

## POGLAVJE 1

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

OLGA DENAC,<sup>1</sup> ANJA MOHORIČ,<sup>2</sup> MATIJA VARL<sup>1,3</sup>

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

<sup>2</sup> Vrtec pri Osnovni šoli Duplek, Spodnji Duplek, Slovenija  
anja.mohor@gmail.com

<sup>3</sup> 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,<sup>1</sup> ANJA MOHORIČ,<sup>2</sup> MATIJA VARL<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia  
[olga.denac@um.si](mailto:olga.denac@um.si), [matija.varl@guest.um.si](mailto:matija.varl@guest.um.si)

<sup>2</sup> Duplek Kindergarten at the Primary School, Spodnji Duplek, Slovenia,  
[anja.mohor@gmail.com](mailto:anja.mohor@gmail.com)

<sup>3</sup> Republic of Slovenia Public Fund for Cultural Activities (JSKD),  
Branch office Maribor, Maribor, Slovenia  
[matija.varl@guest.um.si](mailto: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; četrtič, 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). Otrok 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 govorjenih 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 govorjenih ritmičnih motivov. Kriterij za ocenjevanje je stopnja pravilne ponovitve govorjenih 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
$\alpha$ (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
$\alpha$ (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
$\alpha$ (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
$\alpha$ (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., Brédikyté, 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.

