovanjem časovnih omejitev. S svojim raznolikim naborom orodij je IKT dandanes bolj ali manj prisotna v celotni izobraževalni vertikali kot del inovativnih učnih metod, saj na učinkovit način krepi, motivira in povečuje zanimanje učencev za učenje ter podpira in izboljšuje učni proces z namenom razvoja spretnosti in znanj v 21. stoletju (Gong in Wang, 2023).

Pomemben segment sodobnih pedagoških pristopov, kateremu daje velik pomen Evropska unija, predstavlja krepitev digitalnih kompetenc (Caena in Redecker, 2019). Določiti jih je mogoče v sklopu Evropskega okvira digitalnih kompetenc, ki ga je pripravila Evropska unija. Razdeljen je na več področij, ki vključujejo opredelitev potrebnih digitalnih spretnosti ter usmerjanje razvoja učnih načrtov in usposabljanja učiteljev (Reisoğlu in Çebi, 2020), in sicer:

- DigComp 2.2 (Vuorikari idr., 2022), katerega prva izdaja je izšla leta 2003 in je namenjen vsem državljanom,
- DigCompOrg (Kampylis idr., 2015), ki je namenjen izobraževalnim ustanovam ter
- DigCompEdu (Redecker, 2017), namenjen učiteljem oz. izobraževalcem (Bohak Adam in Metljak, 2021).

Urbančič idr. (2021) ugotavljajo, da je ključni cilj vseh teh okvirov poenotenje kategorij, ki omogočajo mednarodno primerljiv in skladen jezik za opisovanje ključnih kompetenc ter določajo lestvice, s katerimi je mogoče opredeliti raven doseženih kompetenc. Prav tako je mogoče na podlagi teh okvirov lažje spremljati napredovanja na ravni posameznika in prepoznati potrebe po nadaljnjem usposabljanju.

Hennessy idr. (2022) poudarjajo, da so digitalne kompetence učiteljev ključnega pomena za digitalno izobraževanje. Digitalne tehnologije in orodja se nenehno razvijajo, zato morajo učitelji slediti najnovejšim trendom in razvoju (Tsuma idr., 2011), saj lahko v nasprotnem primeru negativno vplivajo na poučevanje digitalnih kompetenc. Kot izpostavljajo Chai idr. (2013), se v Evropski uniji pripravljenost učiteljev na digitalno izobraževanje med državami članicami precej razlikuje. Številne države izvajajo pobude za izboljšanje digitalnih kompetenc učiteljev in poudarjajo učinkovito vključevanje tehnologije v pedagoške prakse, vendar pa zagotavljanje enakopravnega dostopa do kakovostnega usposabljanja in podpore za vse učitelje ostaja precejšen izziv. Učitelji, ki s težavo uporabljajo in razumejo digitalna orodja, bodo najbrž tudi težko učinkovito poučevali svoje učence (Mathevula in Uwizeyimana, 2014). Pa vendar ne gre zanemariti dejstva, da enega glavnih izzivov pri poučevanju z IKT predstavlja še vedno omejen dostop do tehnologije in virov, med drugim težave z internetno povezljivostjo, pomanjkanje opreme in programske opreme ter neustrezno usposabljanje učiteljev. Šele z zagotavljanjem sodelovanja, izmenjave dobrih praks, vlaganja v stalno strokovno izpopolnjevanje, dostopa do IKT in virov ter podporne kulture lahko izobraževalne ustanove učiteljem pomagajo razviti veščine, znanje in stališča, ki jih potrebujejo za učinkovito vključevanje tehnologije v svoje pedagoške prakse (Caena in Redecker, 2019). Pravzaprav gre za učne metode, ki jih pedagogi uporabljajo za lažje pridobivanje digitalnega znanja, spretnosti, odnosov in vrednot (From, 2017), pri čemer so izjemnega pomena tudi učiteljeve spretnosti, znanje in stališča za učinkovito vključevanje digitalnih tehnologij v svoje poučevanje ter premišljeno usmerjanje učencev v odgovorno krmarjenje po digitalnem svetu. Olweny idr. (2022) ugotavljajo, da so se v zadnjem času uveljavile pobude za kombinirano učenje, kar ne čudi, saj sta kombinacija neposrednega poučevanja z digitalnimi viri in razširjena uporaba mobilne tehnologije omogočili inovativne pedagoške pristope.

1.1 Didaktično oblikovanje in uporaba interaktivnih učnih gradiv

Interaktivno učenje je nujen in temeljni mehanizem za pridobivanje znanja ter razvoj kognitivnih in fizičnih spretnosti (Barker, 1994). Je pristop k pouku in poučevanju, ki vključuje uporabo na področju računalništva in informatike ter družbenih omrežij. Pri učenju in poučevanju prihajata v ospredje interakcija med učiteljem in učencem ter povratne informacije, ki služijo kot temelj za nadaljnje raziskovanje, učenje, poglobljanje znanj (Jedrinović idr., 2023). Nedavno so v posebnem poročilu *EdWeek Research Centered* poudarili pomen spreminjanja in izboljševanja interaktivnih učnih strategij. Opozorili so, da lahko interaktivna učna gradiva merljivo vplivajo na vključenost in uspešnost učencev. Izgradnja smiselnega sistema za spodbujanje večjega sodelovanja je ena od devetih strategij, ki se uporabljajo za spodbujanje večje zavzetosti med interaktivnim učenjem, saj je prav zavzetost učencev ključni dejavnik splošnega uspeha (Boardworks, 2022). Z nenehnim razvojem IKT se je priljubljenost interaktivnega učenja zelo povečala, saj se uporablja praktično v celotni izobraževalni vertikali.

Interaktivno učno gradivo ali interaktivno večpredstavnostno gradivo (v nadaljevanju i-učno gradivo) je gradivo, ki na zabaven, lažje razumljiv in na splošno bolj zapomnljiv način predstavi določene vsebine učencem, prav tako pa jim omogoča njihovo aktivno vlogo pri učni izkušnji. Moreno in Mayer (2007) sta mnenja, da je interaktivno večpredstavnostno učno gradivo tisto gradivo, pri katerem je vse, kar se zgodi, odvisno od dejanja učečega. Predstavlja odlično podporo »tradicionalnemu« frontalnemu pouku in učencem omogoča učenje in izmenjavo znanja oz. informacij z uporabo tehnologije in elektronskih medijev.

I-učna gradiva ponujajo zelo široko paleto možnosti uporabe. Med drugim so lahko sestavni del pouka ali pa samostojnega učenja, saj na privlačen način povečujejo raven zbranosti, razvijajo vztrajnost pri novih izzivih, veselje pri doseganju učnih ciljev ter spodbujajo in povečujejo aktivno sodelovalno učenje. Prav tako izboljšujejo sposobnosti kritičnega mišljenja, razvijajo analitično razmišljanje in sprejemanje odločitev ter pomembno vplivajo na višjo stopnjo motivacije učencev in njihovo ustvarjalnost, saj gradiva ne le poslušajo in/ali gledajo, temveč z njim neposredno sodelujejo, ga, v nekaterih primerih, tudi sooblikujejo, in se prav tako bolje učijo (Alvarez Bucholska, 2019). Učenci imajo z rabo le-teh priložnost raziskovanja vsebine v individualnem tempu in se lahko z njo ukvarjajo na bolj intuitiven in

poglobljen način (diferenciacija in individualizacija učnega procesa) (Boardworks, 2022). Učitelj pravzaprav tako ustvarja potopljivo in raziskovalno okolje novih vsebin. Tovrstna gradiva omogočajo enostavno predstavitev različnih informacij in idej za ohranjanje bolj neposrednega stika z učenci s povezovanjem ene ali več strani z le nekaj »klikli« ali ustvarjanje plasti informacij, ki jih lahko učenci raziskujejo in z njimi neposredno sodelujejo (Genially, b. d.). Z učiteljevega vidika omogoča i-učno gradivo tudi prilagajanje potrebam učencev med samim poukom (npr. dodajanje odgovorov na vprašanja, ki jih postavljajo učenci, morebitna širitev razlage med poukom), prav tako omogoča učencem/dijakom, ki so sicer morda bolj introvertirani, da na ta način izstopijo iz svojih okvirjev ter jih uči timskega dela in komunikacije (Genially, b. d.; Interactive Learning, b. d.). Učitelji lahko interaktivno učenje smiselno vključijo v pouk s snovanjem in uporabo najrazličnejših i-učnih gradiv, ki vsebujejo raznovrstne kombinacije besedila, fotografij, zvočnih in video posnetkov, vključno z zaslonskimi predvajanji, animacijami, igrifikacijo, kvizi in drugimi interaktivnimi dejavnostmi (Droždek idr., 2019).

Prav tako i-učna gradiva omogočajo učiteljem fleksibilnost, učencem pa bolj zanimivo izkušnjo pri izobraževanju (Boardworks, 2022). Učitelj lahko z osmišljeno uporabo i-učnih gradiv ponudi učencem zelo kvalitetno izkušnjo pod pogojem, da on sam odlično pozna primerna digitalna orodja za didaktično oblikovanje in pripravo le-teh, saj zgolj vključevanje IKT v pouk, brez učiteljevega poznavanja in razumevanja kognitivnih in psiholoških učinkov teh gradiv ter morebitnih tehničnih težav, ni dovolj. Prav zato je ključnega pomena zagotavljanje uporabnih in koristnih usmeritev v okviru izobraževanj ter podpora potrebna za motiviranje in spodbujanje učiteljev k rabi IKT ter ustvarjanju i-učnih gradiv, pri čemer je potrebno izhajati iz vsebine, učnih ciljev in izbranega didaktičnega pristopa. Posledično so za aktivno vključevanje IKT v učni proces bolj motivirani tudi učenci, kar pomeni boljše učne rezultate (Droždek idr., 2019).

Pri didaktičnem oblikovanju i-učnega gradiva mora učitelj vseskozi razmišljati v smeri, kateri obstoječi elementi že učinkovito delujejo na učence ter hkrati določiti, kateri novi bi bili zanje koristni (Beharry, 2022). Prav tako si je pri oblikovanju smiselno zastaviti nekaj temeljnih vprašanj, ki lahko pomembno vplivajo na učinkovito uporabo i-učnih gradiv, kot so naslednja:

- Kakšen bo učni cilj i-učnega gradiva?

- Kakšna bo struktura i-učnega gradiva?
- Katere dejavnosti želimo umestiti v i-učno gradivo?
- Komu bo i-učno gradivo namenjeno?
- Kako in kdaj bo i-učno gradivo predstavljeno in uporabljeno?
- Ali i-učno gradivo vsebuje jasna navodila ter rabo ustreznega jezika in terminologije? (Interactive learning materials, b. d.).

Kot poudarja Alvarez Bucholska (2019), je treba i-učno gradivo ustvariti tako, da ne prikaže le konceptov, temveč pomaga učečemu se posamezniku, da se osredotoči nanje ali ponovno vrne k njim, saj ima le na ta način učenje dejansko priložnost, da se uresniči.

1.2 Interaktivna učna gradiva pri glasbenih predmetih v predmetnikih srednješolskih programov

Nenehen razvoj IKT je prinesel pomembne novosti in spremembe tudi na področju glasbe, tako na ustvarjanju in izvajanju kot tudi pri nakupu oz. izmenjavi glasbenih posnetkov oz. vsebin. Glasba je praktično v vsakem trenutku dostopna vsakomur. Prav zato je v celotnem izobraževalnem procesu še kako pomembno, da se učence/dijake/študente navaja na kritično in varno rabo sodobne tehnologije.

Pomembna prelomnica na področju učinkovite in ustvarjalne uporabe IKT pri pouku v srednješolskem izobraževanju se je zgodila leta 2008, ko je bil v vse učne načrte vključen opis razvoja digitalne kompetence. Učni načrt za glasbo v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah (2008) opredeljuje razvijanje kompetenc za uporabo IKT v sklopu področij ustvarjanja in glasbenega jezika prek raziskovanja možnosti izražanja glasbenih vsebin s sodobno tehnologijo, snemanja glasbe, poznavanja in uporabe virov, informacij o glasbi, razvoja kritičnega mišljenja in zavedanja o vplivu medijev in medijske manipulacije (Žvar, 2008). Tako si sodobnega glasbenega pouka brez uporabe IKT skorajda več ne znamo predstavljati. V glavnem v vsaki glasbeni učilnici je nameščen računalnik ter druga IKT infrastruktura, spodbuja pa se tudi raba tabličnih računalnikov in pametnih telefonov (Breznik, 2016).

V slovenskem prostoru je integracija IKT v celotni izobraževalni vertikali skokovito narasla v času pandemije COVID-19 leta 2020, ko so tradicionalne pristope nadomestili didaktični pristopi z uporabo najrazličnejših orodij IKT in virtualnih učnih okolij. Pravzaprav je prišlo do digitalizacije pouka, saj se je izvedba pouka »v živo« sprva prenesla v poučevanje na daljavo, nato pa v skladu z ukrepi za zajezitev pandemije postopno prešla na hibridno obliko pouka, nenazadnje pa ponovno na pouk v živo. Digitalna tehnologija je tako postala sestavni del slovenskega izobraževanja in predstavlja pomembno podporno in didaktično orodje za učitelje in učence v splošnem in glasbenem izobraževanju (Zadnik, 2021).

Kot navaja Breznik (2016), je uporabo IKT smiselno načrtovati skladno s cilji, opredeljenimi v aktualnem učnem načrtu, kot denimo pri ugotavljanju predznanja dijakov, usvajanju novih pojmov, preverjanju in ocenjevanju znanja, domačem delu, komunikaciji z oz. med dijaki, sodelovalnem in projektnem delu, pri predstavitvi rezultatov dela, prav tako pa velja poudariti še medpredmetno povezovanje.

Gong in Wang (2023) poudarjata, da so dijaki praktično vsakodnevno v stiku z IKT (raba računalnikov, interneta, video iger, aplikacij ipd.) in da je posledično uporaba mobilnih tehnologij ter interaktivnih multimedijskih platform zanje pomemben element izobraževanja. Prav tako so v razvojno občutljivem obdobju, pri čemer lahko kreativna raba sodobne tehnologije pomembno vpliva na njihovo motivacijo ter omogočanje individualnosti izražanja (Bohak Adam in Metljak, 2021). Učitelji se namreč pogostokrat srečujejo s pomanjkanjem motivacije in pozornosti dijakov ter osebne interakcije, zato je zanje še toliko večji izziv, kako dijakom zagotoviti zanimive, ustrezne in uporabne informacije. Raba i-učnih gradiv je lahko ena izmed dobrih rešitev za odpravo teh problemov, saj omogočajo, da dijaki učno vsebino »predelajo« v več kot le eni obliki podajanja. Poleg tega se ob rabi le-teh poveča stopnja vključenosti dijakov, saj interaktivnost pomaga ohranjati motivacijo dijakov z uporabo kritičnega mišljenja in veščin reševanja problemov, prav tako pa omogoča višjo raven ohranjanja znanja. V tem kontekstu ima lahko učenčevo dožemanje izobraževanja ključno vlogo pri spreminjanju učnega okolja ter ustvarjanju pozitivnega in spodbudnega izobraževalnega okolja za učenje glasbe. Pravzaprav presega učenje v danem trenutku (Beharry, 2022).

Pri didaktičnem oblikovanju in uporabi i-učnih gradiv pa vendarle ne gre zanemariti dejstva, da sodobna glasbenopedagoška teorija in praksa poudarjata pomen dejavnostno naravnane glasbene vzgoje, pri čemer mora učitelj predvsem skrbeti za razvoj posameznikovih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj preko temeljnih glasbenih dejavnosti: izvajanja, poslušanja in ustvarjanja. Primerna uporaba IKT je lahko le odlična podpora poučevanju, ki pomembno poživljuje in vsebinsko obogati pouk in/ali domače učenje, nikakor pa ne prevladujoč pripomoček (Bohak Adam in Metljak, 2022; Klein, 2022).

Namen pilotne raziskave je bil ugotoviti, ali učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov didaktično oblikujejo in uporabljajo interaktivna učna gradiva pri svojem delu in kako učinkovito.

2 Metode

V raziskavi smo uporabili kvantitativni raziskovalni pristop. Osnovni raziskovalni metodi sta bili deskriptivna in kavzalno-eksperimentalna ter vsebinska analiza odgovorov.

2.1 Raziskovanja vprašanja

RV 1: V kolikšni meri in za kateri namen učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov didaktično oblikujejo interaktivna učna gradiva pri svojem delu?

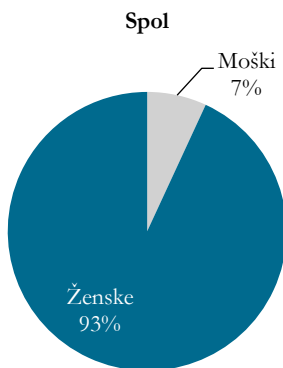
RV 2: Katera orodja učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov uporabljajo za oblikovanje interaktivnih učnih gradiv in doseganje učnih ciljev?

RV 3: Kako učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov ocenjujejo svoje znanje didaktičnega oblikovanja in uporabe interaktivnih učnih gradiv?

RV 4: S kakšnimi izzivi se učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov soočajo pri didaktičnem oblikovanju in uporabi interaktivnih učnih gradiv?

2.2 Vzorec

V pilotni raziskavi je sodelovalo 23 učiteljev glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov. 17 jih je bilo ženskega spola in šest moškega.



Graf 1: Sestava anketiranih učiteljev glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov glede na spol

Anketirani učitelji glasbe v predmetnikih srednješolskih programov imajo 4–38 let učiteljske delovne dobe, povprečno 20,46 leta.

2.3 Merski instrumentarij

V pilotni raziskavi smo za zbiranje primarnih podatkov kot merski instrument uporabili strukturiran vprašalnik, ki smo ga pripravili v spletni obliki 1ka.

2.4 Postopek zbiranja podatkov

Spletna povezava do vprašalnika je bila posredovana vsem učiteljem glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov po elektronski pošti po več poteh. Zbiranje podatkov je potekalo od 15. junija do 15. julija 2023.

2.5 Statistična analiza

Za numerične spremenljivke smo na ravni deskriptivne statistike uporabili frekvenčno porazdelitev (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk. Uporabljeni so veljavni odstotki glede na število anketirancev, ki so odgovorili na posamezno vprašanje. Podatki so prikazani tabelarično.

3 Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo rezultate izvedene ankete.

RV 1: V kolikšni meri in za kateri namen učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov didaktično oblikujejo interaktivna učna gradiva pri svojem delu?

Tabela 1: V kolikšni meri učitelji didaktično oblikujejo interaktivna učna gradiva pri svojem delu?

	f	$f\%$
ne uporabljam	0	0
manj kot 50 %	9	64,3
50–69 %	2	14,3
70–89 %	1	7,1
90 % ali več	2	14,3
Skupaj	14	100,0

Največ anketirancev (64,3 %) je odgovorilo, da uporabljajo i-učna gradiva pri svojem delu v manj kot 50 %, medtem ko jih v 90 % ali več i-učna gradiva uporablja le 14,3 %.

Tabela 2: Za kateri namen učitelji najpogosteje didaktično oblikujejo interaktivna učna gradiva?

	f	$f\%$
kot didaktični pripomoček pri svojem delu – za kompleksno povezavo in podporo temeljnim glasbenim dejavnostim	5	45,4
kot didaktični pripomoček pri svojem delu – za predvajanje avdio posnetkov	0	0
kot didaktični pripomoček pri svojem delu – predvajanje video posnetkov	1	9,1
kot didaktični pripomoček pri svojem delu – za predvajanje prezentacij	1	9,1
kot pripomoček za delo učencev (ustvarjanje ...)	2	18,2
Drugo	2	18,2
Skupaj	11	100,0

Na vprašanje, za kateri namen učitelji najpogosteje uporabljajo i-učna gradiva, jih je največ (45,4 %) odgovorilo, da jih najpogosteje uporabljajo kot didaktični pripomoček pri svojem delu, in sicer za kompleksno povezavo in podporo temeljnim glasbenim dejavnostim. Skoraj desetina (9,1 %) anketirancev i-učna gradiva uporablja kot didaktični pripomoček pri svojem delu, in sicer za predvajanje video posnetkov in prezentacij, skoraj petina (18,2 %) pa jih uporablja kot pripomoček za delo učencev.

RV 2: Katera orodja učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov uporabljajo za oblikovanje interaktivnih učnih gradiv in doseganje učnih ciljev?

Učitelje smo z vprašanjem odprtega tipa povprašali, katera orodja uporabljajo za didaktično oblikovanje i-učnih gradiv. Več kot polovica (54,55 %) jih je izpostavila uporabo orodij za pripravo kvizov, kot so: Kahoot!, Quizlet, spletna učilnica Arnes (sistem Moodle), prav tako pa je bilo med odgovori mogoče zaslediti tudi uporabo drugih orodij in programov, kot so npr. Google Sites, Google Forms, Canva, H5P, Padlet, Sibelius.

Z naslednjim odprtim vprašanjem smo nameravali pridobiti podatke, kako se z učiteljevega vidika dijaki odzivajo na uporabo interaktivnih učnih gradiv pri pouku glasbe oz. glasbenih predmetov. Anketiranci so sicer izpostavili pozitivno odzivnost dijakov, a dodali, da jih je vsekakor potrebno oblikovati zelo premišljeno in smiselno glede na posamezno učno vsebino ter venomer stremeti k raznolikosti in pestrosti tovrstnih gradiv, da se preveč ne ponavlja le ena oblika. Gotovo pa po njihovem mnenju uporaba i-učnih gradiv pomembno poživlji pouk.

RV 3: Kako učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov ocenjujejo svoje znanje didaktičnega oblikovanja in uporabe interaktivnih učnih gradiv?

40 % anketirancev je mnenja, da je njihovo znanje na področju didaktičnega oblikovanja i-učnih gradiv srednje dobro, 30 % svoje znanje ocenjuje kot dobro, preostali pa slabo (10 %) oz. zelo slabo (20 %).

Tabela 3: Odgovori učiteljev, kako bi ocenili svoje znanje na področju didaktičnega oblikovanja interaktivnih učnih gradiv

	<i>f</i>	<i>f</i> %
1 (zelo slabo)	2	20
2 (slabo)	1	10
3 (srednje dobro)	4	40
4 (dobro)	3	30
5 (zelo dobro)	0	0
Skupaj	10	100,0

Tabela 4: Odgovori učiteljev, kako bi ocenili svoje znanje na področju uporabe interaktivnih učnih gradiv

	<i>f</i>	<i>f</i> %
1 (zelo slabo)	1	10
2 (slabo)	2	20
3 (srednje dobro)	2	20
4 (dobro)	3	30
5 (zelo dobro)	2	20
Skupaj	10	100,0

Iz tabele 4 je razvidno, da 30 % učiteljev svoje znanje na področju uporabe i-učnih gradiv ocenjuje kot dobro, 20 % jih meni, da je njihovo znanje slabo, srednje dobro oz. dobro, le 10 % pa zelo slabo.

RV 4: S kakšnimi izzivi se učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov soočajo pri didaktičnem oblikovanju in uporabi interaktivnih učnih gradiv?

Tabela 5: Ali se učitelji soočajo s težavami pri oblikovanju interaktivnih učnih gradiv?

	<i>f</i>	<i>f</i> %
Ne	7	70
Da	3	30
Skupaj	10	100,0

Večina učiteljev (70 %) nima težav pri oblikovanju i-učnih gradiv, medtem ko so preostali izpostavili predvsem tehnične težave in vsebinsko dilemo, kako na ta način uresničiti predvidene učne cilje, opredeljene v učnem načrtu in pri temeljnih glasbenih dejavnostih (izvajanje, poslušanje in ustvarjanje).

Tabela 6: Ali se učitelji soočajo s težavami pri uporabi interaktivnih učnih gradiv?

	<i>f</i>	<i>f</i> %
Ne	5	50
Da	5	50
Skupaj	10	100,0

Polovica učiteljev težav pri uporabi i-učnih gradiv nima, preostali pa so navajali predvsem težave z neopremljenostjo glasbenih učilnic v te namene ter nenadzorovan oz. otežen nadzor v primeru rabe tovrstnih gradiv na mobilnih telefonih, slaba IKT infrastruktura na šoli ter slabša kakovost internetne povezave.

Tabela 7: Odgovori učiteljev na vprašanje, ali so se doslej udeležili kakšnega izobraževanja na temo didaktičnega oblikovanja in uporabe interaktivnih učnih gradiv pri pouku glasbe oz. glasbenih predmetov

	<i>f</i>	<i>f</i> %
Ne	6	60
Da	4	40
Skupaj	10	100,0
izmed da	<i>f</i>	<i>f</i>%
da – vsebine smo obravnavali v okviru študija	0	0
da – udeležil/-a sem se izobraževanja v okviru zaposlitve (stalno strokovno spopolnjevanje)	3	75
da – izobraževanja sem se udeležil/-a v prostem času	1	25
da – drugo	0	0
Skupaj	4	100,0

Rezultati kažejo, da se je 60 % učiteljev doslej že udeležilo izobraževanja na temo didaktičnega oblikovanja in uporabe i-učnih gradiv pri pouku glasbe oz. glasbenih predmetov, izmed teh večina (75 %) v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja v okviru zaposlitve, en anketiranec pa se je izobraževanja udeležil v prostem času.

Tabela 8: Ali bi si učitelji želeli več izobraževanj na temo didaktičnega oblikovanja in uporabe interaktivnih učnih gradiv pri pouku glasbe oz. glasbenih predmetov?

	<i>f</i>	<i>f</i> %
Da	7	70
Ne	3	30
Skupaj	80	100,0

Kot je razvidno iz tabele 8, je večina učiteljev (70 %) odgovorila, da bi si želela več izobraževanj na temo didaktičnega oblikovanja in rabe i-učnih gradiv pri pouku glasbe oz. glasbenih predmetov, kar se zdi, glede na nenehen razvoj sodobno usmerjenih pedagoških praks, pričakovano.

V nadaljevanju smo učitelje z dvema vprašanjema odprtega tipa povprašali, kje vidijo prednosti oz. pomanjkljivosti/slabosti uporabe i-učnih gradiv pri pouku glasbe oz. glasbenih predmetov. Kot prednosti so poudarili predvsem: popestritev in razgibanost učnih ur, lažjo organizacijo (boljšo dostopnost in preglednost informacij, bolj primerno časovno organiziranost pouka) ter izvajanje pouka, možnost aktivacije vsakega posameznika v razredu in odlično priložnost za razvijanje digitalnih kompetenc dijakov, preprostejši dostop ter odlično podporo dijaku pri učenju, ki je na voljo tudi po sami izvedbi pouka (npr. v spletni učilnici). Pri pomanjkljivostih oz. slabostih pa so učitelji navedli: nevarnost prekomerne rabe i-učnih gradiv pri pouku, ki posledično zmanjšujejo dejavnostno delo pri pouku glasbe oz. glasbenih predmetih, kar je temeljnega pomena, zahtevno in časovno obremenjujoče didaktično oblikovanje i-učnih gradiv, pomanjkanje že pripravljenih i-učnih gradiv, ki bi bila v podporo učiteljem pri pouku ter izgubljanje osebnega stika z dijaki.

Tabela 9: Odgovori učiteljev o tem, v kolikšni meri menijo, da bodo v prihodnje uporabljali interaktivna učna gradiva pri svojem delu

	<i>f</i>	<i>f</i> %
ne bom uporabljal/-a	0	0
manj kot 50 %	2	20
50–69 %	4	40
70–89 %	2	20
90 % ali več	1	10
Skupaj	10	100,0

Iz tabele 9 je razvidno, da 70 % učiteljev meni, da bodo v prihodnje uporabljali i-učna gradiva pri svojem delu v 50 % ali več, od tega le desetina (10 %) v 90 % in več.

4 Diskusija

V celotni vzgojno-izobraževalni vertikali se zaradi nenehnega razvoja digitalnih tehnologij izobraževalne prakse vseskozi spreminjajo. S pilotno raziskavo smo pridobili dragocene podatke o tem, ali učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih

srednješolskih programov didaktično oblikujejo in uporabljajo interaktivna učna gradiva in kako učinkovito. Rezultati kažejo, da večina učiteljev uporablja i-učna gradiva v manj kot 50 %, in sicer kot didaktični pripomoček pri svojem delu, ki kompleksno povezuje in podpira temeljne glasbene dejavnosti. Prav tako največ anketirancev meni, da je njihovo znanje na področju didaktičnega oblikovanja i-gradiv srednje dobro, sicer pa nimajo večjih težav pri oblikovanju le-teh. Na področju uporabe i-učnih gradiv so mnenja, da je njihovo znanje dobro, predvsem pa so navajali težave z neopremljenostjo glasbenih učilnic, otežen nadzor dijakov v primeru uporabe mobilnih telefonov pri pouku in slabšo kakovost internetne povezave. Omeniti velja, da se je večina anketirancev doslej že udeležila izobraževanj na temo didaktičnega oblikovanja in uporabe i-učnih gradiv, največ v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja v okviru zaposlitve, čeprav bi si želeli, da bilo tovrstnih izobraževanj še več. Prav tako večina učiteljev meni, da bodo v prihodnje uporabljali i-učna gradiva pri svojem delu v 50 % ali več, kar predstavlja eno ključnih ugotovitev in jo je treba razumeti kot dejstvo, da je pri pouku glasbe oz. glasbenih predmetih še vedno prioriteta dejavnostno naravnani pouk, pri katerem so v ospredju temeljna področja izvajanja, poslušanja in ustvarjanja, uporaba tovrstnih gradiv pa je lahko le dobra podpora in pomeni poživitev pouka.

Vsebinska analiza je pokazala, da učitelji v pretežni meri uporabljajo orodja za pripravo kvizov, kot so Kahoot!, Quizlet, spletna učilnica Arnes (sistem Moodle), kar ne čudi, saj pripomorejo k izboljšanju kakovosti učenja ter povečanju ohranjanja znanja. So učinkovit način za merjenje uspešnosti dijakov, preverjanje njihovega znanja, utrjevanje temeljnih učnih konceptov ter zagotavljanje povratnih informacij (Beharry, 2022). Prav tako je potrebno poudariti pozitivno odzivnost dijakov na rabo i-gradiv, kar je zagotovo logična posledica njihove uporabe IKT, s katero se srečujejo vsakodnevno. Pa vendar velja izpostaviti pomen vsakokratnega učiteljevega razmisleka o preišljenem didaktičnem oblikovanju i-učnih gradiv glede na učno vsebino ter nenehnemu zagotavljanju raznolikosti in pestrosti tovrstnih gradiv. Učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov izpostavljajo kot prednosti uporabe i-učnih gradiv predvsem popestritev in razgibanost učnih ur, lažjo organizacijo in izvajanje pouka, možnost aktivacije vsakega posameznika v razredu ter odlično priložnost za razvijanje digitalnih kompetenc dijakov, preprostejši dostop in odlično podporo dijakom pri učenju, ki je na voljo tudi po sami izvedbi pouka (npr. v spletni učilnici). Kot bistvene pomanjkljivosti oz. slabosti uporabe i-učnih gradiv pa navajajo nevarnost prekomerne rabe pri pouku,

izgubljanje osebnega stika z dijaki, zahtevno in časovno obremenjujoče didaktično oblikovanje ter pomanjkanje že pripravljenih i-učnih gradiv, ki bi bila v podporo učiteljem pri pouku.

Pričujoča pilotna raziskava ima zaradi majhnosti raziskovalnega vzorca svoje omejitve in posledično pridobljenih rezultatov ni mogoče posplošiti na celotno populacijo učiteljev, ki poučujejo glasbene predmete v predmetnikih srednješolskih programov. Prav gotovo pa je lahko slednje dobro izhodišče za nadaljnja razmišljanja in raziskave na področju didaktičnega oblikovanja in rabe i-učnih gradiv. Tema odpira številna nova vprašanja, med drugim s področja poznavanja TPACK- in SAMR-modela, ki sta pogosto uporabljena za evalvacijo učinkovitosti uporabe IKT v pedagoškem procesu ter poznavanje in učinkovito vključevanje t. i. 15 Mayerjevih načel za oblikovanje večpredstavnostnih gradiv, za katere je bil potrjen pozitiven učinek na razumevanje predstavljene vsebine pri učencih in so v pomoč snovalcem večpredstavnih gradiv pri oblikovanju in organizaciji snovi (Mayer, 2020).

5 Sklep

Digitalna pismenost v 21. stoletju predstavlja eno temeljnih vseživljenjskih kompetenc, ki vključuje varno in kritično uporabo IKT na najrazličnejših področjih, med drugim tudi v izobraževanju. Pravzaprav predstavlja enega večjih izzivov sodobne družbe. Nove možnosti preoblikovanja pouka v celotni splošni in glasbeni izobraževalni vertikali z uporabo najrazličnejših orodij IKT in virtualnih učnih okolij lahko pomembno krepijo digitalne kompetence ter izboljšajo poučevanje in učenje pod pogojem, da so premišljene in dobro strukturirane. Tako si tudi sodobnega pouka glasbe brez uporabe IKT skoraj več ne znamo predstavljati. Kombinacija neposrednega poučevanja z digitalnimi viri in razširjena uporaba mobilne tehnologije sta omogočila inovativne pedagoške pristope, med katerimi se je zelo povečala priljubljenost interaktivnega učenja, ki vključuje didaktično oblikovanje in rabo i-učnih gradiv ter predstavlja odlično podporo frontalnemu pouku. I-učna gradiva ponujajo zelo široko paleto možnosti uporabe (najrazličnejše kombinacije besedila, fotografij, zvočnih in video posnetkov, vključno z zaslonskimi predvajanji, animacijami, igrifikacijo, kvizi in drugimi interaktivnimi dejavnostmi) ter omogočajo enostavno predstavitev različnih informacij in idej za ohranjanje bolj neposrednega stika z učenci s povezovanjem ene ali več strani z le nekaj »klikli« ali ustvarjanje plasti informacij, ki jih lahko učenci raziskujejo in z njimi neposredno sodelujejo. Velja

poudariti, da mora biti učitelj pri didaktičnem oblikovanju tovrstnih gradiv pozoren na obstoječe elemente, ki že učinkovito delujejo na učence ter na nove možnosti, ki bi bile zanje koristne.

Pilotna raziskava predstavlja ključne ugotovitve, ali učitelji glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov didaktično oblikujejo in uporabljajo interaktivna učna gradiva in kako učinkovito. Rezultati kažejo, da so učitelji glasbe oz. glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov v večji meri pozitivno ovrednotili rabo i-učnih gradiv v smislu povezovanja in podpore temeljnim glasbenim dejavnostim, predvsem z uporabo orodij za pripravo kvizov (Kahoot!, Quizlet idr.). Prav tako so mnenja, da je njihovo znanje za didaktično oblikovanje le-teh srednje dobro, nekoliko bolj suvereno se počutijo pri uporabi le-teh, saj so svoje znanje ocenili kot dobro. Pri prednostih uporabe i-učnih gradiv poudarjajo popestritev in razgibanost učnih ur, lažjo organizacijo in izvajanje pouka, možnost aktivacije vsakega posameznika v razredu ter odlično priložnost za razvijanje digitalnih kompetenc dijakov ipd., med bistvenimi pomanjkljivostmi pa nevarnost prekomerne rabe pri pouku in izgubljanje osebnega stika z dijaki. Kljub dejstvu, da je digitalna tehnologija vključena v vsa področja našega življenja, učitelji še vedno navajajo tehnične težave z neustrezno opremljenostjo glasbenih učilnic ter slabo internetno povezavo, kar se zdi zaskrbljujoče. Kot pričakovano, se je večina anketiranih doslej že udeležila izobraževanj na temo didaktičnega oblikovanja in rabe i-gradiv v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja znotraj zaposlitve, čeprav bi si v prihodnje tovrstnih izobraževanj želeli še več. Eno ključnih ugotovitev pilotne raziskave predstavlja dejstvo, da bo večina učiteljev v prihodnje uporabljala i-učna gradiva pri svojem delu v 50 % ali več, kar ne čudi, saj sodobna glasbenopedagoška teorija in praksa poudarjata pomen dejavnostno naravnane glasbene vzgoje, kjer morajo biti v ospredju temeljne glasbene dejavnosti (izvajanje, poslušanje in ustvarjanje), primerna uporaba IKT pa je lahko le odlična podpora poučevanju in ne prevladujoče sredstvo pri pouku. Pričujoča pilotna raziskava ima sicer zaradi majhnosti raziskovalnega vzorca svoje omejitve, je pa lahko dobra osnova za nadaljnje raziskave na področju didaktičnega oblikovanja in uporabe i-učnih gradiv, saj potrjuje do tovrstnih gradiv pozitivno naravnano učiteljev glasbenih predmetov v predmetnikih srednješolskih programov in njihovo učinkovitost pri pouku.

Literatura

- Alvarez Bucholska, R. (2019). Interactive Learning Materials for Engagement. *eLearning Industry*. <https://elearningindustry.com/interactive-learning-materials-engagement>
- Barker, P. (1994). Designing Interactive Learning. V: T. de Jong in L. Sarti, L. (ur.), *Design and Production of Multimedia and Simulation-based Learning Material*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-0942-0_1
- Beharry, A. (2022). 4 Interactive Elements That Are Essential in eLearning. *SkyPrep*. <https://skyprep.com/2022/11/04/4-interactive-elements-that-are-essential-in-elearning/>
- Boardworks (2022). The Measurable Impact of Interactive Learning Materials. <https://www.boardworkseducation.com/the-measurable-impact-of-interactive-learning-materials/>
- Bohak Adam, T. in Metljak, M. (2021). Poučevanje glasbene umetnosti na daljavo v osnovnošolskem izobraževanju med epidemijo COVID-19. *Muzikološki zbornik*, 57(1), 229–253. <https://doi.org/10.4312/mz.57.1.229-253>
- Bohak Adam, T. in Metljak, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social sciences & humanities open*, 5(1), 100246. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246>
- Breznik, I. (2016). *Smernice za uporabo IKT pri predmetu glasbena umetnost v osnovni šoli in glasba v gimnaziji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. <https://www.zrss.si/pdf/smernice-ikt-gum.pdf>
- Brynjolfsson, E. in McAfee, A. (2012). *Race Against the Machine: How the Digital Revolution is Accelerating Innovation, Driving Productivity, and Irreversibly Transforming Employment and the Economy*. Brynjolfsson in McAfee.
- Caena, F. in Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://dx.doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Center UL za uporabo IKT v pedagoškem procesu. <https://digitalna.uni-lj.si/>
- Chai, C., Koh, J. in Tsai, C.-C. (2013). A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Educational Technology & Society*, 16(2), 31–51.
- Chama, A. in A. S. (2023). Digital Literacy Skills of Teachers: A Study on ICT Use and Purposes. *Qeios*. <https://doi.org/10.32388/7VMIK7>
- Clark-Wilson, A., Aldon, G., Cusi, A., Goos, M., Haspekian, M., Robutti, O. in Thomas, M. O. J. (2014). The challenges of teaching mathematics with digital technologies—The evolving role of the teacher. *Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA 36*, Volume 1, 87–116. University of British Columbia. https://www.researchgate.net/publication/281177844_The_challenges_of_teaching_mathematics_with_digital_technologies_-_The_evolution_role_of_the_teacher
- Droždek, S., Luštek, A. in Rugelj, J. (2019). Večpredstavna učna gradiva za boljše usposabljanje učiteljev. V J. Rugelj in V. Ferik Savec (ur.), *Inovativna didaktična uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije v študijskem procesu* (str. 263–279). Univerza v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=111359>
- European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/82116>
- From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence—Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43–50.
- Genially (b. d.). How to create interactive educational materials with Explain Everything and Genially. <https://blog.genially.com/en/interactive-educational-materials-explain-everything/>

- Gong, L. in Wang, J. (2023). Interactive Learning Environment for Effective Music Learning in Chinese Primary and Secondary Schools. *Sustainability*, 15(3), 2143. <https://doi.org/10.3390/su15032143>
- Hennessy, S., D'Angelo, S., McIntyre, N., Koomar, S., Kreimeia, A., Cao, L., Brugha, M. in Zubairi, A. (2022). Technology Use for Teacher Professional Development in Low- and Middle-Income Countries: A systematic review. *Computers and Education Open*, Volume 3, 100080. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100080>
- Interactive Learning (b. d.). *Twinkl*. <https://www.twinkl.si/teaching-wiki/interactive-learning>
- Interactive learning materials (b. d.). University of Bristol, Digital Education Office. <https://www.bristol.ac.uk/digital-education/teaching-online/interactive-learning-materials/#advantages>
- Jedrinović, S., Bevčič, M., Droždek, S., Luštek, A., Nemanič, T., Žabkar Šalič, A., Nančovska Šerbec, I. in Rugelj, J. (2023). *Intenzivna spletna delavnica Interaktivna učna gradiva*. <https://digitalna.uni-lj.si/2020/11/29/interaktivna-ucna-gradiva/>
- Kampylis, P., Punie, Y. in Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. Publications Office of the European Union. doi:10.2791/5407
- Klein, J. (2022.) Technology in Music Education. *Study.com*. <https://study.com/learn/lesson/technology-music-education-overview-uses-resources.html>
- Mathevula, M. D. in Uwizeyimana, D. E. (2014). The Challenges Facing the Integration of ICT in Teaching and Learning Activities in South African Rural Secondary Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1087. 10.5901/mjss.2014.v5n20p1087
- Mayer, R. (2020). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316941355>
- Moreno, R. in Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. Special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309–326. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2>
- Olweny, M. R., Ndibwami, A. in Ahimbisibwe, A. (2022). Online architectural education: Reflections on COVID-19 emergency remote learning in East Africa. *E-Learning and Digital Media*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/20427530221117329>
- Redecker, C., Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, (Y. Punie, ur.). Publications Office of the European Union. doi:10.2760/159770
- Redecker, C., Punie, Y. (2018). *Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev: DigCompEdu*, (Y. Punie, ur.). Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/digcompedu.pdf>
- Reisoğlu, İ. in Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, Volume 156, 103940. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>
- Rotar Pance, B. in Bohak Adam, T. (2019). Vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v didaktično usposabljanje bodočih učiteljev glasbe. V J. Rugelj in V. Ferk Savec (ur.), *Inovativna didaktična uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije v študijskem procesu* (str. 263–279). Univerza v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=111359>
- Teo, T. in Zhou, M. (2017). The influence of teachers' conceptions of teaching and learning on their technology acceptance. *Interactive Learning Environments*, 25(4), 513–527.
- Tsuma, C., Simmons, L., Mbarika, I., Mbarika, V., Thomas, C., Wade, T., & Wilkerson, D. (2011). TeleEducation Initiatives for Sub-Saharan Africa: The Case of The African Virtual University in Kenya. *Journal of STEM Education*, 12(5 in 6), 78–90.
- Urbančič, M., Radovan, M., Bevčič, M., Droždek, S., Jedrinović, S., Luštek, A., Rugelj, J., Selan, J. in Rotar – Pance, B. (2021). Strokovne podlage za didaktično uporabo IKT v izobraževalnem procesu za področje umetnosti. Založba Univerze v Ljubljani. <http://ikt-projekti.uni-lj.si/porocila/strokovne%20podlage%20umetnost.pdf>

- Vuorikari, R., Kluzer, S. in Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. doi:10.2760/115376
- Zadnik, K. (2021). Interactive learning materials for subjects Music theory and Solfeggio in the Slovenian primary music school. *Metodiški ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 29(2), 281–301. <https://hrcak.srce.hr/file/393334>
- Žvar, D. (2008). Učni načrt. Glasba. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_glasba_gimn.pdf

SUMMARY

Digital literacy is one of the core competencies for life in the 21st century. It entails the safe and critical use of ICT, which has become an integral part of everyday life. It significantly impacts several areas, including education, making it desirable to integrate and consider enhancing digital competencies in contemporary educational practices. It presents one of the major challenges of modern society. Educational practices are continuously evolving across all levels of education due to ongoing developments in digital technologies. Transforming the classroom through a wide array of ICT tools and virtual learning environments can significantly enhance digital competencies and improve teaching and learning, provided these methods are well-conceived and structured. Therefore, it is particularly important throughout the educational process to familiarize pupils/students with the critical and safe use of modern technology.

The combination of face-to-face teaching with digital resources and the widespread use of mobile technology has enabled innovative pedagogical approaches. Among these, interactive learning, which involves didactic design and the use of i-learning materials, has significantly grown in popularity as an excellent support for traditional teaching methods. Interactive learning materials (hereafter referred to as i-learning materials) are resources that present specific content to learners in a fun, easily understandable, and generally more memorable manner while also allowing them to play an active role in the learning experience. I-learning materials offer a broad range of applications. They can be an integral part of classroom or independent learning, as they elevate the level of concentration in an engaging way, develop perseverance in facing new challenges, and foster the joy of achieving learning objectives while encouraging and increasing active, collaborative learning. They also improve critical thinking skills, develop analytical reasoning and decision-making, and significantly influence students' motivation levels and creativity. By using them, students have the opportunity to explore the content at their own pace and engage with it more intuitively and profoundly. I-learning materials with various combinations of text, photos, audio, and video clips, as well as screencasts, animations, gamification, quizzes, and other interactive activities, simplify the presentation of a variety of information and ideas. They engage learners more directly by linking to one or more pages with just a few "clicks" or by creating layers of information that learners can explore and interact with directly. They provide excellent support to "traditional" frontal teaching, offering flexibility for teachers and a more engaging learning experience for students. Through the thoughtful use of i-learning materials, the teacher can deliver a high-quality experience to the students, provided they possess profound knowledge of the appropriate digital tools for didactic design and preparation. The mere integration of ICT in the classroom is not sufficient without the teacher's understanding of the cognitive and psychological effects of these materials and potential technical difficulties. Similarly, when didactically designing such materials, the teacher must pay attention to existing elements effective for students and consider new components that would benefit them.

The constant development of ICT has brought significant innovations and changes in the field of music, both in terms of creation and performance, as well as in purchasing or sharing music recordings or content. Music is accessible to virtually everyone at any time. As a result, it is almost impossible to

imagine modern music teaching without the use of ICT. In secondary education, students are at a developmentally sensitive period, and the creative use of modern technology can profoundly impact both their motivation and their ability to express themselves. Teachers are often faced with a lack of student motivation, attention, and personal interaction, which makes it all the more challenging to provide students with interesting, relevant, and useful information. The use of i-learning materials can be a good solution to these problems, as they allow students to 'process' learning content in more than one delivery format. In addition, they increase student engagement, as interactivity helps maintain student motivation through the use of critical thinking and problem-solving skills, and allows for a higher level of retention.

A pilot study with twenty-three music teachers in secondary school curricula provided valuable information on whether and how effectively music teachers in secondary school curricula didactically design and use interactive learning materials, based on responses to an online questionnaire. The results show that the majority of teachers utilize i-learning materials less than 50% of the time as a didactic tool in their work that comprehensively integrates and supports core music activities. Most respondents also consider their knowledge of the didactic design of i-resources to be average but generally do not face major difficulties in creating them. Regarding the use of i-learning materials, they consider their knowledge to be good. Despite the integration of digital technology in all areas of our lives, teachers still cite technical problems, such as inadequate equipment in music classrooms and poor internet connectivity, as concerns. As expected, most respondents have received training in didactic design and the use of i-tools as part of their continuing professional development in their jobs, although they would appreciate more such training in the future. One of the key findings of the pilot study is that the majority of teachers plan to use i-learning materials in 50% or more of their future work, which is not surprising as contemporary music pedagogical theory and practice emphasize the importance of activity-based music education, where the core activities of music (performing, listening and creating) should be at the forefront, and the appropriate use of ICT can only be an excellent support for teaching, not a dominant tool in the classroom.

The content analysis revealed that teachers predominantly use quiz tools such as Kahoot!, Quizlet, and Arnes online classroom (Moodle system), which is not surprising as they help to improve the quality of learning and increase retention. It is also worth pointing out the positive student response to the use of i-books, which is certainly a logical outcome of their daily interaction with ICT. Teachers believe that although i-learning materials significantly enrich the classroom, it is important to emphasize each teacher's reflection on the thoughtful didactic design of i-learning materials in relation to the lesson's content and on continuously offering a variety and diversity of such resources. Teachers of music subjects in secondary school curricula point out the advantages of using i-learning materials, such as enriching and diversifying lessons, facilitating the organization and delivery of lessons, the potential for activating each individual in the classroom, and the excellent opportunity to develop students' digital competencies, ease of access, and excellent support for students' learning, available even after the lesson (e.g., in the online classroom). I-learning materials can serve a wide range of purposes. However, the main disadvantages of using i-learning materials include the risk of overuse in the classroom, loss of personal contact with students, complex and time-consuming didactic design, and the lack of ready-made i-learning materials to support teachers in their teaching.

The present pilot study has its limitations due to the small sample size, and as a result, the findings cannot be generalized to the entire population of teachers teaching music subjects in secondary school curricula. Nevertheless, it can serve as a good starting point for further reflection and research in the field of didactic design and the use of i-learning materials, as it confirms the positive attitude of teachers of music subjects in secondary school curricula towards such materials and their effectiveness in teaching.

POGLAVJE 12

UPORABA VIZUALNE, AVDIO IN AVDIO-VIZUALNE TEHNOLOGIJE PRI POUKU NAUKA O GLASBI V POVEZAVI Z A VISTA BRANJEM PRI POUKU INŠTRUMENTOV

ERNEST KRAMAR,^{1,2} DANAJA KOREN,³
KONSTANCA ZALAR³

¹ Glasbena šola Sevnica, Sevnica, Slovenija

ernest.kramar@student.uni-lj.si

² Glasbena šola Hrastnik, Hrastnik, Slovenija

ernest.kramar@student.uni-lj.si

³ Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija

danaja.koren@pef.uni-lj.si, konstanca.zalar@pef.uni-lj.si

Notni glasbeni zapisi v naši kulturi predstavljajo ključni element za izvajanje in ohranjanje glasbene literature. V študiji primera, ki smo jo izvedli v glasbenih šolah pri skupinskem pouku nauka o glasbi in individualnem pouku inštrumentov, smo preučevali način a vista branja notnih zapisov z uporabo pripomočkov s področja vizualne, avdio in avdio-vizualne tehnologije. Ugotovili smo, da jih učenci dojemajo kot dopolnilo k vajam, pri čemer ponotranjeni način priprave na a vista izvajanje prenašajo med različnimi učnimi okolji. Medtem ko so se nekateri pripomočki izkazali za manj učinkovite, so drugi, kot so: barvni pripomočki, slišno štetje metruma v kombinaciji s kurzorjem in melodična referenca, pripomogli k izboljšanju a vista branja pri učencih. Izstopal je zlasti pripomoček v obliki izginjanja in pojavljanja taktov, saj je izpopolnjeval razumevanje glasbene strukture in razvijal pozornost učencev. V širšem kontekstu glasbenega izobraževanja lahko tako poudarimo pomembnost uporabe tehnoloških pripomočkov za izboljšanje učnih dosežkov pri učencih.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.12](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.12)

ISBN
978-961-286-839-0

Ključne besede:
avdio-vizualna tehnologija,
a vista branje,
a vista izvajanje,
notni glasbeni zapis,
poučevanje nauka o glasbi



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.12](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.12)

ISBN
978-961-286-839-0

Keywords:
audio-visual technology,
music teaching,
sight-reading,
sight-reading performance,
music notation

CHAPTER 12

THE USE OF VISUAL, AUDIO AND AUDIO-VISUAL TECHNOLOGY IN THE TEACHING OF MUSIC IN CONJUNCTION WITH SIGHT READING IN THE TEACHING OF INSTRUMENTS

ERNEST KRAMAR,^{1,2} DANAJA KOREN,³
KONSTANCA ZALAR³

¹ Sevnica Music School, Sevnica, Slovenia
ernest.kramar@student.uni-lj.si

² Hrastnik Music School, Hrastnik, Slovenia
ernest.kramar@student.uni-lj.si

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
danaja.koren@pef.uni-lj.si, konstanca.zalar@pef.uni-lj.si

In our culture, musical notation is a key element in the performance and preservation of musical literature. In a case study conducted in music schools in group and individual lessons, we investigated how visual, auditory and audio-visual technological aids are used in sight-reading of music notation. We found that students perceive these aids as complementary to the exercises and transfer the internalised way of preparing for sight-reading between different learning environments. While some aids proved less effective, others, such as coloured aids, audible counting of metre in combination with the cursor, and melodic reference, helped to improve learners' sight-reading. Fading in and out of bars was a particular highlight, as it improved the students' understanding of musical structure and increased their attention. In the broader context of music teaching, the importance of using technological aids to improve music teaching can thus be highlighted.



1 Uvod

Glasba ima izjemen pomen v evolucijskem razvoju človeškega uma in prav tako v njegovem kognitivnem razvoju. To dejstvo podkrepijo študije (npr. Miendlarzewska in Wiebke Trost, 2014; Schulkin in Raglan, 2014), v katerih med drugim dokazujejo, da naj bi ljudje peli in izvajali glasbo, še preden smo govorili v smiselno zloženih stavčnih strukturah, ter priznavajo temeljni vpliv glasbe na razvoj jezika in čustvenega izražanja. Skozi čas in postopen razvoj se je pojavila potreba po globalnem širjenju glasbene kulture, komunikaciji med glasbeniki ter s tem tudi po učenju in izobraževanju zunaj okvirov ustnega glasbenega izročila. Izoblikovali so se glasbeni zapisi ter omogočili formalizacijo, standardizacijo in širok razvoj predvsem zahodne glasbene umetnosti in ji omogočili, da postane pomemben del človeške izkušnje (Lehmann idr., 2007).

2 Notni glasbeni zapis

Bent (2023) označuje glasbeni zapis kot »vizualni zapis slišane ali namišljene glasbe oziroma niz vizualnih navodil za izvajanje glasbe«. Omogoča vizualno reprezentacijo zvoka, komunikacijo glasbenih idej in njihovo ohranjanje ter pripomore k izboljšanju študija glasbe in h kakovosti izvedb. V današnjem času uporabljamo različne notacijske sisteme, kot so npr.: notne partiture, kitarske tabulature, računalniške MIDI-vizualizacije idr. Razvoj do njih je vodil skozi zgodovinske in kulturne okoliščine z izvorom v Evropi in predstavljajo le del vsega glasbenega izročila. Dejavniki, kot so kulturni kontekst in tradicija s specifičnim odnosom do sveta in človeka v njem, vplivajo na to, kako močno se določena glasbena skupnost zanaša na notni zapis (Lehmann idr., 2007).

Nekateri zapisi glasbe so obstajali že v antičnem času, kljub temu pa se je prenašala predvsem ustno ter je bila odvisna od učenja in spomina glasbenikov. Izoblikovanje notnega zapisa v takšnega, kot ga uporabljamo danes v zahodni glasbi, sega v 9. stoletje n. št. Glasbeniki so začeli uporabljati nevme, ki so grafično nakazovale padec in dvig pevskega glasu ter so bile le pripomoček za pevce, ki so znali melodijo in besedilo (skoraj) na pamet. Razvoj je skozi stoletja vodil naprej do natančnejših določitev relativnih tonskih višin z dodajanjem vodoravnih črt (peta črta je postala standard v 14. stoletju, na nekaterih področjih so uporabljali celo šest- ali sedemvrstični sistem), do menzuralne notacije za kompleksnejše ritmične vzorce,

taktnic za označevanje taktovskih načinov ter oznak za tempo, dinamiko in agogiko za bolj avtentično izvajanje (Bent, 2023). V 20. stoletju so skladatelji eksperimentirali z različnimi notacijskimi tehnikami in drugimi sodobnimi pristopi (Kaygisiz, 1999; Demirel, 2022; Lehmann idr., 2007; Mimaroglu, 1990; Schuiling, 2019). Med njimi je bila z uvedbo aleatorike poustvarjalcem ponovno omogočena določena mera svobode, ki je v glasbeno izvedbo uvedla del spontanega navdiha poustvarjalcev in je predstavljala pravo nasprotje od strogega sledenja glasbenemu notnemu zapisu (Joe in Song, 2002).

Več kot očitno je notni sistem eden izmed več simbolnih sistemov, ki jih uporabljamo v glasbi (Lehmann idr., 2007). Tako kot je bralno razumevanje osnovna sestavina večine standardiziranih testov jezikovne pismenosti, je branje notnega zapisa osrednja komponenta glasbene pismenosti (Gromko, 2004). Proces njegovega prepoznavanja je enak tistim procesom, ki se aktivirajo pri prepoznavanju vseh drugih okoliških vizualnih ali slušnih dražljajev; imenujemo jih vidne ali slušne zaznave. Poznejša stopnja v hierarhiji zaznave nastopi, ko glasbenik prepozna vizualni dražljaj kot notni zapis ter slušni dražljaj kot tonsko višino in tonsko trajanje skupaj z drugimi elementi glasbe, jih osmisli in se specifično motorično odziva (Lehmann idr., 2007).

2.1 A vista branje notnega zapisa

Igranje inštrumentov se v glasbeni vzgoji začne prednostno z igranjem po posluhu, poleg tega pa poznamo tudi igranje po spominu in a vista branje. Veliko pedagogov v formalnem glasbenem izobraževanju daje več pozornosti glasbeni pismenosti kot igranju po posluhu, čeprav veliko raziskav trdi, da je izvajanje po posluhu temeljna izhodiščna večina za izboljšanje glasbenih predstav (Woody, 2012). Je sposobnost, ki zahteva odlično slušno zaznavanje, teoretično znanje in veliko praktične vaje. Izkušenejši glasbeniki te sposobnosti povezujejo in jih pri izvedbi sinhrono uporabljajo, medtem ko začetniki uporabljajo preprostejše pristope (Woody, 2020). Pri izvajanju po spominu izvajalec na pamet izvaja naučeno skladbo in poslušalcu pričara iluzijo, da je skladba del njega samega. Interpretacijo do skrajnosti izdelava, izvedbo dlje časa vadi in si omogoči čas za optimiziranje izvedbe. Nasprotno sta pri a vista igranju opravičljiv pojav napak in manj dodelana interpretacija, saj je priprava na a vista branje kratka oziroma nična (Lehman in Kopiecz, 2009; Lehmann idr., 2007). Zadnik (2019, str. 81) a vista branje opredeljuje kot »sposobnost ozvočevanja

glasbenega zapisa na prvi pogled – glasbeni zapis prvič vidim in ga izvajam«. Tovrstno branje vključuje sposobnost bralnega razumevanja – glasbenik mora zaznati vidni dražljaj in ga procesirati – ter motorične sposobnosti – glasbenik se mora odzvati in izvesti pravilen gib v točno določenem trenutku (Wolf, 1976).

Tudi Mesarič (2015, str. 4) navaja, da je a vista branje »glasbena sposobnost izvajanja glasbe ob prvem branju nepoznanega notnega zapisa brez priprav, torej na prvi pogled«. Nepoznani notni tekst se »bere, dekodira, analizira in integrira z bralčevim predhodnim glasbenim znanjem in izkušnjami«. Gre torej za »kompleksno psihološko dejavnost, ki vključuje vrsto zaznavnih in motoričnih procesov« (Waters idr., 1997, str. 486); raziskovali so ga nevroznanstveniki, kognitivni psihologi in glasbeni pedagogi. Kopiez idr. (2006) navajajo, da lahko a vista branje razložimo kot linearno kombinacijo psihomotorične hitrosti, mentalne hitrosti, sposobnosti slušnih predstav oziroma avdiacije in zgodaj pridobljenega specifičnega znanja, medtem ko splošne kognitivne sposobnosti (kot npr. spomin) naj ne bi imele pomembne vloge. Na visoki ravni je a vista branje odvisno tudi od strokovnega teoretičnega in praktičnega znanja inštrumenta.

Psihomotorična hitrost predstavlja sposobnost, pri kateri oseba izvaja hitre in koordinirane gibe ter ima sorazmerno hitre reakcije. Povezana je z usklajevanjem mišičnih gibov in s hitrostjo obdelave informacij v možganih. Pomembna je v kontekstu dejavnosti, ki zahtevajo spretnost in hitre odzive, kar vključuje tudi glasbeno dejavnost. Pri tem se kot glavni značilnosti izkažeta hitrost odzivanja na zunanje dražljaje s čim krajšim reakcijskim časom ter usklajevanje mišičnih skupin s sposobnostjo koordinacije gibov in njihova natančnost. K razumevanju psihomotorične hitrosti je prispevala ugotovitev, da obstaja pozitivna korelacija med hitrostjo obdelave informacij in uspehom pri drugih kognitivnih nalogah (Abeles idr., 2023; Anderson idr., 2021; Spearman, 2005).

Mentalno hitrost Bucik in Neubauer (1996) opisujeta kot sposobnost hitrega kodiranja informacij, dostopa do kratkoročnega spomina in priklica iz dolgoročnega spomina. Je splošna kognitivna sposobnost, ki ni odvisna od specifičnih tehnik ali modalitet merjenja kognitivnih zmogljivosti in pri a vista branju notnega zapisa igra ključno vlogo (Kopiez in Lee, 2008). Pri tem procesu namreč informacije tečejo skozi zaznavni sistem z izjemno hitrostjo, kar omogoča izvajalcu, da izvede pravilne odločitve v realnem času. Hitrost prav tako omogoča preprečevanje »zamašenih grl

kratkoročnega spomina«, kar pomeni, da informacije niso preveč obremenjene in da ostajajo dostopne za obdelavo (prav tam).

V raziskavah s področja nevroznanosti so poskušali prepoznati možganske procese, ki se dogajajo med a vista branjem glasbenega zapisa. V laboratoriju za kognitivno nevroznanost na Univerzi McGill so uporabili pozitronsko emisijsko tomografijo (PET) in slikanje z magnetno resonanco (MRI) z namenom, da bi izolirali komponente, ki podpirajo a vista branje in igranje klavirja. Njihove ugotovitve kažejo, da se ključne informacije ne pridobijo z analizo značilnosti celotnega notnega zapisa, ampak z analizo relativne višinske (prostorske) lokacije simbolov v notnem črtovju, kar je v nasprotju z branjem besedil. To nakazuje, da izvajalci a vista glasbo berejo kot vzorce in lokacije not, kar jim omogoča hiter in učinkovit proces odločanja pri izvajanju (Gromko, 2004).

Avdiacija Gordon (2000) opisuje kot kompleksen proces slišanja in razumevanja glasbe brez prisotnosti dejanskega zvoka. Vključuje sposobnost sestavljanja predhodno usvojenih glasbenih izkušenj, predstav, znanja in odnosa posameznikov do glasbe. V primerjavi z glasbenimi predstavami je avdiacija globlji in temeljitejši proces, saj omogoča posamezniku analizirati posamezne glasbene elemente in zvočne lastnosti v takšni meri in na način, da v globino razume glasbo kot celoto in sprejema njeno sporočilo. Hkrati zajema tudi sposobnost povezovanja zvočne predstave z glasbeno notacijo, kar je ključno pri a vista branju glasbenega zapisa (Zadnik, 2019).

2.2 A vista branje notnega zapisa v osnovnem glasbenem izobraževanju

V učnih načrtih za glasbene šole (v nadaljevanju: UN) se za predmet nauk o glasbi a vista branje notnega zapisa pojavi navedeno med operativnimi cilji pri poglavju Solfeggio: »(Učenci) pojejo a vista« (UN. Nauk o glasbi, 2022, str. 2). Sklepamo, da na tem področju stremimo k enemu izmed pomembnejših ciljev pri pouku nauka o glasbi v glasbeni šoli.

Ob pregledu ciljev za posamezne razrede nauka o glasbi opazimo, da se v 1. razredu pojem a vista še ne pojavi; tam naletimo le na »razvijanje glasbenega spomina«. Prvič se s pojmom a vista srečamo v 2. razredu (in v nadaljevanju tudi v 3. razredu), kjer je v UN naveden termin »se uvajajo v a vista izvajanje« (UN. Nauk o glasbi, 2022,

str. 10). Od 4. do 6. razreda najdemo učni cilj »razvijajo sposobnost a vista izvajanja« (UN. Nauk o glasbi, 2022, str. 14).

Tudi v UN za solfeggio pod operativnimi cilji najdemo zapis: »(Učenci) izvajajo a vista« (UN Solfeggio, 2022, str. 6), med vsebinami operativnih ciljev za posamezni razred (SFG 1 in SFG 2) pa »razvijajo sposobnost a vista izvajanja« (UN. Solfeggio, 2022, str. 6). Povzamemo lahko, da se v večini a vista branja notnih zapisov učenci urijo do konca osnovnega glasbenega šolanja.

Dejavnost a vista branja notnega glasbenega zapisa je opredeljena tudi v učnih načrtih za posamezne inštrumente. Pri klavirju se po UN za klavir (2022, str. 6) v 1. in 2. razredu ukvarjamo z »glasbenim spominom«, od 3. do 6. razreda se učenci učijo »igrati z lista«, v 7. in 8. razredu »nadgrajujejo a vista igro«.

Pri pouku kljunaste flavte v UN (2022, str. 10–15) učenci 1. in 2. razreda »negujejo glasbeni spomin«, od 3. do 6. razreda se učijo »igrati a vista«, v 7. in 8. razredu »nadgrajujejo igro a vista«, razvijajo »glasbeni spomin«.

V UN za prečno flavto (2022, str. 6) in klarinet (2022, str. 6) učenci od 1. do 6. razreda »negujejo glasbeni spomin«; a vista branje je opredeljeno kot »učenje igranja z lista« na višji stopnji (7. in 8. razred).

Pri tolkalih po UN (2022, str. 6) od 1. do 2. razreda a vista branje ni omenjeno, od 3. do 8. razreda učenci »razvijajo igro z lista«.

Tudi v UN za violino (2022, str. 6) od 1. do 8. razreda se pojavi izraz »(učenci) igrajo z lista«, medtem ko UN za kitaro (2022) a vista branja notnega zapisa ne omenja.

Povzamemo lahko, da je izvajanje a vista branja notnih zapisov pomemben del skupinskega pouka nauka o glasbi in tudi inštrumentov skozi celotno izobraževalno vertikalo. Pri tem sta poudarjena pomembnost predhodne priprave na a vista branje notnih zapisov in ustvarjanje ustreznega zvočnega okolja. Tovrstno branje je opredeljeno kot pravo branje brez kakršne koli pomoči, npr. predhodnega memoriranja glasbenih elementov ritma, melodije itn. v UN za nauk o glasbi v glasbeni vzgoji po E. Willemsu (Tomac Calligaris, 2005). V didaktičnih priporočilih za izvajanje instrumentalnega pouka po tej metodi je a vista branje notnega zapisa

definirano kot spretnost, ki je »v veliki meri priučena in odvisna od redne vaje, zato igranju 'a vista' posvetimo nekaj minut pri vsaki učni uri inštrumenta. Uporabljamo lažje skladbe, kot jih učenec igra pri pripravljenem branju. Izbiramo jih glede na otrokove sposobnosti in predznanje« (Tomac Calligaris, 2005, str. 24). Kako se tudi pri pouku predmeta nauk o glasbi v javnih glasbenih šolah preverja stopnja razvitosti a vista branja notnih zapisov na individualni ravni, razlaga Zadnik (2019), ko omenja obstoj različnih tehnik. Eden izmed avtoričinih izbranih primerov je predhodno predstavljena glasbena vsebina, ki se izvede po pretečenem določenem časovnem intervalu in ustrezni analizi. Pri tem je mogoče (ob upoštevanju standardov znanja za določeno stopnjo) preveriti glasbene elemente, ki jih je učenec že usvojil. Zahtevnejše preverjanje a vista branja vključuje izvajanje brez predhodnega pregleda glasbene vsebine. Sklenemo lahko, da se v nižjih razredih pri predmetu nauk po glasbi a vista branje izvaja in preverja na podlagi krajših ritmičnih in/ali ritmično-melodičnih motivov, medtem ko v višjih razredih izvajamo v ta namen daljše glasbene vaje (prav tam).

3 Metodologija

V obstoječi raziskavi nas je zanimalo, kakšna je povezava med poukom nauka o glasbi in inštrumentalnega pouka v (javnih) GŠ ob uporabi vizualne, avdio in avdio-vizualne tehnologije na področju a vista branja.

3.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Ker smo v (lastni) praksi pedagoškega procesa v glasbenih šolah prepoznali nepovezanost pri izvajanju a vista branja med skupinskim poukom nauka o glasbi in individualnim poukom inštrumentov, smo izvedli raziskavo z namenom spoznati učinke uporabe vizualnih, avdio in avdio-vizualnih pripomočkov kot sredstev povezovanja obeh področij poučevanja. Poseben poudarek smo namenili razumevanju priprave učencev na a vista branje in izvedbi vaj glede ritmično in melodično zanesljivost izvajanja. S tem smo želeli pridobiti vpogled v možnosti izboljšanja kakovosti pedagoške prakse na področju glasbenega izobraževanja.

3.2 Cilji raziskave in raziskovalni vprašanji

Glede na temo, ki smo jo izbrali za preučevanje, smo v raziskavi določili dva cilja:

- C1: Razložiti način, po katerem učenci 1. in 2. razreda skupinskega pouka nauka o glasbi pri vajah a vista branja sledijo vizualnim, avdio in avdio-vizualnim pripomočkom.
- C2: Razložiti način, po katerem učenci 1. in 2. razreda prenašajo s pomočjo vizualnih, avdio in avdio-vizualnih pripomočkov pridobljeno znanje in spretnosti a vista branja od skupinskega pouka nauka o glasbi k individualnemu pouku inštrumenta.

Da bi dosegli cilja raziskave, smo si zastavili naslednji raziskovalni vprašanji:

RV1: Kako učenci 1. in 2. razreda glasbene šole sprejemajo a vista branje s pomočjo vizualnih, avdio in avdio-vizualnih pripomočkov pri skupinskem pouku nauka o glasbi?

RV2: Kako učenci 1. in 2. razreda glasbene šole izpeljejo prenos pridobljenih spretnosti in znanja s področja a vista branja s pomočjo vizualnih, avdio in avdio-vizualnih pripomočkov pri skupinskem pouku nauka o glasbi k individualnemu pouku inštrumenta?

3.3 Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja. V okviru kvalitativne raziskave smo izvedli interpretativno študijo primera (Creswell in Poth, 2018; Yin, 2017), ki je omogočila, da smo rabo vizualnih, avdio in avdio-vizualnih pripomočkov v namene a vista branja spremljali neposredno med izvajanjem skupinskega pouka nauka o glasbi in individualnega pouka inštrumentov v glasbenih šolah ter prav tako opazovali kontekst izvajanja.

3.4 Opis udeležениh

Raziskavo smo izvedli v dveh javnih glasbenih šolah v mestnem okolju. Udeleženihi je bilo 20 učiteljev¹, od tega trije učitelji nauka o glasbi (od tu naprej: NOG), 17 učiteljev inštrumentov in 32 njihovih učencev.

Preglednica 1: Število udeleženihi učiteljev NOG in njihovih učencev glede na razred

Predmet	Število učiteljev	Število učencev 1. razred	Število učencev 2. razred	Skupaj učencev NOG
NOG	3	12	20	32

Med učitelj inštrumentov je sodelovalo 6 učiteljev klavirja in 12 njihovih učencev, 1 učitelj flavte z 2 učencema in 1 učitelj kljunaste flavte z 1 učencem, 3 učitelji kitare in 8 učencev, 2 učitelja klarineta in 4 učenci, 3 učitelji violine s 4 učenci ter 1 učitelj tolkal z 1 učencem. Med 32 udeleženihi otroki je bilo 12 učencev 1. razreda glasbene šole, starih med 7 in 10 let, ter 20 učencev 2. razreda glasbene šole, starih med 8 in 11 let.

Preglednica 2: Število udeleženihi učiteljev inštrumentov in njihovih učencev glede na razred

Predmet	Število učiteljev	Število učencev Prvi razred	Število učencev Drugi razred	Skupaj učencev inštrumenta
Violina	3		4	4
Klavir	6	3	9	12
Kitara	3	6	2	8
Prečna flavta	1		2	2
Kljunasta flavta	1	1		1
Klarinet	2	2	2	4
Tolkala	1		1	1
Skupaj učiteljev	17			
Skupaj učencev		12	20	32

Za opazovanje sprememb mlajših otrok pri a vista branju smo se odločili, ker smo domnevali, da se bomo pri dejavnosti a vista branja notnih zapisov v nižjih razredih srečali z največ izzivi. Zavedamo se, da je z načini poučevanja v dolgoletnem procesu obvladovanja a vista branja in izvajanja treba začeti čim prej in je zato mlajša starostna skupina za opazovanje najprimernejša. Glede na opredeljenost a vista branja in izvajanja v UN smo si želeli ustvariti in preizkusiti pripomočke za začetnike,

¹ Zaradi zagotavljanja anonimnosti pri vseh učiteljicah in učiteljih, učenkah in učencih uporabljamo moški spol. Prav tako v preglednici ne navajamo števila udeleženihih deklic in dečkov.

ki bodo dolgoročno najbolj v pomoč pri utrjevanju in obvladovanju a vista dejavnosti pri branju notnih zapisov.

3.5 Postopki zbiranja podatkov in opis pripomočkov

V raziskavi smo zbirali podatke z opazovanjem z udeležbo, opazovanjem z delno udeležbo in z videosnemanjem (Creswell in Poth, 2018; Yin, 2017). Za zbiranje podatkov smo na podlagi študija strokovne literature oblikovali in uporabili pripomočke v obliki avtorsko izdelanih vaj a vista branja notnih zapisov ter vizualnih, avdio in avdio-vizualnih pripomočkov za branje teh vaj. Podatke smo dopolnili z dnevniškimi zapiski udeleženi učiteljev ter s transkripcijami in z analizami videoposnetkov z opazovalnimi protokoli.

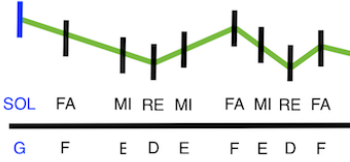
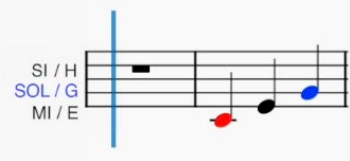
Avtorsko izdelane vaje za pouk NOG smo vnesli v notografski program MuseScore. Zvočna datoteka in videozapis sta bila nato izvožena in obdelana v programu za avdio- in videoobdelavo Final Cut Pro, v katerega smo dodali vse pripomočke. Za vsako posamezno izvedbo a vista poučevanja pri pouku nauka o glasbi smo načrtovali štiri različne tipe posnetkov. Prvi posnetek je vseboval golo notno gradivo, namenjeno kratki analizi, drugi posnetek je bil »ogrevalni« video, sestavljen iz harmonske zveze tonike in dominante v kombinaciji z notnim gradivom in barvami. Tretji posnetek je vseboval vse vizualne, avdio in avdio-vizualne pripomočke, v četrtem posnetku pa smo avdiopripomočke izločili in ohranili le vizualne.




A vista vaje za izvajanje pri inštrumentalnem pouku so bile prilagojene glede na tehnično znanje, sposobnosti in spretnosti, ki naj bi jih učenci obvladali po UN v posameznem razredu. Prilagodili smo tonalitete, obseg, artikulacijske oznake, melodično linijo in morebitne tonske odnose. Vaje so bile načrtovane tako, da se je težavnost stopnjevala glede na rabo lestvičnih postopov, sekvenc, ritmičnih struktur itn. Posamezni del a vista vaje pri NOG se je pri inštrumentalni vaji ponovil v celoti, rahlo spremenil (npr. z dodanim terčnim skokom v melodiji, melodično variacijo) ali bil prilagojen za izbrano glasbilo (npr. dodan bordun v levi roki pri klavirju). V tretji vaji smo postavili začetni izziv, saj je bil prvi ton vaje postavljen na V. stopnjo tonalitete, pri četrti vaji je ambitus obsegal interval oktave, v ritmični strukturi pa se je pojavila polovinka s piko.

Ker je pri a vista branju notnih zapisov (in izvajanju na splošno) pomemben tudi psihološki vidik, smo pri oblikovanju vaj upoštevali tudi elemente glasbene sintakse v obliki vzorcev (ang. chunks) (Goolsby, 1994; Lehmann in McArthur, 2002). Ti so predstavljali smiselne enote glasbenih informacij in so jih udeleženi učenci dojemali kot pevske (inštrumentalne) fraze. Zato smo v spodnji preglednici, v kateri opisujemo poimenovanje, tip, področje, videz in opis pripomočkov, dodali še t. i. kognitivni pripomoček, ki bi utegnil vplivati na sposobnost združevanja in osmišljanja glasbenih motivov kot vzorcev in zaznave učencev povezal s predhodnim znanjem (Lehmann idr., 2007).

Preglednica 3: Pregled vizualnih, avdio in avdio-vizualnih pripomočkov glede na poimenovanje, tip, področje, videz in opis ter opis dodatne perspektive raziskave v kognitivnem pripomočku

Poimenovanje pripomočka	Tip pripomočka	Področje delovanje pripomočka	Videz	Opis
Metronomski pisk	Avdiovizualni	Avdijacija	Metronomski pisk	V videoposnetku je bil stalno navzoč metronomski pisk. Povratna slušna informacija naj bi vzpostavila vzdrževanje tempa, izboljšala ritmično natančnost in izvajanje zahtevnejših ritmičnih kombinacij. Služila naj bi kot podpora mentalni hitrosti in avdiaciji, saj naj bi pripomočki izvajalcu omogočili hitrejše in pravilnejše vkodiranje informacij ter okrepili notranje slišanje in čutenje glasbenega utripa.

Melodična referenca	Avdio	Avdiacija	<p>Na klavir zaigrana I. in V. stopnja, ko se je posamezna stopnja pojavila v notnem zapisu</p>	<p>V videoposnetkih sta bili zvočno prisotni I. in V. stopnja tonalitete, kar naj bi pripomoglo h korekciji slušne predstave in izboljšanju avdiacije. Izvajalci naj bi se glede na povratne zvočne informacije lažje melodično orientirali in dobili takšno povratno informacijo o ohranjanju pravilnih lestvičnih razmerij v izvajani vaji.</p>
Melodična linija	Vizualni	Mentalna hitrost in psihomotorika		<p>Melodična linija je bila v videoposnetku sinhronizirana z melodijo, pod njo so bila zapisana poimenovanja tonskih višin (tonska abeceda in solmizacija). Izvajalcu naj bi nudila možnost pospešenega zajemanja informacij o poteku melodije in pripomogla pri prepoznavanju napisanega notnega gradiva. Služila naj bi kot pripomoček mentalni hitrosti pri prostorskem lociranju notnega gradiva.</p>
Poimenovanje notnih črt	Vizualni	Mentalna hitrost in psihomotorika		<p>V videoposnetkih so bile poimenovane prve tri notne črte v violinskem ključu (e1, g1, h1) v povezavi z ambitusom vaj. Poimenovanje notnega črtovja se je pomikalo sinhrono z notnim gradivom in je bilo izvajalcu vedno na voljo na začetku vsakega novega takta (v vidnem spektru). S poimenovanjem notnih črt naj bi izvajalcu pomagali pri analizi relativne višinske lokacije not v notnem črtovju, saj bi lahko poleg vseh informacij zajel tudi poimenovanje notnega črtovja. Zanašanje na to informacijo naj bi imelo za posledico hitrejšo prepoznavanje tonskih višin, pospešilo naj bi tudi odziv na vizualni dražljaj in vkodiranje informacij.</p>

Obarvano notno gradivo	Vizualni	Mentalna hitrost in psihomotorika		<p>V videoposnetku sta bili obarvani I. (rdeča) in V. (modra) stopnja tonalitete. Barvne note naj bi imele vpliv na psihomotoriko ob prepoznavanju vizualnega dražljaja, interpretaciji in reakciji nanj in naj bi služila kot pripomoček za mentalno hitrost, saj z dodatkom barve pospešimo vkodiranje informacij. Pomemben naj bi bil predvsem vpliv na prenos znanja iz obarvanega gradiva na črno-belo.</p>
Premikajoč kurzor	Avdiovizualni.	Avdicija in mentalna hitrost		<p>Navpična modro obarvana črta se je v videoposnetku premikala v sklopu s tempom skladbe in prehajala skozi notni zapis, ki se je izvajal v točno določenem trenutku. Izvajalcu naj bi pripomogla k ohranjanju pozornosti na trenutno izvajano gradivo in izboljšala natančnost v ritmični izvedbi.</p>
Izginjajoče in pojavljajoče notno gradivo	Vizualni	Mentalna hitrost		<p>V videozapisu je notno gradivo sproti izginjalo in se pojavljalo. Izvajalec je imel vedno na ogled dva takta. Ob prehodu iz prvega v drugi takt je že izveden takt izginjal; sinhrono se je pojavljal novi takt. Za kratek čas je imel izvajalec možnost videti tri takte (1. in 3. takt sta bila v načinu postopnega izginjanja oz. pojavljanja). S tem naj bi se ohranjala izvajalčeva pozornost ob trenutni izvedbi notnega gradiva ter omejil pogled nazaj in naprej. Zmanjšali bi količino enot, ki jih je izvajalčev sistem sprejemal, in vplivali na mentalno hitrost.</p>

Vzorci (ang. chunks)	Kognitivni (dodatna perspektiva raziskave)	Mentalna hitrost		<p>To je kognitivni pripomoček, ki služi hitrejšemu procesu prepoznavanja logičnih delov notnega zapisa. V vsaki posamezni vaji smo namensko ustvarili logične vzorce, sestavljene iz ritmičnih in melodičnih motivov, ki smo jih skozi vaje utrjevali in ponavljali ter s tem izvajalce navadili na določene vzorce.</p>
----------------------	--	------------------	--	---

Podatke smo pridobivali tudi z dnevniškimi zapiski, ki so jih zapisovali udeleženi učitelji po vsakem izvedenem a vista branju v začetnem delu učnih ur. V njih so opisovali dogajanje med izvedbo vaje s svojega zornega kota, le redki pa so vključili opis svojih osebnih doživljanj.

Ob ogledu videoposnetkov skupinskega pouka nauka o glasbi smo za vsako izvedbo izpolnili opazovalni protokol, v katerega smo vnesli podatke o izvajanju priprave udeleženih učencev na a vista branje in izvedbi a vista vaje. Posebej smo opisali učence, ki so pri izvedbi vaje kakor koli izstopali glede na metrično, ritmično ali melodično izvedbo ali pa s svojim osebnim pristopom k izvedbi.

Ob ogledu videoposnetkov individualnega inštrumentalnega pouka smo za vsako izvedbo a vista branja za vsakega posameznega udeleženega učenca izpolnili opazovalni protokol, v katerega smo zapisovali način izvajanja a vista vaje in označili ev. spremembe glede na predhodne izvedbe. Vnašali smo podatke glede natančnosti metrične in ritmične izvedbe, izvedbe melodičnega poteka vaje in ustrezne tehnične izvedbe pri posameznem inštrumentu.

S transkripcijami videoposnetkov smo pridobili pomembne podatke o vključenosti udeleženih učiteljev in učencev v proces a vista branja s pomočjo vizualnih, avdio in avdio-vizualnih pripomočkov. Zapisali smo njihov govor v obliki vprašanj, odgovorov, komentarjev, prav tako pa tudi njihovo nebesedno sporočanje.

3.6 Potek raziskave

Pred začetkom izvajanja raziskave smo pridobili soglasja staršev udeleženih učencev. Učne ure so učitelji izvajali v obdobju štirih zaporednih tednov, v katerih so izvedli štiri učne ure nauka o glasbi in štiri ure inštrumentalnega pouka, pri katerem so izvajali vaje a vista branja.

Pri skupinskem pouku NOG smo učence povabili k ogledu štirih pripravljenih videoposnetkov z a vista vajami. Pred vsakim smo opravili ustno analizo elementov, ki jih vaje vsebujejo. Tako smo učitelji in tudi učenci dobili povratno informacijo o tem, koliko pripomočkov opazimo na prvi pogled in kateri so. V nadaljevanju smo vaje izvedli drugo za drugo, brez ponavljanja in prekinitiv. Sledila je ustna refleksija učencev, ki jo je vodil učitelj nauka o glasbi.

Učitelji inštrumentov niso prejeli navodil glede izvedbe, vendar smo jih povabili, da pripravljeno gradivo pregledajo in svetujejo glede prilagoditev za specifične posameznih inštrumentov. Svetovali smo jim vsaj krajši čas verbalne priprave v pogovoru z učenci pred izvedbo vaje.

4 Rezultati in diskusija

4.1 Definiranje kategorij

V pridobljenem gradivu s podatki smo uredili enote kodiranja. Za popolno zagotavljanje anonimnosti vseh udeleženih smo pri teh enotah vsakemu učitelju po naključni izbiri dodelili zaporedno številko. Če je šlo za skupinski pouk nauka o glasbi, smo pripisali SP (npr. SP 1, SP 2), pri čemer smo učitelja, ki je poučeval v dveh razredih, oštevilčili z dvema številkami. Pri individualnem pouku inštrumentov smo zaporednim številkam pripisali IP (npr. IP 1, IP 2). Ker je posamezni učitelj v raziskavo lahko vključil več učencev, smo tudi njim pripisali številke takoj za učiteljem (npr. IP 1.1, IP 1.2). Ker se je raziskava izvajala v štirih zaporednih urah, smo končno tudi njih označili z zaporedno številko za poševnico (npr. IP 1.1/1, IP 1.1/2). Za gradivo iz dnevniških zapiskov učiteljev smo pred številko učitelja zapisali DZ in nato za poševnico zaporedno učno uro (npr. DZ1/1).

Za zbrane podatke smo nato izvedli kvalitativno analizo, v kateri smo skozi odprto, osno in odnosno kodiranje (Creswell in Poth, 2018; Yin, 2017) definirali pomembne pojme v obliki šestih izbranih kategorij, na podlagi katerih smo oblikovali končno teorijo in odgovorili na raziskovalna vprašanja.

Razumevanje notnega glasbenega zapisa s pomočjo vizualnih, avdio in avdio-vizualnih pripomočkov

V kategorijo »Razumevanje glasbenega zapisa s pomočjo vizualnih, avdio in avdio-vizualnih pripomočkov« smo uvrstili vse tiste podatke, ki s povezani s pripravo na a vista branje. Z njimi smo dobili vpogled v način, kako učenci razumevajo notni glasbeni zapis in kako jim pri tem služijo dodani pripomočki.

Notni zapis, opremljenim z vizualnimi, avdio in avdiovizualnimi pripomočki, je bil učencem predstavljen najprej pri pouku NGL. Ob prvem stiku učenci v večini primerov niso izkazali posebnega začudenja in presenečanja ter so najprej opisali sam zapis: »*Note grejo gor pa dok*« (SP1/1). Vsi so pravilno določili taktovske načine, tonaliteto in tonska trajanja.

Ko so bili pozvani k opisu pripomočkov v notnem zapisu, najprej so opazili loke nad notami (SP 1/1, SP 2/1, SP 3/1) in nato obarvane note (SP 1/1, SP 2/1, SP 3/1, SP 4). Na vprašanja o pomenu barv so učenci v enem izmed razredov izkazali znanje, ki presega standarde učnega načrta, saj so že v 1. razredu NGL pravilno in z navdušenjem razložili pomen prve in pete lestvične stopnje oz. tonike in dominante (SP 1/1).

Učenci so pri pouku NGL najmanj opazili linijo, ki predstavlja potek melodije, in kratke vertikalne črtice, ki vizualno predstavljajo časovni potek dob. Šele po prvem izvajanju so doumeli in nato razložili, da »*ta črtica pove, kam se premikajo toni, no, melodija, gor al pa dok*« (IP 8.1/1).

Po prvi izvedbi a vista branja s pripomočki so učenci ugotovili, da imajo težave s poimenovanjem tonov s krajšimi trajanji (z izvajanjem osmink). Ob opozorilu učiteljev, da lahko pogledajo na zapis imen pod notami, so se odzvali različno – hudomušno: »*A če se ti ne da, lahko kar dol gledaš*« in s presenečenjem: »*A, to, glej, kar piše vse*« (SP 4/2). Pri individualnem pouku inštrumentov se je samo eden izmed

učencev zanašal na podpisana imena tonskih višin, a mu je učitelj zamenjal list z naslednjo nepodpisano partituro, da »ne bi kukak« (DZ 4.1/1), in izvedba je bila enako dobra oz. z istimi napakami v ritmični strukturi.

Sposobnost a vista izvajanja notnega glasbenega zapisa z vizualnimi, audio in audio-vizualnimi pripomočki

Kategorija »Sposobnost a vista branja notnega glasbenega zapisa z vizualnimi, audio in audio-vizualnimi pripomočki« temelji na podatkih o načinih in strategijah, ki so jih uporabljali učenci pri izvajanju a vista branja s pomočjo dodanih pripomočkov. Prvi stik s takšnim načinom izvajanja so pridobili pri skupinskem pouku NGL, pri katerem so po opisu teh pripomočkov ob avdiopodpori in merjenju metronoma pevsko najprej izvajali prvo in peto (modro oz. rdeče obarvano) stopnjo tonalitete vsake vaje (C-dura) z namenom, da utrdijo slušno tonalno zavedanje. V nadaljevanju so po izvedenih celotnih vajah z veseljem poročali predvsem o taktih, ki izginevajo in se prikazujejo: »Men' je lažje, če note izginjajo, mor' m gledat', kaj pride« (SP 2/2). Na spodaj zapisano linijo, ki nakazuje potek melodije in potek posameznih dob, so imeli različne poglede: »To mi pomaga, da grem naprej, kadar se zmotim« (SP 1/2). Sklepamo lahko, da linija z nakazovanjem poteka melodije vsaj po uvodni analizi vaje ni več smiselna, medtem ko vizualna in slušna podpora metruma pripomore k bolj tekoči izvedbi. Tako je tudi učenec, ki »ga prsti ne ubogajo in ne ve, kaj zaigrati« (IP 3.1/4), na mestu, na katerem bi sicer zaradi tehničnih težav (prstnega reda) nastala tišina, vajo zapel in pozneje v zaključku spet igral na inštrument, ne da bi prekinil metrični potek vaje.

Sposobnost a vista izvajanja notnega glasbenega zapisa brez vizualnih, audio in audio-vizualnih pripomočkov

V kategorijo »Sposobnost a vista branja notnega glasbenega zapisa brez vizualnih, audio in audio-vizualnih pripomočkov« uvrščamo opise, ki se navezujejo na način, s katerim so udeleženi učenci izvajali a vista vaje brez izbranih pripomočkov ali pa le z izbranimi pripomočki. V definicijo kategorije sodijo tudi tisti opisi, ki predstavljajo nadgradnjo izvedbe v smislu glasbene interpretacije.

Prvenstveno se je izkazalo, da učenci dojemajo vajo kot celoto tudi takrat, ko v uvajalnih vajah s pripomočki posamezni takti izginevajo in se prikazujejo novi. To so potrdili z natančnimi analizami ev. napak pri izvajanju in nakazovanjem mogočih rešitev, potem ko so ponovno videli vajo v celoti. Dejali so: »*To je čist enako, razen da mi nič ne pomaga*« (IP 5.3/2); »*Vaja bo ista, način pa ne bo*« (SP 1/1) Uporabljali so tudi strokovne izraze, npr. »*A prvo frazo?*« (IP 5.1/4) in s tem potrdili pomen loka, ki so ga videli pri predhodni uvajalni vaji.

Pri samostojnem branju notnega glasbenega zapisa so se pokazale težave predvsem na področju ritmično natančne izvedbe. Učenec »*nikakor ni mogel začutiti hitrosti prve poddelitve, kljub temu da sva prej pela pravilen ritem*« (DZ4.3/2). Po eni strani lahko to dejstvo pripisujemo odtujitvi pomoči pri merjenju časa (metronoma), ki so ga nekateri učitelji nadomestili s svojim štetjem z glasom, po drugi, opaznejši strani pa pomanjkanju tehničnih prvin izvajanja pri posameznih inštrumentih: »*A s tem prijemom pa ne morem špilat?*« (IP 4.2/1) ter »*Sem se čist' zmedu, keje sem že zdej?*« (IP 11.1/4) in njegov učitelj: »*Prstni red ga je vrgel iz tira*« (DZ 11.1/4).

Kot pozitivna posledica uvajalnih vaj za opazovanje notnega glasbenega zapisa vnaprej se je (med drugim) pri pouku klavirja odrazilo, ko je učenec vnaprej opazil potek melodije navzgor in je vnaprej tudi ustrezno pravilno premaknil roko (IP 5.1/3).

Glasbeni spomin

Ko smo zaznali, da si veliko učencev hitro zapomni vajo in jo v nadaljevanju izvaja na pamet, smo oblikovali kategorijo »*glasbeni spomin*«. Pogosto se je namreč pokazalo, da učenci, potem ko so izvedli uvajalne vaje z analizo, vajo pojejo že na pamet. To je lahko na izvedbo vplivalo pozitivno, tj. npr. takrat, ko je učenec izvajal vajo tehnično brezhibno, ker je »*imel čas gledati vrat kitare in izvajati pravilne prijeme*« (IP 2.5/3) ali ko so učenci namesto zapisa gledali učitelja, ki je z dirigiranjem učencem nakazoval tudi interpretacijo z dinamičnimi odtentki (SP3/3).

Znanje vaje na pamet je lahko na izvedbo vplivalo tudi negativno, kot npr. takrat, ko si je učenec vajo zapomnil pri NGL: »*Tako vajo sem videl že pri teoriji*« (IP 10.1/1) ali »*Čist' isto sem že videl*« (IP 10.2/2). Ko je nato gledal v notni zapis brez pripomočkov pri individualnem pouku inštrumenta in igral na pamet, je komentiral: »*To smo že pri*

teoriji delal' isto, samo zdele mi ni uspel'» (IP 10.2/2), je na podlagi notranjega slišanja zapisa izkazal zavedanje, da je zapis drugačen od njegove izvedbe. Za to ni našel pravega vzroka in je to drugačnost pripisal svoji igri in ne drugačnemu notnemu zapisu, kot ga je imel v spominu. Učitelj je zapisal: »Fiksiran je na melodijo od NGL, tako da je na vsake način hotel odigrati tisto in se čudil, kako da kljub znanju not ni pravilno odigral vaje« (DZ 10.2/2).

Samoevalvacija

Pri oblikovanju kategorije »Samoevalvacija« smo podrobneje opazovali, kako posamezni učenci vrednotijo svojo prvo izvedbo a vista vaje pri skupinskem pouku NGL in individualnem pouku inštrumenta. Opazili smo, da jih je večina ustrezno kritična: »Eni grejo prehitro naprej, eni pa zaostajajo« (SP1/3); »Ful čudno zvenik« (SP2/3); »To je b'lo čist izj« (IP 9.2/4). Po dobro izvedeni vaji so učenci izkazali zadovoljstvo tudi z obrazno mimiko (IP 16.1/3, IP 15.3/4). Večkrat smo zaznali poročila o zanašanju na pomoč v barvah pri toniki in dominantni kot »oporni točke« (IP 16.1/4) in na slišni metrum: »Pozitivno je, da je kljub prekinitvi in napakam ves čas obranja pulz« (IP 3.4/2).

Izzivi in pasti uporabe vizualnih, audio in avdiovizualnih pripomočkov pri a vista branju notnih glasbenih zapisov

Kategorija »Izzivi in pasti audio in avdiovizualnih pripomočkov pri a vista branju notnih glasbenih zapisov« predstavlja vsa opažanja, ki se nanašajo na kontekst izvajanja a vista branja z vizualnimi, audio in avdiovizualnimi pripomočki. Najopaznejša na tem področju sta odnos učiteljev do te vrste izvajanja in njihovo verjetje, da učenec to zmore. En učitelj je imel do izbranega načina izvajanja a vista vaj negativen odnos: »Nihče ne dela rad tega« (DZ 5/4), vsi preostali pa so podajali pozitivna mnenja o pripomočkih, ki vodijo do samostojnega a vista izvajanja: »Vaje pri NGL res pomagajo« (DZ 4/2), »Videosnemanja vmes nisem prekinil. Tako se dejansko vidi napredek pri drugem branju« (DZ 15/2, 3).

Opazili smo tudi pomen ustreznosti učiteljevih spodbud. Medtem ko nekateri posamezni učitelji pretiravajo s pohvalo (IP 15.1/2) in se lahko vprašamo, kako pretirana pohvala dolgoročno vpliva na napredek učenca glede na samostojnost izvajanja in kritičnosti do natančne in ustvarjalne izvedbe, smo opazili preostalo

večino učiteljev, ki učencem z največjo težavo dopusti delati napake. Pri vsaki pomoti so pripravljene poseči v izvajanje učencev z dodatnimi vprašanji in navodili. Nekateri so hkrati z učenčevim izvajanjem peli, da bi z glasom pomagali slediti liniji melodije (IP 4.1/2), drugi so na široko razlagali problem (IP 14.1/1, IP 8.1/1, IP 15.1/2, IP 16.1/4, SP 4/1–4). V obeh primerih so prekinili doživljanje učencev pri izvajanju in okrnili njihovo pot do samostojne zanesljive izvedbe.

Med analizo smo zaznali tudi odtenke v podajanju napotkov pred izvajanjem a vista branja in spoznali, kako pomembni sta učiteljeva subtilnost in empatična naravnost do vsakega posameznega učenca. Razlika med odzivoma učencev na navodilo *»Ko boš pripravljen, pa lahko začneš«* (IP 1.1/1) in *»Premisli in izberi pameten tempo«* (IP 12.1/1) je bila očitna, saj v prvem primeru učenec še ni bil dovolj samostojen, da bi vedel, o čem sploh mora premisliti, medtem ko je imel učenec v drugem primeru konkreten napotek, o čem pretehtati, in hkrati dovolj svobode, da se je sam odločil o hitrosti tempa.

Nekateri učenci so pokazali (pre)malo samozavesti ob izvajanju in so ob vsakem tonu, ki bi utegnil biti napačen (po njihovem mnenju), pogledali učitelja (IP 2.4/1) ali pa se je ob slabši izvedbi pojavil še večji strah pred napako: *»Sem opazil, da če potem zaigra vajo še drugič in tretjič, da je rezultat enak ali še slabši. Zdi se mi, da se takrat pridruži še neka stiska, da mu ni uspelo, in potem skuša na silo priti skozi«* (DZ 16/3). Učitelj se je v tem primeru odzival stimulativno, tako da je omejil branje na krajši motiv, in učenec je nalogo uspešno opravil.

Nekateri učenci izjemno radi sodelujejo pri branju a vista nalog: *»Me je na začetku ure že sam opozoril na snemanje in se z veseljem pripravim«* (DZ 9.3); *»Po izvedbi so videti s seboj zadovoljni, ev. napake po analizi in samovrednotenju običajno odpravijo v drugem poskusu izvedbe«* (IP 5.1/1–4).

4.2 Sklepni del raziskave

V sklepnem delu raziskave smo povezali vse izsledke kategorij v formulacije končne relevantne teorije ter jih podrobneje razčlenjevali in povezovali z že obstoječim znanjem s področja a vista branja notnega zapisa.

Učenci vizualne, avdio in avdiovizualne pripomočke pri branju a vista vaj dojemajo kot dodatke in ne kot del vaje.

Različne senzorične preference (vizualne, avdio in avdiovizualne pripomočke) učenci pri a vista branju notnega zapisa dojemajo kot zunanje dejavnike, katerih namen je izboljšati njihovo sposobnost a vista izvajanja in jih ne sprejemajo kot del glasbene vaje. To dejstvo lahko razložimo tako, da v dojemanju učencev načrtamo jasno ločnico med notnim zapisom kot konceptom in izvedbo glasbenega dela kot umetniškimi (njim lastnim) izrazom. Skozi raziskavo se je namreč izkazalo, da so že učenci v konkretno-operativni fazi (Piaget, 2013) skozi redne in pogoste glasbene dejavnosti sposobni razviti določeno mero abstraktnega mišljenja; v tej perspektivi pripomočki pri a vista branju notnih zapisov niso povezani z glasbenim izrazom in niso povezani z izraznim bistvom glasbe, kot jo razumejo učenci. Pri nadaljnji uporabi pripomočkov bi jih torej veljalo skupaj z učenci dodatno ovrednotiti in si v nadaljevanju učnih ur vzeti čas za čim bolj izvirno interpretacijo vaj.

Način priprave na a vista branje notnega glasbenega zapisa pri NOG učenci ponotranjijo in postopno prenašajo na samostojno pripravo a vista branja pri svojem inštrumentu.

Učinki uvajanja prakse a vista branja notnega zapisa v okviru NOG se odražajo v internalizaciji in postopnem prenosu tega procesa na samostojno pripravo a vista branja glasbenih zapisov pri inštrumentalnem izvajanju. Učenci postopno pridobivajo znanje in veščine za učinkovito analizo in interpretacijo notnih zapisov ter razvijajo sposobnost hitrega prepoznavanja glasbenih elementov. Pri tem je zanimivo, da so med raziskavo udeleženi učenci brez kakršnih koli težav prehajali med prvim in četrtem prikazom vsake posamezne a vista vaje, kar pomeni, da so jo sprejemali popolnoma naravno z izbranimi pripomočki, brez njih ali samo z njimi. Kot dobro se je to izkazalo pri pouku NOG in inštrumentalnem pouku, predvsem pa pri sklepni analizi, ko so učenci svoje ev. napake vezali na določen pripomoček: »*Ko je 'zginil tist' takt, sem takoj vedel, da nisem prav*« (IP 12.1/1). Enako pozitivno so to dejstvo upoštevali tudi učitelji pri pridobivanju povratnih informacij in formativnem spremljanju učencev: »*Vključil sem tudi evalvacijo, se mi zdi pomembna v danem trenutku, da vidim, ali imajo učenci ozaveščeno, kaj je šlo narobe ter zakaj in kako se lahko izboljšajo*« (SP 2/1).

Vizualni pripomoček v obliki linije, ki sledi poteku melodije in je nameščen pod notnim zapisom, se izkaže za koristnega pri skupinskem pouku v prvem razredu NGL in manj pri skupinskem pouku v drugem razredu NGL, medtem ko pri individualnem pouku inštrumentov nima posebne vloge. Podobno le redki učenci pogledajo v zapis poimenovanja črt v notnem črtovju in solmizacijskih zlogov pod notami pri skupinskem pouku NGL, medtem ko podpisana imena tonov pri individualnem pouku inštrumenta nimajo funkcije pomoči.

Linija, ki sledi poteku melodije v sklopu z izpisano tonsko abecedo in solmizacijo, se je izkazala za manj uporaben pripomoček pri izvajanju a vista vaj. Le nekateri učenci so linijo opazili, še manj jih je to linijo uporabilo kot pomoč. Pri enem izmed učencev smo zaznali, da je pri izvajanju na inštrument ob pogledu na melodično linijo pripravil roko v smeri poteka melodije. Če bi ta pripomoček učenci bolj ozavestili, ga ponotranjili in znali uporabiti v kritičnem trenutku, bi bil lahko pri izvajanju na inštrument in pri pouku NOG v večjo pomoč, vendar pa glede na to, da je cilj v procesu poučevanja postopno opuščanje rabe pripomočkov, nima pomena še dodatno bremeniti učencev s še več pojasnjevanji.

Če sledimo rezultatom raziskav o pomembnosti delovanja vizualnega sistema pri a vista branju notnih zapisov in sorodnih kognitivnih nalogah (Lehmann idr., 2007; Rayner in Pollatsek v Lehmann idr., 2007), lahko zgornje izsledke raziskave razložimo z informacijami o načinu, kako naše oči delujejo med branjem in izvajanjem a vista vaj. Oko namreč ne deluje kot hitra kamera, ki bi zajela celotno sliko hkrati, kot se to zdi pri statičnem notnem zapisu. Nasprotno, oči se osredinjajo le na majhno območje in postopoma sestavljajo celotno sliko z več ponovitvami tega procesa na sekundo. Izvajalci a vista vaj zato usmerjajo svoj pogled naprej in nazaj iz neke izbrane vmesne točke, pri čemer oko vedno rahlo prehiti njihove roke (ali glas). To se ujema z ugotovitvami, ki kažejo, da bralci besedil dejansko ne preberejo vseh besed ali črk, ampak pogosto izpustijo kratke in pogoste besede ter se osredinijo na besedne meje in ne na središče besed, kar velja tudi za branje notnih zapisov (prav tam). Ponovno lahko povzamemo, da je za učence polega a vista branja notnega zapisa preobremenjujoče še ogledovanje melodične linije in jim zato ni v pomoč.

Učenci pri analizi vizualnih in avdiovizualnih pripomočkov pri a vista branju notnega glasbenega zapisa največkrat omenjajo pomoč z barvami in slišno štetje dob – metruma v kombinaciji s premikajočim se kurzorjem. Najmanjkrat v analizi pripovedujejo o melodični referenci.

Po besedah učencev jim je bilo obarvano notno gradivo v veliko oporo. Nanj so bili bolj osredinjeni, kar potrjuje trditve raziskav na več področjih glasbenega izobraževanja (Demirel, 2022; Karaelma in Demirel, 2021; Kuo & Chuang, 2013; Poast, 2000; Rogers, 1996; Solis, 2010; Wilkins, 2002; Wilkins idr., 2005). Obenem navajajo, da je cilj uporabe barv v notnem gradivu postopno zmanjšanje in prenos usvojenega znanja na črno-belo gradivo. V našem primeru smo opazili, da učenci s črno-belim gradivom niso imeli težav, ravno nasprotno pa je zaznal Rogers (1996) – menimo torej, da je potrebna pazljivost pri izbiri in količini barv. Izbira v tej raziskavi temelji na spektru sedmih barv (po Isaacu Newtonu), ki ureja enaka razmerja kot sedemtonska diatonična lestvica, pri čemer je tonika obarvana rdeče in dominantna modro.

Metronomski pisk je služil kot povratna slušna informacija. Obogaten z dodatnim vizualnim pripomočkom – premikajočim se kurzorjem – je bil odlična podpora psihomotorični hitrosti. V tej kombinaciji se je izkazal za kakovosten pripomoček, ki je učencem pomagal pri osredinjanju na trenutno izvedeno gradivo, ohranjanju metruma in pri izboljšavi avdiacije. Tako smo potrdili mnenje Gromka (2004), da je pri obdelavi ritmičnih informacij v notnem zapisu potrebna natančna slušna povratna informacija.

Čeprav so učenci najmanj poročali o melodični referenci, se je izkazala kot sorazmerno učinkovit pripomoček pri izvajanju a vista vaj. Omogočila jim je, da so dobili takojšnjo povratno informacijo o svoji intonacijski izvedbi, in popravili morebitne napake. Da bi učenci to informacijo pogrešali v izvajanju vaje brez tega pripomočka, v pridobljenem gradivu ni bilo zaznati. Sklepamo torej, da bi jo bilo treba (še) bolj ozavestiti takrat, ko se pojavlja, ali pa z naslednjimi raziskavami dokazati, da so uvodne »ogrevalne« vaje dovolj učinkovite.

Vizualni pripomoček v obliki izginjanja in pojavljanja taktov pri branju notnega glasbenega zapisa pri skupinskem pouku NGL spodbuja zbranost pri branju in pospeši razvoj notranjega slišanja (avdiacije) tudi pri individualnem pouku instrumentov.

Izginjajoči in pojavljajoči se takti so bili učinkoviti pri branju in izvajanju a vista vaj. Učenci so poročali o lažjem osredinjanju na trenutno izvajano gradivo, ker je bil njihov pogled usmerjen le na takt, ki so ga izvajali; hitreje so kodirali specifične informacije in razvijali mentalno hitrost. Ta pripomoček je v učencih spodbudil

pričakovanje naslednjih simbolov – not, ki so jih ne samo vizualno prepoznavali in poimenovali v novih pojavljanjih, ampak tudi vnaprej slišali (vsaj) v smislu tonske višine in trajanja ter jih izvajali. Udeleženi učitelj je zapisal: »Mislím tudi, da ima (učenec) dobro razvit notranji posluš in tudi sliši zapisano« (IP 12.3/4). Lee (2006) je ta pojav označil kot zelo pomemben vidik avdiacije, ki presega le notranje slišanje.

Glasbene motive v obliki kognitivnih vzorcev si učenci sorazmerno hitro zapomnijo, zato je pomembno njihovo ozaveščanje skozi analíze glasbenih parametrov. Če te analíze umanjajo, se učenci zanašajo na glasbeni spomin in podobne glasbene motive (vzorice) izvajajo napačno oz. kot tistega, ki so ga izvajali prvič.

Izsledki raziskav na področju kognitivnih vzorcev oz. razčlenjevanju glasbenih misli (v našem primeru a vista vaj) v manjše enote (pevske fraze) se ne skladajo z ugotovitvami Kopieza (2006) ter Kopieza in Leeja (2008), ki ugotavljajo, da kognitivne sposobnosti niso pomembe pri a vista branju. Opazili smo namreč, da so učenci, ki so v predhodnih analizah izkazali višjo stopnjo mentalne hitrosti, tudi hitreje in natančneje prepoznali vzorce in glasbene strukture, jih med seboj primerjali in analizirali. Hitreje in z manj fiksacijami so obvladali a vista branje in bili uspešnejši v izvajanju pri NOG pa tudi pri instrumentalni igri.

5 Sklep

V sklepnem delu naše raziskave ugotavljamo, da tehnološka podpora pomembno prispeva k izboljšanju procesa a vista branja med mlajšimi učenci glasbenih šol, ker olajša prenos strategij branja med različnimi področji glasbenega izobraževanja. Potrdili smo namreč, da so izbrani vizualni, avdio in avdiovizualni pripomočki pomembni pri ponotranjanju načina a vista branja in učinkoviti pri prenosu tehnik branja – od skupinskega pouka pri nauku o glasbi do individualnega pouka pri inštrumentu. Poleg navedenega naše ugotovitve kažejo, da je razvoj notnega glasbenega zapisa in s tem spretnosti a vista branja in izvajanja močno zakoreninjen v kulturnem kontekstu glasbene vzgoje, kar pomeni, da učenci spontano težijo h kakovostni glasbeni interpretaciji a vista vaj. S tem odpirajo nove raziskovalne izzive za razumevanje vplivov tehnoloških pripomočkov na učenje a vista branja in pred pedagoge – raziskovalce – postavljajo zahteve po nadaljnjih poglobljenih raziskavah na tem področju.

Literatura

- Abeles, D., Herszage, J., Shahar, M. in Censor, N. (2023). Initial motor skill performance predict future performance, but not learning. *Scientific reports*, 13(1), 11359. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-38231-5>
- Anderson, D. I., Lohse, K. R., Costa Videira Lopes, T. in Williams, A. M. (2021). Individual differences in motor skill learning: Past, present and future. *Human Movement Science*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2021.102818>
- Bent, I. D. (2023). Musical notation. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/musical-notation>
- Bucik, V. in Neubauer, A. C. (1996). Mentalna hitrost in struktura inteligentnosti. *Psibološka obzorja*, 96(2), 19–34.
- Creswell, J. W. in Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Demirel, S. (2022). "A Research on the Design and Use of Colored Notes for Children in Music Education." *Shanlax International Journal of Education*, 10(S1), 11–20.
- Goolsby, T. W. (1994). Profiles of processing: Eye movements during sightreading. *Music Perception*, 12(1), 97–123. <https://doi.org/10.2307/40285757>
- Gordon, E. (2000). *Rhythm. Contrasting the Implications of Audiation and Notation*. GIA Publications.
- Gromko, J. E. (2004). Predictors of music sight-reading ability in high school wind players. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 6–15. <https://doi.org/10.2307/3345521>
- Joe, J. in Song, H. S. (2002). Roland Barthes' "Text" and aleatoric music: Is "The birth of the reader" the birth of the listener? *Muzikologija*, 2, 263–281. <https://doiserbia.nb.rs/img/doi/1450-9814/2002/1450-98140202263J.pdf>
- Karaelma, B. in Demirel, S. (2021). Scale Development for Children's Musical Hearing Perception. *ZfWT*, 13(1), 293–311 doi:10.46291/ZfWT/130115
- Kaygisiz, M. (1999). *The Evolution of Music from the Beginning of Music History to the Present*. Category Publishing.
- Kopiecz, R. in Lee, J. I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 10(1), 41–62. <https://doi.org/10.1080/14613800701871363>
- Kopiecz, R., Weihs, C., Ligges, U. in Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34(1), 5–26. <https://doi.org/10.1177/0305735606059102>
- Kuo, Y. T. in Chuang, M. C. (2013). A proposal of a color music notation system on a single melody for music beginners. *International Journal of Music Education*, 31(4), 394–412. <https://doi.org/10.1177/0255761413489082>
- Lee, J. I. (2006). The role of inner hearing in sight reading music as an example of inter-modal perception. V K. E. Behne, G. Kleinen in H. de la Motte - Haber (ur.), *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Inter- und Multimodale Wahrnehmung* (str. 35–52). Hogrefe. <https://www.psycharchives.org/en/item/f38d6c92-04ab-4989-a390-2f589ffe534>
- Lehman, A. C. in Kopiecz, R. (2009) V S. Hallam, I. Cross in M. Thaut (ur.), *The Oxford handbook of music psychology*, 344–351. Oxford University Press.
- Lehmann, A. C. in McArthur, V. (2002). 'Sight-Reading', v R. Parncutt in G. McPherson (ur.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0009>
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. in Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians, Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195146103.001.0001>
- Mesarič, T. (2015). *Poti do efektivnega a prima vista branja učencev klavirja v glasbeni šoli*. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=146174>

- Miendlarzewska, E. A. in Wiebke Trost, J. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7. <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>
- Mimaroglu, I. (1990). *Music History*. Asset Publications.
- Piaget, J. (2013). *Child's Conception of the World: Selected Works 1*. Routledge.
- Poast, M. (2000). Color Music: Visual Color Notation for Musical Expression. *Leonardo*, 33(3), 215–221. <https://doi.org/10.1162/002409400552531>
- Rogers, G. L. (1996). Effect of Colored Rhythmic Notation on Music-Reading Skills of Elementary Students. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 15–25. <https://doi.org/10.2307/3345410>
- Schuiling, F. (2019). Notation Cultures: Towards an Ethnomusicology of Notation. *Journal of the Royal Musical Association*, 144(2), 429–458.
- Schulkin, J. in Raglan, G. B. (2014). The evolution of music and human social capability. *Frontiers in Neuroscience*, 8, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fnins.2014.00292>
- Spearman, C. (2005). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. The Blackburn Press. <https://doi.org/10.1080/02690403.2019.1651508>
- Solis M. A. (2010). The Effects of Colored Paper on Musical Notation Reading on Music Students with Dyslexia. *Texas Tech University*. <https://ttuir.tdl.org/bitstream/handle/2346/ETD-TTU-2010-12-1100/SOLIS-THESIS.pdf?sequence=2>
- Tomac Calligaris, M. (2005). *Osnovno glasbeno izobraževanje po metodološkem sistemu Edgarja Willemsa*. Učni načrt. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbensola/E_Willems_program.pdf
- Učni načrt. Glasbena šola. Program: Glasba. Predmet: Flavta (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbensola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_flavta_GS_posodobljeni.PDF
- Učni načrt. Glasbena šola. Program: Glasba. Predmet: Kitara (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbensola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_kitara_GS_posodobljeni-v2.pdf
- Učni načrt. Glasbena šola. Program: Glasba. Predmet: Klarinet (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbensola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_klarinet_GS_posodobljeni.PDF
- Učni načrt. Glasbena šola. Program: Glasba. Predmet: Klavir (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbensola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_klavir_GS_posodobljeni.PDF
- Učni načrt. Glasbena šola. Program: Glasba. Predmet: Kljunasta flavta (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbensola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_kljunastaflavta_GS_posodobljeni.PDF
- Učni načrt. Glasbena šola. Program: Glasba. Predmet: Nauk o glasbi (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbensola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_naukoglasbi_glasba_GS_posodobljeni.PDF
- Učni načrt. Glasbena šola. Program: Glasba. Predmet: Tolkala (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbensola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_tolkala_GS_posodobljeni.PDF
- Učni načrt. Glasbena šola. Program: Glasba. Predmet: Violina (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbensola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_violina_GS_posodobljeni.PDF
- Waters, A. J., Underwood, G. in Findlay, J. M. (1997). Studying expertise in music reading: use of a pattern-matching paradigm. *Perception & psychophysics*, 59(4), 477–488. <https://doi.org/10.3758/bf03211857>
- Wilkins, A. (2002). Coloured overlays and their effects on reading speed: a review. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 22(5), 448-454. <https://doi.org/10.1046/j.1475-1313.2002.00079.x>
- Wilkins, A. J., Sihra, N. in Myers, A. (2005). Increasing Reading Speed by Using Colours: Issues concerning Reliability and Specificity, and

- Their Theoretical and Practical Implications. *Perception*, 34(1), 109–120.
<https://doi.org/10.1068/p5045>
- Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 143–171. <https://doi.org/10.1007/BF01067255>
- Woody, R. H. (2012). Playing by Ear: Foundation or Frill? *Music Educators Journal*, 99(2), 82–88.
<https://doi.org/10.1177/0027432112459199>
- Woody, R. H. (2020). Musicians' use of harmonic cognitive strategies when playing by ear. *Psychology of Music*, 48(5), 674–692. <https://doi.org/10.1177/0305735618816365>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications*. Sage.
- Zadnik, K. (2019). *Nauke o glasbi v slovenski glasbeni šoli: Med preteklostjo, sedanostjo in prihodnostjo*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
<https://doi.org/10.4312/9789610601593>

SUMMARY

Musical notation helps to improve the study of music and the quality of performances of musical works. In this regard, sight-reading is very important in music education. It is defined as the performance of a musical notation that the musician sees for the first time and performs without prior preparation. Having identified a disconnect between group and individual teaching in music schools teaching practice, we conducted a research to investigate the effects of using visual, auditory and audio-visual aids as a means of integrating the two areas of teaching. Particular emphasis was placed on understanding students' preparation for sight-reading and performance of the exercises in terms of rhythmic and melodic fidelity of execution. Given our chosen topic, we set two research objectives, namely (1) to explain the ways in which students follow visual, audio and audio-visual aids in sight-reading exercises in 1st and 2nd grade group lessons (Music Theory subject), and (2) to explain how 1st and 2nd grade students transfer the knowledge and skills acquired through visual, audio and audio-visual aids in sight-reading exercises from group lessons to individual instrumental lessons. We therefore posed two research questions: (RQ1) What is the acquisition of sight-reading skills through visual, audio and audio-visual aids in group teaching and (RQ2) What is the transfer of sight-reading skills through visual, audio and audio-visual aids to individual instrumental teaching.

We used a descriptive method of pedagogical research. As part of the qualitative research, we conducted an interpretive case study (Creswell and Poth, 2018; Yin, 2017) that allowed us to directly observe the use of visual, auditory and audio-visual aids in the delivery of group and individual lessons in music schools, as well as the context of delivery.

The research was conducted in two public music schools in an urban setting. The participants were 20 teachers, including three group music teachers (Music Theory subject), 17 instrumental teachers and 32 of their students (12 piano students, one recorder student, two flute students, eight guitar students, four clarinet students, four violin students, one percussion student), all aged between eight and 11 years.

We collected data through participant observation, semi-participant observation and video recording (Creswell and Poth, 2018; Yin, 2017). For data collection, we designed and used aids in the form of author-created sight-reading exercises, as well as visual, audio and audio-visual aids for reading these exercises, based on a literature review. The data were supplemented by diary notes from the participating teachers as well as transcriptions and analyses of video recordings with observation protocols.

The self-designed exercises for group music lessons (Music Theory subject) were entered into the notation software MuseScore. The audio file and video recordings were then exported and edited in Final Cut Pro audio and video editing software, where all widgets were added. There were four different types of recordings planned for each individual performance of sight-reading in the group class. The

first clip was a bare score for a brief analysis, the second was a 'warm-up' video consisting of a harmonic mix of tonic and dominant combined with the score and colours. The third clip contained all visual, acoustic and audio-visual aids, while in the fourth clip we eliminated the acoustic aids and kept only the visual ones.

However, the exercises to be performed in the instrumental lessons were adapted to the technical knowledge, skills and abilities that the students should master in each class according to the curriculum. Keys, scales, articulation markings, melodic lines and possible tonal relationships were adapted. Exercises were planned so that the level of difficulty was graded according to the use of scale progressions, sequences, rhythmic structures, etc. In the instrumental exercises, a specific part of the sight-reading exercise from the group lesson was either repeated in full or slightly modified (e.g. by adding a third in the melody, a melodic variation) or adapted for the chosen instrument (e.g. by adding a drone in the left hand on the piano). In the third exercise, we presented a first challenge, as the first note of the exercise was placed on the Vth degree of tonality; in the fourth exercise, the ambitus included an octave interval, and a semitone with a dot appeared in the rhythmic structure.

Since the psychological aspect of sight-reading (and performance in general) is also important, elements of musical syntax in the form of chunks (Goolsby, 1994; Lehmann and McArthur, 2002) were also considered in the design of the exercises. These represented meaningful units of musical information and were perceived by the participating students as singing (instrumental) phrases.

Other aids included (1) metronomic click (auditory aid; constantly present in the video — auditory feedback was intended to help maintain tempo, improve rhythmic accuracy and facilitate the performance of more complex rhythmic combinations to aid mental speed hearing); (2) melodic reference (auditory aid; audiation — Grade I and Grade V were heard when the corresponding note appeared in the score); (3) melodic line (visual aid; the melodic line was synchronised with the melody in the video, with the names of the pitches (pitch alphabet and solmisation) written underneath. It was intended as an aid to mental speed in the spatial location of musical material); (4) naming musical lines (visual aid; the first three staves of the treble clef (e1, g1, h1) were named in relation to the ambitus of the exercises they moved synchronously with the score. Recourse to this information was intended to lead to faster recognition of pitches and also to speed up the response to the visual stimulus and the encoding of information); (5) coloured music material (visual aid; the tonality Grade I (red) and V (blue) were coloured. They are thought to affect psychomotor control in recognising, interpreting and responding to a visual stimulus and to act as an aid to mental speed — in particular, the effect on knowledge transfer from coloured to black and white material is expected to be significant); (6) moving cursor (audio-visual aid; the vertical blue coloured line in the video moved in time with the tempo of the exercise and ran through the score performed at a particular moment. It was intended to help the performer focus attention on the material being performed and to improve the precision of rhythmic execution); (7) fading in and out of bars (visual aid; the music bars kept disappearing and reappearing, the student always had two bars in view — for a short time there was the possibility of seeing three bars (bars 1 and 3 disappeared or appeared one after the other). This served to focus attention on the current performance of the score and limit looking back and forth and would reduce the number of units received by the performer's system and affect the speed of thinking); (8) chunks (cognitive aid designed to speed up the process of recognising the logical parts of a musical score. In each individual exercise, we intentionally created logical patterns consisting of rhythmic and melodic motifs that were consolidated and repeated during the exercises so that the performers became accustomed to certain patterns).

The collected data was subjected to qualitative analysis where important concepts were defined in the form of categories through open, axial and relative coding in order to formulate a final theory based on the acts and answer the research questions:

- (1) Students take visual, auditory and audio-visual aids in the sight-reading exercises as an add-on and not as part of the exercise.
- (2) Students internalise the method of preparing sight-reading in group lessons and gradually transfer it to independent preparation of sight-reading on their instrument.
- (3) A visual aid in the form of a line following the course of the melody and placed under the musical notation proves useful in group lessons in the first grade of group lessons and less so in group lessons in the second grade, while it plays no particular role in individual lessons on the instrument. Similarly, few students pay attention to the notation of the names of the lines on the staff and the solmisation syllables under the notes in group lessons, while the signed names of the notes have no helpful function in individual instrumental lessons.
- (4) When analysing visual and audio-visual aids, students most often mention the help of colours and the audible metre in combination with a moving cursor. The melodic cue is mentioned least frequently in the analysis.
- (5) The visual aid of the disappearance and appearance of bars in sight-reading in group lessons promotes concentration in reading and facilitates the development of inner hearing (audiation) in individual instrumental lessons as well.
- (6) Musical motifs in the form of cognitive patterns (chunks) are remembered relatively quickly by students, so it is important to raise their awareness through analyses of musical parameters. In the absence of such analyses, students rely on their musical memory and play similar musical motifs (patterns) incorrectly or as if they were playing them for the first time.

POGLAVJE 13

OPTIMALNO MOTIVACIJSKO UČNO OKOLJE V GLASBENIH ŠOLAH – PREPLET VIZIJ UČENCEV, NJIHOVIH STARŠEV, UČITELJEV IN RAVNATELJEV

KATARINA HABE,¹ MARUŠA LAURE,²

ANA KAVČIČ PUCIHAR¹

¹ Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana, Slovenija

katarina.habe@ag.uni-lj.si, ana.kavcicpucihar@ag.uni-lj.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

marusa.laure@um.si

Učna motivacija je eden najbolj zahtevnih vidikov učenja glasbenega inštrumenta. Pomemben dejavnik v učenčevi motivaciji za igranje inštrumenta predstavlja socialno okolje, torej starši in učitelji. Učno motivacijo naj bi v veliki meri usmerjale učenceve zaznave učnega okolja, ki vplivajo na kakovost učenja prek zavzetosti učencev. Namen naše raziskave je bil osvetliti vizije glavnih socialnih akterjev v glasbenih šolah in preplet oziroma razhajanja v njihovih pogledih na optimalno motivacijsko učno okolje glasbenošolskih ustanov. S pomočjo skupinskega intervjuja v fokusnih skupinah učencev, njihovih staršev, učiteljev inštrumenta in nauka o glasbi ter ravnateljev smo ugotovili, da obstajajo štirje glavni tematski sklopi: odnosne spremembe, didaktične spremembe, ohranjanje statusa quo in sistemske spremembe. Najbolj izrazite so bile didaktične in odnosne spremembe, ki so se pojavljale pri vseh socialnih deležnikih, razen pri ravnateljih. Vsi socialni deležniki so navajali sistemske spremembe kot korak k ustvarjanju optimalnega motivacijskega učnega okolja. Za ohranjanje statusa quo so se najbolj zavzemali ravnatelji, medtem ko so si učenci, ki so izobraževanje predčasno zaključili, in njihovi starši želeli sprememb. V skladu s teorijo samodoločanja je bila močno izpostavljena potreba po povezanosti.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.13](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.13)

ISBN

978-961-286-839-0

Ključne besede:

učna motivacija,
glasbena šola,
dejavniki optimizacije
učnega okolja,
teorija samodoločanja,
interakcija socialnih
deležnikov



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

OPTIMAL MOTIVATIONAL LEARNING ENVIRONMENT IN MUSIC SCHOOLS – INTERTWINING OF PUPILS', PARENTS', TEACHERS' AND PRINCIPALS' PERSPECTIVES

KATARINA HABE,¹ MARUŠA LAURE,²

ANA KAVČIČ PUCIHAR¹

¹ University of Ljubljana, Academy of Music, Ljubljana, Slovenia
katarina.habe@ag.uni-lj.si, ana.kavcicpuchar@ag.uni-lj.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
marusa.laure@um.si

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.13](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.13)

ISBN

978-961-286-839-0

Keywords:

learning motivation,
music school,
factors of optimization of
learning environment,
self-determination theory,
interaction of social agents

Learning motivation represents one of the most challenging aspects of learning a musical instrument. An important factor in a student's motivation to play an instrument is the social environment, i.e. parents and teachers. Learning motivation is said to be largely influenced by students' perceptions of the learning environment, which affect the quality of learning through student engagement. The purpose of our research was to shed light on the visions of the main social actors in music schools and the interplay or differences in their views regarding the optimal motivational learning environment in music schools. With the help of a group interview in focus groups of students, their parents, instrument and music theory teachers, and principals, we found that there are three main thematic groups: relational changes, didactic changes and systemic changes. Relational changes were most pronounced and equally represented among all social actors, didactic changes most among teachers, parents, and students, and systemic changes most among principals. According to self-determination theory, the need for connection was the most highlighted.



1 Uvod

Slovenske javne glasbene šole zagotavljajo sistematičen razvoj glasbene in plesne nadarjenosti predšolskim otrokom, učencem osnovnih šol, dijakom, vajencem in študentom višjih in visokih šol ter odraslim (Zakon o glasbenih šolah, 2000). Tako notranja kot tudi zunanja struktura glasbenih šol je zgledno organizirana ter natančno zakonsko in predpisno urejena.

Vključenost v glasbeno izobraževanje predstavlja eno najbolj razširjenih oblik občolskih dejavnosti osnovnošolske populacije, vendar v praksi ugotavljamo, da v zadnjih letih zanimanje za vpis na precejšnjem številu glasbenih šol upada, čedalje več učencev pa glasbeno izobraževanje zaključi predčasno. V organizacijsko primerljivem glasbenošolskem sistemu – srbskem – Bogunović (2010, str. 63) ugotavlja, da v prvih dveh letih glasbenega izobraževanja predčasno konča izobraževanje 22 % vpisanih učencev.

Zastavlja se vprašanje, kako v glasbenih šolah oblikovati optimalno motivacijsko učno okolje, da bo glasbeno izobraževanje uspešno zaključilo čim večje število učencev.

Preden se posvetimo teoretični osnovi osrednje raziskovalne teme – značilnostim optimalnega motivacijskega okolja za učence glasbenih šol –, bomo na kratko predstavili organizacijo glasbenega izobraževanja.

1.1 Organizacija glasbenega izobraževanja v slovenskih glasbenih šolah

Organizacijo izobraževanja v glasbenih šolah med drugim določa pet temeljnih dokumentov: Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996), Zakon o glasbenih šolah (ZGla, 2000), Predmetnik programa GLASBA (b. d.), Pravilnik o izvajanju pouka v glasbenih šolah (2003) ter Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v glasbenih šolah (2003).

Pouk inštrumenta (orkestrskih inštrumentov, inštrumentov s tipkami, kljunaste flavte, brenkal in ljudskih inštrumentov) in petja na slovenskih glasbenih šolah se izvaja po vzgojno-izobraževalnem programu GLASBA, ki poteka na nižji in višji stopnji in traja 4, 6 ali 8 let.

Za vpis v program GLASBA mora učenec uspešno opraviti sprejemni preizkus glasbenih sposobnosti.

Pouk inštrumentov in petja poteka individualno, pouk drugih predmetov pa skupinsko. Priporočljiva starost za vpis je 7–9 let za godala, klavir, harmoniko, harfo in kljunasto flavto, 8–10 let za kitaro, 9–11 let za pihala in trobila, 11–18 let za tubo, druga konična glasbila, kontrabas in orgle ter 9–18 let za tolkala.

V nadaljevanju se osredotočamo zgolj na pouk orkestrskih in drugih inštrumentov, ki predstavljajo temelj zahodnoevropske tradicije inštrumentalne klasične glasbe, torej brez petja in ljudskih glasbil.

Predmetnik izobraževalnega programa GLASBA za inštrumentaliste na nižji stopnji obsega pouk inštrumenta in nauka o glasbi, v 4. razredu se učenci lahko vključijo v orkester, s 5. razredom h komorni igri, učencem, ki ne obiskujejo orkestra, šola lahko omogoči vključitev v pevski zbor.

Na nižji stopnji individualni pouk inštrumenta poteka dvakrat tedensko po 30 minut, dodatni pouk lahko poteka največ dodatnih 30 minut tedensko od 2. razreda dalje, pri individualnem pouku sodeluje tudi korepetitor.

Nauk o glasbi poteka načeloma 60 minut tedensko, glede na velikost skupine pa se lahko izvajajo prilagoditve. Izvaja se praviloma po 6- in 4-letnem programu, učenci pa so razporejeni glede na starost ob vpisu na inštrument.

Pevski zbor poteka 2 pedagoški uri (PU) tedensko, šolski godalni, pihalni ali simfonični orkester 3 PU tedensko, oziroma 2 PU tedensko za druge orkestre, komorna igra pa poteka po 1 PU na povprečno vsakih 5 učencev.

Na višji stopnji predmetnik programa GLASBA obsega individualni pouk inštrumenta, solfeggio in pevski zbor oziroma orkester ali komorno igro.

Individualni pouk inštrumenta lahko poteka dvakrat tedensko po 30 oziroma 45 minut, solfeggio poteka načeloma 60 minut tedensko, glede na velikost skupine pa se lahko izvajajo prilagoditve. Ostali predmeti (pevski zbor, orkester, komorna igra) potekajo v enakem obsegu kot na nižji stopnji.

Podrobnejša navodila za izvajanje pouka in merila za dodatni pouk v glasbenih šolah so zapisana v *Pravilniku o izvajanju pouka v glasbenih šolah (2003)*.

Pri vseh predmetih v glasbeni šoli poteka spremljanje glasbenega razvoja učencev, katerega del so tudi ocenjevanja znanja tako pri pouku kot tudi na nastopih.

Ocenjevanje v glasbenih šolah mora potekati skladno s *Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja v glasbenih šolah (2003)*. Znanje se ocenjuje s številčnimi ocenami od 1 do 5, ocena nezadostno (1) je negativna ocena, druge ocene so pozitivne. S temi ocenami se ocenjujejo inštrument, nauk o glasbi, solfeggio, komorna igra in orkester. Učenec mora konec vsakega šolskega leta opraviti letni izpit iz inštrumenta pred tričlansko komisijo, ki jo imenuje ravnatelj glasbene šole.

V celotni vertikali slovenskega glasbenega šolstva pouk inštrumenta poteka individualno, ostali predmeti pa skupinsko. Individualni pouk inštrumenta izhaja iz zahodnoevropske tradicije srednjeveških cehov, kjer se je obrt prenašala z mojstra na vajenca (Davidson in Jordan, 2007), in jo Jørgensen (2000) imenuje *mojster – vajenec*. Rostvall in West (2003) inštrumentalno poučevanje imenujeta »črna skrinjica«, o vsebini katere imamo zelo malo znanja, temeljčnega na sistematičnih raziskavah. Kot »skrivni vrt« pa izoliranost individualnega poučevanja opišejo Burwell in sod. (2017, str. 1).

Individualni pouk je na področju razvijanja talenta zelo učinkovit kontekst, ki ima mnoge praktične prednosti pred skupinskim poukom inštrumenta. Učenje inštrumenta zahteva, da se znanje gradi postopoma, in nedeljena pozornost učitelja lahko zagotavlja boljši pregled nad pravilnimi postavitvami in utrjevanjem pravilne drža inštrumenta, rok, prstov, prstnega reda, pa tudi boljše razumevanje glasbe in njenega jezika (Bloom, 1985; Hallam, 1998). Na drugi strani pa se pojavljajo kritike individualnega poučevanja inštrumenta, da je prevladujoči način poučevanja imitacija učiteljevega zgleda, pri kateri se pojavi problem razvijanja učenčeve neodvisnosti in samoiniciativnosti pri učenju. V povezavi z načinom poučevanja *mojster – vajenec* se pojavlja tudi močno asimetrična porazdelitev moči na urah inštrumenta, kar pa dolgoročno škodljivo vpliva na učenčev napredek. Učitelji inštrumenta, ki v svoje poučevanje integrirajo perspektive in prakse s širšega področja edukacijskih teorij, lahko vzbudijo večje zanimanje za igranje inštrumenta pri svojih učencih, kajti zgolj osredotočanje na razvoj večšin igranja inštrumenta lahko pripelje do zmanjšanja

neodvisnosti in pobud s strani učencev (Jørgensen, 2000; Rostvall in West, 2003; McPhail, 2010).

1.2 Učno okolje

Proces učenja, tako v splošnem kot tudi v glasbenem izobraževanju, poteka v širšem kontekstu, ki ga opredelimo kot učno okolje. Poznamo veliko vrst definicij učnega okolja, tako se nekatere osredinjajo na fizično okolje učilnice, druge vključujejo tudi različne ravni odnosov, tretje pa upoštevajo še značilnosti uspešnega poučevanja, vodenja razreda in ustreznost kurikulumuma (Jereb, 2011).

Shernoff (2013, str. 17) zapiše operativno definicijo optimalnega učnega okolja kot »izobraževalno ali učno okolje, kjer mladina aktivno sodeluje v učenju oziroma izboljševanju svojih veščin«.

Učno okolje se nanaša na učiteljeve sposobnosti in vodenje pogojev, okoliščin in vplivov v učilnici, ki obkrožajo in delujejo na razvoj ter dosežke njegovih učencev (Stronge, 2018). Mednje sodijo učiteljevo vodenje razreda, organizacijski elementi, načini vzpostavljanja discipline v razredu ter ustvarjanje pozitivnega in podpornega učnega okolja. Stronge (2018) meni, da mora učitelj voditi učence na proaktiven način in tako vzpostavlja pozitivno, k učenju naravnano vzdušje v razredu. Organiziran učitelj, ki ima dobro vzpostavljene razredne rutine, vedênja in pripravljena učna gradiva, je navadno dobro pripravljen na učne ure, na ta način s svojim delovanjem predstavlja zgled za učence in podpira njihovo učenje. Za vzpostavljanje discipline v razredu naj pridobi zaupanje učencev in izrazi jasna pričakovanja glede vedênja v razredu. Za ustvarjanje pozitivnega in podpornega učnega okolja Stronge (2018) meni, da mora učitelj vzpostaviti pravila glede izražanja, vedênja, učence vseskozi vzdrževati pri učnem procesu, vse to pa začiniti s humorjem, skrbjo in spoštovanjem do slehernega učenca.

Dejavnike učnega okolja lahko vidimo v luči izpolnjevanja učenčevih potreb. Košir in Habe (2013) sta učno okolje analizirali v luči izpolnjevanja potreb po Maslowu, v katerem si potrebe sledijo na ravneh od nižjih k višjim. Ko se zadovoljene nižje, se lahko posvetimo izpolnjevanju potreb višjih ravni. Maslow človekove potrebe razvrsti takole: 1. fiziološke potrebe, 2. potrebe po varnosti, 3. potrebe po pripadnosti in ljubezni, 4. potrebe po ugledu ter 5. potrebe po samoaktualizaciji.

Košir in Habe (2013) za izpolnjevanje potrebe po ugledu in samoaktualizaciji izpostavita koncept samopodobe, ki se nanaša na posameznikovo zaznavanje samega sebe. Menita, da mora učitelj odkrivati in krepiti učenčeva močna področja in mu omogočati čim več učnih situacij, pri katerih bo učenec doživel uspehe in dobil zasluženo učiteljevo pohvalo. Učitelj, ki je dober vodja, zanimiv v načinu poučevanja, omogoča učencem, da zadovoljujejo svoje osnovne potrebe (Glasser, 1998).

Za razredno učno okolje se predvideva, da na učenje vpliva posredno, prek zavzetosti učencev. Percepcije učencev o svojem učnem okolju, v povezavi z njihovimi osebnostnimi značilnostmi, določajo, kako bodo situacijski dejavniki vplivali na njihovo učenje in učne dosežke.

Podpiranje učenčeve motivacije in pozitivnih odnosov v razredu vpliva na zavzetost učencev, ta pa posledično na njihovo dožemanje učenja. Ključno je oblikovati učna okolja, ki postopno gradijo učenčevo zavzemanje za učenje. To lahko dosežemo s priznavanjem interesov in potreb vsakega učenca, vključevanjem učencev v soustvarjanje učnih aktivnosti ter z oblikovanjem okolja, v katerem se vzpostavljajo pristna sodelovanja, v katerih ima vsak učenec pomembno vlogo, pri čemer cenimo njegov intelektualni prispevek (Shernoff idr., 2017).

Kako študenti dojemajo učno okolje na stopnji univerzitetnega izobraževanja, vpliva tako na njihove študijske dosežke kot tudi na njihovo zadovoljstvo pri študiju in razvoj ključnih veščin. Vpliv učnega okolja se kaže tako neposredno kot tudi posredno, prek njihovih pristopov k učenju. Ko so študenti dojemali študijske zahteve kot prezahtevne in ocenjevanje kot neustrezno, so se učili bolj površinsko, ko pa so predavanja in poučevanje dojemali kot dobro, so se učili mnogo bolj poglobljeno. Kako so študenti dojemali učno okolje, je bil močnejši napovedni faktor učnih dosežkov kakor njihov uspeh na predhodnih stopnjah izobraževanja (Lizzio idr., 2002).

Pozitivno učno okolje v kontekstu visokošolskega glasbenega izobraževanja študenti dojemajo kot navdihovalno, olajšuje jim akademski, poklicni in osebni razvoj, neguje podporno učečo se skupnost in omogoča razvoj osebnih interesov študentov glasbe (Papageorgi idr., 2010).

V slovenskih glasbenih šolah učno okolje soustvarjajo učenci, učitelji individualnega pouka inštrumenta in učitelji skupinskih predmetov, učni proces pa organizira in vodi pedagoški vodja oziroma ravnatelj. Kavčič Pucihar (2019) opiše učno okolje v glasbeni šoli kot tisto, v katerem poteka načrtovani formalni proces učenja in poučevanja ter se deli na fizično in socialno. Fizično učno okolje zajema šolsko stavbo z okolico, učilnice in skupne prostore, socialno učno okolje pa opiše kot prostor, v katerem učenec vstopa v družbene odnose/postaja aktivni člen družbenih odnosov med formalnim procesom izobraževanja. Ti zajemajo odnose z učiteljem individualnega pouka inštrumenta, skupinskega pouka nauka o glasbi in drugih skupinskih predmetov (komorna igra, zbor, pihalni orkester itd.) in s tem povezan kurikulum, ki se na glasbeni šoli izvaja. Odnosi, ki jih učenec vzpostavlja v socialnem šolskem učnem okolju, in uspešnost pri izvajanju šolskih zadolžitev v glasbeni šoli so povezani z učenčevim domačim učnim okoljem (Kavčič Pucihar, 2019).

Hendricks s sodelavci (2014) oblikuje priporočila za oblikovanje učinkovitih učnih okolij na področju glasbenega izobraževanja. Da lahko učna okolja predstavljajo varen prostor, morajo vključevati učiteljeva ravnanja in vedenja, ki vzpodbujajo občutek zaupanja in spoštovanja. Na ta način učitelj spodbuja eksperimentiranje, sprejemanje tveganj in samoizražanje učencev. Izpostavijo tudi, da mora učitelj glasbe uporabljati strategije, ki razvijajo učenčevo zavzetost za določen cilj in glasbeno obvladovanje, oba pa vodita k občutku samoaktualizacije (Hendricks idr., 2014).

Na področju individualnega pouka inštrumenta Harris (2012) oblikuje strokovna priporočila učiteljem inštrumenta:

- *»Učne ure morajo biti zabavne in ugajajoče.* Seveda je treba resno in zavzeto delati, a učna ura nikdar ne sme postati dušična, dolgačasna ali neprijetna.
- *Biti moramo ustvarjalni.* Učitelji morajo ustvarjalno razmišljati, vseskozi uporabljati domišljijo, razvijati nove in nove zanimive načine poučevanja in učenja. In če so učitelji ustvarjalni, bodo tudi njihovi učenci razvili samozavest za ustvarjalno delovanje.
- *Vadenje mora biti zaželeno.* Učitelji morajo svojim učencem omogočiti, da samostojno razvijajo svoje igranje in da tako delajo, ker si sami tega želijo.
- *Samoevalvacija:* Kaj delam? Zakaj to delam? Kako to delam? Ali delam dobro? Učence moramo naučiti samoevalvacije.

- *Ljubezen do nastopanja*. Princip ne potrebuje dodatne razlage.« (Harris, 2012, str. 12)

1.3 Motivacija v učnem okolju

Učenci so, tako kot vsa človeška bitja, optimalno motivirani za tisto, kar jim je v prid. Če šola ne zadovoljuje učenčevih potreb, je učence domala nemogoče prisiliti k dobremu šolskemu delu (Glasser, 1998).

Habe in Delin (2010) zapišeta, da na človekovo delovanje močno vplivajo motivacijski dejavniki, in menita, da zaradi njih posamezniki ob isti ravni nadarjenosti kakovostno delujejo zelo različno. Sposobnosti in motivacijo navajata v medsebojnem razmerju. Učiteljev delež vidita kot odločilen, ker izbira naloge in preverja uspeh. Učitelj odločilno vpliva na učni uspeh in modifikacijo nadarjenosti s tem, da v otroku vzbudi željo po povečanju učnih aktivnosti in po urjenju lastnih sposobnosti (Habe in Delin, 2010). Motiviranost učenca je odvisna od njegovega zanimanja za predmet, njegovih osebnostnih značilnosti, sposobnosti, pričakovanj in vrednotenj (Habe in Tandler, 2013).

Guay s sodelavci (2008) ugotavlja, da bolj kot imajo učenci na razpolago avtonomne oblike motivacije, višje so njihove ocene, bolj so vztrajni, bolj se učijo, bolj so zadovoljni in v šoli doživljajo pozitivne izkušnje.

Mnenje, da je motivacija nekaj, kar je posamezniku prirojeno, in ne nekaj, na kar bi učitelj lahko vplival, je zelo razširjeno (Stronge, 2018). A vendar, učenčeva motivacija za učenje je zelo dovzetna za spremembe kot posledica učiteljevih intervencij. Na podlagi primerov dobrih praks in strokovnih priporočil v splošnem izobraževanju (Azzam in Pink, 2014; Cushman, 2013; Rowell, 2013) je Stronge (2018, str. 225) oblikoval štiri strategije za povečevanje motivacije v učnem okolju. Prva strategija med drugim vključuje povečevanje učenčeve zaznane samoučinkovitosti tako, da ta dobi številne priložnosti za doživljanje uspeha pri lastnem izvajanju, učitelj priskrbi aktivnosti, ki so v optimalen izziv, in s povratnimi informacijami usmerja učenca k uspešni izvedbi. Druga strategija vključuje razvijanje atribucij, ki vodijo k uspešnim razpletom. Učitelj naj vodi učence k pripisovanju uspehov predhodno vloženemu trudu in učnim navadam v nasprotju s prepričanji, da je uspeh posledica prirojenih sposobnosti ali inteligentnosti. Tretja strategija vključuje pomoč učencem, da

spoznajo vrednost posameznih nalog. Učitelj naj pojasni visoko vrednost izvajanih nalog in pomaga učencem videti povezavo med nalogami ter njihovimi osebnimi interesi in cilji. Kot četrto strategijo Stronge (2018) navaja, naj učitelj učence podpira, da sprejmejo tveganja novih učnih izzivov, ustvarja občutek varnosti in dobrega počutja in tako dviguje pričakovanja učencev za lasten uspeh.

1.4 Motivacija v glasbenem izobraževanju

Za pouk glasbe morajo biti prisotni zavzetost učencev, jasna pravila, dobra organizacija, jasni cilji, učiteljeva podpora in povezanost med učenci (Papageorgi in Stavrov, 2021).

Če glasbena stroka verjame v pomembnost ukvarjanja z glasbo za vsakega učenca, potem mora razmišljati o paleti vseh dejavnikov, ki oblikujejo učenca (Cogdill, 2015). Morda bi morali več pozornosti usmeriti na samega učenca glasbe, predlaga Cogdill (ibid.), in to usmeritev vključiti v izobraževalne programe bodočih učiteljev glasbe. Le s takšnim zavedanjem širšega konteksta lahko učitelji glasbe motivirajo svoje učence, da sodelujejo v glasbenih aktivnostih in v njih vztrajajo vse življenje. Ko učitelj kreativno uporabi učenčevo kapaciteto za samostojno učenje, se lahko njegove glasbene veščine in motivacija pomembno izboljšajo (Butler, 2022).

V kontekstu srednješolskega pihalnega orkestra so se kot ključni k motivaciji prispevajoči dejavniki izkazali občutek vključenosti (zanimanje za privzemanje značilnosti glasbenikov, pozitivna naravnost do učenja inštrumenta in glasbe) ter odnos do učne situacije, torej do učitelja glasbe in samega predmeta (MacIntyre idr., 2012).

Razvijanje in vzdrževanje motivacije Evans (2016) opredeli kot enega najbolj zahtevnih vidikov učenja inštrumenta, kljub temu da je v osnovi igranje inštrumenta prijetna aktivnost. Nekatere raziskave izpostavljajo, da obstaja vrzel na področju raziskovanja motivacije za učenje v kontekstu individualnega instrumentalnega pouka med otroki in najstniki (Gerleus idr., 2020; Oliveira idr., 2021), torej populacijo, ki je v Sloveniji vključena v sistem javnih glasbenih šol.

Asmus (2021) je v svojem modelu predstavil zapletene interakcije med atribucijami učencev in dojemanjem samega sebe, nalogo učenja glasbe, strategijami poučevanja, glasbenim gradivom, družbeno vrednostjo, dosežki in povratnimi informacijami o rezultatih, ki se združijo v storilnostno motivacijo v glasbenem učnem okolju. Razredna klima je del učnega okolja in tako Ames (1985, v Asmus, 2021) ugotavlja, da razredno okolje, v katerem se poudarja kompetitivnost, negativno vpliva na notranjo motivacijo, medtem ko ima vzpodbujanje sodelovalne razredne klime pozitiven vpliv.

Kako pomemben je učiteljev pristop k poučevanju inštrumenta, ki temelji na povezanosti, empatiji in poudarja vzpostavljanje medsebojnih odnosov, tudi v okolju poučevanja inštrumenta na daljavo, je odkril de Bruijn (2021). V njegovi raziskavi o inštrumentalnem poučevanju na daljavo med krizo covid-19 je sodelovalo 15 učiteljev inštrumenta, ki so v reflektivnih intervjujih poročali o svojem poučevanju na daljavo v obdobju sedemmesečne izolacije. Izkazalo se je, da je v takšnih okoliščinah pomembno, da učitelj učence vodi v počasnejših in bolj k učencu osredinjenih pristopih. Uporablja naj tehnike poučevanja, ki poudarjajo in krepijo medsebojno osebno povezanost skozi različna glasbena doživetja. Tako ustvarja pozitivne učne izkušnje, ki pomembno vplivajo na učenčevo odločitev o nadaljevanju ali prenehanju učenja igranja inštrumenta (de Bruijn, 2012).

Raziskave na področju motivacije za učenje inštrumenta so pokazale, da se motivirani učenci nagibajo k temu, da se več naučijo in ustvarijo boljše akademske, socialne in čustvene dosežke (Hodgins idr., 2007). Visoka motiviranost učencev inštrumentalnega pouka je bila povezana tudi z višjo stopnjo samozavesti, avtonomije in občutka skupinske pripadnosti (Hodgins idr., 2007). Evans (2016) iz nabora raziskav o motivaciji na področju glasbenega izobraževanja izpostavi tri ugotovitve:

1. Vsi otroci so do neke mere glasbeno nadarjeni, a zdi se, da velik del motivacije za učenje glasbe omejuje prepričanje, da so glasbene sposobnosti rezervirane le za peščico. To prepričanje pomembno vpliva na otrokovo pristopanje k različnim učnim situacijam, glasbenim aktivnostim in priložnostim. Evans (ibid.) meni, da učitelji in starši svoje prepričanje prenašajo na otroke. Glede na to, da se ta prepričanja lahko spreminjajo, lahko učitelji in starši precej vplivajo na motivacijo otroka tako, da jim

pomagajo spoznati, da je vloženi trud njihov izvor glasbenih sposobnosti, in da sporočajo pozitivno naravnost do glasbe in glasbenega izobraževanja. Pomembno je, da odstranijo vse prepreke, ki bi omejevale zadovoljitev otrokovih osnovnih psiholoških potreb.

2. Motivacijo razume kot bogat, večdimenzionalen konstrukt, ki vključuje mišljenje, prepričanja, odnose, vrednote in identifikacijo. Ti dejavniki so med seboj v kompleksni interakciji, ki vpliva na posameznikovo vedenje. Iz tega zornega kota Evans (ibid.) vidi vidike motivacije (prepričanja, odnose, mišljenje) kot bolj pomembne kakor tista specifična vedenja, ki naj bi jih z njimi pojasnili (vadenje, nastopanje, doseganje rezultatov).
3. Socialno okolje opredeli kot izjemno pomembno, saj ugotavlja, da veliko teoretičnih perspektiv razume motivacijo kot produkt transakcij s socialnim okoljem, od posrednega opazovanja drugih do kakovosti interakcij, ki lahko vplivajo tako na kvantiteto kot tudi na kakovost človekove motivacije. Evans (2016) meni, da ima kakovost odnosov z učitelji, vrstniki in starši pomemben vpliv na glasbeno učenje otrok.

1.5 Vloga socialnih dejavnikov pri glasbeni motivaciji

Habe in Tandler (2013) ugotavljata, da učenci, katerih starši so glasbeno izobraženi, pripisujejo pouku glasbe večjo pomembnost. Potrjujeta, da so starši lahko velik vzor otrokom in jim tako pomagajo razviti motiv za glasbeno izobraževanje. Pri tem imajo veliko vlogo tudi sorojenci ali starši, ki se ukvarjajo z glasbo, saj se bodo tako pri otroku lahko še v večji meri razvili motivi za glasbeno delovanje in glasbeno izobraževanje (Rotar Pance, 1994). Daljnosežni vpliv odnosa staršev do glasbe se kaže v raziskavi Sichvitse (2007). Med 130 študenti zbora na eni od ameriških državnih univerz so tisti študenti, katerih starši so jih podpirali pri glasbenem udejstvovanju v otroštvu, razvili boljšo glasbeno samopodobo in so se posledično bolje počutili pri akademskih in družbenih dejavnostih v zboru, bolj so cenili glasbo in posledično razvili višjo motivacijo za sodelovanje v glasbenih aktivnostih (Sichvitsa, 2007).

Številne raziskave potrjujejo pomembno vlogo staršev in učiteljev za ohranjanje motivacije za učenje inštrumenta (Gerleus idr., 2017; Hallam idr., 2018; Oliveira idr., 2021). Pomembno pa je, da so starši v učnem procesu zelo previdni in subtilni v nudenju učne opore svojim otrokom, da s svojim ravnanjem spoštujejo in podpirajo

otroke po potrebe po kompetentnosti, povezanosti in avtonomiji (Guay idr., 2008; Gerleus idr., 2020).

1.6 Psihološka teoretična izhodišča za preučevanje glasbene motivacije

Raziskave na področju motivacije v glasbenem izobraževanju so številne, a ostajajo teoretsko nekonsistentne, saj se pojavlja širok nabor teoretskih perspektiv, ki pa so med seboj slabo povezane (Evans, 2015).

Valerand (1997) predstavi hierarhični model motivacije, ki jo posameznik doživlja na različnih ravneh. Evans (2015) ta model prenese v kontekst glasbenega izobraževanja. V tem kontekstu predstavlja *splošna* raven motivacije posameznikovo občo motivacijsko dispozicijo. Vključuje splošne kompetence, povezanost in avtonomijo ter kognicijo, čustvovanje in vedênje. Na *področno-specifični* ravni predstavlja motivacijo, ki se zrcali na različnih ravneh posameznikovega delovanja, šport, motivacija za glasbo in za druga področja. *Situacijsko-specifična* raven pa predstavlja trenutne dogodke v življenju učenca glasbe. Vključuje učne ure, interakcije s starši, sodelovanje v glasbenih ansamblih oziroma orkestrih, skupno vadenje, nastopanje ter motivacijo v drugih glasbenih situacijah. Evans (2015) zapiše, da je lahko izkušnja neke učne ure pri določenem učitelju različna v doživljanju učencev – nekateri jo lahko doživljajo kot izjemno kontrolirajočo, medtem ko je lahko drug učenec bolj notranje motiviran in jo občuti drugače. Skladno z Vallerandovim modelom (1997) so smeri delovanja med posameznimi dejavniki tudi v Evansovem (2015) modelu dvosmerne.

Najbolj aktualna teorija, na katero se teoretično navezujejo številne raziskave glasbene motivacije (Evans, 2015; Evans idr., 2012; Gerleus idr., 2020; Oliveira idr., 2021), je teorija samodoločenosti (Ryan in Deci, 2002). Teorija samodoločenosti pojasnjuje, zakaj je posameznik motiviran za neko aktivnost oziroma se z njo preneha ukvarjati v luči zadovoljevanja treh psiholoških potreb: *kompetentnosti*, *povezanosti* in *avtonomije*. Potreba po občutenju kompetentnosti je želja po občutku učinkovitosti in uspeha pri pridobivanju ter izvajanju veščin. Potreba po povezanosti je želja po občutenju socialne povezanosti in integracije. Potreba po avtonomiji pa izraža željo po občutenju samodoločanja in lastnem nadzoru nad aktivnostjo (Ryan in Deci, 2002).

Evans idr. (2012) so ugotovili, da so se otroci in najstniki, ki so se prenehali učiti inštrument, za ta korak odločili, ker so bile njihove potrebe po kompetentnosti, povezanosti in avtonomiji v učnem procesu nezadovoljene. Podobno ugotavlja Tucker (2020), saj so strategije, ki so poudarjale učencevo avtonomijo, kompetentnost in povezanost v zvezi z notranjo motivacijo, bolje motivirale učence za vadenje in vlaganje truda v vajo inštrumenta kot zgolj primerjalno ocenjevanje učencev med seboj. Pomembno je, da učitelj inštrumenta ustvarja najboljše pogoje, da lahko učenci v glasbi uživajo in dosegajo uspehe (Tucker, 2020).

Učenci slovenskih glasbenih šol, ki so igranje inštrumenta predčasno opustili, pa tudi njihovi starši in učitelji inštrumenta na slovenskih glasbenih šolah kot ključne dejavnike, ki so vodili k upadu motivacije, med drugim izpostavljajo nezadovoljenost potreb avtonomije, kompetentnosti in povezanosti (Kavčič Pucihar idr., 2023). Opuščanje učenja inštrumenta v glasbeni šoli pa je povezano tudi z omejenim časom zaradi drugih izvenšolskih dejavnosti, prezahtevnim repertoarjem, pritiski zaradi ocenjevanj in letnih izpitov. Tako učenci, učitelji inštrumenta kot starši so poročali o nestimulativnem razrednem vzdušju, omejenih možnostih stika s součenci zaradi individualnega pouka inštrumenta, nepriljubljene izbora glasbenega gradiva in preveč poudarka na igranju zgolj po notah. Kot pomemben faktor za opuščenje inštrumenta so navedli tudi pouk nauka o glasbi in solfeggio.

V raziskavi med učitelji trobil na slovenskih glasbenih šolah Plohl (2023) izpostavlja skupinsko igranje trobil kot najpomembnejši motivacijski dejavnik za učence, ki mu sledita še učiteljeva osebnost in izbor repertoarja.

Na podlagi predhodnih raziskav področja optimalnega motivacijskega okolja v splošnem in glasbenem izobraževanju lahko sklenemo, da je za obravnavano učno gradivo in izboljševanje ključnih veščin ključna zavzetost tako učencev (Shernoff, 2013, 2017) kot tudi učiteljev (Stronge, 2018). Pozitivno učno okolje prispeva k zadovoljstvu učencev, izboljševanju ključnih veščin in akademskih dosežkov (Lizzio idr., 2002). V kontekstu glasbenega izobraževanja nudi inspiracijo in pogoje za razvoj osebnih interesov študentov glasbe (Papageorgi idr., 2010), predpogoj pa je, da učitelj oblikuje glasbeno učno okolje kot varen prostor zaupanja in spoštovanja (Hendricks idr., 2014).

Motivacija je pomemben faktor, ki vpliva na človekovo vedenje, in zaradi motivacijskih dejavnikov so lahko ob siceršnji isti ravni nadarjenosti dosežki učencev kakovostno zelo različni (Habe in Delin, 2010). Učenčeva motivacija za učenje je dovzetna za spremembe kot posledice učiteljevih intervencij (Stronge, 2018) in predstavlja enega najbolj zahtevnih vidikov učenja glasbenega inštrumenta (Evans, 2016). Pomemben dejavnik učenčeve motivacije za igranje inštrumenta predstavlja socialno okolje, torej starši in učitelji (Gerleus idr., 2017; Hallam idr., 2018; Oliveira idr., 2021).

Preplet motivacijskih dejavnikov, ki so v interakciji učnega okolja glasbene šole, soustvarjajo tako učenci, njihov starši, učitelji inštrumenta in teoretskih predmetov. Ravnatelj glasbenih šol so pedagoški vodje učnega procesa in ga vodijo znotraj predpisanih zakonskih osnov.

V pričujoči raziskavi smo raziskali mnenja in poglede o viziji optimalnega učnega okolja v glasbeni šoli vseh zgoraj naštetih deležnikov.

2 Metode

Uporabili smo pristop utemeljene teorije (Strauss in Corbin, 1998). Z iterativnim postopkom zbiranja podatkov in analize smo razvili teoretično razlago predlogov za vzpostavitev optimalnega motivacijskega okolja v glasbenih šolah, ki temelji na podatkih, zbranih med osebami, ki so na različne načine vključene v proces glasbenega šolstva v Sloveniji.

2.1 Raziskovalna vprašanja

Osrednje raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili, je bilo: Kakšno glasbeno šolo bi si želeli učitelji inštrumentov, učitelji nauka o glasbi ter ravnatelj glasbenih šol, da bi ustvarili optimalne motivacijske pogoje za glasbeno izobraževanje učencev in da bi bilo izpisov učencev čim manj?

Izhajajoč iz osrednjega raziskovalnega vprašanja, so nas zanimale tudi podobnosti in razlike v vizijah o optimalni glasbeni šoli med učitelji inštrumenta, nauka o glasbi, ravnatelj, učenci in starši.

2.2 Vzorec

Uporabili smo metodo namenskega vzorčenja (Patton, 1990), in sicer predvsem kvotno kriterijsko vzorčenje, ki se nanaša na izbiro udeležencev, ki izpolnjujejo neko vnaprej določeno merilo oziroma vzorčenje z metodo snežne kepe.

Podatke o socialno-demografski strukturi vzorca smo zbrali s strukturiranim anonimnim vprašalnikom v aplikaciji 1KA.

Učenci ($N = 6$)

Merila za vključitev:

- starost med 7 in 14 let,
- so v zadnjih dveh letih opustili glasbeno izobraževanje na javni glasbeni šoli.

Starši ($N = 6$)

Merila za vključitev:

- starši otrok, ki smo jih vključili v raziskavo.

Učitelji inštrumentov ($N = 6$)

Merila za vključitev:

- učitelj inštrumenta na javni glasbeni šoli,
- vsaj eno leto delovnih izkušenj poučevanja inštrumenta na javni glasbeni šoli.

Merila za izključitev:

- iz vsake glasbene šole je lahko bil le po en učitelj inštrumenta,
- v fokusni skupini je lahko bil le po en učitelj enakega inštrumenta.

Učitelji nauka o glasbi ($N = 6$)

Merila za vključitev:

- učitelj nauka o glasbi na javni glasbeni šoli,
- vsaj eno leto delovnih izkušenj poučevanja nauka o glasbi na javni glasbeni šoli.

Merila za izključitev:

- iz vsake glasbene šole je lahko bil le po en učitelj nauka o glasbi.

Ravnatelji ($N = 6$)

Merila za vključitev:

- ravnatelj javne glasbene šole.

Pri vseh skupinah udeležencev smo poskušali zagotoviti čim večjo pokritost spolov, starosti, lokacije ter v primeru učencev, staršev in učiteljev inštrumentov tudi pokritost različnih inštrumentov.

2.3 Postopek zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani v okviru fokusnih skupin, v katerih so sodelovale različne skupine udeležencev študije. Poglobljeni fokusni intervjuji so bili vodeni na podlagi vnaprej pripravljenih raziskovalnih vprašanj, vendar so bili dovolj nestrukturirani, da so omogočali tudi odkrivanje novih idej in tem. Vse fokusne skupine so bile z dovoljenjem udeležencev posnete in dobesedno transkribirane. Transkripti so bili uvoženi v program za analizo kvalitativnih podatkov Atlas.ti 23. Eden izmed avtorjev je izvedel analizo podatkov z rednim posvetovanjem in povratnimi informacijami ostalih soavtorjev.

Zbiranje podatkov je potekalo v skladu z etičnimi načeli kvalitativnega raziskovanja, z načeli Helsinško-Tokijske deklaracije ter Zakona o varstvu osebnih podatkov. Vsi udeleženci so v raziskavi sodelovali prostovoljno, z možnostjo prekinitve

sodelovanja brez posledic v katerikoli fazi izvedbe raziskave. Vsi udeleženci so svoje sodelovanje v raziskavi potrdili s podpisom obveščeneega soglasja. Celoten postopek analize podatkov je potekal na način zagotavljanja anonimnosti udeležencev. Vsi podatki, ki bi lahko na kakršenkoli način razkrili identiteto udeleženca fokusnih skupin, so bili umaknjeni.

2.4 Postopek obdelave podatkov

Analiza podatkov je potekala s kvalitativno vsebinsko analizo. Pri vseh fokusnih skupinah smo izvedli mikroanalizo, da ne bi spregledali nobene pomembne ideje ali konstrukta. Najprej smo dobesedni prepis zvočnega zapisa pregledali, uredili in šifrirali izjave udeležencev. Nato je sledil postopek kodiranja z iskanjem pomenskih delov besedila, ki so povezani s proučevanim raziskovalnim problemom. Nato je sledilo združevanje kod v kategorije in teme. Na podlagi najpomembnejših tem smo izdelali teoretični okvir, ki pojasnjuje osrednjo temo podatkov in opisuje variabilnost.

3 Rezultati

Predstavitev rezultatov sledi od splošnega k posameznemu, pri čemer se najprej osredotočamo na skupno predstavitev rezultatov vseh fokusnih skupin, v nadaljevanju pa predstavljamo tudi razlike med različnimi deležniki.

Najprej predstavljamo osrednje dobljene teme in odnose med njimi, v nadaljevanju pa sledi tudi predstavitev vsebinske zasnove vsake teme, njenih podkategorij in kod.

V okviru kvalitativne vsebinske analize smo določili štiri osrednje teme: ohranjanje statusa quo, odnosne spremembe, sistemske spremembe in didaktične spremembe.

Zastopanost posamezne teme smo izračunali na podlagi delitve kategorij, kod in števila citatov znotraj ugotovljene teme. Rezultati kažejo, da so udeleženci fokusnih skupin največ pozornosti namenili predlogom didaktičnih sprememb, sledi ohranjanje statusa quo, nato predlogi odnosnih sprememb ter na koncu predlogi sistemskih sprememb.

Tabela 1 prikazuje vsebinsko zasnovano temo didaktične spremembe ter njenih kategorij in kod.

Tabela 1: Vsebinska zasnova teme didaktične spremembe

Tema	Kategorija	Koda
Didaktične spremembe (27)	Medpredmetno povezovanje (10)	Drugačna pričakovanja učiteljev inštrumentov do NGL (1)
		Potrebno je povezovanje NGL in inštrumentov (3)
		Problematika NGL (5)
		Sodelovanje učiteljev NGL z učitelji inštrumentov (2)
		Združitev NGL in pouka inštrumenta (1)
	Naravno učenje (6)	Igranje na pamet (1)
		Igranje po posluhu (1)
		Manj tekmovalnosti (1)
		Učenje naj bo bolj zabavno (3)
	Prilagajanje izobraževalnega procesa potrebam učencev (7)	Manj koncertov (1)
		Podpora pri vadenju (1)
		Prilagajanje potrebam otrok (2)
		Prilagodljivost učiteljev (1)
		Prilagodljivost urnikov (1)
		Primernost učnih vsebin (1)
		Več vključevanja učencev v komorne skupine (1)
	Ustreznost povratnih informacij (6)	Spraševanje o smiselnosti ocen (4)
Ustvarjanje pozitivnih izkušenj nastopanja (2)		

V okviru predlaganih didaktičnih sprememb so udeleženci izpostavljali potrebe po medpredmetnem povezovanju, sledenje zakonitostim naravnega učenja, prilagajanje izobraževalnega procesa potrebam učencev in ustreznost povratnih informacij.

V okviru kategorije **medpredmetnega povezovanja** so udeleženci fokusnih skupin izpostavili problematiko nauka o glasbi. Udeleženec fokusne skupine za učence je povedal:

»Moja sanjska glasbena šola bi bila, v resnici, da ne bi bilo nauka.«

Udeleženec fokusne skupine učiteljev inštrumenta izpostavlja:

»Jaz mislim, da bi mogli bolj povezati snov nauka v glasbi in instrumenta. Ker jaz recimo kaj vprašam, a ste se že učili durove lestvice, kvintni krog, pa eni: jaz sem pa že neke slišal, pa ne razumejo, kaj ta kvintni krog pomeni, in potem jaz rišem in stjem [...] To bi bilo treba bolj povezati. Mogoče tudi z ucnim načrtom, programom.«

Na drugi strani udeleženec fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi izpostavlja:

»Tudi od učencev včasih zahtevajo nekaj stvari, ki se jih otrok ni mogel nikjer še naučiti, pa učitelj kar sam predvideva, da pa ti že ja veš, kaj je triola. In ja, vztrajno je treba poudarjat, da mi izhajamo iz otroka, iz tistega, kar otrok že ve, in tam začnemo in tam nadaljujemo. In ni nič narobe, če otrok pri njih že igra molove lestvice, pri meni pa molove lestvice še ne zna napisati. Tudi mi pojemo v molu. Pravilen vrstni red je ta. Najprej naj igra in poje molove lestvice, potem jih pa že zna zapisati. Na tem, ko nekateri učitelji še vedno pričakujejo, da je obraten vrstni red, da mora otrok najprej definicije povedati, potem pa šele lahko igra v tričetrtinskem taktu, na primer, kar je čist zgrešeno.«

Udeleženec fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi rešitev vidi v sodelovanju učiteljev instrumentov in nauka o glasbi:

»Bi izpostavil več sodelovanja z učitelji instrumenta, ker sem tudi jaz opazil, [...] je kar nekaj učencev v sredi leta prišlo na pouk in z nekim opravičilom, da morajo od pouka prej iti, ker ali imajo korepeticije ali priprave na nastop ali celo komorno igro, vaje pač za komorne skupine, ker drugače se ni izšlo z urniki in bla, bla, bla. In to je bilo vedno pri enih in istih učiteljih. [...] Potem mislim, da nekateri učitelji tudi, ne bom zdaj rekla za sto procentno, ampak nekoliko sem začutila, da mogoče res nekateri učitelji instrumenta ne jemljejo pouka nauka v glasbi resno.«

Udeleženec fokusne skupine za starše pa izpostavi rešitev z združitvijo nauka o glasbi in pouka instrumenta:

»Da bi sploh v začetku imel teorijo in prakso v enem. Torej, da otrok note ne razume, ne more kar nekaj igrati, ampak da je to mogoče prvi dve leti pri enem učitelju, ki to dobro razloži.«

V okviru teme didaktičnih sprememb se je pojavila tudi kategorija sledenja značilnostim **naravnega učenja**, v kateri so udeleženci fokusnih skupin izpostavljali, da mora biti učenje bolj zabavno, z manj tekmovalnosti, učencem pa bi morale biti omogočanje igranja po posluhu in igranje na pamet.

Med kategorijo **prilagajanja izobraževalnega procesa potrebam učencev** so udeleženci fokusnih skupin izpostavljali tako prilagodljivost učiteljev kot tudi urnikov, primernost učnih vsebin, zagotavljanje podpore pri vadenju in vključevanje učencev v komorne skupine. Eden izmed udeležencev fokusne skupine je izpostavil, da bi si želel manj nastopov.

Med odgovori udeležencev fokusnih skupin smo identificirali tudi kategorijo **ustreznost povratnih informacij**, v okviru tega so se štirje udeleženci spraševali o smiselnosti ocen v glasbenih šolah. Eden izmed udeležencev fokusne skupine za učitelje inštrumentov izpostavlja:

»Ne vem, jaž se vedno sprašujem – te ocene, a ne, ali ja ali ne. [...] Jaž ne vem, ali sem za ali nisem, ker po eni strani jih ocene bremenijo, po drugi pa jaž mislim, da vseeno vložijo več, ker nekaj morajo dobiti za to, a ne. Tako da tu se ne postavim na nobeno stran.«

Dva udeleženca fokusnih skupin sta izpostavila, da je zelo pomembno tudi ustvarjanje pozitivnih izkušenj nastopanja.

Tabela 2 prikazuje vsebinsko zasnovo teme odnosne spremembe ter njenih kategorij in kod.

Tabela 2: Vsebinska zasnova teme odnosne spremembe

Tema	Kategorija	Koda
Odnosne spremembe (27)	Povezovanje med socialnimi akterji (11)	Povezovanje in sodelovanje staršev, učencev, učiteljev, ravnateljev (4)
		Pozitivni odnosi učencev z učitelji (3)
		Ustvarjanje prijetnega vzdušja (4)
	Sodelovanje med strokovnim kadrom GŠ (8)	Negativni pogled učiteljev inštrumentov na predmet NGL (3)
		Vpetost učiteljev NGL v nastope in ostale dejavnosti v okviru GŠ (2)
		Odvisno od vodenja ravnatelja (1)
		Pohvala ravnatelja (1)
		Pozitivni odnosi med učitelji, saj se to prenaša na otroke (1)
	Zagotavljanje bogatega socialnega okolja učencem (9)	Skupinski pouk inštrumenta v 1. razredu (3)
		Ustvarjanje skupnosti učečih (1)
		Več komorne igre, orkestra (2)
		Več nastopov (1)
		Želja po socialnem okolju (4)

Udeleženci so poudarjali, da je za zagotovitev optimalnega motivacijskega okolja v glasbenih šolah zelo pomembno **povezovanje med socialnimi akterji**, ki vključuje povezovanje in sodelovanje staršev, učencev, učiteljev in ravnateljev, ustvarjanje pozitivnih odnosov učencev z učitelji ter prijetnega vzdušja.

Eden izmed udeležencev fokusne skupine za učitelje inštrumentov je pojasnil vlogo povezovanja učencev, učiteljev, staršev in ravnateljev:

»Vsak učitelj je odgovoren za to, pač kakšni odnos ima do otroka, kako to pelje stvari strokovno, in začnimo z odnosom, ker če tu stvari ne štimajo, je problem, seveda ob podpori ravnatelja in ob podpori staršev. Mislim, če bi se ta trikotnik med sabo razumel, pa če bi otroci sodelovali, pa če otroci ne bi imeli tudi nekaj drugih stvari, bi to bilo idealno, ampak to je zelo težko.«

Udeleženec fokusne skupine za starše je pojasnil, kako pomemben se mu zdi pozitiven odnos med otrokom in učiteljem:

»[Otroci] začnajo v tako zgodnem obdobju, kjer je zelo pomembno, kakšen je pristop učitelja. Predvsem je to pomembno, da je res sproščen, spoštljiv, da ima občutek za otroka, za njegove potrebe, da zna individualno pristopiti do vsakega, da ga res spodbuja, da razvija svoje potencialne tako, da pride ven ta ustvarjalna igra, ta ustvarjalnost, ritem, ki ga ima otrok v sebi, da ni preveč to vse tako resno, če nekaj ni v redu zaigrano, pa potem narobe.«

Kot pomembno komponento za ustvarjanje optimalnega motivacijskega okolja za učence glasbenih šol so štirje udeleženci fokusnih skupin izpostavili ustvarjanje pozitivnega vzdušja, pri čemer je udeleženec fokusne skupine za učitelje inštrumentov izpostavil:

»Če bi pa karkoli spremenil, se mi zdi pa zelo pomembno to, da se ustvarja neko prijetno vzdušje, za kar smo pa, so odgovorni v prvi vrsti tako vodstvo kot pa vsi učitelji, pa da bi nam bilo mar za otroke, da bi se res njim posvetili, ker v končni fazi smo tam zaradi njih.«

Udeleženci fokusnih skupin so v kategoriji **sodelovanje med strokovnim kadrom GŠ** izpostavili, da se pojavlja negativni pogled učiteljev inštrumentov na predmet NGL:

»[...] nekoliko sem začutil, da mogoče res nekateri učitelji inštrumenta ne jemljejo pouka nauka v glasbi resno.«

To je problematično, saj se po mnenju udeleženca fokusne skupine za učitelje inštrumentov ti odnosi prenašajo na otroke:

»Najbolj to, se mi zdi, da če nimajo kolegi nekih nesoglasij [...], da se potem prenaša to na otroke.«

Možnost za sodelovanje in povezovanje udeleženec fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi vidi v vpetosti učiteljev nauka v glasbi v nastope in druge dejavnosti v okviru glasbene šole:

»Zelo pomembno je to, ker tudi mi počnemo, da obiskujemo učence na nastopih, ker jim to zelo veliko pomeni. Povabijo in so potem tudi zelo veseli.«

V okviru teme odnosnih sprememb se je pojavila tudi kategorija **zagotavljanje bogatega socialnega okolja učencem**, ki sestoji iz številnih predlogov, ki so jih prispevali udeleženci fokusnih skupin. Ti so izpostavljali veliko željo učencev po socialnem okolju, ki bi jo po mnenju udeležencev lahko realizirali z ustvarjanjem skupnosti učech, organizacijo več nastopov, komornih iger in orkestra.

Eden izmed udeležencev fokusne skupine za učitelje inštrumentov je predlagal, da bi pouk inštrumenta v 1. razredu potekal v paru oziroma skupinsko:

»[...] ne vem, če je to sploh izvedljivo, da bi recimo imel dva otroka en učitelj pri inštrumentu. Klavir ima recimo veliko tipk, pa bi mogoče bilo lažje en drugega gledati, ne da sta samo ena na ena učitelj učenec, ne vem, recimo. Z vidika družabnosti in mogoče večje sproščenosti.«

Tabela 3: Vsebinska zasnova teme ohranjanje statusa quo

Tema	Kategorija	Koda
Ohranjanje statusa quo (21)	Prelaganje odgovornosti (3)	Do izpisov prihaja zaradi lokacijske odročnosti (1)
		Drugačne generacije otrok (1)
		Država mora poskrbeti za GS (1)
	Težnja po ohranjanju obstoječega sistema (18)	GS naj ostanejo del javne mreže (1)
		Idealna GS ne obstaja (1)
		Izpostavljanje trenutnih pozitivnih vidikov GS (10)
		Kritika zasebnega glasbenega šolstva (2)
		Na GS je malo izpisov (1)
		Potrebne so spremembe v družbi in ne GS (1)
		Spremembe niso potrebne (2)
		Visok delež vključenih otrok (1)

Tabela 3 prikazuje vsebinsko zasnovo teme ohranjanje statusa quo ter njenih kategorij in kod.

V okviru teme ohranjanja statusa quo sta se pojavili dve kategoriji, in sicer prelaganje odgovornosti ter težnja po ohranjanju obstoječega sistema. V kategorijo **prelaganje odgovornosti** spadajo kode, ki se nanašajo na iskanje razlogov za izpis učencev v zunanjih dejavnikih. Udeleženec fokusne skupine učiteljev inštrumentov je v okviru pogovora o zagotavljanju optimalnih motivacijskih pogojev za učence izpostavil, da do izpisov prihaja, ker so današnje generacije otrok drugačne. Udeleženec fokusne skupine za ravnatelje pa meni, da do izpisov prihaja zaradi lokacijske odročnosti, in izpostavi, da je naloga države, da poskrbi za glasbene šole:

»No, tako šolo bi si jaz želel, kar pomeni, da država poskrbi za nas.«

Pojavila se je tudi kategorija težnja po ohranjanju obstoječega sistema, ki je bila sestavljena iz osmih kod, ki se nanašajo na želje udeležencev fokusnih skupin, da glasbena šola ostane takšna, kot je trenutno. Deset udeležencev fokusnih skupin je izpostavljalo trenutne pozitivne vidike glasbene šole. Udeleženec fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi je navedel, da idealna glasbena šola ne obstaja, eden izmed udeležencev učiteljev inštrumentov pa je povedal:

»Jaz bi rekel, glasbene šole v Sloveniji so za moje pojme zelo dobre. Ta sistem glasbenih šol v Sloveniji, meni se zdi, da je v Evropi špica.«

Dva udeleženca fokusnih skupin sta bila mnenja, da spremembe niso potrebne. Po en udeleženec fokusne skupine je izpostavil željo, naj glasbene šole ostanejo del javne mreže, in navedel, da je v glasbene šole vpisan visok delež osnovnošolskih otrok. Udeleženec fokusne skupine za ravnatelje meni, da so spremembe potrebne v družbi in ne v glasbeni šoli:

»Tukaj sem že bil pri županu na sestanku, na takih področjih, demografskih, da je potrebno delati resnično na okolju, ne toliko na sami šoli, ampak na okolju delat in na družbi, miselnosti ... in da bomo obdržali ta procent otrok v glasbeni šoli, da ne bomo imeli izpisov.«

Med udeleženci fokusne skupine ravnateljev se je dvakrat pojavila tudi kritika zasebnega glasbenega šolstva. Udeleženec je izpostavil:

»Tretja stvar, na katero bi rad dal poudarek, je, da bi morala država bolj sistematično oziroma bolj odgovorno pristopiti k temu, komu daje koncesije, ker zasebniki lahko z veliko lažjimi pogoji pridejo pač do državnega financiranja v deležu 80 %, kot pa se recimo širijo naši oddelki tam, kjer je pač potrebno.«

Tabela 4 prikazuje vsebinsko zasnovano teme sistemske spremembe ter njenih kategorij in kod.

Tabela 4: Vsebinska zasnova teme sistemske spremembe

Tema	Kategorija	Koda
Sistemske spremembe (17)	Povezovanje glasbene šole z osnovno šolo (3)	GŠ naj postane del razširjenega programa OŠ (1)
		Organizacija GŠ v okviru OŠ (1)
		Potrebno ohraniti avtonomijo pri oblikovanju urnikov GŠ (1)
	Spremembe za izboljšanje pogojev učenja in poučevanja v GŠ	Individualni pouk NGL (1)
		Izboljšanje prostorskih pogojev (1)
		Izboljšanje tehnologije (1)
		Predlog nivojskega pouka NGL (1)
		Zagotovitev možnosti igranja več inštrumentov (1)
	Spremembe, povezane z normativi in sistemizacijami (1)	Zagotoviti možnost dopolnjevanja delovne obveze s poučevanjem sorodnih glasbil (1)
		Zagotoviti sistemizacijo delovnega mesta pomočnika ravnatelja v vseh GŠ (1)
	Ustrezno kadrovanje (7)	Motivacija učiteljev (1)
		Osveževanje kadra (1)
		Potrebno zmanjšanje administrativnih zahtev (1)
		Specifika umetniškega kadra (1)
		Stimulacije tehničnemu kadru (1)
		Zagotavljanje avtonomije strokovnim delavcem GŠ (2)
		Zagotavljanje možnosti izobraževanj in usposabljanj (2)
Zagotavljanje možnosti stalnega profesionalnega razvoja vseh deležnikov (2)		

V temo sistemske spremembe smo uvrstili kategorije povezovanje glasbene šole z osnovno šolo, spremembe za izboljšanje pogojev učenja in poučevanja v glasbeni šoli, spremembe, povezane z normativi in sistemizacijami, ter ustrezno kadrovanje. Udeleženci fokusnih skupin za ravnatelje so prispevali predloge, povezane s **povezovanjem glasbene šole z osnovno šolo**. Eden izmed udeležencev fokusnih skupin je izpostavil, da bi glasbena šola morala postati del razširjenega programa

osnovne šole. Pojavila se je tudi ideja, da bi celotna glasbena šola lahko bila organizirana v okviru osnovne šole. Eden izmed udeležencev pa je poudaril, da mora glasbena šola ohraniti svojo avtonomijo postavljanja urnikov.

Med predlogi sprememb za izboljšanje pogojev učenja in poučevanja v glasbeni šoli so udeleženci fokusnih skupin predlagali izboljšanje prostorskih pogojev in sodobne tehnološke opreme za izvedbo učnega procesa. V zvezi s poukom nauka o glasbi sta se pojavila dva predloga, in sicer individualni pouk nauka o glasbi ter nivojski pouk nauka o glasbi. Udeleženec fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi je izpostavil:

»Kako bi mogoče bilo dobro za otroke, da bi imeli tudi pouk teorije individualno, tako kot imajo pouk instrumenta. Ker je teorija tako širok pojem, pa tako, kot ste povedali, basovski ključ na eni strani, pa narava instrumenta čisto različna od harmonskih instrumentov do flaute in kontrabasa, res je ogromna razlika. In bi se seveda dalo teorijo učencu individualno veliko boljše približati, če bi lahko z njim samostojno delal ...«

Udeleženci fokusne skupine za ravnatelje so podali tudi **predloge sprememb, povezanih z normativi in sistemizacijami**. Ravnatelj je izpostavil, da je treba zagotoviti možnost dopolnjevanja delovne obveze s poučevanjem sorodnih glasbil, kakor je bilo to mogoče v preteklosti. Drug ravnatelj je dodal, da je treba vsem glasbenim šolam zagotoviti možnost sistemizacije delovnega mesta pomočnika ravnatelja.

Najbolj številčno zastopana kategorija v omenjeni temi je ustrezno kadrovanje, ki sestoji iz osmih kod. Po dva udeleženca fokusnih skupin sta izpostavljala nujnost zagotavljanja avtonomije strokovnim delavcem glasbenih šol, možnosti izobraževanj in usposabljanj ter možnosti stalnega profesionalnega razvoja vseh deležnikov. Udeleženec fokusne skupine za ravnatelje je izpostavil:

»Razvoj glasbene pedagogike in pa metodike je pač stalen in stalen bo in se mora prilagajati okolščinam in na tem področju bi verjetno morali veliko vložiti. Ampak niti ne kot glasbena šola v nek abstrakten razvoj, ampak vsake posameznik v svojega. Vsak učitelj v svojega, vključno z ravnateljem, ker zdaj nenazadnje ima o sebi dobro mnenje, kar je prav. Ampak z nekimi konzultacijami in s temi stvarmi se uspe ugotoviti, kam bi se človek še razvil. In zagotovo stalen študij in razvoj prinese tudi v ta segment, da bi bila glasbena šola bolj prijazna, učinkovita, da bi se otroci dobro počutili, in noben seveda nekako ne zagovarja padca kakovosti.«

Po mnenju udeleženca fokusne skupine za ravnatelje je ključnega pomena negovanje motivacije učiteljev ter osveževanje kadra. Udeleženec fokusne skupine za ravnatelje je izpostavil, da je treba upoštevati tudi specifiko umetniškega kadra in stremiti k zmanjšanju administrativnih zahtev, ki učitelje preveč omejujejo:

»Ampak kljub vsemu, da bi mogoče, če rečemo, ostalo več učencev, da bi učitelji več časa lahko namenili otrokom, da bi se lahko še bolj posvečali učencem, bi bila zagotovo prva stvar manj administracije za učitelje. To je prva stvar, manj administracije. [...] Vedno več je nekega zapisovanja, iste stvari se po desetkrat pišejo, pa še več. [...] Učitelji imajo včasih občutek, da delajo še samo to. To se mi zdi zelo pomembno zaradi tega, ker mi konec koncev smo malo drugačni, kot jaz rad rečem, mi smo v glasbenih šolah, zato ker smo glasbeniki, ker smo plesalci, ker smo pevci, ker pač želimo predajati naprej umetnost.«

Udeleženec fokusne skupine za ravnatelje izpostavi, da bi bilo treba poskrbeti tudi za stimulacije tehničnemu kadru:

»Naše računovodje, naši poslovni sekretarji so absolutno premalo plačani za svoje delo in odgovornost, ki jo imajo, tako da sistemsko, če bi se neke stvari uredilo, bi tudi potem, saj veste, vse gre piramidalno navzdol, tako kot je na vrhu, je potem tudi spodaj.«

Tabela 5 prikazuje zastopanost posameznih kod in tem med posameznimi fokusnimi skupinami.

Tabela 5: Zastopanost posameznih kod in tem med posameznimi fokusnimi skupinami

	Ravnatelji	Učitelji inštrumentov	Učitelji nauka o glasbi	Starši	Učenci
Didaktične spremembe	/	3	5	6	13
Odnosne spremembe	/	7	10	8	2
Ohranjanje statusa quo	13	6	2	/	/
Sistemske spremembe	8	3	3	1	2

Iz tabele lahko razberemo, kakšna je bila zastopanost kod med posameznimi deležniki. Udeleženci fokusnih skupin za ravnatelje so podali največ izjav, ki se navezujejo na ohranjanje statusa quo, sledijo pa predlogi sistemskih sprememb. Izjav, ki se nanašajo na odnosne in didaktične spremembe med udeleženci fokusnih skupin za ravnatelje, nismo zasledili.

Udeleženci fokusne skupine za učitelje inštrumentov so podali največ izjav, ki smo jih uvrstili v temo predlogov odnosnih sprememb, sledile pa so izjave ohranjanja statusa quo ter didaktičnih in sistemskih sprememb.

Udeleženci fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi so v največji meri prispevali izjave, ki sodijo v temo odnosnih sprememb, sledijo pa izjave s področja didaktičnih sprememb.

Udeleženci fokusnih skupin za starše in učence niso podali izjav, ki bi jih lahko uvrstili v temo ohranjanja statusa quo. Pri udeležencih fokusnih skupin za starše je bila najbolj zastopana tema odnosnih sprememb, pri udeležencih fokusnih skupin za učence pa tema didaktičnih sprememb.

4 Diskusija

Kakšno glasbeno šolo si želijo učenci in starši na eni strani ter učitelji inštrumenta, učitelji nauka o glasbi in ravnatelj glasbenih šol na drugi, je bilo ključno raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavile v naši raziskavi. Zanimalo nas je tudi, ali so njihova razmišljanja podobna ali, oziroma kje, se razhajajo.

Naše raziskovalno zanimanje je usmerjalo opažanje iz prakse, da je učence čedalje težje motivirati za glasbeno izobraževanje, še težje pa je to motiviranost obdržati, da ne pride do izpisa. Zadnje desetletje v Sloveniji lahko opažamo, da se morajo številne glasbene šole precej potruditi za vpis ter veliko časa in energije namenijo promociji svojih glasbenošolskih dejavnosti v bližnjih osnovnih šolah in bližnjem socialnem okolju. Še težje pa je učence, ki se vpišejo, motivirati, da vztrajajo in glasbeno šolanje tudi zaključijo. Običajno pride do večjega osipa v višjih razredih glasbene šole (po statističnih podatkih SURS-a je bilo v šolskem letu 1997/98 v prvih treh razredih glasbenih šol 66 % učencev, v zadnjih treh pa le 30,5 % vseh učencev) (Šturman, b. d). Kot eden izmed pogostih razlogov se navaja prehod učencev v puberteto, drugi, morda še pogostejši, pa je povečanje učnih zahtev, ki terjajo od otrok več časa in bolj načrtovano kakovostno vadbo (Bogunović, 2010).

Izhajajoč iz zavedanja o visoki kakovosti javnega glasbenega šolstva v Sloveniji smo med glavnimi socialnimi deležniki – učenci, njihovimi starši, učitelji inštrumenta in NGL ter ravnatelj – želele poiskati vizije za prihodnost, ki bi temeljile na številnih

vrlinah obstoječega javnega glasbenega šolstva, hkrati pa bi vzele v obzir potrebe novih generacij otrok in značilnosti sodobnega družbenega okolja.

Naprej bomo interpretirale rezultate, ki se navezujejo na temeljno raziskovalno vprašanje, na iskanje skupnih odgovorov, kakšno bi bilo optimalno učno okolje v glasbenih šolah, kasneje pa bomo predstavile tudi razlike med posameznimi socialnimi akterji.

Rezultati, pridobljeni s skupinskimi intervjuji v fokusnih skupinah, so pokazali, da lahko odgovore vseh udeležencev razvrstimo v štiri večje tematske sklope: didaktične spremembe, ohranjanje statusa quo, odnosne spremembe in sistemske spremembe.

Didaktične spremembe, ki so jih udeleženci največkrat izpostavili, so pomembnost medpredmetnega sodelovanja, sledenje naravnim zakonitostim učenja, prilagajanje izobraževalnega procesa in ustreznost povratnih informacij.

Pri *medpredmetnem povezovanju* je bilo večkrat poudarjeno, da vsebine pri pouku inštrumenta in nauka o glasbi niso usklajene. Pričakovanja o medpredmetnem povezovanju znotraj programa GLASBA so formalno zapisana v dokumentu *Cilji in medpredmetne povezave v glasbeni šoli* (b. d.), nanj pa opozarjajo tudi nekatere raziskave (Rakar, 2014; Koroša, 2015; Zadnik, 2016), ki so na področju glasbenega šolstva redke. Rakar (2014) navaja, da je medpredmetno povezovanje v glasbenih šolah pereča problematika predvsem z vidika predmeta nauk o glasbi. Pravi, da je treba medpredmetno povezovanje uresničevati na treh ravneh: (1) notranje horizontalno in vertikalno povezovanje znotraj področij predmeta, (2) medpredmetno povezovanje s poukom inštrumenta/petja in z ostalimi izbranimi predmeti v glasbeni šoli ter (3) medpredmetno povezovanje z vsebinami splošnega šolstva in s širšim kulturnim okoljem. Zadnik (2016) navaja, da samostojnost nauka o glasbi in solfeggia teh dveh predmetov ne postavlja v izolirano vlogo, temveč naj nudita podporo inštrumentalnemu/pevskemu pouku. Pri tem avtorica poudarja, da zaradi specifik in narave posameznega inštrumenta usklajevanje na ravni učnih vsebin ni vedno možno.

Pri sledenju naravnim zakonitostim učenja so bili podani odgovori v skladu z dognanji sodobne glasbene nevrodidaktike, da mora biti učenje čim bolj naravno in zabavno (Habe, 2010), prav tako pa so odgovori poudarjali pomen učenja glasbe kot jezika, kar je izhodišče pri Willemsovi in Suzuki metodi glasbenega poučevanja (Laure, 2022). Naravni proces učenja glasbenih konceptov zajema: (1) opazovanje, (2) miselno predstavljanje, (3) imitacijo, (4) učenje s poskusi in napakami ter (5) vadbo (Kohut, 1996). V našem glasbenoizobraževalnem okolju pri glasbenem opismenjevanju prehitro intelektualiziramo koncepte, ki jih mora otrok najprej izkustveno usvojiti, zato sta Suzuki in Willemsov glasbenopedagoški pristop bolj prilagojena otrokovim razvojnim značilnostim in s tem ne vzbujata odpora pri otrocih (Criss, 2008).

Prilagajanje izobraževalnega procesa vključuje odgovore, da je treba prilagoditi pouk potrebam otrok, pri čemer morajo biti prilagodljivi učitelji, prilagajati pa se morajo tudi urniki, še posebej, ker imajo otroci številne interesne dejavnosti. Izpostavljena je bila tudi primernost učnih vsebin in manj koncertov. Pridobljeni rezultati so v skladu z izsledki Bucure (2020) in Oliveire (2005), ki poudarjata pomembnost fleksibilnosti v glasbenem izobraževanju.

V kategorijo *ustreznost povratnih informacij* so se umestili odgovori o preizpraševanju smiselnosti ocen v glasbenih šolah in o pomenu ustvarjanja pozitivnih izkušenj nastopanja. O učinkovitosti povratnih informacij je veliko pisal Duke (1998, 1999), ki je poudaril, da je pri podajanju povratnih informacij zelo pomembno argumentiranje, zakaj je določena ocena takšna, kot je. Učitelj mora graditi in oblikovati konstruktivno učno okolje v celotnem razredu, ki omogoča evalvacijo med součenci ter z izkušnjo medsebojnega preverjanja in vrednotenja daje motivacijske impulze posameznikovemu glasbenemu in celostnemu razvoju (Kavčič Pucihar in Rotar Pance, 2017). Čeprav na nekatere otroke ocena deluje kot zunanji motivator (Rotar Pance, 2006), pa na številne številčne ocene vplivajo demotivacijsko in v njih vzbujajo stres (Rupnik Vec in Slivar, 2019). Pri številnih učencih glasbenih šol stres prav tako povzročajo negativne izkušnje z nastopanjem (Habe in Kržič, 2017), zato je pomembno, da učitelji ustvarijo učne pogoje, da učenci lahko z nastopanjem pridobijo pozitivne izkušnje.

Vsi navedeni odgovori, ki so bili uvrščeni v kategorijo didaktičnih sprememb, se umeščajo v Kellerjev model kakovostne motivacije (Keller, 2010), ki izpostavlja, da motivirajoče učno okolje spodbuja pozornost, s čimer se povezuje naša tematska kategorija prilagajanje izobraževalnega procesa, pomembnost zajema prenos znanja in njena uporabna vrednost, kamor lahko umestimo pomembnost medpredmetnega sodelovanja, sledenje naravnim zakonitostim učenja lahko povežemo z dimenzijo zadovoljstva, ustrezne povratne informacije pa so skladne z dimenzijo zaupanja po Kellerju.

Naslednji večji tematski sklop so predstavljale **odnosne spremembe**, kamor so se uvrstile teme, kot sta povezovanje med socialnimi akterji, ki vključuje sodelovanje staršev, učencev, učiteljev in ravnateljev, ter ustvarjanje pozitivnih medsebojnih odnosov. Izpostavljeno je bilo tudi sodelovanje med strokovnim kadrom GŠ ter zagotavljanje bogatega socialnega okolja, pri čemer so udeleženci poudarjali pomen priložnosti povezovanja znotraj in zunaj GŠ predvsem v okviru raznolikih glasbenih nastopov. Odnosne spremembe so predstavljale temo, ki je bila enakovredno zastopana pri vseh socialnih deležnikih – pri učencih, starših, učiteljih in ravnateljih.

Ta tematski sklop izpostavlja pomen socialnih odnosov pri poučevanju glasbe in je v tem skladen z eno izmed evlucijsko najbolj izvornih funkcij glasbe – s povezovanjem (Dobrota idr., 2018). Tudi teorija samodoločenosti (Deci in Ryan, 1985) med eno izmed temeljnih potreb poleg kompetentnosti in avtonomije postavlja povezanost. Težnja po socialni povezanosti je vrojena v človeški genom in nas kot človeško vrsto osmišlja ter evlucijsko ohranja. Glasbena dejavnost, bodisi v obliki petja bodisi v obliki igranja, pa je eden izmed najstarejših in najbolj spontanah načinov povezovanja med ljudmi (Habe, 2020). Predhodne raziskave potrjujejo, da je zadovoljenost potrebe po povezanosti ena izmed tistih, ki najpomembneje vpliva na kakovost motivacije v glasbenošolskem kontekstu (deBruin, 2021; Evans idr., 2012; Tucker, 2020). Tudi Kavčič Pucihar (2019) izpostavlja pomen sodelovanja glasbene šole z domačim okoljem.

Povezovanje med socialnimi akterji je v glasbenih šolah izjemno pomembno. Pri oblikovanju glasbene nadarjenosti v glasbeni talent odigra sodelovanje med učenci, starši in učitelji pomembno vlogo (Kovačič, 2015). Pomen sodelovanja med starši in učitelji za uspešno glasbeno šolanje učencev je bil še posebej izpostavljen v času pandemije (Cheng in Lam, 2021; Daubney in Fautley, 2020; Shaw in Mayo, 2022). Nekateri

avtorji to povezovanje nagovarjajo v smislu kolaborativnega učenja (Gaunt in Westerlund, 2016).

Izpostavljeno je bilo tudi *sodelovanje med strokovnim kadrom glasbene šole*, pri čemer so udeleženci poudarili, da se pozitivni medsebojni odnosi med učitelji v GŠ prenašajo na učence, da je tovrstno sodelovanje močno odvisno od vodenja ravnatelja, da je zelo zaželeno, da so tudi učitelji glasbenoteoretičnih predmetov vključeni v nastope in ostale glasbene dejavnosti v okviru GŠ in da imajo žal celo nekateri učitelji individualnega pouka negativna stališča o predmetu NGL. Feldman s sodelavci (2020) je pomenu sodelovanja med strokovnim kadrom namenil celotno knjigo, v kateri je poudaril, da je medsebojno sodelovanje eden izmed pomembnih napovednikov zadovoljstva zaposlenih in tudi dobre skupinske klime v določenem socialnem okolju.

Zadnja tema, ki se je umestila med odnosne spremembe, je bila *zagotavljanje bogatega socialnega okolja*. V to kategorijo so se umestili številni odgovori, ki so se nanašali na to, kako pomembno je v glasbenih šolah ustvarjanje pozitivnega socialnega okolja, ki učence in učitelje povabi v skupno muziciranje. Izpostavljeno je bilo tudi, da bi bilo dobro že v prvem razredu uvajati skupinski pouk inštrumenta, učencem kasneje ponuditi več komorne igre in orkestra ter jim ob tem ponuditi tudi več možnosti neformalnih nastopov. Kako pomembno je spodbudno učno okolje v glasbenih šolah, izpostavljajo številni avtorji (Harris, 2012; Hendricks idr., 2014; Papageorgi idr., 2010), kar vpliva tudi na boljše učne dosežke (Lizzio idr., 2002).

Tretji tematski sklop – *ohranjanje statusa quo* – je bil izrazito izpostavljen predvsem pri ravnateljih. Dve temi, ki sta se pojavili, sta bili prelaganje odgovornosti in težnja po ohranjanju obstoječega sistema. V ozadju odgovorov je bilo zaznati pomisleke ravnateljev o optimalnosti soobstoja javnih in zasebnih glasbenih šol. Pomisleki so na neki način upravičeni, saj je za kakovosten javni izobraževalni glasbeni sistem nujno ohranjati visoko kakovost glasbenih programov in kadra. To področje je v zasebnem glasbenem šolstvu bistveno manj regulirano in je v nekaterih situacijah bolj okretno v odgovoru na spremembe kot javni sistem, žal mnogokrat na račun ravni kakovosti glasbenega izobraževanja. Verjetno pa bi bilo smiselno in potrebno, da bi se soočili s ključnimi izzivi v javnem glasbenem šolstvu ter jih ustrezno obravnavali.

Zadnji tematski sklop se je navezoval na **sistemske spremembe**. Vanj so se umeščali predvsem odgovori ravnateljev ter učiteljev inštrumenta in NGL. Teme, ki so bile izpostavljene, so bile povezovanje GŠ z OŠ, spremembe za izboljšanje pogojev učenja in poučevanja v GŠ, spremembe, povezane z normativi in sistematizacijami, ter ustrezno kadrovanje.

5 Sklep

Na podlagi pridobljenih kvalitativnih podatkov lahko sklenemo, da se vizije socialnih deležnikov glede optimalnega učnega okolja v glasbenih šolah združujejo v štiri tematske sklope: *didaktične* in *odnosne spremembe*, ki so bile najbolj zastopane pri učencih, starših in učiteljih, *obranjanje statusa quo*, ki je bilo najbolj zastopano pri ravnateljih in učiteljih, pri starših in učencih pa ne, ter *sistemske spremembe*, ki jih zasledimo pri vseh socialnih deležnikih.

Med *didaktičnimi* spremembami si socialni deležniki želijo več medpredmetnega povezovanja, naravnega učenja, prilagajanja izobraževalnega procesa učencem ter uporabe ustreznih povratnih informacij. Učenci si za izpolnjevanje vizije optimalnega motivacijskega okolja želijo didaktičnih sprememb. Med *odnosnimi* spremembami bi socialni deležniki radi več povezovanja, sodelovanja med učitelji glasbenih šol in zagotavljanja bogatega socialnega okolja učencem. Učitelji nauka o glasbi si najbolj želijo odnosnih sprememb.

Učenci in starši si želijo sprememb za doseganje optimalnega motivacijskega učnega okolja, prav tako učitelji, medtem ko ravnatelji o obstoječem sistemu menijo, da lahko ob *statusu quo* izpolnjujejo svoje vizije optimalnega motivacijskega okolja za učence. Vsi socialni deležniki so izražali želje po *sistemskih spremembah*, med njimi najmočnejše ravnatelji, predvsem na področju možnosti zagotavljanja ustreznega kadrovanja.

Zelo izrazito se kaže želja po odnosnih spremembah in sovpada s teorijo samodoločanja (Ryan in Deci, 2002), saj učenci, učitelji in starši izražajo potrebo po večji povezanosti, da bi lahko udeležili svoje vizije optimalnega učnega okolja v glasbenih šolah.

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko zaključimo, da so poglavitni aktualni motivacijski izzivi slovenskega glasbenega šolstva v osveževanju instrumentalne didaktike in vzpostavljanju konstruktivnih odnosov med vsemi socialnimi deležniki. Menimo, da bi bilo smotrno raziskati obstoječe primere dobrih praks na slovenskih glasbenih šolah in jih postopoma širše implementirati.

Z našo raziskavo smo doprinesle k boljšemu razumevanju vizij in želja socialnih deležnikov v glasbenem šolstvu, kar nam lahko služi kot smernice pri iskanju rešitev za izboljšanje učnega okolja v glasbenih šolah. Ker je raziskava kvalitativna, je potrebna previdnost pri posploševanju ugotovitev ob spremljajočem dejstvu, da je bila variabilnost pri posameznih odgovorih velika.

Na koncu bi želele izpostaviti, da gre za prvo sistematično empirično raziskavo v slovenskem glasbenem šolstvu na temo aktualnih izzivov iskanja rešitev za vzdrževanje učne motivacije in zmanjševanje osipa v glasbenošolskem okolju. Raziskava bo služila kot temelj za izvedbo kvantitativne raziskave, katere rezultati bodo še jasneje pokazali sliko vizije razvoja slovenskega glasbenega šolstva v prihodnje.

Literatura

- Asmus, E. P. (2021). Motivation in Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 16(31).
- Azzam, A. M. in Pink, D. (2014). Motivated to Learn. *Educational Leadership*, 72(1), 12–17.
- Bloom, B. (1985). *Developing Talent in Young People*. Ballantine Books.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički Talenat i Uspešnost*, 2. izdaja. Fakultet muzičke umetnosti, Institut za pedagoška istraživanja.
- Bucura, E. (2020). Flexible music teaching and risk. *Teaching Artist Journal*, 18(3-4), 102–120.
- Burwell, K., Carey, G. in Bennett, D. (2017). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts & Humanities in Higher Education*, 0(0), 1–23.
- Butler, T. (2022). Autonomy-Supportive Teaching in the Large Ensemble: Positive Outcomes for Student Motivation and Teacher Satisfaction. *Music Educators Journal*, 108(4), 31–36. <https://doi.org/10.1177/00274321221107537>
- Cilji in medpredmetne povezave v glasbeni šoli (b. d.). Republika Slovenija. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbensola/Programi/Glasba/Cilji_povezave_gs.pdf
- Cheng, L. in Lam, C. Y. (2021). The worst is yet to come: the psychological impact of COVID-19 on Hong Kong music teachers. *Music Education Research*, 23(2), 211–224.
- Cogdill, S. H. (2015). Applying Research in Motivation and Learning to Music Education: What the Experts Say. Update: Applications of Research in Music Education, 33(2), 49–57. <https://doi.org/10.1177/8755123314547909>

- Criss, E. (2008). The Natural Learning Process. *Music Educators Journal*, 95(2), 42–46. <http://www.jstor.org/stable/30219663>
- Cushman, K. (2013). Minds on fire. *Educational Leadership*, 71(4), 38–43.
- Daubney, A. in Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107–114.
- Davidson, J. W. in Jordan, N. (2007). Private teaching, private learning: An exploration of music instrument learning in the private studio, junior and senior conservatoires. V L. Bresler (ur.), *International Handbook of Research in Arts Education*, 1 (str. 729–744). Springer.
- de Bruin, L. R. (2021). Instrumental Music Educators in a COVID Landscape: A Reassertion of Relationality and Connection in Teaching Practice. *Frontiers in Psychology*, 11(624717). doi: 10.3389/fpsyg.2020.624717
- Dobrota, S., Reić Ercegovac, I. in Habe, K. (2019). Gender differences in musical taste: The mediating role of functions of music. *Društvena istraživanja: časopis za općedruštvena pitanja*, 28(4), 567–586. <https://doi.org/10.5559/di.28.4.01>
- Duke, R. A. (1999). Measures of instructional effectiveness in music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (št. 143, Winter 199/2000), str. 1–48.
- Duke, R. A. in Henninger, J. C. (1998). Effects of verbal corrections on student attitude and performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 482–495.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Evans, P. (2016). Motivation. V G. McPherson (Ur.), *The child as musician: A handbook of musical development*, 2. izdaja (str. 325–339). Oxford University Press.
- Evans, P., McPherson, G. E. in Davidson, J. W. (2012). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600–619. doi: 10.1177/0305735612441736
- Feldman, E., Lutch, M., Contzius, A. in Bugaj, K. (2020). *Instrumental music education: Teaching with the musical and practical in harmony*. Routledge.
- Gaunt, H. in Westerlund, H. (Ur.). (2016). *Collaborative learning in higher music education*. Routledge.
- Gerleus, K., Comeau, G. in Swirp, M. (2017). Predictors of Piano Student Dropouts. *Canadian Journal of Music. Intersections*, 37(2), 27–42.
- Gerleus, K., Comeau, G., Swirp, M. in Huta, V. (2020). Parting Ways With Piano Lessons: Comparing Motivation Between Continuing and Dropout Piano Students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 225, 45–66.
- Glasser, W. (1998). *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Regionalni izobraževalni center.
- Guay, F., Chanal, J. in Catherine F. Ratelle, C. F. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), s233–240.
- Habe, K. (2010). Neuropsychology of music – a rapidly growing branch of psychology. *Horizons of Psychology*, 19(1), 79–98.
- Habe, K. in Delin, A. (2010). Uporabnost glasbe kot motivacijskega sredstva pri poučevanju v osnovni šoli. *Didactica Slovenica. Pedagoška obzorja. Znanstvena revija za didaktiko*, 10(25), 35–50.
- Habe, K. in Kržič, V. (2017). Doživljanje izvajalske anksioznosti učencev glasbene šole v zgodnjem mladostništvu. *Glasbenopedagoški zbornik*, 26, 33–46.
- Habe, K. in Tandler, K. (2013). Motivacija osnovnošolcev za glasbeni pouk. *Glasba v šoli in vrtcu*, 17(1/2), 27–36.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching*. Heinemann Educational.
- Harris, P. (2012). *The Virtuoso Teacher*. Faber Music Ltd.
- Hendricks, K. S., Smith, T. D. in Stanuch, J. (2014). Creating Safe Spaces for Music Learning. *Music Educators Journal*, 101(1), 35–40. <https://doi.org/10.1177/0027432114540337>
- Hodgins, H. S., Brown, A. B. in Carver, B. (2007). Autonomy and control motivation and self-esteem. *Self and Identity*, 6(2-3), 189–208.

- Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja, *Učenci z učnimi težavami – Izbrane teme* (str. 68–79). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67–77.
- Kavčič Pucihar, A. (2019). *Učiteljeve strategije poučevanja pri individualnem instrumentalnem pouku v glasbeni šoli* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Kavčič Pucihar, A., Habe, K. in Laure, M. (2023, 2. in 3. 6). *Contributing factors to student motivation decline*. (Predstavitev plakata). Art in Motion Symposium 2023 – Motivation. Hochschule für Music und Theater München, Nemčija. <https://www.artinmotion2023.com/posters.php>
- Kavčič Pucihar, A. in Rotar Pance, B. (2017). Individualni pouk in načini poučevanja učiteljev flavte na posameznih učnih stopnjah v glasbeni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(4), str. 399–416, december 2017.
- Kohut, D. L. (1996). *Instrumental Music Pedagogy*. Stipes Publishing.
- Koroša, A. (2015). *Medpredmetno povezovanje Nauka o glasbi s poukom klavirja v prvih treh razredih glasbene šole* (Magistrska naloga). Oddelek za glasbeno pedagogiko, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Košir, K. in Habe, K. (2013). Analiza dejavnikov učnega okolja na osnovi modela hierarhije potreb Abrahama Maslowa. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2-3, 173–191.
- Kovačič, B. (2015). *Značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji osnovne šole* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Laure, M. (2022). The outcomes of the Suzuki approach for learning a musical instrument: a systematic review. *Glasbenopedagoški zbornik*, 36, 61–79.
- Lizzio, A., Wilson, K. in Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27–52. 10.1080/03075070120099359.
- MacIntyre, P. D., Potter, G. K. in Burns, J. N. (2012). The Socio-Educational Model of Music Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 129–144. <https://doi.org/10.1177/0022429412444609>
- McPhail, G. J. (2010). Crossing boundaries: Sharing concepts of music teaching from classroom to studio. *Music Education Research*, 12(1), 33–45.
- Oliveira, A. (2005). Music teaching as culture: introducing the pontes approach. *International Journal of Music Education*, 23(3), 205–216.
- Oliveira, A., Ribeiro, F. S., Ribeiro, L. M., McPherson, G. E. in Oliveira-Silva, P. (2021). Disentangling motivation within instrumental music learning: a systematic review, *Music Education Research*, 23(1), 105–122, DOI: 10.1080/14613808.2020.1866517
- Papageorgi, I., Creech, A., Haddon, E., Morton, F., De Bezenac, C., Himonides, E., Potter, J., Duffy, C., Whyton, T. in Welch, G. (2010). Perceptions and predictions of expertise in advanced musical learners. *Psychology of Music*, 38(1), 31–66.
- Papageorgi, I. in Economidou Stavrou, N. (2021). Student perceptions of the classroom environment, student characteristics, and motivation for music lessons at secondary school. *Musicae Scientiae*, 27(2), 348–365. <https://doi.org/10.1177/10298649211055832>
- Plohl, Ž. (2023). *Motivacija pri pouku trobil* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Pravilnik o izvajanju pouka v glasbenih šolah (2003)
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV5181>
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v glasbenih šolah« (2003).
Uradni list RS (83/03, 67/06, 39/16).
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV5180>
- Predmetnik programa GLASBA (b. d.).
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Programi/Glasba/Dopolnjeni_predmetnik_ucni_nacrt_Glasba.pdf

- Rakar, B. (2014). Medpredmetno povezovanje pri pouku nauka o glasbi. *Glasbenopedagoški zbornik*, 20, 25–50.
- Rostvall, A. L. in West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213–226.
- Rotar Pance, B. (1994). *Motivacija v procesu glasbenega izobraževanja* □ Magistrska naloga □. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Educa.
- Rowell, L. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158–171.
- Rupnik Vec, T. in Slivar, M. (2019). *Vpliv različnih dejavnikov na doživljanje in znake stresa pri učencih v 6. in 8. razredu osnovne šole*. <https://www.zrss.si/pdf/raziskava-o-obremenjenosti-ucencev.pdf>
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. V E. L. Deci in R. M. Ryan (Ur.) *Handbook of self-determination research* (str. 3–33). University of Rochester Press.
- Shaw, R. D. in Mayo, W. (2022). Music education and distance learning during COVID-19: A survey. *Arts Education Policy Review*, 123(3), 143–152.
- Shernoff, D. J. (2013). *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement*. Springer New York.
- Shernoff, D. J., Ruzek, E. A. in Sinha, S. (2017). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 38(2), 201–218.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/1321103X07087568>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers*, 3. izdaja. ASCD.
- Šturman, D. (b. d.). Nauk o glasbi v luči novega zakona o glasbenih šolah. https://www.zpgs.net/projekti/ps/3/ngl_v_luci.htm
- Tucker, O. (2020). Mastery Goals and Intrinsic Motivation in Instrumental Ensembles. *Music Educators Journal*, 106(4), 30–35. <https://doi.org/10.1177/0027432120901767>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360.
- Zadnik, K. (2016). Nauk o glasbi in solfeggio kot povezovalna člena v glasbeni šoli. *Glasbenopedagoški zbornik*, 25, 187–201.
- Zakon o glasbenih šolah, (ZGla, 2000, 2006). *Uradni list RS*. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2063>
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996). *Uradni list RS*. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>

SUMMARY

Participation in music education represents one of the most popular extracurricular activities among Slovenian primary school students. However, in recent years, we have observed a decline in enrolment in many music schools, with an increasing number of students discontinuing their music education prematurely. Learning motivation represents one of the most challenging aspects of learning a musical instrument (Evans, 2016). An important factor in a student's motivation to play an instrument is the social environment, namely parents and teachers (Oliveira et al., 2021). Students' perceptions of the learning environment are believed to greatly influence learning motivation, affecting the quality of learning through student engagement (Shernof et al., 2017).

Our research primarily sought to address the pivotal question: "What type of music school environment do instrumental teachers, music theory instructors, and school principals envision to optimally foster students' motivation in musical education and reduce dropouts?" To unravel this, we employed the grounded theory approach as outlined by Strauss & Corbin (1998). This method allowed us to

iteratively collect and analyze data, gradually formulating a theoretical explanation for creating the most conducive motivational atmosphere within music schools.

Our study was centered on Slovenia and its musical education landscape. We adopted a purposive sampling strategy to select our participants. We assembled focus groups composed of diverse stakeholders: students who had dropped out of music school within the last two years, their parents, instrumental teachers, theory teachers, and heads of Slovenian music schools.

We utilized qualitative content analysis in our research. Every focus group underwent a meticulous micro-analysis to ensure comprehensive coverage of all key ideas and constructs. The procedure began with a thorough examination of the audio transcripts, after which we engaged in systematic coding to highlight text segments directly relevant to our research objectives. These codes were subsequently clustered into broader categories and themes. Drawing from these emergent themes, we crafted a theoretical framework that not only captured the essence of the collected data but also illustrated its multifaceted nature.

Results obtained from focus group interviews indicated that responses from all participants can be organized into four major thematic clusters.

The first theme that we identified was *didactic changes*. Participants frequently highlighted the need for interdisciplinary collaboration in education, emphasizing the natural principles of learning and the importance of tailoring the educational process. A notable concern was the lack of alignment between instrument lessons and music theory. Approaches that treat music as a language, particularly the methods of Willem and Suzuki, were cited as being effective. Furthermore, the importance of flexibility in lesson schedules, the relevance of content, and the necessity for constructive performance feedback were underscored. The next significant theme was *relational changes*. This encapsulated the importance of collaboration among all stakeholders - including parents, students, teachers, and principals. The creation of positive interpersonal relationships was paramount, along with the significance of a rich social environment, especially for varied musical performances. A third theme, *maintaining the status quo*, was mainly voiced by principals. This theme emphasized the pressing need to preserve the current system and contained undertones of apprehension about potential competition from private music education establishments. The fourth theme, *systemic changes*, revolved around perspectives mainly shared by principals and some teachers. They touched upon topics such as integrating music schools with primary education, enhancing current learning and teaching conditions, and addressing challenges related to staffing and organization.

Based on our findings, we can conclude that the main motivational challenges facing Slovenian music education today revolve around updating instrumental teaching methods and establishing positive relationships among all involved parties. We believe it would be beneficial to explore existing best practices in Slovenian music schools and gradually implement them more broadly.

KLJUČNI DEJAVNIKI OBLIKOVANJA GLASBENE SAMOPODOBE UČENCEV GLASBENIH ŠOL

NATALIJA ŠIMUNOVIČ,^{1,2} KATARINA HABE¹

¹ Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana, Slovenija
ns5173@student.uni-lj.si, katarina.habe@ag.uni-lj.si

² Glasbena šola Jesenice, Jesenice Slovenija
ns5173@student.uni-lj.si

Učenje v slovenskih glasbenih šolah osnovne stopnje ponuja številne možnosti glasbenega izvajanja in socializacije, kar pomembno sooblikuje učencevo glasbeno samopodobo. Cilj naše raziskave je bil proučiti strukturo glasbene samopodobe pri učencih višjih razredov glasbenih šol. Poleg tega nas je zanimalo, kako je glasbena samopodoba povezana s spolom, z glasbeno uspešnostjo, z glasbenimi preferencami, z izvajalsko anksioznostjo, z (ne)(in)formalnimi oblikami glasbenega izobraževanja in z vlogo učitelja individualnega pouka. V raziskavi je sodelovalo 244 učencev, od tega 168 deklet in 76 fantov, starih od 12 do 17 let. Uporabili smo Vprašalnik glasbene samopodobe za mladostnike, Vprašalnik izvajalske anksioznosti ter Vprašalnik glasbenih preferenc. Pridobili smo tudi podatke o (ne)(in)informalnih oblikah glasbenega izobraževanja in o učni uspešnosti učencev. Rezultati so pokazali, da so najbolj izraženi faktorji glasbene samopodobe uravnavanje razpoloženja, glasbene sposobnosti/ambicije in komunikacija. Med dekleti in fanti so se pomembne razlike v prid dekletom pokazale v izraženosti faktorjev: gibanje/ples, razpoloženje, prilagoditveno glasbeno sebstvo, duhovnost in čustva. Glasbena samopodoba se je pomembno pozitivno povezovala z nadpovprečnimi glasbenimi dosežki, z glasbenimi preferencami, z vlogo učitelja individualnega pouka, z (ne)(in)formalnimi oblikami glasbenega izobraževanja ter negativno z izvajalsko anksioznostjo.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.14](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.14)

ISBN

978-961-286-839-0

Ključne besede:

glasbena samopodoba,
učencev,
glasbena šola,
učni uspeh,
izvajalska anksioznost,
glasbene preference,
(ne)(in)formalne oblike
glasbenega izobraževanja



KEY FACTORS IN SHAPING THE MUSICAL SELF-CONCEPT OF MUSIC SCHOOL STUDENTS

NATALIJA ŠIMUNOVIČ,^{1,2} KATARINA HABE¹

¹ University of Ljubljana, Academy of Music, Ljubljana, Slovenia
ns5173@student.uni-lj.si, katarina.habe@ag.uni-lj.si

² Jesenice Music School, Jesenice Slovenia
ns5173@student.uni-lj.si

Keywords:

music self-concept,
musical identity,
pupils,
music school,
Slovenia

Studying in Slovenian music schools at the elementary level offers many opportunities for musical performance and socialization, which significantly shapes the pupil's musical self-concept. The aim of our research was to examine the structure of musical self-concept among pupils of higher grades in music schools. Furthermore, we were interested in how musical self-concept is connected with gender, musical achievements, musical preferences, performance anxiety, (non)(in)formal forms of music education and a teacher of individual lessons. A total of 244 pupils participated in the research, of whom 168 were girls and 76 were boys, aged 12 to 17. We used a musical self-concept questionnaire, a performance anxiety questionnaire and a musical preferences questionnaire. We also obtained data on (non)(in)informal forms of music education and on pupils learning performance. The results showed that the most pronounced factors of musical self-concept are mood regulation, musical ability/ambition and communication. Between girls and boys, differences in favour of girls were manifested in factors: movement/dance, mood, adaptive musical self, spirituality and emotions. Musical self-concept was significantly positively associated with above-average musical achievements, with musical preferences, with the role of a teacher of individual lessons, with (non)(in) formal forms of music education, and negatively with performance anxiety.

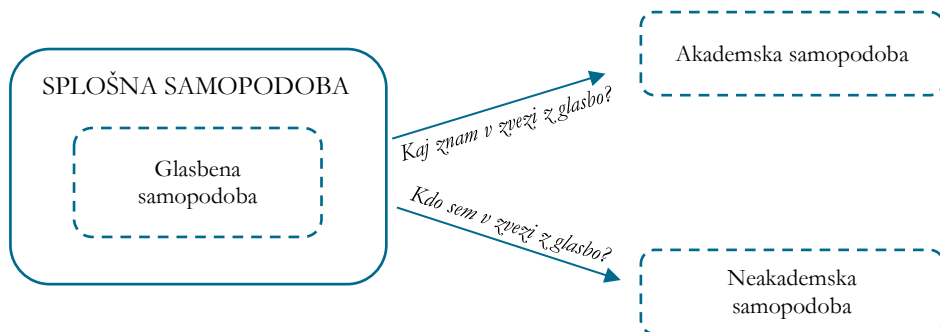


1 Uvod

Skorajda vsak posameznik samega sebe doživlja kot bitje, povezano z glasbo. Bodisi kot poslušalec/ka različnih glasbenih žanrov, didžej/ka, zborovski pevec/ka ali učenec/ka inštrumenta/petja v glasbeni šoli. Psihološki konstrukt, ki vzbuja glasbeno tipiziranje posameznika ter na drugi strani oblikuje vzajemni socialni dialog, opredeljujemo kot glasbeno samopodobo. Gre za idejo o samem sebi, ki jo zaznamujejo akademski in neakademski odzivi posameznika na glasbene izkušnje. Intenzivnost in poglobljenost glasbenih izkušenj izzoveta raznoliko strukturiranje glasbene samopodobe, ki v mladostništvu s konstruiranjem glasbene identitete doživi tudi socialno izpopolnitev. Glasbeno učenje – kot produkt intenzivnega in poglobljenega ukvarjanja z glasbo – ter glasbena samopodoba – kot motivacijski vir za glasbeno učenje – predstavljata ključen in soodvisen vzvod glasbenega razvoja posameznika. Skladnost glasbenih identifikacij z glasbenopedagoškimi procesi zato predstavlja pomemben vidik izobraževanja mladih glasbenikov, proučevanje glasbene samopodobe pa prinaša spoznanja, ki lahko pozitivno vplivajo na izboljšanje učnih strategij v glasbenoizobraževalnem okolju.

2 Opredelitev glasbene samopodobe

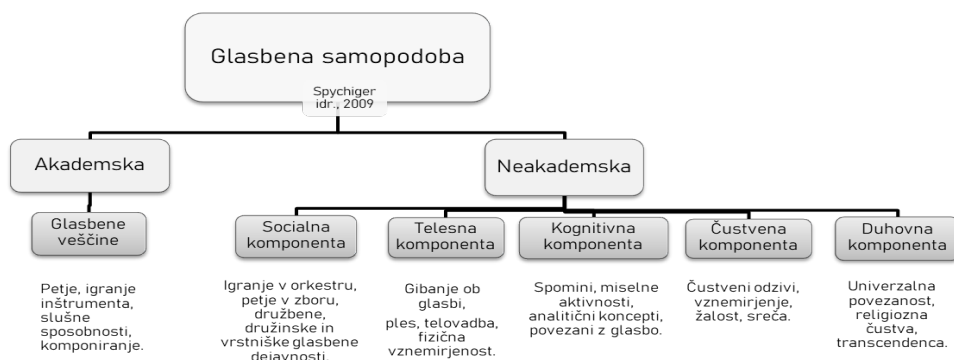
Psihološki konstrukt samopodobe Kobal (2000) razlaga kot »...organizirano celoto lastnosti, potez, občutij, stališč, mnenj, sposobnosti in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da jih posameznik – v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah – pripisuje samemu sebi...« (Kobal, 2000, str. 25). Glasbena samopodoba (v nadaljevanju GS) torej vključuje različne ideje, zaznave in ocene, ki se odražajo v raznolikih spoznanjih vsakega posameznika o lastnih glasbenih dejavnostih (Bernecker idr., 2006). Izhajajoč iz slednje opredelitve in Shavelsonovega (idr., 1976) modela samopodobe, je Spychiger (idr., 2009) strukturo GS opredelila kot podkonstrukt splošne samopodobe, ki kot generator samozaznav odgovarja na vprašanji *Kdo sem?* in *Kaj zmorem?* v odnosu do glasbe.



Slika 1: Glasbena samopodoba kot podkonstrukt splošne samopodobe

Vir: Lasten vir

Po zgornjem principu specifične gradnike samopodobe tako glasbenih poslušalcev kot tudi poklicnih glasbenikov razvrščamo v nehierarhičen in večrazsežnostni model GS (Spsychiger idr., 2009). Akademska GS vključuje koncepte, ki se nanašajo na petje, igranje inštrumenta, slušne sposobnosti in komponiranje. Neakademsko GS pa označujejo komponente socialne, telesne, kognitivne, čustvene in duhovne GS, kot je razvidno s slike 2.



Slika 2: Struktura glasbene samopodobe

Vir: Prirejeno po Spychiger, M., Gruber, L. in Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept - Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. *7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music ESCOM 2009*.

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20934/urn_nbn_fi_jyu-2009411322.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Komponente akademske in neakademske dimenzije predstavljajo mentalne sheme s ključnimi informacijami o tem, kako uspešni smo npr. pri igranju inštrumenta, kako doživljamo nastopanje, kakšno sposobnost pomnjenja notnega zapisa imamo, kako komuniciramo s publiko in kako vse to doživljamo in spremljamo na telesni, čustveni in duhovni ravni. Generaliziranje, klasificiranje, urejanje in hierarhiziranje novih podatkov o sebi potekajo tako na zavestni kot tudi na nezavedni ravni, prepletajo pa se z razvojnimi, motivacijskimi in učnimi procesi (Markus, 1977; Marsh, 2007).

Razvojni procesi v mladostništvu mnogoplastno stopnjujejo eksploracijo in opredelitve za ključne življenjske vloge, stališča in socialne interakcije. Vzpostavi se nova osebna kapaciteta – identiteta (Erikson, 1968). Slednja kot makro proces raziskovanja na mikro ravni vključuje pogled nase, kar omogoča samopodoba. Oba konstrukta se dopolnjujeta v proces, s katerim posameznik razvija in uresničuje samega sebe (Markus in Nurius, 1987). Koncept GS si s tega vidika predstavljamo kot večplasten in dinamičen transformator glasbenih doživljajev, ki se sčasoma manifestirajo kot naša glasbena identiteta (Spychiger, 2017).

3 Glasbena samopodoba kot vzvod glasbenega razvoja

Motivacijski naboj v konceptu samopodobe avtorji pojasnjujejo kot napetost, ki jo vnašajo negativne in pozitivne možnosti samouresničitve (Markus in Nurius, 1987). Uresničevanje glasbenih pričakovanj in želja ter na drugi strani reševanje bojzani v zvezi z glasbeno prihodnostjo Schnare (idr., 2011) interpretira kot *možna glasbena sebstva*, ki posameznika nagovarjajo h glasbenemu učenju in vadenju, kar vpliva na njegov glasbeni razvoj (Schnare idr., 2011).

Motivacijske vzgibe v obdobju porajanja glasbene identitete Evans in McPherson (2017) pojasnjujeta skozi prizmo teorije samodoločenosti, po kateri se posameznik samouresničuje zaradi notranje potrebe po kompetentnosti, povezanosti in avtonomiji (Ryan in Deci, 2000). Avtorja ugotavljata, da bo mladostnik v obdobju vseobsežne identitetne eksploracije ponotranjil le tiste glasbene cilje in vztrajal le pri tistih v nalogah, ki resonirajo z njegovo GS (Evans in McPherson, 2017). Ker se prav v obdobju mladostništva soočamo z odporom do glasbenega učenja in opuščanjem glasbenega izobraževanja (Herrera-Torres in Campoy-Barreiro, 2020), avtorji opozarjajo na pomen prenove institucionalnih glasbenih programov v skladu z nagovarjanjem mnogoterih komponent GS (Hargreaves idr. 2003).

V nadaljevanju se bomo, izhajajoč iz modela oblikovanja GS v glasbenem izobraževanju, osredotočili na predstavitev dejavnikov, ki so se v predhodnih raziskavah izkazali pomembno povezani z oblikovanjem GS (spol, učna uspešnost, glasbene preference, izvajalska anksioznost, učitelj individualnega pouka in (ne)(ne)formalne oblike glasbenega izobraževanja).

3.1 Dejavniki oblikovanja glasbene samopodobe

Konstruiranje GS do vpisa v glasbeno šolo najbolj zaznamuje primarno socialno okolje (Tarufi, 2017; Trevarthen, 2020), po šestem letu starosti pa za otroka pojem *glasbenika* postaja vse bolj povezan z igranjem inštrumenta (Lamont, 2002). Raziskave kažejo na stopnjo glasbene aktivnosti, ki je plod samoprepičanja o lastni glasbeni zmogljivosti (Hallam, 2017). Pri sedmih letih, ko otrok lastno samopodobo že doživlja kot strukturo s specifičnimi področji (Harter, 1999), podprt s strani staršev (Anderson in Minke, 2007) postaja motiviran tudi za samouresničevanje z glasbenim inštrumentom (Manturzewska idr., 1995). Učenje inštrumenta v glasbeni šoli pa pomeni izmenjavo z glasbenošolskim okoljem. Učenec se sooči s konkurenčnimi izzivi ter se z raznolikimi glasbenimi družabniki in vzori spoznava z glasbenim nastopanjem in preizkusi. Na podlagi lastnih izkušenj jasneje razločuje vloge instrumentalista, pevca, skladatelja, komornega glasbenika, orkestrskega glasbenika (Kemp, 1996). Vključenost v glasbeno šolo sooblikuje GS na treh ravneh: poleg zaznave *kedo sem* prinaša spoznanje o tem, *kaj zmorem*, in oblikuje aspiracijo *kedo postajam* v zvezi z glasbo (Westerlund idr., 2017).

Vrsta raziskav kaže na **recipročni model učenja in samopodobe** (Marsh in Craven, 2006; Valentine idr., 2004), številne teorije pa zagovarjajo motivacijske koncepte, na podlagi katerih to odvisnost razlagajo (Dweck, 2006; Evans in McPherson, 2017; Ryan in Deci, 2000; Schnare, 2011; Wigfield in Eccles, 2000). Pozitivnejša glasbena samopodoba napoveduje boljše glasbene dosežke in obratno: dosežki na akademskih glasbenih področjih pripomorejo k pozitivnejši glasbeni samopodobi (Austin, 1990; Habe in Smolnikar 2016; Hedden, 1982). Pozitivno samozaznavanje in motiviranost avtorji omenjajo kot napovednika uspešnega soočanja z glasbenimi izzivi (Lehman idr., 2007; Sandgren, 2019), uspehi na glasbenem področju pa nasprotno pripomorejo k pozitivnemu samozaznavanju in samovrednotenju ter vplivajo na motivacijo za udeležbo v glasbenoizobraževalnih aktivnostih (Austin, 1990).

Hargreaves (2003), ki predlaga moderiranje glasbenega poučevanja glede na GS, med drugim problematizira žanrsko monotonost. Študije kažejo, da mladostniki večkrat zožijo zanimanje za določeno zvrst glasbe, ki je povezana z njihovim konceptom samopodobe (Hargreaves in Marshall, 2003). Na eni strani jim **glasbene preference** pomagajo raziskovati in konstruirati socialno identiteto, po drugi strani pa poslušanje izbrane glasbe predstavlja njihovo najbolj priljubljeno sprostitevno dejavnost (Lonsdale in North, 2011). Pri oblikovanju glasbene identitete kulturno okolje in glasbene preference odigrajo pomembno vlogo (Dys idr., 2017).

Uvajanje glasbene literature po preferencah učenca je ena od temeljnih zakonitosti **informalnih načinov glasbenega poučevanja**, ki ga lahko razumemo kot načrtno uvajanje **neformalnega učenja** v formalne institucionalne programe (Wright in Kanellopoulos, 2010). Neformalno učenje Eraut (2000) opredeljuje kot nenačrtno in neakreditirano izvedbo učnih procesov zunaj tradicionalnih učnih okolij. Vključevanje informalnih in neformalnih načinov glasbenega izobraževanja ima za posledico interaktivne, nelinearne in samousmerjene procese socialnega učenja (Wright in Kanellopoulos, 2010). Nedirektivno usmerjen glasbeni učitelj v informalnih učnih kontekstih združuje neformalna sredstva in okolja s poudarkom na učenju brez notnega zapisa, s poslušanjem in imitiranjem. Vzpodbuja improvizacijo, ansambelsko igro in celostno učenje, kjer poleg izvajanja pridejo do izraza tudi komponiranje, orkestracija, dirigiranje itd. Green (2010) in Jenkins (2011) navajata, da vključevanje informalnih pristopov v formalno glasbeno izobraževanje krepi medvrstniško sodelovanje, vzpodbuja dvosmerno komunikacijo med učiteljem in učencem, krepi učenčevo motivacijo in neposredno vpliva na oblikovanje GS. Jenkins (2011) ob tem ugotavlja, da formalni načini bolj strukturirano, rigidno in manj avtonomno oblikujejo GS, a obenem ostajajo najbolj izpopolnjen vir izobrazbe, ki lahko z vključevanjem informalnih načinov kakovostno in dinamično sledi raznolikim vidikom glasbenega razvoja. Lamont (2002) in Welch (idr., 2010) menita, da pestrost in dostopnost priložnostnih in neformalnih učnih virov v glasbenem izobraževanju v zadnjih desetletjih vplivata tudi na odnos med učiteljem in učencem individualnega pouka.

Učitelj individualnega pouka na osnovni stopnji izobraževanja predstavlja ključen dejavnik glasbenega razvoja in oblikovanja GS (Bloom in Sosniak, 1985; Davidson idr., 1997; 1998; Creech in Hallam, 2011; Gaunt, 2011; Habe in Smolnikar, 2016; Manturszewska idr., 1995). Učitelj inštrumenta/petja na učenca vpliva tako s

strokovnim znanjem (glasbenim in pedagoškim) kot tudi z odnosno dinamiko, v katero je močno vpleten vidik njegove osebnosti ter ujemanja z učencem v različnih obdobjih (West in Rostvall, 2003).

Negativna pojavnost GS se v modelu glasbenega izobraževanja odraža kot **izvajalska anksioznost**. Kot oblika duševnega in telesnega nelagodja ovira glasbeno nastopanje. Prav nastopanje pa predstavlja kriterij, na podlagi katerega bo učenec vrednostno oblikoval konstrukt GS (O'Neill, 2002). Med učenci od 9. do 12. leta je kar 45 % takšnih, ki so že izkusili glasbenoizvajalsko anksioznost, od tega se jih v zvezi s tem 18 % čuti nemočne (Kaleńska-Rodzaj, 2020). Ker gre za največji psihološki izziv glasbenih izvajalcev vseh starosti (Kenny, 2011), ki se razvije že v otroštvu (Fehm in Schmidt, 2006), se je z njo treba spoprijeti že v glasbeni šoli osnovne stopnje. Zanimarjanje psihološke problematike nastopanja povzroča odpor do nastopanja in s tem do učenja glasbe, kar lahko pripelje tudi do opustitve glasbenega izobraževanja (Herrera-Torres in Campoy-Barreiro, 2020). Še posebej so ranljivi mladostniki (Fehm in Schmidt, 2006; Osborne in Kenny, 2008) in dekleta (Patstone in Osborne, 2015).

Pomembno vlogo pri razvoju in oblikovanju GS igra tudi **spol**. Predhodne raziskave potrjujejo višjo izraženost GS pri dekletih tako na osnovnošolski (Austin, 1990; Eccles idr., 1993) kot na srednješolski ravni (Vispoel, 1993) in pri višješolskih študentih (Vispoel in Forte Fast, 2000). Morin s sodelavci (2015) poroča o znatno višji stopnji GS pri dekletih na področju plesa, igranja inštrumentov, branja notnih zapisov in petja, dočim so fantje dosegali višje vrednosti GS na področju komponiranja in poslušanja. Pri slovenskih učencih glasbenih šol razlike v GS glede na spol niso bile potrjene (Habe in Smolnikar, 2016).

3.2 Glasbeno izobraževanje v Sloveniji

Model javnih glasbenih šol v Sloveniji z obsežnim poudarkom na individualnem pouku inštrumenta/petja, ki je obenem poglobljeno in celostno podprt z glasbenoteoretskimi predmeti ter komorno in orkestrsko igro, predstavlja redko prakso v svetu (Valant, 2016). Spoznanja mednarodnih raziskav, še posebej iz anglosaksonskega modela, zato ne predstavljajo ujemajočega se okvira, ki bi ga lahko uporabili za potrebe proučevanja v našem glasbenopedagoškem okolju. S tega vidika smo želeli pri učencih glasbene šole, ki so vstopili v obdobje mladostništva, proučiti

komponente GS v času oblikovanja osebnostne identitete. Obenem smo želeli ponovno preveriti ugotovitve o dejavnikih spola in povezanosti GS z učno uspešnostjo (Habe in Smolnikar, 2016). Spoznanja o modelih delovanja GS v glasbenem izobraževanju smo želeli dopolniti z rezultati s področja izvajalske anksioznosti, (ne) (in)formalnih virov in glasbenih preferenc učencev.

4 Metode

Raziskavo smo izvedli z deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

4.1 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Osrednje raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili v svoji raziskavi, je bilo: Kakšna je struktura glasbene samopodobe učencev višjih razredov v slovenskih glasbenih šolah (RV1).

Poleg tega nas je zanimalo, katerim socialnim deležnikom učenci pripisujejo najpomembnejšo vlogo pri oblikovanju lastne GS (RV2) ter katere lastnosti učitelja inštrumenta smatrajo kot ključne pri oblikovanju lastne GS (RV3). Zanimale so nas tudi razlike v GS glede na spol ter povezanost GS z učno uspešnostjo, vlogo učitelja, izvajalsko anksioznostjo, glasbenimi preferencami ter informalnimi in neformalnimi oblikami glasbenega izobraževanja.

Na podlagi navedenih raziskovalnih vprašanj smo izpeljali sledeče hipoteze:

- H1: V GS učencev višjih razredov glasbene šole obstajajo razlike glede na spol.
- H2: GS učencev višjih razredov glasbene šole je pozitivno povezana s stopnjo vključevanja (ne)(in)informalnih načinov poučevanja.
- H3: V GS učencev višjih razredov glasbene šole obstajajo razlike glede na njihove glasbene preference.
- H4: V GS učencev višjih razredov glasbene šole obstajajo razlike glede na njihovo učno uspešnost v glasbeni šoli.
- H5: GS učencev višjih razredov glasbene šole in njihova stopnja izvajalske anksioznosti sta negativno povezani.

4.2 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 244 učencev glasbenih šol iz različnih slovenskih regij. 31 % udeležencev ($N = 76$) je bilo moškega spola, 68,9 % ($N = 168$) udeležencev pa ženskega spola. Njihova starost se je gibala od 12 do 17 let ($M = 13,95$, $SD = 1,21$), od tega je bilo največ tistih, ki so bili stari 14 let ($N = 109$). Povprečna doba šolanja udeležencev je bila 3,14 leta ($SD = 0,97$).

Udeleženci so se v glasbeni šoli v okviru glavnega predmeta učili različne inštrumente oziroma petje. Največ udeležencev je bilo vpisanih na inštrumente s tipkami, med njimi so prevladovali pianisti z 18,8-odstotno zastopanostjo med vsemi udeleženci. Sledijo jim učenci oddelka godal, med katerimi so violinisti predstavljali drugi največji delež (14,9 %) med vsemi udeleženci. 11 učencev je obiskovalo pouk več kot enega glavnega predmeta, zaradi česar je nabor inštrumentov več kot 100 %.

4.3 Merski instrumenti

Za namen raziskave smo oblikovali spletni anketni vprašalnik GS, ki je vključeval raznolika vprašanja o vlogi različnih socialnih deležnikov na oblikovanje GS učencev, s poudarkom na lastnostih učitelja individualnega pouka. Poleg tega pa smo pridobili podatke o deležu neformalnega in informalnega glasbenega izobraževanja pri učencih in o njihovih glasbenih dosežkih.

Za raziskovanje konstrukta GS smo uporabili *MUSCI_youth*: Music Self-Concept Inquiry – slov., Vprašalnik glasbene samopodobe za mladostnike (Fiedler in Spychiger, 2017), ki vsebuje 49 postavk za opisovanje desetih faktorjev GS: razpoloženje, skupnost, glasbene sposobnosti, gibanje in ples, želeno glasbeno sebstvo, prilagoditveno glasbeno sebstvo, sposobnosti in ambicije, komuniciranje, čustva, duhovnost. Faktorska analiza vprašalnika *MUSCI_youth* je pokazala na sprejemljive do dobre zanesljivosti podskal GS ($\alpha = 0,667$ do $\alpha = 0,887$).

Za ugotavljanje glasbenih preferenc udeležencev smo uporabili Vprašalnik glasbenih preferenc (Habe idr., 2019), ki zajema 21 glasbenih žanrov, ki jih udeleženci ocenjujejo na 5-stopenjski lestvici (1 – zelo mi ni všeč, 5 – zelo mi je všeč). Merijo 5 faktorjev glasbenih preferenc: refleksivni in kompleksni, slo-yugo pop, ljudska in

etno, energična in ritmična, intenzivna in uporniška. Faktorska analiza je pokazala sprejemljive zanesljivosti vprašalnika ($\alpha = 0,617$).

Za ugotavljanje izvajalske anksioznosti smo uporabili Vprašalnik izvajalske anksioznosti (Habe, 1999), ki zajema 30 simptomov izvajalske anksioznosti in jih udeleženci ocenjujejo na 6-stopenjski lestvici (1 – sploh ne, 6 – zelo močno). Faktorska analiza je pokazala odlično zanesljivost vprašalnika ($\alpha = 0,975$).

4.4 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Vprašalnik smo oblikovali s spletno aplikacijo 1KA (Enka) in ga konec januarja 2022 poslali ravnateljem javnih in tistih zasebnih glasbenih šol, ki izvajajo javno veljavne vzgojno-izobraževalne programe, s prošnjo za posredovanje učiteljem glavnih predmetov ali staršem učencev. V analizo smo zajeli popolno rešene ankete, zbrane do začetka aprila 2022.

Analizo rezultatov smo izvedli s pomočjo programa SPSS. Zaradi velikega števila spremenljivk pri komponentah GS smo v prid preglednejše analize uporabili redukcijo komponent. Uporabili smo univariantne statistične analize (povprečje, standardni odklon, delež, frekvenčni in procentni delež), bivariantne analize (korelacijski test, T-test, ANOVA) ter multivariantne analize (Cronbachov test zanesljivosti in konsistentnosti, kanonična korelacijska analiza (CCA)).

Predstavljena raziskava je del obsežne raziskave v okviru doktorskega študija Humanistika in družboslovje na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

5 Rezultati

Rezultati bodo predstavljeni upoštevač raziskovalna vprašanja in zastavljene hipoteze.

Ključno raziskovalno vprašanje (RV1) se je navezovalo na strukturo GS pri učencih višjih razredov slovenskih glasbenih šol. Iz tabele 1 lahko razberemo, da so najbolj izraženi faktorji GS pri slovenskih učencih višjih razredov glasbenih šol razpoloženje, sposobnosti in ambicije ter komuniciranje, najmanj pa duhovnost, gibanje/ples in skupnost.

Tabela 1: Prikaz minimuma (Min) in maksimuma (Max) ter aritmetične sredine (M) in standardne deviacije (SD) za posamezne faktorje GS

Faktorji GS	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Duhovnost	4,00	20,00	10,46	3,84
Gibanje/ples	4,00	20,00	13,72	4,26
Skupnost	5,00	20,00	14,24	2,88
Prilagoditveno glasbeno sebstvo	4,00	20,00	15,22	2,70
Glasbene sposobnosti	9,00	22,00	16,41	2,69
Željeno glasbeno sebstvo	9,00	25,00	17,24	3,11
Čustva	8,00	25,00	17,79	3,34
Komuniciranje	8,00	30,00	20,72	3,95
Sposobnosti in ambicije	8,00	30,00	21,47	3,96
Razpoložanje	10,00	30,00	24,11	3,89

Zanimalo nas je tudi, kateri so ključni socialni deležniki, ki po mnenju učencev višjih razredov glasbenih šol najpomembneje vplivajo na oblikovanje njihove GS (RV2).

Tabela 2: Ključne osebe družbenega konstruiranja GS

Ključne osebe	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sestra, brat	2,35	1,28
Učitelj/ica glasbe v OŠ	2,35	1,27
Vrstniki	2,44	1,14
Učitelj/ica NGL	2,75	1,18
Glasbeni vzorniki	2,98	1,35
Starši	3,55	1,09
Učitelj/ica inštrumenta/petja	4,06	1,01

Najmanjši vpliv na oblikovanje GS udeleženci zaznavajo s strani bratov in sester ter učitelja/ce glasbe v osnovni šoli. Več vpliva na oblikovanje GS udeleženci pripisujejo vrstnikom in učiteljem/icam NGL (nauka o glasbi) v glasbeni šoli. **Najpomembnejši vpliv na oblikovanje GS pa udeleženci pripisujejo učitelju/ici inštrumenta/petja in staršem.**

Izhajajoč iz pomembne vloge učitelja na GS učencev nas je zanimalo tudi, katere lastnosti učitelja po mnenju učencev najpomembneje vplivajo na njihovo GS (RV3).

Tabela 3: Povprečne vrednosti lastnosti učitelja/ce na oblikovanje GS

Značilnosti	<i>M</i>	<i>SD</i>
Družbenokulturni status učitelja/ice	2,82	1,26
Pedagoške kompetence učitelja/ice	3,44	1,23
Glasbene kompetence učitelja/ice	3,45	1,14
Delovne izkušnje učitelja/ice	3,51	1,13
Osebnostne značilnosti učitelja/ice	3,67	1,13

Družbenokulturni status učitelja/ice so udeleženci zaznali kot najmanj pomemben za oblikovanje GS. Večji pomen pripisujejo pedagoškim kompetencam, glasbenim kompetencam in delovnim izkušnjam učitelja/ice inštrumenta oziroma petja. **Najpomembnejši vpliv na oblikovanje GS pa udeleženci pripisujejo osebnostnim značilnostim učitelja/ice.**

V nadaljevanju smo želeli preučiti, ali obstajajo razlike v GS glede na spol, iz česar smo izpeljali **hipotezo 1**. Iz tabele 4 lahko razberemo, da so se statistično pomembne razlike v GS pokazale v prid dekletom pri polovici faktorjev. Najizrazitejše razlike so bile pri faktorjih razpoloženje ter gibanje/ples, sledile so razlike v faktorjih čustva, prilagoditveno glasbeno sebstvo in duhovnost. Na podlagi rezultatov lahko **delno sprejmemo prvo hipotezo**.

Da bi lahko preverili **hipotezo 2**, smo ugotavljali povezanost stopnje vključevanja (ne)(in)formalnih načinov poučevanja z GS učencev višjih razredov glasbene šole.

Tabela 4: Prikaz pomembnosti razlik v izraženosti posameznih faktorjev GS glede na spol

Faktorji GS	Spol	N	M	SD	t	p
Razpoloženje	moški	76	22,87	3,91	-3,440	<u>0,001</u>
	ženski	168	<u>24,69</u>	3,76	-3,391	
Skupnost	moški	76	<u>14,30</u>	2,45	,206	
	ženski	168	<u>14,30</u>	3,08	,224	<u>0,823</u>
Glasbene sposobnosti	moški	76	16,17	2,79	-,983	<u>0,327</u>
	ženski	168	<u>16,53</u>	2,65	-,963	
Gibanje/ples	moški	76	11,50	3,94	-5,844	<u>0,000</u>
	ženski	168	<u>14,73</u>	4,03	-5,897	
Želno glasbeno sebstvo	moški	76	17,10 ₃	2,90	-,461	<u>0,645</u>
	ženski	168	<u>17,31</u>	3,20	-,478	
Prilagoditveno glasbeno sebstvo	moški	76	14,42	2,93	-3,191	<u>0,002</u>
	ženski	168	<u>15,59</u>	2,51	-3,010	
Komuniciranje	moški	76	<u>20,73</u>	3,49	,017	
	ženski	168	20,71	4,16	,018	<u>0,985</u>
Sposobnosti in ambicije	moški	76	<u>21,67</u>	3,59	,483	<u>0,630</u>
	ženski	168	21,40	4,13	,510	
Čustva	moški	76	16,84	2,81	-3,076	<u>0,002</u>
	ženski	168	<u>18,22</u>	3,48	-3,339	
Duhovnost	moški	76	9,39	3,45	-2,988	<u>0,003</u>
	ženski	168	<u>10,95</u>	3,93	-3,138	

Iz tabele 4 lahko razberemo, da je največ udeležencev kot pogosto uporabljene (ne)(in)formalne načine učenja opredelilo obravnavo skladbe po lastni izbiri ($M = 3,2$ $SD = 1,10$) ter muziciranje v glasbeni skupini ($M = 2,87$ $SD = 1,30$). Najmanj učencev se je udeleževalo neformalnih možnosti glasbenega izobraževanja na glasbenih seminarjih in delavnicah. Učenci višjih razredov glasbene šole se na individualnih urah zelo redko soočajo z vlogo dirigenta, skladatelja ali glasbenega aranžerja.

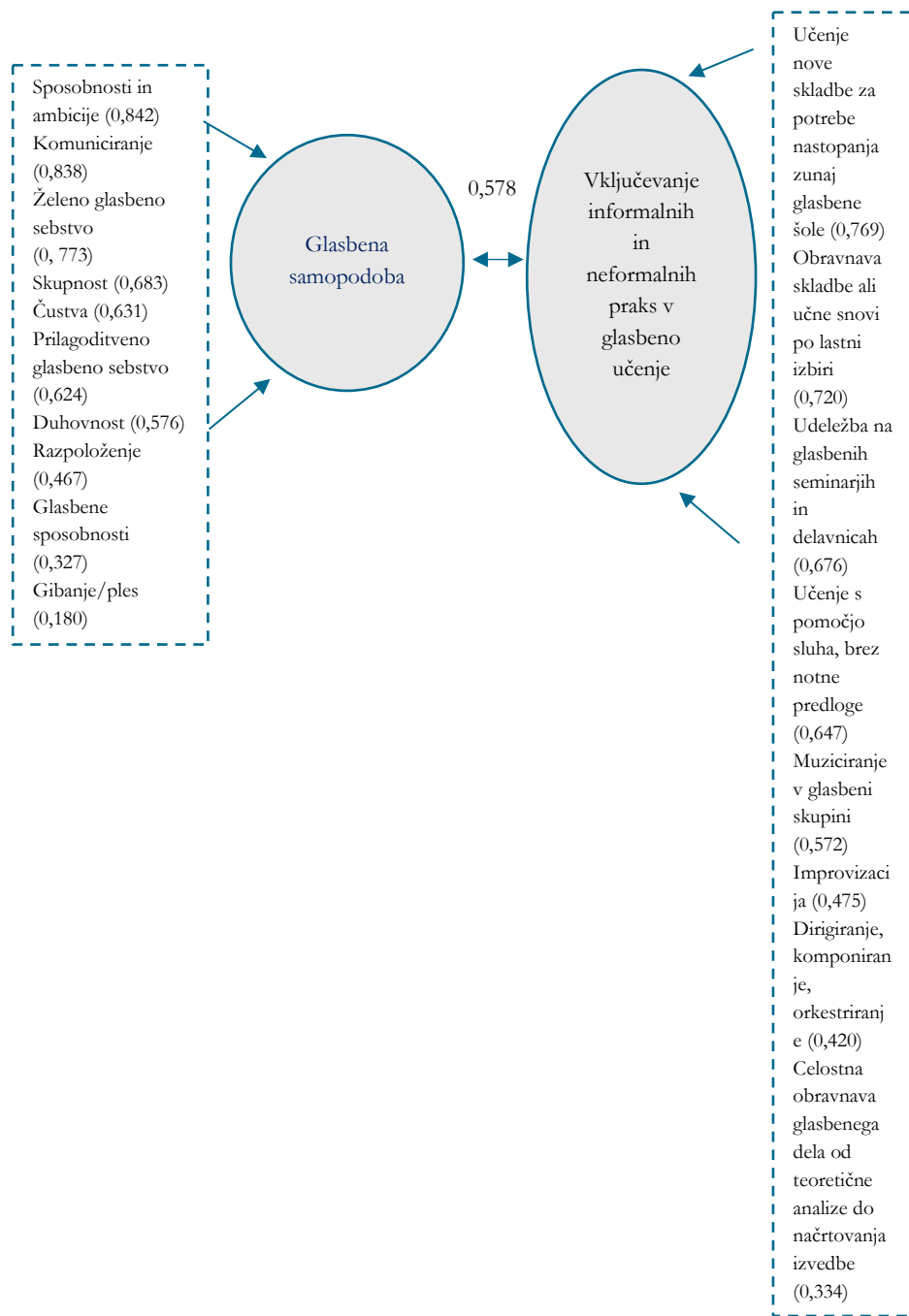
Tabela 5: Povprečne vrednosti rabe (ne)(in)formalnih učnih praks

Načini informalnega in neformalnega glasbenega učenja	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dirigiranje, komponiranje, orkestriranje	1,78	1,08
Udeležba na glasbenih seminarjih in delavnicah za inštrumentaliste/pevce	1,89	1,16
Celostna obravnava glasbenega dela od teoretične analize do načrtovanja izvedbe	2,43	1,16
Improvizacija	2,58	1,15
Učenje nove skladbe s pomočjo posluha (brez notne predloge)	2,69	1,28
Učenje nove skladbe za potrebe nastopanja zunaj glasbene šole	2,75	1,22
Muziciranje v glasbeni skupini	2,87	1,30
Obravnava skladbe ali učne snovi po lastni izbiri	3,02	1,10

Bartlettov test ($\text{sig} = 0,000$) je potrdil obstoj kanonične rešitve znotraj korelacijske analize, ki jo prikazujemo na sliki 3.

Na sliki 3 so prikazane le pomembe kanonične uteži, ki pojasnjujejo povezave komponent GS z (ne) (in) formalnimi načini učenja glasbe.

Sklepamo, da med udeleženci, ki so vključeni v (ne) (in) formalne načine učenja, prevladujejo tisti z močno izraženima komponentama sposobnosti in ambicije ter komuniciranje. Glede na rezultate lahko zaključimo, da se učenci, ki imajo poleg navedenih dveh faktorjev močno prisotne tudi faktorje želeno glasbeno sebstvo, skupnost ter čustva in prilagoditveno glasbeno sebstvo, najpogosteje poslužujejo učenja novih skladb za potrebe nastopanja zunaj glasbene šole ter obravnave skladb ali učne snovi po lastni izbiri kot (ne)(in)formalnih načinov glasbenega izobraževanja. Nekoliko manj pogosto so udeleženi na glasbenih seminarjih in delavnicah ali se učijo skladb s pomočjo sluha. Pri pouku inštrumenta/petja se redko srečujejo z muziciranjem v glasbeni skupini, improvizacijo, dirigiranjem, komponiranjem, orkestriranjem ter celostno obravnavo glasbenega dela.



Slika 3: Povezanost faktorjev GS z (ne) (in) formalnimi načini učenja glasbe

Na podlagi analize rezultatov lahko **potrdimo hipotezo 2 o pozitivni povezanosti GS s stopnjo vključevanja neformalnih in priložnostnih načinov v formalno glasbenošolsko izobraževanje.**

S **hipotezo 3** smo predvideli povezanost GS z glasbenimi preferencami učencev.

S pomočjo klusterske analize in testa ANOVE smo skupine preferiranih glasbenih zvrsti kot nove spremenljivke združili v pet skupin udeležencev z značilnimi vzorci glasbenih preferenc.

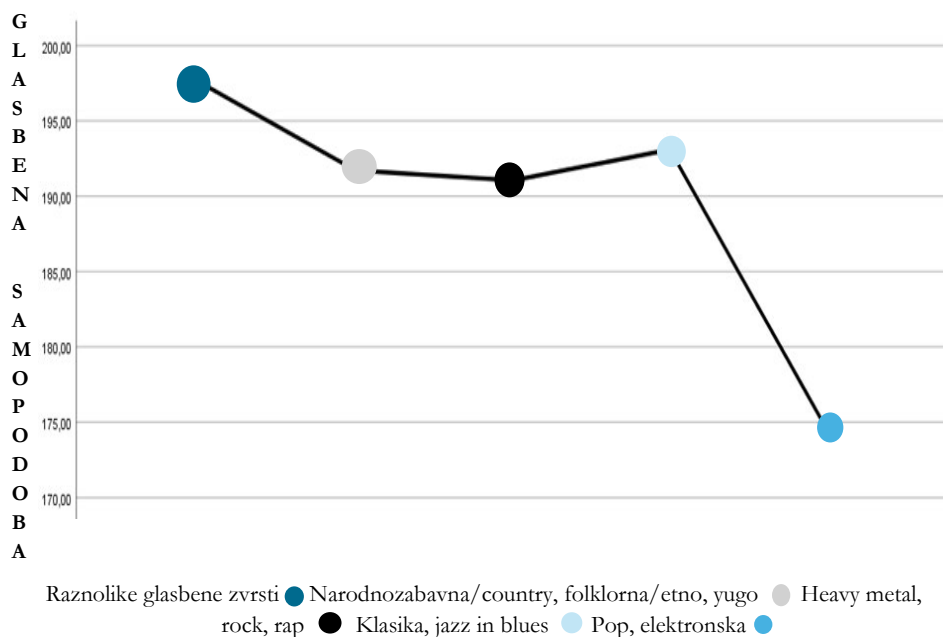
Tabela 6: Skupine udeležencev po glasbenih preferencah

Skupina	N	Glasbene zvrsti
1	91	Raznolike glasbene zvrsti
2	21	Narodnozabavna/country, folklorna/etno, yugo
3	40	Heavy metal, rock, rap
4	54	Klasika, jazz in blues
5	38	Pop, elektronska glasba
Skupaj	244	

V prvi skupini so učenci, ki so jim všeč raznolike glasbene zvrsti. Drugo skupino sestavljajo ljubitelji narodnozabavne/country glasbe, folklorne/etno zvrsti ter yugo glasbe. Odklonilni so do heavy metal, rock in rap glasbenih zvrsti, še manj preferirajo klasiko, jazz in blues, pop ter elektronsko glasbo. Tretjo skupino sestavljajo ljubitelji heavy metala, rocka in rapa. Indiferentni so do klasične glasbene zvrsti ter jazz in bluesa. Ne preferirajo narodnozabavne/country, folklorne/etno in yugo glasbe. Zelo so odklonilni do popa in elektronske glasbe. Četrto skupino sestavljajo udeleženci, ki preferirajo klasično ter jazz in blues glasbeno zvrst. Pop in elektronska glasba jih ne zanimata. Ne preferirajo pa narodnozabavne/country, folklorne/etno in yugo glasbe. Zelo so odklonilni do heavy metala, rocka in rapa. V peti skupini so ljubitelji pop in elektronske glasbe. Skoraj jih ne zanimajo heavy metal, rock in rap

glasbene zvrsti. Ne preferirajo narodno zabavne/country, folklorno/etno in yugo glasbe. Zelo so odklonilni do klasike, jazza in bluesa.

Tako v konstrukt GS kot celote kot tudi v določenih faktorjih (komuniciranje, skupnost, čustva, želena glasbeno sebstvo ter sposobnosti in ambicije) smo ugotovili povezanost, ki se je značilno razkrila v skupini udeležencev, ki preferirajo pop in elektronsko glasbo.



Slika 4: Prikaz skupin udeležencev z značilnimi vzorci glasbenih preferenc glede na GS

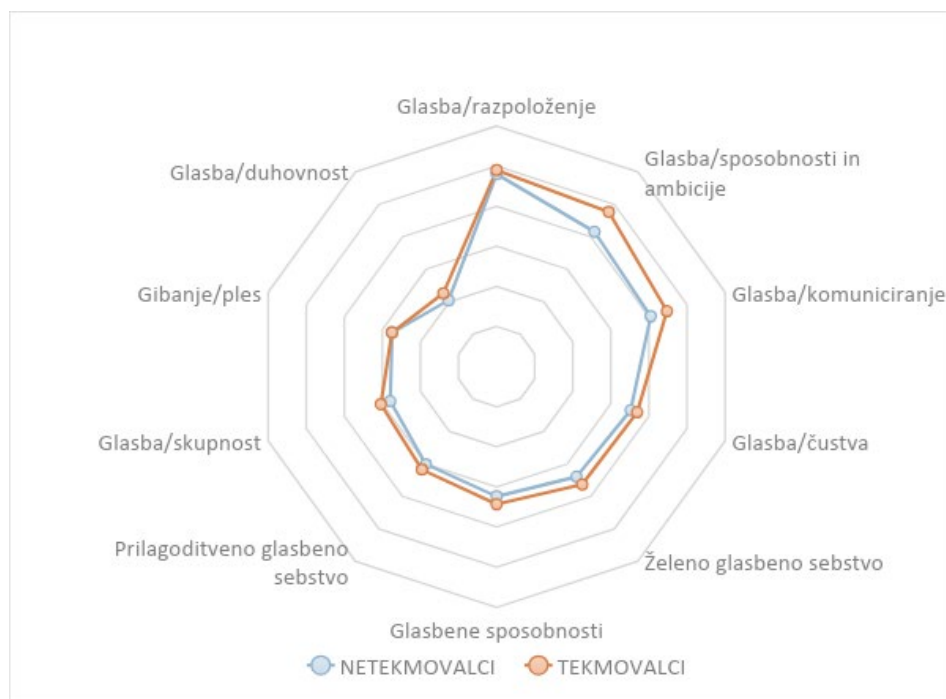
Skupina, ki preferira pop in elektronsko glasbo, izkazuje šibkejšo izraženost GS kot ostale skupine.

Hipotezo 3 o povezanosti GS z glasbenimi preferencami lahko tako potrdimo.

Zanimala nas je tudi povezanost GS z učno uspešnostjo (**hipoteza 4**).

Udeleženci so bili pri glavnem predmetu ocenjeni z visokimi ocenami: odlično (N = 188), prav dobro (N = 42), dobro (N = 7) in drugo (N = 7), ki smo jih v analizi izločili. Razlika med povprečji komponent GS in učno uspešnostjo se je izkazala signifikantna le v komponentah zeleno glasbeno sebstvo (sig = 0,016) in sposobnosti in ambicije (sig = 0,001). Na podlagi T-testa hipotezo o povezanosti GS in učne uspešnosti zavrnemo.

Glede na pridobljeni vzorec nagrajenih glasbenih tekmovalcev (N = 55) smo določili dodaten kriterij učne uspešnosti, ki smo ga najprej proučili z vidika izraženosti faktorjev GS.



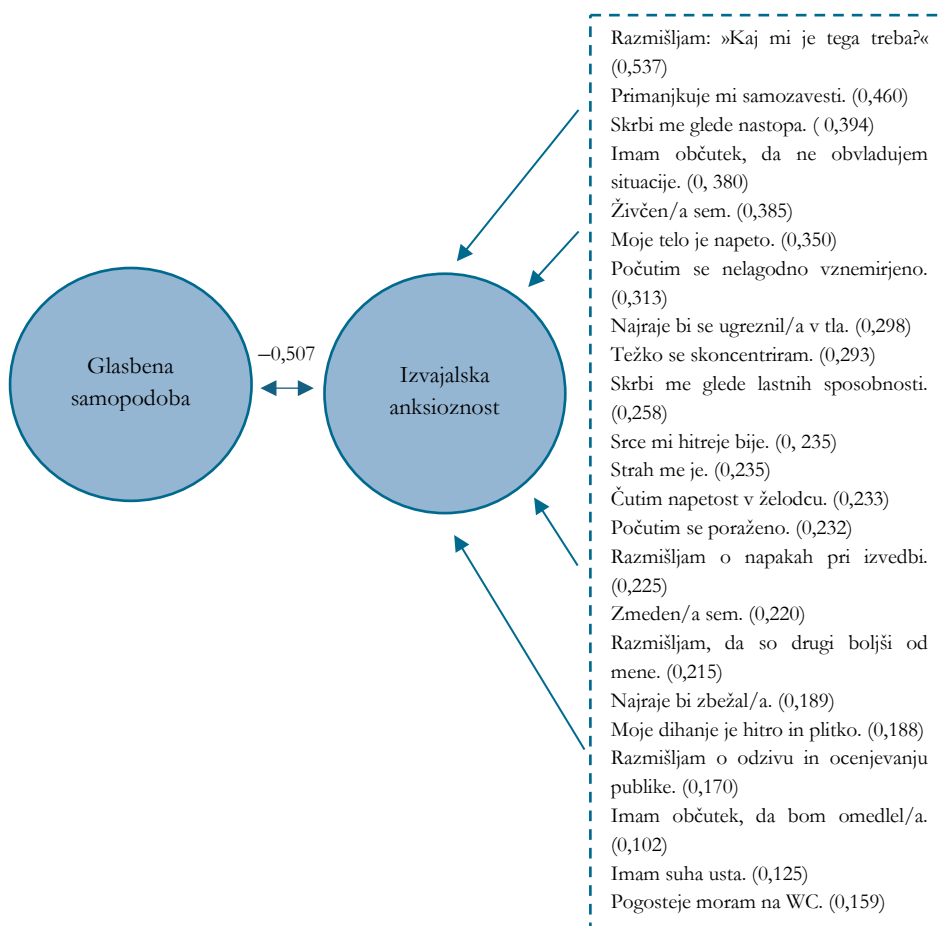
Slika 5 : Konstrukt GS pri udeležencih tekmovalcih in netekmovalcih

Izraženost GS se pri udeležencih tekmovalcih od netekmovalcev najbolj razlikuje v faktorjih sposobnosti/ambicije ter komuniciranje.

Hipotezo 4 o povezanosti GS in učne uspešnosti na podlagi dodanih kriterijev (nadpovprečni glasbeni dosežki) lahko potrdimo.

Nazadnje smo želeli preveriti povezanost GS z izvajalsko anksioznostjo, pri čemer smo predvideli negativno povezanost (**hipoteza 5**).

Kanonična korelacija, ki smo jo opravili po Bartlettovem testu, je potrdila negativno korelacijo med GS in izvajalsko anksioznostjo.



Slika 6: Povezanost GS in izvajalske anksioznosti

Koeficient korelacije $-0,507$ pomeni, da je povezava izvajalske anksioznosti z GS negativna in srednje močna. Pomembne so prve tri uteži: Razmišljam: »Kaj mi je tega treba?« (0,537), Primanjkuje mi samozavesti (0,460) in Skrbi me glede nastopa (0,394). Ostale so šibke.

Hipotezo 5 o negativni povezanosti GS in izvajalske anksioznosti lahko potrdimo.

6 Diskusija

V svoji raziskavi smo želeli preučiti strukturo GS pri slovenskih učencih glasbenih šol v obdobju mladostništva ter jo povezati s ključnimi psihološkimi teoretičnimi modeli, ki so se v predhodnih raziskavah pokazali pomembni pri njenem oblikovanju (socialni deležniki s poudarkom na vlogi učitelja, spola, glasbene uspešnosti, izvajalske anksioznosti, glasbenih preferenc ter neformalnih in informalnih oblik glasbenega izobraževanja).

Kar se strukture GS tiče, smo ugotovili, da so se posamezni faktorji GS od najšibkeje do najmočnejše izrazili v naslednjem sosledju: 1. duhovnost, 2. gibanje in ples, 3. skupnost, 4. prilagoditveno glasbeno sebstvo, 5. glasbene sposobnosti, 6. zeleno glasbeno sebstvo, 7. čustva, 8. komuniciranje, 9. glasbene sposobnosti in ambicije 10. razpoloženje. Pri učencih višjih razredov slovenskih glasbenih šol se je najmočnejše izrazilo uravnavanje razpoloženja z glasbo, kar je precej skladno z izsledki raziskave Spychiger (2010), kjer je uravnavanje razpoloženja predstavljalo drugi najmočnejši faktor. Pri tem je treba omeniti, da je bila navedena raziskava opravljena na širšem starostnem vzorcu tako ljubiteljskih kot poklicnih nemških glasbenikov, in ne zgolj na populaciji mladostnikov tako kot naša, zato ni presenetljivo, da je bila v naši raziskavi na prvem mestu komponenta razpoloženja. To lahko morda pojasnimo z izrazitejšo čustveno labilnostjo v mladostništvu (Erikson, 1968). Mladostniki glasbo dojemajo in uporabljajo kot sredstvo novih čustveno-kognitivnih kapacitet in avtonomije (Lucey and Reay, 2000), pogosto jo navajajo kot vir sprostitve (Miranda, 2013). Tudi v naši raziskavi je bila postavka – *ob glasbi se lahko sprostim* – najvišje ocenjena.

Visoko se odražajo tudi faktorji glasbene sposobnosti in ambicije, ki so jih udeleženci najvišje ocenili v postavkah: *ponosen/na sem na svoje glasbene sposobnosti, zmožen/na sem doseči cilje, ki sem si jih v glasbi zastavil/a*. Tudi v deloma primerljivi raziskavi Spychiger (2010) zasledimo primarno izraženost faktorja glasbene sposobnosti kot enega od dveh temeljnih gradnikov akademske GS.

Nekoliko presenetljiva je analiza faktorja skupnost, ki se v naši raziskavi pojavlja med najšibkejšimi faktorji. Spsychiger (2010) pojasnjuje, da se ob sodobnih kontekstih bolj individualiziranega doživljanja glasbe faktor socialnosti najverjetneje izgublja v povezavah, kot so: glasba/samozavedanje, glasba/vzburjenje in uravnavanje razpoloženja (Shafer idr., 2013). Ugotovitev lahko dopolnimo s pojavom virtualne socializacije, ki jo v glasbi ocenjujemo kot dvorezen kriterij. Na eni strani omogoča skorajda brezmejno druženje in izmenjavo glasbenih vsebin, na drugi strani pa osebna bližina pri tem niti ni nujna. Značilnosti takšne socialnosti zagotovo sooblikujejo strukturiranje GS/identitete učencev glasbene šole.

Čustveno in telesno vzburjenje – kot posledica ukvarjanja z glasbo – značilno oblikujeta faktor gibanje in ples, ki ga Spsychiger (2010) potrdi kot tretji najpomembnejši gradnik GS. V našem okolju faktor gibanje in ples še posebej pri moškem spolu zavzema nizko pojavnost. Čeprav imamo v glasbeni šoli tudi plesni program, pa se učenci glasbenega programa v učni praksi redko ali nikoli ne ukvarjajo s plesnim in gibalnim izražanjem. Na podlagi teh rezultatov je morda umesten razmislek o načinih razvijanja celostne GS z vključevanjem plesno-gibalnih aktivnosti, sproščanja ali glasbenega izvajanja (ljudskih plesov) v pouk inštrumenta.

Najnižje vrednosti dosega faktor duhovnost, npr. *glasbo ustvarjam, da bi v sebi našel stik z božanskim*. Nizko odražanje duhovnih konceptov morda lahko povežemo z religiozno konotacijo besed *molitev* in *božanstvo*, ob katerih nekateri duhovnost v glasbi zamenjujejo z religioznostjo. Po drugi strani pa identifikatorje duhovnih razsežnosti, npr. *glasbo želim razumeti v njenem širšem smislu*, najdemo sekularno izražene (Spsychiger, 2010) kot faktorje *želenega glasbenega sebstva*, pri katerem smo ugotovili zmerno izraženo.

Med socialnimi deležniki, ki pomembno prispevajo k oblikovanju GS, se je potrdilo splošno sprejeto spoznanje o dominantnem vplivu učitelja inštrumenta/petja (Creech in Hallam, 2011; Davidson idr., 1998;) in staršev (Anderson in Minke (2007)). Izpostavil se je tudi pomen osebnostnih lastnosti učitelja inštrumenta, ki prevladujejo nad njegovimi strokovnimi kompetencami, delovnimi izkušnjami in družbenol kulturnim statusom (West in Rostvall, 2003; Jordhus-Lier, 2021).

Na podlagi analize rezultatov smo deloma potrdili razlike v GS glede na spol. Poleg večje dovtetnosti za gibanje in ples smo pri ženskemu spolu ugotovili tudi izrazitejše vrednosti v faktorjih razpoloženje, čustva, duhovnost in prilagoditveno glasbeno sebstvo, kar se sklada z ugotovitvami nekaterih raziskav (Morin idr., 2015; Nonte idr., 2022).

Glede na to, da smo potrdili povezanost GS z (ne)(in)formalnimi načini glasbenega učenja, je dokaj nizek delež (ne)(in)formalne prakse zaskrbljujoč. Na drugi strani pa je kar 21 % udeležencev navedlo uspešne izkušnje z glasbenih tekmovanj, ki jih po kriteriju *nadstandardna edukativna dejavnost, usmerjena v vseživljenjsko učenje*, lahko uvrstimo med neformalno glasbeno prakso (Mok, 2011).

Glede na rezultate smo potrdili tudi hipotezo o povezanosti glasbenih preferenc s konstruktom GS. Največ udeležencev se je raznoliko žanrsko opredelilo, udeleženci, ki so preferirali pop in elektronsko glasbo, pa so izkazali šibkejšo izraženost GS kot ostale skupine. Močnejšo povezanost konstrukta GS z udeleženci, ki preferirajo raznolike glasbene žanre, pripisujemo kulturizaciji glasbene identitete, ki je poleg akademskega vidika najpomembnejši cilj glasbenega izobraževanja (Firth, 1996; Hargreaves idr., 2003). Pomen raznolike žanrske usmeritve pa poudarjajo tudi avtorji, ki menijo, da preferiranje izoliranih glasbenih zvrsti vodi k manj uspešnemu delovanju v družbi, medtem ko širše glasbene preference predstavljajo prediktor uspešnega socialnega delovanja (Swartz in Fouts, 2003).

Hipotezo o pozitivni povezanosti GS in učne uspešnosti smo potrdili na podlagi dodanega kriterija *nadpovprečni glasbeni dosežki*, ki so ga dosegali tekmovalci. Na vzorcu tekmovalcev smo lahko potrdili povezanost učne uspešnosti z višino GS. Ta izsledek je skladen z ugotovitvijo o povezanosti med pomembnejšimi glasbenimi dosežki in GS (Habe in Smolnikar, 2016; Hedden, 1982; Austin, 1990).

V raziskavi se je potrdila negativna povezanost GS z izvajalsko anksioznostjo. Zelo povedna in obtežena postavka *Kaj mi je tega treba?*, ki je prisotna med izvajalsko anksioznimi udeleženci, pa nam je omogočila empirični uvid v (ne)skladno doživljanje glasbenega jaza v glasbenoizobraževalnih situacijah. Ker učitelj inštrumenta/petja tudi na področju izvajalske anksioznosti pomembno vpliva na učenca (Kokotsaki in Davidson 2003; Mahony idr., 2022, Orejudo idr., 2021), je potreben razmislek o sistematičnem vključevanju strategij za lajšanje in zmanjševanje

izvajalske anksioznosti v glasbenopedagoške prakse. Zadnje raziskave s tega področja kažejo na različne pedagoške stile z najpogosteje izvajano temeljito glasbeno pripravo, simulacijo nastopa, pozitivnim pogledom na nastop, predihavanjem in odprto komunikacijo (Blair in van der Sluis 2022; MacAfee in Comeau, 2022; Mazarollo idr., 2023).

Sklep

Z raziskavo smo opredelili strukturo GS učencev zaključnih letnikov glasbene šole in družbene deležnike, ki nanjo vplivajo. S pomočjo desetih podskupin faktorjev, ki opredeljujejo akademsko in neakademsko GS, smo glasbenopedagoške procese osvetlili v luči identitetnega oblikovanja. Gibanje in ples, udeležba na tekmovanjih, vpliv učitelja, ki zmore institucionalizirati informalne pristope, in drugi poudarki raziskave lahko pripomorejo k edinstvenemu in skladnemu identitetnemu razvoju učencev višjih razredov glasbene šole.

Prednost raziskave je, da prinaša prvi podrobnejši vpogled v strukturo GS slovenskih učencev glasbenih šol v mladostništvu. Omejitve se izkazujejo v deloma nesorazmernem deležu udeležencev po regijah. Drugo omejitev predstavlja dejstvo, da vsi rezultati bazirajo na subjektivnih ocenah mladih glasbenikov, kar nameravamo s prihodnjim raziskovanjem dopolniti s perspektivo njihovih učiteljev inštrumenta/petja.

Izsledki raziskave nam lahko služijo kot pomemben usmerjevalec pri načrtovanju glasbenega izobraževanja, ki bo vključeval mnogotere faktorje GS.

Literatura

- Anderson, K. J. in Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 311–323. doi: 10.3200/JOER.100.5.311-323
- Austin, J. (1990). The Relationship of Music Self-Esteem to Degree of Participation in School and Out-of-School Music Activities Among Upper-Elementary Students. *Contributions to Music Education*, 36 (17), 20–31. <http://www.jstor.org/stable/24127467>
- Austin, J. (1990). The Relationship of Music Self-Esteem to Degree of Participation in School and Out-of-School Music Activities Among Upper-Elementary Students. *Contributions to Music Education*, 36 (17), 20–31. <http://www.jstor.org/stable/24127467>

- Bernecker, C., Haag, L. in Pfeiffer, W. (2006). Musikalisches Selbstkonzept. Eine empirische Untersuchung [Musical Self-Concept. An empirica study]. *Diskussion Musikpädagogik*, 29, 53–56.
- Blair E., van der Sluis H. (2022). Music performance anxiety and higher education teaching: A systematic literature review. *J. Univ. Teach. Learn. Pract.* 19, 05. doi:10.53761/1.19.3.05
- Bloom, B. S. in Sosniak, L. A. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Bowen, T. (2023). *Effects of Engaging in an Informal Learning Project using Popular Music on Undergraduate Education Majors' Music Self-Concepts*. [Master's Theses]. Indiana University of music. <https://hdl.handle.net/2022/29388>
- Csikszentmihalyi, M. and McCormack, J. (1986). The Influence of Teachers. *Phi Delta Kappan* 67, 415–419.
- Creech, A. in Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1177/0305735610370222>
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A. in Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. V D. J. Hargreaves in A. C. North (ur.), *The Social Psychology of Music* (p. 188–206). Oxford University Press.
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A. in Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 141–160. <https://doi.org/10.2307/3345766>
- Dys, S. P., Schellenberg, E. G. in McClean, K. (2017). Musical identities, musical preferences and individual differences. V V R. A. R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities* (str.247–266). Oxford University Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Publishing Group.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830–847. <https://doi.org/10.2307/1131221>
- Eraut, M. (2000) 'Non-formal learning and tacit knowledge in professional work', *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 113–136. doi.org/10.1348/000709900158001
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton & Co.
- Evans, P. in McPherson, G.E. (2017). Prozesse of musical identity consolidation during adolescence. V R. A. R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities* (str. 213–231). Oxford University Press.
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(1), 98–109. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.11.011>
- Fiedler, D. in Spychiger, M. (2017). Measuring “musical self-concept” throughout the years of adolescence with MUSCI_youth: Validation and adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27 (3), 167–179. <https://doi.org/10.1037/pmu0000180>
- Firth, S. (1996). Music and identity. V S. Hall in P. Du Gay (ur.), *Questions of cultural identity* (str. 108–127). Sage Publications, Inc.
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: Comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education* 28(02), 159–179. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051711000052>
- Green, L. (2010). *Informal Popular Music Learning Practice and Their Relevance for Formal Music Educators*. Anais Do Simpom.
- Hargreaves, D. in Marshall, N. A. (2003). Developing identities in Music Education. *Music Education Research*, 5, 264–272. <https://doi.org/10.1080/1461380032000126355>.
- Hargreaves, D., Marshall, N. A., North, A.C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 147–136. DOI: [10.1017/S0265051703005357](https://doi.org/10.1017/S0265051703005357)

- Habe, K. (1999). *Izvajalska anksioznost pri glasbenikih (diplomsko delo)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, UL.
- Habe, K. in Smolnikar, A. (2016). Dejavniki oblikovanja glasbene samopodobe učencev, ki obiskujejo glasbeno šolo. V B. Rotar Pance (ur.). Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici: tematska številka. *Glasbeno pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 25, 255–268.
- Habe, K., Dobrota, S., & Reič Ercegovac, I. (2018). The Structure of Musical Preferences of Youth: Cross-cultural Perspective. *Musicological Annual*, 54 (1), 141–156. <https://doi.org/10.4312/mz.54.1.141-156>
- Hargreaves, D., Marshall, N. A., North, A.C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 147–136. DOI: 10.1017/S0265051703005357
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hallam, S. (2017). Musical identity, learning, and teaching. V R. A. R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities* (str. 475–493). Oxford University Press.
- Hedden, S. K. (1982). Prediction of Music Achievement in the Elementary School. *Journal of Research in Music Education*, 30 (1), 61–68. <https://doi.org/10.2307/3344867>
- Herrera-Torres L. in Campoy-Barreiro C. (2020) Ansiedad escénica musical en profesorado de conservatorio: Frecuenciay análisis por género. *Revista de Psicología y Educación* (15), 32. doi: 10.23923/rpye2020.01.184.
- Jenkins, P. (2011). Formal and Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19 (2), 179–197. doi:10.2979/philmusieducrevi.19.2.179
- Jordhus-Lier, A. (2021). Using discourse analysis to understand professional music teacher identity. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 187–210. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3025>
- Kaleńska-Rodzaj J. (2020). Pre-performance emotions and music performance anxiety beliefs in young musicians. *Research Studies in Music Education*, 42, 77–93. doi: 10.1177/1321103X19830098
- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament: Psychology and personaity of musicians*. Oxford University Press.
- Kenny D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Pedagoški inštitut UL.
- Kokotsaki, D. in Davidson, J. (2003). Investigating musical performance anxiety among music college singing students : a quantitative analysis. *Music Education Research*, 5(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/14613800307103>
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. V R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Musical Identities* (str. 41–60). Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. in Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195146103.001.0001>
- Lonsdale, A. J. in North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology* 102 (1), 108–134. <https://doi.org/10.1348/000712610X506831>
- MacAfee E., in Comeau G. (2022). Teacher Perspective on Music Performance Anxiety: an Exploration of Coping Strategies Used by Music Teachers. *British Journal of Music Education*. 40, 34–53. doi:10.1017/S0265051722000146
- Mahony S. E., Juncos D. G., Winter D. (2022). Acceptance and Commitment Coaching for Music Performance Anxiety: Piloting a 6-week Group Course with Undergraduate Dance and Musical Theatre Students. *Frontiers in Psychology* 13, 631. doi: 10.3389/fpsyg.2022.830230
- Manturszewska, M., Miklaszewski, K. in Biatkowski, A. (1995). (ur.). *Psychology of Music Today*. Fryderyk Chopin Academy of Music.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (2), 63–78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>

- Markus, H., in Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. V K. Yardley in T. Honess (ur.), *Self and identity: Psychosocial perspectives*, (str. 157–172). John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self concept in educational psychology*. British Psychological Society.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Mazzarolo, I., Burwell, K., & Schubert, E. (2023). Teachers' Approaches to Music Performance Anxiety Management: a Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205150. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205150>
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth* 18 (1), 5–22. doi: 10.1080/02673843.2011.650182
- Mok, O.N. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian journal of music education*, 1, 11-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ952003.pdf>
- Morin, A. J. S., Scalas, L.F. in Vispoel, W. (2015). The Music Self-Perception Inventory: Development of a short form. *Psychology of Music*, 44, 915–934. <https://doi.org/10.1177/0305735615592690>
- Nonte, S., Krieg, M., & Stubbe, T. C. (2022). Is gender role self-concept a predictor for music class attendance? Findings from secondary schools in Lower Saxony (Germany). *Psychology of Music*, 50 (5), 1460–1476. <https://doi.org/10.1177/03057356211042931>
- Orejudo S., Zarza-Alzugaray F. J., Casanova O., in McPherson G. E. (2021). Social Support as a Facilitator of Musical Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*. 12, 722082–722082. doi: 10.3389/fpsyg.2021.722082
- Osborne, M., S. in Kenny, D., T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music* 36(4):447–462. DOI: 10.1177/0305735607086051
- O'Neill, S.A. (2002). The Self-Identity of Young Musicians, V R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (Ur.), *Musical Identities*, str. 79–96. Oxford University Press.
- Patston, T. in Osborne, M. (2015). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance Enhancement & Health*, 4, (1–2). doi: 10.1016/j.peh.2015.09.003
- Rotar Pance, B. (2019). Vpogled v vertikalno glasbenega izobraževanja. V L., Stefanija & S. Zorko (Ur.), *Med ljubeznijo in poklicem: sto let Konservatorija za glasbo in balet Ljubljana* (str. 19–40). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ryan, Richard. M. in Deci, Edward. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sandgren, M. (2019). Exploring personality and musical self-perceptions among vocalists and instrumentalists at music colleges. *Psychology of Music*, 47(4), 465–482. <https://doi.org/10.1177/0305735618761572>
- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C. in Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, 54458. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00511>
- Spychiger, M., Gruber, L. in Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept – Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. *7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music ESCOM 2009*. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20934/urn_nbn_fi_jyu-2009411322.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Spychiger, M. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukt als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. Final report to the Swiss National Research Foundation. Frankfurt: University of Music Performing Art, Department 2.
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity: musical self-concept as a mediating psychological structure. V R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities* (str. 267–288). Oxford University Press.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. in Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Schwartz, K.D., Fouts, G.T. (2003). Music Preferences, Personality Style, and Developmental Issues of Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 32, 205–213. <https://doi.org/10.1023/A:1022547520656>
- Tarufi, J. (2017) Building musical self-identity in early infancy. V R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities*. (str. 197–213). Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (2020). Discovering Our Music With Infants. *Enfance*, 1, 17–39. <https://doi.org/10.3917/enf2.201.0017>
- Valant, M. (2016): Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi. Rotar Pance, Branka (ur.). Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem. Pogledi ob 200-letnici. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 25, 221–241.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Systematic Review. *Educational Psychologist*, 39, 111–133. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1023–1033. <https://doi.org/10.1177/0013164493053004015>
- Vispoel, W. P. in Forte Fast, E. E. (2000). Response biases and their relation to sex differences in multiple domains of self-concept. *Applied Measurement in Education*, 13(1), 79–97. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1301_4
- Welch, G.F., Purves, R., Hargreaves, D. J. in Marshall, N. A. (2010). Reflections on the "Teacher Identities in Music Education" [TIME] Project. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9 (2) 11–32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ898043>
- West, T., & Rostvall, A. (2003). A Study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *International Journal of Music Education*, 40, 16–27. <https://doi.org/10.1177/025576140304000103>
- Westerlund, H., Parti, H., Karlsen, S. (2017). Identity Formation and Agency in the Diverse Music Classroom. V R. A. R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities* (str. 493–510). Oxford University Press.
- Wigfield, A. in Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71–87. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990210>

SUMMARY

Musical self-concept includes various perceptions and evaluations, which are reflected in the diverse knowledge of each individual about his musical activities (Bernecker et al., 2006). Based on the latter definition, Spsychiger (et al., 2009) designed the structure of musical self-concept, as a generator of self-perceptions to the questions “Who I am” and “What I can do” in relation to music, which functions as a sub-construct of general self-concept (Shavelson et al., 1976). The specific components of the self-concept of both music listeners and professional musicians are classified into a non-hierarchical and multidimensional model of musical self-concept (Spychiger et al., 2009). Academic distinction includes

concepts relating to singing, playing an instrument, aural skills and composing. Non-academic self-concept is characterized by the components of social, physical, cognitive, emotional and spiritual musical self-concept. Different components represent mental schemas with key information about how successful we are, e.g. when playing the clarinet, how we experience the performance, what kind of ability we have to remember musical notation, how we communicate with the audience and how we experience and monitor all of this on a physical, emotional and spiritual level. The processing of new information about oneself takes place on a conscious as well as on an unconscious level, and it is intertwined with developmental, motivational and learning processes (Markus, 1977; Marsh, 2007). Developmental processes in adolescence multiply the exploration and definitions of key life roles, attitudes and social interactions. A new personal capacity is established – identity (Erikson, 1968). From this point of view, we imagine the concept of musical self-concept as a fluid and dynamic transformer of musical stimuli, which eventually manifests as our musical identity (Spychiger, 2017).

Music school co-shapes musical self-concept on three levels: in addition to perceptions of *Who am I?*, it brings knowledge about *What can I do?* and shapes the aspiration of *Who am I becoming?* about music (Westerlund et al., 2017). The importance of the **instrumental/vocal teacher and his/her characteristics** was recognised as one of the main factors in shaping musical self-concept (Bloom and Sosniak, 1985; Davidson et al., 1997; 1998; Creech and Hallam, 2011; Gaunt, 2011; Habe and Smolnikar, 2016; Manturszewska et al., 1995).

The influence of **gender differentiation** on the structure of musical self-concept was also confirmed by the different expressiveness of the domains of women – dance, playing instruments, reading sheet music and singing, and men – composing, listening to music (Morin et al., 2015).

Informal and formal music learning is also known to promote a positive self-concept and positive attitude towards practice in the music classroom, as it results in interactive, non-linear and self-directed social learning processes that promote self-development (Bowen, 2023; Green, 2010; Wright and Kanellopoulos, 2010).

Music preferences as an aspect of exploration, identity construction and mood management were also found to be one of the stakeholders of musical identity graduation (Frith, 1996; Hargreaves and Marshall, 2003; Lonsdale and North, 2011).

Academic musical achievements can be interpreted as a consequence of high musical self-concept (Marsh and Craven, 2006; Valentine et al., 2004) and vice versa: as a stakeholder contributing to higher musical self-concept (Austin, 1990; Habe and Smolnikar 2016; Hedden, 1982).

Finally, in the field of music education, a negative relationship between **music performance anxiety** and musical self-concept was also confirmed (Kenny, 2011; O'Neill, 2002).

The model of public music schools in Slovenia with extensive emphasis on individual instrument/singing lessons, which is also in-depth and comprehensively supported by music-theoretical subjects as well as chamber and orchestral playing, represents a rare practice (Valant, 2016). The findings of international research, therefore, do not represent an adequate framework that could be used for the needs of study in Slovenian music education.

From this point of view, we wanted to examine:

1. the structure of musical self-concept in Slovenian pupils of music schools at the elementary level during adolescence;
2. connect the structure with key psychological concepts that have proven to be important social stakeholders of design in previous research:
 - the teacher of instrument/singing

- gender
- (non)(in)formal teaching strategies
- music preferences
- academic achievement
- performance anxiety.

For the quantitative investigation of the musical self-concept construct, we used the MUSCI_ *youth*: Music Self-Concept Inquiry (Fiedler and Spychiger, 2017), which contains 49 items to describe ten factors of musical self-concept: Mood regulation, Community, Musical skills, Movement and dance, Ideal musical self, Adaptive musical self, Abilities and ambitions, Communicating, Emotions, Spirituality. To determine the musical preferences of the participants, we used the Music Preferences Questionnaire (Habe et al., 2019). To determine performance anxiety, we used the Performance Anxiety Questionnaire (Habe, 1999). All analyses were performed using the SPSS program. Due to the large number of variables in the components of musical self-concept, we used the reduction of components, in favour of a more transparent analysis.

Instrument/singing students of the Music Schools of Slovenia participated in the research (N=244). Of the participants 31% (N=76) were male, and 68.9% (N=168) were female. Their age ranged from 12 to 17 years (M=13.95 SD=1.21). Most of the participants were enrolled in keyboard instruments, pianists dominated among them with 18.8% representation among all participants. They were followed by students of the string department, among whom violinists represented the second largest share (14.9%) of all participants.

As far as the **structure of musical self-concept** is concerned, we found that the individual factors of musical self-concept were expressed from the weakest to the strongest in the following order: 1. Spirituality, 2. Movement and dance, 3. Community, 4. Adaptive musical self, 5. Musical abilities, 6. Ideal musical self, 7. Emotions, 8. Communication, 9. Musical abilities and ambitions 10. Mood. The most strongly expressed Mood regulation with music among students is explained by emotional lability in adolescence (Erikson, 1968). Adolescents perceive and use music as a means of new emotional-cognitive capacities and autonomy (Lucey and Reay, 2000), often citing it as a source of relaxation (Miranda, 2013). Also in our research, the item *I can relax with music*, was rated the highest. The factors of Musical abilities and ambitions are also highly reflected, which the participants rated the highest in the items *I am proud of my musical abilities*, and *I can achieve the goals I have set for myself in music*. The analysis of the Community factor, which appears among the weakest factors in our research, is somewhat surprising. Spychiger (2010) explains that in modern contexts of a more individualized experience of music, the social factor is most likely lost in connections such as music/self-awareness, music/excitement and mood regulation (Shafer et al., 2013). Emotional and physical arousal—as a result of engaging in music—is typically shaped by the Movement and dance factor, which Spychiger (2010) confirms as the third most important building block of musical self-concept. In our research the Movement and dance factor has a low incidence, especially for males. Although we also have a dance programme in the music school, the students of the music programme rarely or never deal with dance and movement expression in their teaching practice. Based on these results, it may be appropriate to reflect on the ways of developing holistic self-concept by including dance-movement activities, relaxation or musical performance (folk dances) in the instrument lessons. The lowest values are reached by the Spirituality factor, e.g. *I create music to find contact with the God within myself*. The low reflection of spiritual concepts can perhaps be connected to the religious connotation of the words prayer and God, with which some confuse spirituality in music with religiosity. On the other hand, in identifiers of spiritual dimensions, e.g. *I want to understand music in its broader sense*, we find secular expressions (Spychiger, 2010) as factors of the Ideal musical self, in which we found a moderate expression.

Among the social stakeholders who significantly contribute to the formation of musical self-concept, the generally accepted knowledge about the dominant influence of the **instrument/singing teacher** (Creech and Hallam, 2011; Davidson et al., 1998;) and parents (Anderson and Minke, 2007) was confirmed. It turned out that the most important personality traits for the teacher of the instrument/singing are those that dominate his professional competences, work experience and socio-cultural status.

We partially confirmed the differences in musical self-concept according to **gender**. In addition to greater receptivity to movement and dance, we also found more pronounced values in the Mood, Emotions, Spirituality and Adaptive musical self factors in the female sex, which is in line with the findings of some research (Morin et al., 2015; Nonte et al., 2022).

Considering that we have confirmed the connection of musical self-concept with **(non)(in)formal** ways of learning music, the fairly low share of (non)(in)formal practice is worrying. On the other hand, as many as 21% of the participants cited successful experiences from music competitions, which can be classified as informal musical practice according to the criteria of “*superior educational activity aimed at lifelong learning*” (Mok, 2011).

Based on the results, we also confirmed the hypothesis about the connection between **music preferences** and the musical self-concept. Most of the participants defined themselves in a variety of genres, and the participants who preferred pop and electronic music showed a weaker expression of musical self-concept than the other groups. The stronger association of the musical self-concept with participants who prefer diverse musical genres is attributed to the acculturation of musical identity, which, in addition to the academic aspect, is the most important goal of music education (Firth, 1996; Hargreaves et al., 2003). The importance of diverse genre orientation is also emphasized by authors who believe that preferring isolated musical genres leads to less successful functioning in society, while broader musical preferences are a predictor of successful social functioning (Swartz and Fouts, 2003).

We confirmed the hypothesis of a positive connection between music self-concept and **academic performance** based on the added criterion of above-average musical achievements achieved by the competitors. On the sample of competitors, we were able to confirm the connection between academic success and music self-concept level. This finding is consistent with the finding of a connection between major musical achievements and self-concept (Habe and Smolnikar, 2016; Hedden, 1982; Austin, 1990).

The research confirmed the negative association of musical self-concept with **performance anxiety**. A very telling and weighted item *Do I really need this (performance)?* which is present among performance-anxious participants, gave us an empirical insight into the (in)consistent experience of the musical self in music education situations.

The advantage of the research is the first detailed look at the structure of the musical self-concept of Slovenian music school students in adolescence. The analysis of the building blocks of musical self-concept enables the understanding of music-pedagogical strategies from the point of view of identity development. Limitations are manifested in the partly disproportionate share of participants by region. Another limitation is the fact that all results are based on the subjective evaluations of young musicians, which we intend to supplement with the perspective of their instrument/singing teachers in future research.

GLASBENO IZOBRAŽEVANJE NA OBMOČJU SLOVENSKE ISTRE

TANJA GRUBAČ,¹ BARBARA KOPAČIN²

¹ Glasbena šola Koper, Koper, Slovenija

tanja.grubac@guest.arnes.si

² Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

barbara.kopacin@pef.upr.si

Zanimala nas je desetletna statistika vpisa v edino glasbeno šolo v Slovenski Istri, v Glasbeno šolo Koper s podružnicama Izola in Piran, ki je zaradi svoje geografske lege dostopna tako večinskemu prebivalstvu kot tudi pripadnikom italijanske narodne skupnosti. Obiskujejo pa jo tudi učenci iz sosednje Italije in Hrvaške. Pregledali in analizirali smo tudi statistične prikaze učencev, ki so zaključili glasbeno šolo. Izvedli smo anketno med učenci višje stopnje Glasbene šole Koper, s katerim smo ugotavljali odnos, zanimanje in interes mladih glasbenikov do nadaljnega glasbenega izobraževanja in do glasbenih poklicev. Ugotovili smo, da se učenci želijo ukvarjati z glasbo po zaključenem osnovnem glasbenem izobraževanju in da se jim glasbeni poklici zdijo zanimivi, veliko pa se jih za glasbeno izobraževanje na srednji stopnji ne bi odločilo.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.15](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.15)

ISBN

978-961-286-839-0

Ključne besede:

glasba,
glasbeno izobraževanje,
poklicno ukvarjanje z
glasbo,
glasbeni poklici,
študij glasbe



MUSIC EDUCATION IN THE SLOVENIAN ISTRIA AREA

TANJA GRUBAČ,¹ BARBARA KOPAČIN²

¹ Koper Music School, Koper, Slovenia
tanja.grubac@guest.arnes.si

² University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
barbara.kopacin@pef.upr.si

Keywords:

music,
music education,
working in music
profession,
music professions,
studying music

Our research was focused on the ten-year long statistics of the enrolment of pupils at the only music school in the Slovenian Istria, the Koper Music School with its two branches in Izola and Piran, which, due to its geographical location, is accessible to the majority of population as well as to members of the Italian ethnic community and is also attended by children from the neighbouring Italy and Croatia. We also examined and analysed the statistics of pupils who have completed music school. Moreover, we have conducted a survey among the final year students of the Koper Music School, asking about the attitude, motivation, and interest of the young musicians with regard to further music training and working in the music professions. We have discovered that, after completing their primary music education, a number of students want to practice music, also finding music professions appealing, while many respondents would not decide to pursue their music education at a secondary level.



1 Uvod

Glasba ni le del človekovega notranjega sveta, temveč je sestavni del zunanjega okolja. Koliko zvokov, ritmov, taktov, melodij, harmonij ... koliko not obarva marsikatero prireditev lokalnega, državnega in svetovnega značaja. Zgodovinski viri dokazujejo, da je glasba naše prednike spremljala tudi pri številnih običajih, obredih in navadah, pomenila jim je magično sredstvo, uporabljali so jo za usklajevanje skupinskega dela, spodbujala ali pomirjala jih je ter razveseljevala ali tolažila (Kopačin, 2014).

V vsakdanjiku posameznika je redkokatera umetnost prisotna na takšen način kot glasba, ki je označena kot univerzalni jezik, ki ne pozna meja (I. Ulokina, 09. jul 2022) in se ob ustreznem času s pomočjo spodbudnega okolja in možnosti za razvoj lahko oblikuje v taki meri, da postane človekova vrlina. Seveda pa je na poti razvoja glasbene danosti pomembno upoštevati vse razvojne elemente posameznika, ki se lahko tudi s pomočjo glasbenih dejavnosti uspešno razvijajo. Glasbene vsebine, ki se v osnovni šoli izvajajo v sklopu učnih načrtov in jih lahko tudi medpredmetno povezujemo, obravnavamo celostno (Birsa, 2017; 2018; Sicherl Kafol, 2015). Zaradi pomembnega vpliva glasbe na celostni otrokov razvoj (Bastian, 1998; Campbell, 2004; Čebulc, 2004; Denac, 2002; Kopačin, 2011; Sicherl Kafol, 2001; Slosar 1997) bi morala biti kakovostna glasbena vzgoja zagotovljena vsem učencem v vseh stopnjah vzgojno–izobraževalnega procesa, saj bi šolski prostor moral ponujati tudi možnost domišljije, gibanja, komunikacije, sodelovanja, srečevanja in ustvarjalnosti (Cencič in Pergar Kuščer, 2012), kar pa je mogoče nadgraditi in poglobiti v glasbeni šoli.

Zanimal nas je desetletni vpis učencev v Glasbeno šolo Koper in njeni podružnici Izolo in Piran, koliko učencev je v enakem obdobju glasbeno šolo zaključilo, kakšen odnos imajo mladi glasbeniki na dvojezičnem območju Slovenske Istre do glasbene šole in kako njihov odnos do glasbenih poklicev vpliva na izbiro o nadaljevanju glasbenega šolanja na Umetniški gimnaziji glasbene smeri v Kopru. V poglavju podrobneje opisujemo javno glasbeno izobraževanje v Sloveniji, ki je v letu 2016 obeležilo 200 let obstoja.

1.1 Glasbeno šolstvo na Slovenskem

Prav potreba po izobraženih glasbenikih, ideja o etičnih učinkih ukvarjanja z glasbo na posameznika in na skupnost sta bili pomembni spodbudi pri zasnovi javnih glasbenih šol na Slovenskem v 19. stoletju. Težnje razsvetlencev o splošni izobrazbi, ki naj bi bila dostopna čim širšemu sloju prebivalstva in potrebe iz prvih narodnostnih pobud, da bi petje v domačem jeziku postalo sredstvo splošne in narodnostne vzgoje, torej del pouka v ljudskih šolah, so bile tudi pomembne pobude za oblikovanje prve ljubljanske glasbene šole (Musikschule zu Laibach) leta 1816. Glasbeni pouk, ki je potekal v okviru ljubljanske Filharmonične družbe (Philharmonische Gesellschaft), ki je svoja vrata odprla v začetku dvajsetih let 19. stoletja, ni zadoščal ciljem poklicnih učiteljev glasbe na ljudskih šolah. Tudi zato, ker je pouk na šoli Filharmonične družbe potekal v jeziku takratne avstrijske monarhije, je bila ustanovitev glasbene šole, kjer bi pouk potekal v slovenskem jeziku, ena izmed glavnih nalog takratnega narodno zavednega odbora ljubljanske Glasbene matice. Poleg glasbenih ciljev so vsebino pouka zaznamovala tudi vodila kulturnega nacionalizma, saj si je omenjeni odbor zavzemal za čim bolj množično (ljubitelsko) ukvarjanje z glasbo (z zborovskim petjem) (Cigoj Krstulović, 2016). Prvi učitelj, organizacijski, pedagoški in umetniški vodja Javne glasbene šole je bil Franc Sokol. S poukom je pričel 7. novembra 1816. Poučeval je petje, violino, klavir in orgle. Bil je član Filharmonične družbe, sodeloval je v orkestru, nastopal kot solist. Bil je skladatelj in odličen vzgojitelj. Glasbena šola je pod njegovim vodstvom lepo napredovala (Budkovič in Valentinčič, 1992) in je bila namenjena izobraževanju podeželskih učiteljev (Cigoj Krstulović, 2016). Okoliš (2016) trdi, da je bilo hitro razvidno, da cilj delovanja šole ni bil usmerjen samo k temu, da širi glasbeni pouk, ampak je učiteljskim kandidatom ponudila tudi priložnost, da se učijo petja in igranja na orgle. Kljub omogočanju pridobitve osnovne glasbene izobrazbe za poučevanje petja otrok v ljudskih šolah na podeželju, pa izobrazba ni prispevala k pomembnejšemu razvoju glasbenega šolanja za izobrazbo in vzgojo ljubiteljskih in poklicnih glasbenikov, kar je razvidno tudi iz podrobnega zgodovinskega orisa Steske (Steska, 1929a, 1929b, 1929c, 1929d, 1929e, 1929f). Razlog za ukinitev prve javne ljubljanske glasbene šole leta 1875 je bila tako ustanovitev učiteljsča, kjer je odslej potekal tudi glasbeni pouk za bodoče učitelje.

Ob ustanovitvi Javne glasbene šole so si zastavili dolgoročni cilj – ustanoviti konservatorij, ki je svoja vrata odprl leta 1919. Zasnovan je bil po vzoru praškega, dunajskega in pa predvsem tri leta prej ustanovljenega zagrebškega konservatorija.

Njegov namen je bil »zagotoviti potrebne strokovne temelje za poklicno glasbeno delo, primerno pevsko, instrumentalno in teoretično izobrazbo pevovodjem in glasbenim učiteljem, koncertnim in opernim pevcem, opernim in koncertnim dirigentom in inštrumentalistom za igranje v orkestru.« (Cigoj Krstulović, 2016, str. 49). Glasbene šole so po drugi svetovni vojni postale del splošnega, vendar neobveznega šolanja. V tem času so občine predmet poimenovali nauk o glasbi ter mu določili učni načrt (Winkler Kuret, 2009).

Danes glasbeno šolstvo v Sloveniji sodi pod okrilje države, kar je za evropski teritorij pravi unikum. Glasbeno izobraževanje, ki je neobvezno, poteka vzporedno z osnovnošolskim izobraževanjem in sodi pod okrilje osnovnega šolstva. Pouk v glasbenih šolah poteka popoldne, saj učenci (večinoma gre za osnovnošolsko populacijo) v dopoldanskem času obiskujejo osnovno šolo, ki je obvezna. Program glasbenega izobraževanja je tudi javno veljaven, pri katerem se pridobi javno veljavna izobrazba. Javno glasbeno izobraževanje je organizirano kot javna mreža, ki jo poleg javnih šol sestavljajo tudi šole, ki imajo koncesijo in so vpisane v razvid izvajalcev Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. V šolskem letu 2021/2022 je v Republiki Sloveniji delovalo štiriinpetdeset javnih glasbenih šol, šestnajst zasebnih glasbenih šol, dva konservatorija, tri srednje šole, ki so v sodelovanju z glasbenimi šolami izvajale program Umetniške gimnazije, Akademija za glasbo v Ljubljani, oddelek za muzikologijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani ter oddelek za glasbeno pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru (Krajnc, 2012; Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2022a; Zakon o glasbenih šolah (ZGla-UPB1), 2000). Med šestnajstimi zasebnimi glasbenimi šolami je bilo trinajst glasbenih šol, ki so izvajale javno veljavne vzgojno izobraževalne programe: Predšolska glasbena vzgoja, Glasbena pripravnica in Plesna pripravnica ter programa Glasba in Ples. Tri zasebne glasbene šole so izvajale javno veljavni program zasebnih glasbenih šol po posebnih pedagoških načelih (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2022b). »Javne in zasebne glasbene šole se razlikujejo v ustanovitelju, svojemu namenu, zagotavljanju sredstev za izvedbo programa.« (Krajnc, 2012, str. 33).

Učenci, ki želijo dodatno in poglobljeno nadgrajevati in razvijati svoje glasbeno ali/in plesno znanje, se lahko vpišejo v programe javnih ali zasebnih glasbenih šol. Vpis v prvi razred instrumenta, petja, baleta in sodobnega plesa se opravi na podlagi opravljenega sprejemnega preizkusa, medtem ko vpis v programe predšolske glasbene vzgoje, glasbene in plesne pripravnice pa ni pogojen z opravljanjem le tega. Mladi glasbeniki in plesalci v času glasbenega izobraževanja odkrivajo in razvijajo

glasbene in plesne nadarjenosti, dosegajo ustrezna znanja in pridobivajo izkušnje za začetek vključevanja v ljubiteljske ansamble, orkestre, pevske zборе in plesne skupine. Učenci pridobivajo znanja za nadaljnje glasbeno in plesno izobraževanje, omogočeno jim je umetniško doživljanje in izražanje ter osebni razvoj v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja. V času glasbenega izobraževanja se učenci vzgajajo za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije, za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi ter za multikulturno družbo. Hkrati pa razvijajo in ohranjajo lastno kulturno in naravno dediščino, svojo nacionalno zavest ter skrbijo za prenos nacionalne in občečloveške dediščine. Glasbena šola predstavlja pomemben kanal tudi za večjo družbeno razgledanost (Krajnc, 2012; Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2022a). Tudi Lesar s sodelavci (Lesar idr., 2020) so glede na sodobne dokumente in smernice na nacionalni ravni in na ravni Evropske unije mnenja, da je potrebno razmišljati o udejanjanju koncepta inkluzivnosti kot transformacije šolskega sistema, ki vključuje tudi načelo medkulturnosti, kar je v glasbeni šoli Slovenske Istre že prisotno.

Tabela 1: Predmeti in število let izobraževanja (Valant, 2016, str. 221)

Predmet	Število let izobraževanja		
	1979	2003	2010
		nižja/višja stopnja	nižja/višja stopnja
klavir	10	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
violina, violončelo	10	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
viola	6	4 + 2 = 6	6 + 2 = 8
kontrabas	6	4 + 2 = 6	4 + 2 = 6
pihala (flavta, klarinet, saksofon, oboa, fagot)	6	4 + 2 = 6	6 + 2 = 8
blokflavta/kljunasta flavta	6	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
trobila (trobenta, pozavna, rog)	6	4 + 2 = 6	6 + 2 = 8
bariton, basovska krilovka/tuba, druga konična trobila	4	4 + 2 = 6	6 + 2 = 8
tolkala	6	4 + 2 = 6	6 + 2 = 8
harfa	6	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
kitara	10	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
harmonika	10	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
solopetje/petje	6	4 + 2 = 6	4 + 2 = 6
orgle	/	2 + 2 = 4	2 + 2 = 4
ljudska glasbila (citre, diatonična harmonika, tamburica)	/	4 + 2 = 6	4 + 2 = 6

vir: [https://www.hippocampus.si/ISSN/2712-3987/25-2016/2712-3987.12\(25\).pdf](https://www.hippocampus.si/ISSN/2712-3987/25-2016/2712-3987.12(25).pdf).

Predmetnik in učni načrti so se skozi leta v javnih glasbenih šolah spreminjali. Sprejeti so bili leta 1979 na podlagi Zakona o šolah. Leta 2003 so bili predmetniki in učni načrti prenovljeni in v letu 2010 dopolnjeni (Valant, 2016).

Učenci poleg instrumenta obiskujejo tudi druge glasbene predmete: nauk o glasbi, solfeggio, komorno igro, pevski zbor in orkester (Valant, 2016). Kot lahko vidimo iz zgornje tabele, najmanj časa za končano nižjo oziroma višjo stopnjo glasbene šole potrebujejo organisti in instrumentalisti na ljudskih glasbilih. Organisti morajo predhodno dokončati vsaj štiri leta glasbene šole iz predmeta klavir (Lokovšek in Planinšek, 2019).

Tabela 2: Predmet nauk o glasbi po instrumentih in številu let izobraževanja
(Valant, 2016, str. 222)

Nauk o glasbi	Število let izobraževanja		
	1979	2003	2010
		nižja/višja stopnja	nižja/višja stopnja
klavir, harmonika, kitara, harfa, kljunasta flavta, violina, violončelo	6	6	6
pihala (flavta, klarinet, saksofon, oboa, fagot), trobila (trobenta, pozavna, rog), tolkala	6	4	6
viola	3	4	6
kontrabas	3	4	4
bariton, basovska krilovka/tuba, druga konična trobila	3	4	6
solopetje/petje	3	4	4
orgle	/	2	2
ljudska glasbila (citre, diatonična harmonika, tamburica)	/	4	4

vir: [https://www.hippocampus.si/ISSN/2712-3987/25-2016/2712-3987.12\(25\).pdf](https://www.hippocampus.si/ISSN/2712-3987/25-2016/2712-3987.12(25).pdf).

Iz zgornje tabele je razvidno, da pouk nauk o glasbi dve leti obiskujejo učenci, ki igrajo orgle. Moramo izpostaviti, da so mladi organisti štiri leta obiskovali omenjeni teoretični predmet že ob obiskovanju pouka predmeta klavir. Tudi učenci, ki igrajo kontrabas, ljudska glasbila in solopevci obiskujejo predmet nauk o glasbi štiri leta. Učenci ostalih predmetnih skupin predmet nauk o glasbi obiskujejo šest let.

Vsi učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo na višji stopnji, morajo obvezno obiskovati predmet solfeggio.

Tabela 3: Predmet solfeggio in število let izobraževanja po instrumentih
(Valant, 2016, str. 222–223)

solfeggio	Število let izobraževanja		
	1979	2003	2010
		nižja/višja stopnja	nižja/višja stopnja
klavir, harmonika, kitara, harfa, kljunasta flavta, violina, violončelo	/	2	2
pihala (flavta, klarinet, saksofon, oboa, fagot), trobila (trobenta, pozavna, rog), tolkala	/	2	2
viola	/	2	2
kontrabas	/	2	2
bariton, basovska krilovka/tuba, druga konična trobila	/	2	2
solopetje/petje	/	2	2
orgle	/	2	2
ljudska glasbila (citre, diatonična harmonika, tamburica)	/	2	2

vir: [https://www.hippocampus.si/ISSN/2712-3987/25-2016/2712-3987.12\(25\).pdf](https://www.hippocampus.si/ISSN/2712-3987/25-2016/2712-3987.12(25).pdf).

Slosar (2008) piše, da naj bi glasbene šole omogočale svojim učencem tudi razne oblike glasbenih aktivnosti in udejstvovanja. Učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo in se učijo igrati na izbran instrument, ki jih najdemo v komornih skupinah, kot so godalni kvartet ali pihalni kvintet, jazz zasedbe in drugo, morajo v času obiskovanja glasbene šole obiskovati tudi predmet komorne igre. Komorne zasedbe učitelji sestavijo glede na instrumente, ki jih igrajo učenci na šoli. V glasbenih zasedbah naj bi mladi glasbeniki uresničevali svoje kulturne in socialne motive ter si razvijali občutek odgovornosti v odnosu do sodelovanja na kulturno–umetniškem področju. In nenazadnje, sodelovanje v glasbenih zasedbah naj bi jih usmerjalo tudi v nadaljnji glasbeni študij in poklic (Slosar, 2008; Valant, 2016).

Namen raziskave je predstaviti statistiko vpisa ter zaključka osnovnega in/ali višjega glasbenega izobraževanja učencev v Glasbeni šoli Koper v obdobju od 2005/2006 do 2014/2015. Zanimala nas je tudi statistika izobraževanja dijakov na Umetniški gimnaziji glasbene smeri v Kopru in vzporednega izobraževanja v obdobju od 1999/2000 do 2009/2010 ter glasbena pot učencev Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran in njihovo poklicno ukvarjanje z glasbo. Predstavili bomo tudi rezultate interesa učencev Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran (udeležencev osnovnega glasbenega izobraževanja) za srednje glasbeno izobraževanje v Kopru, zanimanje in odnos učencev višje stopnje osnovnega glasbenega izobraževanja do poklicev s področja glasbe ter zaposlitvene možnosti

mladih glasbenikov Slovenske Istre po pridobljeni izobrazbi oziroma po zaključenem študiju glasbe.

Glasbena šola Koper s podružnicama v Izoli in Piranu je zaradi svoje geografske umeščenosti dostopna ne samo večinskemu prebivalstvu, ampak tudi pripadnikom italijanske narodne skupnosti, ki živijo na območjih občin Koper, Izola, Piran in Ankaran. Obiskujejo pa jo tudi učenci iz sosednje Italije in Hrvaške.

2 Metode

2.1 Raziskovalna vprašanja

Cilj raziskave je ugotoviti, koliko učencev se je v obdobju od 2005/2006 do 2014/2015 vpisalo v Glasbeno šolo Koper in koliko mladih glasbenikov je zaključilo osnovno glasbeno izobraževanje. Zanimalo nas je tudi, koliko mladih glasbenikov je v obdobju od 1999/2000 do 2009/2010 nadaljevalo glasbeno izobraževanje oziroma glasbeni študij in koliko od teh se je po študiju odločilo za poklicno ukvarjanje z glasbo. Glede na namen in cilj raziskave smo si zastavili štiri raziskovalna vprašanja:

RV1: Koliko mladih glasbenikov se je v obdobju od 2005/2006 do 2014/2015 vpisalo v Glasbeno šolo Koper in koliko jih je v enakem obdobju zaključilo glasbeno izobraževanje?

RV2: Koliko mladih glasbenikov se je v obdobju od 1999/2000 do 2009/2010 odločilo za nadaljevanje glasbenega izobraževanja na srednji stopnji?

RV3: Koliko mladih glasbenikov, ki so zaključili srednje glasbeno izobraževanje na Umetniški Gimnaziji glasbene smeri v Kopru, se je odločilo za študij glasbe in koliko se jih poklicno ukvarja z glasbo?

RV4: Kakšen je interes mladih glasbenikov za glasbeni poklic?

2.2 Vzorec

V raziskavi, ki je potekala v mesecu juniju 2016, je sodelovalo 82 učencev (30 ali 36,6 % dečkov) višje stopnje Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran, kar je v šolskem letu 2015/2016 predstavljalo 61,2 % vseh mladih glasbenikov višje

stopnje, ki so obiskovali 5. in 6. razred baleta, petja in kontrabasa, ter 7. in 8. razred ostalih instrumentov. V raziskavo so bili vključeni učenci v starosti od 11 do 15 in več let. Raziskovalni vzorec je slučajnostni in priložnostni. Na dan izpolnjevanja ankete je bilo 16 (19,5 %) učencev starih od 11 do 12 let, 37 (45,1 %) učencev od 13 do 14 let, 29 (35,4 %) učencev pa 15 let in več.

V raziskavi smo ugotavljali tudi razloge za obiskovanje glasbene šole. Posamezni anketiranec je lahko izbral enega ali več ponujenih odgovorov ali pa navedel svoje razloge za obiskovanje glasbene šole. Trije anketiranci svojih razlogov za obiskovanje glasbene šole niso podali. Ugotovili smo, da učenci obiskujejo glasbeno šolo zato, ker jim je všeč glasba, saj je ta razlog izbralo 75 učencev, kar predstavlja 91,46 % raziskovalnega vzorca. Pod rubriko »drugo« so učenci navedli naslednje razloge: »ker mi je všeč ples«, »ker rad pojem«, »ker je zabavno, da se naučim nečesa novega«, »da zapolnim prosti čas«, »ker me zanima pisanje pesmi«, »da dokončam šolanje v glasbeni šoli«, »da dokončam to, kar sem začel«, »ker imam veliko časa«, »ker rad igram instrument«.

60 (73,2 %) anketiranih učencev poleg glasbene šole obiskuje še druge dejavnosti, treninge in/ali krožke. Učenci, ki so odgovorili, da poleg glasbene šole obiskujejo še drugo dejavnost, trening in/ali krožek, so obkrožili enega ali več ponujenih odgovorov. Ugotovili smo, da učenci poleg glasbene šole najpogosteje obiskujejo še treninge športa. Pod rubriko »druga dejavnost« so anketiranci navedli: verouk, gasilski krožek, modelarski krožek, zbor, jezikovna šola, tečaj tujega jezika, taborniki, privatne ure instrumenta. Ugotavljamo, da so učenci, ki obiskujejo vsaj enega od programov, ki jih ponuja glasbena šola, dejavni tudi pri ostalih interesnih dejavnostih, s katerimi si širijo obzorja. Seveda pa je pomembno, kot trdi Šarotar Žižek (2008), da si zna mladostnik razporediti čas in v tej razporeditvi videti, za katera dnevna opravila bo potreboval več in za katera manj časa. Kolar s sodelavci (2008) trdijo, da so interesne dejavnosti pomemben del vseživljenjskega učenja, ki jih šole organizirajo po pouku z namenom, da bi omogočile odkrivanje in razvijanje učenčevih interesov, jih uvajale v življenje in jim s tem pomagale koristno preživeti prosti čas. Černic (2020) ugotavlja, da si učenci, ki se formalno glasbeno izobražujejo in imajo še dodatne interesne dejavnosti, kot tudi tisti, ki se formalno glasbeno izobražujejo in nimajo dodatnih interesnih dejavnosti, uspešno organizirajo popoldanski čas za opravljanje domačih nalog in ostalih šolskih obveznosti. Po besedah Hallam (2010) lahko igranje na instrument instrumentalista privede do občutka dosežka, povečanja samozavesti, samodiscipline, vztrajanja pri

premagovanju težav in zaupanja, kar lahko na splošno poveča motivacijo za učenje in vztrajanje tako pri šolskih kot tudi pri izbranih interesnih dejavnostih.

2.3 Merski instrumentarij

Podatke o statistiki vpisa učencev v Glasbeno šolo Koper smo kvalitativno analizirali iz »Poročil o obsegu in vsebini vzgojno–izobraževalnega dela«. Statistiko tistih, ki so zaključili osnovno in/ali višjo stopnjo glasbenega izobraževanja, smo pridobili s kvalitativno analizo vprašalnikov Statističnega urada Republike Slovenije za statistično raziskovanje »Osnovno glasbeno izobraževanje ob koncu šolskega leta« za obdobje 2005/2006 do 2014/2015. Tega so glasbene šole v Sloveniji morale izpolnjevati v predpisanem obrazcu v papirnati obliki do konca šolskega leta 2014/2015 in ima več sklopov. Nas je zanimal le zbir podatkov Tabele 1 in Tabele 2 iz »Sklopa B«, kjer so bili zapisani podatki o učencih v izobraževalnih programih glasbe in plesa po uspehu ter število učencev, ki so zaključili šolanje (Pravilnik o šolski dokumentaciji v glasbenih šolah, 2001; Vprašalnik za statistično raziskovanje. Osnovno glasbeno izobraževanje ob koncu šolskega leta za obdobje od 2005/2006 do 2014/2015; Zakon o državni statistiki (ZDSta), 1995).

S kvalitativno analizo zbornikov Glasbene šole Koper s podružnicama v Izoli in Piranu za obdobje od 1999/2000 do 2009/2010 smo dobili rezultate o mladih glasbenikih, ki so glasbeno izobraževanje nadaljevali na Umetniški gimnaziji glasbene smeri v Kopru ali pa so se odločili za vzporedno glasbeno izobraževanje (Glasbena šola Koper. Podružnica Izola in podružnica Piran, b. d.; Gombač, 2010).

Podatke o interesu in zanimanju učencev Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran za srednje glasbeno izobraževanje v Kopru in o odnosu učencev višje stopnje osnovnega glasbenega izobraževanja za poklice s področja glasbe smo zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika. Anketni vprašalnik je vseboval dvanajst vprašanj, deset vprašanj zaprtega tipa, dve vprašanji pa odprtega tipa. Poleg vprašanj o spolu in starosti so vprašanja zaprtega tipa ponudila odgovore o razlogu obiskovanja glasbene šole, o drugih izvenšolskih dejavnostih, o želji po nadaljnjem glasbenem izobraževanju ter o priljubljenosti glasbenih poklicev. Izmed dveh vprašanj odprtega tipa nam je eno ponudilo odgovore o priljubljenosti izvenšolskih dejavnosti, drugo pa vpogled v priljubljenost različnih poklicev. Na vprašanja zaprtega tipa so učenci izbrali ustrezní odgovor s pomočjo obkroževanja enega ali več podanih odgovorov.

2.4 Postopek zbiranja podatkov

Pregledali smo »Poročila o obsegu in vsebini vzgojno–izobraževalnega dela«, vprašalnike Statističnega urada Republike Slovenije za statistično raziskovanje »Osnovno glasbeno izobraževanje ob koncu šolskega leta« za obdobje od 2005/2006 do 2014/2015 in zbornike Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran za obdobje od 1999/2000 do 2009/2010 ter jih kvalitativno analizirali.

Anonimni anketni vprašalnik za učence višje stopnje Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran so v papirnati obliki razdelili učitelji instrumenta in učiteljica plesa po predhodnem podpisu soglasja staršev za sodelovanje v raziskavi. Pri pridobivanju podatkov za odgovor na četrto raziskovalno vprašanje smo uporabili deskriptivno raziskovalno metodo pedagoškega raziskovanja. Proces zbiranja podatkov smo izvedli v skladu z določili Zakona o varstvu osebnih podatkov (Zakon o varstvu osebnih podatkov (ZVOP–1), 2007).

2.5 Statistična analiza

Z deskriptivno metodo empiričnega znanstvenega raziskovanja smo izvedli kvalitativno analizo:

- »Poročil o obsegu in vsebini vzgojno–izobraževalnega dela« Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran o številu vpisanih učencev ob začetku šolskih let za obdobje od 2005/2006 do 2014/2015,
- vprašalnikov Statističnega urada Republike Slovenije za statistično raziskovanje »Osnovno glasbeno izobraževanje ob koncu šolskega leta« o številu učencev ob zaključku šolskega leta glasbenega izobraževanja za obdobje od 2005/2006 do 2014/2015 in
- zbornike Glasbene šole Koper s podružnicama v Izoli in Piranu za obdobje od 1999/2000 do 2009/2010.

Podatke smo pregledali, razčlenili na sestavne dele ter določili enote kodiranja z deduktivnim pristopom, ki raziskovalcu omogoča, da je sistematičen in analitičen. Definirali smo relevantne pojme ter oblikovali kategorije in jih v nadaljevanju analizirali in interpretirali (Vogrinc, 2008).

Stopnjo zanimanja mladih glasbenikov za glasbeno dejavnost in njihov interes do glasbenih poklicev smo interpretirali z analizo anonimnega anketnega vprašalnika.

3 Rezultati in razprava

Rezultate raziskave bomo predstavili v nadaljevanju.

3.1 Statistika vpisa učencev v Glasbeno šolo Koper in statistika števila učencev, ki so zaključili osnovno glasbeno izobraževanje v obdobju od 2005/2006 do 2014/2015

Ob začetku vsakega šolskega leta je bila tudi Glasbena šola Koper s podružnicama Izola in Piran dolžna oddati pristojnemu ministrstvu »Poročilo o obsegu in vsebini vzgojno–izobraževalnega dela« (v nadaljevanju organizacijsko poročilo). Eden izmed sestavnih delov organizacijskega poročila je število učencev po instrumentih in programih. Organizacijska poročila Glasbene šole Koper za obdobje od 2005/2006 do 2014/2015 izkazujejo, da se je v program glasba (individualni pouk) in ples (balet) skupno vpisalo 8851 učencev iz vseh treh, od leta 2011 pa štirih občin Slovenske Istre ter sosednje Italije in Hrvaške. V omejenem časovnem obdobju je Glasbeno šolo Koper obiskovalo 20 učencev iz Italije in 5 učencev iz Hrvaške.

Podatek o številu učencev ob zaključku šolskega leta in podatek o številu učencev, ki so zaključili osnovno glasbeno šolanje, sta povzeta iz vprašalnikov za statistično raziskovanje »Osnovno glasbeno izobraževanje ob koncu šolskega leta«. Sporočanje podatkov Statističnemu uradu Republike Slovenije o osnovnem glasbenem izobraževanju na predpisanem obrazcu v papirnati obliki je na podlagi zakonskih določil bilo obvezno do vključno za šolsko leto 2014/2015. Podatke o osnovnem glasbenem izobraževanju je glasbena šola posredovala v obliki izpolnjenega vprašalnika. Sporočanje podatkov Statističnemu uradu Republike Slovenije je potekalo ob zaključku tekočega šolskega leta. Statistična poročila za obdobje od 2005/2006 do 2014/2015 izkazujejo, da znaša skupno število vseh učencev v Glasbeni šoli Koper s podružnicama Izola in Piran ob zaključku omenjenih šolskih let 8767. Iz podatkov je razbrati, da je razlika med številom vpisanih učencev in številom učencev ob zaključku šolskih let za obdobje od 2005/2006 do 2014/2015 84. Torej 84 (0,95 %) vpisanih učencev iz različnih razlogov ni zaključilo izobraževanja v šolskem letu, v katerem so se vpisali v glasbeno šolo. Povod za nedokončanje glasbenega izobraževanja je lahko različen. Lahko je razlog

zdravstvene narave (poškodba ali bolezen) ali demografske narave (selitev v drug kraj). Vseeno pa ne gre zanemariti dejstva, da se je med posameznim šolskim letom nekaj učencev odločilo za predčasen izpis iz glasbene šole. Navedeni podatki izkazujejo skoraj 1 % razliko med številom učencev na začetku in številom učencev v Glasbeni šoli Koper s podružnicama Izola in Piran (v programih glasba in ples – balet) ob zaključku šolskih let v obdobju od 2005/2006 do 2014/2015. Za primerjavo navajamo podatek izpisa učencev med šolskim letom 2020/2021, ko je bila razglašena epidemija (Odlok o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni COVID–19 na območju Republike Slovenije, 2020; Odredba o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni SARS–CoV–2 (COVID–19) na območju Republike Slovenije, 2020) in so se učenci glasbeno izobraževali na daljavo (Kustec et al., 2021; Organizacija dela v primeru začasne prekinitve izvajanja vzgojno–izobraževalne dejavnosti v vzgojno–izobraževalnih zavodih–usmeritve, 2020). V tem šolskem letu so v Glasbeni šoli Koper s podružnicama Izola in Piran zabeležili 37 izpisanih učencev, kar predstavlja 3,52 % vseh vpisanih učencev v tem šolskem letu. Pri izobraževanju na daljavo sta bila onemogočena fizični kontakt med učiteljem in učencem ter pozitivna klima, ki jo lahko ustvari učitelj v razredu tudi ob sočasnem igranju na instrument z učencem, o čemer pišejo različni avtorji (Kavčič Pucihar in Rotar Pance, 2017; Madon, 2008). Prilagoditi sta se morala tako učitelj kot učenec. Pri poučevanju na daljavo učitelj preko informacijsko komunikacijske tehnologije, ki je v tem času postala nepogrešljiva (Šimenc, 2021), ni imel ustrezne možnosti za demonstracijo pravilne drže telesa ob igranju na instrument in popravek svojih učencev. Ob tem je lahko podajal le opisna navodila o pravilni drži telesa. Svoj način premišljenega načrtovanja, vodenja in reflektiranja učnega procesa je moral v trenutku spremeniti in prilagoditi. Tudi učenci, predvsem tisti najmlajši, so imeli težave pri prilagoditvah, saj so morali postati uglaševalci svojih instrumentov. Pri običajnem izvajanju pouka godal in brenkal, slednje uglasijo učitelji pred pričetkom učne ure. V času izvajanja glasbenega izobraževanja na daljavo so učenci ostali tudi brez muziciranja v komornih zasedbah, orkestrskih sestavih in pevskih zborih. To medvrstniško druženje so učenci po pripovedovanjih zelo pogrešali, o čemer pišejo tudi Marjanovič Umek s sodelavci (Marjanovič Umek idr., 2021). Kot ugotavljajo v svoji raziskavi Gril s sodelavci (Gril idr., 2022), je večina učiteljev prilagajala izvedbo pouka na daljavo, in sicer tako, da so obravnavo snovi omejili na doseganje minimalnih standardov.

Statistična poročila Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran za obdobje od 2005/2006 do 2014/2015 izkazujejo, da je 933 učencev zaključilo osnovno glasbeno šolanje (glasbeni program v trajanju od štirih oziroma šestih do osmih let in plesni program v trajanju od štirih do šestih let), kar predstavlja 10,54 % vpisanih učencev v Glasbeno šolo Koper s podružnicama Izola in Piran v obdobju od 2005/2006 do 2014/2015.

Predstavljeni statistični podatki izkazujejo, da se mladi v Slovenski Istri zanimajo za glasbeno izobraževanje. Glasbena šola Koper z obema podružnicama že več kot 70 let plemeniti kulturni prostor Slovenske Istre, ki z glasbo bogatí raznovrstne glasbene dogodke, koncerte, proslave in prireditve, s čimer navdihuje generacije mladih. 70-letno delovanje Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran je strnjeno v dokumentarnem filmu *Spomini* (Pavlin, 2018). Zaključimo lahko, da je opazna visoka stopnja zaključevanja glasbenega izobraževanja, saj je število učencev, ki so zaključili glasbeno izobraževanje, zelo blizu številu vpisanih učencev. Dejstvo, da je število učencev, ki so zaključili glasbeno izobraževanje, blizu številu vpisanih, kaže na stabilnost izobraževalnega sistema in nizko stopnjo izpisa ali izstopa učencev med izobraževalnim procesom. To kaže na to, da je Glasbena šola Koper uspešna pri ohranjanju učencev skozi celotno obdobje izobraževanja in da večina učencev uspešno zaključi glasbeno izobraževanje v šolskem letu, v katerem se je vpisalo. To lahko kaže na rastočo ozaveščenost o pomenu glasbene izobrazbe, o kateri so pisali različni avtorji (Bastian, 1998; Campbell, 2004; Čebulc, 2004; Denac, 2002; Kopačin, 2011; Sicherl Kafol, 2001) ali pa na povečano zanimanje otrok in njihovih staršev za glasbeno učenje. Glasbena šola Koper ima pomembno vlogo pri izobraževanju mladih glasbenikov v regiji, saj omogoča pridobivanje glasbenih izkušenj in spodbuja kulturno raznolikost Slovenske Istre z ohranjanjem in promocijo glasbene dediščine ter kreptitvijo medkulturnega dialoga.

V celoti gledano, podatki kažejo na pozitivno sliko glasbenega šolstva v Slovenski Istri, kjer se ohranja zanimanje za glasbeno izobraževanje in kjer ima Glasbena šola Koper ključno vlogo pri izobraževanju mladih glasbenikov ter ohranjanju bogate glasbene tradicije Slovenske Istre.

3.2 Nadaljevanje glasbenega izobraževanja na srednji stopnji v obdobju od 1999/2000 do 2009/2010

Od leta 1999, ko je Ministrstvo za šolstvo in šport prvič odobrilo srednje glasbeno izobraževanje v Slovenski Istri, je učencem celotne Primorske regije, ki želijo nadaljevati glasbeno izobraževanje na srednji stopnji, omogočeno, da slednjo pridobijo v domačem kraju ali v bližini tega. V okviru Gimnazije Koper je bila ustanovljena Umetniška gimnazija glasbene in likovne smeri. Umetniška gimnazija glasbene smeri omogoča dijakom, da se poleg splošno izobraževalnega programa kakovostno izobražujejo tudi na glasbenem področju. S tem se dijake ne usmerja izključno k uspešnemu opravljanju mature, temveč se jim ponudi širšo možnost pri nadaljevanju šolanja. Umetniška gimnazija omogoča široko in večplastno izobraževanje, pomaga pri razvoju individualnosti, občutka odgovornosti in delovnih navad. Posebej pomemben je razvoj občutka za skupinsko delo ob spoštovanju drugačnosti posameznika. Slednje se odraža pri skupnem muziciranju v komornih zasedbah, orkestrih in zborih (Gombač, 2010). Različni avtorji (Bastian, 1998; Campbell, 2004; Čebulc, 2004; Gombač, 2010; Kopačin, 2011; Sicherl Kafol, 2001; Slosar, 1995) dokazujejo, da je ravno s takim glasbenim delovanjem glasbeno izobraževanje povezano z mladostnikovim samoizražanjem, ki vpliva na njegov čustveni razvoj, razvoj ustvarjalnosti, na občutek za estetiko in kulturo ter omogoča vsestransko in kvalitetno osebnostno rast. Tudi Čopi (2015) opozarja na to, da številne raziskave dokazujejo večplastni učinek glasbene izobrazbe na telesni in čustveni razvoj posameznika ter njegovo osebnost, kar posredno vpliva tudi na družbo in njen razvoj. Na oblikovanje posameznikovega značaja, njegovih delovnih navad, vztrajnosti pri delu, razvoj zdrave samokritičnosti, ustvarjalnosti, komunikacijskih sposobnosti in socializacije pozitivno vplivata tako igranje na instrument ali petje in umetniška gimnazija ne omogoča le pridobivanja potrebnih znanj za nadaljevanje profesionalne glasbene poti, temveč tudi vpis na druge študije. Morda pa Glasbeni šoli Koper in njenima podružnicama Izola in Piran ter Umetniški gimnaziji glasbene smeri Koper omogoča uspešnost pri učencih tudi geografska umeščenost, saj kot ugotavlja Vižintin (2018) je tudi Osnovna šola Koper primer, kjer se strokovni delavci dobro zavedajo, da je izobraževanje aktiven in nepretrgan proces, ki zahteva odzivanje na nove potrebe, razvoj novih pristopov, spremembe ustaljenih navad in nenehno usposabljanje učiteljev na področju medkulturne vzgoje.

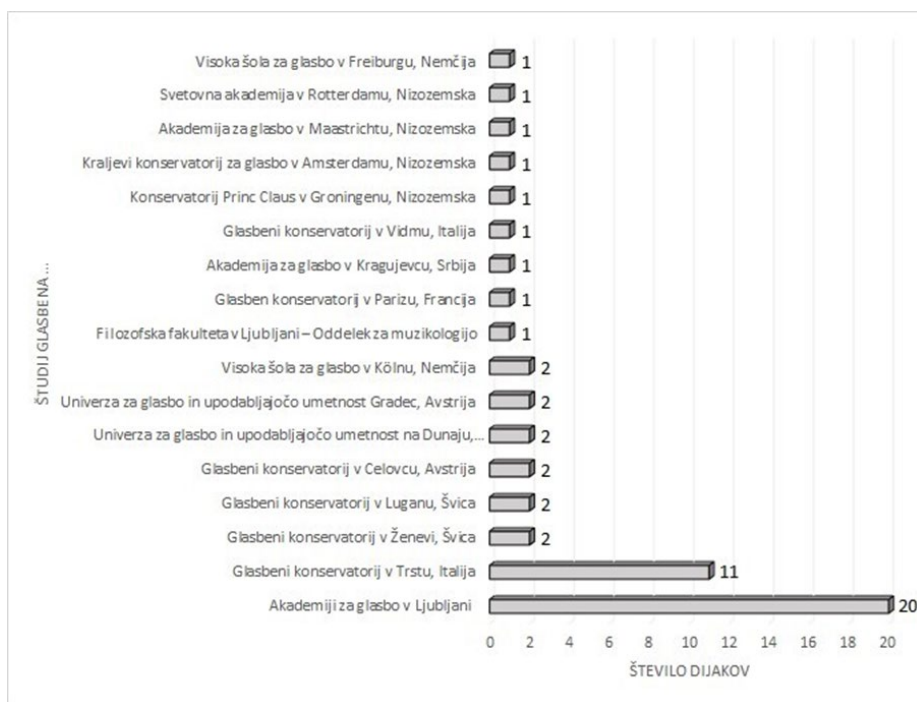
Z oblikovanjem in ustanovitvijo Umetniške gimnazije v Kopru je učencem Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran omogočeno nadaljnje glasbeno izobraževanje v domačem kraju. V obdobju od 2005/2006 do 2014/2015 se je izmed 933 učencev Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran, ki so zaključili osnovno glasbeno izobraževanje za šolanje na Umetniški gimnaziji glasbene smeri v Kopru odločilo 71, za vzporedno glasbeno izobraževanje pa 26 učencev, kar predstavlja 10,39 % učencev, ki so zaključili osnovno glasbeno izobraževanje. 97 učencev, med temi trije iz Italije in štiri iz Hrvaške, se je odločilo za vpis k predmetom: tolkala, trobenta, pozavna, rog, tuba, oboa, flavta, fagot, klarinet, saksofon, klavir, harmonika, kitara, harfa, violina, violončelo in petje (Čopi, 2015; Glasbena šola Koper. Podružnica Izola in podružnica Piran, b. d.; Gombač, 2010).

Za program Umetniške gimnazije glasbene smeri v Kopru pa se ne odločajo izključno učenci glasbenih šol Koper, Izola in Piran. V času od 1999/2000 do 2009/2010 je Umetniško gimnazijo glasbene smeri v Kopru obiskovalo 146 dijakov iz celotne primorske regije in vsi so srednje glasbeno izobraževanje uspešno zaključili. Glasbene izkušnje so pridobivali z izobraževanjem pri predmetih: glasbeni stavek, klavir, kitara, harfa, petje, harmonika, violina, violončelo, flavta, oboa, klarinet, saksofon, trobenta, pozavna, rog, tuba in tolkala. V omenjenem obdobju se je v vseh programih Gimnazije Koper (splošni, športni in umetniški program) izobraževalo skupno 1983 dijakov. Iz podatkov lahko ugotovimo, da dijaki Umetniške gimnazije glasbene smeri predstavljajo v omenjenem obdobju 7,36 % delež vseh dijakov Gimnazije Koper (Čopi, 2015; Glasbena šola Koper. Podružnica Izola in podružnica Piran, b. d.; Gombač, 2010).

Iz predstavljenih statističnih podatkov lahko povzamemo dejstvo, da se učenci Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran ne samo zanimajo, temveč tudi odločajo za glasbeno izobraževanje na Umetniški gimnaziji glasbene smeri v Kopru. Prisotnost umetniškega oddelka glasbene smeri pozitivno vpliva na kakovostno glasbeno dogajanje v domačem kraju. Dijaki z glasbenimi nastopi sooblikujejo kulturne in druge prireditve Slovenske Istre, predstavljajo steber različnih orkestrrov, zborov in drugih profesionalnih in amaterskih zasedb vseh občin Slovenske Istre (Glasbena šola Koper, 2018; Glasbena šola Koper. Podružnica Izola in podružnica Piran, b. d.; Umetniška Gimnazija Koper, b. d.).

3.3 Študij glasbe in poklicno ukvarjanje z njo na območju Slovenske Istre

Iz podatkov v Zbornikih Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran (Glasbena šola Koper. Podružnica Izola in podružnica Piran, b. d.) smo razbrali, da je po zaključenem izobraževanju na Umetniški gimnaziji glasbene smeri v Kopru, 52 (35,61 %) maturantov v obdobju od 1999/2000 do 2009/2010 nadaljevalo študij glasbe na sedemnajstih akademijah doma in v tujini. Želja po dodatni nadgradnji glasbenih znanj jih je ponesla na študij glasbe na različne univerze, kar ponazarja spodnja slika.



Slika 1: Študij glasbe mladih glasbenikov po zaključku Umetniške gimnazije glasbene smeri v obdobju od 1999/2000 do 2009/2010

Dijaki Umetniške gimnazije glasbene smeri v Kopru, ki se po uspešno zaključenem srednjem glasbenem izobraževanju (v obdobju od 1999 do 2009) niso odločili za študij glasbe, so šolanje nadaljevali na (Gombač, 2010): Pedagoški fakulteti, Fakulteti za računalništvo in informatiko, Fakulteti za šport, Fakulteti za matematiko in fiziko, Fakulteti za družbene vede, Pravni fakulteti, Filozofski fakulteti, Fakulteti za kemijo in kemijsko tehnologijo, Fakulteti za farmacijo in Medicinski fakulteti. Pester izbor

različnih fakultet je rezultat vsestranskega zanimanja mladih glasbenikov za profesionalno delovanje na različnih delovnih področjih. Čopi (2015) trdi, da so svoje potenciale številni uspešni zdravniki, pravniki, ekonomisti, znanstveniki in podjetniki razvijali tudi skozi osnovno in srednje glasbeno izobraževanje.

Mladi glasbeniki se lahko po zaključenem študiju glasbe in pridobljeni glasbeni izobrazbi zaposlijo v glasbeni šoli, poklicnih državnih orkestrih in zasedbah (Orkester Slovenske filharmonije, Orkester Slovenske vojske, Orkester Slovenske policije), ali pa se odločijo za solistično glasbeno delovanje. Nekateri dijaki iz obdobja od 1999/2000 do 2009/2010 so svoje pedagoške izkušnje z glasbenim poučevanjem pridobivali z nadomeščanjem učiteljev Glasbene šole Koper. Izmed 52 dijakov iz obdobja od 1999/2000 do 2009/2010, ki so se odločili za študij glasbe, so se na Glasbeni šoli Koper štiri (7,7 %) zaposlili za nedoločen čas (Glasbena šola Koper. Podružnica Izola in podružnica Piran, b. d.). Žal v Slovenski Istri ne deluje nobena profesionalna orkestrska ali komorna zasedba, ki bi ponujala redno zaposlitev mladim glasbenikom Slovenske Istre. Obalni komorni orkester združuje profesionalne glasbenike, kakor tudi glasbenike, ki imajo glasbeno znanje, vendar se profesionalno ne ukvarjajo z glasbo. Prostor Slovenske Istre se lahko pohvali ne samo z orkestri: Pihalni orkester Koper, En big band, Pihalni orkester Marezige, Pihalni orkester Sveti Anton, Pihalni orkester Izola, 3Big Band Orchestra, Pihalni orkester Piran, temveč tudi s paleto različnih instrumentalnih in vokalnih zasedb, ki sicer glasbenikom omogočajo glasbeno udejstvovanje, vendar trenutno (še) ne ponujajo zaposlitve, ki bi mladim glasbenikom zagotavljala preživljanje z glasbo. Mladi glasbeniki se lahko z glasbo, tako z instrumentalno kot z vokalno in glasbenim poustvarjanjem, ukvarjajo predvsem ljubiteljsko (Center za kulturo, šport in prireditve Izola, b. d.; Kulturno društvo Pihalni orkester Piran/Associazione Culturale L'Orchestra di fiati di Pirano, b. d.; Zveza kulturnih društev Mestne občine Koper, b. d.).

3.4 Interes mladih glasbenikov Slovenske Istre za glasbeni poklic

V raziskavi, ki smo jo opravili junija 2016, v kateri je sodelovalo 82 učencev višje stopnje Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran, kar je predstavljalo 61,2 % vseh mladih glasbenikov višje stopnje v šolskem letu 2015/2016, smo ugotovili, da se 64 mladih glasbenikov, kar predstavlja 78 % našega vzorca v prihodnosti želi ukvarjati z glasbo. Med njimi si je 21 (25,6 %) mladih glasbenikov želelo nadaljevati

glasbeno izobraževanje na Umetniški gimnaziji glasbene smeri v Kopru ali na vzporednem glasbenem izobraževanju.

Zanimala nas je tudi priljubljenost glasbenih poklicev. Najpogosteje so učenci višje stopnje Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran obkrožili odgovor koncertni glasbenik (21 ali 25,6 %). Drugi najpogostejši odgovor je pevec (19, kar predstavlja 23,1 % našega vzorca), na tretjem mestu pa učitelj glasbe (16 ali 19,5 % raziskovalnega vzorca). Deset mladih glasbenikov (12,2 %) si želijo postati skladatelji, pet (6,1 %) pa jih želi dirigirati različnim orkestrom. Pod druge poklice s področja glasbe so učenci navedli še: muzikolog, plesalec, umetnik. Ugotavljali smo tudi priljubljenost glasbenih poklicev v primerjavi z drugimi poklici. Učence smo prosili, da naštejejo, kateri trije poklici so jim najbolj všeč in postregli so nam s peštrim izborom poklicev. Med 91 poklici, ki so jih mladi glasbeniki navedli, so najpogosteje zapisali, da so jim najbolj všeč poklic arhitekta, managerja, mehanika, natakarja, oblikovalca, policista, strojnika, športnika, učitelja, veterinarja, vzgojitelja, zdravnika ... Na seznamu priljubljenih poklicev zasledimo še sledeče glasbene poklice: učitelj glasbe, glasbenik, koncertni glasbenik, baletni plesalec, kitarist, muzikolog, pianist, solo glasbenik, učitelj nauka o glasbi, učitelj petja, ustvarjalec glasbe za filme, zborovodja.

Pričujoči podatki izkazujejo, da se mladi glasbeniki Slovenske Istre zanimajo za profesionalno ukvarjanje z glasbo, kar pomeni, da se tudi po njihovi zaslugi bogati glasbeni prostor celotne Slovenske Istre.

4 Sklep

Zaradi svoje geografske umeščenosti je Slovenska Istra kulturno in jezikovno zelo raznolika. Tako je Glasbena šola Koper s podružnicama v Izoli in Piranu dostopna tako učencem Slovenske Istre kakor tudi učencem iz sosednje Italije in Hrvaške. Glasbena šola Koper s podružnicama Izola in Piran tako predstavlja medkulturno stičišče. Učenci glasbenih šol ne obiskujejo zgolj individualnega pouka, temveč se srečujejo in sodelujejo v komornih sestavih, orkestrih in pevskih zborih, s čimer sooblikujejo medkulturno družbo. Raziskovalci (Hozjan, 2016; Kompara, 2004) ugotavljajo, da nas glasba kot univerzalni jezik, povezuje.

Iz pregledanih statističnih podatkov Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran za obdobje od 2005/2006 do 2014/2015 smo razbrali, da je 933 (10,54 % vseh vpisanih učencev v Glasbeno šolo Koper s podružnicama Izola in Piran) učencev zaključilo osnovno glasbeno šolanje (glasbeni program v trajanju od štiri do šest let) v omenjenem raziskovanem obdobju, v katerem so ves čas glasbo soustvarjali učenci Slovenske Istre ter učenci iz sosednje Italije in Hrvaške. Izobraževanja v šolskem letu, v katerem so se vpisali v glasbeno šolo, ni zaključilo 84 (0,95 %) vpisanih učencev iz različnih razlogov, ki so lahko zdravstveni, demografski, nezainteresiranost, napačna pričakovanja ali napačne predstave učencev o poteku glasbenega šolanja in drugo.

Predstavljeni statistični podatki o glasbenem izobraževanju na Umetniški gimnaziji glasbene smeri v Kopru v obdobju od 1999/2000 do 2009/2010 kažejo, da se mladi glasbeniki v Slovenski Istri odločajo za srednje glasbeno izobraževanje v domačem kraju. Štirje maturanti (7,7 %), ki so zaključili glasbeno izobraževanje v programu Umetniške gimnazije glasbene smeri v Kopru v obdobju od 1999/2000 do 2009/2010, so se po študiju glasbe uspešno zaposlili v Glasbeni šoli Koper, ki predstavlja edino možnost za zaposlitev poklicnih glasbenikov. Alternativne zaposlitve poklicnih glasbenikov v Slovenski Istri so omejene, saj gre za specifičen poklic.

Slovenska Istra ponuja možnost osnovnega in srednjega glasbenega izobraževanja in podatki raziskave so pokazali, da se mladi glasbeniki zanimajo za poklicno ukvarjanje z glasbo, kljub omejenim zaposlitvenim možnostim poklicnih glasbenikov v Slovenski Istri. Profesionalni glasbeniki se tako vključujejo v orkestrske ali vokalne sestave, pri čemer so mladi glasbeniki ves čas v interakciji s sovrstniki in se tudi medgeneracijsko in medkulturno povezujejo, kar je v dobi hitre digitalizacije (Karakozov in Ryzhova, 2019) in informacijsko komunikacijskega razvoja velika prednost.

Literatura

- Bastian, H. G. (1998). Vpliv intenzivne glasbene vzgoje na razvoj otrok. *Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in zborovodstvo*, 4(3–4), 5–9.
- Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje* 10(2–3), 163–180.
- Birsa, E. (2018). Teaching strategies and the holistic acquisition of knowledge of the visual arts. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 187–206.

- Budkovič, C. in Valentinčič, M. (1992). *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I: od začetka 19. Stoletja do nastanka konservatorija*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Campbell, D. G. (2004). *Mozart za otroke: Prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe*. Ljubljana: Tangram.
- Cencič, M. in Pergar Kuščer, M. (2012). Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora. *Sodobna pedagogika*, 63(1), 112–138.
- Center za kulturo, šport in prireditve Izola (b. d.). *Kultura in šport v Izoli*. <https://center-izola.si/kultura-in-sport-v-izoli/kultura/kulturna-drustva/>
- Cigoj Krstulović, N. (2016). Načela in podobe slovenskega javnega glasbenega izobraževanja: Primer šole in konservatorija ljubljanske Glasbene matice (1882–1926). [Tematska številka]. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 25, 41–57.
- Čebulc, M. (2004). *Glasbeno udejstvovanje ter koncentracija in dosežki učencev*. [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Černic, T. (2020). *Organizacija časa učencev osnovne šole, ki se formalno glasbeno izobražujejo*. [Magistrsko delo]. Koper: Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem.
- Čopi, A. (2015). *Biti in obstati! Zbornik ob 70-letnici Gimnazije Koper*. Koper: Gimnazija Koper.
- Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glasbena šola Koper. (1. 10. 2018). *Naša glasbena šola praznuje 70 let!* [Facebook]. <https://www.facebook.com/search/top/?q=glasbena%20%C5%A1ola%20koper>
- Glasbena šola Koper. Podružnica Izola in podružnica Piran. (b. d.). *Glasbena šola Koper. Podružnica Izola in podružnica Piran*. <https://www.glasbena-kp.net/index.php>
- Gombač, M. (2010). 10 let Umetniške gimnazije glasbene smeri v Kopru. *Zbornik za šolsko leto 2008/09*. Koper: Glasbena šola Koper, podružnici Izola in Piran
- Gril, A., Autor, S. in Žmavc, J. (2022). Učenci s priseljenskim ozadjem pri pouku na daljavo v drugem valu epidemije bolezni COVID-19 v Sloveniji. *Dve domovini*, 56, 169–185. <https://doi.org/10.3986/dd.2022.2.12>
- 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.
- Hozjan, P. (2016). *Dvojezičnost in večjezičnost na Slovenski obali—razvoj ali zaton?*. [Diplomsko delo]. Koper: Univerza na Primorskem Fakulteta za humanistične študije.
- Karakozov, S. D. in Ryzhova, N. I. (2019). Information and Education Systems in the Context of Digitalization of Education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 12(9), 1635–1647.
- Kavčič Pucihar, A. in Rotar Pance, B. (2017). Individualni pouk in načini poučevanja učiteljev flavte na posameznih učnih stopnjah v glasbeni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(4), 399–416.
- Kolar, M., Komljanc, N., Kuščer, K., Arnejčič, B., Bizant, T. (2008). *Interesne dejavnosti za devetletno osnovno šolo*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kompara, M. (2014). Je slovenska Istra še dvojezična?. *Jezikoslovni zapiski*, 20(2), 89–106.
- Kopačin, B. (2011). *Povezava med glasbenim učenjem, inteligentnostjo in uspešnostjo pri pouku od četrtega do osmega razreda osnovne šole*. [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kopačin, B. (2014). Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(2), 81–96.
- Krajnc, M. (2012). *Možnosti preoblikovanja glasbenih šol v Sloveniji*. [Magistrsko delo]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Kulturno društvo Pihalni orkester Piran/Associazione Culturale L'Orchestra di fiati di Pirano (b. d.). *Pihalni orkester Piran 1851*. <https://www.orkesterpiran.si/>
- Kustec, S., Logaj, V., Krek, M., Flogie, A., Truden Dobrin, P. in Ivanuš Grmek, M. (2021). *Šolsko leto 2021/22 v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covidom—19. Modeli in poučevanja*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Zavod RS za šolstvo.

- Lesar, I., Majcen, I. in Podlessek, A. (2020). Stališča (bodočih) pedagoških delavcev kot temelj kakovostnega vključevanja otrok priseljencev. *Dve domovini*, 52, 147–164.
<https://doi.org/10.3986/dd.2020.2.09>
- Lokovšek, M. in Planinšek, J. (2019). *Orglarska šola svetega Jožefa*. Celje: Dom sv. Jožef.
- Madon, P. (2008). *Organizacijska klima na Glasbeni šoli Nova Gorica*. [Diplomsko delo], Nova Gorica: Univerza v Novi Gorici, Poslovno–tehniška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L., Hacin Beyazoglu, K. in Fekonja, U. (2021). Zaprtje vrtcev in šol kot posledica epidemije covid-19: Kako se počutijo otroci. *Sodobna pedagogika*, 72(1), 10–31.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2022a). *Glasbeno izobraževanje*.
<https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/glasbeno-izobrazevanje/>
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2022b). *Zasebne glasbene šole*.
<https://www.gov.si teme/zasebne-glasbene-sole/>
- Odlok o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni COVID–19 na območju Republike Slovenije, (2020). *Uradni list RS*, št. 49/20 – ZIUZEOP, 142/20 in 175/20 – ZIUOPDVE.
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODLO2298>
- Odredba o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni SARS–CoV–2 (COVID–19) na območju Republike Slovenije, (2020). *Uradni list RS*, št. 18100-1/2020/4.
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODRE2550>
- Okoliš, S. (Ed.). (2016). Ustanovna določila prve javne glasbene šole na Slovenskem. V S. Okoliš in N. Gruden (ur.), *Dostopno in plemenito. Katalog razstave ob 200–letnici ustanovitve prve javne glasbene šole v Ljubljani*. (str. 32–37) Ljubljana: Zveza slovenskih glasbenih šol in Slovenski šolski muzej.
- Organizacija dela v primeru začasne prekinitve izvajanja vzgojno–izobraževalne dejavnosti v vzgojno–izobraževalnih zavodih — Usmeritve, (2020).
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Novice/Koronavirus-2021/okroznica-prekinitev-pouka-koronavirus.pdf>
- Pavlin, M. (2018). *Spomini. 70 let Glasbene šole Koper s podružnicama Izola in Piran* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=hFrwETaqEJY>
- Pravilnik o šolski dokumentaciji v glasbenih šolah, (2001). *Uradni list RS*, št. 44/01, 1/04, 66/06 in 61/12. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV3843&d-16544-s=1&d-16544-o=2&d-16544-p=1>
- Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
- Sicherl Kafol, B. (2015). *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Slosar, M. (1995). *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole*. [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Slosar, M. (1997). Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole ali zakaj ponovna uvedba preizkusa glasbenih sposobnosti ob vpisu na Oddelek za razredni pouk. V K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*. (str. 233–241). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Slosar, M. (2008). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje III*. Ljubljana: Debora.
- Statistični urad Republike Slovenije (2015). *Vprašalnik za statistično raziskovanje. Osnovno glasbeno izobraževanje ob koncu šolskega leta 2014/15*.
<https://www.stat.si/statweb/File/DocSysFile/8591>
- Steska, V. (1929a). Javna glasbena šola v Ljubljani. *Cerkveni glasbenik*, 52(1–2), 22–25.
- Steska, V. (1929b). Javna glasbena šola v Ljubljani. *Cerkveni glasbenik*, 52(3–4), 52–55.
- Steska, V. (1929c). Javna glasbena šola v Ljubljani. *Cerkveni glasbenik*, 52(5–6), 82–86.
- Steska, V. (1929d). Javna glasbena šola v Ljubljani. *Cerkveni glasbenik*, 52(7–8), 115–118.
- Steska, V. (1929e). Javna glasbena šola v Ljubljani. *Cerkveni glasbenik*, 52(9–10), 143–148.
- Steska, V. (1929f). Javna glasbena šola v Ljubljani. *Cerkveni glasbenik*, 52(11–12), 179–182.
- Šarotar Žižek, S. (2008). Učinkovito upravljanje časa - Upravljanje samega sebe v odnosu do časa. *Naše gospodarstvo*, 54(5–6), 126–134.
- Šimenc, M. (2021). Vloga tehnologije v vzgoji in izobraževanju ter enake možnosti učencev v obdobju pandemije [Posebna številka]. *Sodobna pedagogika*, 72 12–26.

- Ulokina, I. (2022, julij 9). *Glasba je univerzalni jezik, ki ne pozna meja* (M. Mastnak) [RTV SLO Prvi]. <https://365.rtvsllo.si/arhiv/lokalni-junak/174885277>
- Umetniška Gimnazija Koper. (b. d.). Umetniška Gimnazija Koper. [Facebook] <https://www.facebook.com/people/Umetni%C5%A1ka-Gimnazija-Koper/100008834801827/>
- Valant, M. (2016). Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi. [Tematska številka] *GLASBENO PEDAGOŠKI ZBORNIK Akademije za glasbo v Ljubljani* 25 217–236.
- Vižintin, M. A. (2018). Developing intercultural education. *Dve domovini*, 47, 89–106. <https://doi.org/10.3986/dd.2018.1.06>
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Winkler Kuret, L. (2009). Glasbeni pouk skozi čas in metode poučevanja. *Glasba v šoli in v vrtcu*, XIV(2), 13–16.
- Zakon o državni statistiki (ZDSta). (1995). *Uradni list RS*, št. 45/95, 9/01. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO424>
- Zakon o glasbenih šolah (ZGla–UPB1). (2000). *Uradni list RS*, št. 81/06 <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2063>
- Zakon o varstvu osebnih podatkov (ZVOP–1). (2007). *Uradni list RS*, št. 94/07. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3906#>
- Zveza kulturnih društev Mestne občine Koper (b. d.). *Društva*. <https://zkd-koper.si/drustva?incategory=instrumentalne-zasedbe>

SUMMARY

Due to its geographical location, Slovenian Istria is culturally and linguistically very diverse. The Koper Music School, with its branches in Izola and Piran, is therefore accessible to pupils from Slovenian Istria as well as from neighbouring Italy and Croatia, presenting a cross-cultural meeting point. Music school pupils do not only attend individual lessons, but also meet and participate in chamber ensembles, orchestras and choirs, thus contributing to an intercultural society. Researchers (Hozjan, 2016; Kompara, 2004) have noted that music, as a universal language, connects us.

At the beginning of each school year, the Koper Music School, with its branches in Izola and Piran, was also obliged to submit a "Report on the scope and content of educational work" (organisational report) to the competent Ministry. One of the components of the organisational report is the number of pupils by instrument and programme. The organisational reports of the Koper Music School for the period 2005/2006 to 2014/2015 show that the total number of pupils enrolled in the music (individual lessons) and dance (ballet) programmes in all three branches was 8851. Since 2011, pupils from four municipalities of Slovene Istria, as well as neighbouring Italy and Croatia have been enrolled. For a limited period of time, 20 pupils from Italy and 5 pupils from Croatia also attended the Koper Music School with branches in Izola and Piran.

The data on the number of pupils at the end of the school year and the number of pupils who have completed their primary music education are taken from the questionnaires for the statistical survey "Primary music education at the end of the school year". The reporting of data to the Statistical Office of the Republic of Slovenia on basic music education in the prescribed paper form was compulsory until the end of the 2014/2015 school year, based on legal provisions. The data on primary music education were provided by the music school in the form of a completed questionnaire. The data were reported to the Statistical Office of the Republic of Slovenia at the end of the current school year. The statistical reports for the period 2005/2006 to 2014/2015 show that the total number of pupils in the Koper Music School with branches in Izola and Piran at the end of the school years was 8767. The data shows that the difference between the number of pupils enrolled and the number of pupils at the end of the school years for the period 2005/2006 to 2014/2015 is 84. Therefore, 84 (0.95%) of the enrolled pupils did not complete their education in the school year in which they enrolled in the music

school for various reasons. The reasons for non-completion of music education are different. It may be health-related (injury or illness) or demographic (moving to another place). However, it should not be ignored that during the course of a certain school year, some pupils decide to leave the music school early. The data above show a difference of almost 1% between the number of pupils at the beginning of the school year and the number of pupils at the end of the school year in the Koper Music School with branches in Izola and Piran (music and dance - ballet) in the period from 2005/2006 to 2014/2015. For comparison, we present the pupil enrolment data during the school year 2020/2021, when an epidemic was declared (Decree on the declaration of an epidemic of the infectious disease COVID-19 in the territory of the Republic of Slovenia, 2020; Order on the declaration of an epidemic of the infectious disease SARS-CoV-2 (COVID-19) in the territory of the Republic of Slovenia, 2020), and the pupils were studying music (Kustec et al., 2021 Organization of work in case of temporary suspension of the implementation of educational activities in educational institutions - guidance, 2020). In this school year, 37 students have deregistered from the Koper Music School with branches in Izola and Piran, which represents 3.52% of all enrolled students in this academic year. Statistical reports from the Koper Music School with branches in Izola and Piran for the period from 2005/2006 to 2014/2015 show that 933 students completed their primary music education (music programs ranging from four to six to eight years, and dance programmes lasting from four to six years), which accounts for 10.54% of the enrolled students in the Koper Music School with branches in Izola and Piran during the period from 2005/2006 to 2014/2015.

Since 1999, when the Ministry of Education and Sport first approved secondary music education in Slovenian Istria, pupils throughout the Primorska region who wish to continue their music education at secondary level have been able to do so in or near their home town. The Music and Fine Arts Gymnasium School was established as part of Koper Grammar school. The Music Art Gymnasium enables pupils to receive a quality education in music in addition to the general education curriculum. This is not only to guide pupils towards a successful final exam, Matura examination, but also to offer them a broader opportunity to continue their education. The Music Art Secondary school provides a very varied and multidisciplinary education, helping to develop individuality, a sense of responsibility and work habits. Particularly important is the development of a sense of teamwork while respecting individual differences, which are reflected in playing music in chamber ensembles, orchestras and choirs (Gombač, 2010).

The creation and establishment of the Music Art Secondary School in Koper enables the pupils of the Koper Music School with its branches in Izola and Piran to continue their musical education in their home town. In the period from 2005/2006 to 2014/2015, out of 933 pupils of the Koper Music School with branches in Izola and Piran who had completed their primary music education, 71 chose to study at the Music Art Secondary school in Koper, and 26 pupils chose to study music in parallel, which represents 10.39% of the pupils who had completed their primary music education. 97 pupils, including three from Italy and four from Croatia, chose to enrol in the following subjects: percussion, trumpet, trombone, horn, tuba, oboe, flute, bassoon, clarinet, saxophone, piano, accordion, guitar, harp, violin, cello and singing (Čopi, 2015; Music School Koper. Izola branch and Piran branch, 2023; Gombač, 2010).

The programme of the Music Art Secondary School in Koper is not exclusively open to pupils of the Koper, Izola and Piran music schools. From 1999/2000 to 2009/2010, 146 students from the entire Primorska region attended the Music Art Secondary School in Koper, and all of them successfully completed their secondary music education. They acquired musical experience by studying the following subjects: musical phrase, piano, guitar, harp, singing, accordion, violin, cello, flute, oboe, clarinet, saxophone, trumpet, trombone, horn, tuba and percussion (Čopi, 2015; Music School Koper. Izola branch and Piran branch, 2023; Gombač, 2010).

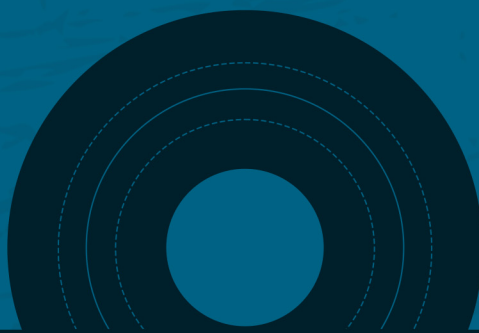
From the data in the Proceedings of the Koper Music School with branches in Izola and Piran (Music School Koper. Branch Izola and Branch Piran, 2023) we have found that after completing their education at the Music Art Secondary School in Koper, 52 (35.61%) of the graduates in the period from 1999/2000 to 2009/2010 went on to study music at 17 academies at home and in other countries.

After completing their music studies and music education, young musicians can work in music schools, professional state orchestras and ensembles (Slovenian Philharmonic Orchestra, Slovenian Armed Forces Orchestra, Slovenian Police Orchestra), or choose to work as a solo musician. Some students from the period 1999/2000 to 2009/2010 obtained their music teaching experience by substituting for teachers at the Koper Music School. Of the 52 pupils from 1999/2000 to 2009/2010 who chose to study music, four (7,7 %) were employed at the Koper Music School on a permanent basis (Music School Koper. Izola Branch and Piran Branch, 2023).

In a study conducted in June 2016, in which 82 upper secondary students from the Koper Music School with branches in Izola and Piran took part, representing 61.2% of all young musicians in the upper secondary in the 2015/2016 school year, we found that 64 young musicians, representing 78% of our sample, would like to be involved in music in the future. Of these, 21 (25.6%) young musicians would continue their music education at the Music Art Secondary School in Koper or in a parallel music education. These data show that young musicians in Slovene Istria are interested in professional music, which means that the musical space of the whole of Slovene Istria is being enriched thanks to them.

Slovenian Istria offers opportunities for primary and secondary music education and the results of the research show that young musicians are interested in professional music careers, despite the limited employment opportunities for professional musicians in Slovenian Istria. Professional musicians are thus involved in orchestral or vocal ensembles, and young musicians are constantly interacting with their peers, as well as intergenerational and intercultural networking, which is a great advantage in an era of rapid digitalisation (Karakozov and Ryzhova, 2019) and information and communication developments.

O avtorjih



Alja Krevel

magistrica profesorica glasbene pedagogike, je asistentka za področje didaktike glasbe na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Od leta 2021 je vpisana na doktorski študij Edukacijske vede na Pedagoški fakulteti Univerze v Maribor, v okviru katerega proučuje glasbeno improvizacijo v osnovni šoli. Aktivno raziskuje na različnih področjih glasbenega izobraževanja.

MA Professor of Music Pedagogy, is Assistant of music didactics at the Faculty of Education, University of Maribor. Since 2021 she is enrolled in the PhD programme in Educational Sciences at the Faculty of Education, University of Maribor, where she studies musical improvisation in elementary school. She is actively researching in various fields of music education.

Ana Tina Jurgec

je višja predavateljica Didaktike plesne vzgoje na Oddelku za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete UM. Njeno raziskovalno področje je ples v predšolskem obdobju. Dolga leta je bila članica baletnega ansambla SNG Maribor in ob tem zaključila študij na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, smer pedagogika in slovenščina. Več let je kot učiteljica baleta poučevala ples – balet na glasbenih šolah in si tako pridobila dragocene izkušnje dela z otroki, ki jih sedaj prenaša na svoje študente. Je tudi doktorska študentka Edukacijskih ved na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

is a senior lecturer in Dance Education Didactics at the University of Maribor's Faculty of Education. Her research field is dance in the preschool period. Formerly a ballet ensemble member at the Slovenian National Theatre Maribor, she studied pedagogy and Slovenian language at the University's Faculty of Arts. With years of experience teaching ballet to children in music schools, she now imparts this knowledge to her students. Additionally, she's pursuing a PhD in Educational Sciences at the same university, specializing in preschool dance research.

Anja Mohorič

je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok v Vrtcu pri Osnovni šoli Duplek. Profesionalno se ukvarja z načrtovanjem usmerjenih in spontanih dejavnosti na različnih področjih dejavnosti Kurikula za vrtce. Posebno pozornost posveča

področju glasbe, igri kot splošni metodi dela za spodbujanje celostnega in glasbenega razvoja predšolskih otrok ter glasbeno-didaktičnim igram.

is a qualified preschool educator at the Kindergarten of the Duplek Primary School. She professionally engages in planning targeted and spontaneous activities in various areas of the Kindergarten Curriculum. She pays special attention to the field of music and play as a general method for promoting the comprehensive and musical development of preschool children, as well as music didactic games.

Danaja Koren

mag. prof. gl. ped., je asistentka in učiteljica veččin na področju glasba v izobraževanju na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Kot dolgoletna izkušena učiteljica vodi glasbene delavnice za otroke, mladino in učitelje doma kot v tujini. Je avtorica in soavtorica znanstvenih člankov, objavljenih v glasbeno pedagoških revijah in monografijah. Poleg tega se ukvarja s poučevanje nauka o glasbi v glasbeni šoli, zborovodstvom, kot pevka pa tudi z glasbenim gledališčem.

M.A., is an Teaching Assistant and Skills Instructor in music education at the Faculty of Education in Ljubljana. As an experienced teacher, she has been leading music workshops for children, youth and teachers at home and abroad for many years. She is the author and co-author of scientific articles published in music education journals and monographs. She also works as a music teacher in music schools, as a choir director and as a singer in musical theatre.

Barbara Kopačin

je 2011 zaključila doktorski študij na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani z doktorsko disertacijo z naslovom »Povezava med glasbenim učenjem, inteligentnostjo in uspešnostjo pri pouku od četrtega do osmega razreda osnovne šole«. Na Univerzi na Primorskem, Pedagoški fakulteti je zaposlena od 2005. Kot docentka deluje na področju Didaktike glasbe in njenega medpredmetnega povezovanja. Njeno raziskovalno delo je usmerjeno v proučevanje povezave glasbenih vsebin na celostni razvoj otrok in medpredmetno povezovanje glasbenih vsebin z vsebinami drugih predmetnih področij.

PhD, completed her doctoral studies at the Faculty of Education, University of Ljubljana in 2011 with her doctoral dissertation entitled "The relationship between musical learning, intelligence and performance in the fourth to eighth grade of primary school". She has been working at the University of Primorska, Faculty of

Education since 2005. As an assistant professor, she works in the field of Didactics of Music and its cross-curricular integration. Her research work is focused on the study of the connection of music content on the holistic development of children and the cross-curricular integration of music content with other subject areas.

Barbara Sicherl-Kafol

je redna profesorica za glasbeno didaktiko na Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s tematiko sodobnega načrtovanja pouka in v tem okviru še posebej celostne glasbene vzgoje, ocenjevanja in vseživljenjskega izobraževanja. Kot predavateljica sodeluje na številnih simpozijih, seminarjih in pedagoških delavnicah. Doma in v tujini objavlja strokovne prispevke, v katerih opredeljuje pomen in vlogo glasbene vzgoje ter njen vpliv na otrokov glasbeni in splošni razvoj. Vključena je v vrsto domačin in mednarodnih glasbenih združenj ter uredniških odborov glasbenih publikacij.

PhD, is Professor of Music Didactic at the Faculty of Education, University of Ljubljana. Her main research areas concern the field of music education within holistic educational planning, the assessment of musical achievements, strategies and skills of lifelong learning and modern learning methods especially for primary schools. As a lecturer, she participates in numerous symposia, seminars and pedagogical workshops. She has published articles both nationally and internationally defining the importance and role of music education and its influence on children's musical and general development. She is involved in a number of national and international music associations and on the editorial boards of music publications.

Bojan Kovačič

je docent za specialno didaktiko (področje glasba), na Oddelku za razredni pouk, Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Njegovo raziskovalno delo obsega področje glasbene didaktike, s poudarkom na glasbenem talentu, folklorni dejavnosti in učnih ciljih. V svoji doktorski disertaciji je proučeval značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji izobraževanja, na šestih področjih: glasbene sposobnosti, glasbena ustvarjalnost, glasbena izvedba, glasbeno znanje, glasbene aktivnosti in neglasbene značilnosti.

PhD, is Assistant Professor of Special Didactics (Music field) at the Department of Elementary Education, Faculty of Education, University of Maribor. His research

covers the field of music didactics with a focus on music talent, folklore activity and learning objectives. In his doctoral dissertation, he studied the characteristics of musically talented primary school pupils in six areas: musical abilities, musical creativity, musical performance, musical knowledge, musical activities and non-musical characteristics.

Branka Rotar Pance

je izredna profesorica na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani. Raziskuje različne teme s področja glasbene vzgoje: delo z glasbeno nadarjenimi učenci, glasbeno ustvarjalnost učencev, kulturno-umetnostno vzgojo, izobraževanje učiteljev glasbe, kompetence učiteljev glasbe, vseživljenjsko učenje učiteljev glasbe. Je urednica mednarodne znanstvene revije Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani (The Journal of Music Education of the Academy of Music of Ljubljana), koordinatorka Slovenske glasbene olimpijade, članica žirije na Mednarodnih glasbenih olimpijadah in predsednica 5. Mednarodne glasbene olimpijade Ljubljana 2022.

PhD, is an Associate Professor at the Music Academy of the University of Ljubljana. Her research interests lie in the different fields of music education, working with musically gifted students, musical creativity of students, arts and cultural education, music teacher training programmes, competencies of the music teachers, and lifelong learning of music teachers. She is the editor of the international academic journal Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani (The Journal of Music Education of the Academy of Music of Ljubljana). She is the coordinator of the Slovene Music Olympiad, a jury member at the International Music Olympiads, and chair of the 5th International Music Olympiad Ljubljana 2022.

Dragica Haramija

je redna profesorica na področju slovenske književnosti na Univerzi v Mariboru; na Pedagoški fakulteti in Filozofski fakulteti predava otroško in mladinsko književnost. Osrednje področje njenega raziskovanja sta otroška in mladinska književnost (literarna zgodovina: opusi slovenskih mladinskih pisateljev; zvrsti in vrste v slovenski otroški in mladinski prozi). Prav tako se ukvarja z raziskovanjem bralne pismenosti in lahkega branja (preprostega jezika). Izdala je 7 znanstvenih monografij, okrog 70 znanstvenih člankov in več kot 20 samostojnih poglavij v znanstvenih monografijah. Leta 2023 je prejela nagrado Univerze v Mariboru za vrhunske

uspehe, dosežke in zasluge na znanstvenoraziskovalnem in izobraževalnem področju.

PhD, is a full professor of Slovene literature at the University of Maribor; she lectures children's and young adult literature at the Faculty of Education and Faculty of Arts. Her basic field of work is children's and young adult literature (theories of genre and literary history). She is also involved in research on reading literacy and easy-to-read materials (easy reading). She has published 7 monographs, around 70 scientific articles and more than 20 chapters in scientific monographs. In 2023, she was awarded the University of Maribor Prize for outstanding success, achievements and merits in scientific research and education.

Janja Batič

je docentka za specialno didaktiko (likovna umetnost) na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Ima več kot osemnajst let izkušenj pri delu z bodočimi učitelji razrednega pouka. Janja Batič od leta 2019 izobražuje bodoče učitelje likovne umetnosti na Oddelku za likovno umetnost. Njeno raziskovalno področje vključuje likovno pedagogiko, vizualno pismenost, multimodalno pismenost in raziskovanje slikanic.

PhD, is an assistant professor for art education at the Faculty of Education at the University of Maribor, Slovenia. She has more than eighteen years of experiences working with future classroom teachers. Since 2019, Janja Batič has been educating future art teachers at the Department of Fine Arts. Her research area includes art education, visual literacy, multimodal literacy and picture books research.

Jelena Martinović Bogojević

je profesorica na Akademiji za glasbo Univerze v Črni gori. Doktorirala je na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani s področja glasbene pedagogike. Je avtorica znanstvenih člankov in soavtorica učbenikov za glasbeno vzgojo v osnovni šoli v Črni gori. Jelena Martinović Bogojević je nacionalna koordinatorica za Črno goro pri Evropskem združenju za glasbo v šolah (EAS), članica Odbora za glasbo Črnogorske akademije znanosti in umetnosti (CANU) in članica Odbora za kontrolu kakovosti Univerze Črne gore.

PhD, is a professor at the Music Academy of the University of Montenegro. She obtained her doctoral degree at the Academy of Music of the University of Ljubljana in the field of music pedagogy. She is the author of scientific papers and co-author

of textbooks for music education in primary school in Montenegro. Jelena Martinović Bogojević is the national coordinator for Montenegro in the European Association for Music in Schools, a member of the Music Committee of the Montenegrin Academy of Sciences and Arts (CANU) and a member of the Quality Control Committee of the University of Montenegro.

Jerneja Žnidaršič

je docentka za specialno didaktiko (področje glasba), na Oddelku za glasbo, Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Njeno znanstveno in raziskovalno delo obsega področje glasbene didaktike, s poudarkom na medpredmetnem povezovanju, kulturno-umetniški vzgoji in poslušanju glasbe.

PhD, is an assistant professor of special didactics (music field) at the Department of Music, Faculty of Education, University of Maribor. Her scientific and research work covers the field of music didactics, with an emphasis on interdisciplinary connections, cultural and artistic education, and music listening.

Katarina Habe

je zaposlena kot docentka za področje obče psihologije na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani. Njeno ekspertno področje je psihologija glasbe, kjer združuje analitični um psihologinje in intuitivni um glasbenice. Primarno se raziskovalno ukvarja s preučevanjem učinkov glasbe na celostno blagostanje; na eni strani splošne populacije, na drugi strani pa glasbenikov.

PhD, is employed as an associate professor in the field of general psychology at the Academy of Music, University of Ljubljana. Her expertise lies in the psychology of music, where she combines the analytical mind of a psychologist with the intuitive mind of a musician. Primarily, her research focuses on studying the effects of music on overall well-being, both for the general population and musicians alike.

Katarina Zadnik

je predstojnica Oddelka za glasbeno pedagogiko na Akademiji za glasbo v Ljubljani in deluje kot docentka na področju specialnih glasbenih didaktik za predšolsko obdobje, prvo triletno osnovne šole in skupinske predmete v glasbeni šoli. Kot idejna vodja projektov, Glasbene urice za dojenčke (2014) in Glasbene urice za najmlajše (2015), je zasnovala program za izbirni predmet Glasba v najzgodnejšem

življenjskem obdobju. Kot samostojna avtorica je izdala znanstveni monografiji *Opisno ocenjevanje glasbenega razvoja pet- in šestletnih otrok* (2005) in *Nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli: med preteklostjo, sedanostjo in prihodnostjo* (2019). Ph.D., is a Head of the Music Education Department at the Academy of Music in Ljubljana, and an assistant professor for didactics of music education in preschool, general school, and group lessons in music school. On the basis of projects, *Music Hours for the Babies* (2014) and *Music Hours for the Youngest* (2015), she devised a chosen subject *Music in the earliest childhood*. She published scientific monographs *A Descriptive Assessment of Musical Development of Five and Six-Year-Old Children* (2005) and *Music Theory in the Slovenian Music School: between the Past, Present and Future* (2019).

Konstanca Zalar

je docentka na področju glasba v izobraževanju. Poleg pedagoškega dela na Oddelku za razredni pouk in na Oddelku za Specialno in rehabilitacijsko pedagogiko PeF UL se ukvarja z raziskovanjem celostne glasbene vzgoje s posebnim poudarkom na dialoških dimenzijah glasbene umetnosti. Izsledke objavlja v priznanih mednarodnih revijah in znanstvenih monografijah ter jih skuša tudi praktično implicirati v pedagoški proces s prikazom dela na seminarjih za pedagoške delavce.

PhD, is an Assistant Professor of music in education. In addition to teaching at the Department of Primary Education and the Department of Special and Rehabilitation Education at the Faculty of Education, University of Ljubljana, she conducts research in the field of holistic music education with a special focus on the dialogical dimensions of the musical arts. She publishes her findings in renowned international journals and scientific monographs and tries to transfer them into the practice of the pedagogical process by presenting her work in seminars for pedagogical staff.

Maja Hmelak

je izredna profesorica pedagogike na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Na pedagoškem in znanstvenem področju se posveča teoriji vzgoje, pedagogiki, predšolski pedagogiki, komunikaciji in sodelovanju staršev, vzgojiteljev in učiteljev ter kakovosti predšolske in celotne vzgoje in izobraževanja. Njeno strokovno in znanstveno delo pa je še posebej usmerjeno v proučevanje profesionalnega razvoja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju. Posveča se področjem komunikacije, sodelovanja, stresa, konfliktov, kompetenc, medgeneracijskega in medkulturnega

povezovanja ter kakovosti. Je avtorica in soavtorica monografij, znanstvenih člankov, delov znanstvenih in strokovnih monografij, znanstvenih člankov, recenzij. PhD, is an Associate Professor of Pedagogy at the Faculty of Education in Maribor. Her pedagogical and scientific research focuses on educational theory, pedagogy, preschool pedagogy, communication and cooperation between parents, educators, and teachers, and the quality of preschool and early childhood education and education as a whole. Her professional and scientific work is particularly focused on the study of professional development in education. Her research focuses on communication, cooperation, stress, conflict, competence, intergenerational and intercultural integration, and quality. She is the author and co-author of monographs, scientific articles, parts of scientific and professional monographs, scientific articles, and reviews.

Maruša Laure

je diplomirala na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani, na magistrskem študijskem programu inštrumentalne in pevske pedagogike, ter na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, na magistrskem študijski programu glasbene pedagogike. Zaključila je doktorski študij na programu Edukacijske vede na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. V okviru svojega znanstvenoraziskovalnega dela proučuje področji psihologije glasbe in specialne didaktike glasbe predvsem v povezavi z na otroka osredinjenimi pedagoškimi koncepti (pedagogika montessori ter pristop suzuki). Zaposlena je na Oddelku za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru.

PhD, graduated from the Academy of Music at the University of Ljubljana, where she undertook a Master's degree programme in instrumental and vocal pedagogy. She also graduated from the Faculty of Education at the University of Maribor, where she pursued a Master's degree programme in music pedagogy. She completed her doctoral studies in the Educational Sciences programme at the Faculty of Education, University of Maribor. Her scientific research focuses on the fields of music psychology and special music didactics, especially in relation to child-centred pedagogical concepts, such as Montessori pedagogy and the Suzuki approach. She is employed in the Department of Early Childhood Education at the Faculty of Education, University of Maribor.

Olga Denac

je redna profesorica didaktike glasbe na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, Slovenija. Znanstveno in raziskovalno se ukvarja z didaktiko estetske vzgoje, splošno in specialno didaktiko glasbe, kulturno-umetnostno vzgojo in medpredmetnim načrtovanjem. Rezultate raziskav objavlja v znanstvenih in strokovnih revijah ter na znanstvenih konferencah in simpozijih doma in v tujini.

is Full Professor for Music Didactics at University of Maribor, Faculty of Education of Maribor, Slovenia. Her scientific research work concern: didactics of aesthetic education, general and special didactics of music, arts and cultural education and cross-curricular planning. Results of her studies have been presented in scientific and professional journals and at scientific conferences and symposia at home and abroad.

Tina Bohak Adam

je docentka na oddelku za glasbeno pedagogiko Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z uvajanjem IKT tehnologije v pedagoške študijske programe ter zgodovino operne in koncertne poustvarjalnosti. Od leta 2020 je nacionalna predstavnica Evropske zveze za glasbo v šoli (European Association for Music in Schools – EAS). Je avtorica znanstvenih in strokovnih člankov ter monografij Julij Betetto (1885–1963) – nestor opernih in koncertnih pevcev (2015) in Hočem postati pevka – portret koncertne pevke, altistke Marije Bitenc Samec (2018). Prav tako je urednica strokovne monografije Jas sn čüja ftiča peti – portret Toneta Žuraja (2022).

PhD, is an assistant professor in the Department of Music Education at the University of Ljubljana, Academy of Music. In her research, she focuses on the introduction of ICT to education-related academic programmes and the history of opera and concert performance. Since 2020, she is the National Coordinator for the European Association for Music in Schools (EAS) for Slovenia. She is the author of scientific and technical articles and monographs Julij Betetto (1885–1963) – nestor opernih in koncertnih pevcev [“Julij Betetto (1885–1963) – Nestor of Opera and Concert Singers”] (2015) and Hočem postati pevka – portret koncertne pevke, altistke Marije Bitenc Samec [“I Want to Become a Singer – a portrait of concert singer, alto Marija Bitenc Samec”] (2018). She is also an editor of an expert monograph Jas sn čüja ftiča peti – portret Toneta Žuraja [“Jas sn čüja ftiča peti – a portrait of Tone Žuraj”] (2022).

Ernest Kramar

magister akademski glasbenik tolkalec, je profesor tolkal na Glasbeni šoli Sevnica ter Glasbeni šoli Hrastnik in doktorand PeF UL. Poleg pedagoškega dela na glasbenih šolah se ukvarja z raziskovanjem vpliva informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT-ja) na pouk inštrumenta v javnih glasbenih šolah v Sloveniji. S sodobnimi učnimi pristopi učence navdušuje nad igranjem tolkal in ustvarja mlade glasbenike, ki redno in uspešno nastopajo, se udeležujejo državnih in mednarodnih glasbenih tekmovanj ter nadaljujejo glasbeno izobraževanje na profesionalni ravni.

master's degree academic percussionist, is a professor of percussion at Music school Sevnica and Music school Hrastnik and a Ph.D. student of PeF UL. In addition to his pedagogical work in music schools, he conducts research on the impact of information and communication technologies (ICT) on instrument lessons in public music schools in Slovenia. With modern teaching approaches, he inspires students to play percussion and creates young musicians who regularly and successfully perform, participate in national and international music competitions and continue their musical education at professional level.

Ana Kavčič Pucihar

Flavtistka, asist. dr. Ana Kavčič Pucihar raziskuje in deluje na področju didaktike inštrumentov na Akademiji za glasbo v Ljubljani, kjer je v razredu zasl. prof. Fedje Rupla diplomirala (1999) ter zaključila umetniško specializacijo (2001). Pod njegovim mentorstvom in somentorstvom izr. prof. dr. Branke Rotar Pance je leta 2011 zaključila znanstveni magisterij, leta 2019 pa pod mentorstvom slednje doktorirala. Kot Fulbright Visiting Scholar 2015 je na Boise State University/ZDA raziskovala učinkovite strategije poučevanja v inštrumentalnem pouku. Z možem Blažem Puciharjem sta soavtorja učnih gradiv za najmlajše flavtiste: učbenik Igramo se flavto, njegov angleški prevod, Fluting Stars, zmagovalec Newly Published Music Competition 2016 (NFA/ZDA), ter Od dinozavra do virtuoza.

Flutist, assist. Ana Kavčič Pucihar, Ph.D., researches instrumental music pedagogy at the Academy of Music in Ljubljana. There, she graduated in the class of Prof. Fedja Rupel (1999) and completed her artistic specialization (2001). Under his mentorship with the co-supervision of Associate Prof. Branka Rotar Pance, she completed her Master's degree in 2011 and her Doctoral degree in 2019 under the supervision of the latter. As a Fulbright Visiting Scholar 2015 at Boise State University/USA, she researched effective teaching strategies in instrumental

instruction. With Blaž Pucihar, they co authored teaching materials for young flute players: the method book *Igramo se flavto*, its English translation, *Fluting Stars*, winner of the 2016 Newly Published Music Competition (NFA/USA), and *From Dinosaur to Virtuoso*.

Majda Leva

je doktorska študentka Edukacijskih ved Pedagoške fakultete Maribor. V svojih znanstvenih raziskavah se osredotoča na interdisciplinarno povezovanje področja glasbene terapije, didaktike glasbe in pedagogike. Po zaključeni Akademiji za glasbo v Ljubljani je zaključila študij glasbene terapije na Inštitutu Knoll, z zaključnim delom *Glasbena terapija in duhovnost v paliativni oskrbi*. Svoje strokovno znanje je nadgrajevala na mednarodnih izobraževanjih s področja glasbene terapije. Kot samozaposlena v kulturi aktivno sodeluje z osnovnimi šolami in vrtci, kjer delujejo kot predavateljica ter izvajalka projektov. Razvija inovativne pedagoške strategije, ki združujejo elemente glasbene terapije in glasbeno umetnost.

is a PhD student in Educational Sciences at the Faculty of Education, Maribor. Her scientific research focuses on the interdisciplinary integration of music therapy, music didactics and pedagogy. After graduating from the Academy of Music in Ljubljana, she completed her studies in music therapy at the Knoll Institute, with her thesis *Music Therapy and Spirituality in Palliative Care*. She has furthered her professional knowledge at international training courses in music therapy. As a self-employed cultural professional, she actively works with primary schools and kindergartens as a lecturer and project implementer. She develops innovative pedagogical strategies that combine elements of music therapy and the art of music.

Mateja Kolmanič

magistrica profesorica razrednega pouka, deluje kot učiteljica razrednega pouka na osnovni šoli.

MA Professor of Elementary Education, works as a class teacher in a primary school.

Matija Varl

je diplomirani profesor glasbe in magister znanosti iz področja menedžmenta neprofitnih organizacij. Je vodja izpostave JSKD Maribor in predavatelj na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Ukvarja se z glasbeno didaktiko in

organizacijo glasbenih prireditev in izobraževanj ljubiteljskih kulturnih dejavnosti, predvsem na področju zborovstva, po vsej starostni vertikali. S svojim delom se posebej posveča predšolskemu obdobju. Izvaja razne glasbene in glasbeno-lutkovne delavnice doma in v tujini.

is a University graduate professor of music and Master of Science in the field of management of non-profit organizations. He is the head of the JSKD branch office in Maribor and a University lecturer at the Faculty of Education of the University of Maribor. His fields of work are primarily the pre-school music education and the organization of music (choral) events of amateur cultural activities, especially in the pre-school period. He conducts various music and musicpuppets workshops at home and abroad.

Natalija Šimunovič

je akademska glasbenica violistka s poklicnimi izkušnjami tako s področja umetniško-interpretativne kot tudi pedagoške glasbene smeri. Poučuje violino in violo na Glasbeni šoli Jesenice. Kot doktorska študentka Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani pod mentorstvom doc. dr. Katarine Habe proučuje glasbeno samopodobo ter glasbeno identiteto pri učencih v slovenskih glasbenih šolah.

is an academic musician – violist, with professional experience both in the field of artistic-interpretive and pedagogical music domain. She teaches violin and viola at the Glasbena šola Jesenice (Music School of Jesenice). As a doctoral student at the Academy of Music of the University of Ljubljana under the mentorship of the assist. prof. Katarina Habe, PhD she studies musical self-concept and musical identity in pupils in Slovenian music schools.

Nina Rihtarič

je magistrica profesorica glasbene pedagogike, ki je doštudirala na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Svojo izobrazbo dopolnjuje na isti fakulteti, na študijskem programu druge stopnje, Inkluzija v vzgoji in izobraževanju.

is a master professor of music pedagogy, who completed her studies at the Faculty of Education, University of Maribor. She continues her education at the same faculty, in the second-level study program of Inclusion in Education.

Sara Smrekar

doktorska študentka glasbene pedagogike na Akademiji za glasbo v Ljubljani, poučuje na GŠ Ljubljana Moste-Polje. Svojo kariero je obogatila z vodenjem projekta Zvenobjem, izvajanjem glasbenih uric za predšolske otroke, izvajanjem delavnic v okviru JSKD ter predavanjem na seminarju Z glasbo v pravljčni svet in nazaj. V soavtorstvu je objavila članka Pedagogika Montessori in nauk o glasbi v glasbeni šoli ter Prepoznavanje socialnih veščin pri glasbenih dejavnostih v skupini tri- in štiriletnih otrok v vrtcu. Kot avtorica je napisala članek Reševanje konfliktnih situacij in spodbujanje razvoja socialnih veščin z glasbenimi dejavnostmi pri triletnih in štiriletnih v vrtcu.

a doctoral student in Music Education Department at the Music Academy in Ljubljana, teaches at the GŠ Ljubljana Moste-Polje. She has enriched her career by conducting music lessons for preschool children, hosting workshops within JSKD, and lecturing at the seminar From Music to Fairyland and Back. In collaboration, she published articles Montessori Pedagogy and Music Theory in Music Schools and Recognition of social skills during music activity among three- and four-year-old children in kindergarten. As the main author, she wrote an article Resolving conflict situations and encouraging social skills development through musical activities at ages 3 and 4 in kindergarten.

Tanja Grubač

je leta 2016 zaključila študij razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem z zagovorom diplomskega dela z naslovom Glasbeno izobraževanje otrok v času osnovnošolskega izobraževanja. Od leta 2004 je zaposlena na Glasbeni šoli Koper kot poslovni sekretar, kjer je ves čas v stiku z vsemi deležniki glasbenega izobraževanja, tako z učitelji, kot tudi z učenci, dijaki in njihovimi starši.

completed her studies of classroom education at the Faculty of Education at the University of Primorska in 2016, defending her thesis entitled Music Education for Children during the period of Elementary Education. Since 2004, she has been employed at the Koper Music School as a Business Secretary, where she is in constant contact with all music education stakeholders, both teachers and pupils, students and their parents.

Tjaša Drovenik Adamec

Master of Arts, je zaključila študij orgelske koncertne smeri in instrumentalno-pevske pedagogike (IGP) na Univerzi za glasbo in uprizoritvene umetnosti v Gradcu, v Avstriji. Deluje kot koncertna glasbenica in orgelska pedagoginja v Glasbeni šoli Rogaška Slatina ter v Glasbeni in baletni šoli A. M. Slomška v Mariboru. Na pedagoškem področju je aktivna tudi kot voditeljica mednarodnih orgelskih izobraževanj za otroke in mladostnike: Gradec, Avstrija (2014–2016), Zadar, Hrvaška (od 2019) in »Orglekids Slovenija« (od 2022). Od oktobra 2019 je doktorska študentka Edukacijskih ved na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Master of Arts, graduated in organ concert studies and music education - voice and instruments at University of Music and Performing Arts in Graz (A). She works as concert musician and organ pedagogue at the Rogaška Slatina Music School and at the A. M. Slomšek Music and Ballet School in Maribor. She is also active as leader of international organ workshops for children: Graz (A) (2014–2016), Zadar (CRO) (since 2019) and »Orglekids Slovenija« (since 2022). Since October 2019, she has been a doctoral student of Educational Science at the Faculty of Education at Maribor University.

SODOBNE RAZISKAVE O POUČEVANJU GLASBE V SLOVENIJI

BOJAN KOVAČIČ (UR.)

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
bojan.kovacic@um.si

Monografija »Sodobne raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji« v 15 poglavjih celovito obravnava različne vidike poučevanja glasbe na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja. Poudarja pomen glasbeno-didaktičnih iger za razvoj glasbenih sposobnosti predšolskih otrok, učinke glasbenih dejavnosti na socialne interakcije v zgodnjem otroštvu in izzive vključevanja glasbeno-plesnih dejavnosti v vrtcih s programom montessori. Raziskuje medpredmetno povezovanje glasbe in likovne umetnosti, izzive načrtovanja glasbene umetnosti, glasbeno ustvarjalnost v osnovni šoli in vključevanje elementov glasbene terapije. Analizira zastopanost glasbenih zvrsti v mladinskih romanih, vlogo učiteljev pri razvoju talenta, uporabo interaktivnih učnih gradiv in tehnologije v glasbenem pouku, optimalno motivacijsko okolje v glasbenih šolah, oblikovanje glasbene samopodobe in specifične glasbenega izobraževanja na območju Slovenske Istre. Izsledki predstavljenih raziskav prispevajo k razvoju področja didaktike glasbe in predstavljajo temelj za izboljšanje »glasbenih« praks v slovenskem izobraževalnem sistemu.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024)

ISBN
978-961-286-839-0

Ključne besede:

glasba,
glasbeno izobraževanje,
poučevanje glasbe,
glasbene dejavnosti,
glasbene vsebine



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024)

ISBN
978-961-286-839-0

Keywords:

music,
music education,
teaching music,
music activities,
music content

CONTEMPORARY RESEARCH ON MUSIC EDUCATION IN SLOVENIA

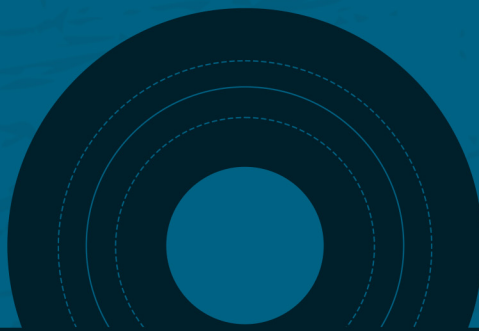
BOJAN KOVAČIČ (ED.)

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
bojan.kovacic@um.si

The monograph "Contemporary Research on Music Education in Slovenia" covers a wide range of topics related to music education at various educational levels in 15 chapters. It sheds light on the importance of music didactic games in the development of preschool children's musical abilities, the impact of musical activities on social interactions in early childhood, and the challenges of integrating music and dance activities in Montessori kindergartens. It investigates the cross-curricular integration of music and visual arts, the challenges of planning music lessons, musical creativity in primary schools, and the incorporation of music therapy elements. It examines the representation of musical genres in young people's novels, the role of teachers in fostering talent development, the use of interactive learning materials, technology in music education, the optimal motivating environment in music schools, the formation of a musical self-image, and the peculiarities of music education in the Slovenian region of Istria. The results of the current research contribute to the advancement of the field of music didactics and serve as the foundation for the improvement of "music" practice in the Slovenian education system.



University of Maribor Press



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta