



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Nikolina Matoš, mag. mus.

KURIKULUMSKI PRISTUP OBLIKOVANJU
PROFESIONALNOGA OSNOVNOGA
GLAZBENOG OBRAZOVANJA

DOKTORSKI RAD

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Snježana Dobrota

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Nikolina Matoš, mag. mus.

CURRICULAR APPROACH TO
PROFESSIONAL ELEMENTARY
MUSIC EDUCATION DESIGN

DOCTORAL THESIS

Supervisor: associate professor Snježana Dobrota, Ph. D.

Zagreb, 2018.

SADRŽAJ	I
Zahvale	XI
Životopis mentorice	XII
Sažetak	XIV
Summary	XVI
1. UVOD	1
2. PROFESIONALNO GLAZBENO OBRAZOVANJE	13
2.1. Povijesno-komparativni pristup profesionalnom glazbenom obrazovanju	14
2.2. Ključna obilježja suvremenih glazbenoobrazovnih sustava	29
2.2.1. Glazbenoobrazovni sustavi u Europi	42
2.2.2. Kraći pregled glazbenoga obrazovanja u SAD-u	60
2.2.3. Glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj	61
2.2.3.1. Djelatnost glazbenih škola kao dio umjetničkoga obrazovanja	62
2.2.3.2. Organizacija glazbenoga odgojno-obrazovnoga procesa	67
2.2.3.3. Stjecanje stručnih kvalifikacija i kompetencije učitelja/nastavnika	76
2.2.3.4. Zakonska regulativa glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj	79
2.3. Usporedba hrvatskog glazbenoobrazovnog sustava sa sustavima u Europi i SAD-u	88
3. ZNANJA I VJEŠTINE PROFESIONALNIH GLAZBENIKA S POSEBNIM OSVRTOM NA USVAJANJE GLAZBENOGA JEZIKA	92
3.1. Dimenzije kompetencije profesionalnoga glazbenika	93
3.1.1. Znanja glazbe/o glazbi	96
3.1.2. Vještine glazbenoga izvođenja	97

3.1.3. Sposobnost glazbenoga mišljenja	100
3.1.4. Glazbena pismenost	103
3. 2. Osnovne značajke učenja glazbenoga jezika	110
3.2.1. Razvoj glazbeno-perceptivnih sposobnosti	113
3.2.2. <i>Solfeggio</i> kao zasebna glazbenopedagoška disciplina	117
3.2.3. Metode (sustavi) intonacije i njihova uloga u usvajanju glazbenoga jezika	125
3.2.4. Pregled empirijskih istraživanja povezanih s metodama intonacije i postupcima vježbanja u nastavi <i>solfeggia</i>	132
3.2.5. Poučavanje i učenje glazbenoga jezika u hrvatskome glazbenoobrazovnom sustavu	140
3.3. Sadržajne, strukturne i organizacijske promjene poučavanja i učenja glazbenoga jezika u 21. stoljeću	143
4. KURIKULUMSKI PRISTUP POUČAVANJU I UČENJU GLAZBE	147
4.1. Pojmovna i teorijska pojašnjenja kurikulumskog pristupa	147
4.1.1. Naglasci kurikulumskih teorija	149
4.1.2. Koncepti, tipovi, vrste i dimenzije kurikuluma	151
4.1.3. Metodologija izrade i razvojni procesi oblikovanja kurikuluma	156
4.2. Opće odrednice kurikulumskog pristupa glazbenom obrazovanju	164
4.2.1. Kurikulumske teorije i pristupi poučavanju i učenju glazbe	166
4.2.2. Etape u oblikovanju kurikuluma glazbenog obrazovanja	173
4.3. Kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj u svjetlu europskih glazbenoobrazovnih promjena	179
4.3.1. Ključni pojmovi pri izradi kurikuluma glazbenoga obrazovanja	179
4.3.2. Hrvatski glazbenoobrazovni sustav iz kurikulumske perspektive	182
4.4. Zaključci teorijskoga dijela istraživanja	192

5. EMPIRIJSKA PROVJERA KURIKULUMSKOG PRISTUPA PROFESIONALNOM GLAZBENOM OBRAZOVANJU U HRVATSKOJ 195

5.1. Prvi dio istraživanja: Analiza nastavnih planova i programa	200
5.1.1. Cilj i zadatci	200
5.1.2. Postupak i instrumenti	201
5.1.3. Rezultati	203
5.1.3.1. Terminološka analiza dokumenata	208
5.1.3.2. Obilježja programa iz kurikulumske perspektive	209
5.1.3.3. Metodologija izrade nastavnih programa	211
5.1.3.4. Usklađenost s ostalim dokumentima	213
5.1.3.5. Sadržaj dokumenata	214
5.1.3.6. Analiza nastavnih programa za predmet <i>Solfeggio</i> u osnovnoj glazbenoj školi	216
5.2. Drugi dio istraživanja: Analiza stavova učitelja/nastavnika i studenata glazbe	228
5.2.1. Cilj i zadatci	228
5.2.2. Uzorak	229
5.2.3. Postupak i instrumenti	231
5.2.4. Rezultati	236
5.2.4.1. Uvjeti upisa u osnovnu glazbenu školu	238
5.2.4.2. Status predmeta Zbor/Orkestar i Teorija glazbe	240
5.2.4.3. Satnica nastave <i>solfeggia</i> i nastave glazbala	241
5.2.4.4. Povezanost nastave <i>solfeggia</i> i nastave glazbala	244
5.2.4.5. Stečene kompetencije učenika po završetku osnovne glazbene škole	245
5.2.4.6. Kurikulumska filozofija glazbenoga obrazovanja na osnovnoškolskoj razini	251
5.2.4.7. Kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju na osnovnoškolskoj razini	256

5.3. Treći dio istraživanja: Analiza rezultata eksperimenta u početnom učenju glazbenoga jezika	265
5.3.1. Cilj i zadatci	265
5.3.2. Uzorak	266
5.3.3. Postupak i instrumenti	267
5.3.4. Rezultati	279
5.3.4.1. Zapis glazbenoga diktata	286
5.3.4.2. Pjevanje s lista	287
5.3.4.3. Čitanje i razumijevanje notnoga teksta	288
5.3.4.4. Usvajanje glazbenih (slušnih) pojmova i učenje glazbenih obrazaca	289
5.3.4.5. Poznavanje glazbenoteorijskih činjenica	291
5.3.4.6. Dodatni zaključci opažanja odgojno-obrazovnoga procesa	292
6. RASPRAVA	294
6.1. Zaključci iz provedene analize nastavnih planova i programa	294
6.2. Zaključci provedenoga ispitivanja stavova o kurikulumskom pristupu profesionalnom osnovnom glazbenom obrazovanju	299
6.3. Zaključci o eksperimentalnoj usporedbi relativne i apsolutne metode intonacije u početnom učenju glazbenoga jezika	309
6.3.1. Primjena relativne metode intonacije	310
6.3.2. Primjena apsolutne metode intonacije	312
6.3.3. Primjena različitih metoda intonacije iz perspektive kurikuluma poučavanja	313
6.3.4. Primjena različitih metoda intonacije iz perspektive formalnoga kurikuluma	314
6.3.5. Zaključna razmatranja o eksperimentu	315
6.4. Nedostatci i ograničenja istraživanja kurikulumskoga pristupa profesionalnom glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj	317

7. ZAKLJUČAK	319
8. LITERATURA	323
9. PRILOZI	362
Prilog 1: Glazbene škole u Hrvatskoj	362
Prilog 2: Evidencijske liste za analizu nastavnih planova i programa	364
Prilog 3: Anketni upitnik za učitelje/nastavnike osnovnih i srednjih glazbenih škola	376
Prilog 4: Anketni upitnik za studente Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu	382
Prilog 5: Evaluacijski listić za sudionike fokus-grupa	388
Prilog 6: Prikaz pojedinih nastavnih jedinica u okviru provedbe eksperimenta	390
Prilog 7: Planiranje nastave za predmet <i>Solfeggio</i> u prvom razredu osnovne glazbene škole	409
Prilog 8: Planiranje nastave za predmet <i>Solfeggio</i> u drugom razredu osnovne glazbene škole	430
Prilog 9: Imenovanje glazbenih pojmova	443
Prilog 10: Pojmovnik	444
Prilog 11: Životopis autorice	449

362-450

POPIS TABLICA

Tablica 1: Struktura doktorske disertacije	12
Tablica 2: Razine glazbenoga obrazovanja	37
Tablica 3: Umjetničke škole u Hrvatskoj	62
Tablica 4: Broj glazbenih škola po županijama	63
Tablica 5: Nastavni plan za osnovne glazbene škole	69
Tablica 6: Nastavni plan za pripremne razrede	70
Tablica 7: Glazbenoteorijski predmeti u srednjoj glazbenoj školi	71
Tablica 8: Glazbenoizvođački predmeti u srednjoj glazbenoj školi	72
Tablica 9: Studiji glazbe u Hrvatskoj	74
Tablica 10: Studijski programi glazbe u Hrvatskoj na preddiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj razini	75
Tablica 11: Organizacija odgojno-obrazovnoga procesa prema Državnom pedagoškom standardu	83
Tablica 12: Usporedba glazbenoobrazovnih sustava u Hrvatskoj i inozemstvu: opće odrednice sustava	88
Tablica 13: Usporedba glazbenoobrazovnih sustava u Hrvatskoj i inozemstvu: učenje glazbe	91
Tablica 14: Proces stjecanja umijeća sviranja	97
Tablica 15: Sustavi glazbene notacije i njihova primjena	106
Tablica 16: Analogija između procesa učenja jezika i učenja glazbe	111
Tablica 17: Komponente glazbenoga sluha.....	116
Tablica 18: Kategorije glazbenoga diktata	120
Tablica 19: Procesuiranje glazbene informacije	121
Tablica 20: Sustavi intonacije	125
Tablica 21: <i>Dick-Careyev model</i> i <i>Nielsenov model</i> oblikovanja kurikuluma	159
Tablica 22: Obilježja amaterizma i profesionalizma u glazbenom obrazovanju	169
Tablica 23: Elementi planiranja i razvoja kurikuluma u glazbenom obrazovanju	174
Tablica 24: Glazbenoteorijske discipline usmjerene znanju	186
Tablica 25: Obilježja zatvorenoga i otvorenoga kurikuluma u glazbenom obrazovanju	188
Tablica 26: Povezanost teorijskoga i empirijskoga dijela istraživanja	196
Tablica 27: Hodogram empirijskoga istraživanja	197

Tablica 28: Prikaz zastupljenosti glazbenoobrazovnih razina/ciklusa u istraživanju kurikulumskoga pristupa	198
Tablica 29: Procesi/etape oblikovanja kurikuluma u empirijskome dijelu istraživanja	199
Tablica 30: Obilježja nastavnih planova i programa iz kurikulumske perspektive	211
Tablica 31: Sugovornici u grupnim intervjuima	231
Tablica 32: Pitanja u anketnom upitniku	232
Tablica 33: Protokol za vođenje rasprave	235
Tablica 34: Prikaz dobivenih odgovora na pitanja zatvorenog i kombiniranog tipa	236
Tablica 35: Prikaz dobivenih podataka u skalama procjene	237
Tablica 36: Pitanje br. 1 u anketnom upitniku	238
Tablica 37: Pitanje br. 2 u anketnom upitniku	238
Tablica 38: Odgovori na drugo pitanje	239
Tablica 39: Pitanje br. 3 u anketnom upitniku	240
Tablica 40: Pitanje br. 4 u anketnom upitniku	240
Tablica 41: Pitanje br. 5 u anketnom upitniku	241
Tablica 42: Pitanje br. 6 u anketnom upitniku	242
Tablica 43: Pitanje br. 7 u anketnom upitniku	244
Tablica 44: Odgovori na sedmo pitanje	244
Tablica 45: Pitanje br. 8a u anketnom upitniku	245
Tablica 46: Pitanje br. 8b u anketnom upitniku	246
Tablica 47: Pitanje br. 8c u anketnom upitniku	246
Tablica 48: Pitanje br. 8d u anketnom upitniku	246
Tablica 49: Odgovori na osmo pitanje – podjela ispitanika prema profesionalnom statusu	248
Tablica 50: Odgovori na osmo pitanje – podjela ispitanika prema spolu	248
Tablica 51: Eksperimentalni uzorak	266
Tablica 52: Opći podatci o testiranju odgojno-obrazovnih ishoda	271
Tablica 53: Prikaz čestica testa	272
Tablica 54: Bodovi u neparnim česticama testa (glazbeni diktat)	279
Tablica 55: Bodovi u parnim česticama testa (pjevanje s lista)	280
Tablica 56: Prikaz deskriptivnih parametara za neparne čestice (glazbeni diktat)	281
Tablica 57: Prikaz deskriptivnih parametara za parne čestice (pjevanje s lista)	281
Tablica 58: Razlika u ostvarenom rasponu po česticama	281

Tablica 59: Prikaz broja bodova po česticama i ukupno po skupini za glazbeni diktat i pjevanje s lista (prva skupina)	282
Tablica 60: Prikaz broja bodova po česticama i ukupno po skupini za glazbeni diktat i pjevanje s lista (druga skupina)	283
Tablica 61: Rezultati složene analize varijance za ispitivanje razlika između skupina u rezultatima na diktatu i pjevanju	286
Tablica 62: Smjernice za izradu kurikuluma glazbenoga obrazovanja – primjer za osnovnoškolsku razinu	297

Tablice u prilogama

Tablica 63: Popis glazbenih škola u Hrvatskoj po županijama	362
Tablica 64: Drvena puhaća glazbala – Flauta, Blok-flauta, Klarinet	364
Tablica 65: Drvena puhaća glazbala – Saksofon, Oboa, Fagot	365
Tablica 66: Limena puhaća glazbala – Truba, Trombon, Rog, Tuba	366
Tablica 67: Gudaća glazbala – Violina, Viola, Violončelo, Kontrabas	367
Tablica 68: Trzalačka glazbala – Gitara, Tambure, Mandolina, Harfa	368
Tablica 69: Glazbala s tipkama – Klavir, Čembalo, Orgulje, Harmonika	369
Tablica 70: Udaraljke i Solo pjevanje	370
Tablica 71: Ansambli – klavir četveroručno, klavirski duo, komorni sastavi, zbor/orkestar	371
Tablica 72: Teorijski glazbeni predmeti – <i>Solfeggio</i> i Teorija glazbe	372
Tablica 73: Teorijski glazbeni predmeti – Harmonija, Polifonija, Glazbeni oblici	373
Tablica 74: Teorijski glazbeni predmeti – Čitanje i sviranje partitura, Dirigiranje	374
Tablica 75: Teorijski glazbeni predmeti – Povijest glazbe, Upoznavanje glazbene literature, Poznavanje glazbala, Folklor	375
Tablica 76: Prvi razred OGŠ – makroplaniranje nastave u školskoj godini	409
Tablica 77: Prvi razred OGŠ – ishodi učenja	410
Tablica 78: Prvi razred OGŠ – vremenik provedbe eksperimenta	412
Tablica 79: Drugi razred OGŠ – makroplaniranje školske godine	430
Tablica 80: Drugi razred OGŠ – ishodi učenja	431
Tablica 81: Drugi razred OGŠ – vremenik provedbe eksperimenta	434
Tablica 82: Miessnerova usporedba različitih sustava za imenovanje glazbenih pojmova ..	443
Tablica 83: Ključni pojmovi, njihova tumačenja i izvorni nazivi	444

POPIS SLIKA

Slika 1: Razvoj kompetencija na predmetu <i>solfeggio</i>	118
Slika 2: Koraci u procesu oblikovanja kurikuluma	160
Slika 3: Evaluacija kao sastavni dio svih koraka u procesu oblikovanja kurikuluma	163
Slika 4: Planiranje, provedba i prijedlog (prototip) novog kurikuluma	163
Slika 5: Metodologija izrade kurikuluma glazbenoga obrazovanja	178
Slika 6: Učitelji/nastavnici prema zvanju	229
Slika 7: Učitelji/nastavnici prema godinama radnoga staža	230
Slika 8: Studenti prema studijskom programu	230
Slika 9: Razlike u procjenama ispitanika o povezanosti nastave glazbala i pjevanja	245
Slika 10: Razlike u procjenama podskupina ispitanika o stečenoj glazbenoj pismenosti	249
Slika 11: Razlike u procjenama podskupina ispitanika o stečenim reproduktivnim vještinama	249
Slika 12: Razlike u procjenama podskupina ispitanika o poznavanju glazbene literature ...	250
Slika 13: Razlike u procjenama podskupina ispitanika o stečenim kompetencijama za stvaranje glazbe	250
Slika 14: Kvaziekperimentalni nacrt istraživanja	267
Slika 15: Čestica br. 1	273
Slika 16: Čestica br. 2	273
Slika 17: Čestica br. 3	274
Slika 18: Čestica br. 4	274
Slika 19: Čestica br. 5	275
Slika 20: Čestica br. 6	275
Slika 21: Čestica br. 7	275
Slika 22: Čestica br. 8	276
Slika 23: Čestica br. 9	276
Slika 24: Čestica br. 10	277
Slika 25: Čestica br. 11	277
Slika 26: Čestica br. 12	278
Slika 27: Grupiranje rezultata ostvarenih glazbenim diktatom, prikaz frekvencija razreda	284
Slika 28: Grupiranje rezultata ostvarenih pjevanjem s lista, prikaz frekvencija razreda	284

Slike u prilogima

Slika 29: Uvod u ritam neizravnim putem, na apstraktan način	390
Slika 30: Slogovni modulator i slovčana notacija (tonovi <i>do</i> i <i>so</i>)	391
Slika 31: Uvođenje novoga tona <i>mi</i> (prije i poslije promjene)	391
Slika 32: Prikaz primjera napisanih u standardnoj notaciji	391
Slika 33: Prošireni ljestvični modulator	392
Slika 34: „Do-dur“ u notnom crtovlju (relativna notacija, do-ključ na prvoj crti)	393
Slika 35: Pomicanje „do-ključa“ na različite pozicije u notnom crtovlju (vježbe transpozicije)	393
Slika 36: „Do-dur“ u notnom crtovlju (relativna notacija, do-ključ na prvoj pomoćnoj crti)	394
Slika 37: „Glazbena zagonetka“ za učenike s tonovima <i>do</i> i <i>so</i>	395
Slika 38: Uvođenje polovinke kao nove notne vrijednosti	396
Slika 39: Primjer za vježbanje četvrtinki i polovinki	396
Slika 40: Pjevanje ljestvice – tonovi/stupnjevi izmjenično (na isti način silazno)	397
Slika 41: Pjevanje ljestvice – tetrakordi izmjenično (na isti način silazno)	397
Slika 42: Različiti ritamski obrasci s četvrtinkama i polovinkama u kontekstu C-durske ljestvice	398
Slika 43: Uvođenje trodobne mjere	399
Slika 44: Pjesmica <i>Okolo stabla idemo</i> u dvočetvrtinskoj mjeri	400
Slika 45: Pjesmica <i>Okolo stabla idemo</i> – stvaranje četverodobnih taktova	400
Slika 46: Zapis pjesmice u četveročetvrtinskoj mjeri	401
Slika 47: Cijela nota u posljednjem taktu	401
Slika 48: Ritamski diktat u dvočetvrtinskoj mjeri (zapis u cijelosti)	402
Slika 49: Transkripcija ritamskog diktata u dvoosminsku mjeru	402
Slika 50: Način pjevanja G-durske ljestvice s razdvojenim tetrakordima	403
Slika 51: Uvođenje molskih obrazaca prilikom rada na modulatoru (primjer)	404
Slika 52: Vježbanje karakterističnih melodijskih obrazaca u harmonijskom a-molu	405
Slika 53: Ljestvični modulator sa svim oblicima d-molske ljestvice	406
Slika 54: Ljestvični modulator za kombiniranje melodijskih obrazaca u svim oblicima d-mola	406
Slika 55: Prikaz jednostavnih intervala po veličini	407

Zahvale

Ovim putem željela bih se posebno zahvaliti profesorima Poslijediplomskoga doktorskoga studija Pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Kvalitetnim su predavanjima i korisnim smjericama uvelike doprinijeli stvaranju ove doktorske disertacije. Pritom posebno ističem savjete prof. dr. sc. Vedrane Spajić-Vrkaš te veliku pomoć prof. dr. sc. Vlatka Previšića, prof. dr. sc. Ane Sekulić-Majurec i prof. dr. sc. Vladimira Jurića.

Imam potrebu zahvaliti se i pokojnom prof. dr. sc. Pavelu Rojku pod čijim se mentorstvom stvorila ideja za temu disertacije, a pritom su postavljena i relevantna istraživačka pitanja koja su rezultirala izradom početnoga nacrtu istraživanja.

Neizmerno sam zahvalna djelatnicima Glazbene škole Blagoja Berse, posebno tadašnjem ravnatelju prof. Marku Bolfeku, koji je podržao određene organizacijske promjene u svrhu provedbe eksperimentalnoga postupka koji sačinjava dio ovoga doktorskog rada.

Najveće zahvale dugujem mentorici, izv. prof. dr. sc. Snježani Dobroti. Svojim je velikim iskustvom i savjetima doprinijela izradi i finalizaciji disertacije, a u čitavom je procesu pokazala iznimnu stručnost, sustavnost, strpljenje i dobru volju.

Životopis mentorice

Snježana Dobrota rođena je 25. listopada 1972. godine u Splitu, gdje je pohađala i završila Klasičnu gimnaziju *Natka Nodila* te Glazbenu školu *Josipa Hatzea*. Diplomirala je 1994. godine na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja Sveučilišta u Splitu (smjer Glazbena kultura), čime je stekla stručnu spremu sedmoga stupnja i stručni naziv profesor glazbene kulture. S obzirom na visoki prosjek ocjena tijekom studija, primala je stipendiju Sveučilišta u Splitu, a za svoja postignuća dobila je i Rektorovu nagradu.

Akadske godine 1995./1996. upisala je poslijediplomski studij Glazbene pedagogije koji je bio organiziran u suradnji Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu (Odsjek za glazbenu pedagogiju) i Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (Odsjek za pedagogiju). Magistrirala je 2000. godine temom *Utjecaj aktivnog slušanja glazbe na razvoj perceptivnih sposobnosti djece rane školske dobi* pod mentorstvom prof. dr. sc. Pavela Rojka. Time je stekla akademski stupanj magistra znanosti iz područja društvenih znanosti, polja odgojnih znanosti, grane opća pedagogija – glazbena pedagogija. Na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 10. srpnja 2008. godine obranila je doktorsku disertaciju naslovljenu *Popularna glazba, glazbena nastava i glazbeni ukus mladih* pod mentorstvom prof. dr. sc. Vedrane Spajić-Vrkaš. Slijedom toga, stekla je akademski stupanj doktorice znanosti iz područja društvenih znanosti, polja pedagogije, grane opća pedagogija.

Od 1994. do 1997. godine bila je zaposlena u Glazbenoj školi *Jakova Gotovca* u Sinju, a 1996. godine položila je i stručni ispit. Od 1997. godine zaposlena je na Visokoj učiteljskoj školi Sveučilišta u Splitu (današnji Odsjek za učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu) u zvanju predavača, višeg predavača, docenta i izvanrednog profesora.

Autorica je dviju knjiga – *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju* (Dobrota, 2012) i *Zašto volimo ono što slušamo: glazbeno-pedagoški i psihologijski aspekti glazbenih preferencija* (Dobrota, Reić Ercegovac, 2016). Objavila je brojne znanstvene i stručne radove te održala izlaganja na mnogim domaćim i međunarodnim skupovima i seminarima. Svojim je istraživanjima obuhvatila relevantne i aktualne glazbenopedagoške teme koje uključuju različite aspekte nastave glazbe, razvoj glazbenih sposobnosti, primjenu nastavne tehnologije i IKT-a (e-učenje, računalne igre, obrazovni softveri) te korelaciju glazbe s ostalim predmetima (npr. likovna kultura). Posebno područje njezina interesa je *interkulturalno*

glazbeno obrazovanje te mogućnosti njegove implementacije u odgojno-obrazovni proces. U brojnim se radovima, kao autorica i koautorica, bavi *glazbenim preferencijama* i u tom kontekstu u suodnos stavlja različita obilježja glazbe te karakteristike samih slušatelja.

Stalni je recenzent časopisa *Školski vjesnik, Croatian Journal of Education* te Zbornika Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Članica je Ispitnog povjerenstva za polaganje stručnih ispita za učitelje razredne nastave te aktivno sudjeluje kao predavač na seminarima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje. Trenutno je suradnica na znanstvenom projektu prof. dr. sc. Šime Pilića *TITIUS: Porječje Krke – baština i sociokulturni razvoj (177-1300855-3326)*.

Sažetak

Teorijsko-analitički dio doktorske disertacije donosi prikaz profesionalnoga osnovnog glazbenog obrazovanja te njegovu analizu iz kurikulumske perspektive. Analiza je uključila pregled ključnih kurikulumskih pojmova i teorija sagledanih iz konteksta glazbenoga obrazovanja, usporedbu hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava s inozemnim sustavima te poseban osvrt na stjecanje kompetencije profesionalnoga glazbenika i u tom okviru, usvajanje glazbenoga jezika. Analiza je rezultirala prepoznavanjem dominirajućih kurikulumskih pristupa prisutnih u hrvatskom glazbenoobrazovnom prostoru, identificiranjem znanja i vještina koje se stječu profesionalnim glazbenim obrazovanjem i naposljetku, definiranjem višestruke uloge i svrhe osnovne glazbene škole u cjelokupnom obrazovanju pojedinca.

Empirijsko se istraživanje sastojalo od tri dijela. U prvom su dijelu, temeljem unaprijed postavljenih kriterija, analizirani aktualni planovi i programi osnovnih i srednjih glazbenih škola u Hrvatskoj. U drugom dijelu istraživanja ispitani su stavovi učitelja/nastavnika glazbenih škola i studenata glazbe o ključnim obilježjima glazbenoobrazovnoga sustava na osnovnoškolskoj razini. U trećem je dijelu ostvaren kvaziekperimentalni postupak s dvije usporedne skupine učenika prvoga razreda osnovne glazbene škole, s ciljem usporedbe različitih metoda učenja glazbenoga jezika (relativne i apsolutne metode). Eksperimentalno istraživanje je trajalo dvije godine, a dvije su se različite metode usporedile u pogledu *procesa* i *rezultata* poučavanja i učenja.

Analiza nastavnih planova i programa u prvom dijelu istraživanja dala je uvid u postojeći kurikulumski pristup glazbenome obrazovanju koji se odražava u dokumentima, a ogleda se u filozofiji zatvorenoga i preskriptivnoga kurikuluma orijentiranog prema nastavnim sadržajima. Usporedbom programa svih umjetničkih predmeta na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini, dobiveni su podaci o strukturi i ekstenzitetu programa (načinu i detaljnosti izlaganja sadržaja) i metodologiji njihove izrade.

Podacima drugoga dijela empirijskoga istraživanja dobivene su relevantne informacije o stavovima učitelja/nastavnika glazbenih škola i studenata glazbe o idejnim, sadržajnim i organizacijskim aspektima glazbenoobrazovnoga sustava u Hrvatskoj na osnovnoškolskoj razini (uvjeti upisa, status, satnica i povezanost predmeta, opterećenje učenika i stečene kompetencije po završetku osnovne glazbene škole). Dobiveni su rezultati pokazali da ne postoji statistički značajna razlika između stavova ispitanika s obzirom na spol odnosno da postoji statistički značajna razlika s obzirom na profesionalni status ispitanika.

Rezultatima trećega dijela istraživanja nije potvrđena statistički značajna razlika u rezultatima između dvije usporedne skupine učenika-ispitanika. Slijedom toga, može se zaključiti kako različite metode intonacije (relativna i apsolutna metoda) jednako doprinose ostvarenju odgojno-obrazovnih ishoda i to po pitanju svih relevantnih glazbeno-kognitivnih operacija, kao što su usvajanje glazbenih/slušnih pojmova i učenje glazbenih obrazaca, zapis glazbenoga diktata, tumačenje notnoga teksta, stvaranje asocijacija između zvuka, imena i notnih simbola, pjevanje s lista i razumijevanje glazbenoteorijskih činjenica.

Rezultati svih etapa istraživanja uvelike su proširili spoznaje o kurikulumskom pristupu profesionalnom glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj i mogu se nadalje primijeniti, kako u znanstvenim istraživanjima glazbenoobrazovnoga sustava, tako i u glazbenopedagoškoj praksi.

Ključne riječi: oblikovanje kurikuluma; kurikulumski pristup; glazbeno obrazovanje; učenje glazbe; osnovna glazbena škola; glazbenoobrazovni sustav; metode intonacije; *solfeggio*

Summary

The world of education has been overwhelmed with curriculum literature for several decades – numerous books, monographs, professional and scientific journals have been published. Over time, the **curriculum approach** has expanded from America to European countries where traditionally a different philosophy of education has prevailed. After many years of educational policy endeavors, curriculum approach appeared as an idea in Croatian educational system. The principles of curriculum were steadily implemented in the teaching and learning process of all school subjects, including *music* in general education, at primary and secondary level (elementary school, gymnasium and certain vocational schools). During the curricular reform process, in the first decade of the 21st century, the goals and objectives of teaching and learning music have been redefined. Teaching contents were updated and emphasis was placed on aesthetic education of students.

In addition to learning music in general education, Croatia has a longlasting tradition of professional – formal and institutional – **music education system**, that is being realized in *music schools* as specialized institutions. Musical activities at the national, regional and even local level were considerably developed at the beginning of the 19th century, and thereafter, there was a need for the establishment of music schools that would systematically and continuously prepare musicians, conductors and artistic leaders of Croatian orchestras, choirs and folklore associations. At the beginning of the 21st century, the number of music schools in Croatia is constantly increasing, so nowadays we have almost ninety schools as independent music education institutions. Certain institutions have only primary school programs, while others offer programs in the entire educational continuum. Some of the music schools at secondary level provide comprehensive education with musical and general (other) subjects/contents.

Formal (professional) music education in Croatia is available to a large number of participants, which can be concluded by the following data: (1) there is at least one music school in each Croatian county; (2) music education is mainly funded from the state budget; (3) despite the implementation of entrance exams, it is relatively easy to enroll in music school. However, the system of music education in Croatia has not been systematically analyzed so far, which can be stated for the system as a whole and also its segments.

It is necessary to thoroughly analyze the current theory and practice of teaching and learning music in the context of formal, institutional and professional music education system, by detecting the existing advantages and disadvantages, highlighting the necessary organizational and content changes, and achieving a national consensus about the purpose of music schools in Croatian educational system.

Current problems can be summarized in several key points:

1. Vocal, instrumental and music theory pedagogy, as subdisciplines of formal music education, did not reach the scientific status in Croatia;
2. The institutional music education in Croatia has not been the subject of systematic analysis;
3. Existing syllabi for music school subjects reflect upon closed (traditional) curriculum philosophy and focus solely on the training of professional musicians as products (curriculum ideology oriented towards social efficiency);
4. There is no consensus, or a single strategy, about the use of ear training (solfège) system in Croatia, that would be uniformly applied in all music schools at the national level. There are numerous dilemmas and doubts regarding this field, due to the lack of empirically verified results in practice. Previous research has been carried out from the perspective of the psychology of music and/or neurocognitive science. What is missing is the curriculum approach to the problem of learning the language (and structure) of music, where the effectiveness of different ear training systems would be compared by the pre-established criteria (curriculum standards). If we clearly define our goals as *input*, and measure the learning outcomes (results) as *output*, it will lead us toward answering a question asked long time ago: *Is there a need for a national consensus about using a single ear training system?* – or – *Will the choice of optimal system remain arbitrary, in accordance with the principles of open curriculum philosophy?*

The absence of curriculum approach to the formal music education system in Croatia, and the observed shortcomings and inconsistencies of current theory and practice, have both resulted in the need of identifying, analyzing and researching all of the curricular reform processes, namely:

- **situation analysis** and **needs assessment** related to the analysis of current conditions, highlighting problems, defining priorities and projecting of desired future for music education in Croatia;
- **curriculum design, development** and experimental **implementation** in ear training classes;

- **curriculum evaluation** by observing the process of teaching and learning, and testing the learning outcomes (results).

Consequently, the research design has the following structure:

- a) Situation analysis and needs assessment are encompassed by analyzing the existing curricula (the first part of the research), and examining the attitudes of music school teachers and music academy students toward a formal music education in Croatia (the second part of the research). The participants defined the key features of the music education system at the elementary level, identified problems within the system and offered suggestions for its improvement;
- b) Curriculum design, development, implementation and evaluation are encompassed by a two-group experimental design which is realized in ear training classes at beginner level (the third part of the research). Conducting an experiment, we observed the teaching and learning process of ear training, using two different systems: relative (*movable do*) and absolute (*fixed do*). According to the test results, we compared the effectiveness of these systems, while equal emphasis was placed on the teaching and learning process, and the learning outcomes.

Theoretical framework of this paper presents the system of professional music education at elementary level, and its analysis from a curricular perspective. Such an analysis was made by interpreting curriculum key concepts, theories and ideologies in the context of music education. We compared music education in Croatia and other European countries, and we also reviewed current music schools curricula. Our comprehensive analysis resulted in the definition of the role and the purpose of elementary music schools in music learning continuum, and the identification of prevailing curriculum philosophies, types and levels.

The National curriculum framework for music education should represent the fundamental framework for professional teaching and learning music in Croatia, which is taking place in music schools as independent educational institutions, and also in some other educational contexts (e. g. music departments in general schools). Construction of that kind of a framework requires joint meetings of a large number of music education experts. Consequently, we did not offer a complete prototype of curriculum framework in this paper, but we proposed the structure of the curriculum and we also provided some guidelines for its implementation.

Within the National curriculum framework for music education, it is necessary to define:

- the purpose, the values, and the aims, goals and principles of formal music education;
- the structure of the curriculum, encompassing core curriculum, differentiated curricula, and music school curricula;
- the organization of teaching and learning process;
- musical (and other artistic) programs and contents;
- national standards for music education;
- learning outcomes for every educational level.

The final draft of the National curriculum framework for music education in Croatia should be the result of a consensus on:

- compulsory and optional school subjects and learning contents;
- the ratio between music theory and music performance activities;
- number of instructional days/hours and school year requirements;
- structure of student groups and different forms of teaching and learning music;
- materials and sources for teaching and learning (including ICT);
- ways of student/curriculum evaluation and quality control.

The National curriculum framework for music education should be aligned with other relevant educational policy documents, although the framework itself, upon its publication, may affect their redefinition and modification. In addition to fostering the existing tradition of music education in Croatia, the international standards, requirements and guidelines for music education should be respected, as well as important international declarations and conventions, relevant (and recent) research data, and examples of good practice.

Empirical research consisted of three parts. In the first part of the research, we conducted a comprehensive analysis of Croatian music education curricula. In the second part of the research, we gathered data through a questionnaire. Music school teachers and music academy students, as participants, shared their views and attitudes toward some of the key features of the music education system in Croatia at the elementary school level. In the third part of the research, we conducted a quasi-experimental procedure with two parallel groups of first-grade elementary music school students. The aim of the research was to compare the educational effects of different ear training systems (relative/movable and absolute/fixed system). We analyzed and compared the impact of different systems on the teaching and learning process, as well as the learning outcomes.

Data from the first part of empirical research indicated that formal music-school-curricula in Croatia is based on principles of closed and prescriptive curriculum, and therefore, needs to be rewritten. Data from the second part of the research have provided relevant information about teachers and students attitudes, related to conceptual, contextual and organizational aspects of the music education system in Croatia at elementary level, such as: enrollment conditions, learning schedule, organization of teaching and learning process, status of some subjects, correlation between subjects, student achievement, etc. The research results show that there is no statistically significant difference between the attitudes of the participants with regard to gender, whereas there is a statistically significant difference with respect to the following groups: (1) teachers of music theory disciplines, (2) teachers of various music instruments and singing, (3) music academy students.

The results of the third part of the research indicate that there is no statistically significant difference in the results between the two groups of elementary music school students, which makes it possible to conclude that the different ear training systems (relative or absolute) equally contribute to the achievement of educational outcomes in the following categories: music dictation, sight-singing, learning musical patterns and concepts, reading and understanding musical (standard) notation, creating associations between sounds, syllables and notation symbols, music theory knowledge and correlation with music performance.

The empirical research had some limitations – the questionnaire did not cover all relevant subgroups of the participants, and the (quasi)experimental procedure took place in almost ideal conditions, that can be very difficult to achieve in real educational settings. However, the results of the research have greatly contributed to the cognizance of all the aspects of elementary music education, regarding the system as a whole (first part of the research), and learning music as a special language (second part of the research). The results will be applicable in further research (scientific contribution) as well as in the educational process (practical contribution).

Keywords: curriculum design; curriculum approach; curricular reform; curriculum standards; formal/professional music education system; elementary music school; ear training (solfège); ear training systems.

1. UVOD

„Nekoliko posljednjih desetljeća svijet je obrazovanja bio preplavljen tekstovima na temu kurikuluma. Objavljene su brojne knjige, monografije, pokrenuti stručni i znanstveni časopisi. Kurikulumski se pristup s vremenom proširio s anglosaksonskog pedagoškog područja na prostore u kojima je tradicionalno vladala drukčija filozofija odgoja. Danas je kurikulum obvezan dio međunarodnoga pedagoškog diskursa, medij komunikacije u globaliziranom svijetu obrazovanja, pojam koji je samorazumljiv. Ujedno, kurikulum je riječ s tisuću značenja, pojam koji gotovo svaki autor razumijeva i interpretira na osobit način.“ (Šoljan, 2007, 9).

Kurikulum, kao sveobuhvatna filozofija odgoja i obrazovanja, svoje začetke ima još u starogrčkome odgojnom sustavu. Njegov je teorijski, strukturni i metodološki okvir formiran početkom 20. stoljeća u Americi (Previšić, 2007a). U sustavu hrvatskoga školstva, koji je do tada bio ponajviše orijentiran na germansku didaktičku tradiciju, kurikulum se iznjedruje tek kao ideja devedesetih godina prošloga stoljeća. Slijedom višegodišnjih analiza i obrazovno-političkih odluka, pokušaj uvođenja kurikulumske pristupa u hrvatski odgojno-obrazovni sustav je *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (MZOŠ, 2005) i potom *Nacionalni okvirni kurikulum* (MZOŠ, 2010). Takav se pristup, između ostaloga, ogleda u drugačijem promatranju, tumačenju i oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa u cijelosti (tzv. *subject free* pristup) odnosno u okviru pojedinih disciplina – znanosti ili umjetnosti – didaktički transformiranih u školske predmete (tzv. *subject specific* pristup) (Vajargah, 1999).

U odnosu na prethodno razdoblje, to jest na dotadašnji pristup koji bismo mogli nazvati „nekurikulumskim“, na prostoru Hrvatske iskorak se prepoznaje u rasterećenju nastavnih sadržaja i preusmjerenju težišta na ishode učenja odnosno na razvoj generičkih/ključnih kompetencija (eng. *key competences*) učenika (Rychen i Salganik, 2000; 2003; EACEA/Eurydice, 2012). Kurikulumskim se načelima približava i poučavanje glazbe u osnovnim i srednjim školama koje je zastupljeno predmetima *Glazbena kultura* (osnovne škole) i *Glazbena umjetnost* (gimnazije i pojedine strukovne škole). Tijekom reformskoga procesa u prvome desetljeću 21. stoljeća redefinirani su ciljevi nastave glazbe, aktualizirani su nastavni sadržaji i stavljen je naglasak na estetski odgoj učenika (Rojko, 2005b).

Slijedom promjena u sadržajnom, a samim time i didaktičko-metodičkom aspektu predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost, nastava glazbe počinje se promatrati iz znanstvene perspektive, što izravno doprinosi unaprjeđenju glazbenopedagoške teorije i odgojno-obrazovne prakse u Hrvatskoj. Relevantna istraživanja, provedena između 2000. i 2015. godine, obuhvatila su sljedeće teme: *aktivno slušanje glazbe* (Dobrota, 2000; Vidulin-Orbanić, 2001; Rojko, 2005a, 2005b; Šulentić Begić, 2006, 2010, 2012); *pjevanje* (Radočaj-Jerković, 2009; Vidulin-Orbanić i Terzić, 2011); *glazbeno stvaralaštvo i izvannastavne glazbene aktivnosti* (Vidulin-Orbanić, 2007, 2013; Svalina, 2010, 2011, 2013a; Dubovicki i Svalina, 2014); *udžbenike* (Rojko, 2003; Novosel, 2009); *obrazovna tehnologija, mediji i glazbene igre* (Dobrota, 2011; Vidulin-Orbanić i Duraković, 2012, 2013, 2014); *vrednovanje učenika* (Rojko, 2012b; Vidulin-Orbanić, 2012) i *interkulturalno glazbeno obrazovanje* (Dobrota i Kovačević, 2007; Dobrota, 2009, 2012). Istraživanjima su obuhvaćeni i pojedini aspekti učenja glazbe na određenim odgojno-obrazovnim razinama i/ili ciklusima, poput *primarnoga obrazovanja* (Rojko, 2009; 2010; Svalina, 2009; 2013c; Šulentić Begić, 2009a; 2009b; 2013) i *gimnazijskoga obrazovanja* (Rojko, 2001; 2005a; Škojo, 2010). Nadalje, postavljaju se pitanja kompetencija i permanentnog obrazovanja učitelja glazbe, interdisciplinarnoga pristupa poučavanju glazbe te uloge glazbe u oblikovanju školskoga kurikulumu i kreiranju kulturnoga života škole i uže zajednice (Svalina i Škojo, 2009; Matoš, 2013; Svalina, 2013b; Vidulin, 2014).

Uz učenje glazbe u općeobrazovnim školama, u Hrvatskoj postoji višestoljetna tradicija profesionalnoga glazbenog obrazovanja koje se ostvaruje u za to specijaliziranim ustanovama – glazbenim školama. Glazbene su aktivnosti na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini bile znatno razvijene još početkom 19. stoljeća i slijedom toga, javila se potreba za osnivanjem glazbenih škola koje će sustavno i kontinuirano pripremati glazbenike i umjetničke voditelje hrvatskih orkestara, zborova i folklornih društava. Prva takva ustanova bila je *Glazbena škola zagrebačkog muzičkog društva* (njem. *Tonschule der Agramer Musikverein*)¹ čija je svrha, od njezina osnutka 1829. godine, bila dvojaka – odgajati buduće stručnjake, ali i glazbene amatere. Tijekom vremena, osnovale su se glazbene škole diljem Hrvatske i mogućnosti učenja glazbe proširile su se na mnoštvo smjerova, od sviranja različitih glazbala i solo pjevanja do dirigiranja, skladanja (kompozicije) i teorije glazbe. Odgoj glazbenih amatera postupno je postao manje važnim i glazbene su se škole profilirale

¹ Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu izravni je nasljednik ove glazbene škole (sadašnja Glazbena škola Vatroslava Lisinskog u Zagrebu).

kao ustanove za izobrazbu budućih profesionalnih glazbenika. Nakon gotovo dva stoljeća od osnutka prve glazbene škole, usmjerenost na *profesionalizam* još uvijek je jedno od ključnih obilježja hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava (Rojko, 2006; MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008).

Hrvatska se upravo po ovome obilježju razlikuje od većine zemalja svijeta, osobito od glazbenoobrazovnih sustava razvijenijih europskih država. Diljem Europe njeguje se (i) glazbeni *amaterizam* pa se veliki broj djece i mladih osoba uključuje u široki spektar glazbenih aktivnosti. U takvim je sustavima učenje glazbe nerijetko implementirano u šire područje umjetničkoga obrazovanja koje se ostvaruje u tzv. *kulturnim školama* (Polifonia, 2007a; EMU, 2010).

Problemi aktualne glazbenopedagoške teorije i prakse u Hrvatskoj mogu se sažeti u nekoliko ključnih točaka:

1. Vokalna, instrumentalna i glazbenoteorijska pedagogija, kao poddiscipline glazbene pedagogije, u Hrvatskoj nisu dosegle znanstveni status;
2. Profesionalno glazbeno obrazovanje u hrvatskom odgojno-obrazovnom prostoru nije izloženo sustavnoj analizi;
3. Postojeći planovi i programi za glazbene škole ukazuju na izrazitu zatvorenost kurikulumu i orijentiraju se isključivo na izobrazbu profesionalnih glazbenika kao „proizvoda“ (kurikulumski pristup usmjeren društveno-profesionalnoj učinkovitosti);
4. Ne postoji konsenzus o načinu učenja glazbenoga jezika koji bi se jedinstveno primjenjivao na nacionalnoj razini. U ovome području postoje brojne dileme i nedoumice, uzrokovane nedostatkom empirijski provjerenih rezultata glazbenoobrazovne prakse. Postojeća istraživanja provedena su isključivo iz glazbenopsihološke i/ili neurokognitivne perspektive, a ono što nedostaje jest kurikulumski pristup problemu svladavanja intonacije, gdje bi se učinkovitost različitih načina učenja glazbenoga jezika provjeravala i uspoređivala prema unaprijed postavljenim kriterijima. Jasnim definiranjem ishoda učenja i potom mjerenjem postignutih rezultata, dao bi se odgovor na (odavno) postavljeno pitanje: *Je li na nacionalnoj razini potreban konsenzus u odabiru načina rada ili će odabir optimalne metode, u skladu s načelima otvorenoga kurikulumu, ostati proizvoljan?*

Nedovoljan je broj znanstvenih istraživanja posvećen profesionalnom glazbenom obrazovanju u glazbenim školama, a rezultati inozemnih istraživanja ne analiziraju se i ne primjenjuju u hrvatskome glazbenoobrazovnom kontekstu. Možemo govoriti i o deficitu znanstvene te stručno-metodičke literature na ovome području (Rojko, 2014). O profesionalnom glazbenom obrazovanju najviše je pisao Rojko, problematizirajući nastavu *solfeggia* (1982; 1999; 2012c; 2012d), harmonije (1998), polifonije (2000), povijesti glazbe (2001) i stjecanje vještina u nastavi glazbala (2012a). Autor konstatira da glazbena pedagogija kod nas nedovoljno konzultira i implementira relevantne znanstvene spoznaje. Slijedom toga, učitelji i nastavnici se u pravilu oslanjaju na vlastitu intuiciju i iskustvo (tzv. „metoda vlastite kože“), a ono što nedostaje jest (samo)refleksija i teorijsko promišljanje vlastita pedagoškog djelovanja. Instrumentalna i vokalna pedagogija, kao grane glazbenoizvođačke pedagogije (eng. *musical performance pedagogy*), u Hrvatskoj još nisu dosegle znanstveni status, dok je glazbenoteorijska pedagogija (eng. *music theory pedagogy*) tek u svojim znanstvenim začetcima (Rojko, 2014).

Glazbeno je obrazovanje značajan dio hrvatskoga školskog sustava, što dokazuje činjenica da se – paralelno s općim obrazovanjem – glazba može učiti na predškolskoj, osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini. Potreba za zasebnim obrazovnim sustavom može se objasniti kompleksnošću specifičnih glazbenih znanja i vještina koje se, s početkom u što ranijoj dobi, mogu usvojiti isključivo višegodišnjim učenjem i vježbanjem u za to posebno stvorenim uvjetima. Za razliku od većine ostalih studija koji se mogu upisati pod uvjetom da je učenik tijekom školovanja stekao temelje jezične, matematičke, informatičke i kulturne pismenosti, studij glazbe gotovo da i nije moguć bez prethodnog sustavnog glazbenog obrazovanja (MZOŠ, 2005; *Polifonia*, 2007b).

Učenje glazbe dostupno je velikom broju polaznika, što se može zaključiti prema sljedećim podacima: (1) postoji najmanje jedna glazbena škola u svakoj hrvatskoj županiji, (2) glazbeno se obrazovanje financira iz državnog proračuna, dok sâmi polaznici snose minimalne troškove, (3) glazbenu je školu – unatoč provedbi selekcijskog postupka – relativno lako upisati. Međutim, sustav glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj dosad nije sustavno analiziran, što se može ustvrditi kako za sustav u cijelosti, tako i za njegove pojedine segmente. Potrebno je temeljito preispitati dosadašnju glazbenopedagošku teoriju i praksu, detektirati postojeće prednosti i nedostatke, istaknuti nužne organizacijske i sadržajne promjene i naposljetku, konsenzusom uvaženih znanstvenika i stručnjaka definirati svrhu i ulogu glazbenih škola u hrvatskom odgojno-obrazovnom prostoru.

Glazbeno se obrazovanje u Hrvatskoj, poput općega obrazovanja, temelji na tradicionalnom predmetno-satnom sustavu. Svojom striktnom određenošću obveznih, izbornih i fakultativnih predmeta, propisanošću oblika rada i usmjerenošću na sadržaje (umjesto na ishode učenja), aktualni programi ukazuju na zatvoreni kurikulum kao prevladavajući kurikulumski okvir. Najnovije inačice programa iz 2006. godine (osnovnoškolska razina) i 2008. godine (srednjoškolska razina) nisu sadržajno izmijenjene u odnosu na programe koji su im prethodili, a o čijoj se (ne)suvremenosti moglo raspravljati i prije tzv. digitalne revolucije koja je rezultirala ekspanzijom dostupnih informacija, ali i promjenom načina poučavanja i učenja glazbe (Folkestad, 2006; Mak, 2006; Ruismäki i Juvonen, 2006; Green, 2008; Ballanti i Fiocchetta, 2012; Adams, 2014). U svojem postojećem obliku, programi nepovoljno utječu na sljedeće:

- autonomiju u planiranju i realizaciji odgojno-obrazovnoga procesa;
- holistički pristup glazbi koji integrira trenutno nepovezane glazbene discipline i u središte odgojno-obrazovnoga procesa stavlja sâmu glazbu;
- primjenu kurikuluskoga pristupa učenju glazbe čija su obilježja, između ostaloga, jasno formuliranje svrhe glazbenoga obrazovanja i sukladno tome, usmjerenost prema generičkim i specifično-glazbenim kompetencijama.

Slijedom navedenih obilježja, nameće se zaključak da sintagmu *aktualni programi* možemo isključivo povezati s činjenicom da su nastavni programi i dalje važeći i potrebno je pridržavati ih se. Međutim, pridjev „aktualni“ ovdje nikako ne upućuje na aktualne potrebe i interese učenika glazbenih škola u 21. stoljeću. Prema Rojku (2006), hrvatske su glazbene škole u suštini *kadrovske škole*, a upisani se učenici tretiraju kao „budući solisti svjetskoga glasa“. U uvodnom tekstu planova i programa to je jasno i izrečeno: *Cilj je glazbenoga odgojno-obrazovnog sustava da odgojem i obrazovanjem profesionalnih glazbenika različitih profila i zanimanja stalno proizvodi onaj dio društvene nadgradnje koji je obuhvaćen pojmom glazbene umjetnosti.* (MZOŠ i HDGPP, 2008, 9). Međutim, odnos formuliranog cilja i potrebe društva za profesionalnim glazbenim kadrom nije realan, stoga je evidentno da se broj glazbenih škola odnosno broj upisanih učenika treba smanjiti (Rojko, 2006). Drugo je rješenje, na koje ukazuju brojni primjeri svjetske prakse, restrukturiranje sustava glazbenoga obrazovanja na način da se većem broju polaznika omogući nešto ležernije učenje glazbe koje će biti usklađeno s njihovim (neprofesionalnim) potrebama i interesima (Anderson, 2003).

Preduvjet profesionalnoga glazbenog obrazovanja jest sustavno usvajanje *glazbenoga jezika* koji pojedincu omogućuje glazbeno mišljenje i komunikaciju u najširem smislu te

riječi. Glazbeni se jezik postupno upoznaje tijekom čitave odgojno-obrazovne vertikale, a taj se proces u pravilu ostvaruje na predmetu *solfeggio* koji je u hrvatskom glazbenoobrazovnom sustavu zastupljen s dva nastavna sata tjedno na osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini. „*Solfeggio* definiramo kao predmet na kome se stječu intonacijska i ritamska znanja i umijeća (vještine) koja onome tko ih je stekao, omogućuju da razumije glazbenu strukturu. Razumjeti glazbenu strukturu znači, s jedne strane biti u stanju zapisati notama auditivno prezentiranu ili samostalno stvorenu glazbu i, s druge, čuti u sebi, misaono pretvoriti u zvučanje notama zapisanu glazbu toliko da se, po potrebi, rezultat tog slušanja u sebi ili glasno otpjeva.“ (Rojko, 2012d, 69-70).

Proces stjecanja glazbene pismenosti, to jest proces stjecanja onoga što kolokvijalno zovemo „znanjem *solfeggia*“, može se promatrati kao proces usvajanja glazbenoga jezika. Različiti pristupi tome procesu, to jest različiti sustavi učenja koji se nazivaju *metodama intonacije*, poseban su istraživački problem u okviru profesionalnoga glazbenog obrazovanja. Pomoću lingvističke interpretacije glazbenoga jezika, različite se metode intonacije mogu interpretirati kao različiti jezici (Rojko, 1999). Slijedom toga, metode (sustavi) intonacije kategoriziraju se u dvije „suprotstavljajuće“ skupine: (1) relativne metode (eng. *relative systems, movable-do systems*) i (2) apsolutne metode (eng. *absolute systems, fixed-do systems*). Još od kraja 18. stoljeća vodile su se, a vode se i danas, brojne rasprave glazbenih teoretičara i pedagoga o (ne)opravdanosti suprotstavljanja *apsolutnog* ili *relativnog* načina mišljenja (Shehan, 1986). Stavovi glazbenih pedagoga čitavo su vrijeme bili – i još uvijek su – prilično jednosmjerni: *za* jednu metodu, a *protiv* druge. Uz brojne polemike o metodama koje traju više od dva stoljeća, autori su na teorijskoj razini uspoređivali relativne i apsolutne metode, u pravilu donoseći subjektivne pretpostavke o njihovoj učinkovitosti (Harris, 1918; Fuller-Maitland, 1921; Miessner, 1938; Bentley, 1959; Larson, 1988). Tek se u drugome dijelu 20. stoljeća započinje s empirijskim istraživanjima u nastavi *solfeggia* i ispituje se učinkovitost sljedećih postupaka i strategija u usvajanju glazbenoga jezika: (1) slušnog treninga pomoću glazbenog diktata (Geringer, 1983; Covington i Lord, 1994; Eastlund-Gromko i Poorman, 1998; Klonoski, 2006), (2) vježbanja intonacije (Vendrova, 1993; Leuba, 2004), (3) čitanja notnog teksta i (4) *a vista* pjevanja (Hicks, 1980; Jordan-deCarbo, 1997; Sheldon, 1998). Relativne i apsolutne metode intonacije donedavno nisu bile predmetom empirijskih istraživanja pa pronalazimo samo dva rada koja obuhvaćaju spomenutu problematiku. Oba su istraživanja provedena i objavljena u posljednjih nekoliko godina, u okviru doktorskih disertacija (Holmes, 2009; Hung, 2012).

Od trenutka njihova razvoja do danas, relativne i apsolutne metode podjednako su prisutne u učenju glazbenoga jezika i primjenjuju se u svojim raznovrsnim inačicama u svim dijelovima svijeta. Relativne su metode intonacije zastupljene u Velikoj Britaniji, Irskoj, Njemačkoj, pojedinim državama SAD-a, dijelu Kanade s engleskim govornim područjem, Australiji, Kini, Japanu, Hong Kongu, Africi, Madagaskaru, Mađarskoj i nekim slavenskim zemljama. Apsolutne se metode primjenjuju u Južnoj Americi, dijelu Sjeverne Amerike, Quebecu (Kanada), zatim u romanskim zemljama (Italiji, Francuskoj, Španjolskoj, Portugalu, Rumunjskoj), Rusiji, Ukrajini, Bugarskoj, Grčkoj, Srbiji, Makedoniji, Albaniji, Mongoliji, Izraelu, Libanonu i Iranu (Humphries, 2008). U svim navedenim državama postoji konsenzus o odabiru određenoga sustava intonacije i načinu njegove primjene, dok u Hrvatskoj to nije slučaj – ne postoji istovjetnost odabira na nacionalnoj, regionalnoj, pa čak niti na lokalnoj razini. U glavnome gradu Zagrebu, u kojemu je koncentriran najveći broj glazbenih škola i učenika glazbe, primjenjuje se najmanje pet različitih načina rada. Pluralizam pristupa ponekad je prisutan i u okviru iste glazbenoobrazovne ustanove i u tom slučaju, svaki učitelj/nastavnik samostalno (i subjektivno) odlučuje o tome koji će sustav primijeniti. Nejedinstven sustav učenja glazbenoga jezika na nacionalnoj razini vrlo je problematičan, što se posebno očituje prilikom prelaska učenika u novi razred, premještaja u drugu glazbenu školu ili upisa u višu odgojno-obrazovnu razinu. „Prijelazi iz jedne metode u drugu – karakteristični, nažalost, upravo za našu glazbenu praksu – čine učenicima velike teškoće u svladavanju intonacije. Problem intonacije treba riješiti integralno, a ne parcijalno za svaki stupanj školovanja, ili, što je još gore, za svaku školu posebno.“ (Rojko, 1982, 117).

Slijedom iznesenih problema, zadaće teorijskoga dijela istraživanja bile su:

1. Sveobuhvatno analizirati sustav profesionalnoga glazbenog obrazovanja i pritom:
 - prikazati povijesni razvoj glazbenoobrazovnoga sustava, njegov sadašnji oblik i perspektive za budućnost;
 - identificirati i opisati ključna obilježja sustava koja uključuju: (1) termine koji se koriste u znanstvenoj i stručnoj literaturi te obrazovno-političkim dokumentima; (2) organizaciju odgojno-obrazovnoga procesa, trajanje razina i ciklusa, odgojno-obrazovnu ponudu i sadržaje; (3) financiranje i zakonsku regulativu; (4) status glazbenoga obrazovanja u različitim državama i pristupe učenju glazbe;
 - usporediti sustav glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj sa sustavima u Europi i SAD-u.

2. Interpretirati obilježja profesionalnoga glazbenog obrazovanja iz kurikulumske perspektive i pritom:
 - objasniti ključna pojmovna i teorijska polazišta kurikuluma i primijeniti ih na područje profesionalnoga glazbenog obrazovanja;
 - definirati metodologiju izrade kurikuluma glazbenoga obrazovanja i usporediti različite modele njegova oblikovanja;
 - opisati glazbeno obrazovanje prema ključnim dimenzijama kurikuluskog pristupa.
3. Definirati ključne kompetencije u sustavu profesionalnoga glazbenog obrazovanja, s naglaskom na učenje glazbenoga jezika i pritom:
 - usporediti teorije razvoja glazbeno-perceptivnih sposobnosti;
 - operacionalizirati pojam glazbene pismenosti kao alata za glazbeno mišljenje i komunikaciju;
 - objasniti ulogu predmeta/discipline *solfeggio* i metoda (sustava) intonacije u usvajanju glazbenoga jezika;
 - opisati rezultate relevantnih empirijskih istraživanja razvoja glazbeno-perceptivnih sposobnosti, učenja glazbenoga jezika i primjene metoda intonacije u odgojno-obrazovnom procesu.

Kako bi se cjelovitije objasnio kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj, osim prethodne teorijske analize, provedeno je empirijsko istraživanje sa sljedećim zadacima:

1. Analizirati službene planove i programe hrvatskih glazbenih škola i pritom:
 - identificirati postojeće pristupe učenju glazbe;
 - utvrditi prisutnost kurikulumske terminologije u izradi službenih dokumenata;
 - usporediti metodologiju izrade predmetnih kurikuluma;
 - usporediti pristupe nastavnim sadržajima i ishodima učenja;
2. Ispitati stavove učitelja/nastavnika glazbenih škola i studenata glazbe o općim obilježjima hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava i pritom obuhvatiti:
 - promišljanja o svrsi (ulozi, funkciji) glazbene škole u cjelovitom obrazovanju pojedinca.
 - stavove o općim obilježjima sustava (strukturnoj organizaciji i odgojno-obrazovnoj ponudi)
 - stavove o kriterijima upisa u osnovnu glazbenu školu;

- stavove o praćenju i vrednovanju učenika;
 - stavove o statusu, satnici i povezanosti glazbeno-školskih predmeta;
 - procjene kompetencija stečenih po završetku osnovne glazbene škole.
3. Eksperimentalno usporediti primjenu različitih metoda intonacije (relativne i apsolutne) i interpretirati njihov utjecaj na oblikovanje kurikuluma predmeta *solfeggio*. Usporediti metode intonacije u početnom učenju glazbenoga jezika na sljedećim područjima:
- zapis glazbenoga diktata (pretvaranje zvuka u notni zapis);
 - pjevanje s lista (pretvaranje notnoga zapisa u zvuk);
 - usvajanje glazbenih (slušnih) pojmova i učenje glazbenih obrazaca;
 - čitanje i razumijevanje notnoga teksta;
 - stvaranje asocijacija između zvuka, imena i notnih simbola;
 - poznavanje glazbenoteorijskih činjenica;
 - povezanost s nastavom glazbala.

Empirijskim su istraživanjem kroz više etapa bili obuhvaćeni svi procesi oblikovanja kurikuluma:

- a) **situacijska analiza**, koja se provela analizom službenih planova i programa te ispitivanjem stavova o trenutnome stanju glazbenoobrazovne prakse;
- b) **procjena potreba**, koja se osigurala raspravom o željenoj budućnosti glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj i rezultirala prijedlozima i smjernicama za poboljšanje sustava;
- c) **planiranje (nacrt) kurikuluma**, što se ostvarilo okvirnim planiranjem nastave solfeggia u prvom i drugom razredu osnovne glazbene škole, u razdoblju početnoga učenja glazbenoga jezika;
- d) **razvoj kurikuluma**, koji je realiziran odabirom adekvatnih metoda, strategija i materijala/izvora za poučavanje te detaljnim planiranjem svake nastavne jedinice za rad po relativnoj odnosno po apsolutnoj metodi intonacije;
- e) **implementacija kurikuluma**, koja je ostvarena provedbom kvazieksperimentalnoga postupka s dvije skupine učenika;
- f) **evaluacija kurikuluma**, koja je ostvarena vrednovanjem i interpretacijom rezultata istraživanja.

Istraživanje bi svojim teorijskim i empirijskim dijelom trebalo doprinijeti sljedećemu:

1. Stjecanju dubljih spoznaja o glazbenoobrazovnom sustavu u Hrvatskoj kojima se osigurava podloga za daljnja istraživanja na tom području;
2. Boljem razumijevanju učenja glazbenoga jezika u okviru hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava što može biti solidan temelj za: (1) oblikovanje predmetnoga kurikuluma *solfeggia* kao službenog nacionalnog dokumenta; (2) planiranje i implementaciju kurikulumu u glazbenopedagoškoj praksi, što uključuje primjenu različitih metoda intonacije u nastavi *solfeggia*; (3) obogaćivanje sadašnjih studijskih programa s ciljem kvalitetne pripreme budućih učitelja/nastavnika glazbe; (4) cjeloživotno usavršavanje učitelja/nastavnika na području poučavanja i učenja *solfeggia*.
3. Tumačenju glazbenoobrazovnoga sustava iz kurikulumske perspektive, što će omogućiti izradu kurikulumu glazbenoga obrazovanja koji se temelji na znanstvenim načelima. Istraživanje će također uvelike doprinijeti uvođenju kurikulumske terminologije u glazbenopedagošku teoriju, praksu i svakodnevni diskurs.

Teorijski dio rada započinje problematiziranjem sadržajne (programske) i organizacijske strukture glazbenoobrazovnoga sustava u čitavoj odgojno-obrazovnoj vertikali (tablica 1). Temeljem analize višestrukih izvora podataka, uspoređena su obilježja glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj s učenjem glazbe u različitim europskim državama i SAD-u (MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008; *Polifonia*, 2007a; EMU, 2010; NASM, 2015). U sljedećem su poglavlju operacionalizirani pojmovi koji su izravno povezani s učenjem glazbenoga jezika i definirane su kompetencije koje bi učenik trebao steći tijekom profesionalnoga glazbenog obrazovanja (Deutsch, 1972; Gordon, 1980; Jordan-deCarbo, 1982; Rojko, 1982; Tillmann i Bigand, 2004; Cross, 2008; Marmel i sur., 2011). Ovdje je poseban naglasak stavljen na *solfeggio* kao predmetnu disciplinu koja se razvila s ciljem postupnoga i sustavnoga usvajanja glazbenoga jezika te stjecanja glazbene pismenosti (Rojko, 1982; 1999; Patel, 1998; 2003a; 2003b; 2008; 2009; Holmes, 2009; Hung, 2012; Reisenweaver, 2012). Teorijski se dio zaključuje analizom glazbenoobrazovnoga sustava iz kurikulumske perspektive, to jest njegovim tumačenjem sa gledišta: (1) kurikulumskih teorija i pristupa; (2) tipova, vrsta, razina i dimenzija kurikulumu; (3) metodologije izrade i razvojnih procesa oblikovanja kurikulumu (Taba, 1962; Oliva, 1988; Marsh, 1994; Glatthorn, 2000; Molenda, 2003; Pinar, 2004; Previšić, 2007a; Schiro, 2007; Akker i sur., 2009 i dr.).

Empirijski dio rada sastoji se od tri istraživačke cjeline. Prvi dio istraživanja ostvaren je analizom nastavnih planova i programa osnovnih i srednjih glazbenih škola u Hrvatskoj (MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008). Drugi dio istraživanja je ostvaren provedbom anketnoga upitnika s učiteljima/nastavnicima glazbenih škola i studentima glazbe (N=308) o obilježjima glazbenoobrazovnoga sustava u Hrvatskoj na osnovnoškolskoj razini. Dobiveni su podatci provjereni i upotpunjeni grupnim intervjuima u kojima su sudjelovali sugovornici koji su prethodno ispunili anketni upitnik (N=36). Treći dio empirijskoga istraživanja ostvaren je provedbom kvaziekperimentalnoga postupka s dvije usporedne skupine učenika upisanih u prvi razred osnovne glazbene škole. Rad s dvjema skupinama razlikovao se po primjeni različitih metoda intonacije koje su kao nezavisne varijable djelovale na proces poučavanja i učenja te na rezultate učenja, to jest na ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda.

Tablica 1: Struktura doktorske disertacije

I	TEORIJSKI DIO	- uvod u problem istraživanja, isticanje istraživačkih ciljeva i doprinosa
II		- opis općih obilježja glazbenoobrazovnog sustava - pregled glazbenoobrazovnih sustava u Europi i SAD-u - detaljna analiza glazbenoobrazovnog sustava u Hrvatskoj - usporedba hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava s inozemnim sustavima
III		- definiranje i opis ključnih kompetencija u sustavu profesionalnoga glazbenog obrazovanja poseban osvrt na predmetnu disciplinu <i>solfeggio</i> , učenje glazbenoga jezika i metode (sustave) intonacije kao sredstvo njegova usvajanja
IV		- interpretacija kurikulumskih polazišta i odrednica u kontekstu glazbenoga obrazovanja - analiza glazbenoobrazovnog sustava u Hrvatskoj iz kurikulumske perspektive
V	EMPIRIJSKI DIO	Prva etapa istraživanja - analiza aktualnih planova i programa za osnovnoškolsko i srednjoškolsko glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj
		Druga etapa istraživanja - ispitivanje stavova učitelja/nastavnika i studenata glazbe o općim obilježjima hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava na osnovnoškolskoj razini - situacijska analiza i procjena potreba za poboljšanjem sustava
		Treća etapa istraživanja - implementacija kurikuluma u praksi: provedba kvaziekperimentalnoga postupka s dvije usporedne skupine u nastavi <i>solfeggia</i> - evaluacija kurikuluma i interpretacija dobivenih rezultata
VI	RASPRAVA	
VII	ZAKLJUČAK	
VIII	LITERATURA	
IX	PRILOZI	

2. PROFESIONALNO GLAZBENO OBRAZOVANJE²

Glazbeni odgoj star je koliko i sâma glazba, a posebna mu se pažnja posvećivala u razdoblju antičke Grčke (Rojko, 1996). U srednjemu vijeku, pod okriljem katoličke crkve, poučavanje i učenje glazbe počinju se odvijati na profesionalnoj razini. Zahvaljujući osnivanju ustanova poput *Schole cantorum* u Rimu (6.-8. stoljeće), *Škole sv. Marcijala* u Limogesu (10.-12. stoljeće) i *Notrdamske škole* u Parizu (12.-13. stoljeće), učenje glazbe u razdoblju srednjega vijeka postaje institucionalnim te se kao zaseban sustav odvađa od općega obrazovanja. Dok su pojedine škole djelovale samo u određenom vremenskom periodu, u kasnome srednjem vijeku i renesansi osnivaju se glazbenoobrazovne ustanove koje postoje i danas, primjerice *Velška katedralna škola* (osnovana 909. godine), *Zborska škola L'Escolania* u Montserratu (osnovana 1025. godine) i *Nacionalna akademija sv. Cecilije* u Rimu (osnovana 1585. godine). Zahvaljujući kontinuiranom djelovanju takvih ustanova, sustav glazbenoga obrazovanja razvija se usporedno sa sustavom općega obrazovanja i poprima njegova ključna obilježja kao što su: (1) nastavni plan i organizacija odgojno-obrazovnoga procesa; (2) nastavni programi, to jest sadržaji određeni na nacionalnoj razini; (3) kontrola kvalitete s ciljem ostvarenja definiranih obrazovnih standarda (evaluacija školske ustanove i kurikuluma) i (4) opisno i brojčano vrednovanje (evaluacija učenika).

Uz odgojno-obrazovnu komponentu, učenje glazbe ima i neizostavnu kulturno-estetsku dimenziju, što dovodi do zaključka da su glazbenoobrazovne ustanove dio kulturnoga identiteta i tradicije određenoga naroda (EMU, 1999; 2010). Od osnivanja prve glazbene škole u Zagrebu 1829. godine, postupno se razvio hrvatski glazbenoobrazovni sustav koji danas pruža mogućnosti profesionalnoga glazbenog obrazovanja na osnovnoškolskoj razini u gotovo devedeset škola, na srednjoškolskoj razini u nešto više od trideset škola te na visokoškolskoj razini u pet ustanova koje su locirane u značajnijim kulturnim, umjetničkim i gospodarskim središtima Hrvatske (Zagreb, Split, Osijek, Pula).

Takav je sustav, koji omogućuje učenje glazbe u čitavoj odgojno-obrazovnoj vertikali i u okviru kojega postoji mreža glazbenoobrazovnih ustanova diljem zemlje, neminovno povezan sa:

² U čitavoj disertaciji, ova se sintagma odnosi na poučavanje i učenje glazbe koje je institucionalno i formalno (odvija se u glazbenim školama kao specijaliziranim ustanovama i ima jasnu strukturu, ciljeve i zadatke).

- a) sustavom općega obrazovanja, gdje se postavlja obveza usklađivanja tih dvaju sustava i prilagođavanja zahtjeva za učenike koji pohađaju dvije škole (općeobrazovnu i glazbenu);
- b) kulturnim sektorom, na način da glazbene škole svojom aktivnošću obogaćuju kulturni i umjetnički život zajednice u kojoj djeluju te obrazuju buduće profesionalne glazbenike i djelatnike u području kulture (MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008).

2.1. Povijesno-komparativni pristup profesionalnom glazbenom obrazovanju

Za dobivanje cjelovite slike o glazbenoobrazovnome sustavu potrebna je njegova povijesno-komparativna analiza s isticanjem perspektiva za budućnost (Rojko, 1996; Wallin i sur., 2000; Fournier, 2008; Harris, 2011; Finney, 2011; Mark, 2013), a potom i detaljni pregled obilježja aktualnoga sustava profesionalnoga glazbenog obrazovanja (*Music Network*, 2003; EMU, 2003; 2004; 2005; *Polifonia* 2007a; 2007b; 2007c). Uz analizu sustava glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj na predškolskoj, osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini (MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008; NN 63/08; NN 87/08; NN 130/11), ovdje su uspoređeni različiti glazbenoobrazovni sustavi na europskom obrazovnom prostoru (*Polifonia*, 2007a; EMU, 2010) i pruža se kraći prikaz sustava u SAD-u (NASM, 2014, 2015).

Kako bi se dobio odgovor na pitanje je li zaseban sustav glazbenoga obrazovanja uopće potreban u 21. stoljeću, bilo je nužno posegnuti u prošlost, preispitati razloge nastanka takvoga sustava i analizirati ulogu profesionalnoga glazbenog obrazovanja u različitim društveno-povijesnim kontekstima. Pristupi glazbenom obrazovanju mijenjali su se tijekom vremena, ovisno o općim pogledima na obrazovanje, na vrijednost glazbe u društvu i na glazbu kao zvanje/zanimanje (Finney, 2011; Mark, 2013). Dobiveni podatci o glazbenom obrazovanju u prošlosti rasvijetlit će ulogu glazbenoobrazovnoga sustava u sadašnjem trenutku, kada su istovremeno prisutni različiti organizirani i manje organizirani oblici učenja glazbe, a sama je glazba svima (i svugdje) dostupna (Folkestad, 2006; Mak, 2006).

„Glazbeni je odgoj najstarije odgojno područje koje se kao takvo iskristaliziralo iz životne stvarnosti u koju je primitivni čovjek sinkretički uronjen.“ (Rojko, 1996, 16). Uz jezik i simbole, glazba se razvila kao poseban oblik komunikacije odnosno kao svojevrsan rezultat viška čovjekove energije. U kontinuumu čovjekova razvoja glazba je bila popratna pojava radu i proizvodnji te različitim magijskim obredima i ritualima (Wallin i sur., 2001). Čovjek vrlo brzo dolazi do spoznaje da mu glazba pruža zadovoljstvo i olakšava radne aktivnosti,

ratnički ga ohrabruje i umiruje zle duhove. Uslijed toga se, sasvim prirodno, stvorila vjera u tajanstvenu i nadnaravnu moć glazbe (Rojko, 1996).

Starogrčka odgojna filozofija glazbe odigrala je značajnu ulogu u mnogim kasnijim, pa i trenutnim promišljanjima o mjestu glazbe u obrazovanju. O odgojnoj ulozi glazbe ponajviše je govorio Platon, smatrajući glazbu temeljem reda u državi i cijeloga društvenog života. Odgojni ideal Grka bio je *kalokaghatia*, kompletnost ljudskoga bića usklađenog duha i tijela. Čvrsti red u glazbi trebao bi doprinijeti izgradnji toga ideala pa Platon čini razliku između odgojno poželjnih i odgojno nepoželjnih tonskih rodova, ritmova i glazbala. Aristotel također vjeruje u odgojnu moć glazbe, ali o glazbi razmišlja ponešto drugačije, smatrajući je sredstvom igre i zabave, oporavka od rada i ugodnog provođenja slobodnog vremena. Glazba zbog svoje ljepote može pobuditi čistu radost pa je njezina uloga i estetska: odgoj za opažanje lijepih tonova i ritmova. „Aristotel je možda prvi mislilac kome je odgoj slušatelja – dakle, čovjeka koji će razumjeti glazbu i znati se radovati glazbi – vrlo važan zadatak.“ (Rojko, 1996, 18). U starom Rimu glazba više nema tako značajno mjesto u odgoju i obrazovanju te je njezina funkcija svedena na zabavu za imućne građane odnosno na veličanje snage i sjaja države (Svalina, 2015).

Kasnoantički spisatelj Martianus Capella³, koji je među ostalim proučavao psihofizičko djelovanje glazbe na čovjeka, u petom je stoljeću eksplicitno naveo i klasificirao sedam slobodnih umjetnosti (lat. *septem artes liberales*) u svojem enciklopedijskom djelu *Svadba Filologije i Merkura*. Za razdoblja antičke Grčke i Rima temeljni su dio kurikuluma, takozvani trivijum, činile discipline gramatika, logika i retorika i služile su kao sredstva za mišljenje i komunikaciju. Viša se dimenzija kurikuluma sastojala od znanstvenih disciplina kvadrivijuma kojima su se proučavali odnosi brojeva i njihovih proporcija⁴: aritmetika (broj), geometrija (broj u prostoru), astronomija (broj u vremenu i prostoru) i glazba (broj u vremenu).

Otkako je uvrštena u kvadrivijum, glazba postaje znanošću i dodatno dobiva na odgojno-obrazovnom značaju. Uz Capellu, za to je bio zaslužan i starorimski pisac, matematičar, filozof i glazbeni teoretičar Boecije (475./480.-524.), posebno zbog svojega djela *De Institutione Musica* u kojemu govori o nekoliko dimenzija glazbe. Prema autoru,

³ Točni podatci o rođenju i smrti nisu poznati, bio je najaktivniji između 410. i 420. godine.

⁴ <https://www.britannica.com/topic/mathematics/Mathematics-in-the-Islamic-world-8th-15th-century#ref536223>

glazba svemira/svijeta (lat. *musica mundana/universalis*) odnosi se na sveukupni zvuk univerzuma organiziran prema prirodnim zakonima. Glazba čovjeka (lat. *musica humana*) predstavlja ozvučeni ljudski organizam čije je funkcioniranje usklađeno sa spomenutim prirodnim zakonima, a odnosi se posebno na ritam i puls. Boecije glazbu opisuje i kao umjetničko sredstvo izražavanja pomoću glasa ili glazbala (lat. *musica instrumentalis*) te kao božansku, uzvišenu glazbu (lat. *musica divina*). Srednjovjekovnim je glazbenim teoretičarima upravo Boecijevo djelo pomoglo u daljnjim istraživanjima glazbe i njezine odgojne uloge (Fournier, 2008).

U srednjem vijeku katolička crkva utječe na oblikovanje kulture i kulturnoga života te slijedom toga u potpunosti regulira odgoj i obrazovanje. Uloga glazbe bila je slaviti Boga – u samostanskim, župnim i katedralnim školama te na brojnim crkvenim svečanostima, učenici su u svrhu bogoslužja pjevali sekvence, himne, psalme, korale i višeglasne skladbe. Stvorila se potreba za lijepim pjevanjem i shodno tome za obrazovanjem pjevača psalama. S tim se razlogom u šestom stoljeću osnivaju čuvene *scholae cantorum* (pjevačke škole) pa se može zaključiti da su se početni oblici profesionalnoga glazbenog obrazovanja razvili pod inicijativom srednjovjekovne katoličke crkve (Rojko, 1996).

U narednim stoljećima pjevanje se i dalje učilo po sluhu (bez notacije i teorije glazbe), a poučavali su ga kantori. Za transformaciju takvoga načina učenja zaslužan je glazbeni teoretičar Guido Aretinski (cca. 991.-1033.) koji se smatra jednim od najznačajnijih reformatora glazbenoga obrazovanja u povijesti, zato što je istovremeno postavio temelje suvremenoj glazbenoj notaciji i poučavanju *solfeggia* pomoću relativnih solmizacijskih slogova (Svalina, 2015). Uz Boecijevo djelo *De Institutione Musica*, Guidov je *Micrologus* iz 1025. godine najpoznatiji traktat o glazbi iz razdoblja srednjega vijeka (Reisenweaver, 2012).

U kasnom se srednjem vijeku samostanske škole i kuće za nahočad i siročad pretvaraju u konzervatorije u kojima glazba ima značajnu ulogu (Rojko, 1996). Glazba se počinje istraživati i poučavati na teorijskoj razini i stvara se novo zanimanje *muzikus* – znanstveno obrazovani glazbenik. U 14. stoljeću osnivaju se univerziteti i studiji glazbe na znanstvenoj osnovi. Uz duhovnu glazbu vokalnog tipa, dvorski kantori prakticiraju instrumentalnu te svjetovnu glazbu. Glazba ima značajnu ulogu i u viteškom odgoju: sedam se viteških vještina (lat. *septem artes probitatis*) sastoji od jahanja, plivanja, mačevanja, streljaštva, lova, društvenih igara (npr. šah), ali i umijeća pjevanja koje u sebi sadrži i sviranje te stihoklepstvo.

U razdoblju renesanse zajedničko pjevanje postaje središtem glazbenoga obrazovanja i razvija se aktivnost pjevačkih zborova (Harris, 2011). U internatima se prakticira svakodnevni sat pjevanja uz učenje sviranja i teoriju glazbe. Pjevanje i dalje poučavaju kantori koji su nerijetko bili vodeći glazbenici tadašnjeg vremena. Na njihovu važnost u odgoju i obrazovanju ukazuje i tada prisutna učiteljska hijerarhija: rektor – prorektor – kantor (Rojko, 1996). Općenito se držalo do širokog obrazovanja učitelja, na što je tada upućivao i nizozemski humanist, književnik i filozof Erazmo Roterdamski (1466.-1536.). U renesansi se pojavljuje građanstvo kao novi društveni sloj i stvara se potreba za obveznim općim obrazovanjem sve djece. U vrijeme protestantske reformacije za to se posebno zalagao njemački teolog i svećenik Martin Luther (1483.-1546.), a potom su u okviru protureformacije (katoličke obnove) Isusovci osnovali brojne gimnazije (Svalina, 2015).

Nastavljajući na tradiciju srednjega vijeka, 16. stoljeće razdoblje je osnivanja glazbenih škola i konzervatorija, a neke od tada osnovanih ustanova postoje i danas. Objavljuju se prvi udžbenici teorije glazbe i pjesmarice, a skladatelji pišu i „školsku glazbu“ pa nastaju prve didaktičke glazbene vrste poput kanona. Glazbeni se život zapadne Europe ponajviše koncentrirao oko kapelnih i katedralnih zborova, a temeljni se glazbeni odgoj, osim u glazbenim školama i konzervatorijima, mogao dobiti od tzv. majstora svirača. Prvu su glazbenu poduku na taj način dobili i mnogi istaknuti skladatelji. Majstori svirači nerijetko su se udruživali u glazbeničke cehove – udruge glazbenih virtuoza koji su se specijalizirali za izvedbu glazbe na pojedinim glazbalima (Svalina, 2015.).

Značajne društvene, kulturne, umjetničke, ali i odgojno-obrazovne promjene obilježje su 17. stoljeća. U tom je kontekstu najznačajniji bio češki pedagog Jan Amos Komenski (1592.-1670.) koji u svojem djelu *Velika didaktika* (lat. *Didactica magna*) izlaže opću teoriju odgoja i obrazovanja, didaktičke principe i organizaciju stupnjeva školovanja. Komenski zagovara jedinstvenu školu na materinjem jeziku za čitav narod te, poput Martina Luthera, smatra da školu trebaju pohađati i dječaci i djevojčice. Predlaže jasno definiranje nastavnih predmeta u koje je uključena i glazba te planiranje nastave na godišnjoj, mjesečnoj, tjednoj i dnevnoj razini. Na pedagošku misao 17. stoljeća utjecao je i engleski filozof John Locke (1632.-1704.) koji je zauzeo stav da se dijete rađa kao *tabula rasa* (prazna ploča) i dalje se oblikuje pomoću iskustava, pod utjecajem odgoja. Locke nije imao pozitivno mišljenje o uključivanju glazbe u odgoj i obrazovanje – smatrao je da glazba oduzima puno vremena i

tjera u neobično društvo te da joj se na „popisu korisnih znanja“ treba dati posljednje mjesto (Svalina, 2015).

U istome razdoblju kulturnim središtima postaju plemićki dvorovi, dok na viteškim akademijama i isusovačkim odgojno-obrazovnim ustanovama glazba nema značajniju ulogu. Kako u općem, tako i u glazbenom obrazovanju, društvene promjene utječu na smanjenje utjecaja crkve. Na univerzitetima i visokim školama glazba se reducira u korist drugih predmeta, a isto će se dogoditi u osnovnim općeobrazovnim školama dvjesto godina kasnije (Rojko, 1996). U kontekstu profesionalnoga glazbenog obrazovanja počinje se prakticirati privatna poduka pomoću koje su glazbu učila djeca iz plemićkih obitelji, ali i brojni skladatelji poput Bacha, Buxtehudea, Cavallija, Couperina, Händela, Monteverdija, Purcella i Vivaldija (Svalina, 2015).

U 18. stoljeću privatna poduka postaje dostupnom i djeci iz građanskih obitelji. Tada se smatralo kako bi svaki dobro odgojeni građanin trebao svladati umijeće sviranja na najmanje jednom glazbalu. Stjecanje glazbenih znanja nije se odnosilo samo na profesionalne glazbenike, nego se povezivalo s općom kulturom i društvenim ugledom pojedinca. Iz tog se razloga ova epoha može smatrati razdobljem procvata glazbenoga amaterizma. Uz crkvene škole, tada su postojali i oblici formalnoga svjetovnog glazbenog obrazovanja koje se odvijalo u manjem broju elitnih škola. Filantropisti u Njemačkoj naglašavali su značaj glazbenoga odgoja u okviru općeg obrazovanja, prvenstveno iz estetskih razloga (sviranje je dobrodošlo, ali nije obvezno). Predlagalo se organiziranje „općenarodnoga glazbenog odgoja“, a promicanjem istoga posebno su se istaknuli njemački glazbeni pedagozi Zelter i Schulz (Svalina, 2015).

Na razvoj opće, ali i glazbene pedagogije u 18. stoljeću uvelike je utjecao filozof, spisatelj i skladatelj Jean Jacques Rousseau (1712.-1778.). U svojoj knjizi *Émile ili o odgoju* Rousseau ističe važnost promatranja djeteta kao cjelovite osobe i slijedom toga, ukazuje na neodvojivost odgoja od obrazovanja. Zagovara slobodan odgoj u prirodi i uvažavanje djetetovih prirodnih sklonosti i talenata. Nastavu je potrebno zasnivati na aktivnostima učenika i učenju putem iskustva, što se odnosi i na učenje glazbe. Rousseau smatra da djecu treba naučiti lijepo pjevati i stvarati glazbu. Pjevanje će se učiti slušanjem i imitacijom po sluhu, a tek kasnije prema notnom zapisu. Uvidjevši da je notacija djeci teško razumljiva, Rousseau predlaže uvođenje brojeva koji bi umjesto notnoga pisma predočavali visine tonova

(Svalina, 2015). Takav sustav naziva *brojčanom metodom*, koju je elaborirao u djelu *Projekt s novim znakovima za glazbu* (franc. *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique*).

U 18. stoljeću objavljuju se relevantna djela na čijim se temeljima i danas odvija poučavanje glazbenoteorijskih disciplina. Nužno je ukazati na najznačajnija djela koja su utjecala, i još uvijek utječu, na profesionalno glazbeno obrazovanje. Riječ je o *Traktatu o harmoniji* iz 1722. godine, autora Jean-Philippea Rameaua (1683.-1764.) i *Uspinjanju na Parnas* iz 1725. godine, autora Johanna Josepha Fuxa (1660.-1741.). *Traktat o harmoniji temeljen na prirodnim načelima* (franc. *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*) kapitalno je djelo koje pojašnjava glazbeni jezik temeljen na tonalitetnom sustavu. Djelo se sastoji od četiri knjige i obuhvaća akustička svojstva i proporcije u glazbi (prva knjiga), pravila postavljanja i spajanja akorda (druga knjiga), osnovna načela skladanja (treća knjiga) i temelje aranžiranja (četvrta knjiga). Dok se Rameau ovdje bavi tonalitetnim glazbenim jezikom i akordnim sklopovima, Fux se u djelu *Uspinjanje na Parnas* (lat. *Gradus ad Parnassum*) posvećuje glazbenom jeziku koji prethodi tonalitetu i sazdan je od starocrkvenih ljestvica (modusa). *Uspinjanje na Parnas* je glazbenoteorijsko i didaktičko djelo napisano na latinskom jeziku, podijeljeno u dva poglavlja: (1) analiza intervala i njihovih odnosa i (2) izrada kontrapunkta, skladanje duhovne glazbe i stjecanje glazbenoga ukusa. U ovom se djelu, premda to nije izvorna autorova ideja, po prvi puta spominju kontrapunktske vrste kao didaktičko sredstvo skladanja u vokalnom polifonom stilu.

Za razvoj općega osnovnog obrazovanja u 19. stoljeću zaslužan je, među ostalima, švicarski pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746.-1827.). Uz brigu o odgoju širokih narodnih slojeva pomoću kojega se ostvaruju tri zadatka – odgoj glave, odgoj srca i odgoj ruke, Pestalozzi se aktivno bavio pitanjima glazbenoga obrazovanja. Glazba je prema njegovu mišljenju iznimno važna za odgoj, razvoj dječjega karaktera, razvoj socijalnih odnosa i duhovno obogaćenje. Prema Pestalozziju, glazba treba biti dostupna svim društvenim slojevima i u tom je kontekstu važniji „odgoj za humanost“ od „odgoja za umjetnost“ (Dalhaus, 2007 prema Svalina, 2015). Pestalozziijeve ideje o pjevanju u školi primijenili su njegovi suradnici Pfeiffer i Nägeli te zajednički objavili prvi metodički priručnik o pjevanju (njem. *Gesangbildungslehre*). U školama se pjevanje učilo po sluhu, a odraslo se građanstvo nerijetko uključivalo u amaterska pjevačka društva. Pjevački su zborovi bili masovna pojava, pogotovo u Njemačkoj, Engleskoj i Francuskoj (Svalina, 2015).

Pod utjecajem njemačkoga pedagoga i didaktičara Johanna Friedricha Herbarta (1776.-1841.) umanjuje se značaj pedagoških ideja Pestalozzija i njegovih sljedbenika, što se odražava i na kvalitetu nastave glazbe. Međutim, glazbeni je pedagog Hermann Kretschmar (1848.-1924.) poduzeo korake kako bi unaprijedio obrazovanje učitelja glazbe, a sâmim time i proces poučavanja i učenja, ističući kako je glazbeni odgoj presudan za razvoj nacionalne kulture. Uz pjevanje je zagovarao i glazbeno opismenjivanje učenika (Svalina, 2015).

Doprinom Rameaua i Fuxa postavljaju se temelji za poučavanje harmonije i kontrapunkta, a *solfeggio* se u glazbenim školama počinje razvijati kao zasebna glazbenoteorijska disciplina (Rojko, 1998, 1999, 2000). Slijedom toga, razvija se i metodika *solfeggia* kao predmeta na kojemu se sustavno i postupno usvaja glazbeni jezik (Belegu, 1984). Podjednakim doprinom engleskih, njemačkih, francuskih i ruskih autora objavljuje se brojna literatura posvećena učenju glazbenoga jezika (Leinster-Mackay, 1981; Zinar, 1983; Bennett, 1984; Sinor, 1986; Southcott, 1995; 2007):

- a) Temeljem Rousseauove *brojčane metode* iz 18. stoljeća, Natorp izrađuje didaktičke vježbe posvećene postupnoj obradi intervala, zapisane u standardnoj i brojčanoj notaciji (Southcott, 2007);
- b) Galin, Paris i Chev  razrađuju vježbanje ritma i intonacije (ritamski slogovi, pjevanje dijatonike, alteracije, modulacije, sekundarne dominante itd.);
- c) U Norveškoj i Engleskoj razvija se *Tonic-SolFa metoda* kao vid relativne metode intonacije. Glover, koja je osmislila metodu, i Curwen, koji je istu sustavno razradio, objavljuju brojne priručnike za primjenu metode i vježbanje pjevanja u školi (Leinster-Mackay, 1981; Zinar, 1983);
- d) Apsolutna metoda intonacije razvija se u romanskim zemljama i u Rusiji. Ruski su se pedagozi posvetili objavi metodičkih priručnika o postupnom razvoju glazbeno-perceptivnih sposobnosti i pamćenju glazbe (Belegu, 1984). Sustavno su razradili glazbeni diktat kao sredstvo vježbanja sluha i zagovarali su razvoj harmonijskoga sluha (prepoznavanje akordnih progresija) te arhitektonskoga sluha (prepoznavanje forme).

U 19. stoljeću proširuju se spoznaje o izvođenju glazbe, umijeću dirigiranja i stvaranju glazbe – skladanju, instrumentaciji, orkestraciji te improvizaciji. Razvijaju se muzikologija i estetika glazbe, a postupno i psihologija glazbe te sociologija glazbe. U tom se razdoblju amatersko i profesionalno učenje glazbe počinju odvajati. Osnivaju se glazbenoobrazovne

ustanove diljem svijeta, što uključuje prve glazbene škole i studij glazbe u Hrvatskoj. Različiti nazivi glazbenoobrazovnih ustanova poprimaju značenja koja su u upotrebi i danas:

1. *Glazbena škola* je ustanova u kojoj se učenje glazbe provodi na osnovnoškolskoj i/ili srednjoškolskoj razini;
2. *Konzervatorij za glazbu* je ustanova u kojoj se glazba uči na sekundarnoj ili tercijarnoj razini;
3. *Glazbena/umjetnička akademija* je ustanova u kojoj se učenje glazbe odvija na visokoškolskoj razini;
4. *Odsjek za glazbu* je dio visokoškolske ustanove složenije strukture koja uključuje i druge studije, u pravilu društvenog i humanističkog karaktera;
5. *Institut za glazbu* je ustanova u kojoj se glazba istražuje (i poučava) na znanstvenoj osnovi (Bartle, 2000; *Polifonia*, 2007a; EMU, 2010).

Značajni događaji, koji su među ostalim utjecali i na glazbeno obrazovanje, obilježili su 20. stoljeće. Krajem prethodnoga stoljeća upućuju se kritike prema tzv. staroj školi i formaliziranoj nastavi, a kao odgovor na tradicionalnu pedagogiju u 20. stoljeću javljaju se reformni pedagoški pravci i pokreti. U tom je kontekstu za učenje glazbe najznačajniji *Pokret za umjetnički odgoj* (njem. *Kunsterziehungsbewegung*) koji se razvija na inicijativu njemačkoga učitelja i povjesničara umjetnosti Alfreda Lichtwarka (1852.-1914.). Pokretom za umjetnički odgoj promiče se umjetnost kao središte odgoja – umjetnički (estetski) odgoj postaje načelom poučavanja i umjetničke se vrijednosti naglašavaju u svim predmetima. U prvi se plan stavlja doživljaj umjetničkoga djela, a sama nastava doživljava se umjetničkom kreacijom. Na ovaj se pokret nadovezuje i *pokret mladeži* (njem. *Jugendbewegung*), koji zagovara zajednicu mladih temeljenu na bliskosti i osobnim kontaktima. Glazba u okviru ovoga pokreta ima značajnu ulogu pa se on često nazivao *glazbenim pokretom mladeži* (njem. *Jugendmusikbewegung*) i kao takav, proširio se iz Njemačke na područje Austrije i Švicarske. Posebni pobornik pokreta bio je njemački učitelj glazbe Fritz Jöde (1887.-1970.) koji se zalagao za odgoj zajedništva putem glazbenih aktivnosti, afirmaciju dječjih i narodnih pjesama i kreativni amaterizam (uvodi pojam *muzikanta*). Poslije prvoga svjetskoga rata, značajnija se reforma nastave glazbe u Njemačkoj pokrenula zahvaljujući glazbenom pedagogu i pijanistu Leu Kestenbergu (1882.-1962.). Inspiriran pokretom mladeži, Kestenberg je zagovarao dostupnost muziciranja i glazbenog obrazovanja svima te inicirao osnivanje javnih glazbenih škola koje su mogla pohađati i djeca iz manje imućnih obitelji.

Unaprijedio je i obrazovanje učitelja glazbe te ponudio brojne smjernice za poučavanje i učenje glazbe (prema Kertz-Welzel, 2009).

U pregledu događaja koji su značajni za razvoj glazbenoga obrazovanja u 20. stoljeću potrebno je još istaknuti: (1) djelatnost glazbenih pedagoga poput Orffa, Kodályja, Jaques-Dalcrozea i Suzukija; (2) osnivanje međunarodnih udruga koje promiču glazbeno i općenito umjetničko obrazovanje; (3) objavu globalno prihvaćenih deklaracija i konvencija koje ističu pravo svakoga pojedinca na participiranje u kulturi; (4) postupnu primjenu multimedije pri učenju glazbe (radio, televizija, snimljeni audio i videomaterijal) i (5) empirijska istraživanjima koja rezultiraju spoznajama o razvoju muzikalnosti i stjecanju glazbenih znanja i umijeća.

Od tzv. velikih glazbenopedagoških koncepata, na suvremeno poučavanje i učenje glazbe ponajviše su utjecali *Orff-Schulwerk*, *Dalcrozeova Euritmija*, *Kodályjeva metoda* i *Suzukijeva metoda* (Winters, 1970; Dobszay, 1972; Hoge Mead, 1986; Shehan, 1986; Sinor, 1986; Calvin-Campbell, 1998; Juntunen i Hyvönen, 2004; DeVries, 2010; Comeau, 2015):

- a) *Orff-Schulwerk* je dvadesetih godina 20. stoljeća utemeljio njemački skladatelj Carl Orff (1895.-1982.). U svrhu djetetova cjelovita (glazbenog) razvoja, u ovom se konceptu kombiniraju glazba, pokret, elementi govora i dramskoga izraza. Učenje glazbe temelji se na slušanju i oponašanju, što proces čini sličnim usvajanju materinjeg jezika. Glazbeni se izraz ponajviše ostvaruje improvizacijom, a kao alat za izvođenje glazbe izrađena su posebna glazbala prilagođena djeci predškolske i rane školske dobi, nazvana Orffovim instrumentarijem (Calvin-Campbell, 1998);
- b) *Dalcrozeova Euritmija* koncept je koji se zasniva na usvajanju elemenata glazbe pomoću pokreta, a osmislio ga je švicarski skladatelj i glazbeni pedagog Émile Jaques-Dalcroze (1865.-1950.). U umjetničkoj je ekspresiji prisutna i tjeloglazba (eng. *body percussion*), gdje učenici proizvode zvuk pokretima vlastita tijela – pljeskanjem, pucketanjem prstiju, šuškanjem, tapkanjem i koračanjem. Jaques-Dalcroze se posvećuje usvajanju ritma i formalnih cjelina u glazbi, a razvija i poseban sustav apsolutnog tretiranja durskih i molskih tonaliteta (tzv. *Dalcrozeove ljestvice*). Kao i Orff, Jaques-Dalcroze stavlja naglasak na praktično usvajanje glazbenih pojava prije njihove vizualne prezentacije (Hoge Mead, 1986; Juntunen i Hyvönen, 2004);
- c) *Kodályjeva metoda* nastala je temeljem glazbenopedagoške djelatnosti mađarskoga skladatelja i etnomuzikologa Zoltána Kodályja (1882.-1967.). Riječ je o uspješnoj

kombinaciji prethodno osmišljenih koncepata koja sadrži: (1) usvajanje glazbenih pojmova pokretom (po uzoru na *Euritmiju*); (2) izgovor ritamskih slogova (po uzoru na *Galín-Paris-Chevé* metodu); (3) postupno uvođenje tonova i (4) primjenu relativnih solmizacijskih slogova i fonomimike (po uzoru na *Tonic-SolFa* metodu). Kodály je pri učenju glazbenoga jezika zagovarao primjenu folklorne glazbe odnosno didaktičkoga materijala skladanog po uzoru na izvorne narodne pjesme i na tom je području sâm ostvario značajan doprinos (Winters, 1970; Dobszay, 1972; Shehan, 1986; Sinor, 1986; DeVries, 2010). Kodályjevu je metodu 2016. godine UNESCO službeno proglasio dijelom nematerijalnoga kulturnog nasljeđa;

- d) Metoda japanskoga glazbenika, učitelja i filozofa Shinichija Suzukija (1898.-1998.), tzv. *Suzukijeva metoda*, osmišljena je polovinom 20. stoljeća kao sveobuhvatna filozofija poučavanja i učenja glazbe. Cilj ove metode stvaranje je prirodnog okružja za učenje glazbe, čemu su također težili Orff, Jacques-Dalcroze i Kodály. Suzuki je zagovarao učenje glazbala od rane predškolske dobi i prilagodbu veličine glazbala tijelu učenika. Smatrao je da svako dijete može postići vrhunske rezultate, ako ga poučava kvalitetno educirani učitelj. Uz učitelja, važna je podrška roditelja koji će svakodnevno nadgledati i usmjeravati djetetovo vježbanje, a naglasak se stavlja na učenje po sluhu bez primjene notacije (Comeau, 2015). Nastava se organizira u grupama i uključuje zajedničku izvedbu glazbe. Suzuki je glazbom htio donijeti ljepotu djeci i postupno ih učiniti dobrim građanima. Odgoj morala, osjećajnosti, discipline i strpljenja za njega je bio važniji od stvaranja svjetski priznatih glazbenih umjetnika.

Nakon strogog odvajanja profesionalnoga i amaterskoga učenja glazbe u prethodnom stoljeću, u 20. stoljeću raste svijest o dobrobiti glazbenoga obrazovanja za svakog pojedinca. Tome su postupno doprinijeli opisani glazbenopedagoški koncepti, ali i međunarodni sporazumi poput *Opće deklaracije o ljudskim pravima* (UN, 1948) i *Konvencije o pravima djeteta* (UN, 1989):

- *Opća deklaracija o ljudskim pravima* naglašava kako svaki član društva ima pravo na ostvarenje ekonomskih, socijalnih i kulturnih prava neophodnih za njegovo dostojanstvo i slobodan razvoj njegove osobnosti (UN, 1948, članak 22) i pravo na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu zajednice, uživanje u umjetnosti i sudjelovanje u znanstvenom razvoju (UN, 1948, članak 27);

- *Konvencija o pravima djeteta* nalaže da obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti (UN, 1989, članak 29). Svaka država djetetu treba priznati pravo na odmor i slobodno vrijeme, na igru i razonodu primjerenu njegovoj dobi, kao i na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnostima. Nužno je poštivati i promicati pravo djeteta na puno sudjelovanje u kulturnom i umjetničkom životu te poticati ostvarenje primjerenih i jednakih uvjeta za provođenje kulturnih, umjetničkih, rekreativnih i slobodnih djelatnosti (UN, 1989, članak 31).

Glazbeno obrazovanje zauzima važnu ulogu u cjelovitom djetetovu razvoju, ali i u stvaranju kulturnoga identiteta na lokalnoj, nacionalnoj i globalnoj razini. Slijedom toga, tijekom 20. stoljeća osnovane su brojne glazbene i umjetničke udruge od kojih su najznačajnije:

- NAFME – *Nacionalna⁵ udruga za glazbeno obrazovanje* (eng. *National Association for Music Education*), osnovana 1907. godine;
- NASM – *Nacionalna udruga glazbenih škola* (eng. *National Association of Schools of Music*), osnovana 1924. godine;
- IMC – *Međunarodno vijeće za glazbu* (eng. *International Music Council*), osnovano 1949. godine;
- ISME – *Međunarodno društvo za glazbeno obrazovanje* (eng. *International Society for Music Education*), osnovano 1953. godine;
- EMC – *Europsko vijeće za glazbu* (eng. *European Music Council*), osnovano 1972. godine;
- EMU – *Europska udruga glazbenih škola* (eng. *European Music School Union*), osnovana 1973. godine;
- EAS – *Europska udruga za glazbu u školi* (eng. *European Association for Music in Schools*), osnovana 1990. godine.

Objavljivanjem proglašenja i priručnika, organizacijom znanstvenih i stručnih skupova, festivala i ostalih oblika okupljanja za mlade, takve udruge pokušavaju opravdati potrebu za učenjem glazbe, kako u okviru općega obrazovanja, tako i u specijaliziranim glazbenoobrazovnim ustanovama. Zahvaljujući djelatnosti udruge, glazbeno je obrazovanje

⁵ Termin *nacionalna* se kod udruge NAFME i NASM odnosi na Sjedinjene Američke Države.

opstalo u kriznim situacijama, uključujući ratove i razaranja te financijsku nestabilnost u mnogim dijelovima svijeta (EMU, 2005). Upravo su glazbeno obrazovanje i sudjelovanje u različitim umjetničkim aktivnostima doprinijeli stvaranju kulture mira i međusobne tolerancije – zajedničko iskustvo umjetničkoga stvaranja i izražavanja nadilazi razlike u spolu, etničkom i rasnom podrijetlu te prethodno stečenom kulturnom kapitalu. Rad udruga pomogao je i u sporazumijevanju između različitih umjetnosti, što je rezultiralo razvojem umjetničkih/kulturnih škola te osnivanjem brojnih umjetničkih festivala, projekata i manifestacija koje uključuju glazbu, ples, filmsku, kazališnu i likovnu umjetnost (EMU, 2010). Ove se aktivnosti nastavljaju razvijati i ulaskom u 21. stoljeće, kada se objavljuju značajni dokumenti poput *Smjernica za umjetnički odgoj* (UNESCO, 2006); *Deklaracije o umjetničkome odgoju* (IDEA, InSEA i ISME, 2006); *Ciljeva za razvoj umjetničkoga obrazovanja* (UNESCO, 2010) i *Međunarodnih standarda u umjetničkome obrazovanju*⁶ (College Board, 2011).

Upravo zbog potrebe uvođenja širega umjetničkog obrazovanja, glazbenim se školama u 21. stoljeću postavljaju novi izazovi. Škole koje neće imati ponudu različitih umjetničkih programa neće biti dovoljno konkurentne (EMU, 2003). Svojevrstu prijetnju predstavljaju i privatne glazbene škole koje učenicima pružaju iskustvo u različitim vrstama glazbe kao što su *jazz*, *pop* i *world music*, kvalitetnije su opremljene (npr. elektroničkim instrumentima, studijem za snimanje) i općenito imaju raznovrsniju ponudu. Također, danas je vrlo popularno i sveprisutno učenje glazbe putem interneta – učenici posredstvom društvenih mreža, te različitih mrežnih stranica, aplikacija i softvera, samostalno upoznaju glazbu, uspoređuju različite glazbene izvedbe, pronalaze uzore u izvrsnosti i pohađaju majstorske tečajeve *online*. Može se zaključiti da samostalni, vršnjački i partnerski oblici učenja imaju sve veću ulogu u glazbenome obrazovanju, što ne znači da će oni u potpunosti zamijeniti odnos učenika s učiteljem (Folkestad, 2006; Mak, 2006). Slijedom toga, primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije potrebna je i učiteljima/nastavnicima kako bi mogli realizirati kvalitetnu i suvremenu nastavu. U kontekstu cjeloživotnoga učenja glazbenih pedagoga, naglasak bi se trebao staviti upravo na ovo područje. Kako bi glazbene škole i dalje bile konkurentne i atraktivne, uz nužnu primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije, potrebno je ostvariti suradnju s priznatim glazbenim pedagogima i umjetnicima (dirigentima, skladateljima, izvođačima) i nizom odgojno-obrazovnih i kulturnih ustanova. Stvorena mreža

⁶ Usporedba standarda iz 15 država svijeta: Australija, Austrija, Finska, Irska, Japan, Kanada, Kina, Nizozemska, Novi Zeland, Singapur, Sjedinjene Američke Države, Škotska, Švedska, Ujedinjeno Kraljevstvo, Venezuela

ustanova i umjetnika može kontinuirano promicati, održavati i oživljavati glazbene aktivnosti u sredini u kojoj djeluje i uvelike doprinijeti kvaliteti i suvremenosti nastave sâmihi škola (*Music Network*, 2003). Na visokoškolskoj razini predlaže se promjena koncepcije studijskih programa glazbe koji će se, uz tradicionalne glazbenoizvođačke odnosno glazbenoteorijske discipline, usmjeriti na menadžment i poduzetništvo u glazbi, obradu zvuka, programiranje glazbenoedukativnih aplikacija te integraciju glazbe i ostalih umjetnosti. Iziskuje se i uža specijalizacija (budućih) učitelja u popularnoj glazbi, tradicijskoj glazbi pojedinih regija te klasičnoj glazbi određenih stilskih razdoblja (Novak i Mitrović, 2013).

U potrazi za optimalnim načinima poučavanja i definiranjem kvalitete u odgoju i obrazovanju, u 21. stoljeću počinju istraživati i uspoređivati formalni, neformalni i informalni oblici učenja. Formalno učenje može se opisati kao „...djelatnost ovlaštene ustanove koja se izvodi prema odobrenim programima, s ciljem unaprjeđenja znanja i vještina, te pripadajuće samostalnosti i odgovornosti za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a o čemu se izdaje javna isprava“ (Beljo Lučić i sur., 2009, 24). Za razliku od toga, neformalno učenje „...označava organizirane aktivnosti učenja s ciljem unaprjeđenja znanja i vještina te pripadajuće samostalnosti i odgovornosti za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a o čemu se ne izdaje javna isprava“ (Beljo Lučić i sur., 2009, 24). I, konačno, informalno/neorganizirano učenje „...označava neorganizirane aktivnosti usvajanja znanja i vještina, te pripadajuće samostalnosti i odgovornosti iz svakodnevnih iskustava, te drugih utjecaja i izvora iz okoline za osobne, društvene i profesionalne potrebe“ (Beljo Lučić i sur., 2009, 24). Najveći doprinos usporedbi formalnih, neformalnih i informalnih oblika poučavanja i učenja glazbe dale su Green (2002, 2004), Jaffurs (2004) i Davis (2005, 2010). Formalno učenje glazbe ostvaruje se u glazbenim i ostalim umjetničkim školama, konzervatorijima za glazbu i umjetničkim akademijama, ali i u općeobrazovnim školama. U okviru općega obrazovanja glazba je zastupljena: (1) predmetima *Glazbena kultura* i *Glazbena umjetnost* u redovnoj nastavi; (2) različitim izvannastavnim aktivnostima i umjetničkim projektima u školi te (3) izvanučioničkom (terenskom) nastavom, gdje se učenici izravno susreću s glazbom u autentičnom okruženju (kazališta, operne kuće, koncerti na otvorenom itd.). Neformalno učenje glazbe ostvaruje se u privatnim glazbenim školama te u okviru različitih tečajeva, radionica i seminara. Ono nije nužno neorganizirano te po strukturi nastave može biti slično formalnom (Mak, 2006). Značajna razlika između ovih dvaju oblika jest u tome što kod neformalnoga učenja odgojno-obrazovni ishodi uglavnom nisu unaprijed postavljeni i ne slijedi se prethodno zacrtani plan učenja.

Nastava se kreira u hodu, u skladu s interesima i potrebama polaznika. Nema ocjenjivanja ni formalnog stjecanja kvalifikacija, premda se pohađanje nekih glazbenih tečajeva može zaokružiti certifikatom (Vitale, 2011). Privatne se škole i tečajevi od formalnog obrazovanja razlikuju i u odabiru glazbenog repertoara. Državne glazbene škole njeguju klasičnu i ponešto tradicijsku glazbu, a u privatnim se školama, prema željama polaznika, u pravilu uče popularni žanrovi (*pop*, *rock*, elektronička glazba) i *jazz* (Green, 2001; 2004). Neformalno se učenje glazbe proširuje na različite amaterske glazbene aktivnosti uključujući zborove i orkestre, folklorne ansamble i sastave koji izvode popularnu glazbu. Glazbenici amateri dijele svoja iskustva na organiziranim susretima, festivalima i smotrama. I naposljetku, informalno učenje glazbe odnosi se na sve oblike samousmjerenoga učenja koje se može odvijati „uživo“, ali se sve češće provodi uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Novija istraživanja ukazala su na neke prednosti neformalnih i informalnih oblika učenja te istodobno pružila smjernice za promjene ustaljenih načina rada u okviru profesionalnoga glazbenog obrazovanja (Green, 2002; 2004; Jaffurs, 2004; Davis, 2005; 2010). Kurikulumi „glazbenih škola budućnosti“ stoga bi trebali uvažiti:

- nove spoznaje o učenju glazbe dobivene empirijskim, posebno neurokognitivnim istraživanjima;
- digitalnu revoluciju i veliki protok informacija koji na drugačije načine oblikuje glazbena iskustva učenika i općenito utječe na funkcioniranje mozga;
- pomicanje granica između formalnih, neformalnih i informalnih oblika učenja glazbe;
- različite prakse u tretiranju glazbenoteorijskih disciplina;
- nove standarde glazbenoga izvođenja kao posljedicu sve kompleksnije glazbene literature (ono što se nekada smatralo teškim, danas je dijelom standardnog repertoara) i dostupnosti vrhunskih izvedbi koje glazbenicima služe kao vodič (*Polifonia*, 2007c);
- ideje o drugačijim modelima financiranja glazbenoga obrazovanja u kojima bi sudjelovali država, regionalna i lokalna samouprava, ali i raznovrsni sponzori te Europska unija (*Music Network*, 2003; EMU, 2004).

Unatoč pojedinim prednostima neformalnih i informalnih oblika učenja glazbe, recentnije studije ukazuju na značajnu ulogu profesionalnoga glazbenog obrazovanja i samih glazbenih škola. Glazbu je nužno početi učiti u ranoj dobi kako bi se dostigla profesionalna umjetnička razina. To dokazuju i istraživanja Manturzevske (1990), Slobode i Howea (1991)

i Ericssona (1996) koja su prikazana u studiji skupine *Polifonia*. Iznimka su, prema studiji, jedino pjevači, dirigenti i skladatelji koji s učenjem mogu započeti i nešto kasnije te svejedno postati uspješni i međunarodno priznati (*Polifonia*, 2007c). Nadalje, u profesionalnom je razvoju glazbenika iznimno važna prisutnost učitelja. U početku učenja optimalan je blizak odnos između učitelja i učenika te partnerstvo učitelja s roditeljima. Kada učenik donese odluku o profesionalnom bavljenju glazbom, njegov učitelj treba biti stručnjak na najvišoj mogućoj razini (eng. *master*). Učitelj-stručnjak je osoba koja je sama dostigla zavidnu umjetničku razinu i/ili je svoje učenike dovela do takve razine (*Polifonia*, 2007c). U potrazi za takvim stručnjakom, obitelj često seli u drugo mjesto, a ponekad i u drugu državu, kako bi dijete pod profesionalnim vodstvom moglo napredovati. U ovom periodu razvoja, profesionalno vodstvo ima prednost nad bliskim odnosom učitelja i učenika. Određeni stupanj mentorstva potreban je i na visokoškolskoj razini, kao i u kasnijoj profesionalnoj karijeri glazbenika. Ulogu vodstva tada preuzima menadžer koji će glazbeniku osigurati najbolje moguće uvjete za nastupe, putovanja i profesionalno usavršavanje (*Polifonia*, 2007c).

Pomoću navedenih tvrdnji dokazana je važnost cjeloživotnog kontinuuma u razvoju profesionalnog glazbenika. Pružanje glazbenoga obrazovanja u čitavoj odgojno-obrazovnoj vertikali karakteristično je za mnoge europske glazbenoobrazovne sustave: u centralnoj je Europi srednjoškolsko glazbeno obrazovanje vrlo kvalitetno, stoga nisu potrebne posebne pripremne škole pri glazbenim konzervatorijima, a u južnoj se Europi glazbeno obrazovanje od predškolske do visokoškolske razine nerijetko omogućuje u istoj ustanovi (*Polifonia*, 2007b). Učinkovitost strukturiranoga dovisokoškolskog glazbenog obrazovanja dokazuje se kvalitetom na visokoškolskoj razini, koja nije ostvariva bez spomenutog dugogodišnjeg kontinuuma. Statistički podatci pokazuju da je u prosjeku devet od deset studenata glazbe pohađalo formalno glazbeno obrazovanje prije studija, dok su samo neki pohađali privatne glazbene škole (npr. u Njemačkoj, Švicarskoj i Ujedinjenom Kraljevstvu) ili učili glazbu samostalno. Temeljem podataka, može se zaključiti da se studenti glazbe uvelike razlikuju od studenata bilo kojeg drugog studija (*Polifonia*, 2007b).

2.2. Ključna obilježja suvremenih glazbenoobrazovnih sustava

Do kraja 20. stoljeća nije bilo dovoljno dostupnih informacija o različitim sustavima glazbenoga obrazovanja u svijetu. Iz tog razloga nije se moglo detaljnije informirati o glazbenoobrazovnoj ponudi u pojedinoj državi, regiji ili gradu. Također, nije bilo moguće usporediti glazbenoobrazovne sustave na različitim kontinentima odnosno u pojedinim državama te dedukcijom generirati spoznaje o njihovim ključnim obilježjima. Uz nedostatak informacija postojala su, i još uvijek postoje, određena ograničenja u komunikaciji koja se ne odnose isključivo na zasebne glazbenoobrazovne sustave, nego i na cjelokupno područje poučavanja i učenja glazbe koje glazbena pedagogija kao znanstvena disciplina obuhvaća. Slijedom toga, Kertz-Welzel (2005) naglašava potrebu razvijanja međunarodnoga diskursa i transkulturalne terminologije u glazbenom obrazovanju i pritom posebno ističe probleme znanstvenika neengleskoga govornog područja. Kod obveze pisanja znanstvenih radova na engleskom jeziku javljaju se problemi adekvatnoga prevođenja ideja zbog drugačijih glazbenoobrazovnih kultura, koncepata i pristupa. Ideje se moraju prilagoditi postojećim engleskim pojmovima, a često ih je nemoguće doslovno prevesti pa nastaju parafraze s puno riječi. Autorica navodi primjer njemačke riječi *Bildung* koja istovremeno označava formiranje, kultiviranje, samoodređenje, odgovornost te moralni i estetski odgoj (Kertz-Welzel, 2005). Uz usklađivanje terminologije, Rodriguez i Dogani (2011) smatraju potrebnim da se teorijski i praktični pristupi glazbenom obrazovanju u Europi učine transparentnima i kao dobar primjer takve prakse navode *meNet projekt* koji se održavao u suradnji dvadeset europskih država od 2006. do 2009. godine. U okviru projekta stavljen je naglasak na učenje glazbe u općeobrazovnim školama, a na sličan bi se način trebalo pristupiti profesionalnom glazbenom obrazovanju. Autori naglašavaju važnost komparativne glazbene pedagogije koja bi rasvijetlila određene probleme i pospješila razumijevanje na globalnoj razini (Rodriguez i Dogani, 2011).

Razilaženja u terminologiji mogu se jasno prikazati pomoću naziva glazbenoobrazovnih ustanova koji su drugačiji u različitim dijelovima svijeta (*Music Network*, 2003; *Polifonia*, 2007a; 2007b; EMU, 2010). Primjerice, u engleskom govornom području koriste se nazivi *music school* ili *specialised school*, u francuskom i španjolskom *conservatoire municipal*, a u njemačkom nailazimo na *Musikgymnasium*. Nazivi ustanova ponekad upućuju na unutrašnju strukturu, organizaciju i obrazovnu ponudu glazbenih škola, koje se u načelu razlikuju prema tome zastupaju li isključivo „glazbene predmete“ ili

kombinaciju općega i glazbenog obrazovanja. Njemački termin *Musikgymnasium* (glazbena gimnazija) upućuje na srednjoškolsku ustanovu koja pruža kombinaciju glazbenoga i općeg (gimnazijskog) obrazovanja.

I glazbeno se obrazovanje, kao takvo, tumači na različite načine pa *music education* postoji kao krovni termin za učenje glazbe i njime se može obuhvatiti i nastava glazbe u općeobrazovnim školama. S druge strane, *instrumental education* odnosno *vocal education* specifični su termini koji se u pravilu odnose na profesionalno glazbeno obrazovanje (*Music Network*, 2003). Od srednjoškolske razine nadalje, ponekad se primjenjuje i sintagma *vocational music education* koja glazbeno obrazovanje opisuje i tumači kao podvrstu strukovne izobrazbe. Upravo je u tom kontekstu 2013. godine održan glazbeno-strukovni projekt profesionalnoga usavršavanja učitelja i nastavnika nazvan Mu-VET⁷ (eng. *Music and Vocational Education and Training Project*).

Problemima različite terminologije i globalnoga (ne)razumijevanja mogu se pridodati posebni izazovi spajanja obrazovanja i kulture u okviru profesionalnoga glazbenog obrazovanja (*Polifonia*, 2007a). Nekoliko tisuća glazbenih škola predstavlja najveći kulturni sektor u Europi, što dokazuje kako je glazba iznimno važan element europske kulturne raznolikosti (EMU, 2003). Postoji vrlo širok raspon različitih ustanova i glazbenoobrazovnih sustava u Europi, koliko zbog nepostojanja univerzalnih zahtjeva koje bi takve ustanove/sustavi trebali ispunjavati (*Polifonia*, 2007a), toliko i zbog različitosti obrazovnih tradicija i načina povezanosti glazbenoga obrazovanja s obrazovnom i kulturnom infrastrukturom (*Polifonia*, 2007b). Kako bi se prikupile informacije o ustanovama/sustavima, a samim time pospješio i globalni glazbenopedagoški diskurs, na europskom su obrazovnom prostoru istraživanja u području profesionalnoga glazbenog obrazovanja inicirana uvođenjem Bolonjskoga sustava u visokoškolsko obrazovanje. Usklađivanje (eng. *tuning*) studija glazbe diljem Europe stvorilo je potrebu za (pre)ispitivanjem sustava glazbenoga obrazovanja na dovisokoškolskoj razini. S ciljem detaljne deskripcije i usporedbe glazbenoobrazovnih ustanova u Europi, tematska skupina *Polifonia* objavljuje studiju o organizaciji glazbenih škola i pripremi učenika za profesionalno glazbeno obrazovanje na visokoškolskoj razini (*Polifonia*, 2007a). Studiju proširuje *Europska udruga glazbenih škola* (u daljnjem tekstu EMU) i dodaje još nekoliko država, uključujući i Hrvatsku koja je u međuvremenu postala članicom Europske unije (EMU, 2010).

⁷ <http://www.europeanmusicday.gr/en/music-and-vocational-education-and-training/>

Ono što je prethodilo spomenutim europskim studijama, rad je australskoga glazbenika i glazbenog pedagoga Grahama Bartlea (rođ. 1928.). Bartle se još sredinom 20. stoljeća posvetio komparativnoj glazbenoj pedagogiji te počeo istraživati i uspoređivati glazbenoobrazovne ustanove diljem svijeta, prikupljajući podatke iz različitih izvora. Mnoge je ustanove osobno posjetio te ostvario kontakte s uglednim glazbenicima i glazbenim pedagozima. Njegov je rad rezultirao prvim izdanjem *Međunarodnoga direktorija glazbenog obrazovanja* 1992. godine. Nakon toga, objavljeno je nekoliko proširenih izdanja (1994., 1996. i 2000. godine) u kojima se nalaze detalji o studijima glazbe i stjecanju kvalifikacija na visokoškolskoj razini. Zadnjim je izdanjem obuhvaćena 3331 ustanova u sveukupno 157 država. Podatci su 2007. godine objavljeni na posebnoj mrežnoj stranici pod akronimom IDMMEI kojim se označava *Međunarodni direktorij glazbenih i glazbenoobrazovnih ustanova* (eng. *International Directory of Music and Music Education Institutions*). Uz opis glazbenoobrazovnih ustanova, *online* direktorij sadrži osnovne podatke o glazbenom obrazovanju u gotovo svim državama svijeta⁸.

Podatci koji su prikupljeni u spomenutim studijama doprinijeli su boljem razumijevanju sustava glazbenoga obrazovanja iz globalne perspektive, kao i različitih nacionalnih te regionalnih perspektiva i dali su odgovore na pitanja o:

- sličnostima i razlikama glazbenoobrazovnih sustava sa sustavom općega odgoja i obrazovanja;
- tipovima glazbenoobrazovnih ustanova i njihovoj obrazovnoj ponudi;
- zakonskoj regulaciji i financiranju glazbenoga obrazovanja diljem svijeta;
- trajanju i strukturi odgojno-obrazovnih razina i ciklusa;
- organizaciji procesa poučavanja i učenja (Bartle, 2000; *Music Network*, 2003; EMU, 2003; 2004; 2005; 2010; *Polifonia*, 2007a; 2007b; 2007c).

S ciljem kvalitetnije povezanosti glazbenoobrazovnih ustanova, dostupnosti podataka i usklađivanja terminologije, EMU predlaže osnivanje *Europskoga centra za razvoj glazbenih škola* (EMU, 2003). Uz osnivanje takvoga centra, nužno je unaprijediti suradnju glazbenih i općeobrazovnih škola koja u nekim državama, pogotovo na osnovnoškolskoj razini, već uspješno funkcionira (*Polifonia*, 2007a). Komunikacija između škola potrebna je prvenstveno zbog postojećih razlika u filozofiji učenja glazbe u općem obrazovanju (estetski odgoj bez

⁸ <https://idmmei.org>

praktične komponente) odnosno u glazbenom obrazovanju (stjecanje vještina bez odgojno-estetske komponente).

Bez obzira na različitosti u pristupima učenju glazbe, glazbenoobrazovni sustav s općeobrazovnim sustavom dijeli ista pitanja i probleme kao što su: (1) zakoni i pravilnici kojima se regulira obrazovanje, (2) financiranje i resursi, (3) kompetencije i profesionalni razvoj učitelja, (4) kurikulum i nastavni sadržaji, (5) različiti izazovi odgojno-obrazovnoga procesa koji uključuju učenike s posebnim potrebama te učenike s problemima u socijalizaciji i ponašanju te (6) izazovi suvremenoga odgoja i obrazovanja u 21. stoljeću, pri čemu se ne smiju zanemariti najnovije znanstvene spoznaje i praktično-tehnološke inovacije.

Glazbeno je obrazovanje javna djelatnost te u većini europskih država pripada nacionalnom sustavu školstva. Kao takvo, ono podliježe različitim zakonima, pravilnicima i ostalim aktima kojima se regulira odgojno-obrazovni sustav. Više od polovine europskih država ima uređen Zakon o glazbenom obrazovanju, koji je u svakoj državi ponešto drugačiji jer ne postoji zajednička europska zadana struktura njegove izrade (EMU, 2010). U nekim državama sustav glazbenoga obrazovanja pripada nadležnosti ministarstva obrazovanja, dok je drugdje pod okriljem ministarstva kulture, što ponekad utječe na strukturu zakona (*Polifonia*, 2007a). Nadležnost određenog ministarstva utječe i na implementaciju kurikuluma. Ako je za glazbeno obrazovanje odgovorno ministarstvo obrazovanja, obilježje kurikuluma je nerijetko zatvorenost i rigidnost uz jasno definirane ishode učenja. Ako je pak odgovorno ministarstvo kulture, poticat će se autonomija glazbenih škola, sloboda u realizaciji kurikuluma te modularni i projektni pristupi (EMU, 2003). Državnim zakonom za glazbeno obrazovanje može se odrediti treba li svaka lokalna samouprava osnovati glazbenu školu i na taj način glazbeno obrazovanje učiniti dostupnim svima. Ono što se zakonom posebno određuje su prava polaznika i pritom su moguće sljedeće opcije: (1) svaki učenik ima pravo na glazbeno obrazovanje; (2) postoje ograničenja s obzirom na dob – polaznici glazbenih škola mogu biti samo djeca i mlade osobe; (3) postoje ograničenja s obzirom na postavljene kriterije – polaznici se selekcioniraju temeljem postignutih rezultata na prijemnom ispitu (*Polifonia*, 2007a).

Pristupi učenju glazbe te popis predmeta/modula, projekata i ostalih aktivnosti određuju se Kurikulumom za glazbeno obrazovanje (*Polifonia*, 2007a; EMU, 2010). Kurikulum postoji u otprilike dvije trećine europskih država i takav dokument na nacionalnoj razini određuje sadržaje i oblike poučavanja i učenja te postavlja standarde kvalitete i

postignuća u učenju glazbe. Kurikulume uglavnom sastavljaju ministarstva obrazovanja odnosno kulture, nacionalne udruge glazbenih škola i drugi stručnjaci. Na strukturu kurikuluma često utječu i specifične lokalne i/ili regionalne tradicije. Nacionalni kurikulumi za glazbeno obrazovanje obrazlažu namjenu glazbenih škola, programsku ponudu obveznih, izbornih i fakultativnih predmeta te organizaciju i trajanje nastave, a dotiču se i pitanja selekcije te evaluacije polaznika (*Polifonia*, 2007a). Ovisno o programskoj ponudi glazbenih škola u određenoj državi, kurikulumom se određuju i pobliže opisuju potrebne kompetencije učitelja. U većini se država za neposredni odgojno-obrazovni rad u glazbenoj školi traži profesionalna kvalifikacija, najčešće stupanj bakalaureata ili magistra u određenom glazbenoumjetničkom području i dodatna diploma iz pedagogije uz specijalizaciju u poučavanju (EMU, 2010). Za države koje nemaju nacionalni kurikulum za glazbeno obrazovanje postoji nekoliko rješenja: (1) preuzima se kurikulum sastavljen od EMU; (2) svaka glazbena škola izrađuje vlastiti kurikulum; (3) svaki učitelj/nastavnik sastavlja i primjenjuje vlastiti kurikulum. U posljednjem slučaju teško je jamčiti i gotovo nemoguće kontrolirati kvalitetu glazbenog obrazovanja (*Polifonia*, 2007a; EMU, 2010).

Zakon i nacionalni kurikulum imaju izrazito pozitivan utjecaj na sustav kontrole kvalitete koji funkcionira kao svojevrsna platforma za održavanje nacionalnih standarda u glazbenom obrazovanju (*Polifonia*, 2007a). Zbog ujednačavanja kvalitete na europskom glazbenoobrazovnom prostoru, trebalo bi težiti izradi *europskoga zakona za glazbeno obrazovanje* koji bi harmonizirao različite glazbenoobrazovne sustave (EMU, 2003). Kontrola kvalitete važna je, među ostalim, zbog detekcije problema i komplikacija u realizaciji nastave. Rješavanje problema pozitivno utječe na kontinuitet glazbenog obrazovanja te vertikalnu i horizontalnu prohodnost u sustavu. Otprilike dvije trećine europskih država provodi kontrolu kvalitete koja se ostvaruje kao:

- unutarnja evaluacija koju provode djelatnici glazbene škole (uključuje praćenje i vrednovanje napretka učenika);
- međusobna usporedba glazbenih škola na regionalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini (hibridni oblik evaluacije koji kombinira unutarnje i vanjsko vrednovanje);
- vanjska evaluacija glazbenih škola koju provodi nacionalna udruga za glazbeno obrazovanje;
- vanjska evaluacija od strane ministarstva i ostalih tijela koja nadziru glazbeno obrazovanje (*Polifonia*, 2007a).

U gotovo svim europskim glazbenim školama plaća se školarina i cijene se kreću od povoljnih do prilično visokih (*Polifonia*, 2007a). Dio troškova školovanja snose država, grad ili lokalna samouprava. Školarina se može smanjiti uslijed slabije financijske situacije u obitelji učenika, a eventualno i zbog iznimnog talenta djeteta. Odluke o mogućnostima smanjenja troškova ili potpunog oslobođanja od školarine također se donose zakonom o glazbenom obrazovanju (EMU, 2005). Ono što glazbenom obrazovanju diljem Europe nedostaje, sustavna je državna provizija na koju bi se uvijek moglo računati (*Music Network*, 2003). Ulaganje u kulturu uvijek je isplativo, jer je ona direktno povezana s demokracijom, slobodom govora, kreativnošću i sveopćim razvojem društva (EMU, 2004). Odnos države i glazbenih škola u svakom je slučaju recipročan – financiranje glazbenoga obrazovanja zauzvrat dobiva kvalitetu. Ako je glazbeno obrazovanje dostupno većem broju polaznika, veće su mogućnosti odabira različitih glazbenih karijera koje čine veliki doprinos društvu. U tom kontekstu, *Irska mreža za glazbu* predlaže:

- model povezanosti nacionalne i lokalne razine u kojem će država financirati plaće učitelja i ostalih radnika, lokalna zajednica brinuti za prostor i održavanje, a ostali partneri i suradnici pružati financijsku podršku (kulturne ustanove, privatni sponzori i manjim dijelom roditelji/učenici);
- dodatno financiranje države za posebne umjetničke projekte (eng. *grant-in-aid*);
- kontinuirani dvojni model osnaživanja koji uključuje direktno financiranje (novac) i indirektno financiranje (eng. *payment in kind*) koje se odnosi na različite oblike nenovčane potpore (besplatno ustupanje prostora, dugoročni najam glazbala, „recikliranje“ nastavnog materijala, prosljeđivanje udžbenika i notne literature itd.);
- komplementarnost glazbenih i općeobrazovnih škola te stvaranje mreža umjetničkih škola, kulturnih ustanova i strukovnih obrazovnih centara – svakoj se lokalnoj zajednici predlaže izrada popisa svih ustanova i partnera koji bi mogli sudjelovati u osnaživanju glazbenog obrazovanja;
- osmišljavanje zajedničkih financijskih projekata sa susjednim državama;
- pristupanje međunarodnim fondovima – glazbeno obrazovanje može profitirati od novog ekonomskog konteksta koji pruža članstvo u Europskoj uniji (*Music Network*, 2003).

Prijedlozi će se, prema stručnjacima mreže, moći još uspješnije realizirati ako bi se pri ministarstvu obrazovanja i znanosti (ili kulture) osnovalo *vijeće za glazbu* kao savjetodavno tijelo. Takvo bi vijeće kontinuirano osiguravalo kvalitetu i obrazovnu konzistentnost poučavanja i učenja glazbe te surađivalo sa širim glazbenim sektorom koji ne uključuje samo glazbene pedagoge i klasično obrazovane glazbenike. Učenje glazbala trebalo bi biti pristupačno cijenom i prostorom, uz zajamčenu kvalitetu. Ovdje se predlaže kombinacija individualne i grupne nastave putem modela u kojem bi se na sto učenika angažiralo do tri učitelja. Grupna je nastava financijski isplativija, međutim, jedino individualna nastava omogućuje razvoj prema profesionalnoj razini. Skupno bi muziciranje trebalo biti besplatno za sve polaznike, a pristupačno i za učenike koji ne pohađaju glazbenu školu uz minimalnu financijsku nadoknadu. Lokalna zajednica i od toga može profitirati jer će priredbe različitih ansambala obogatiti kulturni život i približiti glazbu građanima (*Music Network*, 2003).

Zakonska regulativa i javno financiranje upućuju na formalni i institucionalni karakter profesionalnoga glazbenog obrazovanja. Glazbeno se obrazovanje odvija u za to specijaliziranim ustanovama – glazbenim/umjetničkim/kulturnim školama (osnovnoškolska i srednjoškolska razina) odnosno konzervatorijima i akademijama (visokoškolska razina). S jedne strane, postoje mišljenja da bi takve ustanove trebale biti posebno dizajnirane za umjetnost i glazbu kako bi kod učenika dodatno potaknule želju za umjetničkim stvaranjem. U raspravi o budućnosti glazbenih škola u europskoj obrazovnoj politici, upravo se taj problem spominje u slučaju hrvatskih glazbenih škola. Naime, učenje glazbe u Hrvatskoj nerijetko se odvija u prostorima koji nisu unaprijed za to namijenjeni (EMU, 2003), a to se donedavno odnosilo i na Muzičku akademiju Sveučilišta u Zagrebu. S druge strane, u Irskoj se umjesto naziva *glazbena škola* (ustanova posebno predviđena za učenje glazbe) preferira naziv *glazbeni servis* (eng. *music service*). Kako stoji u izvješću *Irske mreže za glazbu* (posebnoga odbora irskog umjetničkog vijeća), sintagma „glazbeni servis“ ima dvostruko značenje. Za razliku od glazbene škole, servis nije obilježen određenim teritorijem, to jest nije ograničen na jednu ustanovu. Glazbeno obrazovanje može se odvijati u prostorima općeobrazovnih škola koje su slobodne u popodnevnim satima, strukovnim školama i obrazovnim centrima, pučkim otvorenim učilištima i različitim kulturno-umjetničkim ustanovama. Takav je pristup, između ostalog, daleko isplativiji. Riječ servis usto označava uslužnu djelatnost, u ovom slučaju svojevrsnu „dostavu“ glazbenoga obrazovanja na lokaciju koja će učenicima biti dostupna. Na taj se način suzbija nejednakost i kulturna depriviranost određenih područja u zemlji (*Music Network*, 2003).

Prema objavljenim studijama o glazbenom obrazovanju (*Polifonia*, 2007a; EMU, 2010), u Europi se ističe pet različitih tipova glazbenoobrazovnih ustanova, što potvrđuju i podatci prikupljeni s Bartleovog *online* direktorija.

Tipovi ustanova su:

1. *Opća glazbena škola* – samostalna ustanova koja pruža glazbeno obrazovanje učenicima svih dobnih skupina;
2. *Specijalizirana glazbena škola* – samostalna ustanova s posebnim kurikulumom koja priprema učenike za profesionalno glazbeno obrazovanje na visokoškolskoj razini;
3. *Srednjoškolska glazbenoobrazovna ustanova tipa A* – ustanova koja pruža opće obrazovanje i specijalizaciju u glazbenom obrazovanju. Glazbeni dio kurikuluma u takvome tipu ustanove sastoji se od nekoliko glazbenih predmeta i uključuje učenje glazbala (ili pjevanja), teoriju glazbe⁹ i ansamble;
4. *Srednjoškolska glazbenoobrazovna ustanova tipa B* – ustanova koja pruža glazbeno obrazovanje na naprednoj razini, a uključuje i opće obrazovanje;
5. *Srednjoškolska glazbenoobrazovna ustanova tipa C* – ustanova koja pruža isključivo glazbeno obrazovanje na naprednoj razini, bez općeg obrazovanja (*Polifonia*, 2007a; 2007b).

Osnovne općeobrazovne škole koje pružaju specijalizaciju u učenju glazbe dosad nisu osnovane, ali u nekim europskim državama postoji mogućnost pohađanja dodatne nastave glazbala neposredno nakon redovne nastave ili u suprotnoj smjeni (*Polifonia*, 2007a). Uz pet osnovnih tipova glazbenoobrazovnih ustanova koje financiraju država i/ili lokalna samouprava, postoje i privatne glazbene škole. Cilj je većine privatnih škola stvaranje profita pa se u radu takvih škola može uočiti nedostatak profesionalnih kriterija i kvalitete. Međutim, postoje i specijalizirane privatne glazbenoobrazovne ustanove s vrlo visokim umjetničkim standardima u kojima se školuju iznimno talentirani učenici (*Polifonia*, 2007a).

Uz razlike u omjerima općeobrazovnih i glazbenih predmeta/sadržaja, glazbene se škole mogu uspoređivati i prema zastupanju profesionalnoga odnosno amaterskoga učenja glazbe i u tom se kontekstu mogu svrstati u nekoliko kategorija: (1) postoji ponuda isključivo amaterskoga učenja glazbe; (2) prevladava amatersko učenje, ali postoji mogućnost pripreme za profesionalno bavljenje glazbom; (3) profesionalno i amatersko učenje glazbe podjednako su zastupljeni; (4) prevladava profesionalno glazbeno obrazovanje, ali postoji mogućnost

⁹ Nije u potpunosti jasno misli li se na slušni trening (*solfeggio*) ili na osnove teorije glazbe.

amaterskog muziciranja (tzv. *b programi*); (5) učenici se isključivo pripremaju za glazbena zvanja/zanimanja, što je karakteristično za tzv. *pripremljene škole* pri konzervatorijima i akademijama (*Polifonia*, 2007a). Opisane mogućnosti ne postoje u svim državama pa se često može čuti prigovor kako se premalo pažnje posvećuje učenicima koji su po interesima i sposobnostima između amatera i (budućih) profesionalnih glazbenika. Slijedom toga, *Irska mreža za glazbu* predlaže provedbu „dvojnoga modela“ (eng. *twin model*) koji bi uključivao profesionalnu potporu kurikulumu glazbe u razredu te instrumentalnom i vokalnom učenju glazbe izvan regularnih školskih sati (*Music Network*, 2003).

Kao i opće obrazovanje, profesionalno se glazbeno obrazovanje ostvaruje u dugogodišnjem periodu podijeljenom na više odgojno-obrazovnih razina: predškolsku, osnovnoškolsku, srednjoškolsku i visokoškolsku (tablica 2). Razine se nadalje dijele u kraće odgojno-obrazovne cikluse koji pri planiranju i provedbi kurikuluma omogućuju logičnu organizaciju sadržaja te praćenje razvoja učenika. Dugogodišnji kontinuum glazbenoga obrazovanja u pravilu traje između četrnaest i dvadeset godina. Međutim, razvoj umjetnika ne prestaje završetkom studija i može se reći da je glazba jedan od najreprezentativnijih primjera cjeloživotnoga učenja (*Polifonia*, 2007b; 2007c). Glazbenoobrazovne razine, od predškolske do visokoškolske, razlikuju se prema dobi polaznika, trajanju (godinama učenja), broju predmeta/modula, sadržajima u okviru tih predmeta/modula te konkretiziranim zahtjevima za učenike u obliku odgojno-obrazovnih ishoda.

Tablica 2: Razine glazbenoga obrazovanja (prema *Polifonia*, 2007a)

	PREDŠKOLSKA RAZINA	OSNOVNOŠKOLSKA RAZINA	SREDNJOŠKOLSKA RAZINA	VISOKOŠKOLSKA RAZINA
obrazovna ustanova	predškolski program pri osnovnoj glazbenoj školi	osnovna glazbena škola	srednja glazbena škola	umjetnička visoka škola
				odjel za glazbu pri sveučilištu
	glazbena igraonica (vrtić)	glazbeni odjel pri osnovnoj školi	pripremljena škola pri konzervatoriju za glazbu	akademija
				konzervatorij
početak	između 4. i 6. godine	između 6. i 8. godine	između 14. i 17. godine	između 16. i 20. godine
trajanje	1-2 godine	6-8 godina	3-5 godina	3-5 godina

Predškolska razina glazbenoga obrazovanja značajna je za igru i otkrivanje, razvoj interesa i motivacije, ali i detektiranje glazbenoga talenta (Nogaj i Bogunović, 2015). U razdoblju prije polaska u školu (0-6 godina) razvija se senzorno-emocionalna osjetljivost za glazbu, a u tom razvoju iznimno važnu ulogu imaju obiteljsko i kulturno okruženje (Manturzevska, 1990, prema *Polifonia*, 2007c). Predškolsko glazbeno obrazovanje preporuča se u dobi od četiri do šest godina. Konceptija predškolskoga glazbenog odgoja nije zadana pa se programi uvelike razlikuju i mogu se temeljiti na sviranju (Suzukijeva metoda), „predinstrumentalnoj“ nastavi, ritmiziranju i improvizaciji (Orffov i Jacques-Dalcrozeov pristup) ili početničkom *solfeggiu* (*Polifonia*, 2007a). Predškolski se glazbeni programi ostvaruju u trajanju od jedne ili najviše dvije godine i nisu obvezni za učenike koji žele upisati osnovnu glazbenu školu.

Osnovnoškolska razina glazbenoga obrazovanja faza je vođenoga glazbenog razvoja (Ericcson, 1996 prema *Polifonia*, 2007c). Optimalno vrijeme za početak učenja glazbala je između šeste i osme godine života (najkasnije do devete godine), budući da glazbeno obrazovanje u toj dobi utječe na plastične promjene u mozgu koje se puno teže postižu kasnije. Ako je ostvaren rani početak učenja, najveći se progres u razvoju glazbenih sposobnosti događa između desete i četrnaeste godine (Manturzevska, 1990, prema *Polifonia*, 2007c). Nogaj i Bogunović (2015) ističu da glazbeno obrazovanje u osnovnoškolskoj dobi pospješuje prirodnu znatiželju učenika i odgovara njihovim emocionalnim i intelektualnim težnjama. Autorice o ovoj razini govore kao o razdoblju kretanja od sposobnosti prema kompetencijama koje se očituje u razvoju: (1) slušne osjetljivosti, (2) tehnike glazbene izvedbe, (3) intonativne preciznosti pri pjevanju i (4) umjetničkih vještina (Nogaj i Bogunović, 2015).

Iznimno važna tema povezana uz osnovnoškolsku razinu glazbenoga obrazovanja jest selekcija učenika za upis u prvi razred osnovne glazbene škole. Prilikom selekcije polaznika prisutna su dva različita pristupa (*Music Network*, 2003):

- a) glazbene (i eventualno opće) sposobnosti provjeravaju se prijemnim ispitom i zatim se prema utvrđenim rezultatima sastavljaju rang-liste za upis (eng. *merit-based approach*);
- b) prednost imaju učenici koji su prvi došli na upis (eng. *first come, first served approach*).

Stručnjaci *Irske mreže za glazbu* smatraju kako niti jedan od ovih pristupa ne pruža jednake mogućnosti za sve (buduće) polaznike i predlažu *prirodni model selekcije* prema kojemu bi se daroviti i zainteresirani učenici odabirali iz razreda općeobrazovnih škola. Takav

su postupak nazvali „pozitivnom diskriminacijom“. Prema prirodnome modelu selekcije, učitelji bi imali mogućnost određeno vrijeme promatrati učenike i njihov razvoj, što bi se razlikovalo od postupka prijemnog ispita koji u određenom trenutku (vremenskom presjeku) ne može rezultirati pravom slikom o učeniku. Ono što bi dodatno pospješilo prirodni model selekcije i pozitivno utjecalo na kvalitetu učenja glazbe, povremene su „zamjene učiteljskih uloga“ – predlaže se da isti učitelji ostvaruju nastavu glazbe u općeobrazovnim i u glazbenim školama (*Music Network*, 2003).

Srednjoškolska razina glazbenoga obrazovanja razdoblje je potpune posvećenosti glazbi. U ovom se periodu učenici kreću od kompetencija prema izvrsnosti, postižu preciznost i perfekciju u umjetničkoj izvedbi, stabiliziraju se njihove glazbene sposobnosti i interesi te usvojene vrijednosti. Na ovome se stupnju ranog umjetničkog razvoja razvijaju osjećajnost, emocionalno razumijevanje glazbe i glazbena ekspresija kao odraz vlastite osobnosti. Poseban utjecaj na razvoj identiteta imaju vršnjaci. U ansamblima se putem zajedničkih iskustava razvijaju prijateljstva, a na području individualnog uspjeha javlja se kompetitivnost, pogotovo kod učenika instrumentalista (Nogaj i Bogunović, 2015).

Za kvalitetu glazbenoga obrazovanja na *visokoškolskoj razini* iznimno je važno osigurati razvoj učenika tijekom čitave odgojno-obrazovne vertikale, stoga je ulaganje u sustavno glazbeno obrazovanje prije studija samorazumljivo i ne iziskuje dodatne argumente (*Music Network*, 2003; *Polifonia*, 2007b; 2007c). Za vrijeme studija ostvaruje se vrhunac umjetničkoga razvoja i budući se profesionalni glazbenici kreću od izvrsnosti prema umjetničkoj zrelosti. Zrelost se postiže i na osobnom, emocionalnom i društvenom aspektu pa se studenti polako uključuju u različite oblike profesionalnoga umrežavanja i suradnje. Po pitanju glazbenoga razvoja, samo će neki postići najvišu moguću razinu elitnoga talenta (Nogaj i Bogunović, 2015).

U razdoblju umjetničke zrelosti nastupa faza inovacija u kojoj glazbenici tragaju za drugačijim načinima glazbenoga izraza. Ericsson (1996, prema *Polifonia*, 2007c) naglašava kako ovaj stupanj zrelosti nije moguće postići ako se s učenjem glazbe započne prekasno. Zahtjeve za mladim, „gotovim“ glazbenicima punoga potencijala i snage postavlja i konkurencija na tržištu (Pazdnikov i Hončarova, 2009). Po završetku studija, razvoj glazbenika će se razlikovati prema tome jesu li krenuli putem samostalnog umjetnika/izvođača, postali članovima ansambla ili započeli glazbenopedagošku karijeru (Manturzevska, 1990, prema *Polifonia*, 2007c).

Sličnost glazbenoobrazovnoga sustava s općeobrazovnim po pitanju odgojno-obrazovnih razina i ciklusa upućuje i na određena podudaranja u regulaciji i organizaciji nastave. Ono što je sustavima zajedničko, definiran je *plan* rada na nacionalnoj razini koji se odnosi na odluke o: (1) nastavnim predmetima, modulima te ostalim aktivnostima; (2) opterećenju učenika na dnevnoj, tjednoj, mjesečnoj i godišnjoj razini i (3) rasporedu sati prema kojemu se ostvaruje nastava. U glazbenim se školama nastava većine predmeta odvija jednom ili dvaput tjedno. Odgojno-obrazovni proces ostvaruje se pomoću:

- a) individualnoga učenja i učenja u skupinama;
- b) predmetne, međupredmetne, modularne, projektne i izvanučioničke nastave;
- c) teorijske i/ili praktične nastave koja može uključivati glazbu različitih glazbeno-stilskih razdoblja, vrsta i žanrova.

Individualna nastava može trajati od 15 do 60 minuta, a skupna nastava u pravilu od 45 do 90 minuta. Trajanje individualne nastave ponekad nije fiksno određeno, nego se modificira prema vještinama, motivaciji i zrelosti polaznika (u pravilu kraće za početnike, a duže za nešto starije učenike). Za iznimno nadarene učenike moguća je dodatna nastava, posebna prilagodba (proširenje) kurikulumu, organizacija majstorskih tečajeva te angažman privatnih učitelja uz eventualnu financijsku potporu privatnih fondova (*Polifonia*, 2007a; EMU, 2010). Nastava „jedan-na-jedan“, specifična upravo za glazbeno obrazovanje, ujedno je najučestalija i najpopularnija. U većini se europskih kurikulumu za glazbeno obrazovanje individualna nastava navodi kao jedini oblik učenja. U manjem se broju dokumenata spominje skupna nastava ili, još rjeđe, mogućnost učenikova odabira između individualne i skupne nastave (*Polifonia*, 2007a). Nastava *solfeggia*, teorije glazbe, povijesti glazbe i ostalih teorijskih predmeta odvija se u razrednim odjelima s eventualnim podjelama učenika u manje skupine. Komorno se muziciranje ostvaruje s manjim skupinama, a zborovi i orkestri sastavljeni su od većeg broja učenika.

U pojedinim se glazbenim školama ostvaruju i *crossover* projekti koji na različite načine kombiniraju klasičnu glazbu, etno, *jazz* i *pop* odnosno *poliestetski* projekti koji uz glazbu mogu uključivati ples, kazališnu, filmsku i likovnu umjetnost te primjenu IKT-a (*Polifonia*, 2007a). Organizaciju odgojno-obrazovnoga procesa dodatno unaprjeđuje suradnja s različitim kulturnim ustanovama i glazbenim ličnostima. Javni nastupi učenika mogu se organizirati na raznovrsnim lokacijama, otvarajući na taj način djelatnost škola prema užoj i široj društvenoj zajednici. Glazbene škole mogu organizirati radionice i seminare na kojima bi

sudjelovali uspješni glazbenici i skladatelji te dugoročne projekte koji se mogu proširiti i izvan lokalnih te nacionalnih granica (*Music Network*, 2003).

Ono po čemu se sustav glazbenoga obrazovanja uvelike razlikuje od općega obrazovanja jest *načelo dobrovoljnosti*. Učenje glazbe, izuzev nastave glazbe u općeobrazovnim školama, za polaznike nije obvezno. Profesionalno glazbeno obrazovanje iziskuje sposobnosti i interes za glazbu te neuobičajeno visoku razinu motivacije i predanosti (Nogaj i Bogunović, 2015). Glazbeno obrazovanje je s jedne strane dobar način provođenja slobodnoga vremena, a s druge se strane mlade osobe odriču slobode zbog pohađanja glazbene škole i višesatnog samostalnog vježbanja. Međutim, *Polifonijini* stručnjaci ističu kako učenike koji za to imaju želju i potrebne predispozicije, glazba privlači zbog posebnih načina učenja u kojima se „misao ne odvaja od akcije“ (*Polifonia*, 2007c). Djeca imaju potrebu za konstruktivnim znanjem koje istovremeno predstavlja zadovoljstvo i ispunjenje, kao i za progresivnim razinama izazova, budući da umjetnički i intelektualni zahtjevi postaju kompleksniji. U cijelom je procesu iznimno važna podrška učitelja, roditelja, braće i sestara te ostale rodbine, a kasnije i vršnjaka. Na glazbeno obrazovanje će utjecati i početna dob učenja te kvaliteta i kvantiteta „ciljanog“ vježbanja (*Polifonia*, 2007c).

Uz razvoj glazbenih sposobnosti koji eventualno može voditi prema glazbenoj profesiji, glazbene su škole iznimno važna sociokulturna mjesta koja obogaćuju život djece ili odraslih osoba izvan škole odnosno posla (*Polifonia*, 2007b). Potrebno je uzeti u obzir da su glazbene škole i mjesto zapošljavanja, kako učitelja glazbe, tako i ostalih stručnjaka i djelatnika. Takve škole, pogotovo u manjim sredinama, imaju ulogu oživljavanja kulturnoga života uže i šire zajednice (EMU, 2005). Pohađanje glazbene škole ima i značajne izvan-glazbene učinke. Širok raspon glazbenih aktivnosti utječe na opći kognitivni razvoj (glazba je poput učenja drugog jezika), osobni i emocionalni razvoj, poboljšanje zdravlja i regulaciju emocija. Aktivno muziciranje, stvaranje i slušanje glazbe utječu na popravljavanje raspoloženja i suzbijanje negativnih misli pa učenici nerijetko izjavljuju da su poslije takvih aktivnosti sretni ili barem manje tužni (*Polifonia*, 2007b). Neke se ljudske potrebe mogu ispuniti samo glazbom i određena se iskustva, za koja će mnogi učenici posvjedočiti da su jedinstvena i neponovljiva, mogu steći isključivo u glazbenoj/umjetničkoj školi. Postoje brojni primjeri koji potvrđuju da glazbene aktivnosti također pospješuju izgradnju mira i tolerancije. Gembris (2003 prema *Polifonia*, 2007b) govori o učenicima različitih etničkih skupina koji su tijekom zajedničkog sudjelovanja u mjuziklu razvili dijalog umjesto agresije.

2.2.1. Glazbenoobrazovni sustavi u Europi

Prikaz inozemnih glazbenoobrazovnih sustava prvenstveno se temelji na komparativnim istraživanjima Polifonijinih stručnjaka (*Polifonia*, 2007a) i EMU iz 2010. godine. EMU je krovna organizacija nacionalnih glazbenih društava u Europi i članica je međunarodnog i europskog vijeća za glazbu. Njezina se djelatnost može pratiti putem publikacija, projekata, proglašenja i organiziranih glazbenih susreta koji se redovito objavljuju na postojećoj mrežnoj stranici¹⁰. Ova udruga ima status savjetnika u *Vijeću Europe* koje uz *Europsku komisiju* i *Kulturni program Europske unije* djelomično financira njezin rad. Kao nevladina i neprofitna udruga, EMU se brine za status europskih glazbenih škola, a to čini uz pomoć nacionalnih glazbenih društava država-članica. U periodu kada je objavljena posljednja opsežna publikacija, EMU je surađivala s udrugama 24 država-članica, od kojih neke (još) nisu bile članice Europske unije.

U mreži EMU obuhvaćeno je više od šest tisuća europskih glazbenih škola. Glazbene škole u Europi ustanove su koje čine sastavni dio europskog obrazovnog sustava, što je istaknuto i u *Weimarskoj deklaraciji* (EMU, 1999). Takve škole stoga trebaju snositi javnu odgovornost i imati javno (državno i lokalno) pokroviteljstvo, osigurati standarde kvalitete u strukturi i kurikulumu, ponuditi širok raspon predmeta i sadržaja, zapošljavati isključivo kvalificirane učitelje i organizirati javne nastupe (EMU, 1999). Zadaće EMU su:

- promicati glazbeno obrazovanje i glazbenu praksu;
- prikupljati, objavljivati i razmjenjivati informacije o sustavima glazbenoga obrazovanja te o glazbenim događajima, seminarima i projektima u Europi;
- poticati razmjenu učitelja, studenata, učenika, orkestara, zborova i ostalih glazbenih skupina te pobuditi interes javnosti i vladajućih tijela za pitanja glazbenog obrazovanja;
- pomagati u osnivanju i razvoju nacionalnih glazbenih udruga diljem Europe;
- održavati stalne kontakte s međunarodnim organizacijama poput UNESCO-a, IMC-a, EMC-a i EAS-a¹¹;
- djelovati u skladu s *Konvencijom o pravima djeteta* (UN, 1989), *Općom deklaracijom o pravima čovjeka* (UN, 1948) i *Univerzalnom deklaracijom o kulturnoj raznolikosti* (UNESCO, 2001).

¹⁰ <http://www.musicschoolunion.eu/>

¹¹ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Music Council; European Music Council; European Association for Music in Schools*

U dvjema opsežnim istoimenim studijama pod nazivom *Glazbene škole u Europi* objavljene su ključne informacije o europskim glazbenoobrazovnim sustavima koji su opisani prema sljedećim kriterijima: (1) broju i rasprostranjenosti glazbenih škola u pojedinoj državi; (2) prijemnim ispitima i vrednovanju učenika; (3) reguliranju sustava zakonom, kurikulumom i odlukama o financiranju; (4) interesu stanovnika za glazbeno obrazovanje, posebno djece i mladih i (5) tipovima škola, odgojno-obrazovnoj ponudi i organizaciji nastave (*Polifonia*, 2007a; EMU, 2010).

U objema studijama države su navedene abecednim redoslijedom i pritom je hrvatski glazbenoobrazovni sustav uvršten u drugu studiju iz 2010. godine. U ovom će radu detaljna analiza hrvatskoga sustava glazbenoga obrazovanja uslijediti kasnije pa je ovdje izostavljena, a opisi glazbenoobrazovnih sustava europskih država grupirani su prema geografskom položaju država: (1) Island, Norveška, Švedska i Finska; (2) Ujedinjeno kraljevstvo; (3) Danska, Nizozemska, Belgija, Luksemburg; (4) Španjolska, Francuska, Italija; (5) Švicarska, Lihtenštajn, Njemačka, Austrija, Slovenija; (6) Poljska, Češka, Slovačka, Mađarska; (7) Rusija, Bjelorusija, Latvija, Estonija; (8) Srbija, Grčka, Turska, Cipar.

Island, Norveška, Švedska i Finska

Islandani iskazuju veliki interes za glazbeno obrazovanje. Čak četvrtina učenika osnovnih općeobrazovnih škola pohađa i glazbene škole, a više od 60% glazbenih škola ima listu čekanja za upis (*Polifonia*, 2007a, 68). Za upis u glazbenu školu nema prijemnih ispita. Razlikovni se ispiti održavaju prilikom izravnog upisa u viši razred ili prelaska u drugu školu. Islandsko ministarstvo obrazovanja i kulture detaljno je izradilo nacionalni kurikulum za glazbeno obrazovanje. Uz kurikulum je objavljen kurikulumski vodič za implementaciju s posebnom knjižicom za glazbenoteorijske predmete (*Polifonia*, 2007a, 69). Teorija glazbe je obvezna¹², a sudjelovanje u ansamblu izborna aktivnost. Školama je dopuštena fleksibilnost u organizaciji nastave, ali postoji nacionalni standardizirani sustav ispitivanja temeljen na kurikulumu, koji provodi 80% škola. Diljem zemlje organiziraju se nacionalni festivali u kojima se promiče rad glazbenih škola i potiče suradnja ravnatelja, učitelja i učenika. Na Islandu postoji i zakon o glazbenom obrazovanju, ali se priprema novi, nešto širi zakon i predlaže se kurikularna reforma. Glazbene se škole financiraju od sredstava lokalnih

¹² Nije jasno je li riječ o glazbenoj teoriji, *solfeggiu* ili kombinaciji. Napomena vrijedi za sve opisane sustave/države.

samouprava, tako da dio troška koji polaznici snose samostalno nije velik. U glavnom je gradu Reykjaviku participacija nešto skuplja jer su glazbene škole pod vlasništvom određenih organizacija ili pojedinaca. Nema formalnih veza između islandskih glazbenih škola i studija, ali se učenici pokazuju uspješnima na studijima glazbe unutar i izvan Islanda (*Polifonia*, 2007a, 70; EMU, 2010, 40).

Norveški zakon o glazbenom obrazovanju nalaže da svaka regija ima glazbenu odnosno kulturnu školu. Kulturne su škole tipične za nordijske zemlje, a ima ih i u drugim europskim državama. Postoje dva tipa škola: (1) glazbene škole s programima za talente i (2) srednjoškolske obrazovne ustanove specijalizirane za umjetnost (glazbu, dramu i ples). Jedina privatna škola, smještena u Oslu, pruža glazbeno obrazovanje posebno nadarenim učenicima (*Polifonia*, 2007a, 81). U Norveškoj nema nacionalnog kurikuluma za glazbu ni školskih kurikuluma. Učitelji samostalno izrađuju kurikulum prema potrebama učenika. Samo veće i uglednije škole imaju kvalitetne nastavnike, dok učitelji u nekim školama nemaju potrebne kvalifikacije i kompetencije. Postignuća učenika ne mjere se ispitima, nego se evaluacija provodi putem javnih nastupa. Isključenja iz škole moguća su ako učenici ne pohađaju nastavu. U Norveškoj postoje brojni glazbeni vrtići i igraonice, glazbeni programi za majke i djecu te violinski tečajevi za djecu od tri do pet godina. Slijedeći princip dostupnosti glazbe svima, norveške glazbene škole nemaju prijemnih ispita. *Udruga kulturnih škola u Norveškoj* (norv. *Norsk Kulturskolerad*) trudi se da glazbeno obrazovanje ima jak profesionalni i politički status. Ova udruga organizira nacionalne i regionalne projekte, brine se za razvoj glazbene pedagogije, objavljuje vodiče za kriterije uspješnosti u glazbenom obrazovanju i surađuje s *Norveškim glazbenim vijećem* te *Norveškom udrugom zborova* (EMU, 2010, 63).

Čak 14% sveukupne populacije Švedske upisuje se u posebne programe glazbenoga obrazovanja (EMU, 2010, 80). Princip „glazba za sve“ visoko se cijeni i na snazi je koncept otvorenih glazbenih škola. Glazbenoobrazovni sustav u Švedskoj nema svoj zakon, a ne postoji ni nacionalni kurikulum. Nema prijemnih ispita, testova ni certifikata, a troškovi za glazbeno obrazovanje su minimalni. U Švedskoj se, kao i u ostalim nordijskim zemljama, osnivaju škole kulture koje kao svoju primarnu zadaću navode umjetničko i estetsko iskustvo (proces), a ne rezultate (proizvod). Švedske glazbene škole surađuju s inicijativom udruge PASCAL (eng. akronim za *Place and Social Capital and Learning*) u projektima koji uključuju djecu s poteškoćama u razvoju. Takvi učenici sudjeluju u glazbenim izvedbama na PASCAL-ovim festivalima (EMU, 2010, 81).

Prema finskom zakonu o glazbenom obrazovanju sva djeca imaju pravo pohađati programe glazbenih igraonica, vrtića i malih škola, ali je za upis u glazbenu školu potrebno položiti prijemni ispit (*Polifonia*, 2007a, 60). U kurikulumu za glazbeno obrazovanje prijemni se ispiti ne spominju, iako se u praksi ostvaruju. Nije detaljno opisana organizacija nastave, ali je istaknuto da su učenje glazbala i teorija glazbe obvezni, a ansambli izborni. Postoji sustav kontrole kvalitete koji provodi finska udruga glazbenih škola, primjenjujući jedinstvenu skalu ocjenjivanja koja se koristi u cijeloj zemlji. Glazbene škole imaju dugu tradiciju i financira ih uglavnom država, dok otprilike 20 % troškova snose učenici (EMU, 2010, 28). Najviše se pažnje posvećuje osnovnom glazbenom obrazovanju. Za razliku od ostalih nordijskih zemalja, u Finskoj nema suradnje između glazbenih i ostalih umjetničkih škola. Uz klasičnu glazbu, zastupljeni su *pop*, *rock* i glazbe svijeta, a glazba se može izvoditi i na elektroničkim instrumentima. Organizira se veliki broj koncerata, festivala i natjecanja, a na aktivno muziciranje i javne nastupe potiču se i nastavnici glazbe. Postoji mogućnost proširenja kurikuluma, dodatne nastave i posebnih tečajeva za darovite učenike, a oni iznimno nadareni upućuju se na Sibelius akademiju u Helsinkiju (*Polifonia*, 2007a, 61).

Ujedinjeno kraljevstvo

Glazbene se škole u Engleskoj, Walesu i Sjevernoj Irskoj nazivaju glazbenim servisima i postoje u svakom većem gradu te u gotovo svakom okrugu (*Polifonia*, 2007a, 92). Takve škole većinu svoje nastave ostvaruju za vrijeme regularne nastave u općeobrazovnim školama pa djeca odlaze s nastave da bi pohađala sat sviranja. Ako se učenici odluče nastaviti glazbeno obrazovati, organizira se nastava prije i poslije škole ili u suprotnoj smjeni. Općeobrazovne škole imaju svoje ansamble, a glazbeni servisi organiziraju i centre koji rade navečer i vikendom pa djeca imaju prilike sudjelovati u orkestrima, zborovima i različitim sastavima. Zastupljeni su svi glazbeni žanrovi: *pop*, *jazz* i posebno glazbe svijeta. Učenje glazbala je besplatno i tu pogodnost koristi preko dva milijuna učenika. Instrumentalna nastava je grupna, ostvaruje se u malim skupinama od dva do četiri učenika. Za posebno nadarene učenike, koji će nastaviti školovanje na konzervatoriju, organizira se individualna nastava. *Savez glazbenih servisa Ujedinjenog kraljevstva* (eng. *Federation of Music Services – FMS*), koji ujedno provodi i kontrolu kvalitete, izradio je kurikulum za glazbu pod nazivom *Zajednički pristup* (eng. *Common Approach*). Kurikulum nije služben, ali je implementiran u

velikom broju glazbenih servisa. U njemu se promiču načela inkluzivnosti i otvorenih mogućnosti glazbenog obrazovanja za sve (*Polifonia*, 2007a, 93; EMU, 2010, 22).

U Irskoj (istog, zapad i jug) ne postoje zakon i kurikulum za glazbeno obrazovanje i ne provodi se kontrola kvalitete (*Polifonia*, 2007a, 71). Kurikulum sastavljaju učitelji koji ponekad za to nisu dovoljno kvalificirani. Nedostatno nadgledanje sustava nepovoljno utječe na kvalitetu nastave glazbe. Irska ima drevnu folklornu glazbenu tradiciju, dok je klasično glazbeno obrazovanje elitističko i vrlo skupo. Ono ovisi o financijskim okolnostima obitelji pa je uglavnom dostupno samo privilegiranim. Vlada nema poseban interes za glazbeno obrazovanje, a stipendije postoje isključivo za izrazito nadarene učenike. Takvi učenici, kojih je otprilike 5% među upisanimima u glazbene škole, nastavljaju učiti glazbu na konzervatoriju, a često napuštaju domovinu kako bi mogli ostvariti pravi napredak. U Irskoj se održavaju natjecanja i festivali, kampovi i međunarodne radionice, a promiče se i cjeloživotno glazbeno obrazovanje pa postoje glazbeni tečajevi s polaznicima do sedamdeset godina starosti (EMU, 2010, 44-45).

Danska, Nizozemska, Belgija, Luksemburg

Danski zakon o glazbenom obrazovanju nalaže da svaka lokalna samouprava ima glazbenu školu kako bi glazbeno obrazovanje bilo dostupno svim državljanima. Za upis u glazbenu školu nema prijemnih ispita, mjerenja postignuća, niti sustava kontrole kvalitete. Danci smatraju da će društvo profitirati od glazbenog obrazovanja pa je učenje glazbe, osim što je dostupno svima, vrlo povoljno. Za glazbeno obrazovanje postoji veliki interes i oko 7% populacije ispod 25 godina uključeno je u glazbene programe (*Polifonia*, 2007a, 56). I ovdje su u trendu škole kulture pa sve više škola uz glazbene programe pruža i druge umjetničke sadržaje. Rad škola koordinira i nadzire danska udruga DAMUSA (eng. akronim za *Danish School of Music Association*). U kontekstu djelatnosti te udruge posebno je zanimljiv projekt pod nazivom *Živa glazba u školi* (eng. *Live Music in School*). Projekt se ostvaruje u suradnji sa simfonijskim orkestrima koji gostuju u školama kako bi učenike potaknuli na aktivno i kritičko slušanje glazbe (EMU, 2010, 19-20). Postoji nacionalni kurikulum, ali škole mogu odlučiti hoće li ga implementirati. Rad glazbenih škola vrlo je transparentan pa su sve aktivnosti škola objavljene u posebnim priručnicima. Roditelji upisanih učenika sudjeluju u donošenju odluka o glazbenom obrazovanju.

Udruga za amatersko umjetničko obrazovanje u Nizozemskoj pod nazivom *Kunstconnectie* zalaže se za povezivanje glazbe s ostalim umjetnostima (EMU, 2010, 59). Ona podupire aktivni amaterizam i kontakt s glazbom što je više moguće. Glazba je najvažnija sastavnica holistički usmjerenih kulturnih škola koje primaju i odrasle polaznike do osamdeset godina starosti. Udio odraslih učenika je značajno velik, oko 40 %. Gotovo pet milijuna Nizozemaca sudjeluje u nekom obliku glazbenog amaterizma, a diljem zemlje osnovano je 180 centara kulturne edukacije (EMU, 2010, 60). Promiču se što isplativiji oblici učenja glazbe, a postoji i virtualna glazbena škola koja omogućuje učenje glazbe *online*. Zastupljeni su *pop* i *rock*, koji se ne smatraju manje vrijednima od klasične glazbe. Nema zakona o glazbenom obrazovanju, a službeni predmetni kurikulumi postoje za limena puhača glazbala i nastavu harmonije (*Polifonia*, 2007a, 79).

S obzirom na tri govorna jezika, Belgijancima je teško pronaći nacionalno jedinstvo, a to se odražava i na glazbeno obrazovanje (EMU, 2010, 10). Postoji jedan zakon za glazbeno obrazovanje, a u praksi nekoliko interpretacija toga zakona koje se posebno razlikuju u nizozemskom i francuskom govornom području. Razlike između sjevera i juga očituju se i u stremljenju prema amaterizmu (jug) odnosno prema profesionalizmu (sjever). Mnogo je glazbenih škola integrirano u umjetničke škole s dramom, baletom i likovnom umjetnošću, a postoji i virtualna glazbena škola kao u Nizozemskoj (EMU, 2010, 10). Udruga AEMS (franc. akronim za *Association de l'Enseignement Musical Subventionné*) koordinira rad glazbenih škola koje obuhvaćaju kompletnu vertikalu od osnovnoškolske do visokoškolske razine. Na sjeveru je osnovana udruga ravnatelja glazbenoobrazovnih ustanova VerDI (niz. akronim za *Vereniging van directeurs van de academies muziek, wordkunst en dans*) koja zajedno s AEMS-om promiče razvoj glazbenih talenata. U Walloniji postoji posebna škola za darovite učenike pod nazivom *Chapelle musicale Reine Elisabeth*. Pohađa je tek nešto više od deset tinejdžera koji uče svirati klavir, violinu ili violončelo i pripremaju se za profesionalno glazbeno obrazovanje (*Polifonia*, 2007a, 52-53).

U Luksemburgu se na glazbeno obrazovanje polaže velika pažnja. Zakonom je određeno da svatko od sedam godina nadalje može učiti glazbu (*Polifonia*, 2007a, 77). Glazbeno obrazovanje pohađaju i odrasli polaznici do sedamdeset godina starosti. Uz škole s raznolikom ponudom umjetničkih programa i smjerova, postoji devet škola u kojima se poučava isključivo glazba. Službeni nacionalni kurikulum usklađuje rad glazbenih škola, uvažavajući postojeću tradiciju (*Polifonia*, 2007a, 77). Prijemni ispiti postoje u pojedinim

školama, ali se načini njihova provođenja prilično razlikuju jer o tome nije postignut poseban konsenzus. Glazbeno se obrazovanje pruža u svim dijelovima države i to koristi veliki broj stanovnika. Udruga AEM (franc. akronim za *Association des écoles de musique du Grand-Duché de Luxembourg*) organizira seminare o glazbi, plesu, drami te didaktičkim i metodičkim temama. Postoje i brojni majstorski tečajevi, a glazbena su natjecanja rijetka. Visoko se glazbeno obrazovanje često nastavlja izvan države (EMU, 2010, 56).

Španjolska, Francuska, Italija

Drevna je glazbena tradicija Španjolske, zahvaljujući aktivnom muziciranju, i dalje živa. Međutim, samo 2% stanovništva ispod 25 godina formalno uči glazbu. U Španjolskoj postoji oko 800 glazbenih škola (EMU, 2010, 77). Postoji zakon o glazbenom obrazovanju koji svaka regija može modificirati sukladno regionalnim posebnostima. Isto vrijedi za nacionalni kurikulum za glazbu koji jamči stabilnost, dobru organizaciju i standardizaciju sustava, ali ga svaka škola može prilagoditi sukladno potrebama polaznika (*Polifonia*, 2007a, 87). Moguća je i adaptacija kurikuluma za slabije i za iznimno darovite učenike. Posebna se potpora pruža učenicima s poteškoćama u razvoju i onima iz obitelji s niskim prihodima. U predškolskim su programima uobičajeni pokret i sviranje na udaraljka (tzv. elementarna glazba), a u osnovnoj školi učenici mogu birati način održavanja nastave glazbala (individualno ili grupno). Tek odnedavno postoji *Udruga španjolskih glazbenih i plesnih škola* (španj. *Unión de Escuelas de Música y Danza*). Jedna od misija udruge je osnivanje kulturnih škola i centara umjetnosti kakvi već postoje u Kataloniji. Provedena su i neka znanstvena istraživanja, a jedno od značajnijih odnosi se na vrijeme uloženo u glazbeno obrazovanje, u smislu vježbanja i učestalosti pohađanja nastave (EMU, 2010, 77).

Glazbenih škola u Francuskoj ima preko 3700 (EMU, 2010, 31). Otprilike jedna desetina škola također pruža poduku iz glume i plesa. Uz 270 gradskih i 95 državnih glazbenih škola te sveukupno stotinjak državnih i regionalnih konzervatorija za glazbu, Francuska ima nekoliko tisuća privatnih škola. U većim su gradovima za određeni broj učenika organizirani razredi s posebno uređenom satnicom (franc. *classes a horaire aménagé*). Riječ je o mogućnosti pohađanja nastave glazbe koju organizira konzervatorij ili slična ustanova uz izostajanje učenika s regularne nastave ili uz fleksibilniji raspored sati (EMU, 2010, 31). Troškovi roditelja i učenika veći su u usporedbi s ostalim europskim državama i ne postoji mogućnost stipendiranja darovitih učenika. Postoji kurikulum za

glazbeno obrazovanje koji je izradilo ministarstvo kulture, ali ga implementiraju samo neke škole (*Polifonia*, 2007a, 62). U kurikulumu se promiče grupna nastava glazbala, obvezni su teorija glazbe i sudjelovanje u ansamblu, dok su improvizacija i *crossover* projekti izborni. Spominju se i prijemni ispiti, ali ih ne provodi svaka škola. Sustav glazbenog obrazovanja je demokratiziran i decentraliziran, što je s jedne strane pozitivno, a s druge strane donosi određene poteškoće. Nema jedinstvenog sustava kontrole kvalitete i postoje velike razlike u statusu i veličini škola, u nastavnom kadru i obrazovnim programima. *Francuski savez za glazbeno, plesno i dramsko obrazovanje* (franc. *Fédération Française de l'Enseignement Musical, Chorégraphique et Théâtral*) naglašava važnost timske rada škola te usmjerava stručna usavršavanja učitelja/nastavnika glazbe i ravnatelja glazbenih škola. Savez je osnovao centre za obrazovanje u gotovo svim francuskim županijama, a u tijeku je osnivanje regionalnih centara za visoko glazbeno obrazovanje (EMU, 2010, 31-32).

U Francuskoj postoje tri tipa ustanova usmjerenih prema profesionalnom glazbenom obrazovanju i visokim standardima (Bartle, 2000). I u tim, profesionalno usmjerenim ustanovama, pruža se mogućnost učenja glazbe na amaterskoj razini i organizirani su početni tečajevi za odrasle. Riječ je o sljedećim ustanovama:

- a) *Pariška nacionalna glazbena škola* (franc. *École Normale de Musique de Paris*);
- b) Regionalni konzervatoriji izvrsnosti (franc. *Conservatoires à Rayonnement Régional*);
- c) Prestižni nacionalni konzervatoriji za glazbu u Parizu i Lyonu (franc. *Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique*)

Italija je država sa zavidnim glazbenim nasljeđem i mnogi je nazivaju *zemljom glazbe*. Međutim, glazbeno obrazovanje nema status koji bi prema tom epitetu trebalo zaslužiti (EMU, 2010, 47). Glazbenih škola ima mnogo i rasprostranjene su po čitavoj Italiji. Pojedine glazbene škole, uglavnom smještene u središnjem i sjevernom dijelu zemlje, imaju značajnu povijesnu tradiciju. U Italiji je uobičajena predškolska nastava glazbe, a prijemni se ispiti za osnovnu glazbenu školu obično organiziraju ako ima previše prijavljenih učenika (*Polifonia*, 2007a, 74). Glazbeno se obrazovanje ostvaruje u dva pravca:

- *Educazione musicale* – amaterski usmjerena nastava glazbe s ciljem razvoja različitih vještina. Ističe se važnost komunikacije glazbom, iako nije precizirano što bi to točno značilo. Zahtjevi za učenike nisu visoko postavljeni;
- *Istruzione musicale* – profesionalno glazbeno obrazovanje s vrlo visokim zahtjevima i kompetitivnim karakterom. Za učenike od jedanaest do osamnaest godina starosti, takvo

obrazovanje uključuje programe iz glazbenog izvođenja, skladanja i dirigiranja. Poseban tip škole, nazvan *Liceo musicale*, pruža obrazovanje u općim i glazbenim predmetima (Bartle, 2000).

Zakon i nacionalni kurikulum za glazbeno obrazovanje u Italiji nisu objavljeni i ne provodi se kontrola kvalitete (*Polifonia*, 2007a, 73). Ne postoji organizirana mreža glazbenih škola, a škole su najčešće privatne i orijentirane prema profitu. Svaka glazbena škola ima vlastitu organizaciju, strukturu i programe, a samostalno je i postavljanje standarda za vrednovanje učenika. Nisu precizno određeni zahtjevi za kvalifikaciju nastavnika i njihovo zapošljavanje. Međutim, dobra organizacija sustava glazbenog obrazovanja postoji u Toskani koja je, uz još jednu regiju u Italiji, usvojila zakon o glazbenom obrazovanju predložen od EMU. U Toskani također najbolje funkcionira povezanost općeobrazovnih i glazbenih škola. *Talijanska udruga glazbenih škola* (tal. *Associazione Italiana delle Scuole di Musica*) bori se za jačanje veza između škola i iskazuje potrebu za donošenjem zakona i postavljanjem standarda za glazbeno obrazovanje na nacionalnoj razini (EMU, 2010, 47). Istaknute visokoškolske ustanove u kojima se ostvaruje samo profesionalno glazbeno obrazovanje nazivaju se *Istituti musicali pareggiati* (IMP) i *Conservatori di Musica* (*Polifonia*, 2007a, 73). U programskim ponudama velikih sveučilišta mogu se upisati neizvođački studijski smjerovi koji u talijanskom visokoškolskom sustavu pripadaju humanističkim znanostima. To su muzikologija, etnomuzikologija, glazbena analiza, semiologija glazbe, menadžment u umjetnosti, glazbena ikonografija, akustika i glazbena arhivistika. U pedagoški modul *Glazbena didaktika* (tal. *Didattica della musica*) uključeni su kolegiji glazbena pedagogija, povijest glazbe, zbarsko dirigiranje, kompozicija i sviranje partitura. Visokoškolsko obrazovanje u Kremoni uključuje i glazbenu paleografiju te filologiju glazbe (Bartle, 2000).

Švicarska, Lihtenštajn, Njemačka, Austrija, Slovenija

U 26 švicarskih kantona rasprostranjeno je 380 glazbenih škola (EMU, 2010, 83). *Švicarska udruga glazbenih škola* (franc. *Association Suisse des Écoles du Musique*) koordinira rad glazbenih ustanova, a postoji jedinstven sustav kontrole kvalitete nazvan *QuArte*. Udruga glazbenih škola održava komunikaciju sa svim glazbenoobrazovnim ustanovama i objavljuje važne informacije u švicarskom glazbenom vjesniku (EMU, 2010, 84). U Švicarskoj nema zakona za glazbeno obrazovanje pa škole samostalno izrađuju

kurikulume. Zahvaljujući dobro obrazovanim i kompetentnim učiteljima, učenicima se pružaju solidni temelji za nastavak glazbenog obrazovanja na visokoškolskoj razini. Postoje formalne veze između glazbenih škola i ustanova visokog obrazovanja (*Polifonia*, 2007a, 90).

Sa svojih 35 tisuća stanovnika, Lihtenštajn ima 2600 učenika glazbe, što čini 7,5% populacije. Državi je izrazito stalo do kulturnih aktivnosti, a posebno do glazbe. Glazba se može učiti u svim životnim razdobljima pa gotovo trećinu učenika čine odrasli. Država financira glazbeno obrazovanje, a polaznici snose jednu četvrtinu troškova (EMU, 2010, 53). Lihtenštajn ulaže u glazbeno obrazovanje otvarajući posebne centre za glazbene aktivnosti te održavajući međunarodne kontakte i suradnju s EMU. Glazbeno izvođenje i stvaralaštvo potiče se i natjecanjem *Stvaranje glazbe u Lihtenštajnu*. Učenici glazbe sudjeluju i u međunarodnom festivalu naroda Alpa nazvanom *Bez granica* (EMU, 2010, 54).

U njemačkom glazbenoobrazovnom sustavu postoji 909 glazbenih škola s više od milijun učenika (EMU, 2010, 34). Njemačka za cilj postavlja „muzikalizaciju društva“ – u glazbenim školama nema prijemnih ispita, a participacija nije visoka jer se smatra da glazba treba biti dostupna svima. Diljem zemlje, na lokalnoj, regionalnoj i državnoj razini, održava se natjecanje *Mladi muziciraju* kojim se promiče timski rad ansambala svih vrsta i žanrova. Potičući glazbenu raznolikost, pokrajina Sjeverna Rajna-Vestfalija u natjecanje uvodi i kategorije za *pop* glazbu i DJ-a, a pokreće i projekt pod nazivom *Glazbalo za svako dijete* (EMU, 2010, 35). U mnogim njemačkim glazbenim školama postoje programi posvećeni grupama roditelja i djece pa polaznici imaju mogućnost odrastati uz glazbu od najranije dobi. Postoji veliki interes za glazbeno obrazovanje u ranom djetinjstvu i vrlo je uobičajeno polaganje predškolskih programa (njem. *Musikalische Früherziehung*). Prisutna je i tendencija za prostornim i administrativnim spajanjem glazbenih škola s vrtićima i općeobrazovnim školama (EMU, 2010, 34). Ne postoji zakon za glazbeno obrazovanje na nacionalnoj razini, ali neke pokrajine imaju određene zakonske regulacije (*Polifonia*, 2007a, 64). *Udruga njemačkih glazbenih škola* (njem. *Verband deutscher Musikschulen Verband deutscher Musikschulen*) izradila je nacionalni kurikulum za glazbu i provodi kontrolu kvalitete. U kurikulumu stoji da učenici mogu birati između individualne i grupne nastave glazbala te da su teorija glazbe i sudjelovanje u ansamblu izborni. Ne postoje prijemni ispiti. Nema formalnih veza s ustanovama visokog obrazovanja, ali je kurikulum oblikovan tako da se učenika može dovesti do razine postignuća potrebnih za polaganje prijemnog ispita (*Polifonia*, 2007a, 65).

Uz veliki broj glazbenih škola, uglavnom usmjerenih amaterskom učenju glazbe, postoji i značajan broj visokoškolskih ustanova (Bartle, 2000). To su:

- a) Visoke škole (njem. *Musikhochschule*) koje se mogu upisati s najmanje sedamnaest godina. Programi visokih škola uključuju i majstorske tečajeve i radionice;
- b) Konzervatoriji i akademije za glazbene profesionalce i amatere;
- c) Visoke pedagoške škole (njem. *Pädagogische Hochschule*) za nastavnike glazbe. Postoje i visoke škole koje povezuju pedagoške akademije s glazbenim konzervatorijima (njem. *Gesamthochschule*);
- d) Studiji muzikologije s muzikološkim institutima (njem. *Musikwissenschaftliche Instituten*);
- e) Crkvene visoke škole za katolike i luterane (njem. *Kirchenmusikschulen*).

Profesionalno glazbeno obrazovanje u Njemačkoj uključuje sljedeće studijske programe: kompoziciju, zbarsko i orkestralno dirigiranje, smjer koncertnog umjetnika sa specijalizacijom u operi, *jazzu* i *popu*, te smjerove orkestralnog glazbenika, profesionalnog zbarskog pjevača u operi ili na radiju, crkvenog glazbenika i tonmajstora. Pred buduće se učitelje glazbe postavljaju visoki zahtjevi pa oni moraju znati svirati barem dva glazbala i dobro pjevati te na studiju odabrati i apsolvirati još jedan „neglazbeni“ predmet za poučavanje. Od muzikologa i etnomuzikologa traži se znanje latinskog jezika. Nakon studija obvezno je pohađanje dvogodišnjeg programa specijalizacije. U Njemačkoj je razvijena i rasprostranjena privatna nastava glazbe pa se neki učitelji specijaliziraju za ovaj oblik rada. U Mittenwaldu i Ludwigsburgu postoje škole s posebnim kurikulumom za izradu glazbala (Bartle, 2000).

U Austriji postoji duga tradicija glazbene kulture. Do objave studije, osnovano je 415 glazbenih škola koje se međusobno razlikuju po strukturi i programskoj ponudi (EMU, 2010, 6). Za razliku od nordijskih škola kulture, austrijske škole u pravilu pružaju isključivo glazbeno obrazovanje. Mreža glazbenih škola diljem zemlje duboko je utkana u društveni i kulturni život. Glazba se može učiti od četvrte godine života, a djeca žele odmah pjevati i svirati pa predinstrumentalni tečajevi i igraonice u Austriji nisu uobičajeni. Za osnovnu glazbenu školu nema prijemnih ispita i osnovnoškolska je razina u pravilu usmjerena prema amaterskom muziciranju. Za upis u srednju glazbenu školu potrebno je položiti prijemni ispit i takve se škole, koje se mogu upisati od četrnaeste godine, posvećuju profesionalnom glazbenom razvoju (EMU, 2010, 7). Mladi su zainteresirani za učenje glazbe pa je više od 8%

populacije ispod 25 godina uključeno u glazbene programe. Krovna organizacija glazbenih škola Austrije (njem. *Konferenz der Österreichischen Musikschulwerke*) sa sjedištem u Beču, objavila je nacionalni okvirni kurikulum za glazbu i pokrenula standardizaciju pedagoške i organizacijske regulative. Svaka savezna pokrajina u Austriji ima svoj zakon o glazbenom obrazovanju, a većina ima i posebne programe za darovite učenike (*Polifonia*, 2007a, 50). Postoji suradnja osnovnih glazbenih i općeobrazovnih škola koja se realizira putem zajedničkih projekata (npr. *Klassenmusizieren*). U Austriji se održava državno natjecanje glazbenika *Prima la musica*, a u Linzu je 2009. godine održan *Europski festival glazbene mladeži* (*Polifonia*, 2007a, 51; EMU, 2010, 7).

Za glazbeno obrazovanje u Sloveniji država snosi 80% troškova (EMU, 2010, 74). Glazbeno je obrazovanje otvoreno za sve polaznike. Različiti koncepti glazbenoga odgoja postoje i za vrtiće. Kao što je to slučaj u još nekim europskim državama, slovenska djeca počinju učiti glazbu u ranoj dobi, već s pet godina. Djeca se u vrtićima i početnim razredima osnovne škole upoznaju s glazbalima i na taj način motiviraju za pohađanje glazbene škole. Za upis djece u glazbenu školu ohrabruju se i roditelji. Ideal „glazba za sve“ u Sloveniji ipak ne djeluje, prvenstveno iz financijskih razloga. Kao što je to slučaj u većini istočnoeuropskih država, slovenski je sustav osnovnog i srednjeg glazbenog obrazovanja zapravo priprema za glazbenu profesiju (EMU, 2010, 75). Promiču se klasična glazba i balet, dok su *pop* i *jazz* slabo zastupljeni. Od 56 glazbenih škola, u 24 se škole pružaju i plesni programi. Glazbeno obrazovanje uživa visoki status, a instrumentalna i vokalna praksa na zavidnoj su razini. Posebno nadareni učenici imaju pravo na sponzorstvo. Postoje brojna natjecanja i festivali, a najuspješnijim se učiteljima/nastavnicima i ravnateljima glazbenih škola dodjeljuju godišnje nagrade. Djelatnost glazbenoobrazovnih ustanova koordinira *Slovenska udruga glazbenih škola* (slo. *Zveza slovenskih glazbenih šol*).

Poljska, Češka, Slovačka, Mađarska

Za razliku od mnogih europskih država koje podupiru glazbeni amaterizam i obrazovanje širokih masa, profesionalno glazbeno obrazovanje u Poljskoj ima izrazito visoku društvenu vrijednost. Glazbene su škole dio državnog odgojno-obrazovnog sustava i često su prostorno integrirane u općeobrazovne ustanove. U glazbenu se školu kreće sa sedam godina, uz obvezno polaganje prijemnog ispita. Zbog orijentiranosti prema visokim postignućima, učenici se redovito kontroliraju različitim oblicima ispitivanja. Pohađanje seminara,

majstorskih tečajeva i radionica pod vodstvom uglednih glazbenika za učenike je obvezno (EMU, 2010, 65).

U Češkoj postoji određeni tip škola koje se nazivaju *temeljnim umjetničkim školama* (Polifonia, 2007a, 54). Glazba se uči na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini, a postoje i posebni programi za odrasle. Svaka škola ima tri ili četiri odsjeka – glazbu, ples, dramu i slikanje. Ministarstvo obrazovanja je izradilo kurikulum za temeljne umjetničke škole koji implementiraju sve takve ustanove (Polifonia, 2007a, 54). Kontrolu kvalitete provodi češka vlada. Sve škole imaju prijemne ispite i naplaćuju nešto višu školarinu. Nema mogućnosti smanjenja školarine ili oslobođenja od plaćanja, osim ako to posebno ne odobri ravnatelj škole. Uobičajena je predinstrumentalna nastava za djecu mlađe dobi. Uz učenje glazbala, u osnovnoj su školi teorija glazbe i ansambli obvezni. Moguće je isključenje učenika iz glazbene škole, ako polaznik nije postigao zadovoljavajuće rezultate. Glazbeno se obrazovanje smatra sastavnim dijelom društvenog života pa mnogo mladih ljudi u Češkoj koristi prilike koje se pružaju putem glazbenog i općenito umjetničkog obrazovanja. *Češka udruga temeljnih umjetničkih škola* stavlja težište na holistički pristup cjelovitom razvoju djeteta, promiče implementaciju suvremenih pedagoških metoda i istražuje nove strategije na području instrumentalne nastave. Blisko surađuje s ministarstvom obrazovanja i udrugom svih ostalih čeških škola (češ. *Unie školských asociací ČR*). U Češkoj se organiziraju brojna natjecanja i festivali, a postoje i kampovi za darovite učenike (EMU, 2010, 16-17).

U Slovačkoj postoji više od tristo umjetničkih osnovnih škola. Glazba je dio holističkog umjetničkog obrazovanja i svi se kreativni predmeti tretiraju ravnopravno, što je naznačeno i zakonom iz 2008. godine (EMU, 2010, 71). *Udruga osnovnih umjetničkih škola Slovačke* je sa svojim timom stručnjaka izradila kurikulum za osnovne umjetničke škole, a usvojen je i pravilnik o pedagoškim zaposlenicima u takvim ustanovama. Postoji i službeni kurikulum za glazbu koji se implementira u svim školama. Sastavilo ga je ministarstvo obrazovanja i u njemu je specificirana organizacija nastave i obveznost prijemnog ispita (Polifonia, 2007a, 85). Glazbeno obrazovanje u Slovačkoj započinje u vrlo ranoj dobi, s četiri godine. Često se u trajanju od jedne godine pohađa pripremna instrumentalna nastava. U osnovnoj školi obvezna je nastava glazbala, teorija i sudjelovanje u ansamblima. Kao i u Češkoj, kontrolu kvalitete provodi vlada, a kurikulumom se nalažu moguća isključenja učenika iz glazbene škole, ako polaznici nisu udovoljili propisanim uvjetima. Posebno nadareni učenici mogu postati izvanredni učenici konzervatorija (Polifonia, 2007a, 85).

U mađarskim je glazbenim školama zastupljeno profesionalno i amatersko učenje glazbe. Postoji zakon o glazbenom obrazovanju prema kojemu svako dijete ima pravo na učenje glazbe, a nacionalni je kurikulum za glazbu implementiran u svim glazbenoobrazovnim ustanovama (*Polifonia*, 2007a, 66). Nacionalni kurikulum služi glazbenim školama kao vodič za oblikovanje vlastitog školskog kurikuluma. Prilikom upisa u školu provode se prijemni ispiti, a postoji i propisani sustav evaluacije kojim se koriste sve glazbene škole. Za završetak svakog razreda traži se određena razina znanja i vještina. Svaki se razred može ponoviti samo jednom. Glazbena teorija je obvezna, a ansambli izborni. S ciljem upisa što većeg broja učenika u glazbene škole, glazbeni pedagozi posjećuju vrtiće i škole u kojima promiču glazbeno obrazovanje. S druge se strane, zbog loše financijske situacije, glazbene škole zatvaraju. Glazbeno obrazovanje financira država, a učenici snose samo pet posto troškova. Zbog potrebe za smanjenjem troškova, u školama se provodi stroga kontrola kvalitete i samo one škole koje pokažu da su udovoljile zahtjevima imaju pravo na daljnje financiranje. U nedavnom testiranju kvalitete zahtjevima je udovoljilo 677 od 701 glazbene škole (EMU, 2010, 37). Zbog spomenutih problema pojavile su se tenzije i izrazita kompetitivnost između škola. U Mađarskoj ima ponešto privatnih glazbenih škola, a u nekim se školama (državnim i privatnim) mogu upisati tečajevi filma, videografije, fotografije, plesa, glume i popularne kulture. U tijeku je standardizacija školskoga sustava, s naglaskom na modernizaciju mađarske kulturne pedagogije. *Mađarska udruga glazbenih i likovnih škola* pokušava unaprijediti povezanost mađarskih i ostalih europskih glazbenih škola.

Rusija, Bjelorusija, Latvija, Estonija

U svim ruskim gradovima postoje sedmogodišnje osnovne glazbene škole, paralelne s općeobrazovnim (Bartle, 2000). Za glazbeno je obrazovanje odgovorno ministarstvo kulture. Za upis u glazbenu školu polaže se prijemni ispit, a mogući su i pripremni tečajevi iz *solfeggia*. Glazbeni su konzervatoriji povezani sa školama zbog koordiniranja razvoja glazbene izvrsnosti. Uz konzervatorije je vezano nekoliko specijalnih glazbenih škola za posebno nadarene učenike. U tim je školama nastava besplatna, a uz glazbene predmete pružaju se i općeobrazovni. Rusija ima veliki broj ustanova za visoko glazbeno obrazovanje: *Konzervatorij P. I. Čajkovskog* i *Akademiju Gnessin za glazbu* u Moskvi te više od šezdeset državnih pedagoških fakulteta i učilišta (Bartle, 2000). Na moskovskome vojnom konzervatoriju, koji je ranije bio povezan s *Konzervatorijem P. I. Čajkovskog*, obrazuju se

dirigenti i glazbenici za vojne ansamble. Studijski programi visokoškolskih ustanova uključuju glazbenu izvedbu, povijest glazbe i glazbenu literaturu (zapadnu i rusku), harmoniju, kontrapunkt, analizu, *solfeggio*, klavir (za one kojima to nije temeljno glazbalo), aranžiranje, orkestraciju i aktivnosti u ansamblima. Na nekim se ustanovama mogu studirati orgulje, *jazz* i ruska narodna glazbala. U učilištima se može specijalizirati zborsko dirigiranje, dok se na *Akademiji Gnessin* može steći diploma iz orkestralnog i posebno opernog dirigiranja te kompozicije i muzikologije. Obvezni predmeti na studiju su pedagogija, didaktika, psihologija, filozofija, sociologija i antropologija. Svaka visoka škola pruža mogućnost upisivanja kolegija specifičnih za određeno geografsko područje (Bartle, 2000).

Prilikom opisivanja glazbenoobrazovnog sustava u Bjelorusiji, Pazdnikov i Hončarova (2009) ističu kako je potrebna modernizacija dovisokoškolskoga glazbenog obrazovanja na nacionalnoj razini. Međutim, srednje škole koje učenicima pružaju objedinjeno opće i glazbeno obrazovanje dobro funkcioniraju od 2003. godine, kada je donesen plan za profilirano glazbeno obrazovanje (Pazdnikov i Hončarova, 2009). Prema tom planu, općeobrazovnu komponentu sačinjavaju bjeloruski, ruski i strani jezik, književnost, matematika, fizika i astronomija, kemija, biologija, geografija, svjetska i bjeloruska povijest, predmet *čovjek – društvo – država*, tjelesni odgoj i zdravstveni odgoj. Glazbenoobrazovna komponenta sastoji se od nastave glazbala, *solfeggia*, glazbene literature, vokalne tehnike, dodatnog glazbala ili majstorskog tečaja, dirigiranja, svjetske umjetnosti i kulture te psihološko-pedagoške prakse. Predmeti koje učenik može dodatno odabrati su suvremena glazba, improvizacija i skladanje, temelji IKT-a, dramski izraz, folklor i drugi strani jezik (Pazdnikov i Hončarova, 2009, 80).

Latvija ima zakon o glazbenom obrazovanju prema kojemu svatko može učiti glazbu. *Latvijski umjetnički obrazovni centar* je na zahtjev ministarstva kulture koje je nadležno za glazbeno obrazovanje izradio nacionalni kurikulum koji se provodi u svim glazbenim školama (*Polifonia*, 2007a, 75). Učenici osnovnih glazbenih škola snose samo četiri posto troškova, a u srednjim se glazbenim školama školarina uopće ne plaća. Glazbeno je obrazovanje u Latviji rezervirano samo za djecu i mlade pa nema odraslih učenika glazbe. Za vrijeme gospodarske krize *Latvijska udruga glazbenih škola* (latv. *Latvijas Muzikas izglitibas iestažu asociacija – LMIIA*) izborila se za opstanak glazbenoga obrazovanja. U Latviji se glazba može učiti u 150 škola – postoji 70 samostalnih glazbenih škola i 80 škola koje ostvaruju različite umjetničke

programe. Da bi se očuvala umjetnička razina, profesionalno i neformalno obrazovanje su striktno odvojeni (EMU, 2010, 50-51).

U Estoniji postoji zakon za sve škole „od interesa“ kojima pripadaju i glazbenoobrazovne ustanove (*Polifonia*, 2007a, 58). Službeni nacionalni kurikulum za glazbu objavilo je ministarstvo obrazovanja i implementiraju ga sve glazbene škole. Ako se učenici nakon završene osnovne glazbene škole i dalje žele aktivno baviti glazbom, postoji mogućnost amaterskoga glazbenog obrazovanja u srednjoj glazbenoj školi. Estonski je sustav u svakom slučaju više usmjeren prema obrazovanju budućih profesionalnih glazbenika – za one koji su odabrali profesionalni put, kvaliteta u glazbi je prioritet (EMU, 2010, 25). Provodi se kontrola kvalitete u školama, a u planu je standardizacija svih ispita. Uz natjecanja iz glazbala, u Estoniji se iskazuje poseban interes za natjecanja iz teorije glazbe i *solfeggia*. Objavljeni su brojni nastavni materijali za *solfeggio*, povijest glazbe i nastavu glazbala. Jedna od zadaća EMU je, u suradnji s nacionalnim udrugama, objaviti takve udžbenike i priručnike na engleskom jeziku, kako bi ih mogle primjenjivati sve države-članice (EMU, 2010, 26).

Srbija, Grčka, Turska, Cipar

U Srbiji glazbene škole financira država i školovanje je gotovo besplatno za polaznike. Međutim, mlada populacija nije posebno zainteresirana za glazbeno obrazovanje pa samo 3% stanovništva ispod 25 godina uči svirati neko glazbalo (EMU, 2010, 68). Glazbenih je škola 68 i vrlo su uspješne. Zbog slabog interesa učenika glazbeni pedagozi dolaskom u vrtiće i škole promiču učenje glazbe, kao što je to slučaj i u Sloveniji. Predinstrumentalna nastava nije uobičajena. Održavaju se prijemni ispiti za upis u osnovnu školu i toga se pridržavaju sve škole. Uz glazbalo, obvezni su teorija glazbe i sviranje u ansamblu. Umjetničko je obrazovanje ograničeno na glazbu i ples i u pravilu se uči isključivo klasična glazba. Ne postoji zakon o glazbenom obrazovanju, ali je usvojen nacionalni kurikulum koji je objavilo ministarstvo obrazovanja (*Polifonia*, 2007a, 83). Ministarstvo osigurava i redovito stručno usavršavanje nastavnika, a o radu glazbenih škola brine se *Zajednica muzičkih i baletskih škola Srbije*. Glazbeno je obrazovanje u Srbiji orijentirano na visoke standarde. Zbog želje za usvajanjem posebnog kurikuluma za darovite učenike, zajednica škola surađuje s *Europskim vijećem za visoka postignuća* (EMU, 2010, 69).

U Grčkoj postoji 35 glazbenih škola koje učenici obično upisuju od sedmoga razreda općeobrazovne škole (Bartle, 2000). Uz teoriju, *solfeggio*, harmoniju, kontrapunkt, analizu, oblike, povijest glazbe i glazbeno izvođenje, mogu se učiti svirati grčka tradicijska glazbala (npr. kanonaki, santouri, oud, lutnja). Postoje i privatne škole u kojima se uči tradicijska i bizantinska glazba te centri bizantinskog psalma. Zborsko muziciranje u Grčkoj vrlo je popularno i aktivnost zborova je pozamašna, kako na profesionalnoj, tako i na amaterskoj razini, a glazbom se na taj način bavi i starije stanovništvo (Bartle, 2000). U većini grčkih gradova postoje mali limeni i udaraljkaški orkestri, nazvani *banda*, koji pružaju besplatnu poduku u sviranju. Sveučilišta na kojima se može učiti glazba nalaze se u Ateni, Solunu i na otoku Krfu, a financira ih ministarstvo obrazovanja i religije. Za nešto više od šesto glazbenih konzervatorija nadležno je ministarstvo kulture. Najprestižniji su konzervatoriji u Ateni (grč. *Odeon Athenon*) i Solunu (grč. *Kratikon Odeon*). Svi konzervatoriji imaju svoju osnovnu i srednju glazbenu školu. Osnovna škola nije nužno usmjerena profesionalnom glazbenom obrazovanju (Bartle, 2000).

Sustavno glazbeno obrazovanje, kao i obrazovanje učitelja glazbe, u Turskoj se počelo organizirati tek u 20. stoljeću (Göktürk-Cary, 2015). S vremenom se obrazovanje profesionalnih glazbenika odvaja od obrazovanja budućih učitelja glazbe. Obrazovanje učitelja dostupno je diljem države, a učenje glazbala i pjevanja ostvaruje se pri sveučilišnim glazbenim školama i anatolijskim visokim umjetničkim školama (Göktürk-Cary, 2015). Anatolijske umjetničke škole učenicima pružaju kombinaciju općega i glazbenog obrazovanja. Od prve godine, učenici pohađaju nastavu engleskoga jezika, slušnog treninga i *solfeggia*¹³, tjelesnog odgoja, turske literature, individualne instrumentalne i vokalne lekcije te poduku u klavirskom studiju. U višim se godinama dodaju matematika, kemija, fizika, biologija, povijest, filozofija i geografija. Tijekom obrazovanja, učenici mogu odabrati i povijest zapadne klasične glazbe, povijest turske glazbe, upoznavanje turskih i zapadnih glazbala, sviranje u orkestru, oblike i analizu glazbene literature, zborsko muziciranje, povijest umjetnosti, digitalnu glazbenu poduku, psihologiju, logiku, održavanje glazbala i drugi strani jezik (Göktürk-Cary, 2015).

¹³ S obzirom da su u navodu slušni trening i *solfeggio* odvojeni, pretpostavlja se da se posljednje odnosi na vježbanje intonacije, to jest pjevanje („solfediranje“).

Sungurtekin (2009) opisuje glazbenoobrazovni sustav u Cipru, za koji je dijelom nadležan turski i dijelom grčki ured za obrazovanje. U turskoj republici Sjeverni Cipar postoje mogućnosti profesionalnoga glazbenog obrazovanja koje se odvija u *Srednjoj umjetničkoj školi u Nikoziji* te u glazbenom odjelu *Istočnog mediteranskog sveučilišta* u Famagusti. Na istom se sveučilištu nalazi odjel za obrazovanje učitelja glazbe. Kao što je to slučaj u Turskoj, na Cipru se podjednako njeguju zapadna klasična glazba i nacionalna tradicijska glazba. Lošija financijska situacija onemogućava kvalitetno glazbeno obrazovanje na nižim odgojno-obrazovnim razinama, što se očituje i u slaboj opremljenosti škola te dotrajalim klavirima (Sungurtekin, 2009). Učenici se upisuju temeljem prijemnog ispita, što je običaj u svim istočnim državama. Uz formalno glazbeno obrazovanje, prisutni su različiti oblici neformalnih glazbenih aktivnosti i koncerata pomoću kojih glazbena umjetnost postaje dostupna stanovnicima Cipra. Značajnije neformalne organizacije su *Filharmonijski orkestar i zbor*, *Tursko-ciparsko društvo filharmoničara*, *Društvo prijatelja glazbe* i *Nikozijski gradski orkestar*. Dugi niz godina uspješno funkcionira organizirana privatna poduka glazbala čiji su inicijatori glazbenici i glazbeni pedagozi Alkinoos Ioannidis i Jale Dervi. Za zapošljavanje učitelja glazbe odgovorno je ministarstvo obrazovanja i kulture (Sungurtekin, 2009).

2.2.2. Kraći pregled glazbenoga obrazovanja u SAD-u

U SAD-u je glazbeno obrazovanje omogućeno svim stanovnicima (Mark i Gary, 2007). Nastava glazbe je obvezan predmet u općeobrazovnim školama (eng. *Music Appreciation*) gdje se njeguju pjevanje i pokret, a naglasak se ponajviše stavlja na slušanje i upoznavanje glazbe. Za posebno nadarene učenike, u velikim gradovima postoje tzv. *magnet škole* koje omogućuju besplatnu nastavu glazbala i još nekih glazbenih predmeta poslije škole ili vikendom. Široke su mogućnosti privatnoga učenja glazbe, uključujući i pripremanje za glazbenu profesiju (Bartle, 2000).

Profesionalno se glazbeno obrazovanje provodi u tri tipa ustanova:

1. Pripremnim školama (eng. *preparatory schools*) koje djeluju kao odsjeci glazbenih konzervatorija i drugih visokoškolskih ustanova. Nastava je u takvim školama organizirana za djecu školske dobi koja se pripremaju za različita glazbena zanimanja. Sastoji se od individualne nastave glazbala, komornoga muziciranja, sviranja u orkestru, glazbenoteorijskih predmeta, kompozicije i glazbene tehnologije;
2. Glazbenim konzervatorijima specijaliziranim za klasičnu glazbu (npr. *The Julliard School of Music* u New Yorku) odnosno za suvremenu, popularnu i jazz glazbu (npr. *Berklee College of Music* u Bostonu);
3. Odsjecima za glazbu na većim sveučilištima ili konzervatorijima kao dijelovima sveučilišta (npr. *Eastman School of Music* na Sveučilištu u Rochesteru) koji glazbenicima omogućavaju širu naobrazbu i pružaju veći raspon mogućih kvalifikacija (Bartle, 2000).

Ekvivalent EMU u Americi je *Nacionalna zajednica glazbenih škola* (eng. *National Association of Schools of Music*). Osnovana je 1924. godine s ciljem boljeg međusobnog razumijevanja glazbenoobrazovnih ustanova i postavljanja zajedničkih standarda za glazbene škole, bez obzira na njihovu raznolikost i autonomnu djelatnost. Ne postoji studija poput one europske koja bi detaljno prikazala obilježja glazbenih škola u državama SAD-a, ali Nacionalna zajednica svake godine objavljuje priručnik za (re)akreditaciju ustanova glazbenoga obrazovanja u kojem su na više od dvjesto stranica detaljno opisani temeljni nacionalni standardi te svi postojeći programi i smjerovi u osnovnim i srednjim glazbenim školama, preddiplomskom glazbenom obrazovanju, studijima glazbe, specijalizaciji, doktorskim studijima i ostalim poslijediplomskim smjerovima (NASM, 2014; 2015).

2.2.3. Glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj

Opisi glazbenoobrazovnih sustava europskih država, kao i kraći prikaz američkoga sustava, sadrže samo najvažnije podatke. Izostala je njihova detaljna analiza koja bi se, među ostalim, usmjerila na usporedbu umjetničkih programa, predmeta i satnica (opterećenja učenika). Kod većine država nije bilo moguće doći do detaljnih podataka o njihovim glazbenoobrazovnim sustavima, s obzirom da svi podatci ili nisu mrežno objavljeni ili su objavljeni isključivo na izvornim jezicima. Međutim, prikupljeni podatci omogućuju dovoljno širok uvid ne samo u odgojno-obrazovnu ponudu glazbenih/kulturnih/umjetničkih škola, nego i u cjelokupnu filozofiju učenja glazbe koja se među zemljama razlikuje. Temeljem usustavljenih podataka olakšana je analiza glazbenoobrazovnoga sustava u Hrvatskoj koji će se detaljnije sagledati u sljedećim aspektima:

- položaj učenja glazbe u širem kontekstu umjetničkoga obrazovanja, pri čemu će se glazbene škole usporediti s ostalim umjetničkim (plesnim i likovnim) školama;
- opća obilježja i specifičnosti glazbenih škola, uz opis razlika između državnih i privatnih odgojno-obrazovnih ustanova;
- status učenika glazbenih škola, odnosu umjetničkog (glazbenog) i općeg obrazovanja i sukladno tome, omjeri umjetničkih i općeobrazovnih predmeta;
- organizacija odgojno-obrazovnoga procesa koja se odnosi na: (1) cikluse i razine glazbenoga obrazovanja; (2) umjetničke programe na predškolskoj, osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini; (3) status predmeta i tjedno/godišnje opterećenje učenika; (4) odnos glazbenoteorijskih disciplina i umjetničke prakse;
- zakonsko uređenje sustava, što obuhvaća pregled važećih zakona, pravilnika i standarda, kao i školskih kurikuluma glazbenih škola, financiranju glazbenoga obrazovanja i djelatnosti relevantnih udruga poput Hrvatskoga društva glazbenih i plesnih pedagoga.

Takva će analiza naposljetku omogućiti usporedbu obilježja hrvatskoga glazbenoobrazovnoga sustava s određenim obilježjima inozemnih sustava.

2.2.3.1. Djelatnost glazbenih škola kao dio umjetničkoga obrazovanja

U Hrvatskoj se profesionalno glazbeno obrazovanje, kao i drugdje u svijetu, ostvaruje u osnovnim i srednjim glazbenim školama te na studijima glazbe. Broj državnih glazbenih škola, kao i glazbenih odjela pri osnovnim općeobrazovnim školama diljem zemlje, kontinuirano raste. Proširuje se i odgojno-obrazovna ponuda privatnih škola, tečajeva i radionica, u okviru kojih se glazba uči neformalno i ponešto ležernije. Za informalno učenje glazbe, ponajviše posredstvom globalne internetske mreže, zainteresiran je sve veći broj djece i mladih osoba. Zajedno s likovnim i plesnim školama, glazbene su škole dio nacionalnoga sustava umjetničkoga obrazovanja (tablica 3).

U Hrvatskoj na osnovnoškolskoj razini postoje isključivo glazbene i plesne škole, kao i u susjednim državama poput Slovenije, Bosne i Hercegovine te Srbije (EMU, 2010). Učenje ostalih umjetnosti (npr. dramske ili filmske umjetnosti) ne financira se iz državnog proračuna i odvija se isključivo u okviru privatne poduke. U Hrvatskoj ne postoje ni tzv. škole kulture koje u današnje vrijeme nisu isključivo obilježje nordijskih država, nego se sustavno razvijaju u Poljskoj, Češkoj i Slovačkoj (*Polifonia*, 2007a; Sierszenska–Leraczyk, 2008; EMU, 2010).

Plesno se obrazovanje, kao i glazbeno, polaznicima omogućuje u čitavoj odgojno-obrazovnoj vertikali. Po završetku srednje plesne škole, učenik može steći zanimanje scenskoga plesača, plesača klasičnog baleta, suvremenog plesa, narodnih plesova ili plesača edukacijskog smjera¹⁴. Likovnih škola u Hrvatskoj nema na predškolskoj i osnovnoškolskoj razini, a na srednjoškolskoj razini postoji ponuda različitih umjetničkih programa kao što su slikarski, kiparski, fotografski, grafički i *web* dizajn te dizajn odjeće, tekstila, scenografije i unutrašnje arhitekture¹⁵. Likovne škole učenicima pružaju cjelovito obrazovanje s kombinacijom općih i umjetničkih predmeta.

Tablica 3: Umjetničke škole u Hrvatskoj

PLESNE ŠKOLE	GLAZBENE ŠKOLE	LIKOVNE ŠKOLE
predškolska, osnovnoškolska i srednjoškolska razina	predškolska, osnovnoškolska i srednjoškolska razina	srednjoškolska razina
najčešće isključivo plesno obrazovanje	najčešće isključivo glazbeno obrazovanje	objedinjeno opće i likovno obrazovanje

¹⁴ <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3770>

¹⁵ <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3768>

Prema podacima Hrvatskoga društva glazbenih i plesnih pedagoga u Hrvatskoj je dosad osnovano gotovo devedeset glazbenih škola (tablica 4). Glazbene škole postoje u svim županijama Republike Hrvatske – polaznici mogu učiti glazbu u svim većim gradovima, a glazbenu školu imaju i manja mjesta te neki hrvatski otoci. U glavnom gradu Zagrebu postoji devet glazbenih škola, dok Rijeka, Zadar i Split imaju po dvije škole. U hrvatske je glazbene škole upisano nešto više od četrnaest tisuća učenika glazbe (EMU, 2010), što je relativno malo u odnosu na sveukupnu populaciju (0,3%).

Tablica 4: Broj glazbenih škola po županijama¹⁶

županija	broj glazbenih škola
Grad Zagreb	9
Primorsko-goranska	8
Istarska	7
Splitsko-dalmatinska	7
Dubrovačko-neretvanska	6
Osječko-baranjska	6
Zagrebačka	6
Krapinsko-zagorska	5
Varaždinska	4
Bjelovarsko-bilogorska	3
Sisačko-moslavačka	3
Šibensko-kninska	3
Vukovarsko-srijemska	3
Brodsko-posavska	2
Koprivničko-križevačka	2
Požeško-slavonska	2
Virovitičko-podravska	2
Zadarska	2
Karlovačka	1
Ličko-senjska	1
Međimurska	1

¹⁶ prema <http://www.hdgpp.hr/clanice.htm>

Hrvatske se glazbene škole međusobno razlikuju prema:

- ponudi umjetničkih smjerova na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini;
- provedbi predškolskih odnosno pripremnih odgojno-obrazovnih programa (nemaju ih sve glazbene škole);
- ponudi izbornih i fakultativnih predmeta te realizaciji međupredmetnih tema;
- broju i vrsti školskih ansambala, što ovisi o ponudi umjetničkih programa te strukturi upisanih polaznika;
- planiranju posebnih aktivnosti i projekata koje škole provode samostalno ili u suradnji s različitim pojedincima, organizacijama i ustanovama na lokalnoj, nacionalnoj ili međunarodnoj razini.

U Hrvatskoj postoji nekoliko privatnih glazbenih škola koje, poput državnih škola, realiziraju odgojno-obrazovni proces prema službenim planovima i programima. Ostale privatne škole, kao i različite glazbene igraonice i radionice, svoj program kreiraju samostalno. U hrvatskim je glazbenim školama u pravilu prisutna klasična glazba i primjenjuje se tzv. *west music only* pristup koji promiče ozbiljnu umjetničku glazbu (Krnčić, 2006; Hebert, 2011). U pojedinim se glazbenim školama njeguje hrvatska tradicijska glazba specifična za određeno geografsko područje. Popularna glazba, *jazz* i glazbe svijeta nisu dovoljno zastupljeni u profesionalnom glazbenom obrazovanju, uz iznimku muziciranja u ansamblima. Širok raspon glazbenih vrsta i žanrova prakticira se u privatnim glazbenoobrazovnim ustanovama poput *Rock akademije* u Zagrebu¹⁷.

Uz razlike u glazbenom repertoaru, privatne škole na drugačiji način tretiraju odnos teorije i prakse i u tom kontekstu daju prednost glazbenoj praksi (izvođenju i stvaranju glazbe). To se očituje na sljedeće načine:

- program teorijskih predmeta je sažetiji (npr. četiri godine *solfeggia* u osnovnoj školi umjesto šest);
- sadržajna organizacija predmeta prilagođava se odabiru glazbenog repertoara (npr. glazbeni oblici i harmonijske progresije tumače se pomoću popularne i *jazz* glazbe);
- glazbenoteorijske discipline ne postoje kao zasebni predmeti, nego se svladavaju uz glazbenu praksu.

¹⁷ <http://www.rock-akademija.hr/>

U državnim se glazbenim školama u pravilu ostvaruje glazbeno obrazovanje bez općeobrazovnih predmeta. U okviru različitih glazbenih programa i smjerova pohađaju se većim dijelom obvezni i manjim dijelom izborni glazbeni predmeti. Dvije trećine glazbenih škola u Hrvatskoj pruža glazbeno obrazovanje samo na osnovnoškolskoj razini, dok se u ostalim školama mogu upisati i srednjoškolski glazbeni programi. Za razliku od većine europskih država u kojima postoje posebne pripremne škole za visoko glazbeno obrazovanje (škole pri konzervatorijima), u Hrvatskoj takvih škola nema. Međutim, postoje pripremni razredi za srednju glazbenu školu namijenjeni polaznicima koji nisu pohađali osnovnu glazbenu školu (MZOŠ i HDGPP, 2008).

Za upis u osnovnu glazbenu školu potrebne su određene melodijske i ritamske vještine koje se provjeravaju prijemnim ispitom (NN, 130/11). Prijemni se ispiti održavaju u gotovo svim hrvatskim glazbenim školama. U postojećim programima nije specificirana struktura prijemnog ispita, niti postupak evaluacije i selekcije učenika. Dugogodišnja praksa provođenja takvih ispita pokazuje da se od učenika najčešće zahtijeva ponavljanje zadanih melodijskih i ritamskih obrazaca i eventualno samostalna izvedba odabrane dječje pjesmice i/ili brojalice. Rang lista za upis sastavlja se prema rezultatima prijemnog ispita, to jest prema utvrđenim intonacijskim i ritamskim (motoričkim) sposobnostima učenika. Prijemni se ispiti organiziraju i za one učenike koji žele direktno upisati viši razred, dok je za prijelaz u drugu glazbenu školu dovoljno dostaviti potrebnu dokumentaciju. Poseban prijemni ispit trebaju položiti i nešto stariji učenici koji žele upisati program pripremnih razreda za srednju glazbenu školu. Na prijemni ispit za srednju glazbenu školu mogu doći učenici koji su završili osnovnu glazbenu školu ili pripreme razrede. U tom slučaju procjenjuje se umijeće sviranja odnosno pjevanja (ovisno o odabranom umjetničkom programu), testiraju se glazbenoteorijska znanja, zapis glazbenog diktata i pjevanje *a vista*. Provjere specifičnih glazbenih znanja i vještina za upis studija glazbe razlikuju se s obzirom na odabrani studijski smjer. Stavlja se naglasak na umijeće sviranja/pjevanja, na glazbenoteorijska ili muzikološka znanja, ili pak na umijeće skladanja ili dirigiranja¹⁸.

Tijekom školovanja, razvoj učenika prati se i provjerava različitim načinima vrednovanja. U nastavi glazbenoteorijskih predmeta primjenjuju se provjere znanja i vještina u pisanom i usmenom obliku. S obzirom na to da broj učenika u skupinama nije prevelik,

¹⁸<http://www.muza.unizg.hr/propisi/3%20PRAVILNIK%20O%20UTVR%20C4%90IVANJU%20RANG%20LISTE%20ZA%20UPIS%20U%20PRVU%20GODINU%20INTEGRIRANIH%20STUDIJA.pdf>

učiteljima je olakšano kontinuirano praćenje i formativno vrednovanje učenika. U nastavi glazbala i pjevanja stečene se glazbene vještine procjenjuju putem kolokvija i komisijskih ispita koji se održavaju pred ispitnim povjerenstvom. Napredovanje učenika može se dodatno pratiti pomoću produkcija, koncerata, natjecanja i ostalih oblika javnog nastupa. Gotovo sve glazbene škole primjenjuju sustav brožčanog ocjenjivanja. Ispiti se u pravilu polažu svake godine, kako bi se učenik mogao upisati u sljedeću godinu učenja. Razred se eventualno može i ponoviti. U planovima i programima za glazbene škole nije posebno istaknuto postoji li mogućnost isključenja učenika u slučaju neredovitosti ili nepostizanja minimuma obrazovnih ishoda. Po završetku srednje glazbene škole, učenici polažu završne ispite (MZOŠ i HDGPP, 2008; NN, 130/11).

Polaznici osnovne glazbene škole redoviti su učenici osnovne općeobrazovne škole pa je zbog optimalnog razvoja i opće dobrobiti učenika potrebna suradnja između tih dviju ustanova. Polaznici pripremljenih razreda uglavnom su već srednjoškolci, a neki od njih imaju i status studenata. Učenici srednje glazbene škole paralelno pohađaju još jednu srednju školu, najčešće gimnaziju. Takvim je učenicima reguliran status redovitog učenika dviju srednjih škola. Međutim, postoji mogućnost odabira glazbene škole kao matične obrazovne ustanove, uz pohađanje općeobrazovnih predmeta u drugoj školi. U tom slučaju, učenik ima status polaznika samo jedne (umjetničke) škole.

Nekoliko srednjih glazbenih škola u Hrvatskoj svojim učenicima pruža cjelovito obrazovanje s kombinacijom općeobrazovnih i glazbenih predmeta, kao što je opisano u slučaju Bjelorusije i Turske (Pazdnikov i Hončarova, 2009; Göktürk-Cary, 2015). Primjeri takvih ustanova su *Glazbena škola u Varaždinu* i *Glazbena škola Ivana Matetića Ronjgova* u Rijeci. U većini hrvatskih gradova još nije osmišljeno jedinstveno prostorno rješenje za učenike koji isključivo pohađaju glazbeno obrazovanje pa učenici glazbene predmete pohađaju u glazbenoj školi, a općeobrazovne predmete u gimnaziji. U Zagrebu je situacija riješena pomoću organizacije posebnih razrednih odjeljenja, tzv. glazbenih razreda¹⁹, u *Školi primijenjene umjetnosti i dizajna*.

Za cjelovito (kombinirano) obrazovanje u glazbenoj školi karakteristično je smanjenje opterećenja u općeobrazovnom dijelu programa kako bi se učenici mogli posvetiti usavršavanju glazbenih vještina i umijeća, prvenstveno vježbanju glazbala ili pjevanja.

¹⁹ http://ss-primijenjenaumjetnostidizajn-zg.skole.hr/glazbeni_razredi

Obvezni predmeti za učenike su Hrvatski jezik, dva strana jezika, Latinski jezik, Likovna umjetnost, Psihologija, Filozofija, Povijest, Geografija, Etika/Vjeronauk, Informatika, Matematika te Tjelesna i zdravstvena kultura. *Izborni predmeti* su Biologija, Fizika, Kemija i Sociologija te dodatni broj sati iz Hrvatskoga jezika i/ili Matematike (MZOŠ i HDGPP, 2008, 243). U odnosu na plan opće gimnazije, ovdje je broj sati pojedinih predmeta smanjen te obvezni općeobrazovni dio iznosi 20 sati tjedno u prvom i drugom razredu odnosno 18 sati tjedno u trećem i četvrtom razredu²⁰. Uz smanjenje broja sati, u plan zajedničkih općeobrazovnih predmeta nisu uvršteni predmeti Politika i gospodarstvo, Logika i Glazbena umjetnost koji čine sastavni dio gimnazijskoga obrazovanja²¹.

2.2.3.2. Organizacija glazbenoga odgojno-obrazovnoga procesa

Predškolski glazbeni odgoj čini posebnu cjelinu hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava. Nastava glazbe se za djecu predškolske dobi ostvaruje u okviru programa tzv. glazbenog vrtića ili početničkog *solfeggia*. Programi se izvode u trajanju od jedne ili dvije godine, a nastava se održava dva puta tjedno po 45 minuta. Predškolski se glazbeni odgoj ostvaruje pomoću širokog spektra glazbenih sadržaja i aktivnosti, a to su pjevanje, ritmiziranje, pokret uz glazbu i dječje glazbeno stvaralaštvo. Zadaća predškolskoga odgoja je razviti kod učenika ljubav prema glazbi i zainteresirati ih za otkrivanje svijeta glazbe (MZOŠ i HDGPP, 2006). Slušanjem glazbe i realizacijom ostalih glazbenih aktivnosti, ponajviše učenjem i izvođenjem pjesmica i brojalica, kod djece se razvijaju reproduktivne i motoričke sposobnosti i pospješuje pamćenje glazbe. Slušne se sposobnosti razvijaju poticanjem senzibiliteta za obilježja tona (visinu, intenzitet, trajanje i boju) i glazbeno-izražajnih sastavnica (dinamika, tempo, agogika itd.). U nekim se predškolskim glazbenim programima prakticira i sviranje na blok-flauti i/ili glazbalima dječjega instrumentarija, a učenike se može potaknuti i na samostalnu izradu glazbala od različitih materijala. Navedene glazbene aktivnosti, uz poticajno okruženje i kompetentnog učitelja, utječu na cjeloviti emocionalni i psihosocijalni razvoj djeteta.

Učenje glazbe na predškolskoj razini odvija se bez glazbeno-stručnih elemenata, a pod time se misli na notno pismo, teoriju glazbe i bilo kakvo prisustvo analitičkog učenja. Glazbi

²⁰ Obvezni broj sati u općoj gimnaziji iznosi 31 sat u prvom razredu i 30 sati u drugom, trećem i četvrtom razredu.

²¹ http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/nastavni-program.pdf

se kao fenomenu pristupa holistički, a *igra* i *priča* su glavne aktivnosti i metode rada. Prema Rojku (2002), glazbene aktivnosti trebaju biti ugodne i lagane, a ne opterećujuće i dosadne. Trebale bi se temeljiti na dječjoj igri u kojoj bi djeca pjevala pjesme, plesala, ritmizirala, svirala na jednostavnim Orffovim glazbalima i slušala glazbu. Autor ističe kako je sposobnost koncentracije djece vrlo nestabilna i kratkotrajna i potreban je nadprosječno dobar odgajatelj koji će improvizirati na licu mjesta. Predškolske je glazbene programe teže voditi nego stručnu glazbenu nastavu – što su djeca manja, to odgajatelj treba biti kompetentniji. Potrebno je obrazovanje i usavršavanje učitelja glazbe na ovome području, ali prije svega, potrebno je doći do glazbenopedagoškog konsenzusa o mogućoj koncepciji nastave glazbe u ranoj dobi. Postoji respektabilna tradicija na tome području, a nitko nije ponudio suvisli radni program za glazbene vrtiće. Iz tog razloga, nedostaje jasna predodžba o tome kako bi predškolski glazbeni odgoj i obrazovanje trebao izgledati, ističe Rojko (2002).

Osnovnu glazbenu školu učenici mogu upisati ako zadovoljavaju određene uvjete i u tom se kontekstu postavljaju kriteriji s obzirom na dob i glazbene sposobnosti učenika. Dob učenika pri upisu pripremljenih razreda jedan je od značajnijih kriterija za upis i razlikuje se za različite glazbene smjerove (NN 130/2011, članak 8). Upisivanje odraslih polaznika nije predviđeno – ako se u obzir uzmu samo državne škole, (osnovno) glazbeno obrazovanje za odrasle zasad postoji samo u jednoj glazbenoobrazovnoj ustanovi, *Glazbenoj školi Brune Bjelinskog* u Daruvaru. Međutim, postoji mogućnost polaganja ispita iz *solfeggia* i glazbala za sve razrede osnovne glazbene škole. Ispitima mogu pristupiti i odrasli polaznici i na taj način steći svjedodžbu za položeni razred. Takva praksa postoji i za srednju školu, a ispiti se mogu polagati u *Glazbenoj školi u Varaždinu*. Ovdje se ne može govoriti o glazbenoobrazovnom kontinuumu u pravom smislu te riječi jer polaznici nemaju priliku sudjelovati u odgojno-obrazovnome procesu kojim se, uz znanja i vještine, stječu i potrebna iskustva. Odrasli se polaznici za polaganje ispita u pravilu pripremaju samostalno odnosno uz pomoć privatnih instruktora glazbe.

Svi umjetnički programi osnovnih glazbenih škola izvode se u trajanju od šest godina, dok se pripremno glazbeno obrazovanje ostvaruje u okviru dvije godine. Na osnovnoškolskoj razini postoji sveukupno dvadeset različitih umjetničkih smjerova, podijeljenih u četiri kategorije:

1. Glazbala s tipkama – *glasovir, harmonika*;
2. Glazbala sa žicama – *violina, viola, violončelo, kontrabas, gitara, tambure, mandolina, harfa*;

3. Puhaća glazbala – *flauta, oboa, klarinet, engleski rog, fagot, saksofon, truba, rog, trombon*;
4. Udaraljke (MZOŠ i HDGPP, 2006, 6).

Učenici u pravilu pohađaju jedan program, a uz iznimno dopuštenje nastavničkoga vijeća škole mogu upisati i pohađati više programa. Uslijed kadrovskih, prostornih i materijalnih uvjeta, djelatnost većine osnovnih glazbenih škola ograničava se na ponudu samo nekih umjetničkih smjerova (najmanje tri), što znači da se u svakoj školi ne mogu učiti sva glazbala. U odnosu na osnovnu glazbenu školu, u pripremnim se razredima ostvaruje nešto manji broj programa, kojih je ukupno dvanaest. Kao novi programi, uvode se *tuba* i *eufonij, solo pjevanje* i *teorija glazbe* (MZOŠ i HDGPP, 2008, 8).

Jezgru odgojno-obrazovnoga procesa u osnovnoj glazbenoj školi čine nastava glazbala i *solfeggio* koji su zastupljeni s dva školska sata tjedno tijekom svih šest godina učenja (MZOŠ i HDGPP, 2006). U trećem razredu ovoj se jezgri dodaje jedan od oblika skupnoga muziciranja – zbor, orkestar ili manji (komorni) ansambl. Skupno je muziciranje obvezno, ali organizirano na različite načine, što ovisi o glavnome predmetu, to jest upisanom smjeru. Učenici koji žele upisati srednju glazbenu školu u završnom razredu upisuju Glasovir obligatno, a kao izborni predmet može se upisati i Teorija glazbe (tablica 5).

Tablica 5: Nastavni plan za osnovne glazbene škole (prema MZOŠ i HDGPP, 2006)

tip predmeta	naziv predmeta	razred	status predmeta	Satnica
TEORIJSKI PREDMETI	<i>solfeggio</i>	1.- 6. razred	obvezan	dvaput tjedno (po 45 minuta)
	teorija glazbe	6. razred	izborni	jednom tjedno (po 45 minuta)
GLAZBENA PRAKSA	glavni predmet (glazbalo)	1.- 6. razred	obvezan	dvaput tjedno (po 30 minuta od 1. do 3. razreda, po 45 minuta od 4. do 6. razreda)
	skupno muziciranje (zbor ili orkestar)	3.- 6. razred	obvezan	dvaput tjedno (po 60 minuta)
	korepeticija	1.- 6. razred	obvezan za određene programe ²²	jednom tjedno prema dogovoru
	glasovir obligatno	6. razred	obvezan predmet za sve učenike <i>neklaviriste</i> koji žele upisati srednju glazbenu školu	jednom tjedno (po 30 minuta)

²² Za puhaća i gudaća glazbala.

Dvogodišnje se pripremno obrazovanje sastoji od iste obvezne jezgre, a uz različite instrumentalne programe moguće je upisati i solo pjevanje (tablica 6). U odnosu na učenike ostalih smjerova, učenici solo pjevanja za vrijeme pripremnog školovanja dodatno pohađaju nastavu stranih jezika: talijanskog jezika u prvom, odnosno njemačkog jezika u drugom pripremnom razredu (MZOŠ i HDGPP, 2008, 174). Program nastave *solfeggia* u pripremnim razredima isti je kao u osnovnoj glazbenoj školi, ali je organizacija nastave nešto drugačija s obzirom na ubrzani tempo rada (dvije godine umjesto šest) i dob polaznika. Kada steknu potrebna znanja i vještine za praćenje programa, učenici pripremnih razreda upućuju se u srednjoškolske ansamble (zborove ili orkestre).

Tablica 6: Nastavni plan za pripremne razrede (prema MZOŠ i HDGPP, 2008)

tip predmeta	naziv predmeta	razred	status predmeta	Satnica
TEORIJSKI PREDMETI	<i>solfeggio</i>	1./ 2. razred	obvezan	četiri puta tjedno ²³ (po 45 minuta)
GLAZBENA PRAKSA	glavni predmet (glazbalo ili solo pjevanje)	1./ 2. razred	obvezan (osim za učenike teorijskog smjera)	dvaput tjedno (po 45 minuta)
	korepeticija	1./ 2. razred	obvezan za određene programe ²⁴	jednom tjedno (po 30 minuta)
	ansambli	1./ 2. razred	obvezni	četiri puta tjedno ²⁵ (po 45 minuta)
	klavir obligatno za učenike teorijskog smjera	1./ 2. razred		dvaput tjedno (po 30 minuta)
	klavir obligatno za instrumentaliste i solo pjevače	2. razred		jednom tjedno (po 30 minuta)
OSTALO	talijanski jezik	1. razred	obvezni za solo pjevače	dvaput tjedno (po 45 minuta)
	njemački jezik	2. razred		dvaput tjedno (po 45 minuta)

Srednjoškolsko glazbeno obrazovanje ostvaruje se u trajanju od četiri godine. Umjetnički programi u srednjoj glazbenoj školi mogu se svrstati u sljedeće četiri kategorije: (1) instrumentalni programi²⁶; (2) solo pjevanje; (3) teorijski smjer i (4) graditelj i restaurator gudačkih i trzalačkih glazbala²⁷. Srednjoškolski se glazbeni predmeti, kao i u osnovnoj

²³ Satnica za predmet *solfeggio* je veća kako bi se uspio realizirati cjelokupni sadržaj osnovne glazbene škole.

²⁴ Za drvene i limene duhačke instrumente, gudačke instrumente, tambure, udaraljke i solo pjevanje.

²⁵ Nastava je najčešće organizirana dvaput tjedno po 90 minuta.

²⁶ glasovir, čembalo, flauta, klarinet, saksofon, oboa, fagot, truba, rog, trombon, tuba, eufonij, violina, viola, violončelo, kontrabas, gitara, harmonika, tambure (bisernica i brač), harfa, orgulje i udaraljke

²⁷ Uvjet upisivanja ovoga smjera završena je osnovna glazbena škola ili dva priprema razreda odgovarajućeg smjera (neki gudački ili trzalački instrument kao temeljni predmet struke). Ostali, specifični zahtjevi odnose se na *psihofizičke sposobnosti* (razvijen sluh, dobar vid, audio-vizualna osjetljivost i koordinacija, normalna razvijenost ruku i prstiju), *praktična znanja* (poznavanje tehnologije materijala od kojeg je građeno određeno glazbalo, ovladavanje tehnikom obrade materijala, detaljno

glazbenoj školi, mogu podijeliti na teorijske i na praktične (tablice 7 i 8). *Solfeggio*, Povijest glazbe i Glazbeni oblici zajednički su glazbenoteorijski predmeti koji su obvezni za sve učenike i ostvaruju se s jednakim brojem nastavnih sati. Discipline Harmonija i Polifonija također su obvezne svim učenicima, ali s većom satnicom i kompleksnijim ispitnim zahtjevima za učenike teorijskog smjera. Predmeti Dirigiranje te Čitanje i sviranje partitura obvezni su isključivo za učenike teorijskog smjera (MZOŠ i HDGPP, 2008).

Tablica 7: Glazbenoteorijski predmeti u srednjoj glazbenoj školi (prema MZOŠ i HDGPP, 2008)

naziv predmeta	smjer	razred	satnica
<i>solfeggio</i>	svi učenici	1. – 4. razred	2 sata tjedno ²⁸
povijest glazbe		1. – 4. razred	2 sata tjedno
glazbeni oblici		3. – 4. razred	1 sat tjedno
harmonija	teoretičari	1. – 2. razred	3 sata tjedno
		3. – 4. razred	2 sata tjedno
	instrumentalisti i solo pjevači	1. – 2. razred	2 sata tjedno
		3. – 4. razred	1 sat tjedno
polifonija	teoretičari	3. – 4. razred	2 sata tjedno
	instrumentalisti i solo pjevači	3. razred	2 sata tjedno
		4. razred	1 sat tjedno
partiture ²⁹	teoretičari	2. – 3. razred	1 sat tjedno
dirigiranje		3. – 4. razred	1 sat tjedno

Nastava glavnoga predmeta (glazbalo ili solo pjevanje) održava se individualno i to dvaput tjedno u prvom i drugom razredu srednje glazbene škole. Opterećenje učenika povećava se na tri sata u trećem i četvrtom razredu i dodaju se dva sata komorne glazbe. Korepeticija je, kao i u osnovnoj školi, obvezna za pojedine umjetničke programe, a nastava glasovira se s različitim brojem sati organizira za teoretičare, orguljaše, čembaliste, pjevače i ostale instrumentaliste. Učenici teorijskoga smjera uz glasovir mogu naučiti svirati još jedno glazbalo (MZOŠ i HDGPP, 2008).

poznavanje konstrukcije glazbala i akustičko ugađanje glazbala) i *teorijska znanja* (poznavanje teorije glazbe, povijesnog razvoja glazbene kulture i povijesnog razvoja svih vrsta glazbala). Predmeti za graditelje i restauratore glazbala su Uvod u gradnju glazbala, Gradnja glazbala, Poznavanje materijala i tehnologija obrade, Popravak glazbala i Akustika glazbala (MZOŠ i HDGPP, 2008).

²⁸ Trajanje sata je uvijek 45 minuta.

²⁹ Izborni predmet za čembaliste u 1. i 2. razredu.

Skupno se muziciranje realizira s manjim komornim sastavima odnosno sa zbarskim i orkestralnim ansamblima koji u većim školama mogu brojiti i do stotinjak učenika. Kriterij odabira učenika za komorno muziciranje prvenstveno je glazbeni repertoar koji nalaže određeni tip izvođačkoga sastava, a zatim se vodi računa o dobi, glazbenim sposobnostima i interpretativnoj zrelosti učenika. Zborovi mogu biti mješoviti, dječjački i djevojački, a od većih instrumentalnih sastava prisutni su gitaristički, tamburaški, puhački, gudački i harmonikaški ansambli. Simfonijski orkestri, koji uključuju sve skupine glazbala, rijetka su pojava u hrvatskim glazbenim školama, ponajviše zbog nedostatka prostora za održavanje proba s tolikim brojem učenika.

Tablica 8: Glazbenoizvođački predmeti u srednjoj glazbenoj školi (prema MZOŠ i HDGPP, 2008)

naziv predmeta	smjer	razred	Satnica
glavni predmet	instrumentalisti i solo pjevači	1. – 2. razred	2 sata tjedno
		3. – 4. razred	3 sata tjedno
izborno glazbalo	teoretičari	1. – 2. razred	1 sat tjedno
komorna glazba	instrumentalisti i solo pjevači	3. – 4. razred	2 sata tjedno
korepeticija	instrumentalisti i solo pjevači	1. – 4. razred	1 sat tjedno
skupno muziciranje	svi učenici	1. – 4. razred	4 sata tjedno
klavir obvezatno	teoretičari, orguljaši i čembalisti	1. – 4. razred	2 sata tjedno
	pjevači	1. – 4. razred	1 sat tjedno
	instrumentalisti	1. – 3. razred	1 sat tjedno
klavir fakultativno	instrumentalisti	4. razred	1 sat tjedno

Pojedini učenici pohađaju srednju glazbenu školu s namjerom nastavka glazbenoga obrazovanja na visokoškolskoj razini. Međutim, postoje i učenici koji se u glazbi žele usavršavati zbog vlastita zadovoljstva i obogaćenja svojega društveno-kulturnog života. Takvi će učenici u pravilu po završetku srednje škole upisati neki drugi studij. U oba slučaja, glazbena škola ne pruža onaj oblik završnosti koji bi, kao što je to slučaj sa strukovnim školama, učenicima omogućio stjecanje kvalifikacije. *Graditelj i restaurator glazbala* jedini je program u srednjoj glazbenoj školi koji učenike priprema za zanimanje i omogućuje im zapošljavanje na temelju završne svjedodžbe (MZOŠ i HDGPP, 2008).

Sustav *visokoga obrazovanja* u Hrvatskoj restrukturirao se prema načelima Bolonjske deklaracije, pritom ne zaobilazeći umjetničko (dramsko, likovno i glazbeno) obrazovanje. Studiranje prema novome sustavu započelo je akademske godine 2005./2006. i organizirano je u tri ciklusa: preddiplomski studij (prvostupnički ili tzv. bakalaureat), diplomski studij (magistarski) i poslijediplomski studij (specijalistički ili doktorski). Preddiplomski i diplomski studij zajedno čine dvostupanjski sustav studiranja koji se kod studija glazbe može odvijati na nekoliko načina:

- a) tri godine preddiplomskog i dvije godine diplomskog studija (3 + 2);
- b) četiri godine preddiplomskog i jedna godina diplomskog studija (4 + 1);
- c) integrirani preddiplomski i diplomski studij glazbe u trajanju od pet godina.

Nakon svake od ovih varijanti može se upisati poslijediplomski studij u trajanju od tri godine, kao i posebni jednogodišnji ili dvogodišnji specijalistički glazbeno-umjetnički studij. „Bologna“ u studij glazbe unosi neke pozitivne novine, a to su dvopredmetno studiranje i relativno veliki broj izbornih predmeta (Rojko, 2007b). Uz kolegije ponuđene na matičnoj sastavnici fakulteta, studenti mogu birati kolegije s drugih sastavnica Sveučilišta te na taj način kreirati vlastiti studijski profil. *European Credit Transfer System* (ECTS) kao sustav bodovanja omogućuje pokretnost studenata na međunarodnoj razini, što dodatno može obogatiti njihovo iskustvo i profesionalno usmjerenje.

Glazba se može studirati u Zagrebu s područnim odsjekom u Rijeci, zatim u Osijeku, Puli i Splitu³⁰ (tablica 9). *Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu* najstarija je i najveća samostalna visokoškolska glazbena ustanova u Hrvatskoj. U odnosu na ostale visokoškolske ustanove u kojima se može učiti glazba, zagrebačka akademija ima najveći broj polaznika i najbogatiju ponudu umjetničkih smjerova. U Zagrebu se može studirati i crkvena glazba, na *Institutu za crkvenu glazbu Albe Vidaković*, odjelu *Katoličko-bogoslovnog fakulteta*. Odnedavno je i *Muzička akademija u Puli* postala samostalna ustanova, a dugi je niz godina svoju djelatnost ostvarivala kao *Odjel za glazbu pulskoga Sveučilišta Jurja Dobrile*, multidisciplinarnе visokoškolske ustanove koja uključuje humanističke i odgojno-obrazovne znanosti, ekonomiju, turizam i odjel za studij na talijanskom jeziku. Uz studije likovne i kazališne umjetnosti, studij glazbe ostvaruje se na Umjetničkoj akademiji u Osijeku i Umjetničkoj akademiji u Splitu.

³⁰ <http://www.muza.unizg.hr/>; <https://www.unipu.hr/>; <http://www.uaos.unios.hr/>; <https://www.umas.hr/>;
<http://www.kbf.unizg.hr/studiji/studij-crkvene-glazbe/>

Tablica 9: Studiji glazbe u Hrvatskoj

sveučilište	naziv ustanove
Sveučilište u Zagrebu	<i>Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu</i>
	<i>Institut za crkvenu glazbu Albe Vidaković</i>
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku	<i>Umjetnička akademija u Osijeku: Odsjek za glazbenu umjetnost</i>
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli	<i>Muzička akademija u Puli</i>
Sveučilište u Splitu	<i>Umjetnička akademija u Splitu: Odjel za glazbenu umjetnost</i>

Ovisno o prethodnom glazbenom obrazovanju i aspiracijama prema budućoj glazbenoj profesiji, studenti mogu upisati različite studijske programe: instrumentalne studije, studij solo pjevanja, nastavničke studije (teoriju glazbe i glazbenu pedagogiju), kompoziciju, dirigiranje i muzikologiju (tablica 10). U Osijeku, Puli i Splitu nastava je organizirana dvostupanjski i to s četiri godine preddiplomskog i jednom godinom diplomskoga studija (4+1). Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu je akademske godine 2012./2013. restrukturirala studijske programe i pokrenula integrirani sveučilišni preddiplomski i diplomski studij u trajanju od pet godina. Restrukturiranjem preddiplomskih i diplomskih studija uvedeni su modularni integrirani studijski programi. Uz postojeće studijske programe i dostupne kvalifikacije javila se potreba za novim i specifičnim glazbenim zanimanjima, što je bio razlog uvođenja modula (Novak i Mitrović, 2013). Tržište rada pred diplomirane glazbenike postavlja sve veće zahtjeve u vidu znanja i vještina bliskih glazbi. Kako bi studenti za vrijeme studija stekli potrebne kompetencije, dio novoga izvedbenog programa integriranih studija čine *tematski nastavni moduli*, formirani udruživanjem bliskih kolegija. To su pedagoški modul, modul ton majstor, kulturni menadžment, vođenje ansambla, *jazz*, vokalna pratnja, restauracija orgulja, stara glazba, nova glazba, *lied* i oratorij te opereta i *musical*. Tijekom studija, moduli studentu omogućuju usavršavanje u odabranom polju, uz stjecanje dodatne završne kvalifikacije koja se upisuje u dopunsku ispravu o studiju. Takvi su moduli ujedno i temelj cjeloživotnoga obrazovanja i stručnoga usavršavanja budućih profesionalnih glazbenika (Novak i Mitrović, 2013). Od akademske godine 2016./2017., studenti zagrebačke akademije mogu upisati i modul *tambure*, što predstavlja veliki pomak u odnosu na prethodnu praksu. Tambure su se do sada mogle učiti isključivo na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini, a novoosnovani modul bi trebao voditi prema osnivanju zasebnoga odsjeka na visokoškolskoj razini u okviru instrumentalnih studijskih programa.

Tablica 10: Studijski programi glazbe u Hrvatskoj
na preddiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj razini

studijski program	mjesto/ustanova	organizacija studija
kompozicija i teorija glazbe	Zagreb	integrirani studij
	Split	preddiplomski/diplomski studij
elektronička kompozicija	Zagreb	postdiplomsko usavršavanje
dirigiranje	Zagreb	preddiplomski/diplomski studij
glazbena pedagogija	Zagreb	integrirani studij
	Osijek, Pula, Split	preddiplomski/diplomski studij
muzikologija	Zagreb	integrirani studij poslijediplomski studij
etnomuzikologija	Split	poslijediplomski studij
pjevanje	Zagreb	integrirani studij
	Osijek, Pula, Split	preddiplomski/diplomski studij
klavir	Zagreb	integrirani studij
	Osijek, Split	preddiplomski/diplomski studij
orgulje, čembalo, harfa, udaraljke, gitara, violina, viola, violončelo, kontrabas, flauta, klarinet, oboa, fagot, saksofon, rog, truba, trombon, tuba	Zagreb	integrirani studij
violina, viola, violončelo, gitara, flauta, klarinet	Split	preddiplomski/diplomski studij
harmonika	Pula	preddiplomski/diplomski studij
specijalistički studijski program za izvođače	Zagreb	postdiplomsko usavršavanje

2.2.3.3. Stjecanje stručnih kvalifikacija i kompetencije učitelja/nastavnika

Glede kurikuluma poučavanja u kontekstu glazbenoga obrazovanja, potrebno je ukazati na nekoliko važnih elemenata:

- a) potrebnu stručnu spremu i kvalifikacije učitelja/nastavnika;
- b) stečene kompetencije po završetku studija glazbe;
- c) zahtjeve za učitelje koje donosi poučavanje glazbe u 21. stoljeću (s naglaskom na primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije);
- d) cjeloživotno učenje i usavršavanje učitelja.

Neposredni odgojno-obrazovni rad u glazbenoj školi može obavljati osoba koja je završila diplomski sveučilišni studij ili specijalistički stručni studij odgovarajuće vrste i ima potrebne pedagoške kompetencije (Rojko, 2009). Vrsta potrebne stručne spreme propisuje se *Pravilnikom o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika* u osnovnom školstvu (NN, 47/1996) i srednjem školstvu (NN, 80/1999). Po završetku studija glazbe, ovisno o studijskom programu koji je pojedinac pohađao, stječe se kvalifikacija za učitelja glazbe u sljedećim područjima: (1) poučavanju glazbala, pjevanja ili glazbenoteorijskih predmeta u glazbenoj školi³¹ i (2) poučavanju glazbe u općeobrazovnoj školi – osnovnoj školi³² ili gimnaziji.

Raspravljajući o glazbeno-nastavničkim zanimanjima u Hrvatskoj, Rojko navodi jedanaest profila diplomiranih učitelja glazbe:

1. Jednopedmetni učitelji Glazbene kulture u osnovnoj školi odnosno nastavnici Glazbene umjetnosti u gimnaziji;
2. Dvopedmetni učitelji Glazbene kulture u osnovnoj školi odnosno nastavnici Glazbene umjetnosti u gimnaziji;
3. Crkveni glazbenici, učitelji Glazbene kulture u osnovnoj školi;
4. Jednopedmetni nastavnici Povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama odnosno nastavnici Glazbene umjetnosti u gimnazijama (jednopedmetni muzikolozi sa završenim psihološko-pedagoškim modulom);

³¹ Poslove učitelja teorijskih glazbenih predmeta mogu također obavljati dirigenti i skladatelji, a predmet Povijest glazbe mogu predavati isključivo diplomirani muzikolozi. U normu neposrednoga odgojno-obrazovnog rada ubraja se i vođenje instrumentalnih ansambala za učitelje glazbala odnosno vođenje zbora za učitelje teorijskih predmeta (NN, 80/99).

³² Nastavu Glazbene kulture u prva tri razreda osnovne škole izvode učitelji razredne nastave koji su za to stekli kompetencije na učiteljskom fakultetu.

5. Dvopredmetni nastavnici Povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama odnosno nastavnici Glazbene umjetnosti u gimnazijama (dvopredmetni muzikolozi);
6. Nastavnici teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama;
7. Diplomirani skladatelji i dirigenti sa završenim psihološko-pedagoškim modulom kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama;
8. Učitelji/nastavnici glazbala i pjevanja u glazbenim školama (instrumentalisti i pjevači sa završenim psihološko-pedagoškim modulom);
9. Učitelji razredne nastave glazbe u osnovnoj školi;
10. Sveučilišni profesori na studijima glazbe (umjetničkim akademijama);
11. Sveučilišni profesori glazbenih kolegija na učiteljskim fakultetima (Rojko, 2009).

Prvih sedam profila učitelja/nastavnika pohađalo je tijekom studija *pedagoški modul* koje uključuje Psihologiju odgoja i obrazovanja, Didaktiku, Osnove glazbene pedagogije, Metodiku teorijskih glazbenih predmeta, Pedagošku praksu teorijskih glazbenih predmeta, Glazbenu pedagogiju i Glazbenu psihologiju³³. Navedeni kolegiji pružaju kvalitetno psihološko-pedagoško-metodičko obrazovanje. Međutim, Rojko ističe „lošu glazbenu pedagogiju“ ostalih disciplina/kolegija kao što su Harmonija, Polifonija, Partiture i Klavir. Studij glazbene pedagogije strogo je formaliziran i akademiziran, a osnovni je uzrok takvoga stanja nerazvijena glazbenopedagoška teorija. Uči se mnogo klasične harmonije i kontrapunkta, a vrlo malo stvarne, posebno suvremenije glazbe; teoretizira se o vođenju zborova i vokalnoj tehnici, ali se ne vodi zbor; govori se o povijesti glazbe, ali se upoznaje premalo glazbe i naposljetku, na klaviru se svira „repertoar učenja klavira“ ali ne i ono što će učitelju trebati u školi (Rojko, 2009).

Potrebno je naglasiti kako se studijski programi diljem Hrvatske razlikuju, što može rezultirati ponešto drugačijim izlaznim kompetencijama budućih učitelja glazbe. Problemi se javljaju i u području kvalifikacija – zbog nedostatka potrebnih stručnjaka, radna mjesta u glazbenim školama upražnjavaju se nestručnim radnim kadrom.

³³ Pedagoški modul učitelja instrumenta/pjevanja (pod brojem 8) izgleda slično: psihologija odgoja i obrazovanja, didaktika, metodika i pedagoška praksa dotičnoga instrumenta te glazbena pedagogija i psihologija.

Pritom su učestali sljedeći slučajevi:

- a) Nastavu glazbala u osnovnim i srednjim glazbenim školama ostvaruju glazbenici sa srednjom stručnom spremom (to se posebno odnosi na gitaru, harmoniku i tambure);
- b) Nastavu teorijskih glazbenih predmeta u srednjim glazbenim školama ostvaruju diplomirani glazbeni pedagozi;
- c) Nastavu glasovira u osnovnim glazbenim školama ostvaruju diplomirani profesori teorijskih glazbenih predmeta, glazbeni pedagozi, dirigenti ili skladatelji.

Studij glazbe pojedincu pruža dovoljno glazbeno-stručnih znanja, ali ga ne može pripremiti za sve izazove u nastavi, stoga je cjeloživotno usavršavanje učitelja/nastavnika glazbenih škola neizostavan dio njihova profesionalnoga razvoja. Uz rad s ansamblom i praktično snalaženje na klaviru koje navodi Rojko (2009), vođenje aktivnog slušanja ističe se kao iznimno važna kompetencija za rad u glazbenoj školi. U tom smislu, od učitelja/nastavnika se očekuje ovladavanje različitim metodama aktivnoga slušanja glazbe, uspješno kombiniranje slušanja i analize glazbenoga djela u kontekstu različitih disciplina te pronalazak i primjena optimalnih načina izlaganja i tumačenja verbalnih informacija, bilo da je riječ o muzikološkim ili glazbenoteorijskim podacima.

Poseban izazov za učitelje/nastavnike *solfeggia* praktična je primjena različitih metoda intonacije. Još za vrijeme studija, u okviru pedagoškoga modula, budući će učitelji saznati koje im metode stoje na raspolaganju, dobro će upoznati metode i usporediti njihove prednosti i nedostatke. Tek na temelju toga, učitelj/nastavnik može meritorno odabrati metodu koju će primjenjivati tijekom poučavanja (Rojko, 1982). Međutim, potrebno je osvijestiti činjenicu da učitelji u pravilu samostalno ne odabiru metodu po kojoj će raditi, jer primjenu metode nalaže glazbena škola u kojoj su zaposleni. Naposljetku, učiteljima/nastavnicima je potrebno i usavršavanje u području primjene IKT-a kako bi ovladali raznovrsnim aplikacijama i softverima koji će obogatiti i osuvremeniti nastavu *Solfeggia*, Harmonije, Glazbenih oblika, Povijesti glazbe i ostalih predmeta (Ruismäki i Juvonen, 2006; Nedelcut i Pop, 2011; Ballanti i Fiocchetta, 2012).

2.2.3.4. Zakonska regulativa glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj

Rad glazbenih škola u Hrvatskoj koordinira *Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga* (u daljnjem tekstu HDGPP), koje postoji od 1950. godine. Društvo je prvotno osnovano pod nazivom „Udruženje muzičkih pedagoga Hrvatske“, a sadašnji naziv ima od 1992. godine. HDGPP potiče usavršavanje učenika, studenata i učitelja glazbe te organizira rasprave, susrete, savjetovanja, natjecanja, smotre, javne tribine, ogledna predavanja, koncerte, seminare i plenuma. Stručno-znanstveni časopis društva pod nazivom *Tonovi* izlazi od 1956. godine i u njemu se redovito objavljuju članci uglednih inozemnih i hrvatskih glazbenih pedagoga. HDGPP 1965. godine utemeljuje *Natjecanje učenika i studenata glazbenih i plesnih škola* koje se održava na regionalnoj i državnoj razini s ciljem otkrivanja, praćenja i usmjeravanja mladih talenata. Natjecanja su iznjedrila i *Centar izvrsnosti* koji uključuje seminare svjetski priznatih pedagoga i koncerte na kojima nastupaju posebno nadareni učenici i studenti glazbe. HDGPP surađuje i s *Hrvatskim društvom skladatelja* u svrhu promocije hrvatske glazbe, a ostvaruje suradnju i s Ministarstvom znanosti i obrazovanja te *Agencijom za odgoj i obrazovanje (AZOO)* koja djeluje pri Ministarstvu. Posebno treba istaknuti širenje veza HDGPP-a s europskim udrugama i organizacijama, uključujući *Europsku udruhu glazbenih škola (EMU)* i *Europsku udruhu za glazbena natjecanja mladih (EMCY)*. Na svečanom koncertu povodom dana HDGPP-a koji se održava 17. prosinca svake godine, društvo dodjeljuje nagrade učiteljima i nastavnicima glazbe koji su se posebno istaknuli svojim pedagoškim radom, kao i nagrade za životno djelo.

HDGPP i AZOO su organizacijom različitih manifestacija uvelike doprinijeli unaprjeđenju kvalitete poučavanja i učenja u glazbenim školama. Međutim, sustav kontrole kvalitete u hrvatskom se glazbenoobrazovnom sustavu velikom većinom odnosi isključivo na unutarnje (interne) oblike vrednovanja. Jedan od razloga leži u tome što ishodi učenja nisu jasno definirani na nacionalnoj razini, pogotovo u slučaju glazbenoteorijskih predmeta. Međutim, postignuća hrvatskih glazbenih škola i uspjesi učenika u odnosu na učenike stranih država mogu se donekle uspoređivati pomoću rezultata na regionalnim, državnim i međunarodnim glazbenim natjecanjima i/ili analizom podataka o upisanim kandidatima na studij glazbe u Hrvatskoj i inozemstvu.

Financiranje glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj ostvaruje se na sljedeće načine: (1) država je odgovorna za troškove osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga glazbenog obrazovanja; (2) lokalna samouprava snosi troškove predškolskoga glazbenog odgoja, fakultativnih predmeta koji nisu propisani službenim planovima i programima i ostalih aktivnosti posebno planiranih školskim kurikulumom i kalendarom rada i (3) roditelji učenika snose manji dio troškova u obliku godišnje školarine koja se uplaćuje u mjesečnim obrocima. Lokalno/gradsko vijeće glazbenim školama odobrava troškovnik koji uključuje planirane aktivnosti škole te nabavku potrebne literature, glazbala, namještaja i ostalih resursa te *odluku o iznosu participacije* za učenike koja se potom objavljuje kao pravilnik³⁴. Učenicima se u pravilu dodatno naplaćuje posudba glazbala, a u nekim glazbenim školama i korištenje školskih prostorija i glazbala u svrhu samostalnog vježbanja. Postoje i posebne odluke o smanjenju participacije (slabija financijska situacija, roditelji sa statusom branitelja, drugo ili treće dijete u obitelji) odnosno o povećanju participacije za učenike dvaju ili više umjetničkih smjerova. Potpuno oslobođenje od plaćanja školarine imaju učenici koji pohađaju isključivo srednju glazbenu školu (objedinjeno glazbeno i opće obrazovanje).

Kako u Hrvatskoj ne postoji poseban zakon o glazbenom obrazovanju, sustav se regulira prema drugim obrazovnopolitičkim dokumentima koji se odnose na opće i/ili umjetničko obrazovanje. Nastavni planovi i programi obuhvaćaju i plesne škole, a jedini dokumenti koji se odnose isključivo na profesionalno glazbeno obrazovanje školski su kurikulumi glazbenih škola. Postojeći se dokumenti mogu kategorizirati u nekoliko podskupina – zakoni, pravilnici, pedagoški standardi, planovi/programi i (školski) kurikulumi:

- *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08; posljednje izmjene i dopune NN 152/14);
- *Zakon o umjetničkom obrazovanju* (NN 130/11);
- *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (NN 63/08), *osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/08; izmjene i dopune NN 90/10) i *srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/08; izmjene i dopune NN 90/10);
- *Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom/srednjem školstvu* (NN, 47/96; NN, 1/96; 80/99);
- *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju/srednjoškolskom obrazovanju darovitih učenika* (NN 34/91; NN 90/93);

³⁴ <http://www.glazbena-skola-zadar.hr/download/akti/pravilnik-participacija.pdf>

- *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* (MZOŠ i HDGPP, 2006);
- *Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole* (MZOŠ i HDGPP, 2008);
- *Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada* (svaka ih škola oblikuje samostalno, u skladu sa smjernicama donesenim na nacionalnoj razini).

Glazbene su škole javne odgojno-obrazovne ustanove, stoga podliježu jurisdikciji *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08). Zakonom se uređuje osnivanje, upravljanje i prestanak rada školskih ustanova, trajanje i vrste škola, vanjsko vrednovanje, samovrednovanje škola i nadzor. Nadalje, Zakon propisuje odgovarajuću pedagošku dokumentaciju i evidenciju, praćenje i ocjenjivanje učeničkih postignuća, pedagoške mjere i kućni red škole te određuje prava i obveze radnika škole, učenika i roditelja. U Zakonu se navode ciljevi i načela odgoja i obrazovanja i regulira se odgojno-obrazovna djelatnost, to jest izvođenje redovne, dopunske i dodatne nastave te izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. Zakon propisuje i oblikovanje temeljnih odgojno-obrazovnih dokumenata, a to su nacionalni kurikulum i nastavni plan i program. Na temelju tih dokumenata glazbene će škole svake školske godine oblikovati školski kurikulum i godišnji plan i program rada školske ustanove (NN 87/08).

Pravilnicima o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/91; NN 90/93) uređuje se način uočavanja, školovanja, poticanja i praćenja (glazbeno) nadarenih učenika. Dopušta se i akceleracija učenika u viši razred te završavanje škole u kraćem vremenu od propisanog. Darovitost se u ovim pravilnicima definira kao sklop osobina koje učeniku omogućavaju trajno postignuće natprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, a uvjetovano je visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticanjem (NN 34/91; NN 90/93). Jedna od ključnih uloga glazbene škole upravo je uočavanje, poticanje i usmjeravanje učenika koji pokazuju darovitost za glazbu (EMU, 1999).

Zakonom o umjetničkom obrazovanju (NN 130/11) uređuje se djelatnost glazbenih, plesnih i likovnih škola. „Učenicima s izraženim sklonostima i sposobnostima, talentiranima i darovitima, treba omogućiti stjecanje znanja, razvoj vještina i sposobnosti u različitim umjetničkim područjima“ (NN 130/11, članak 4). Ovim se Zakonom propisuju ciljevi i načela i opisuju posebnosti umjetničkoga obrazovanja kao jedinstvenoga dijela odgojno-obrazovnog

sustava. Prema Zakonu, umjetničko se obrazovanje na svim razinama ostvaruje temeljem Nacionalnog kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje te posebnih kurikuluma umjetničkoga obrazovanja i izvodi se kao: (1) osnovno glazbeno obrazovanje prema osnovnoškolskom umjetničkom kurikulumu u šestogodišnjem trajanju³⁵; (2) pripremno glazbeno obrazovanje za srednju školu prema umjetničkom kurikulumu u dvogodišnjem trajanju te (3) srednje glazbeno obrazovanje prema srednjoškolskom umjetničkom kurikulumu u četverogodišnjem trajanju (NN 130/11, članak 6). Prema Zakonu, glazbenu školu može upisati učenik koji je zadovoljio kriterije propisane kurikulumom umjetničkoga obrazovanja i položio prijemni ispit. Učenik se može upisati:

- u prvi razred osnovne glazbene škole s navršenih 7 godina;
- u prvi pripremni razred do navršenih 15 godina, uz iznimke: glazbenik fagotist, kontrabasist i tubist do navršenih 18 godina, glazbenica pjevačica do navršenih 20 godina i glazbenik pjevač do navršenih 22 godine;
- u prvi razred srednje glazbene škole do navršenih 17 godina (najkasnije do navršenih 18), uz iznimke: glazbenik fagotist, kontrabasist i tubist do navršenih 20 godina, glazbenica pjevačica do navršenih 22 godine i glazbenik pjevač do navršenih 24 godine (NN 130/11, članak 8).

Državnim pedagoškim standardom (NN 63/08) određuju se temelji organizacije odgojno-obrazovne djelatnosti, prilagođeni specifičnostima učenja glazbe (tablica 11). Uz organizacijske aspekte nastave (razredni odjeli, skupine, broj učenika, trajanje nastavnih sati), Standardom se određuju minimalni uvjeti za ostvarenje odgojno-obrazovnoga procesa u umjetničkim školama. Prema Standardu, glazbenim su školama potrebne učionice koje su prilagođene pojedinačnoj i grupnoj nastavi te dvorana s oko osamdeset mjesta za koncerte učenika. Osnovna glazbena škola mora ostvarivati program za najmanje tri umjetnička smjera, a srednja glazbena škola za najmanje pet smjerova (NN 63/08, članak 29).

³⁵ U Zakonu o umjetničkom obrazovanju je naveden *osnovnoškolski umjetnički kurikulum*, ali dokument pod takvim nazivom ne postoji. Isto vrijedi i za *umjetnički kurikulum u dvogodišnjem trajanju* te *srednjoškolski umjetnički kurikulum*.

Tablica 11: Organizacija odgojno-obrazovnog procesa
prema Državnom pedagoškom standardu (NN, 63/08, članak 29)

predmet	oblik rada	kriterij grupiranja učenika
GLAZBENOTEORIJSKI PREDMETI		
solfeĝgio, teorija glazbe, povijest glazbe, glazbeni oblici	nastava u razrednim odjelima (10 do 15 učenika)	prema godini učenja
harmonija, polifonija	grupna nastava (4 do 6 učenika)	prema godini učenja i prema upisanom programu
dirigiranje, čitanje i sviranje partitura	grupna nastava (2 do 4 učenika)	prema godini učenja
IZVOĐENJE GLAZBE		
glazbalo/pjevanje	individualna nastava	
korepeticija		
komorna glazba	grupna nastava (2 do 8 učenika)	prema upisanom programu i prema sposobnostima/interesima
zbor	grupna nastava (najmanje 20 učenika)	prema upisanom programu
orkestar	grupna nastava (najmanje 12 učenika)	

Odgovor na pitanje ima li Hrvatska *nacionalni kurikulum za glazbeno obrazovanje* nije jednoznačan. Dokument takvoga naziva dosad nije objavljen, iako se u studiji koju je objavila EMU (2010) navodi da kurikulum postoji. Pritom se zapravo misli na sljedeće dokumente: (1) *Nastavne planove i programe predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* (MZOŠ i HDGPP, 2006) i (2) *Nastavne planove i programe za srednje glazbene i plesne škole* (MZOŠ i HDGPP, 2008). Ovi su dokumenti objavljeni prije *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08), *Zakona o umjetničkom obrazovanju* (NN 130/11) i *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (MZOŠ, 2010) pa se mogu uočiti određena nesuglasja u primjeni terminologije. Planovi i programi glazbenih i plesnih škola oslanjaju se na tradicionalnu didaktičku terminologiju i pritom ne implementiraju suvremene kurikulumске pojmove, dok se dokumenti nastali nakon 2008. godine pozivaju na kurikulum glazbenoga/umjetničkoga obrazovanja.

U dokumentu predškolske i osnovnoškolske razine posebno se navode nastavni planovi i programi za osnovnu glazbenu školu, osnovnu školu Funkcionalne muzičke pedagogije, osnovnu školu klasičnog baleta, osnovnu školu suvremenog plesa, osnovnu školu suvremenog plesa Ane Maletić i za predškolsko obrazovanje³⁶ (MZOŠ i HDGPP, 2006). U

³⁶ Ovdje navodimo sintagmu koja se pojavljuje u navedenom dokumentu, dok u radu primjenjujemo sintagmu *predškolski (glazbeni) odgoj*.

dokumentu srednjoškolskog obrazovanja navedeni su nastavni planovi i programi za srednju glazbenu školu, srednju školu Funkcionalne muzičke pedagogije, srednju školu za klasični balet, srednju školu suvremene plesne umjetnosti i srednju plesnu školu za zvanje scenski plesač (MZOŠ i HDGPP, 2008). *Glazbeni dio* obaju dokumenata pruža informacije o organizaciji, ciljevima i zadaćama glazbenoga odgoja i obrazovanja, nakon čega slijede posebna poglavlja organizirana prema glazbenim smjerovima (glasovir, čembalo, flauta, klarinet itd.). Nastavni *planovi* se prikazuju u obliku tablica te obuhvaćaju popis obveznih, izbornih i fakultativnih predmeta uz naznačeno tjedno opterećenje učenika u svim godinama učenja. U okviru nastavnih *programa* koji su organizirani po godinama/razredima, navode se sadržaji učenja, ispitni zahtjevi, literatura i ostale napomene (MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008).

Glazbene škole ostvaruju odgojno-obrazovni proces prema službeno propisanim planovima i programima, a Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi ih dodatno obvezuje kreiranjem školskoga kurikulumu te plana i programa rada za svaku školsku godinu (NN 87/08, članak 28/5). Školskim kurikulumom obrazlažu se vizija i misija glazbene škole koje su u kurikulumu *Glazbene škole Jan Vlašimsky* iz Virovitice opisane ovako: „...učiniti školu privlačnim mjestom za sve učenike i omogućiti glazbeno obrazovanje što većem broju djece, imati sretne i zadovoljne učenike, roditelje i radnike, omogućiti učenicima javnu prezentaciju njihovog rada, zalaganja i vještina na koncertima, natjecanjima, smotrama...“³⁷.

U školskom kurikulumu mogu se pronaći osnovne informacije o povijesti glazbene škole, mjestima realizacije nastave (ako su prostorije dislocirane), djelatnicima škole, organizaciji rada i radnom vremenu. Uz službene programe, školski kurikulum obuhvaća i javno prikazuje raznovrsne aktivnosti i projekte koje škola provodi te na taj način informira zainteresiranu javnost po čemu je škola prepoznatljiva. Takav je dokument mjesto u kojem će škola istaknuti svoje posebnosti – na primjer, u kurikulumu *Glazbenoga učilišta Elly Bašić* opisuju se specifičnosti *funkcionalne muzičke pedagogije* jer je riječ o alternativnome pristupu koji škola primjenjuje u svome radu³⁸.

³⁷ <http://www.vlasimsky.hr/dokumenti/>

³⁸ http://www.ellybasic.hr/?page_id=47

Kurikulum *Glazbene škole u Varaždinu* posebnosti škole opravdava visokim postotkom uspješnosti upisa učenika na studije glazbe u Hrvatskoj i inozemstvu, nagradama na natjecanjima, iznimno velikim područjem populacije koje gravitira prema školi i otvaranjem novih, u Hrvatskoj jedinstvenih odgojno-obrazovnih programa³⁹.

Školskim se kurikulumom ističu ciljevi škole koji se mogu odnositi na ostvarenje kvalitete i izvrsnosti, školski etos i odnos prema polaznicima, osiguravanje uvjeta za rad, promicanje cjeloživotnoga učenja, obogaćivanje glazbenih događaja u mjestu djelovanja, motiviranje učitelja i učenika, javno prezentiranje rada škole te ostvarenje suradnje s drugim ustanovama i pojedincima. Uz opis strukture i djelatnosti (odgojno-obrazovne razine, odsjeci i odgovarajuća stručna vijeća), glazbene će škole istaknuti posebnosti u ostvarivanju odgojno-obrazovnoga procesa, pri čemu će biti autonomne u realizaciji aktivnosti koje nisu striktno propisane službenim planovima i programima. U tom kontekstu *Glazbena škola u Varaždinu* navodi:

- različite programe predškolskoga glazbenog odgoja – predškolski zbor, mala škola blok-flaute, mala škola violine, početnički *solfeggio*;
- ansamble koji djeluju na školi – gudački, puhački, harmonikaški i tamburaški orkestar, dječji, djevojački, muški i mješoviti zbor te vokalni oktet;
- fakultativne predmete poput liturgijskoga sviranja, osnova *jazza*, kompozicije i računalne notografije.

U pojedinim se glazbenim školama uspješno ostvaruju izvannastavne aktivnosti, a dobri su primjeri takve prakse izrada i objavljivanje časopisa – npr. časopis *Kontesa Dora* istoimene glazbene škole u Našicama⁴⁰ ili kreiranje radijske emisije – npr. *Glazbeni vrisak* u organizaciji *Glazbene škole Makarska*⁴¹.

Glazbena škola Josipa Hatzea u Splitu u kurikulumu navodi i međupredmetne teme koje planira sustavno provoditi tijekom školske godine, kao što su „istraživanje mogućnosti glazbenog izražavanja“ i „promoviranje glazbene umjetnosti“⁴²

³⁹<http://glazbenaskolauvarazdinu.hr/wp-content/uploads/2013/04/%C5%A0kolski-kurikulum-2016-2017-Glazbene-%C5%A1kole-u-Vara%C5%BEdinu.pdf>

⁴⁰<http://konesadora.hr/wp-content/uploads/2016/02/Kurikulum-2016.-2017.pdf>

⁴¹<http://gs-makarska.hr/wp-content/uploads/Kurikulum-2015-2016.pdf>

⁴²http://www.gsjh.hr/docs/propisi/akti_skole/2016_17_Skolski_kurikulum.pdf

Srž školskoga kurikulumu čini planiranje događaja koji će se provoditi u tekućoj školskoj godini. Određuju se datumi sjednica, sastanaka, provjera znanja i vještina, komisijskih ispita (uz imenovanje povjerenstava), završnih ispita i produkcija učenika. Nadalje, prikazuje se plan rada ravnatelja, školskoga odbora, nastavničkoga vijeća i ostalih tijela te plan aktivnosti svakog odsjeka glazbene škole koji donose pročelnici. Planiranje aktivnosti škole prema godišnjem kalendaru omogućuje povezivanje sa: (1) značajnim međunarodnim danima kao što su Svjetski dan glazbe, plesa, zborskog pjevanja, radija, *jazza*, audiovizualnog nasljeđa i kulturne raznolikosti⁴³; (2) obljetnicama poznatih skladatelja; (3) regionalnim i lokalnim događajima poput dana grada ili dana škole; (4) blagdanima (Sveti Nikola, Božić, Uskrs) i (5) različitim običajima kao što je fašnik, kada škole organiziraju događaje poput stilskih večeri i koncerata pod maskama.

Autonomija u planiranju školskoga kurikulumu glazbenim školama omogućuje organizaciju:

- glazbeno-edukativnih izleta u domovini i inozemstvu;
- zanimljivih projekata koji će motivirati učenike – npr. *Do, re, mi – sa solfeggiom sam na ti*, projekt *Glazbene škole Jan Vlašimsky* u Virovitici, *Gudalom se služim i ljestvice kužim*, projekt *Glazbene škole Vatroslava Lisinskog* u Bjelovaru, *Mladi i suvremena glazba*, projekt *Glazbenog učilišta Elly Bašić* u Zagrebu⁴⁴;
- internih školskih natjecanja – npr. klavirsko natjecanje *Mali Amadeus* u *Glazbenoj školi Blagoja Berse* u Zagrebu, školsko natjecanje *DA Sound Machine* u *Glazbenoj školi Brune Bjelinskog* u Daruvaru⁴⁵;
- regionalnih, državnih ili međunarodnih natjecanja na kojima mogu sudjelovati polaznici drugih škola – npr. međunarodno natjecanje *Sonus* u organizaciji *Glazbene udruge Opus* i *Glazbene škole Alberta Štrige* u Križevcima, međunarodno natjecanje *Daleki akordi* u organizaciji *Glazbene škole Josipa Hatzea* u Splitu⁴⁶;
- koncerata po kojima će škola biti prepoznatljiva – npr. ciklusi koncerata *Ponovno zajedno* u kojima sudjeluju bivši učenici te *Koncerti podrške* na kojima učenici koji idu na

⁴³ <http://www.un.org/en/sections/observances/international-days/>

⁴⁴ <http://www.vlasimsky.hr/dokumenti/>; <https://lisinski-bj.hr/kurikulum-2015-16/>; http://www.ellybasic.hr/?page_id=47

⁴⁵ <http://bersa.hr/klavirski/>; <http://www.gs-bbjelinskog.hr/images/PDFfiles/Dokumenti/Godi%C5%A1nji-plan-i-program-za-web.pdf>

⁴⁶ <http://www.glazbenaudrugaopus.hr/natjecanje-mladih-glazbenika-sonus/>; http://dalekiakordi.com/?page_id=1995

natjecanje imaju priliku odsvirati svoj program, u organizaciji *Osnovne glazbene škole Slavko Zlatić* u Poreču⁴⁷.

Glazbene će škole izradom školskoga kurikuluma planirati suradnju:

- s kulturnim i obrazovnim ustanovama u blizini – npr. zajednički projekti *Glazbene škole Kontesa Dora* u Našicama s *Hrvatskom narodnom knjižnicom i čitaonicom Našice*, našićkim dječjim vrtićem *Zvončić* i dvorcem *Pejačević*⁴⁸;
- sa značajnim lokalnim/regionalnim manifestacijama – npr. *Međunarodni tjedan udaraljkaša* u Bjelovaru koji će pohađati učenici bjelovarske glazbene škole⁴⁹;
- s relevantnim organizacijama i udrugama – npr. povezivanje *Glazbenog učilišta Elly Bašić* s UNICEF-om i udrugom za pomoć djeci i obiteljima s malignim bolestima *Krijesnice*⁵⁰;
- na međunarodnoj razini – npr. projekt *Glazba briše granice* kojim se *Glazbena škola Makarska* trajno povezuje s glazbenim školama u Kolinu (Češka) i Rigi (Latvija)⁵¹.

Uz školski kurikulum te plan i program rada koji se izrađuju na godišnjoj razini, glazbene škole izrađuju vlastiti Statut škole, Etički kodeks, Kućni red i ostale pravilnike pomoću kojih se ostvaruje odgojno-obrazovna djelatnost. Škole imaju i svoje mrežne stranice na kojima se ovi dokumenti mogu pronaći i preuzeti. Putem takvih stranica školama je omogućeno kontinuirano obnavljanje informacija, najava posebnih događaja u organizaciji škole i/ili lokalnih partnera, objava fotografija i multimedijских sadržaja te upućivanje na mrežne aktivnosti škole postavljanjem poveznica (npr. na *Facebook* stranicu ili *YouTube* kanal glazbene škole).

⁴⁷ <http://www.os-umjetnicka-porec.skole.hr/skola/dokumenti>

⁴⁸ <http://kontesadora.hr/wp-content/uploads/2016/02/Kurikulum-2016.-2017.pdf>

⁴⁹ <http://www.tzbbz.hr/manifestacije-bbz/bjelovar/meunarodni-tjedan-udaraljkaša>

⁵⁰ http://www.ellybasic.hr/?page_id=4

⁵¹ <http://gs-makarska.hr/wp-content/uploads/Kurikulum-2015-2016.pdf>

2.3. Usporedba hrvatskog glazbenoobrazovnog sustava sa sustavima u Europi i SAD-u

Prikaz organizacije i sadržajnih aspekata glazbenoobrazovnih sustava u različitim dijelovima svijeta omogućio je usporedbu sustava prema sljedećim kriterijima (tablice 12 i 13):

- a) *općim obilježjima* – postoje li zakon i kurikulum za glazbeno obrazovanje i provodi li se kontrola kvalitete;
- b) *organizacijskim obilježjima* – na koji je način strukturirana nastava, kako se ostvaruje suradnja između glazbenih i općeobrazovnih škola odnosno između umjetničkih škola i kulturno-umjetničkih ustanova te ostalih organizacija;
- c) *sadržajnim obilježjima* – koji su predmeti zastupljeni i koji je njihov status (obvezni, izborni, fakultativni) te kakva je glazba prisutna u kurikulumu (klasična, tradicijska, popularna, jazz itd.);
- d) *pristupima učenju glazbe* – promiče li se većim dijelom amatersko učenje odnosno profesionalno glazbeno obrazovanje ili je ostvaren kompromis između amaterizma i profesionalizma; je li glazbeno obrazovanje dostupno svima (bez obzira na glazbene sposobnosti i dob) ili je rezervirano samo za darovite odnosno za djecu i mlade osobe .

Tablica 12: Usporedba glazbenoobrazovnih sustava u Hrvatskoj i inozemstvu: opće odrednice sustava (prema EMU, 2003; 2010; MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008; *Polifonia*, 2007a;)

Hrvatska	Europa/SAD
OPĆE ODREDNICE SUSTAVA	
<ul style="list-style-type: none"> - ne postoji zakon o glazbenom obrazovanju ni nacionalni kurikulum za glazbeno obrazovanje - kontrola kvaliteta je unutarnja, tamo gdje postoji 	<ul style="list-style-type: none"> - zakon i kurikulum za glazbeno obrazovanje postoje - provode se različiti oblici unutarnje i vanjske kontrole kvalitete
<ul style="list-style-type: none"> - predmeti su u pravilu obvezni i raspoređeni su u okviru tradicionalnog predmetno-satnog sustava - oblici rada su zadani 	<ul style="list-style-type: none"> - postoji više projektne nastave i izbornosti - moguće je samostalan odabir oblika poučavanja i učenja
<ul style="list-style-type: none"> - planovi i programi su <i>zatvoreni</i> - ne postoje dodatni vodiči za implementaciju - ne postoje smjernice za (re)akreditaciju sustava 	<ul style="list-style-type: none"> - kurikulumi su <i>otvoreni</i> - postoje dodatni vodiči za implementaciju - postoje smjernice za (re)akreditaciju sustava (SAD)
<ul style="list-style-type: none"> - postoji ograničenje za upis učenika s obzirom na dob 	<ul style="list-style-type: none"> - glazbu mogu učiti polaznici svih dobnih skupina

Sustavi pojedinih država u određenim su segmentima slični učenju glazbe u Hrvatskoj, ali se generalno može donijeti zaključak o većoj otvorenosti i fleksibilnosti inozemnih škola. Dok su prijemni ispiti u Hrvatskoj obvezni, u mnogim se europskim državama ne provode, pogotovo u slučaju upisa u osnovnoškolsku razinu. Amatersko učenje glazbe vani je daleko prisutnije i takva mogućnost postoji na svim odgojno-obrazovnim razinama – u glazbi uživaju tek rođena djeca, ali i umirovljenici (EMU, 2010). U Hrvatskoj i susjednim državama prevladava učenje klasične glazbe, a diljem Europe u glazbenim se školama mogu učiti *jazz*, glazbe svijeta i popularni žanrovi. Posebno se njeguje nacionalna tradicijska glazba koja se poučava na praktičnoj te istražuje na znanstvenoj razini (primjeri Rusije, Grčke i Turske).

U hrvatskom su glazbenoobrazovnom sustavu oblici rada strogo fiksirani i propisani Državnim pedagoškim standardom (NN, 36/08), dok u nekim europskim državama postoji mogućnost odabira između individualne i grupne nastave (primjer Španjolske). Učenje glazbe u Europi implementirano je u šire područje umjetničkoga obrazovanja pa uz glazbu, učenici mogu steći iskustva u dramskoj, filmskoj, likovnoj umjetnosti i ostalim oblicima umjetničkoga izražavanja. Odličan primjer za takvo stapanje umjetnosti su škole kulture, najrasprostranjenije u nordijskim zemljama.

S druge strane, zakonska regulativa sustava čvršća je u većini europskih država s obzirom na činjenicu da postoji poseban zakon za glazbeno obrazovanje. Većina država, za razliku od Hrvatske, također ima sastavljen i objavljen formalni kurikulum glazbenoga obrazovanja. Zakon i kurikulum pozitivno utječu na kontrolu kvalitete, kako vanjsku (od strane države/ministarstva), tako i unutarnju (u okviru glazbene škole). U hrvatskom se glazbenoobrazovnom sustavu, s obzirom na nepostojanje zakona i nacionalnog kurikuluma, kontrola kvalitete gotovo uopće ne provodi.

Kod usporedbe sadržajnih obilježja hrvatskoga glazbenoobrazovnoga sustava sa sustavima u Europi, može se zaključiti da nastavni planovi i programi hrvatskih glazbenih (i plesnih) škola ukazuju na visoku razinu zatvorenosti i propisanosti, što ostavlja manje slobodnoga prostora za kreativan rad učitelja. Programi su orijentirani na sadržaj (*što* poučavati i učiti), a manje se vodi računa o sâmom procesu (*kako* poučavati i učiti). Primjeri dobre prakse nekih europskih država ukazuju na rješenja u obliku vodiča za implementaciju kurikuluma koji se mogu objaviti za sve ili za pojedine predmete (primjer Estonije).

Kako bi se stvorile mogućnosti za usporedbu glazbenoobrazovnih ustanova na svim odgojno-obrazovnim razinama, udruga glazbenih škola u SAD-u godišnje objavljuje iscrpnu studiju koja obuhvaća sve važne aspekte glazbenoga obrazovanja (NASM, 2014; 2015). Pregledom američke studije može se zaključiti da je sustav nešto manje fleksibilan od onog europskog, jer u Europi, kako je iskazano u Polifonijinoj studiji, ne postoje ujednačeni kriteriji koje bi glazbene škole kao odgojno-obrazovne ustanove trebale ispuniti (*Polifonia*, 2007a).

Za razliku od prijedloga *Irske mreže za glazbu* koji nalaže model prirodne selekcije učenika (*Music Network*, 2003), u Hrvatskoj ne postoji takav, spontani odabir polaznika iz općeobrazovnih škola. Općenito, nije ostvarena dovoljno visoka razina suradnje između općeobrazovnih i glazbenih škola, kao što ne postoji ni formalna povezanost dovisokoškolskoga i visokoškolskoga glazbenog obrazovanja. U usporedbi s nekim europskim državama, prijemni ispiti za visokoškolsku razinu u Hrvatskoj poprilično su zahtjevni, pogotovo u slučaju upisa različitih neizvođačkih studija (teorije glazbe, muzikologije, kompozicije ili dirigiranja). U odnosu na mnoge studije u inozemstvu, traži se veća razina znanja u području glazbenoteorijskih disciplina i za instrumentalne studije (glazbala i solo pjevanje). Između ostalog, kompleksni zahtjevi na prijemnim ispitima jedan su od razloga zastupanja profesionalizma u hrvatskim glazbenim školama.

Zaključno, potrebno je napomenuti kako su samo pojedine hrvatske glazbene škole kvalitetno opremljene za rad. Opremljenost u ovom slučaju podrazumijeva adekvatne prostorije i instrumentarij, ali i mogućnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije. U tom kontekstu, od škola se iziskuje posjedovanje određenoga broja računala, ostale računalne opreme te kvalitetne internetske veze. Uz tradicionalne oblike učenja glazbe, u Europi se počela pridavati pažnja *e-učenju* koje je u dvjema europskim državama zaživjelo u obliku virtualnih glazbenih škola (EMU, 2010).

Tablica 13: Usporedba glazbenoobrazovnih sustava u Hrvatskoj i inozemstvu: učenje glazbe
(prema EMU, 2003; 2010; MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008; *Polifonia*, 2007a;)

Hrvatska	Europa/SAD
UČENJE GLAZBE	
- naglasak je na profesionalizmu	- glazba se može učiti amaterski i profesionalno
- uči se klasična glazba, iznimka je repertoar rada s ansamblima koji nije službeno propisan	- učenje glazbe popularnih žanrova, <i>jazza</i> , vlastite tradicijske glazbe i glazbi svijeta; provedba <i>crossover</i> projekata
- upisani učenici mogu učiti samo glazbu u okviru upisanog umjetničkog smjera	- upisani učenici uz glazbu mogu stjecati iskustva u drugim oblicima umjetničkoga izražavanja
- profesionalno glazbeno obrazovanje odvija se na tradicionalan način	- postoje mogućnosti <i>e</i> -učenja putem virtualnih glazbenih škola
PREDŠKOLSKA RAZINA	
- provode se uobičajeni programi glazbenoga vrtića ili početničkog <i>solfeggia</i>	- postoje tečajevi za majke i djecu, predškolsko učenje glazbala i tzv. predinstrumentalna nastava
OSNOVNOŠKOLSKA I SREDNJOŠKOLSKA RAZINA	
- prijemni ispit je obavezan	- prijemni ispit se uopće ne provodi ili nije obavezan
- za upis u srednju glazbenu školu, potrebno je završiti osnovnu školu ili pripreme razrede	- srednjoškolsku je razinu moguće upisati bez certifikata, u pravilu uz polaganje prijemnog ispita
- program srednje glazbene škole pojedinca može pripremiti za upis na visokoškolsku razinu	- glazbena škola nije dužna pripremiti pojedinca za profesionalno glazbeno obrazovanje pa su srednjoškolski programi konstruirani slobodnije
- ne postoji povezanost srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja na formalnoj razini	- postoje pripreme glazbene škole pri konzervatorijima koje pohađaju isključivo učenici koji će nastaviti obrazovanje na visokoškolskoj razini

3. ZNANJA I VJEŠTINE PROFESIONALNIH GLAZBENIKA S POSEBNIM OSVRTOM NA USVAJANJE GLAZBENOGA JEZIKA

Dosadašnja je analiza podataka pokazala kako se profesionalno glazbeno obrazovanje od neformalnih i informalnih oblika učenja glazbe ponajviše razlikuje u sljedećim elementima:

- a) provodi se u glazbenim školama/konzervatorijima/akademijama kao specijaliziranim odgojno-obrazovnim ustanovama;
- b) odnosi se na dugotrajan proces postupnoga usvajanja glazbenih znanja/vještina i dostizanja umjetničke zrelosti;
- c) za svaki ciklus/razinu glazbenoga obrazovanja, ima postavljene ciljeve koji su operacionalizirani jasnim zadacima i definiranim ishodima učenja, kao krajnjim rezultatima po završetku određene etape obrazovanja (*Polifonia*, 2007b; 2007c).

Slijedom toga, nužno je identificirati i pobliže objasniti dimenzije kompetencije profesionalnoga glazbenika, to jest opisati znanja i vještine koje se stječu profesionalnim glazbenim obrazovanjem, kako bi se stvorili temelji za:

- izradu predmetnih kurikuluma, kojoj prethodi propitivanje nastavnih sadržaja, metoda, strategija, izvora i materijala;
- promišljanje interdisciplinarnoga pristupa, korelacije i međupredmetnoga povezivanja umjetničkih disciplina u glazbenim školama;
- jasno i jednoznačno definiranje odgojno-obrazovnih ishoda za svaki pojedini predmet, modul i međupredmetnu temu – na kraju svake godine učenja odnosno po završetku određene glazbenoobrazovne razine (npr. osnovnoga glazbenog obrazovanja).

Ovdje će se posebna pažnja posvetiti procesu **učenja glazbenoga jezika** u okviru profesionalnoga glazbenog obrazovanja. U tom ćemo pogledu učenje glazbenoga jezika povezati s pojmom *prave glazbene pismenosti* koja pojedincu omogućuje percepciju i recepciju glazbene strukture u najširem smislu te riječi (Rojko, 2005b). Odlika amaterskoga bavljenja glazbom, koje se može odnositi na različite aktivnosti sviranja, pjevanja, improvizacije i pridruženoga pokreta, izostanak je potrebe za pravom glazbenom pismenošću u smislu dubljega poznavanja glazbenoga jezika odnosno potpunoga razumijevanja glazbene strukture (npr. tonalitetno-harmonijskih odnosa i/ili forme glazbenoga djela). Pjevanje se

može učiti putem imitacije („po sluhu“), a za sviranje je dovoljno okvirno poznavanje notnoga pisma. Iz navedenoga se može zaključiti da se učenje glazbenoga jezika, u pravom smislu te riječi, odvija isključivo u glazbenim školama, u okviru profesionalnoga glazbenog obrazovanja. Usvajanje glazbenoga jezika prožima se u svim glazbenim (teorijskim i praktičnim) predmetima, a ponajviše na predmetu *Solfeggio* koji se upravo u tu svrhu postupno razvio kao zasebna glazbenopedagoška disciplina (Rojko, 1999; Ban i Svalina, 2013).

Nakon definiranja ključnih kompetencija koje se mogu steći glazbenim obrazovanjem, naglasak će biti stavljen na učenje glazbenoga jezika u okviru toga predmeta/discipline i pobliže će se analizirati:

- razvoj glazbeno-perceptivnih sposobnosti, teorije muzikalnosti te obilježja i komponente glazbenoga sluha;
- relevantna fundamentalna i empirijska istraživanja;
- namjena i struktura predmeta *Solfeggio*;
- različite metode/sustavi intonacije pomoću kojih se usvaja glazbeni jezik;
- problematika svladavanja glazbenoga jezika i primjena metoda/sustava intonacije u hrvatskome glazbenoobrazovnom sustavu.

3. 1. Dimenzije kompetencije profesionalnoga glazbenika

Pregled relevantnih istraživanja omogućio je identificiranje glazbenih znanja i vještina koje su ključne za profesionalno bavljenje glazbom (Kertz-Welzel, 2004; Hanley i Montgomery, 2005; *Polifonia*, 2005; 2007b; 2007c; Dyndahl i Ellefsen, 2009). Kompetencija se, prema općeprihvaćenoj definiciji, određuje kao optimalan skup znanja, vještina i stavova potrebnih za obavljanje određene djelatnosti (Rychen i Salganik, 2000; 2003). Na području odgoja i obrazovanja stečene su kompetencije rezultat dobro isplaniranog i uspješno provedenog kurikulumu (EACEA/Eurydice, 2012). Kompetencije se u području glazbe, kao i kod drugih umjetnosti i športa, ponajviše odnose na vještine/umijeća. Glazbene vještine potrebne su za izvedbu brojnih praktičnih i misaonih radnji koje se odnose na reprodukciju glazbe (izvođenje i umjetničku interpretaciju), ali i na različite mentalne operacije kao što su zapis glazbenoga diktata, analiza glazbenoga djela i svjesno stvaralaštvo (produkcija). Uz stjecanje glazbenih vještina/umijeća, glazbenoobrazovni sustav učeniku omogućuje usvajanje određenih znanja u području glazbene umjetnosti, ali i oblikovanje stavova o glazbi.

Istraživanja su pokazala da je poželjno dugotrajno i sustavno stjecati glazbena umijeća te postupno dostizati stupanj umjetničke zrelosti (*Polifonia*, 2005; 2007c). Pomoću analize komponenti muzikalnosti koje su ponudili različiti autori (Rojko, 1981; Mirković-Radoš, 1983), moguće je odrediti dimenzije kompetencije glazbenika koje se stječu profesionalnim glazbenim obrazovanjem:

1. *Izvođenje glazbe* – tijekom školovanja, učenik stječe i razvija tehniku sviranja/pjevanja, koja omogućuje muzikalnu i stilski korektnu interpretaciju glazbenoga djela. Višegodišnjim treningom, učenik stječe i metakognitivne vještine pomoću kojih može samostalno upravljati procesom učenja, to jest organizirati vrijeme i načine vježbanja te odabrati optimalne putove stjecanja umijeća (Reimer, 2004; Creech, 2010);
2. *Percepciju glazbe* – u glazbenoj školi razvijaju se slušne sposobnosti koje učeniku omogućuju prepoznavanje i razlikovanje tonskih visina, trajanja i drugih glazbenih obilježja te njihovih međusobnih odnosa. Učenjem glazbenoga jezika, koji se u pravilu upoznaje u tonalitetnom kontekstu, učenici usvajaju tipične glazbene obrasce i konvencije i razvijaju tzv. osjećaj za tonalitet. Različitim postupcima vježbanja potiče se razvoj pamćenja glazbe, koje pak pospješuje mogućnosti očekivanja i predviđanja glazbenoga tijeka (Deutsch, 1980; Cross, 1998; Yost, 2009);
3. *Glazbenu pismenost* – u užem smislu, glazbena se pismenost odnosi na poznavanje i primjenu simbola glazbene notacije, imenovanje nota te čitanje i izvođenje (sviranje) notnoga zapisa. Razvijena glazbena percepcija učeniku omogućuje razumijevanje glazbene strukture pa se glazbena pismenost u širem smislu odnosi na stečena znanja i vještine pomoću kojih pojedinac može zapisati glazbu koju je čuo ili ozvučiti pjevanjem ono što je zapisano (Bobbitt, 1970; Hicks, 1980; Rojko, 1982; 1999; Conrad, 2007);
4. *Recepciju glazbe* – od prvoga susreta s glazbom, dijete na različite načine doživljava glazbu i reagira određenom emocijom ili radnjom (npr. pokretom i plesom). U procesu glazbenoga obrazovanja, koje je često orijentirano isključivo na stjecanje tehnike, ne treba zanemariti djetetov doživljaj i reakciju na glazbu. Upravo putem doživljaja, postupno se oblikuje glazbeni ukus učenika i razvijaju kompetencije za kritičko i estetsko vrednovanje glazbe (Meyer, 1961; Lewis i Schmidt, 1991; Woody i Burns, 2001; Hennion, 2008; Cornelius i Natvig, 2012; Dobrota i Ercegovac, 2016);
5. „*Glazbena znanja*“ – u nastavi glazbala i teorijskih predmeta svladavaju se glazbenoteorijske činjenice koje učeniku koriste kao alat za izvedbu i procesuiranje glazbe. Upoznaju se i određeni muzikološki podatci potrebni za razumijevanje glazbe u

određenom društveno-povijesnom i kulturnom kontekstu. Takvo znanje Rojko (2007a) naziva *znanjem o glazbi*, koje stoji nasuprot *znanja glazbe* (poznavanja glazbene literature, to jest poznavanja glazbe kao takve);

6. *Razumijevanje organizacije u glazbi*, koje se odnosi na prepoznavanje i razlikovanje glazbeno-izražajnih sastavnica te elemenata glazbenog oblikovanja. Učeniku je potrebno pružiti određena znanja koja će omogućiti razumijevanje strukture jednostavnijih i kompleksnijih glazbenih oblika, a kasnije i glazbenih te glazbeno-scenskih vrsta. Razumijevanje strukture glazbenoga djela pospješuje recepciju, percepciju i pamćenje glazbe i utječe na kvalitetu glazbene izvedbe (Larson, 1971; Smith, 1973);
7. *Glazbeno stvaralaštvo* – tijekom učenja glazbe, učenike se nerijetko potiče na spontanu improvizaciju glasom i/ili glazbalom. Spontana se improvizacija pokazuje uspješnom pri oslobađanju kreativnoga potencijala, a ponekad rezultira potrebom učenika za ozbiljnim skladanjem. Pojedine će discipline u glazbenoj školi, primjerice harmonija i kontrapunkt, poticati glazbeno stvaralaštvo učenika, ali isključivo u okvirima određenoga glazbenog razdoblja/stila, uz primjenu postojećih pravila. Svjesno se glazbeno stvaralaštvo, koje uključuje skladanje za različita glazbala i izvođačke sastave te orkestraciju, u pravom smislu te riječi može ostvariti tek na visokoškolskoj razini.

Dimenzije kompetencije profesionalnoga glazbenika povezane su i međuovisne i slijedom toga, nije ih moguće promatrati izolirano. Mnoštvo interpretacija u radovima različitih autora otežava pozicioniranje tih dimenzija u hijerarhijski odnos, s obzirom na njihovo tumačenje u užem i u širem smislu. Krenuli smo od *glazbenih znanja* koja se mogu:

- a. stjecati na različitim razinama kompleksnosti;
- b. odnositi na različite aspekte kao što su poznavanje glazbe (eng. *knowledge of music*), glazbenoteorijska i muzikološka znanja o glazbi (eng. *knowledge about music*), ali i znanja o stjecanju glazbenih umijeća (metakognitivna znanja).

Pregled dimenzija zaključuje se operacionalizacijom pojma *glazbena pismenost* koja se, ako se tumači u užem smislu, odnosi na poznavanje notnoga pisma i kao takva, preduvjet je glazbenoga mišljenja, stvaranja i izvođenja (sinteze, analize, produkcije i reprodukcije glazbe). S druge strane, ako se glazbena pismenost tumači kao funkcionalna pismenost, ona je tada rezultat razvoja svih ostalih dimenzija i slijedom toga, može se poistovjetiti sa sveobuhvatnim pojmom *kompetencije profesionalnoga glazbenika* ili, prema nekim autorima, s pojmom *muzikalnosti* kao jedinstvene sposobnosti (unitaristička teorija muzikalnosti).

3.1.1. Znanja glazbe/o glazbi

Na različitim predmetima/disciplinama u glazbenoj školi učenici upoznaju (i po mogućnosti samostalno istražuju) informacije o glazbenoj umjetnosti u najširem smislu te riječi. Postupno, ponajviše glazbenom praksom, učenici usvajaju i metakognitivna znanja pomoću kojih mogu samostalno upravljati vlastitim stjecanjem vještina. Kada govorimo o znanjima u području glazbene umjetnosti, ona se mogu predstaviti pomoću sljedećih kategorija:

1. *Glazbenteorijska znanja*, to jest poznavanje „glazbenoga pravopisa i gramatike“ – korištenje notnoga sustava, razumijevanje i primjena notnih simbola, znanje o strukturi ljestvica, intervala i akorda. Prošireno teorijsko znanje odnosi se i na poznavanje pravila skladanja u određenom glazbenom idiomu te reproduktivnih mogućnosti pjevačkih glasova i glazbala, što je potrebno za svjesno glazbeno stvaralaštvo;
2. *Muzikološka znanja* koja uključuju relevantne informacije o povijesnome razvoju glazbene umjetnosti te o svim mogućim pojavnim oblicima glazbe kao što su glazbeno-izražajne sastavnice, glazbeni oblici, glazbene i glazbeno-scenske vrste, stilovi, pravci i žanrovi, izvođački sastavi i ostalo;
3. *Poznavanje glazbene literature* koje podrazumijeva poznavanje određenoga broja relevantnih glazbenih djela. Glazbeno obrazovani pojedinac trebao bi u najmanju ruku poznavati standardni koncertni i glazbeno-kazališni repertoar;
4. *Metakognitivna znanja*, to jest znanja o stjecanju glazbenih vještina/umijeća. Ova se znanja odnose na poznavanje prirode sâmoga umijeća – na primjer tehnike sviranja određenoga glazbala, funkcioniranja vokalnog aparata pri pjevanju odnosno dirigentskoga stava i kretnji (Rojko, 2007a).

Znanje glazbe može se ostvariti na četiri razine, a to su znanje prepoznavanja, reproduktivno znanje, operativno znanje i produktivno znanje (Rojko, 2007a). Kod *znanja prepoznavanja* učeniku je glazba poznata, iako možda ne može imenovati skladatelja i točan naziv skladbe. Takvo je znanje uglavnom nepotpuno i poznaju se samo određeni dijelovi skladbe, najčešće početak glazbenog djela ili njegov najatraktivniji dio. Kada učenik dovoljno dobro poznaje skladbu da može unaprijed otpjevati dijelove skladbe ili nastaviti pjevati ako se snimka zaustavi, riječ je o *reproduktivnom znanju*. Ako se djelo potpuno sigurno poznaje u cijelosti, uključujući sva melodijska, harmonijska i ritamska kretanja te oblikovnu strukturu, učenik posjeduje *operativno znanje*. Operativno se znanje odnosi i na potpuno ovladavanje

izvedbom glazbenog djela, po mogućnosti bez notnoga zapisa (izvedba napamet). *Produktivno znanje* glazbenog djela rezervirano je za dirigente, čije znanje seže iznad razine operativnog znanja. Dirigent će u simfoniji koju je svladao poznavati kretanje svakog glazbala u orkestru u bilo kojem trenutku. Ovu razinu znanja u glazbi rijetko dosežu drugi glazbenici, a „neglazbenici“ vjerojatno nikad (Rojko, 2007a).

U glazbenom je obrazovanju nažalost često zanemareno znanje sâme glazbe, iako je važnost poznavanja glazbene literature za glazbeno obrazovanog pojedinca samorazumljiva i neupitna. Uz aktivnosti svjesnoga slušanja, postoje raznovrsne misaone i praktične radnje pomoću kojih se mogu upoznati cjelovita glazbena djela ili njihovi ulomci:

- samostalna analiza, vježbanje i izvođenje;
- skupni pokusi i izvedbe u okviru aktivnosti poput komorne glazbe, zbora ili orkestra;
- dirigiranje i/ili sviranje partitura;
- primjena glazbene literature (umjesto didaktičkih primjera) u nastavi *solfeggia*;
- proučavanje i analiziranje tonske građe i/ili formalne strukture glazbenih djela;
- neposredni susreti s glazbom (posjećivanjem različitih glazbenih događanja i/ili praćenjem *streaminga*).

3.1.2. Vještine glazbenoga izvođenja

Razvoj izvođačkih vještina uvelike ovisi o zajedničkom djelovanju određenih fizičkih, fizioloških i mentalnih osobina (Rojko, 2012a). Proces stjecanja umijeća sviranja može se smatrati analognim procesu stjecanja većine umijeća, a sastoji se od četiri sloja (tablica 14).

Tablica 14: Proces stjecanja umijeća sviranja

tehnika sviranja (umijeće sviranja u užem značenju)	- pokretljivost, spretnost, gipkost - tjelesna (fizička i fiziološka) sposobnost da se nešto odsvira precizno, brzo i s lakoćom
znanje	- znanje određenog glazbenog djela koje je povezano s pamćenjem glazbe (npr. pijanist može potpuno zaboraviti određeni glazbeni komad, ali pritom nije zaboravio svirati klavir)
muzikalna interpretacija (umijeće sviranja u širem značenju)	- ostvaruje se u kombinaciji s drugim komponentama muzikalnosti (slušno-analitičkom i afektivnom komponentom) - preduvjet za muzikalnu interpretaciju je tehnika sviranja (umijeće sviranja u užem značenju)
znanja o umijeću	- opća, teorijska znanja o umijeću koja nisu izravno povezana sa samim umijećem

Važni zaključci o stjecanju umijeća sviranja dobiveni su primjenom teorije transformacijsko-generativne gramatike Noama Chomskog na instrumentalnu pedagogiju: ruke učenika koji uči klavir, uče jezik glazbe, jednu glazbi imanentnu gramatiku (sintaksu) koja učeniku omogućuje da nova glazbena djela svladava lakše od prethodnih jer „zna pravila“. Zahvaljujući glazbeno-jezičnoj redundanciji, pogotovo u zapadnoj tonalitetskoj glazbi, ruke su u stanju predviđati zato što „znaju gramatiku glazbe“. Takvo proceduralno znanje pospješuje sviranje s lista, improviziranje i sviranje po sluhu te omogućuje relativno vješto sviranje bez intenzivnog vježbanja (Rojko, 2012a).

Međutim, dugotrajno, kontinuirano i uporno vježbanje potrebno je za stjecanje temeljnih umijeća izvođenja pa je uspjeh u sviranju upravo proporcionalan njegovoj količini i kvaliteti. S ciljem stjecanja kompetencija u glazbenoj izvedbi potrebno je obratiti pažnju na: (1) metode učinkovitog vježbanja; (2) vremensku organizaciju vježbanja te (3) materijal (literaturu) za vježbanje. Odabir metode vježbanja ovisi o količini glazbenoga materijala, ali i o tipu učenika. *Globalna metoda*, pri kojoj se glazba uvježbava i svira „u komadu“, učinkovita je kod kratkih glazbenih djela. Kod veće količine materijala svrsishodnija je *parcijalna metoda* koja se odnosi na uvježbavanje dijelova skladbe, a da se pritom ne izgubi osjećaj o cjelini. Analitički će tip učenika lakše uvježbavati detalje, ali će mu cjelovita izvedba biti teža. Sintetički će tip učenika lakše zahvatiti cjelinu, a manje će pozornosti posvetiti detaljima. Učitelji trebaju pronaći rješenja za učinkovito vježbanje kod obaju tipova učenika, usmjeravanjem učenika na jednako obraćanje pažnje detaljima i skladbi u cjelini (Rojko, 2012a). Poseban način podizanja učinkovitosti vježbanja jest proučavanje glazbenog komada bez pomoći glazbala. Takvo upoznavanje može imati dva oblika: (1) analizu notnoga teksta i (2) zvučno/slušno upoznavanje skladbe. Analiza notnoga teksta naziva se još i *mentalnim vježbanjem*, a glazbenoteorijsko znanje bi učeniku trebalo pomoći da bez dodira s glazbalom čita i proučava komad koji će svirati. Zvučno/slušno upoznavanje skladbe je u današnje vrijeme učenicima u potpunosti omogućeno i bez žive izvedbe: praktično sva relevantna glazba snimljena je na nosače zvuka, a dostupna je i na internetu. Iz tog se razloga značajno relativizirao zahtjev da sve ono što traži od učenika, učitelj/nastavnik mora znati odsvirati sâm (Rojko, 2012a).

Već tijekom prve godine profesionalnoga glazbenog obrazovanja, učenike je potrebno odgojiti za samostalno i redovito vježbanje kod kuće. Ovdje će prednost imati distribuirano vježbanje, raspodijeljeno na duže vremensko razdoblje. Učinkovitije je vježbati dva sata svaki

dan, nego četiri sata svaki drugi dan, jer vježbanje ima smisla samo onoliko koliko se učenik može koncentrirati. Najveća je pogreška, a učenici je redovito čine, vježbanje isključivo prije nastavnoga sata (koncentrirano vježbanje). Uz vremensku organizaciju vježbanja, pri kojoj distribuirano vježbanje ima prednost nad koncentriranim, potrebno je voditi računa i o umoru/odmoru za vrijeme vježbanja. Prilikom vježbanja, mogu se javiti dvije vrste umora, psihički i tjelesni. Psihički se umor, zapravo zamor, ogleda u gubitku volje za rad, dosadi i zasićenju od postojeće aktivnosti. Rojko ističe kako je učinkovitije odmarati se od vježbanja češće i kraće, nego rjeđe i duže. Također, korisnije je temeljito izvježbati jednu skladbu, nego površno proći dvije skladbe u istoj količini vremena, jer se tada nije vježbalo učinkovito (Rojko, 2012a). Može se zaključiti da su učenici u velikom dijelu samostalno odgovorni za svoj napredak koji ovisi o motivaciji, zalaganju i ambicijama pojedinca. Međutim, za izostanak motivacije i truda ponekad se mogu okriviti i učitelji koji, za razliku od onih u privatnim glazbenim školama, ne pokušavaju dovoljno zainteresirati učenike (Rojko, 2006; 2012a).

Motivacija učenika za sviranje glazbala, pa tako i uspjeh u stjecanju umijeća sviranja, uvelike ovisi o odabiru glazbenog materijala za vježbanje. Zanimljiv glazbeni materijal može motivirati učenika i u potpunosti eliminirati pojavu umora, što može dovesti i do toga da se vježba iznad dozvoljene granice tjelesne izdržljivosti. „Odgovor na hipotetičko psihološko pitanje – *Uči li se svirati klavir ili Beethovenova sonata?* – uglavnom je jasan: i jedno i drugo.“ (Rojko, 2012a). U instrumentalnoj nastavi gradivo je podijeljeno na *tehničke vježbe*, koje služe nečemu što nisu one same i na *pravu glazbu*, koja se svira isključivo radi sebe same. U situacijama sviranja glazbenog materijala koji se ne svira radi njega samoga, računamo na transfer u učenju. Vježbanje ljestvica i tehničkih vježbi s akordima trebalo bi rezultirati spretnijim izvođenjem ljestvičnih i akordnih struktura u pravoj glazbi. Ipak, motivacija je kod učenika veća ako uče svirati ono što zaista žele znati svirati. Kako bi nastava za učenike bila što poticajnija, potrebno je:

- didaktičke vježbe svesti na minimum i svirati/vježbati pravu glazbu;
- kontinuirano povezivati izvođenje glazbe s glazbenoteorijskim znanjima (analizom ljestvica, intervala i akorda te njihove strukture, analizom višeglasja, harmonijskih progresija, glazbenih oblika i slično);
- otkloniti krute i formalizirane nastavne sheme koje demotiviraju učenike;
- redovito inovirati sadržaj instrumentalne nastave i ne temeljiti ga isključivo na solističkom repertoaru (Rojko, 2012a).

3.1.3. Sposobnost glazbenoga mišljenja

Vokalnu reprodukciju i zapis glazbe nemoguće je ostvariti bez prethodno razvijenih glazbeno-perceptivnih sposobnosti, čijem se unaprjeđenju posvećuje pažnja u čitavoj odgojno-obrazovnoj vertikali. Može se ustanoviti da se glazbeno-perceptivnim sposobnostima nikada neće moći ovladati u cijelosti jer je glazbeni jezik toliko kompleksan da uvijek ima prostora za usavršavanje. Elementi toga jezika usvajaju se tijekom školovanja i nadalje cjeloživotnim obrazovanjem glazbenika. Ono što podrazumijevamo pod pojmom *glazba* nastaje reakcijom ljudske svijesti na informacije koje prima osjetilo sluha i sukladno tome, percepcija glazbe je proces organizacije zaprimljenog glazbenog materijala (Cooley, 1961; Lissa i sur., 1965; Holmström, 1969; Lehman, 1969; Shutter, 1969). Za razliku od vizualnog područja u kojem se podražaji percipiraju simultano, u auditivnom se području odvijaju u vremenu i sukcesivno stižu u svijest koja pritom ostvaruje temporalnu integraciju (Cook, 1999).

Pri istraživanju percepcije glazbe u kontekstu glazbenoga obrazovanja primjenjuje se isključivo *fenomenološki pristup* prema kojemu se percepcija tumači kao svjestan i intencionalan čin koji obuhvaća sljedeće mentalne procese:

1. Koncentrirano slušanje (Petzold, 1963, 1969; Sherman, 1970);
2. Dekodiranje glazbenoga materijala (Pike, 1966; 1967; 1971; 1974; Purwins i sur., 2008; Purwins i Hardoon, 2009; Stalinski i Schellenberg, 2010);
3. Svjesno odvajanje različitih domena poput melodije, ritma i forme (Stockman, 1977; Cross, 1998; Tillmann i Bigand, 2004);
4. Simultano procesuiranje i sintezu različitih domena (Zbikowski, 1997).

Unaprjeđivanjem navedenih mentalnih procesa razvija se **glazbeno mišljenje**, koje je u ljudskoj svijesti organizirano na nekoliko razina. Prvu razinu čine senzorno-slušne sposobnosti, a slijede razine motornih i perceptivnih sposobnosti (Cook, 1999). Višoj razini pripadaju glazbeno-intelektualne sposobnosti koje omogućavaju **stvaranje asocijacija u glazbi**. Najviša se razina u hijerarhiji odnosi na **shvaćanje glazbenih relacija**, to jest na svjesno prosuđivanje i zaključivanje o tonskim i ritamskim odnosima te njihovom kombiniranju i primjeni (Brower, 2000; Cohen, 2000). Po pitanju shvaćanja relacija u glazbi, najviše se pažnje posvećuje tonalitetnom kontekstu. U zapadnoj kulturi prevladava tonalitetna glazba pa se glazbeni jezik počinje usvajati svladavanjem određenih pravila u okviru

tonaliteta (Sheldon, 1998). Prevlast tonalitetne strukture karakteristična je za dječje pjesmice koje učenici upoznaju i prije školovanja, zatim za gotovo svu popularnu glazbu i većinu zapadne tradicijske glazbe. Zajednička obilježja navedene glazbe mogu se nazvati **tonalitetnom sintaksom** i odnose se na: (pred)određena melodijska i ritamska kretanja, napetosti i rješenja, metričke naglaske te tipične harmonijske progresije. Slušajući glazbu, djeca od najranije dobi implicitno usvajaju tonalitetnu sintaksu i utjecaj kulture im nalaže zvuči li nešto lijepo i pravilno odnosno neugodno i nepravilno. Brojna znanstvena istraživanja dokazuju kako se sudovi glazbeno obrazovane i glazbeno neobrazovane djece u tom segmentu značajno ne razlikuju (Curtis i Bharucha, 2008; Corrigan, 2012; Wong, 2012). Zadaća je glazbenoga obrazovanja djetetu u potpunosti osvijestiti pravila tonalitetne sintakse koja i glazbeno neobrazovani pojedinci poznaju „po osjećaju“.

Osjećaj za tonalitet razvija se učenjem tipičnih glazbenih obrazaca i konvencija (Grutzmacher, 1987) za čije je korektno usvajanje potreban adekvatan odabir glazbene literature (Martin, 1991; Gordon, 1999, 2003; Rojko, 1999). Prepoznavanjem glazbenih obrazaca i operiranjem obrascima, razvijaju se najviše razine glazbene kognicije (Trehub, 1987; Wilson, 1989). Ovdje je svrha primjene „prave glazbe“ (umjesto didaktičkih primjera) usvajanje onih obrazaca i konvencija koje će učenici kasnije prepoznati i u nepoznatom glazbenom materijalu (Jordan-deCarbo, 1982).

Prilikom odabira glazbenih primjera za primjenu u nastavi, potrebno je voditi računa o trima vrstama obrazaca koji se pojavljuju u zapadnoj glazbi:

1. Općim glazbenim konvencijama (eng. *musical schemas*);
2. Obrascima specifičnim za određeno glazbeno djelo (eng. *intra-opus patterns*);
3. Obrascima koji povezuju glazbenu percepciju s funkcioniranjem organizma i tjelesnim pokretom (eng. *image schemas*) (Brower, 2000).

Opće konvencije (vrsta 1) očituju se u tipičnim melodijskim, harmonijskim i ritamskim modelima te strukturama motiva, fraza i većih oblika. Kombinacije ovih modela nisu neograničene pa se slični ili čak isti modeli pojavljuju u mnogim glazbenim djelima. Ponavljanje određenih obrazaca unutar istog glazbenog djela (vrsta 2) pomoći će učenicima u razumijevanju toga djela. Prepoznati obrasci neće se uspoređivati samo s onima koji već postoje u pamćenju, nego i s onima koji su neposredno doživljeni. Povezivanje glazbe s tjelesnim iskustvima (vrsta 3) odnosi se na doživljaj vremena, prostora, pokreta i sile (gravitacije). Kao što čovjekovo tijelo teži stabilnosti, tako um teži ravnoteži u glazbi. Zato se

određeni tonovi doživljavaju stabilnima ili nestabilnima, a tonika se doživljava centrom tonaliteta. Organizacija glazbe u vremenu očituje se u mjeri, to jest u periodičnosti izmjene teških i lakih doba. Istovremeno se na melodijskom planu odvija konstantna borba napetosti i stabilnosti (tenzije i relaksacije), koju učenici doživljavaju kao odlazak iz centra na periferiju (nestabilni tonovi) te povratak u centar (stabilni tonovi).

Obrasci u pravoj glazbi rijetko su isključivo melodijski odnosno isključivo ritamski i za učenike je jedan od najkompleksnijih zadataka istovremeno procesuiranje tih dviju (ili više) domena. Sustavnim vježbanjem moguće je postići istovremeno operiranje različitim domenama pa je što više domena potrebno uključiti od samoga početka učenja glazbe. Nema potrebe za umjetnim odvajanjem melodije i ritma u početnom učenju glazbenog jezika, što je nažalost čest slučaj u glazbenopedagoškoj praksi, ističe Rojko (2004).

Da bi se prepoznala i obradila određena glazbena informacija, potrebno je posjedovati privremeno pamćenje za primljene glazbene podatke i svojevrsno „skladište“ već usvojenih glazbenih pojmova. Cjelokupan se proces učenja glazbenoga jezika zapravo temelji na sustavnom usvajanju glazbenih pojmova i njihovoj pohrani za „buduću upotrebu“ (Bod, 2001). Glazbeni pojmovi funkcioniraju kao informacije čije usvajanje, zadržavanje i primjena prolaze procese senzornog, kratkoročnog i dugoročnog pamćenja. Senzorno se pamćenje odnosi na primanje glazbenih informacija u nepromijenjenom obliku. Ovdje je *ehoičko pamćenje*, kao auditivni vid senzornog pamćenja, namijenjeno za analizu glazbe. Glazbena je informacija putem ehoičkog pamćenja „zvučno snimljena“ i omogućava učeniku da je zadrži koliko je potrebno, kako bi je mogao smisljeno interpretirati. Nadalje, radno pamćenje pomaže u procesuiranju i dekodiranju glazbenoga materijala (Jones i sur., 1997; LaFee, 2006). Usporedbom kodiranja i dekodiranja jezika i glazbe ponajviše se bavila Patel (1998, 2003a, 2003b, 2008, 2009), koja donosi hipotezu o zajedničkim mehanizmima ljudskoga mozga u sintaktičkoj interpretaciji materijala (OPERA hipoteza). Patel dokazuje da je rječnik (jezičnih i glazbenih) pojmova pohranjen u dugoročnom pamćenju, zajedno s naučenim pravilima jezične/glazbene sintakse. Sâmu sintaksu, to jest konkretan glazbeni materijal, prerađuje sintaktičko radno pamćenje koje predstavlja most između dugoročnog pamćenja kao spremnika pojmova i rapidnih procesa radnoga pamćenja. Za upotrebu informacija koje se nalaze u dugoročnom pamćenju potrebni su znakovi za dosjećanje, to jest asocijacije (Zarevski, 2007). Prilikom usvajanja glazbenoga jezika, takve su asocijacije najbolje predstavljene solmizacijskim slogovima – slogovi postaju mnemotehničkim sredstvima pri

perceptivnoj organizaciji i pamćenju glazbenoga materijala (Plantinga i Trainor, 2004). Razvijeno glazbeno pamćenje i uspješno stvorene asocijacije pomažu učenicima u zamišljanju glazbenih obrazaca i stvaranju jasne mentalne slike o obrascima bez prisutnosti fizičkog zvuka (Gordon, 1999).

3.1.4. Glazbena pismenost

Analizu dimenzija kompetencije profesionalnoga glazbenika potrebno je zaokružiti problematiziranjem **glazbene pismenosti**. Pismenost se u užem smislu može definirati kao vještina čitanja i pisanja, to jest elementarna, primarna ili *alfabetska pismenost* (Dijanošić, 2009., 2012.). Prema Mendešu (2009), čitanje i pisanje temelj su usvajanja materinjeg jezika i njegova funkcionalnoga i kreativnoga korištenja, a ujedno su i pretpostavka svladavanja svih ostalih (školskih) predmeta/sadržaja. U kontekstu učenja glazbe, također se može reći da je glazbena pismenost temelj i preduvjet svladavanja svih ostalih glazbenih predmeta/disciplina.

Do pedesetih godina prošloga stoljeća pojam (opće) pismenosti u pravilu se svodio na njegovo uže značenje koje obuhvaća elementarnu pismenost. Sve veći zahtjevi koji se postavljaju za čovjeka u suvremenom društvu doveli su do potrebe razmatranja pismenosti u nešto širem kontekstu pa se slijedom toga pojavio pojam *funkcionalne pismenosti* (Dijanošić, 2009). Pismenost se, kao termin, proširuje s jezično-komunikacijskoga područja na mnoga druga područja pa se danas, među ostalim, govori o zdravstvenoj, ekološkoj, financijskoj, građanskoj, kulturnoj, medijskoj i informatičkoj (digitalnoj) pismenosti. Svaka od navedenih pismenosti višeslojna je kompetencija koja doprinosi čovjekovu uspješnom funkcioniranju u svijetu koji se kontinuirano i rapidno mijenja. Pismenost na određenome području pojedincu omogućuje istraživanje, vrednovanje, selekciju i primjenu velikoga broja informacija i po potrebi, prenošenje informacija, znanja i vještina drugima. Takvo je, šire tumačenje pismenosti, polazište promatranja glazbene pismenosti kao funkcionalne pismenosti za svakog profesionalnog glazbenika i slijedom toga, glazbena se pismenost može objasniti pomoću više razina/slojeva:

- a) *glazbeno-alfabetska* („prividna“) pismenost kao najuža definicija glazbene pismenosti, a odnosi se na (pre)poznavanje notnih simbola i poznavanje njihovih abecednih imena;

- b) *glazbeno-strukturna* („prava“) pismenost, koja obuhvaća i glazbeno-alfabetsku pismenost, ali je nadilazi i primjenjuje se kao alat glazbenoga mišljenja, percepcije, recepcije i komunikacije;
- c) *glazbeno-kulturna* pismenost kao najšira definicija glazbene pismenosti, koja podrazumijeva poznavanje glazbene kulture i umjetnosti, visoko razvijen glazbeni ukus i stvorene kriterije za estetsko vrednovanje glazbe.

Raspravljajući o dvjema razinama glazbene pismenosti – prividnoj i pravoj – Rojko (2005b) ističe kako se u Hrvatskoj potreba za uvođenjem prividne glazbene pismenosti u sustav općega obrazovanja pojavila nakon Drugoga svjetskog rata, s velikim zakašnjenjem u odnosu na Europu, a zagovarali su je pojedini glazbeni pedagozi poput Grgoševića, Antonića, Požgaja, Tomerlina i Bašić. Prema Rojku, razina prividne glazbene pismenosti pronalazi svoj smisao isključivo kao sredstvo zajedničkoga muziciranja u školskom ansamblu ili bilo kojem amaterskom sastavu. Autor ne vidi korist u stjecanju ove razine pismenosti u redovnoj nastavi glazbe u općeobrazovnim školama i promišlja je li prividna glazbena pismenost potrebna čovjeku neglazbeniku, primjerice ekonomistu, pravniku, inženjeru ili vozaču tramvaja – u školi učenike treba upoznati s fenomenom glazbenoga pisma i nije potrebno ići dalje od toga. Nadalje, autor zaključuje kako prividna glazbena pismenost nije nikakav (pred)uvjet stjecanja glazbene kulture i glazbenoga ukusa, jer se to može postići jedino slušanjem i upoznavanjem glazbe. Glazbeno kulturnim nećemo smatrati čovjeka koji „zna čitati note“, nego onoga koji poznaje glazbu (Rojko, 2005b).

Rojko ovdje zapravo govori o glazbeno-kulturnoj pismenosti u najširem smislu i može se ustanoviti da je takva pismenost, kao dio opće kulture, potrebna svakom čovjeku. Nadalje, glazbeno-alfabetska pismenost potrebna je svakom glazbeniku-amateru kako bi se mogao služiti notnim pismom u svrhu izvođenja glazbe. Isključivo glazbeno-strukturna pismenost čini onu razinu glazbene pismenosti koja je potrebna profesionalnim glazbenicima, a može se zaključiti da je jedino njima i dostupna. Takva će pismenost biti predmetom naše analize, kako bismo je potom uspješno povezali s ostalim kompetencijama. Prema Rojku, ova razina glazbene pismenosti učeniku-glazbeniku omogućuje dekodiranje, analizu i pamćenje glazbene strukture, za što je potrebno dugotrajno i intenzivno vježbanje koje je moguće postići isključivo u glazbenoj školi (Rojko, 1999, 2005b).

Pojedinac koji je stekao pravu glazbenu pismenost može:

1. Notni zapis i/ili zvuk čuti u sebi i protumačiti ga odgovarajućim odnosima i simbolima;
2. Vokalnom reprodukcijom pretvoriti notni zapis u zvuk. Upravo se u ovoj operaciji aktivnost pjevanja razlikuje od aktivnosti sviranja. Za sviranje po notama dovoljno je poznavanje notnoga pisma (prividna pismenost), dok je pjevanje po notama mentalna operacija koja iziskuje stvaranje zvučne slike „u sebi“ prije pjevanja. Da bi to bilo moguće, pojedinac treba imati usvojen određen broj glazbenih pojmova/obrazaca;
3. Pretvoriti zvuk u notno pismo, zapisom glazbenoga diktata. Ova je operacija istovjetna pretvorbi notnoga zapisa u zvuk, ali reverzibilna. Pritom je potrebno imati na umu da će se zapisom glazbenoga diktata ostvariti jači transfer na vještinu vokalne reprodukcije, nego obratno (Rojko, 1999).

Da bi se ostvarilo potpuno razumijevanje glazbene strukture, svaka glazbenoteorijska činjenica mora postati praktična i obratno, svaki je zvuk potrebno glazbenoteorijski protumačiti. Slijedom toga, u procesu nastave poželjno je kretanje od zvuka kao „glazbene stvarnosti“, umjesto od notnoga pisma i teorije glazbe. Conrad (2007) naglašava kako se glazbeni pojmovi primarno predstavljaju slušno, a tek poslije toga u obliku notnoga zapisa. Na taj se način učenje glazbe približava učenju jezika, što je iznimno važno u početnom učenju (Brown, 2003)⁵².

Pri usvajanju glazbenoga jezika prednost treba dati slušnoj komponenti, međutim, svladavanje notacije se ne bi smjelo zanemariti i/ili započeti prekasno. S obzirom na prosječnu dob prilikom upisa prvoga razreda, učenici nerijetko istovremeno svladavaju čitanje i pisanje *nota* u glazbenoj školi s čitanjem i pisanjem *slova* u općeobrazovnoj školi.

Realizacijom različitih vježbi pisanja (osnovna škola) i notografije⁵³ (glazbena škola), stječe se spretnost koja je učenicima potrebna za svladavanje drugih, kompleksnijih operacija kao što su: (1) svjesno glazbeno stvaralaštvo (proces zapisivanja vlastitih glazbenih ideja), (2) aranžiranje (obrada) glazbenih djela za različite izvođačke sastave, ili (3) prilagodba glazbenoga djela, primjerice transkripcija simfonijske partiture u klavirski izvadak.

⁵² „Stvar/zvuk – ime – znak“ (Rojko, 1999); „Sound-to-symbol“ (Jordan-deCarbo, 1997); „Sound before sight“ (Hicks, 1980).

⁵³ Vježbe notografije odnose se na: (1) pravilno smještanje nota u notno crtoviće s obzirom na njihovu apsolutnu visinu (abecedno ime, oktavu i ključ); (2) pravilan zapis pojedinačnih notnih vrijednosti, pauza i figura;⁵³ (3) ispravno pisanje i poništavanje predznaka; (4) zapis višeglasja u jednom ili više notnih sustava (MZOŠ i HDGPP, 2006).

U kontekstu svladavanja notacije potrebno je voditi računa o supostojanju različitih sustava glazbenoga zapisa koji se primjenjuju u području glazbene umjetnosti, pa tako i u glazbenopedagoškoj praksi. U pravilu se primjenjuju tri sustava – *slovcani*, *brojčani* i *ljestvični*, a odabir sustava ovisi o namjeni glazbe i izvođačima (tablica 15).

Tablica 15: Sustavi glazbene notacije i njihova primjena (prema Harris, 1918)

tip zapisa	primjena
apsolutni zapis glazbe	
standardni notni sustav	vokalna i instrumentalna glazba (simboli)
tablatura	instrumentalna glazba (simboli)
relativni zapis glazbe	
slovcani zapis (tonik-solfa metoda)	vokalna glazba (slogovi)
brojčani zapis (francuska metoda)	vokalna i instrumentalna glazba (brojevi)
šifrirani bas	teorija glazbe i instrumentalna glazba (simboli i brojevi)

Povezanost sustava notacije s učenjem glazbenoga jezika, to jest sa stjecanjem prave glazbene pismenosti, predmetom je brojnih rasprava te u novije vrijeme i empirijskih istraživanja (Larson, 2004; Peretz i sur, 2004; Braucht, 2007; Dooley, 2009; Holmes, 2009; Hung, 2012). Autori dolaze do zaključaka kako su brojčani zapis, slovcana (relativna) notacija i općenito različiti oblici *pseudonotacije*⁵⁴ pogodni za učenike mlađe dobi jer olakšavaju čitanje i razumijevanje glazbenoga materijala. Prednost ljestvičnog sustava (eng. *ladder system*) prikazivanje je vertikalne (visinske) komponente glazbe, a solmizacijski se slogovi mogu ucrtati tako da se precizno prikažu razmaci između stupnjeva ljestvice (polustepeni i cijeli stepeni). Zagovornici toga sustava ističu da uobičajeni notni zapis ne ukazuje na ta važna obilježja (Klemish, 1970). Međutim, jedino standardna notacija pronalazi svoju upotrebu u svim domenama glazbene umjetnosti – glazbenoj pedagogiji, teoriji i muzikologiji, izvedbi glazbe te glazbenom stvaralaštvu. Standardni notni zapis najpogodniji je i za prikaz ritamske komponente u glazbi. Notno crtovlje omogućuje optimalno grupiranje nota u melodijskom i u ritamskom aspektu pa su ritamske vrijednosti i figure odmah uočljive, kao i

⁵⁴ Bilo koji oblik glazbenoga zapisa koji ne sadrži notne simbole ili uz notne simbole sadrži još neke (u pravilu didaktički osmišljene) znakove.

određeni melodijski obrasci, primjerice akordičke figuracije. Također, notni zapis direktno ukazuje na raspon (opseg) kojim se učenik/izvođač treba služiti, dok je tako nešto vrlo teško uočiti kod slovčanog ili brojčanog zapisa. U kontekstu standardne notacije, vladanje programima za računalnu notografiju (npr. *Sibelius, Finale*) i njihovo samostalno korištenje u novije se vrijeme smatra posebno vrijednom, pa čak i nezaobilaznom kompetencijom.

Prava glazbena pismenost podrazumijeva i adekvatno **tumačenje i imenovanje glazbenih pojmova** – nota/tonova, ljestvičnih stupnjeva, intervala, akorda i ostalih pojava. Pojmovi se u glazbi imenuju određenim riječima ili sintagmama zbog razumijevanja i međusobne komunikacije (glazbom i o glazbi). Imena su važna za glazbeno mišljenje, sviranje, pjevanje i stvaranje (Miessner, 1938; Jetter, 1978; Hair, 1981). U kontekstu imenovanja glazbenih pojmova, pedagozi i znanstvenici najčešće postavljaju sljedeća pitanja:

- a) Koje se imenovanje glazbenih pojmova smatra optimalnim (apsolutno ili relativno)?
- b) Hoće li imena za pojmove biti istovjetna u svim područjima glazbene djelatnosti?
- c) Je li imenovanje uopće potrebno i može li se „glazbeno komunicirati“ isključivo primjenom neutralnog sloga?

Provedena istraživanja ukazuju na to da zajedničko komuniciranje glazbom i o glazbi nesumnjivo iziskuje imena pomoću kojih bi se glazbeni pojmovi razlikovali (Stubley, 2006). Bergan (1967) smatra da adekvatno imenovanje tonova ubrzava proces prepoznavanja tonskih visina, ali i predviđanja daljnjeg glazbenog tijeka (npr. vođica *ti* će se riješiti u toniku *do*). Deutsch (1972) također naglašava prednost pri percepciji senzornih podražaja kojima se može pripisati određeno ime, stoga ne preporuča usvajanje glazbenoga jezika neutralnim slogom (pjevanje ili ritmiziranje slogom „na“).

Kod odabira optimalne varijante imenovanja glazbenih pojmova, potrebno je voditi računa o tome koliko su određena imena pogodna za vokalnu ekspresiju (jesu li pjevna) i koliko su usklađena sa standardnom notacijom. Slijedom toga, Miessner (1938) analizira i uspoređuje različite sustave imenovanja glazbenih pojmova prema sedam ključnih obilježja: jednosložnosti, jednoznačnosti, blagozvučnosti, pogodnosti za modificiranje, pogodnosti za kombiniranje, pogodnosti za transpoziciju i pogodnosti za transfer na različita područja glazbene djelatnosti. Analiza Miessnerovih podataka pokazala je da apsolutna solmizacija ispunjava najmanje postavljenih kriterija. Relativni solmizacijski slogovi pogodnije su sredstvo za učenje i svladavanje glazbenih pojmova, jer će se istim nazivima uvijek imenovati tonski odnosi koji jednako zvuče. Relativni su slogovi jednosložni i pjevni te pogodni za

modificiranje, kombiniranje i transpoziciju. Međutim, jedino je glazbena abeceda u potpunosti jednoznačna i nedvosmislena te jednako primjenjiva u svim poljima glazbene djelatnosti, kao i u svojoj glazbi, bez obzira na tonsku građu, glazbeno-stilsko razdoblje ili vrstu/žanr. Glazbena je abeceda široko prihvaćena jer je svi mogu razumjeti. Ona je ujedno i najpreciznija, jer je u potpunosti usklađena sa standardnom notacijom i svaku tonsku visinu označava apsolutnim, nepromjenjivim imenom. Autor zaključuje kako imena za glazbene pojmove nisu sama sebi svrhom, nego služe olakšanom komuniciranju i razumijevanju glazbenoga materijala. Imena su ipak potrebna, jer je bez njih nemoguće slušno usvojiti glazbene pojmove i teorijski ih objasniti. Nakon što je glazbeni jezik razmjerno dobro svladan, imenovanje se u kasnijim godinama učenja može napustiti. Pjevanje neutralnim slogom prikladno je za glazbu kompleksnije tonske građe i eventualnu kombinaciju glazbe i teksta (Miessner, 1938).

Imenovanje glazbenih pojmova nadalje je tijesno povezano s **vještinom čitanja nota** (eng. *sight-reading*). Riječ je o složenoj kompetenciji koja obuhvaća vještinu čitanja općenito, ali i vještinu obrade glazbenih informacija, to jest tumačenja glazbenoga materijala koji do tada još nije upoznat. Za takvo su tumačenje potrebne mentalne strategije pretvaranja glazbene notacije u zamišljeni zvuk (Klemish, 1970; Humphries, 2008). U umu se slušni pojmovi stapaju s njihovim imenima i događa se fuzija zvuka, imena i note u jedan objekt (eng. *sound-syllable mapping*) (Bobbitt, 1970). Ta tri elementa (zvuk, ime, notni simbol) funkcioniraju kao komplementarne asocijacije, a to se može postići isključivo dugotrajnim vježbanjem (Dykema, 1948; Petzold, 1963; Harriss, 1974). Na uspješno čitanje nota utječu pamćenje glazbe i određena mentalna brzina koja podrazumijeva neposredno prepoznavanje naučenih glazbenih obrazaca (McPherson, 1994; Hansen i Bernstorf, 2002; Hornbach i Taggart, 2005). S obzirom na to da čitanje nota predstavlja mrežu vještina i sposobnosti u koju su uključeni slušni, vizualni, prostorni i kinestetski procesi, proučavanje ovoga područja donosi nove izazove za neuroznanstvenike (Hayward i Eastlund-Gromko, 2009).

Na uspješnost čitanja i reproduciranja glazbenoga materijala utječe i znanje, ponajprije poznavanje određenoga glazbenog idioma. U našem je podneblju riječ o gramatici i sintaksi zapadne glazbe (Corrigall, 2012). Prilikom čitanja nota, učenik se oslanja na ono što već poznaje i očekuje. Na taj način, umjesto izoliranih tonova ili notnih vrijednosti/trajanja, prepoznaje smislene glazbene obrasce. Najčešće pogreške u čitanju nota događaju se tamo gdje je sadržaj glazbe neočekivan i ne može se lako predvidjeti, što se u pravilu događa u atonalitetnoj glazbi.

Dobro poznavanje notnoga sustava (crtovlja, ključeva, tonskih visina i njihovih abecednih imena), ili jednostavnije rečeno, spretno čitanje nota, alat je za stjecanje triju različitih vještina: (1) sviranja s lista (eng. *sight-playing*); (2) pjevanja s lista (eng. *sight-singing*) i (3) glazbenoteorijsku analizu (Bobbitt, 1970). Sviranje s lista i pjevanje s lista ponešto su drugačije vještine. Za stjecanje prve vještine, nužno je dobro poznavanje mogućnosti glazbala koje učenik svira. Hardy (1992) ovakvo poznavanje naziva „osjećajem za geografiju glazbala“, misleći pritom na praktično znanje o tome gdje se i na koji način određeni ton ili grupa tonova izvodi. Za uspješno sviranje s lista neophodna je i stečena tehnika sviranja, koja uključuje potrebnu brzinu i ritamsku preciznost. Dok je za sviranje potrebna motorička spretnost, u pjevanju s lista će veću ulogu imati mentalna brzina. Pjevanje s lista temelji se na usvojenim slušnim pojmovima koji učeniku omogućuju čitati note u tišini i čuti ih „u glavi“ (George, 1922). Za vokalnu reprodukciju potrebna je i intonativna preciznost, to jest točna realizacija tonskih visina koja ovisi o sposobnosti dekodiranja glazbenoga materijala i razvijenoj vokalnoj tehnici (Vendrova, 1993; Leuba, 2004). Prilikom pjevanja s lista ostvaruje se veza između *internog* – pretvaranja notnoga zapisa u zvuk (u sebi) i *eksternog* – pjevanja na glas (McClung, 2001). Za vrijeme vokalne reprodukcije (eksterni dio) važna je detekcija pogreške te njezino ispravljanje (Larson, 1977). Ako se veza internog i eksternog ne ostvaruje na pravilan način, učenik pjeva pogađajući, tzv. sistemom pokušaja i pogreške (Rojko, 1999).

3.2. Osnovne značajke učenja glazbenoga jezika

Za dobivanje potrebnih odgovora o učenju glazbe i razvoju glazbeno-perceptivnih sposobnosti, veliki je broj znanstvenika usporedio učenje glazbe s učenjem jezika (Rojko, 1999; Spychiger, 2001; Patel i Daniele, 2003; Patel, 2012; Fedorenko, 2009; Waller, 2010 i dr.). Kao što je to slučaj s jezikom, čovjek ima genetske predispozicije za glazbeno ponašanje i percepciju glazbe, jer je glazba integrativni dio ljudskoga kognitivnog i kulturnog razvoja (Dorrell, 2006; Jackendoff, 2009). Istražujući kako dijete uči jezik, lingvist i filozof Noam Chomsky stvara teoriju transformacijsko-generativne gramatike. Zaključuje da pisani jezik ne igra nikakvu ulogu u učenju govora, dijete će puno ranije naučiti govoriti i slušati te razumjeti što mu se govori, nego čitati i pisati. Ono što dijete nauči u prve četiri godine života, za odraslog čovjeka u istom vremenskom periodu nije moguće. Dijete intuitivno usvaja gramatiku materinjeg jezika, a dokaz za to su pogreške poput „hoćem“, „nećem“, „možem“, „strugamo“, „stanovamo“ i slično. Također, dijete je u stanju razumjeti nove rečenice, one koje do tada još nije čulo (Rojko, 1999). Na isti se način učenje glazbe razlikuje kod djece i kod odraslih polaznika. Odrasli će polaznici pri učenju glazbe možebitno imati višu razinu volje, odlučnosti i dosljednosti i njihov će razvoj strategija učenja i metakognitivnih vještina biti brži. Međutim, početak usvajanja intonacijskih i ritamskih vještina, kao i vještine sviranja glazbala, preporuča se u ranijoj dobi jer se tada i glazbeni jezik usvaja intuitivno i s lakoćom (Polifonia, 2007b, 2007c).

Pri usporedbi učenja glazbe s učenjem jezika, potrebno je imati na umu da se jezična artikulacija ostvaruje na dvije razine: (1) strukturnoj, sintaktičkoj razini (fonemi, morfemi, riječi, sintagme, rečenice) i (2) semantičkoj razini (značenje). Jezik služi opisivanju objektivne (izvanjezične) stvarnosti, jer kulturne činjenice i objekti postoje nezavisno od jezika (Rojko, 1999). Na primjer, *kuća* (kao objekt) ne pripada jeziku, nego stvarnosti predstavljenoj jezičnim simbolom *k-u-ć-a*. Isti će objekt u drugom jeziku biti predstavljen drugim simbolom – u engleskom *house*, njemačkom *haus*, talijanskom *casa*, francuskom *maison* itd.

Kao posebna dimenzija objektivne stvarnosti, glazba posjeduje strukturnu razinu kao i jezik pa se prema toj sličnosti izvode brojne analogije (Alexander i sur., 2005; Bigand i sur., 2006; Katz i Pesetsky, 2009; Dehaene-Lambertz i sur., 2010; Boebinger, 2012). Tonovi u glazbi odgovaraju fonemima i morfemima, a glazbeni intervali, akordi, ljestvice i ritamski obrasci riječima i pojmovima. Glazbeni motivi i fraze funkcioniraju kao jezične sintagme,

glazbene rečenice kao jezične rečenice, a glazbene kadence kao različiti rečenični završetci – polovična i varava kadenca kao upitna, a kadenca na tonici kao izjavna ili usklična rečenica (Rojko, 1999). Temeljem postojećih podudaranja na strukturnoj razini, u ljudskom mozgu postoje paralelni sustavi za pamćenje i manipulaciju jezičnim i glazbenim simbolima (Patel, 2003a, 2003b, 2012), što je potvrđeno rezultatima neurokognitivnih istraživanja od kraja 20. stoljeća nadalje. Slijedom toga, u glazbenom su obrazovanju prisutni sljedeći pristupi: (1) *semiotički pristup* koji zagovara učenje glazbe na način učenja znakova (Koelsch i sur., 2000; Spychiger, 2001; Stevens i sur., 2004; Jentschke i sur., 2005; Schön i sur., 2005, Magne i sur., 2006; Montagni i Peru, 2011; Goswami, 2012) i (2) *psiholingvistički pristup* koji pomaže razumijevanju procesa stjecanja onih znanja i umijeća koja čine pravu glazbenu pismenost (Rojko, 1999). Pokušavajući stvoriti analogiju između procesa učenja jezika i učenja glazbe, glazbeni pedagog, znanstvenik i teoretičar Edwin E. Gordon (1927.-2015.) preuzima Gagnéove faze učenja jezika i prilagođava ih učenju glazbe (tablica 16). Prema Gordonu, tim je procesima zajedničko usvajanje pojmova slušanjem i imitacijom, dok učenje čitanja i pisanja dolazi kasnije (Jordan-deCarbo, 1997).

Tablica 16: Analogija između procesa učenja jezika i učenja glazbe
(prema: Gordon, 1980; Jordan-deCarbo, 1986, 1997)

Faze u procesu učenja jezika (Gagné)	Faze u procesu učenja glazbe (Gordon)
<i>slušna razina</i>	
slušanje i ponavljanje imitacijom	stvaranje slušnog repertoara učenjem glazbenih obrazaca
<i>razina verbalnih asocijacija</i>	
asocijacije između riječi i objekta kao <i>predjezični</i> proces; akumulacija riječi i proces izgradnje jezika	svaki zvuk (intonacijski ili ritamski pojam) dobiva svoje jedinstveno ime
<i>razina djelomične sinteze</i>	
razumijevanje značenja i slaganje rečenica; komunikacija i verbalizacija ideja/misli	slušna diskriminacija i prepoznavanje glazbenih pojmova i obrazaca
<i>razina simboličkih asocijacija</i>	
učenje čitanja i pisanja s početkom formalnog (općeg) obrazovanja	učenje notnih simbola s početkom formalnog glazbenog obrazovanja
<i>razina potpune sinteze</i>	
sigurna komunikacija pisanim putem	stvaranje čvrstih asocijacija između zvuka, imena i notnih simbola

Spoznajama o učenju glazbenoga jezika i razvoju glazbene percepcije znatno su doprinijela fundamentalna glazbena istraživanja, iako se ona u pravilu ne mogu izravno primijeniti u odgojno-obrazovnoj praksi. Takva istraživanja interdisciplinarno pristupaju problemima razumijevanja glazbe, udružujući najnovije spoznaje iz glazbene psihologije, psiholingvistike i neurokognitivne znanosti (Bigand i sur., 2006). Glazbenopsihološka istraživanja u širem smislu obuhvaćaju područje psihoakustike, a u užem smislu akumuliraju spoznaje o razvoju glazbenih sposobnosti te otkrivanju i razvijanju muzikalnosti (de la Motte-Haber, 1999; Trainor, 2005). Psiholingvistika semiotički pristupa učenju glazbe kao procesu učenja znakova i pronalazi paralelne sustave za procesuiranje jezika i glazbe (Patel, 2008; 2009; 2012; Koelsch i Siebel, 2005; Fadiga i sur., 2009). Cilj je neurokognitivne znanosti medicinski objasniti percepciju glazbe pomoću neuropsihološkog pristupa, elektrofiziološkog pristupa (ERP⁵⁵ studije) ili hemodinamičkog pristupa (PET⁵⁶ i fMRI⁵⁷ studije) (Koelsch i sur., 2000; Brattico i sur., 2006; Brown i sur., 2006; Adalarasu, 2011; Lee i sur., 2011).

Temeljem fundamentalnih istraživanja razvijene su značajne teorije o percepciji glazbe koje se mogu izravno primijeniti u nastavi, a to su:

- *Teorija o učenju glazbe* (Gordon, 1980, 1982, 1999, 2006);
- *Teorija grupiranja i metra* (Lerdahl i Jackendoff, 1981);
- *Generativna teorija tonalitetne glazbe* (Lerdahl i Jackendoff, 1983, 1985);
- *Implikacijsko-realizacijski model glazbenog očekivanja* (Narmour, 1990, 1992);
- *Teorija o glazbenim silama* (Larson, 1992, 1993, 2004);
- *Kognitivna teorija značenja u glazbi* (Brower, 2000);
- *Teorija o tonalitetnom tonskom prostoru* (Lerdahl, 2001);
- *Generativna sintaksa tonalitetne harmonije* (Rohrmeier, 2011).

Autori *Teorije grupiranja i metra* i *Generativne teorije tonalitetne glazbe* Lerdahl i Jackendoff (1981; 1983; 1985) istražuju glazbenu intuiciju na nesvjesnoj razini pojedinca. Prema njihovim zaključcima, percepcija ritma i metra odvija se spontanom segmentiranjem glazbenih obrazaca temeljem nesvjesno usvojenih ritamskih koncepata, dok se percepcija

⁵⁵ ERP (eng. *event-related potential*.) se odnosi na mjerenje moždanih reakcija na specifične senzorne, kognitivne ili motorne stimuluse. Reakcije se mogu mjeriti EEG-om (elektroencefalografijom) ili MEG-om (magnetoencefalografijom).

⁵⁶ PET (eng. *positron emission tomography*) je dijagnostička metoda nuklearne medicine koja detektira metabolizam unutar tjelesnih tkiva.

⁵⁷ fMRI (eng. *functional magnetic resonance imaging*) je procedura kojom se mjeri moždana aktivnost prema protoku krvi u mozgu.

melodije ostvaruje nesvjesnom podjelom na dominirajuće i podređene događaje u glazbi. Autori spominju i pravilo simetrije prema kojemu slušatelj, opet nesvjesno, preferira optimalnu podjelu glazbenih obrazaca na dijelove iste dužine, s počecima fraza na istom metričkom naglasku. Kako se ovi procesi odvijaju na intuitivnoj razini, tako se preferencije glazbeno obrazovanih i neobrazovanih pojedinaca samo neznatno razlikuju (Lerdahl i Jackendoff, 1981).

Ostale teorije pojašnjavaju određene aspekte svjesne glazbene percepcije. Larson (1992; 1993; 2004) i Lerdahl (2001) problematiziraju doživljaj napetosti unutar tonalitetnoga konteksta, koji ovisi o međusobnim udaljenostima tonova/stupnjeva, smjeru kretanja melodije i konkretnim intervalskim i/ili akordnim odnosima. Narmour (1990; 1992) i Brower (2000) istražuju mogućnosti procesuiranja i predviđanja tonalitetnoga kretanja, dok Rohrmeier (2011) proučava percepciju akordnih odnosa u okviru sintakse tonalitetne harmonije. Gordon istražuje strukturu glazbenih obrazaca i izrađuje taksonomiju obrazaca prema težini. Razvija *Teoriju o učenju glazbe* (eng. *Music Learning Theory*) u kojoj ističe ulogu pamćenja i zamišljanja glazbe u procesu usvajanja glazbenoga jezika. Mogućnost zamišljanja glazbe bez prisutnosti fizičkog zvuka autor naziva *audijacijom* (Gordon, 1980, 1982, 1999, 2006).

3.2.1. Razvoj glazbeno-perceptivnih sposobnosti

Jedna od glavnih zadataka glazbenoga obrazovanja usmjeravanje je odgojno-obrazovnoga procesa prema optimalnom razvoju glazbenih sposobnosti. Međutim, takve se sposobnosti, kao urođene predispozicije, smatraju i (pred)uvjetom učenja glazbe (Rojko, 1982; Law i Zentner, 2012). Prema Crossu (2008), glazbene se sposobnosti najčešće određuju kao *glazbeni talent* (sposobnost glazbenoga izvođenja) i kao *muzikalnost* (istančana glazbena percepcija i recepcija). Istražujući i analizirajući različite komponente muzikalnosti, američki psiholozi dolaze do zaključka da muzikalnost nije jedinstvena sposobnost, nego niz sposobnosti koje daju kumulativan učinak. Oni stvaraju *teoriju o specifičnim sposobnostima*, koja je još nazvana i elementarističkom, atomističkom ili mozaičkom teorijom (Rojko, 1981). Seashore ističe kako „... glazbeni talent nije jedan talent, već hijerarhija talenata koji se granaju u okviru glazbene svijesti.“ (Seashore, prema Mirković-Radoš, 1983, 40).

U kontekstu elementarističke teorije, Schoen navodi sljedeće komponente muzikalnosti: (1) slušna osjetljivost – uočavanje minimalnih razlika u visini, trajanju,

intenzitetu i boji, (2) glazbeno osjećanje i razumijevanje te (3) glazbeni virtuoзитet (mišićna opremljenost, spretnost, kontrola i preciznost pokreta, snaga, pokretljivost, izdržljivost. Na sličan način, von Kries govori o tri osnovna vida muzikalnosti, a to su intelektualni (slušna diskriminacija i pamćenje glazbe), afektivno-estetski (doživljaj glazbe) i kreativni, koji se odnosi na talent za glazbeno stvaralaštvo (Mirković-Radoš, 1983).

S druge strane, iz perspektive *unitarističke koncepcije muzikalnosti*, koja je nazvana i *omnibus teorijom*, na muzikalnost se gleda kao na jedinstvenu osobinu (Rojko, 1981; Mirković-Radoš, 1983). Raspravlja se o „glazbenoj inteligenciji“ koja simultano funkcionira kao sposobnost (eng. *musical ability*) i kao stav (eng. *music appreciation*). Srž muzikalnosti, prema ovoj koncepciji, može se definirati kao svijest o tonsko-ritamskim konfiguracijama, neodvojiva od emocionalnog/afektivnog reagiranja na glazbu (Deutsch, 1980; Duke i sur., 1988; Cross, 1998).

Treći je pristup Lundinova *bihevioristička teorija* prema kojoj se muzikalnost mjeri objektivnom analizom „glazbenog ponašanja“ (Mirković-Radoš, 1983). Takvo ponašanje obuhvaća čitav niz reakcija na glazbu te uključuje glazbene procjene i stavove (afektivnu komponentu muzikalnosti) i doživljaj glazbenoga konteksta (slušno-analitičku komponentu muzikalnosti). Reakcije na glazbu rezultat su učenja i kulturno su determinirane, to jest razlikuju se ovisno o utjecajima određene kulture (Saslaw, 1996; Corrigan, 2012; Wong i sur., 2012).

Sve navedene koncepcije muzikalnosti uključuju percepciju glazbe, a razlikuju se po tome doživljava li se percepcija kao: (1) jedan od elemenata muzikalnosti (elementaristička teorija), (2) integralni dio muzikalnosti (unitaristička teorija) ili (3) vid glazbenoga ponašanja (bihevioralna teorija). U dostupnoj literaturi, percepcija glazbe nerijetko se naziva pojednostavljenim terminom *glazbeni sluh*. Glazbeni se sluh određuje kao sposobnost razumijevanja glazbe u cjelini, ili pojedinog njezinog aspekta. Funkcija glazbenoga sluha je, dakle, razlikovanje, pamćenje i prepoznavanje akustičko-glazbenih odnosa i pritom se u diskriminaciji tonskih visina i njihovih odnosa razlikuju relativni i apsolutni glazbeni sluh (Rojko, 1982). Ključno obilježje *relativnoga sluha* jest nemogućnost prepoznavanja apsolutnih visina tonova bez oslanjanja na refereničnu točku (npr. početni ton skladbe). Nakon što je pojedinac upamtio refereničnu točku, prema tome će dalje tumačiti ostale melodijske i/ili harmonijske sklopove. Funkcioniranje relativnog sluha, dakle, uvelike ovisi i o pamćenju (Clegg, 1928; Parncutt i Levitin, 2002; Bossomaier i Snyder, 2004). Relativni se

sluh, što njegovo ime i govori, odnosi na shvaćanje *relacija* u određenome glazbenom kontekstu (Litke i Olsen, 1979). Kako je takvo shvaćanje glavni uvjet za razumijevanje glazbe, može se ustanoviti da je relativnost nužnost glazbenoga jezika (Rojko, 1982; 1999).

S druge strane, *apsolutni sluh* je specifična sposobnost koja pojedincu omogućuje trajno pamćenje apsolutnih visina tonova. Takvu vrstu sluha posjeduje relativno mali udio ukupnog stanovništva. Zastupljenost apsolutnoga sluha u populaciji istraživali su glazbeni psiholozi poput Stumpfa, Weinerta, Wellecka, Bachema i Révész, koji su pojedinačno došli do nešto drugačijih podataka (Rojko, 1982). Osobama koje ga posjeduju, apsolutni sluh omogućuje prepoznavanje tonskih visina bez oslonca, to jest bez referenične točke koja je potrebna relativnim slušačima. Apsolutne se visine, nakon što su jednom naučene, neanalitički i spontano prepoznaju poput vizualnoga prepoznavanja i razlikovanja boja, oblika i predmeta. Prema europskim znanstvenicima, apsolutni je sluh urođena sposobnost, dok američki znanstvenici smatraju da se on može steći. Bez obzira na to je li riječ o urođenoj ili stečenoj sposobnosti, apsolutni sluh nije nužan za razumijevanje odnosa u glazbi pa se ne određuje kao krajnji ishod učenja glazbenoga jezika. Glazbeno je obrazovanje stoga usmjereno na razvoj svih komponenti relativnoga glazbenog sluha (Covington i Lord, 1994), a te se komponente mogu kategorizirati u pet skupina: (1) prepoznavanje tonskih visina i njihovih odnosa; (2) prepoznavanje ritma; (3) prepoznavanje višeglasja i tzv. harmonijski sluh; (4) prepoznavanje glazbene forme i (5) prepoznavanje sekundarnih glazbenih obilježja (tablica 17).

Glazbeno-perceptivne sposobnosti se kod djeteta javljaju znatno ranije od ostalih sposobnosti, a njihov razvoj uvelike ovisi o okruženju (Whybrew, 1966; Koopman, 1995). Poticajno će (glazbeno) okruženje djelovati na razvoj interesa za glazbu i realizaciju glazbenih potencijala već u ranom djetinjstvu (Trainor, 2005). Akustički aparat djeteta funkcionira od samoga rođenja, kao i osjećaj za visinu tona. Već s tri mjeseca dijete može lokalizirati zvuk, a nakon prvih šest mjeseci imitira i reproducira zvukove. Oko devetog mjeseca javljaju se faze ranih vokalizacija i „glazbenih brbljanja“. S osamnaest mjeseci, djeca se počinju kretati uz glazbu, trude se uskladiti glazbu i pokret te spontano pjevaju i imitiraju pjesme, posvećujući riječima veću pažnju od melodije. U trećoj godini uspješno imitiraju pjesme s pravilnom konturom, ali netočnim intervalima, a poslije pete godine javlja se sposobnost održavanja tempa (Trehub i sur., 1984).

Tablica 17: Komponente glazbenoga sluha (prema: Belegu, 1984; Covington i Lord, 1994)

ritam	<ul style="list-style-type: none"> - prepoznavanje i razlikovanje notnih trajanja i pauza - prepoznavanje i razlikovanje ritamskih figura i kombinacija - ritamska organizacija u okviru određene mjere
tonske visine i njihovi međusobni odnosi	<ul style="list-style-type: none"> - funkcionalno prepoznavanje (određivanje funkcija i odnosa u tonalitetnom kontekstu) - intervalsko prepoznavanje (može biti izvan tonalitetnoga konteksta)
višeglasje	<ul style="list-style-type: none"> - prepoznavanje i identificiranje višeglasja unutar ili izvan tonalitetnoga konteksta - prepoznavanje i identificiranje harmonijskih progresija i odnosa unutar tonalitetnoga konteksta (tzv. „harmonijski sluh“)
glazbena forma	<ul style="list-style-type: none"> - prepoznavanje motiva, fraza i većih glazbenih cjelina (tzv. „arhitektonski sluh“)
sekundarna glazbena obilježja	<ul style="list-style-type: none"> - prepoznavanje i razlikovanje glazbeno-izražajnih sastavnica poput dinamike, tempa, agogike i boje (timbra)

Između šeste i devete godine intenzivno se razvijaju melodijske i ritamske glazbene sposobnosti pa je ovo razdoblje optimalno za početak glazbenoga obrazovanja (Trehub, 2001; *Polifonia*, 2007c). Najznačajnija etapa razvoja glazbene percepcije i kognicije započinje razlikovanjem intervala, zahvaljujući formiranju djetetove svijesti o tonalitetu (Krumhansl i Shepard, 1979). Na temelju osjećaja za tonalitet razvija se i harmonijski sluh, a sposobnost vertikalnoga slušanja i analize sklopova akorda javlja se oko desete godine (Marmel i sur., 2011).

Svijest o razvoju glazbene percepcije kod djece i mladih osoba od iznimne je važnosti za promišljanje cjelovita glazbenoobrazovnog procesa. S obzirom na uočenu povezanost između učenja jezika i učenja glazbe, tijekom vremena razvile su se mnoge metode i strategije poučavanja koje s jedne strane počivaju na općoj psihologiji razvoja muzikalnosti, a s druge strane, na metodama početnoga čitanja i pisanja (posebice globalnoj i sintetičko-analitičkoj metodi). Iz tog je razloga potrebno pružiti uvid u razvoj *solfeggia* kao zasebne discipline koja se u glazbenoobrazovnom procesu bavi upravo ovom problematikom, a potom usporediti i različite metode koje u okviru te discipline predstavljaju sredstva usvajanja glazbenoga jezika.

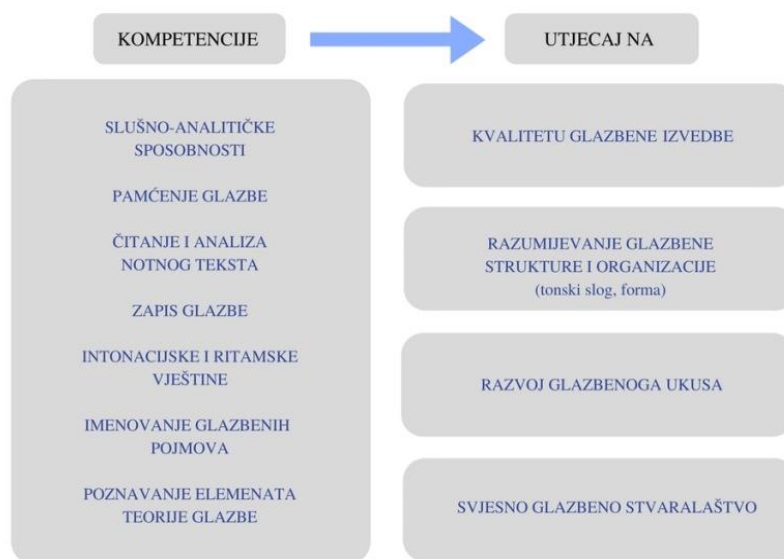
3.2.2. *Solfeggio* kao zasebna glazbenopedagoška disciplina

Opisane teorije o razvoju glazbeno-perceptivnih sposobnosti u nekim su aspektima oprečne, ali zajedničko im je obilježje usmjerenost prema razvoju glazbenoga sluha u najširem smislu. Međutim, početna inicijativa za razvojem *solfeĝgia* kao zasebne discipline nije nastala s ciljem razvoja glazbene percepcije, već iz potreba pjevačke prakse – učinkovitijeg učenja srednjovjekovnih napjeva te, nekoliko stoljeća kasnije, poučavanja pjevanja u općeobrazovnim školama (McNaught, 1893; Rojko, 1982; Reisenweaver, 2012). Na to ukazuje i talijanski naziv predmeta *solfeĝgio* koji je preuzet i u hrvatskoj glazbenoobrazovnoj teoriji i praksi. Poput francuskoga imena *solfeĝe*, naziv upućuje na tzv. „solfeđiranje“, to jest na pjevanje solmizacijskim slogovima (Borland, 1932; Rainbow, 1975). Takav naziv, koji se primjenjuje u romanskim i slavenskim zemljama, predstavlja pjevanje (solmizacijom) kao dominantnu nastavnu aktivnost, što u praksi nerijetko i jest slučaj. Međutim, stjecanje intonacijskih i ritamskih znanja i vještina primarno bi se trebalo odnositi na usvajanje slušnih pojmova i slijedom toga, na razvoj prave glazbene pismenosti (Siler, 1956; Larson, 1988; Rojko, 1982; 1999). Isti se predmet na germanskom govornom području opravdano naziva vježbanjem/treningom sluha (njem. *Gehörbildung*, eng. *ear training* ili *aural training*).

Solfeggio je, kao nastavni predmet, sastavni (i neizostavan) dio obrazovanja glazbenika. To je jedini predmet koji je, bez obzira na glazbeno usmjerenje pojedinca, zastupljen u čitavoj glazbenoobrazovnoj vertikali. Nastava *solfeĝgia* se u hrvatskim glazbenim školama ostvaruje s dva sata tjedno, što čini 70 sati godišnje. To je ukupno 420 sati za učenika koji je završio osnovnu glazbenu školu odnosno 700 sati za učenika koji je pohađao i osnovnu i srednju školu. *Solfeggio* se razvio kao posebna glazbenopedagoška disciplina zato što se višeslojnost glazbenoga jezika može usvojiti isključivo sustavnim, postupnim i dugotrajnim radom (Covington i Lord, 1994). Dok učenje glazbala pospješuje razvoj motoričke i afektivne dimenzije, kognitivna se dimenzija učenja glazbe ponajviše razvija na *solfeĝgiu*, usvajanjem glazbe kao jezika i stvaranjem bogatoga rječnika slušnih pojmova (Kraus i Chandrasekaran, 2010). U nastavi *solfeĝgia* simultano se razvijaju i stječu sljedeće sposobnosti/vještine: (1) slušno-analitičke sposobnosti; (2) pamćenje, očekivanje, predviđanje i zamišljanje glazbe; (3) zapis i vokalna reprodukcija glazbe i (4) adekvatno tumačenje i imenovanje glazbenih pojmova u određenom kontekstu (Boberg, 1975; Hair, 1981; Levitin, 1999; Curtis i Bharucha, 2008).

Solfeggio pozitivno utječe na razumijevanje ostalih glazbenoteorijskih disciplina, a od sâmoga početka učenja pospješuje glazbenoizvođačke vještine. Precizna tehnička izvedba i pravilna stilska interpretacija glazbe ovisi o učenikovu razumijevanju notnoga materijala, snalaženju u notnom crtovlju, poznavanju strukture ljestvica, intervala i akorda te prepoznavanju i razlikovanju karakterističnih melodijskih, harmonijskih i ritamskih obrazaca (Trehub, 1987; Wilson, 1989). Kako se glazbeni jezik usvaja na određenoj glazbenoj literaturi, učenici će na *solfeggiu* upoznati značajan broj reprezentativnih glazbenih djela i posredno usvojiti relevantna znanja o glazbi. Zahvaljujući tome, razvit će kriterije za vrednovanje glazbe i glazbeni ukus.

Već na osnovnoškolskoj razini, učenje *solfeggia* će doprinijeti postavljanju temelja za svjesno glazbeno stvaralaštvo i razumijevanje glazbene strukture (slika 1). Nadalje, široko osmišljena koncepcija predmeta utjecat će na povezanost glazbene teorije i prakse na srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini. Na taj će se način kontinuirano ostvarivati holistički i interdisciplinarni pristup glazbi i postići koherentnost svih kurikulumskih komponenti u glazbenom obrazovanju (Matoš, 2013; Radica i Leverić-Špoljarić, 2013).



Slika 1: Razvoj kompetencija na predmetu *solfeggio*

U nastavi *solfeggia* primjenjivat će se tradicionalne metode poučavanja poput verbalnih, vizualnih i praktičnih (Meyer, 2002), a usto će se provoditi postupci vježbanja koji su specifični za ovaj predmet. Odabir, kombinacija i ispravna primjena metoda i postupaka vježbanja od izrazite je važnosti za postizanje željenih ishoda učenja. Pomoću verbalnih

metoda, učiteljeva je uloga vješto opisati, objasniti i obrazložiti glazbene pojave te na taj način pomoći učenicima pri stvaranju veza između zvuka, imena za glazbene pojmove i notnih simbola (Jordan-DeCarbo, 1997). Metode usmenoga izlaganja kombinirat će se s vizualnim metodama pa će učitelj različitim grafičkim rješenjima prikazati melodijske, harmonijske/tonalitetne i ritamske odnose (npr. shema kvintnoga kruga ili notnih vrijednosti). Od svih je metoda najznačajnija *metoda slušne demonstracije* – svaku je glazbenu pojavu, prije bilo kakvoga teorijskog objašnjenja, potrebno ozvučiti (Jordan-DeCarbo, 1997). Intonacijska i ritamska umijeća stječu se vježbanjem pa u učenju glazbe, uz slušnu demonstraciju, veliku ulogu imaju metode praktičnoga rada. Praktične se vježbe u nastavi *solfeggia* ostvaruju s ciljem postupnog, pažljivo osmišljenog usvajanja glazbenih obrazaca. Najčešći su postupci vježbanja glazbeni diktat, rad na modulatoru, čitanje i pjevanje notnoga teksta i u pojedinim metodama, pjevanje uz primjenu fonomimike.

Rad na modulatoru jednostavan je i učinkovit način usvajanja glazbenih pojmova i razvoja intonacijske vještine. Modulator je posebno nastavno sredstvo koje povezuje vizualno i auditivno iskustvo učenika, a može biti slogovni (bez primjene notacije) odnosno ljestvični (uz primjenu notacije). Vježbanjem na modulatoru usvajaju se tipični melodijski obrasci, razvija se slušna percepcija, pospješuje se pamćenje glazbe i, ako je modulator ljestvični, stječe se vještina snalaženja u notnome crtovlju (Rojko, 2004).

Fonomimika (grč. *fone* = glas, *miméomai* = oponašam) sredstvo je kojim se zorno (vizualno) predočavaju tonalitetni stupnjevi. Postoje dva glavna tipa fonomimike:

- a) Francuska (Chevéova) fonomimika – velika (prostorna) fonomimika u kojoj položaji ruke spram trupa sugeriraju određeni stupanj ljestvice. Takva fonomimika sadrži i harmonijsku komponentu jer se tonovi toničkog kvintakorda nalaze jedan iznad drugog (tvoreći okomitu liniju), dok se ostali tonovi nalaze sa strane.
- b) Engleska (Curwenova) fonomimika – mala fonomimika koja pomoću određenog oblika šake predočava obilježja („mentalne učinke“) stupnjeva tonaliteta.

Ponekad se u praksi primjenjuje kombinacija ovih dvaju tipova fonomimike, na način da se oblikom šake prikazuju obilježja stupnjeva, a položajem ruke spram trupa vertikalni tonski odnosi. Fonomimika je primjenjiva isključivo kod relativnih metoda intonacije, gdje oblici šake odnosno pokreti ruke predstavljaju stupnjeve ljestvice i njima pripadajuće solmizacijske slogove, a ne predstavljaju apsolutne visine tonova. Osim toga, fonomimika (za razliku od ljestvičnog modulatora) ne povezuje zvuk s notnom slikom. Upravo se to smatra

jednim od njezinih nedostataka, jer se pomoću fonomimike učenike ne može direktno pripremiti za čitanje i analizu notnoga teksta.

Glazbeni diktat se kao postupak vježbanja temelji na slušnoj demonstraciji i praktičnom radu učenika (Klonoski, 2006). Učitelj pritom glasom, glazbalom ili snimkom demonstrira glazbeni materijal, a uspjeh u zapisu glazbenoga diktata rezultat je misaone djelatnosti učenika (Wunsch, 1973). Slušanjem i potom zapisom glazbe učenici istovremeno obavljaju analizu i sintezu različitih glazbenih domena, a za to je potrebno cjelovito, u potpunosti svjesno, koncentrirano i aktivno slušanje glazbe. Diktat se kao prevladavajući postupak vježbanja provodi u svim razinama glazbenoga obrazovanja. Ono što se mijenja jest kompleksnost glazbenoga materijala, a zadatak učitelja je odabrati (ili samostalno skladati) diktate koji su primjereni razvojnoj dobi učenika. Glazbeni se diktati, dakle, mogu razlikovati po težini, a općenito se mogu podijeliti u pet kategorija – prema načinima demonstracije zvuka, postupcima vježbanja, komponentama koje su obuhvaćene diktatom (melodija i/ili ritam), broju glasova i glazbenom slogu/teksturi (tablica 18).

Tablica 18: Kategorije glazbenoga diktata

DEMONSTRACIJA (IZVOR) ZVUKA	POSTUPCI VJEŽBANJA	TIP DIKTATA	BROJ GLASOVA	GLAZBENI SLOG
glas				
glazbalo s određenom visinom tona (najčešće klavir)	usmeni diktat	melodijski diktat	jednoglasi diktat	homofoni diktat
glazbalo s neodređenom visinom tona (ili primjena konkretnoga predmeta/tjeloglasbe) ⁵⁸	usmeni diktat sa zapisivanjem	ritamski diktat	dvoglasni diktat	
snimka originalne glazbene izvedbe	pisani diktat	melodijsko-ritamski diktat	troglasni diktat	polifoni diktat
			četveroglasni diktat	

Radom na notnom tekstu vježbaju se, primjenjuju i verificiraju stečena znanja i umijeća. Proces se odvija u nekoliko faza: (1) prenošenjem vizualnih u slušne predodžbe putem analize notnoga zapisa; (2) tumačenjem i razumijevanjem slušnih predodžbi te po mogućnosti njihovim pretvaranjem u odgovarajuća imena; (3) vokalnom reprodukcijom, to jest pjevanjem „na glas“ te (4) aktivnom kontrolom pjevanja, uz ispravljanje eventualnih pogrešaka (Leuba, 2004). Vokalnoj reprodukciji prethodi sustavan rad na razvoju intonacijske

⁵⁸ Pljeskanje, pucketanje prstima, koračanje (tjeloglasba) odnosno ritmiziranje upotrebom olovke, štapića isl. (konkretni predmeti)

preciznosti, koja se postiže različitim vokalnim vježbama. Ovdje je neophodna koordinacija između slušnih predodžbi i mišićne aktivnosti, a upravo o toj koordinaciji ovisi samo umijeće pjevanja (vokalna tehnika). Aktivna kontrola izvođenja učeniku omogućuje neposredno ispravljanje eventualnih intonacijskih i/ili ritamskih pogrešaka. Greške će se uočiti na način da učenik kontinuirano uspoređuje ono što je otpjevao sa zvukom koji je zamislio. Ako se otpjevano ne podudara sa zamišljenim, učenik će izvršiti korekciju i uskladiti izvedbu s unaprijed stvorenom slušnom predodžbom (Leuba, 2004).

Vježbanje glazbenoga diktata i rad na notnom tekstu zapravo su iste, ali reverzibilne operacije u kojima učenici različitim redosljedom procesuiraju glazbene informacije (Rojko, 1982; 1999). Analogno području jezika i govora, kodiranje i dekodiranje informacija može se prikazati procesom od tri faze koji sadrži ulaz informacije, obradu informacije i izlaz informacije, s time da glazbena informacija za učenika može biti zvuk ili notni zapis (tablica 19).

Tablica 19: Procesuiranje glazbene informacije

ULAZ INFORMACIJE	OBRADA INFORMACIJE	IZLAZ INFORMACIJE
zvuk (slušanje)	analiza i dekodiranje glazbenog materijala	zapis glazbe
notni zapis (čitanje)		reprodukcija (pjevanje)

Uz smislenu organizaciju sadržaja i provedbu postupaka vježbanja, kvalitetna i suvremena nastava *solfeggia* nalaže primjenu različitih izvora, materijala i tehnologije. Od nastavnih sredstava posebno namijenjenih nastavi ovoga predmeta, trebaju se istaknuti udžbenici za *solfeggio* i zbirke glazbenih primjera. Udžbenici su u pravilu namijenjeni određenoj godini/razredu ili eventualno dvogodišnjem ciklusu učenja. Uz primjere iz glazbene literature, udžbenici sadrže didaktičke melodijske, ritamske i melodijsko-ritamske vježbe. Za razliku od udžbenika, zbirke primjera sadrže isključivo primjere iz literature i nisu predviđene za konkretan razred. Primjeri iz literature ponekad su didaktički obrađeni na način da su transponirani u drugi tonalitet i/ili transkribirani u drugu mjeru, kako bi se u određenom periodu učenja prilagodili ostvarenju ciljeva predmeta.

Uz udžbenike i zbirke, u nastavi je uputno primjenjivati originalne glazbene primjere koji uz klasičnu literaturu uključuju dječje, folklorne i umjetničke pjesme te jednoglasne i višeglasne popijevke i kanone. Izvorna je glazba u svakom pogledu najkvalitetniji materijal, kojime se mogu udovoljiti sve postavljene zadaće predmeta (Rojko, 2010). Upoznavanjem

glazbene literature učenici usvajaju zakonitosti karakteristične za zapadnoeuropsku glazbu, kao što su tipična melodijska i ritamska kretanja, harmonijski odnosi i formalna struktura.

Od nastavnih pomagala posebno je značajna upotreba klavira. Izuzev početne nastave *solfeggia*, kada učitelj glazbene pojmove primarno demonstrira glasom, klavir je glavno pomagalo pri provedbi bilo kojeg oblika slušnog treninga. Učitelj se ne mora ograničiti na upotrebu klavira, ako umije svirati još koje glazbalo. U nastavi se može koristiti i audio uređaj za reprodukciju primjera iz glazbene literature: originalne snimke izvedbi glazbenih djela dobrodošli su dodatak tradicionalnim postupcima vježbanja. Originalna se snimka učenicima može demonstrirati nakon što je primjer iz literature upoznat putem zapisa diktata ili pjevanja. Tada će upoznavanje primjera dodatno produbiti slušno iskustvo učenika i doprinijeti boljem razumijevanju i poznavanju glazbenog djela. U nešto kasnijim godinama učenja, originalna snimka može biti sredstvo vježbanja glazbenog diktata. Osvremenjivanju nastave dodatno može doprinijeti upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije. Računalo i projektor ili tzv. pametna ploča učitelju omogućuju da unaprijed pripremi nastavni materijal te tako uštedi vrijeme i resurse, a uz zadatke i primjere koji će se koristiti izvanmrežno, moguća je i primjena mrežnih stranica/aplikacija za vježbanje glazbenoga sluha.

Tijekom školske godine, učitelj će kontinuirano pratiti razvoj glazbenoperceptivnih sposobnosti kod učenika te na različite načine vrednovati razinu stečenih intonacijskih i ritamskih vještina. Mogući načini vrednovanja učenika su:

- a) praćenje razvoja intonacijskih vještina učenika prilikom rada na modulatoru i ostalih vokalnih vježbi;
- b) praćenje motoričkoga razvoja učenika prilikom vježbanja ritma, izvođenja ritamskih igara i brojalica te glazbenih aktivnosti koje uključuju tekst i/ili pokret;
- c) praćenje i provjera razvoja slušnih sposobnosti učenika pomoću različitih zadataka slušnoga prepoznavanja;
- d) različiti oblici pisane provjere (glazbeni diktat, teorija glazbe);
- e) ispitivanje uspješnosti učenika u *a vista* izvedbi glazbenih primjera.

Detaljno i sustavno razmatrajući pedagoško-psihološke te didaktičko-metodičke aspekte nastave *solfeggia*, Rojko (1982, 1996, 1999) je formulirao sljedeće zaključke:

1. „Kada dijete počne učiti pisanje, ono zna govoriti i uglavnom u potpunosti razumije materinji jezik. Kada dijete počinje učiti pisanje u glazbi, ono još ne poznaje, niti ne razumije glazbeni jezik.“ (Rojko, 1982, 106). U nastavi *solfeggia* se nažalost često imitira proces učenja čitanja i pisanja umjesto imitiranja procesa učenja jezika. Premala je pažnja posvećena slušnom treningu, a prevelika pjevanju po notama, koje će bez dovoljno usvojenih slušnih pojmova biti pjevanje putem pokušaja i pogreške. Iz tog razloga središnja nastavna aktivnost treba biti glazbeni diktat i ne bi smjelo biti sata *solfeggia* na kojemu diktat ne zauzima barem pola nastavnog vremena. „Svjesnim slušanjem glazbe razvija se glazbeno mišljenje i možemo reći da između svjesnog slušanja, glazbenog mišljenja i pjevanja postoji identična veza kakva postoji između mišljenja i govora“⁵⁹ (Rojko, 1982, 113);
2. Glazbeni jezik nije moguće usvajati putem intervala pa je sâm pojam *intervalnih metoda* besmislica. Svrha vježbanja intervala je njihovo oslobađanje od tonalitetnoga konteksta, to jest priprema za atonalitetnu glazbu koja nije strukturirana kao jezik. Prema tome možemo zaključiti da će svako učenje intervala u početku biti nužno tonalitetno, jer glazbeno-jezični pojmovi mogu imati smisao isključivo u glazbeno-jezičnom kontekstu (Rojko, 1999);
3. Za učenje glazbenoga jezika potrebni su korektni glazbeni iskazi, to jest prava glazba. Didaktički će se primjeri koristiti u početnom učenju, prilikom ulaska u tonski i ritamski prostor, sustavnim usvajanjem određenih melodijskih i ritamskih pojava i njihovih međusobnih odnosa. U nastavu će postupno ulaziti primjeri iz glazbene literature koji bi kasnije trebali u potpunosti zamijeniti didaktičke primjere;
4. Glazbeni pojmovi moraju imati imena. Glazba nije jezik, ali funkcionira kao jezik, zato što ima sustav znakova kojim se imenuju glazbeni pojmovi, a posjeduje i pravila međusobnog povezivanja i sređivanja pojmova. Učenje glazbenog jezika neutralnim slogom nije uputno jer glazbeni pojmovi koji predstavljaju glazbu kao zvučnu stvarnost ostaju neimenovani. Uz solmizacijske slogove odnosno glazbenu abecedu kojima se imenuju intonacijski pojmovi, za nastavu su korisni francuski ritamski slogovi (govorena trajanja) koji olakšavaju učenje ritma;

⁵⁹ Mišljenje = govor u sebi/glazbeno mišljenje = pjevanje u sebi (glazbena imaginacija).

5. Različite su metode intonacije (relativne i apsolutne) poput različitih jezika za svladavanje iste glazbene stvarnosti. Odabranu metodu treba provoditi dosljedno i ne mijenjati je tijekom učenja. Promjenom metode, mogu se postići učinci negativnog transfera;
6. Zadaća nastave *solfeggia* je stjecanje vještina pa uspjeh ovisi o kvaliteti i kvantiteti relevantnih aktivnosti vježbanja: rada na modulatoru, diktata i obrade glazbenih primjera;
7. Da bi bio lagan za učenika, *solfeggio* mora biti težak za nastavnika. Kvalitetna nastava iziskuje poman odabir nastavnih sadržaja i adekvatnih metoda te postupaka vježbanja, pažljivo planiranje nastave i njezinu uspješnu realizaciju;
8. Nikako nije poželjno razdvajati *solfeggio* i tzv. teoriju glazbe. Teorija glazbe treba biti sastavni dio *solfeggia*, sama po sebi je suhoparna i nepovezana s praksom te „predstavlja didaktički apsurdno razdvajanje jedinstvenog procesa stjecanja znanja i vještina na *znanja* i na *vještine*” (Rojko, 1996, 30);
9. Razlike između učenika se podrazumijevaju i nastavnik ne smije od svih učenika očekivati istu razinu sposobnosti;
10. Znanje jezika, pa tako i glazbenog, može biti *aktivno* i *pasivno* (Rojko, 2012c). Glazbeniku koji nije pjevač, pasivna je razina dostatna. Potrebno je pogledom i sluhom razumjeti notni tekst, a nije nužno i izvesti ga (na glas otpjevati). Međutim, vještina vokalne reprodukcije glazbenog materijala potreba je glazbenim pedagozima.

3.2.3. Metode (sustavi) intonacije i njihova uloga u usvajanju glazbenoga jezika

Još od kraja 19. stoljeća, metode intonacije i njihova primjena u glazbenopedagoškoj praksi bile su predmetom rasprava i teorijskih istraživanja (Harris, 1918; Fuller-Maitland, 1921; Bentley, 1959). Neki su autori pokušali formulirati relevantne zaključke o metodama *a priori*, vođeni vlastitim stavovima i dojmovima, umjesto empirijskim podacima. Predlagane su i neke nove, alternativne metode, koje se u pravilu nisu zadržale u nastavnoj praksi. Rojko (1982) daje detaljan pregled postojećih metoda koje su kategorizirane u okviru dvaju sustava, *relativnog* i *apsolutnog* (tablica 20). Teorijska analiza i komparacija metoda kod nekih je autora iznimno detaljna (npr. Larson, 1988), ali ne odgovara na sva postavljena pitanja o funkcioniranju metoda u praksi i njihovu utjecaju na ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda. U novije se vrijeme učinci metoda (ipak) provjeravaju empirijski, a najznačajnija su takva istraživanja ostvarena tek nedavno (Holmes, 2009; Hung, 2012).

Tablica 20: Sustavi intonacije

Relativni sustavi	Apsolutni sustavi
alternativni nazivi	
sustavi <i>pomičnog do</i> stupanjske metode	sustavi <i>fiksiranog do</i> intervalske metode
različite inačice sustava (načini rada)	
brojčana metoda metoda Tonik-Solfa metoda Tonika Do Jale metoda Kodályjeva metoda funkcionalna metoda E. Bašić funkcionalna metoda M. Vasiljevića	abecediranje apsolutna solmizacija Eitzova metoda tonskih riječi Dalcrozeov sustav ljestvica

Relativni i apsolutni sustavi intonacije različiti su pristupi stjecanju intonacijskih pojmova na predmetu *solfeggio*. Sustavi se načelno razlikuju po sljedećim obilježjima: (1) imenovanju glazbenih pojmova, (2) primjeni glazbene notacije, (3) putovima svladavanja tonskog prostora i (4) odabiru nastavnih strategija i sredstava u nastavnom procesu. Premda se u glazbenopedagoškom diskursu umjesto sustava češće primjenjuje sintagma *metoda intonacije*, ne treba je poistovjećivati s didaktičkim pojmom *nastavnih metoda* (verbalnih, vizualnih, praktičnih i ostalih).

Relativni sustavi intonacije polaze od zvučne slike ljestvičnih stupnjeva i njihovih odnosa pa se u njemačkoj glazbenopedagoškoj terminologiji nazivaju *stupanjskim metodama* (njem. *Stuphenlehrenmethoden*). Stupnjevi tonaliteta ovdje se imenuju *relativnim solmizacijskim slogovima*, na način da se za određeni stupanj uvijek primjenjuje isto ime – prvi se stupanj durske ljestvice može nalaziti na bilo kojoj (apsolutnoj) visini, ali će se uvijek nazivati *do*. S obzirom na ovo obilježje, relativni se sustavi još nazivaju i *sustavi pomičnog do* (Kippen, 1874; Harvey, 1877; Taylor, 1897; Fuller-Maitland, 1921; Whittaker, 1922, 1925; Whybrow, Trotter i dr., 1925; Hlawiczka, 1931; Borland, 1932, 1936; Humphreys i Stubbings, 1934). Logika relativnih metoda je, dakle, sljedeća: „Ono što se uhu čini istim, treba se isto zvati, a ono što uho percipira različitim, treba se zvati drugačije.” (Irvine, 1934, 1119).

S relativnim se tretiranjem tonova na zapadu započelo još u srednjemu vijeku, a razvoj relativnih metoda trajao je nešto više od 800 godina. Tome su tijekom vremena doprinijeli brojni glazbeni pedagozi koji su, razvijajući metodu u praksi, objavili nastavne materijale, usustavili intonacijske i ritamske vježbe i osmislili korisna didaktička sredstva poput modulatora (npr. *glazbene ljestve* S. A. Glover i *meloplast* P. Galina), fonomimike i ritamskih tabela (Zinar, 1983; Bennett, 1984).

Guido Aretinski u 11. stoljeću dolazi do revolucionarnoga rješenja koje će omogućiti svjesno čitanje i zapis glazbe (McNaught, 1893). Glazbena je abeceda tada već postojala, ali nije bilo mogućnosti sustavnoga bilježenja tonova, niti načina za pjevanje po notama. Visina tonova se prilikom pjevanja mijenjala pomoću kretanja ruke pa je još u staroj Grčkoj, Rimu, Egiptu i Kini *ruka* predstavljala prvi glazbeni simbol i sredstvo međusobnoga razumijevanja. Glazba se nije mogla učiti samostalno pa su se melodije uglavnom učile napamet, postupkom imitacije (eng. *rote singing*). Guido Aretinski uviđa da bi se svjesno čitanje glazbe moglo ostvariti ako bi postojala slušna predodžba tonskoga niza – tada *heksakorda* koji se sastojao od šest susjednih tonova. Pomno odabire napjev koji sadrži sve tonove toga niza i to na način da svaka fraza napjeva započinje sljedećim (višim) tonom. Riječ je o *Himni sv. Ivanu*⁶⁰ iz koje Guido izdvaja početne tonove fraza i dodjeljuje im početne slogove teksta himne: *ut, re, mi, fa, sol, la* (Reisenweaver, 2012). Kada znamo cijelu pjesmu, možemo izdvojiti i samostalno otpjevati slogove, to jest odgovarajuće visine, ističe Rojko (1982).

⁶⁰ Prvi ton svake fraze sukcesivno je viši; nema mjere, a ritam je u skladu s tekstem; posljednja fraza (Sancte Johannes) odgovara gravitaciji (silazna putanja melodije) i daje zadovoljavajuću kadencu; obilježja melodije su postupna uzlazna i silazna kretanja; postoji savršena ravnoteža jedinstva i različitosti.

Razvoj glazbenoga jezika u 16. stoljeću postupno je utjecao na zamjenu heksakordalnoga sustava ljestvičnim sustavom od osam tonova koji primjenjujemo i danas. Anselmo iz Flandrije nizu *ut, re, mi, fa, sol, la* dodaje slogove *si* i *ho*⁶¹ i tako se stvara oktatonski niz, a još se značajniji pomak događa kada Hubert Waelrant osmi slog naziva istovjetno prvome (Rojko, 1982). To je prva naznaka svijesti o ekvivalenciji oktave, to jest o uviđanju jednake tonske kvalitete prvoga i osmoga tona ljestvičnog niza. Vokalna praksa 17. stoljeća ukazuje na nespretnost pjevanja sloga *ut*, koji se zbog težnje za ujednačavanjem redosljeda konsonanta i vokala mijenja u *do*. Tako nastaje niz *do, re, mi, fa, sol, la, si, do* u kojem imena označavaju stupnjeve durske ljestvice (*do* = prvi stupanj, *re* = drugi stupanj itd.) i temelj su razvoja suvremenog relativnog sustava intonacije.

U 18. stoljeću nastaje *brojčana metoda*, a zasluge za njezin razvoj preuzima Rousseau⁶². Riječ je o novome vidu relativnoga sustava u kojemu, umjesto relativnih solmizacijskih slogova, brojevi stoje kao oznake za stupnjeve ljestvice (1 = prvi stupanj, 2 = drugi stupanj itd). Brojčana je metoda pružila temelje za glazbeni samorad učenika jer je uvelike olakšala tumačenje glazbe. Čitanje standardne notacije za učenike nije bilo jednostavno, jer je u razdoblju baroka u glazbenu praksu ušla primjena svih tonaliteta, što je rezultiralo velikim brojem različitih notnih slika. Pritom nije bilo mogućnosti snimanja i reprodukcije zvuka pa je jedini način upoznavanja glazbe bilo njezino samostalno izvođenje. Brojčana se metoda zagovarala i u Njemačkoj pod nazivom *Ziffersystem*, ali je najveći uspjeh ipak doživjela u Francuskoj. Metodu dodatno razrađuju Galin, Paris i Chev  te članovi njihove uže obitelji⁶³. Objavljuju brojne nastavne materijale koji će pospješiti obradu ritma i slušno usvajanje odnosa ljestvičnih stupnjeva⁶⁴. Posebno se posvećuju intoniranju ljestvica (npr. različitih oblika mola), intervala i akorda, alteracija, modulacija i posebnih harmonijskih funkcija (npr. sekundarne subdominante i dominante). Objedinjeni rad ovih autora objavljuje se 1850. godine pa otuda i naziv *Galini – Paris – Chev  metoda* (Bullen, 1878).

⁶¹ *Si* nastaje od inicijala posljednje fraze himne sv. Ivanu (Sancte Johannes).

⁶² Prema nekim izvorima, brojčanom se metodom služio Jean Jacques Souhaitty već 1665. godine za popularnu poduku pjevanja, dok je Victorinus navodno izmislio *brojčanu notaciju* i objavio je u svojoj zbirci "Siren Coelestis" (Harris, 1918).

⁶³ Pierre Galin (1786.-1822.); Aim  Paris (1798.-1866.);  mile-Joseph-Maurice Chev  (1804.-1864.); Nanine Chev  (1800.-1868.)

⁶⁴ Paris proučava obilježja stupnjeva durske ljestvice pa stabilne tonove naziva „planetima“, dok se pokretni tonovi ponašaju kao „sateliti“. Njegov tadašnji pristup odgovara mnogim teorijama tonaliteta koje su otkrivene i razvijene u 20. stoljeću. Stabilni tonovi su tonovi toničkog trozvuka i obilježavaju se brojevima 1, 3, 5, 8. Pokretni su tonovi 2, 4, 6, 7. Tonika ima dva satelita (2. i 7. stupanj), dominanta ima jedan satelit (6. stupanj) kao što i medijanta ima jedan satelit (4. stupanj).

Od 1812. godine u Engleskoj razvija se *Tonic-SolFa metoda* koja je od njezine začetnice Sarah Ann Glover (1786.-1867.) u početku nazvana *Norwich sol-fa sustavom*. Glover je prva uz relativne solmizacijske slogove počela primjenjivati *slovčanu notaciju* (Harris, 1918). Do ideje o takvoj notaciji došla je potpisujući slogove ispod nota kako bi učenicima pomogla u snalaženju s notnim zapisom. Shvatila je da učenici prilikom pjevanja uopće ne gledaju u note i da su slogovi dovoljni za razumijevanje i izvedbu glazbe. Solmizacijski slog *sol* promijenila je u *so* kako bi svi slogovi bili jednake dužine, a slog *si* zamjenjuje slogom *ti* zbog mogućnosti upotrebe različitih slova u slovčanoj notaciji (*d, r, m, f, s, l, t*). Uvodi i nove slogove *bay* i *nee* za šesti i sedmi stupanj melodijskoga mola, opet zbog različitosti slova kod izvođenja različitih oblika molske ljestvice (Ellis, 1886).

Tonic-SolFa metodu 1842. godine preuzima i doraduje župnik John Curwen (1816.-1880.) koji je problem intonacije promatrao iz psihološke perspektive. Curwen se bavio i općom pedagogijom i osmislio je *globalnu metodu početnog čitanja*. Svoje je ideje i spoznaje prenio na područje glazbenopedagoškoga rada. Proširio je repertoar učenja na svjetovnu glazbu, za razliku od Glover koja je poučavala isključivo crkvene pjesme. *Tonic-SolFa metoda* ima istu logiku kao Rousseauova brojčana metoda i u principu je osmišljena za glazbene amatere (Zinar, 1983). Suština metode jest da je svejedno u kojem tonalitetu pjevamo jer su važni odnosi, a ne apsolutne visine tonova (Watkins Shaw, 1951; Rainbow, 1975; Zinar, 1983). *Tonic-SolFa metoda* u Engleskoj doživljava procvat i objavljuju se brojna glazbena djela zapisana isključivo slovčanom notacijom. Oratorij *Mesija* G. F. Händela, zapisan na taj način, objavljen je 1890. godine i rasprodan u gotovo 40 tisuća primjeraka. Krajem 19. stoljeća metoda se proširila i u SAD-u (Southcott, 1995). Ono po čemu se relativne metode postupno počinju razlikovati, način je tretiranja molskih tonaliteta, a razilaženja se događaju upravo kod američkih glazbenih pedagoga (Harris, 1985; Vuvan i sur., 2011). Mol se u odnosu na dur najčešće obrađuje kao paralelni tonalitet i slijedom toga, tonika mola imenuje se slogom *la* (tzv. *la-mol*). Takav se odnos tonaliteta primjenjuje u autentičnom obliku *Tonic-SolFa metode*, kao i u izvornoj brojčanoj metodi, gdje se tonika mola označava brojem šest. Međutim, počinju se razvijati pristupi obradi dura i mola kao istoimenih tonaliteta, gdje se prvi stupanj mola imenuje slogom *do* (tzv. *do-mol*). Stupnjevi molske ljestvice, koji se razlikuju u odnosu na iste stupnjeve durske ljestvice, dobivaju nova imena pa solmizacijski niz prirodnoga mola glasi *do, re, me, fa, so, le, te, do* (Pole, 1888).

Pijanistica i glazbena pedagoginja Agnes Hundoegger (1858.-1928.) u Njemačkoj je razvila *Tonika-Do metodu*, ostvarivši sintezu *Tonic-SolFa metode* i francuske brojčane metode s govorenim trajanjima ritma. U početnoj fazi učenja, ovdje se primjenjuje slovčana notacija i *relativna notacija* s pomičnim *do-ključem*, što je originalan izum autorice. Nakon relativne notacije postupno se prelazi na apsolutnu notaciju, to jest na zapis u standardnom notnom crtovlju. Ovaj način rada – od slovčane preko relativne do apsolutne notacije – Rojko (2004) naziva „čistom“ relativnom metodom, čime ovu metodu odvaja od ostalih relativnih metoda u kojima se odmah započinje sa standardnom notacijom zbog vremenske ekonomičnosti.

Opća se obilježja svih relativnih metoda mogu opisati na sljedeći način:

- Stjecanje slušnih pojmova temelji se na logici stupnjeva i stvaranju asocijacija između imena (slogova) i zvuka (ljestvičnih stupnjeva). Asocijacije se učvršćuju različitim postupcima vježbanja pa se u nastavi stavlja naglasak na slušni trening (Irvine, 1934; Bentley, 1959);
- Svaki stupanj ljestvice, ovisno o tonalitetnom kontekstu, ima svoj mentalni učinak (termin je osmislio John Curwen). Mentalni učinci utječu na stvaranje zvučne slike tonalitetnih stupnjeva, pospješuju zapis glazbe i sprječavaju nagađanje prilikom pjevanja (McNaught, 1931; Apfelstadt, 1984; Southcott, 1995);
- Stupnjevi se kao slušni pojmovi mogu usvajati i bez standardne notacije. Ta opcija pruža mogućnost primjene metode u općeobrazovnim školama, što je u 18. i 19. stoljeću i bila prvotna namjena;
- U relativnim se metodama prvo svladavaju odnosi unutar jednog, općeg durskog tonaliteta, *do-dura*. Kada je učenik slušno usvojio odnose stupnjeva u općem tonalitetu, moći će shvatiti te odnose u konkretnim tonalitetima (*C-duru*, *G-duru*, *F-duru* itd.). To znači da će formiranje pojmova biti deduktivno, od općega ka pojedinačnom (Rojko, 1982);
- Imenovanje stupnjeva pomoću relativnih solmizacijskih slogova ide u prilog razvoju pamćenja glazbe. Na primjer, slogovi *do-mi-so* uvijek i isključivo predstavljaju durski kvintakord, a slogovi *la-do-mi* molški kvintakord (Plantinga i Trainor, 2004). Time se ostvaruje kognitivna ekonomija i podupire perceptualna redundancija – svi mogući odnosi u svim tonalitetima obuhvaćeni su sa sedam imena za dijatonske ljestvične tonove (*do*, *re*, *mi*, *fa*, *so*, *la*, *ti*) i sveukupno deset imena za njihova kromatska povišenja (*di*, *ri*, *fi*, *si*, *li*) i

sniženja (*ru, mu, su, lu, tu* u slavenskim državama odnosno *ra, me, se, le, te* u Engleskoj i Americi).

Potrebno je dodati da se relativno mišljenje u kolektivnoj glazbenoj svijesti pojavljuje puno ranije od apsolutnoga mišljenja. Upotreba slogova koja se povezivala s određenom organizacijom tonova postoji još od davnih dana u Indiji, Kini i Perziji, samo što je ta činjenica prilično dugo bila nepoznata na zapadu (Humphries, 2008). Razvoj apsolutnoga mišljenja, pa tako i apsolutnoga sustava intonacije, može se ponajprije povezati s primjenom suvremene glazbene notacije. Zbog svoje usklađenosti sa standardnom notacijom, sustav je u potpunosti primjenjiv na svim područjima glazbene djelatnosti te u svim vrstama glazbe. Međutim, potreba poznavanja notacije i usto elementarnih glazbenoteorijskih činjenica, ograničava primjenu apsolutnih metoda na isključivo profesionalno glazbeno obrazovanje.

Razvoj relativnoga i apsolutnoga sustava u početku je počivao na istim događajima u glazbenopedagoškoj povijesti, ali će apsolutni sustav kasnije evoluirati na drugačiji način:

- Guidov heksakordalni niz koji se u 16. stoljeću proširio na ljestvični niz *ut, re, mi, fa, sol, la, si, ut*, postaje temeljem daljnjeg razvoja relativnih metoda s jedne strane i apsolutnih metoda s druge strane. Za razliku od relativnih metoda u kojima je naziv sloga *ut* zamijenjen nazivom *do*, u apsolutnim se metodama zadržava *ut* koji se u pojedinim državama koristi i danas (McNaught, 1893);
- U 17. stoljeću u Francuskoj i Italiji solmizacija u potpunosti zamjenjuje glazbenu abecedu i solmizacijski se slogovi počinju primjenjivati u svim područjima: izvođenju glazbe, muzikologiji, teoriji glazbe i pedagogiji. Upravo se u tom trenutku ostvaruje svojevrsna promjena paradigme, to jest prelazak s relativnog na apsolutno mišljenje. Solmizacijski slogovi više ne označavaju stupnjeve ljestvice, nego apsolutne tonske visine (Rojko, 1982);
- U 18. stoljeću u Njemačkoj se razvija suvremeni glazbeno-abecedni sustav koji se primjenjuje i danas. Preuzimaju ga mnoge države, uključujući i Hrvatsku. Prednost sustava posebni su nazivi za osnovne, povišene, snižene, dvostruko povišene i dvostruko snižene tonove, što omogućuje direktno imenovanje svih tonova u svim postojećim tonalitetima. Tada se apsolutni sustavi počinju dijeliti u dva glavna pravca – *apsolutno solmiziranje* (u kojemu apsolutni solmizacijski slogovi i dalje zamjenjuju abecedu) i *abecediranje* (primjenjuje se isključivo glazbena abeceda);

- Zbog svoje višestruke primjenjivosti, apsolutna će metoda u 19. stoljeću u potpunosti zaživjeti u glazbenopedagoškoj praksi pojedinih država. Apsolutnu solmizaciju preuzimaju Rusi koji su u mnogim područjima slijedili Francuze, a takav se način rada usvaja i u Španjolskoj i Nizozemskoj (Humphries, 2008);
- U Americi se u 19. stoljeću proširila relativna *Tonic-SolFa* metoda, koja je unatoč uspješnoj primjeni u općeobrazovnim školama doživjela i brojne primjedbe. Metoda se kritizirala zbog svoje nepovezanosti sa standardnom notacijom i nemogućnosti korištenja u suvremenoj umjetničkoj glazbi – atonalitet nema sličnu sintaksu kao tonalitetna glazba pa ovdje relativni slogovi nemaju nikakvu kognitivnu funkciju. Prilikom posjeta Europi, američki su se skladatelji upoznali s apsolutnom metodom koju je promovirala francuska skladateljica, dirigentica i glazbena pedagoginja Nadia Boulanger (1887.-1979.). Bili su impresionirani takvim načinom rada jer je odgovarao naravi njihovih skladbi koje su bile atonalitetne i vrlo kompleksne. Po povratku u SAD, američki su skladatelji uveli apsolutni sustav koji se i danas prakticira u pojedinim američkim državama (Levine, 1993);
- Početkom 20. stoljeća javljaju se pojedine varijante apsolutne metode koji nisu naišle na široku primjenu, poput *Metode tonskih riječi* (njem. *TonwortMethode*) njemačkoga akustičara i glazbenog pedagoga Carla Eitza (1848.-1924.). Metoda se još uvijek prakticira u istočnoj Švicarskoj u regijama Chur i St. Gallen. Nešto kasnije, Jacques-Dalcroze razvija posebnu apsolutnu metodu koja se temelji na studiji ljestvica (Abramson, 1980; Hoge Mead, 1986, 1996). Jacques-Dalcroze smatra da razumijevanje strukture ljestvica kod učenika pospješuje percepciju glazbenoga konteksta i senzibilitet za tonalitetne funkcije. Sve se Jacques-Dalcrozeove ljestvice pjevaju pomoću niza *ut, re, mi, fa, sol, la, si, ut*, počevši od tona *c, cis* ili *ces* (ovisno o odgovarajućim predznacima tonaliteta). To znači da se ljestvice mogu početi pjevati na bilo kojem stupnju i pritom će biti manji broj ljestvica čiji se početni ton podudara s prvim stupnjem (tonikom). Učenici pjevajući trebaju „osjetiti“ toniku i detektirati je prema konstrukciji ljestvice i na taj način u potpunosti razviti svijest o predznacima i tonalitetnom kontekstu.

Iz opisanoga razvoja apsolutnoga sustava intonacije može se zaključiti da se ovdje odbacuju relativna imena tonova i tonskih odnosa i zamjenjuju se apsolutnim imenima koja su direktno povezana s visinom tonova i njihovim smještajem u notnom crtovlju. Dok se relativne metode u početnom učenju oslanjaju na zvuk, apsolutne metode podrazumijevaju primjenu notacije od sâmoga početka učenja, što prema Irvineu (1934) predstavlja *prednost za*

oko. Apsolutne se metode vode sljedećim načelom: „što se oku čini istim, treba se isto zvati“ (Irvine, 1934). To znači da će se nota na određenom mjestu u crtovlju uvijek nazivati istim imenom (osim u slučaju promjene ključa) i odnositi se na točno određeni set tonskih visina (npr. ime *do* za tonove *c, cis, cisis, ces, ceses*). Zbog ovog obilježja, apsolutni se sustav još naziva i *sustavom fiksiranog do* (Bentley, 1959), a apsolutne metode *intervalnim metodama* (Rojko, 1982). Kod takvih metoda prisutno je učenje induktivnim putem – potrebno je naučiti mnogo pojedinačnih pojmova da bi se došlo do općeg pojma: primjerice, vježbanje tonskih odnosa *c-e, g-h, f-a, d-fis* itd. naposljetku će rezultirati stvaranjem zvučne slike o velikoj terci (prvo u okviru tonaliteta, a kasnije i u atonalitetnom kontekstu).

3.2.4. Pregled empirijskih istraživanja povezanih s metodama intonacije i postupcima vježbanja u nastavi *solfeggia*

Od Guidova izuma solmizacijskih slogova i fiksiranja apsolutne notacije, do sredine 20. stoljeća, sustavno su se razvile vježbe, nastavni materijali i glazbeno-didaktička sredstva za poučavanje i učenje *solfeggia* kako u okviru relativnoga sustava, tako i u okviru apsolutnoga sustava intonacije. Ono što se u svijetu tek nedavno počelo istraživati, a u Hrvatskoj zasad u potpunosti izostaje, eksperimentalno je suprotstavljanje sustava intonacije u istim/sličnim odgojno-obrazovnim uvjetima koji se odnose na: (1) nacionalnu/ lokalnu/kulturnu sredinu u kojoj će se istraživanje odvijati, (2) vrstu glazbe koja će poslužiti kao sredstvo usvajanja glazbenoga jezika, (3) dob učenika i slijedom toga (4) razinu kompleksnosti glazbenoga materijala. Empirijska su se istraživanja u SAD-u, a zatim i drugdje, počela provoditi pedesetih godina prošloga stoljeća, a prethode im rasprave i teorijska istraživanja o učenju glazbenoga jezika koja su započeta još krajem 19. stoljeća. Znanstvenici i pedagozi promišljali su o:

- a) prednostima i nedostacima relativne i apsolutne metode intonacije (Kippen, 1874; McNaught, 1893; Harris, 1918; Fuller-Maitland, 1921; Whittaker, 1922; Borland, 1932; 1936; Miessner, 1938; Bentley, 1959);
- b) optimalnim načinima obrade glazbenih pojmova i stjecanju glazbene pismenosti (Harvey, 1877; Greenwood i sur., 1882; McNaught, 1888; Ward, 1897; Sawyer, 1899; McNaught, 1900; George, 1922; Dykema, 1948);

c) obradi molske problematike, suprotstavljajući tzv. *la-mol* i *do-mol* (Ellis, 1886; McNaught, 1888; Dugdale, 1923; Steward i sur., 1924; Wiblin, 1924; Hunt, 1937; Warburton i Stubbings, 1937; Kitson i sur., 1938).

Mnogi od fenomena o kojima se raspravljalo nažalost još uvijek nisu empirijski uspoređeni. U nastavku su prikazana značajnija empirijska istraživanja od kraja šezdesetih godina 20. stoljeća nadalje, koja su u pravilu eksperimentalnoga karaktera. Iz priloženih opisa mogu se prepoznati težišta istraživanja po dekadama:

- *sedamdesete* godine 20. stoljeća – usporedba različitih načina rada u nastavi;
- *osamdesete* godine 20. stoljeća – ispitivanja glazbene percepcije, pamćenja i doživljaja tonalitetskoga konteksta;
- *devedesete* godine 20. stoljeća – produbljivanje spoznaja o usvajanju glazbenih obrazaca te istodobnom procesuiranju različitih domena u glazbi;
- početak 21. stoljeća – doktorske disertacije posvećene percepciji glazbe i metodama intonacije i, zahvaljujući neurokognitivnim istraživanjima, eksplozija novih spoznaja o procesuiranju glazbe koje se tek trebaju ispitati i provjeriti u nastavnoj praksi.

Pomoću eksperimentalnoga nacrtu s dvije usporedne skupine, Jeffries (1967; 1970) u nastavi slušnog treninga istražuje utjecaj redoslijeda obrade tonova na slušnu diskriminaciju melodijskih intervala. Obje skupine učenika tonove upoznaju u tonalitetskom kontekstu, s time da se s prvom skupinom učenika kreće od stabilnih tonova u tonalitetu, a s drugom se skupinom tonovi obrađuju nasumično. Rezultati testiranja pokazuju da su pogreške u diskriminaciji intervala proporcionalne njihovoj veličini – što je veći interval, to je veća mogućnost pogreške. Bez obzira na redoslijed obrade tonova, neki su intervali učenicima lakše prepoznatljivi (mala terca, velika terca, čista kvinta) odnosno teže prepoznatljivi (mala septima, povećana kvarta). Autor zaključuje kako redoslijed obrade tonova ne utječe na slušnu diskriminaciju intervala (Jeffries, 1967, 1970).

Klemish (1970) uspoređuje učinkovitost dviju metoda čitanja nota. I ovdje je riječ o eksperimentu s dvije usporedne skupine. S prvom se skupinom učenika primjenjuje standardna notacija, a s drugom skupinom tzv. pseudonotacija. Pod pseudonotacijom autor podrazumijeva upotrebu fonomimike, brojeva i različitih vizualnih rješenja pomoću kojih učenicima predstavlja tonalitetske obrasce (npr. stabilni tonovi u tonalitetu su označeni drugačijom bojom ili oblikom). Rezultati istraživanja pokazali su kako su metode jednako

uspješne, ako se iz pseudonotacije na vrijeme prijeđe u standardni notni zapis (Klemish, 1970).

Bobbitt (1970) istražuje različite načine vježbanja koji bi mogli pospješiti čitanje i pjevanje s lista. U svojem istraživanju polazi od ideje da se u glazbenim školama u pravilu ne postižu željeni ishodi uslijed nedostatka vremena i nemogućnosti individualnoga pristupa (zbog prevelikih grupa učenika). U okviru akcijskoga istraživanja autor primjenjuje unaprijed pripremljene materijale s ciljem ubrzavanja procesa učenja. Riječ je o melodijsko-ritamskim vježbama koje u početku učenja sadrže jednostavne, a zatim sve kompleksnije melodijske i melodijsko-ritamske obrasce. Takav način rada Bobbitt naziva programiranim poučavanjem korak-po-korak. Vježbe su se pokazale uspješnima i autor je pritom zaključio da uspjeh u pjevanju s lista leži u „glazbenom“ (relativnom), a ne „mehaničkom“ (apsolutnom) tretiranju notacije⁶⁵ (Bobbitt, 1970).

Wunsch (1973) provodi istraživanje s nekoliko skupina učenika, ispitujući uspješnost zapisa glazbenoga diktata. Zaključuje da su u zapisu diktata bolji oni učenici koji imaju jasnu zvučnu sliku o tonalitetu. Ako izostaje osjećaj tonalitetne koherentnosti, učenici će pokušati zapisati diktat slušajući izolirane intervale. Za vrijeme pisanja diktata nema dovoljno vremena za analizu pojedinih intervala pa se kod učenika stvara anksioznost i rezultati zapisa nisu zadovoljavajući. Autor također dolazi do zaključka kako je učenje intervala pomoću odabranih pjesmica-modela besmisleno, jer je svaki interval određen tonalitetnim kontekstom te u drugom kontekstu možda neće biti prepoznatljiv (Wunsch, 1973).

Long (1977) ispituje utjecaj sljedećih čimbenika na pamćenje glazbe: (1) duljine glazbenoga obrasca, (2) strukture obrasca, (3) konture melodije i (4) perceptivnih sposobnosti učenika. Rezultati njezina istraživanja pokazuju kako će se fraze duže od sedam tonova u pravilu teže pamtit i često netočno zapisati i/ili nepravilno vokalno reproducirati. Na pamćenje, zapis i reprodukciju pozitivno će utjecati melodije s postupnom, neisprekidanom konturom i glazbeni obrasci koji sadrže ponavljanja i sekvence. U slučaju sekvenci, broj tonova u frazi može biti i veći od sedam jer je količina novih informacija manja. Autorica zaključuje da su glazbeno-perceptivne sposobnosti učenika ponajviše produkt učenja, a to se učenje mora temeljiti na tonalitetu kao organizacijskom faktoru (Long, 1977).

⁶⁵ Brzina u tumačenju glazbenog materijala odnosi se na shvaćanje relacija u tonalitetnom kontekstu, bez obzira na apsolutnu visinu tonova.

Deutsch (1979) provodi eksperiment u nastavi istražujući percepciju melodijske konture kod učenika mlađe dobi. Poseban dio eksperimenta bilo je ispitivanje doživljaja oktave. Autorica je značajno izmijenila glazbenu konturu melodija poznatih dječjih pjesmica (npr. pjesmice *Bratec Martin*), tako što je određene stupnjeve premjestila oktavu više ili niže. Pjesmice s izmijenjenom konturom učenicima su bile neprepoznatljive, što je dovelo do zaključka da je kontura odlučujući faktor identiteta melodije. Percepciju glazbene konture najviše je proučavala Trehub sa suradnicima, potvrđujući zaključke koje je donijela Deutsch (Trehub, 1984, 1987, 1989; Trehub, Bull i sur., 1984; Morrongiolo, Trehub i sur., 1985; Trehub i sur., 1986; Trehub, Thorpe i sur., 1987). Rezultati istraživanja Deutsch (1979) također ukazuju na to da su učenici uspješniji u prepoznavanju *smjera* melodijske fraze od *omjera* intervala unutar fraze pa je, primjerice, česta pogreška kod učenika bio zapis uzlaznoga niza c1-d1-e1-f1 umjesto rastavljenoga trozvuka c1-e1-g1-c2.

Temeljem rezultata istraživanja s učenicima mlađe dobi, Krumhansl i Shepard (1979) stvaraju *hijerarhijski kontinuum stabilnosti* u durskom tonalitetu. Tijekom istraživanja, učenicima su demonstrirane različite melodijske fraze, a učenici su ih trebali procijeniti „dobra“ ili „loša“. Sve su fraze sastavljene od četiri tona, od kojih je prvi ton uvijek tonika. Neke su fraze isključivo dijatonske, dok se u drugima javljaju i alterirani tonovi. Reakcije učenika, a kasnije i odraslih ispitanika (Krumhansl i Kiel, 1982), ukazuju na to da su fraze koje njima zvuče „dobro“ u pravilu sastavljene od stabilnih tonova u tonalitetu (tonova toničkog kvintakorda). Manje se stabilnima procjenjuju ostali dijatonski tonovi, a najnestabilnijima alterirani tonovi. Dobiveni kontinuum stabilnosti također predstavlja hijerarhiju poželjnih završetaka melodije – prednost ima tonika, zatim ostali tonovi toničkog trozvuka, a tek poslije toga ostali tonovi (Krumhansl i Kessler, 1982). Deutsch (1984) istraživanjem otkriva kako se stabilniji tonovi lakše pamte zato što se češće ponavljaju u skladbama, dok se alterirani tonovi teže pamte i u pravilu doživljavaju kao ukrasi. Harris (1985) kontinuum stabilnosti provjerava u molu i zaključuje kako je molski kontekst nestabilniji zbog promjena u drugome tetrakordu (prirodni, harmonijski i melodijski mol). Reakcije ispitanika nisu ujednačene kao kod istraživanja stabilnosti u duru. Kasnije istraživanje Vuvana i sur. (2011) pokazuje kako se hijerarhijski kontinuum stabilnosti ipak ne razlikuje u duru i molu. Autori naglašavaju da se tri različita oblika mola razlikuju i umjetno razdvajaju samo u pedagoškom smislu, a u glazbenoj literaturi se isprepliću.

Hicks (1980), Geringer (1983), Apfelstadt (1984) i Jordan-deCarbo (1986) istražuju utjecaj slušnoga treninga na uspjeh u čitanju nota i pjevanju s lista. Svi autori u svojim radovima naglašavaju važnost *pedagogije zvuka* (eng. *sound pedagogy*): kod učenja jezika, imitacijom govora odraslih, djeca stvaraju kolekciju riječi i rečenica prije učenja pisanja i gramatike. Takav je put učenja optimalan i kod glazbe pa je prije ulaska u notaciju potrebno slušno usvojiti određeni broj melodijskih, ritamskih i melodijsko-ritamskih obrazaca. Obrasci se najbolje usvajaju imitacijom koja podrazumijeva pažljivo slušanje glazbenoga materijala, njegovo pamćenje i reproduciranje. Ove zaključke potvrđuje i Grutzmaher (1987), a rezultati njegova istraživanja ukazuju na pozitivan utjecaj imitiranja glazbenih obrazaca na razvoj slušne percepcije i na čitanje notnoga teksta. Učenjem glazbenih obrazaca razvija se koncepcija tonaliteta i izgrađuje rječnik tonalitetnih pojmova.

Pembrook (1987) izrađuje eksperimentalni nacrt koji uključuje tri skupine učenika, kako bi ispitao i usporedio učinkovitost različitih načina zapisa glazbenoga diktata. Učenici prve skupine zapisivali su glazbeni diktat za vrijeme učiteljeva sviranja. Druga skupina je prije zapisa slušala cijelu melodiju, a treća je skupina nakon slušanja pjevala melodiju, a tek potom istu zapisala. Autor uočava nedostatke svih opisanih načina vježbanja. Prilikom direktnoga zapisivanja diktata za vrijeme učiteljeva sviranja, javlja se problem *dvostrukog procesuiranja*. Učenici moraju istovremeno misliti na ono što zapisuju i slušati glazbeni materijal koji učitelj svira. Kod drugoga načina vježbanja, kapacitet radnoga pamćenja nije dovoljan za pohranu cijele melodije (prevelik je broj informacija) pa se slušanje iz aktivnoga pretvara u pasivno. Treći je način vježbanja, koji se odnosi na pjevanje prije zapisa diktata (autor ga naziva *vokalizacijom*), učinkovit samo u početnom stadiju učenja glazbe, dok su glazbene fraze kratke i jednostavne. Kasnije ovaj način treba napustiti: pjevanje nešto kompleksnijih fraza prije zapisivanja može biti ometajući faktor u pamćenju fraze (Pembrook, 1987).

Cohen i suradnici (1987; 1989) istražuju mogućnosti očekivanja i predviđanja u glazbi. U njihovim se eksperimentima ispitanicima sviraju uzorci od dva tona, a njihov je zadatak pretpostaviti treći ton. Rezultati pokazuju da pretpostavke ispitanika proizlaze iz poznavanja tonalitetno-harmonijskoga stila i temeljene su na vjerojatnosti. Uloga znanja ovdje nije presudna jer poznavanje stila može biti nesvjesno, usvojeno slušanjem glazbe od najranije dobi. Ta je konstatacija potvrđena rezultatima istraživanja jer se u reakcijama nisu značajno razlikovali glazbeno obrazovani odnosno neobrazovani pojedinci (Cohen i sur., 1987; 1989).

Larson (1992; 1993) svojim istraživanjima potvrđuje i proširuje spoznaje o učenju glazbenih obrazaca. Zauzima objektivan stav o različitim metodama intonacije, smatrajući kako nije moguće odabrati optimalnu metodu bez razmatranja s kojim je učenicima primjenjujemo, koje ciljeve i posebne zadatke postavljamo i kakvim se glazbenim materijalom koristimo. Autor posebno proučava utjecaj konstrukcije glazbenih obrazaca na pamćenje glazbe. Dolazi do zaključka da dvotonski obrasci s postupnim melodijskim pomakom ostavljaju samo jedan trag u pamćenju (posljednji ton), dok obrasci s melodijskim skokom ostavljaju dva traga (oba tona). Ovisno o tome je li se skokom došlo do stabilnog ili nestabilnog tona u tonalitetu, uho traži ili ne traži rješenje skoka. Konstrukcija i kombinacija glazbenih obrazaca (od strane učitelja) te slušna identifikacija obrazaca (od strane učenika) trebaju biti centralni dio nastave *solfeggia*, jer se vježbanjem glazbenih obrazaca usvajaju tendencije ljestvičnih stupnjeva u tipičnim situacijama. Naučeni tonalitetni obrasci također su dobar temelj za svjesnu glazbenu improvizaciju (Larson, 1992). Petzold je 1960. godine sustavno analizirao udžbenike za nastavu glazbe i konstruirao obrasce na temelju pjesmica iz udžbenika. Najveći doprinos na tom području definitivno se može pripisati Gordonu koji je napravio taksonomiju od 862 glazbena obrasca. Gordon je konstruirao i ritamske obrasce i svoje radove prvi put objavio 1971. godine, koristeći koncept audijacije. Reifinger (2009) kasnije teorijski istražuje doprinos glazbenih teoretičara i pedagoga u konstrukciji melodijskih obrazaca za nastavu slušnog treninga. Ističe značaj Kodályja koji je za nastavu *solfeggia* preuzeo obrasce iz mađarskih narodnih pjesama, temeljeći ih na anahemitskoj pentatonici (solmizacijski slogovi *do-re-mi-so-la*).

Zbikowski (1997) istražuje mogućnosti istovremenoga percipiranja nekoliko domena u glazbi kao što su melodija, harmonija, ritam i oblik (eng. *cross-domain mapping*). Prema Zbikowskome, razvijena svijest o tonalitetu pospješuje praćenje više domena istovremeno. Brzo donošenje sudova o tome što se događa na melodijskom planu pojedincu omogućuje koncentriranje na ritamsku i/ili formalnu komponentu. Ovo potvrđuje i Sheldon (1998), koja eksperimentalno provjerava učinke kontekstualnoga slušnog treninga i pjevanja s lista. Riječju *kontekstualno* autorica označava usvajanje slušnih pojmova isključivo unutar tonalitetnoga konteksta (Sheldon, 1998). Istraživanje Peretza i suradnika (2004) pokazalo je kako se u mozgu nalaze odvojeni nervni podsustavi za procesuiranje melodije i ritma i pritom potvrđuju zaključke koje su iznijeli Zbikowski i Sheldon. Uz svoja fundamentalna istraživanja, Peretz i suradnici (2004) provode empirijsko istraživanje u nastavi kako bi provjerili spoznaje o istodobnom procesuiranju melodije i ritma. Ispitivanjem pjevanja s lista,

otkrili su kako učenici prije vokalne reprodukcije glazbenoga materijala poduzimaju sljedeće korake: (1) interpretiraju visine i notna trajanja u kontekstu tonaliteta i mjere, (2) detektiraju poznate melodijske i ritamske obrasce, (3) tumače ih pretvaranjem u solmizacijske odnosno ritamske slogove i (4) anticipiraju zvuk i planiraju izvedbu (Peretz i sur., 2004).

Od 2002. godine nadalje, istraživanjima se puno saznalo o implicitnom pamćenju tonike i ostalih referentnih tonova u tonalitetu. Takvo su, implicitno pamćenje istraživači nazvali *tonal priming* ili *melodic priming* (Justus i Bharucha, 2002; Margulis i Levine, 2004; Tillmann i Bigand, 2004; Poulin-Charonnat, Bigand i sur., 2005; Marmel i Tillmann, 2006; 2009). Također se koristi termin *anchoring* koji označava ljudsku tendenciju prema oslanjanju na prvu ponuđenu informaciju (ovdje se misli na toniku u tonalitetu). Oslanjanje na prvu informaciju/toniku olakšava donošenje odluka o ostalim tonalitetnim događanjima.

Spiro (2007), Linsley (2011) i Corrigan (2012) u okviru svojih doktorskih disertacija istražuju percepciju glazbenih fraza (strukturna razina) i glazbenoga značenja (semantička razina) u zapadnoj tonalitetnoj glazbi. Zapadna glazba ima limitiran broj mogućnosti i „pravila“, što uvelike olakšava slušni trening. Implicitno usvajanje tonalitetnih kretanja događa se u ranoj dobi pa učenici, kada upišu glazbenu školu, već znaju pravila, samo ih (još) ne razumiju, ili bolje rečeno ne znaju verbalizirati. Pretvorba takvoga implicitnog znanja u eksplicitno znanje zadaća je slušnoga treninga (Spiro, 2007).

Braucht (2007) i Dooley (2009) istražuju različite mogućnosti u nastavi kako bi kod učenika mlađe školske dobi pospješili čitanje nota. Braucht (2007) eksperimentalno uspoređuje rad s manjom i većom skupinom učenika. Tijekom istraživanja, rad s manjom skupinom pokazao se učinkovitijim jer je učitelj imao više mogućnosti individualnoga pristupa učenicima, ali su finalni rezultati testiranja kod obje grupe bili podjednaki (nije bilo statistički značajne razlike). Dooley (2009) u svojem istraživanju primjenjuje tri različite metode učenja nota s trima skupinama učenika iste dobi. S prvom skupinom koristi notaciju u boji, s drugom skupinom posebno oblikovanu notaciju, a s trećom skupinom standardnu notaciju. Notacija u boji i posebno oblikovana notacija konstruirane su tako da učenici lakše uoče tonove toničkoga trozvuka i po njima se orijentiraju. U prvom slučaju, tonovi toničkoga trozvuka označeni su drugačijim bojama od ostalih tonalitetnih stupnjeva, dok su u drugom slučaju posebno oblikovani (imaju notne glave u obliku romba). Rezultati pokazuju da učenici prvih dviju skupina pomoću boje ili posebnog oblika zaista lakše uočavaju tonove toničkoga trozvuka, ali ne i ostale tonove u tonalitetu, pogotovo kod melodijskih skokova. Standardna se

notacija jednako uspješno primjenjuje na svim poljima glazbene djelatnosti i s polaznicima svih dobnih skupina pa je autorica smatra učinkovitijom (Dooley, 2009).

Holmes (2009) i Hung (2012) eksperimentalno uspoređuju učinkovitost relativne i apsolutne metode intonacije. Holmes (2009) metode uspoređuje ispitivanjem vještina čitanja i pjevanja s lista. Eksperiment je proveden s dvije skupine učenika u dobi od sedam do osam godina. Testiranje pokazuje da relativna metoda vodi do više razine ishoda učenja i da su učenici uspješniji u razumijevanju tonalitetnog konteksta. Međutim, ovdje se apsolutna metoda tretirala isključivo kao intervalska metoda i slušni se pojmovi nisu usvajali unutar tonaliteta. Time se mogu objasniti i rezultati istraživanja, koji idu u korist relativnoj metodi. Hung (2012) je ispitivala učinkovitost relativne i apsolutne metode na različitim razinama dijatonske i kromatske kompleksnosti. Eksperiment se provodio s više skupina učenika različite dobi. Rezultati su ukazali na prednost relativne metode u početnom svladavanju slušnih pojmova (u okviru dijatonike), dok se apsolutna metoda pokazala učinkovitijom kod kompleksnije melodijske problematike (alteracije, udaljene modulacije, atonalitet). Doktorske disertacije o razvoju intonativnih vještina u okviru nastave slušnoga treninga izrađuju Devaney (2011) i Forero-Hordusky (2012). Forero-Hordusky istražuje utjecaj Curwenove fonomimike na razvoj intonacije i preciznost vokalne izvedbe te zaključuje kako utjecaj nije značajan u smislu poboljšanja te vještine.

Interpretacijom spoznaja opisanih istraživanja može se zaključiti da se početno učenje glazbenoga jezika nužno odvija u tonalitetnom kontekstu. Imenovanje tonova, bilo ono relativno ili apsolutno, trebalo bi biti u službi povezivanja zvuka i notnoga zapisa te razvoja glazbenoga pamćenja, zamišljanja i predviđanja. Hijerarhijski kontinuum stabilnosti unutar tonaliteta ukazuje na optimalan redoslijed obrade tonova: prvo stabilni tonovi (tonički kvintakord), a zatim nestabilni tonovi (ostali stupnjevi). Učenici lakše percipiraju smjer (konturu) melodije od omjera (intervala) unutar melodije, što znači da vježbama treba dodatno pospješiti percepciju intervalskih odnosa. Tipična tonalitetna kretanja, svojstvena za zapadnu glazbu, usvajaju se slušanjem i imitacijom (vokalnom reprodukcijom) glazbenih obrazaca. U nastavi *solfeggia* poželjno je imitirati proces učenja jezika i vježbama potaknuti stvaranje rječnika slušnih pojmova prije učenja notnoga pisma. Ako se u početnoj nastavi primjenjuje bilo koji oblik pseudonotacije, potrebno je na vrijeme prijeći na standardnu notaciju. Pjevanje se, prije zapisa glazbenog diktata, preporuča isključivo ako diktat sadrži kratke i lagane fraze, u pravilu u početnom stadiju učenja.

3.2.5. Poučavanje i učenje glazbenoga jezika u hrvatskom glazbenoobrazovnom sustavu

U Hrvatskoj se glazbenopedagoškoj praksi, sve do tridesetih godina 20. stoljeća, uglavnom radilo po metodama apsolutne intonacije. Pritom su apsolutni solmizacijski slogovi preuzeti iz romanskih zemalja, a abecedni sustav iz Njemačke. Mnogi su hrvatski glazbeni pedagozi tijekom 19. i 20. stoljeća proučavali optimalne načine svladavanja intonacije i ritma pa je, među ostalim, potrebno istaknuti Vilka Novaka (1865.-1918.), Janka Slogara (1871.-1946.), Franju Dugana (1874.-1948.), Franju Lučića (1889.-1972.) i Miroslava Magdalenića (1906.-1969.) (Ban i Svalina, 2013.).

Violončelist, dirigent i skladatelj Rudolf Matz (1901.-1988.) se u okviru svoje glazbenopedagoške djelatnosti opredijelio za apsolutnu metodu i isticao je kako se prije rada na intonaciji od učenika očekuje da poznaju sve note po visini (notne simbole, glazbenu abecedu i solmizaciju) i po trajanju, što uključuje notne vrijednosti, pauze i mjere (dvodobnu, trodobnu i četverodobnu). Može se ustanoviti da ovdje nije riječ o optimalnom putu učenja *stvar-ime-znak*, gdje bi se na početku usvajali slušni pojmovi, nego se Matz odlučuje za obrnuti redoslijed *znak-ime-stvar*, što je ujedno i nedostatak ove metode. Takav se pristup može usporediti sa sintetičkim metodama početnoga čitanja pa ga slijedom toga Rojko i naziva sintetičkim (prema Ban i Svalina, 2013.).

Neki su se pedagozi ipak priklonili relativnim sustavima svladavanja intonacije i metodički ih razradili, a među njima su najznačajniji Zlatko Grgošević, Tomislav Adamić, Božidar Antić i Joža Požgaj. Spomenuti su autori izvršili određene modifikacije Curwenove *Tonic-SolFa* metode i *Tonika-Do* metode Agnes Hundoegger, koja pretpostavlja primjenu slovnice, relativne i apsolutne notacije (Rojko, 1982). U Hrvatskoj se kao poseban oblik relativne metode razvila *Funkcionalna metoda Elly Bašić*. Skladateljica, dirigentica i pijanistica Gabriela (Elly) Bašić (1908.-1998.) je u odnosu na izvornu relativnu metodu izvršila određene promjene. Ono što ovu metodu čini specifičnom, ponajprije su nešto drugačiji solmizacijski slogovi. Bašić pomoću određenih vokala opisuje funkcije u tonalitetu pa tako statične stupnjeve obilježava vokalom "o" (*do, so*), uzlaznu vođicu vokalom "i" (*ti*), silaznu vođicu vokalom "u" (*fu*), stupanj koji određuje tonski rod vokalom "a" (*ma*) i slobodno pokretne funkcije vokalom "e" (*re, le*). Druga je posebnost metode dosljedno provođenje *tonika-do principa*. Slog *do* predstavlja prvi stupanj u svakoj durskoj i molskoj ljestvici odnosno svakome modusu, a pritom se mol ne tretira kao paralelni, nego kao istoimeni

tonalitet pa se, kao što je to već prikazano, iza *C-dura* obrađuje istoimeni *c-mol*. Ponešto je drugačiji i sustav fonomimičkih znakova jer je Bašić napravila vlastitu prilagodbu velike francuske fonomimike (Rojko, 1981).

Etnomuzikolog i glazbeni pedagog Miodrag A. Vasiljević (1903.-1963.) također je osmislio svoju funkcionalnu metodu koju je desetak godina eksperimentalno provodio. U okviru metode odbacio je intervalski način učenja, zato što je tonalitetne funkcije i njihove odnose smatrao poljem glazbene svijesti. Nastavu *solfeggia* pokušavao je utemeljiti na znanstvenoj osnovi, a u pogledu glazbenopedagoške prakse, pronaći originalna rješenja pojedinih metodičkih postupaka (Rojko, 1982).

Različite prilagodbe postojećih metoda na našem prostoru rezultirale su pluralizmom pristupa koji je i danas ključno obilježje poučavanja i učenja glazbenoga jezika u Hrvatskoj. Tako možemo govoriti o:

- apsolutnoj metodi u kojoj se primjenjuje isključivo glazbena abeceda (npr. u *Glazbenoj školi Blagoja Berse* u Zadru);
- apsolutnoj metodi u kojoj se primjenjuje apsolutna solmizacija (npr. u *Glazbenoj školi Josipa Hatzea* u Splitu);
- relativnoj metodi (npr. u *Glazbenoj školi Blagoja Berse* u Zagrebu);
- funkcionalnoj metodi Elly Bašić, koja se provodi u dvije škole: *Glazbenom učilištu Elly Bašić* u Zagrebu i *Glazbenoj školi Slavonski Brod*

Potrebno je naglasiti kako se u okviru svih metoda i načina rada pjevanje/tumačenje solmizacijskim slogovima ostvaruje u kombinaciji s glazbenom abecedom i standardnom notacijom. Prilikom pjevanja i izgovaranja ritma, dodatno se koriste i neutralni slogovi („na“, „la“ ili „ta“).

Danas se u nešto većem broju glazbenih škola nastava ostvaruje po relativnoj metodi, koja je svojevrsna kombinacija izvornih *Tonik-SolFa* i *Tonika-Do* metoda. To je rezultiralo raznovrsnim načinima rada u različitim školama, a pritom se načini rada razlikuju u:

- pristupima usvajanju glazbenoga jezika, gdje put usvajanja može biti *stvar-ime-znak* (karakteristično za relativnu metodu) odnosno *znak-ime-stvar* (nije karakteristično, ali postoji kao način rada);
- svladavanju notacije, gdje se početak učenja može temeljiti na slovčanoj, relativnoj ili (najčešće) standardnoj notaciji (*relativna metoda u praksi* prema Rojku, 2004);

- svladavanju intonacije, gdje se redosljed obrade tonova može razlikovati kod različitih učitelja.

U novije vrijeme javljaju se i pokušaji sinteze relativne i apsolutne metode u obliku *REA metode* razvoja sluha koju je osmislio glazbeni pedagog Oliver Oliver⁶⁶. U okviru ove metode, prvotno se izolirano, a potom simultano svladavaju apsolutne visine tonova i njihove tonalitetne funkcije. Prema autoru, metoda izoštrava sluh glazbenika i razvija brzinu reakcije koja u konačnici omogućuje kontinuirano svjesno praćenje glazbenih sadržaja brzinom kojom se odvijaju. Neke su glazbene škole u Hrvatskoj preuzele ovu metodu, ili su je preuzeli samo pojedini učitelji/nastavnici.

Pluralizam metoda i načina rada rezultirao je nepostojanjem jedinstvenoga pristupa učenju glazbenoga jezika u Hrvatskoj i to ne samo na nacionalnoj, nego i na regionalnoj te lokalnoj razini. Različiti se pristupi ponekad javljaju i unutar jedne glazbene škole. Slijedom toga, situacija je nepovoljna za učenike jer promjena glazbene škole, ili samo promjena učitelja/nastavnika, može rezultirati prelaskom na drugu metodu usvajanja glazbenoga jezika i pritom se mogu pojaviti učinci negativnoga transfera.

Učitelji/nastavnici koji realiziraju nastavu *solfeggia* u hrvatskim glazbenim školama u pravilu nisu upoznati s relevantnim i recentnim istraživanjima pa na taj način u praksi ne mogu primjenjivati dobivene rezultate. U znanstvenom pogledu, može se uočiti nedostatak spoznaja o utjecaju različitih metoda intonacije na usvajanje glazbenoga jezika, a nedostaje i usporedba različitih načina rada u okviru jedne (npr. relativne) metode. Slijedom toga, ne postoje pokazatelji učinkovitosti apsolutnih sustava odnosno relativnih sustava kojima se može pribrojiti i funkcionalna metoda, a metodička ispravnost *REA metode* i njezina učinkovitost u nastavi *solfeggia* na različitim odgojno-obrazovnim razinama također nije ispitana. U empirijskom dijelu ovoga rada provest će se prvo eksperimentalno istraživanje u Hrvatskoj koje obuhvaća spomenutu problematiku, s ciljem: (1) širenja znanstvenih spoznaja o metodama intonacije, (2) unaprjeđenja glazbenopedagoške prakse i (3) stvaranja smjernica za izradu predmetnoga kurikuluma.

⁶⁶ <http://www.rea-games.com/>

3.3. Sadržajne, strukturne i organizacijske promjene poučavanja i učenja glazbenoga jezika u 21. stoljeću

Dosadašnja su teorijska i empirijska istraživanja rezultirala relevantnim spoznajama o procesu učenja glazbenoga jezika i zajedno s već stvorenim resursima za poučavanje i učenje *solfeggia*, znatno doprinijela nastavnom procesu. Ono što je potrebno istražiti, učenje je glazbenoga jezika u ponešto širem kontekstu, gdje će se pažnja usmjeriti na povezivanje *solfeggia* s ostalim glazbenim (teorijskim i praktičnim) disciplinama. Osim toga, suvremeno planiranje kurikuluma za glazbeno obrazovanje iziskuje propitivanje promijenjenih odnosa između učitelja, učenika, tehnologije, sadržaja i konteksta učenja (Alkahtani i sur., 2016). Kurikulum se ne smije oglušiti na odgojno-obrazovnu stvarnost 21. stoljeća u kojoj su prisutne promjene u načinima učenja i potrebama učenika kojima nedostaje strpljenja i motivacije i koji su skloni *multitaskingu* – obavljanju većeg broja istovremenih, a ponekad i nepovezanih radnji. Trenutna opčinjenost *online* obrazovanjem (učenjem na daljinu, *e*-učenjem) stvara potrebu za svojevrsnom obranom, ali i redefiniranjem kvalitetnoga obrazovanja koje počiva na osobnom odnosu učitelja i učenika (Alkahtani i sur., 2016). Porast informacija i njihova stalna dostupnost potiču na konstantnu reviziju kurikuluma, u okviru koje se propituje potreba za uvrštavanjem novih i/ili eliminiranjem postojećih disciplina iz kurikuluma. Troškovi obrazovanja također imaju značajnu ulogu u planiranju kurikuluma pa su tako, ponajviše iz financijskih razloga, u posljednjoj inačici programa srednjoškolskoga glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj izostavljeni predmeti poput *Folklor*, *Dječjeg instrumentarija*, *Upoznavanja instrumenata* i *Metodike* (MZOŠ i HDGPP, 2008).

Potreba za *solfeggjom* kao zasebnim nastavnim predmetom bila je česta tema diskursa glazbenih stručnjaka. Glazbeni su teoretičari uvijek opravdavali ovu disciplinu kao neizostavan dio cjelovita glazbenoga razvoja učenika, dok su instrumentalisti donosili protuargumente, temeljeći zaključke na: (1) vlastitim neugodnim iskustvima i iskustvima svojih učenika povezanih uz ovaj predmet; (2) nedostatku vremena za vježbanje uslijed obveza koje donose glazbenoteorijske discipline (učenje i domaće zadaće). U zaključnim razmatranjima o *solfeggiu*, na ovom je mjestu nužno raspraviti o tome je li taj predmet potreban u kurikulumu glazbenoga obrazovanja 21. stoljeća.

Pritom se mogu postaviti sljedeća pitanja:

1. Može li se *solfeggio* učiti/vježbati samostalno?
2. Postoji li mogućnost usvajanja glazbenoga jezika „uz praksu“, to jest u okviru nastave glazbala?
3. Kakva je uloga IKT-a u učenju glazbenoga jezika i može li IKT zamijeniti tradicionalnu nastavu *solfeggia*?

Samostalno je vježbanje moguće isključivo kada je učenik već pohranio određenu količinu glazbenih pojmova u dugoročnom pamćenju, stoga ono nije ostvarivo u početnom učenju koje je ključno za usvajanje glazbenoga jezika. Početno učenje počiva na pedagogiji zvuka, koja u prvi plan stavlja slušnu demonstraciju glazbenih pojmova koji će se tek potom teorijski osvijestiti. Učenje će se odvijati sljedećim redoslijedom: (1) učenici slušaju demonstrirani glazbeni ulomak; (2) imitiraju ono što su čuli i pritom vježbaju intonaciju; (3) analiziraju i tumače glazbeni materijal. Opisani proces, koji će učenike dovesti do uspješnoga zapisa diktata i pjevanja *a vista*, nemoguć je bez vodstva učitelja i ne može se samostalno realizirati kod kuće. Na učenike će, pogotovo u početku učenja, pozitivno utjecati i razredna atmosfera. Istraživanja pokazuju kako nije dobro ako je skupina učenika prevelika, međutim, neke se glazbene aktivnosti mogu odvijati isključivo u grupi, a to su različite vokalne vježbe koje se izvode u parovima ili skupinama, vježbe improvizacije i ritamske vježbe/igre. U nešto kasnijim godinama učenja, pogotovo u srednjoj glazbenoj školi i na studiju glazbe, učenik može samostalno vježbati pomoću snimljenih slušnih ulomaka ili napisanih teorijskih zadataka i pjevati glazbene primjere iz različitih udžbenika i zbirki. Međutim, na ovim se glazbenoobrazovnim razinama opet ne može izostaviti nastavnik koji će nastavu *solfeggia* stručno povezivati s ostalim glazbenoteorijskim disciplinama. Za samostalnu interdisciplinarnu sintezu glazbenih znanja i vještina potrebna je zrelost koja se u pravilu dostiže tek za vrijeme i nakon studija.

Nastava glazbala u svakom slučaju može pozitivno utjecati na uspjeh učenika u nastavi *solfeggia*. Uz glazbenu praksu (izvedbu) neminovno se veže primjena standardne notacije pa učenici mogu steći kompetencije prepoznavanja, tumačenja i korištenja notnih simbola. Učitelj glazbala učeniku može ukazati na strukturu ljestvica, intervala i akorda i zajedno s učenikom analizirati formalnu strukturu glazbenoga djela. Veliku važnost u nastavi glazbala ima i tumačenje ritamskih koncepata. Učenici trebaju razumjeti ritamske figure i kombinacije u okviru zadane mjere, a u svrhu pravilne interpretacije, potrebno je razviti i

njihovu slušnu predodžbu – na taj se način omogućuje izravno sviranje *a vista* koje ne iziskuje prethodnu analizu. Međutim, sve što je potrebno da bi se u potpunosti usvojio glazbeni jezik, ne može se steći usputnim učenjem uz glazbenu izvedbu. U nastavi glazbala uvijek će biti izostavljene sljedeće komponente: (1) vokalna reprodukcija glazbe; (2) zapis glazbe; (3) sustavni slušni trening kojim se razvijaju sve komponente glazbenoga sluha (ritamska, melodijska, harmonijska i formalna). Slijedom toga, može se zaključiti kako je *solfeggio* zaista potreban kao zaseban predmet.

Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije neupitno može obogatiti nastavu *solfeggia* u razredu, ali ovdje ćemo je razmatrati isključivo kao alat za samostalno učenje. Gore navedena tvrdnja vrijedi i u ovom slučaju – učenik neće moći samostalno koristiti IKT u svrhu vježbanja *solfeggia*, ukoliko prethodno nije stekao određenu razinu znanja i vještina. Sve bogatija ponuda raznovrsnih aplikacija i softvera, učeniku/studentu glazbe omogućuje izradu glazbenoteorijskih zadataka (npr. notni sustav i ljestvice), slušno prepoznavanje glazbenih pojmova (npr. jednostavni i složeni intervali, akordi u melodijskom i harmonijskom obliku) i zapis glazbenoga diktata – učenik glazbu može zapisivati u kajdanku ili na računalu, *online* interakcijom. Pozitivna obilježja takvoga vježbanja odnose se na neposrednu povratnu informaciju učeniku kod svladavanja zadatka („točno“ ili „netočno“) te neograničenu mogućnost ponavljanja vježbi i ispravljanja pogrešaka. Neke od najpopularnijih aplikacija koje pružaju navedene mogućnosti su *Meludia*, *MusicTheory.net*, *EarTrainer*, *EarBeater* i *Pitchimprover*⁶⁷. Pojedine se aplikacije mogu preuzeti i na mobilnim uređajima pa ih učenici mogu primjenjivati gdje god se nalazili. Međutim, ovdje nije riječ o sustavnom slušnom treningu i navedene aplikacije, kolikogod bile atraktivne i korisne, ne obuhvaćaju sve dimenzije nastave *solfeggia*.

Iz kratkoga opisa glazbenoobrazovnog sustava u Turskoj, može se uočiti da je *solfeggio* kao predmet odvojen od *slušnoga treninga* (Göktürk-Cary, 2015). Iako se u tekstu ne prilaže opis ovih (odvojenih) predmeta, može se pretpostaviti da je *solfeggio* koncipiran kao pjevački predmet pomoću kojega se stječe intonativna preciznost i vježba vokalna reprodukcija glazbe, koja podrazumijeva prethodno razumijevanje i tumačenje notnoga teksta (Vendrova, 1993; Leuba, 2004). Takav je predmet, u slučaju turskoga glazbenog obrazovanja, komplementaran sa slušnim treningom i tek oba predmeta zajedno doprinose razvoju

⁶⁷ <https://www.meludia.com/hr/>; <https://www.musictheory.net/>; <http://www.good-ear.com/>; <http://www.earbeater.com/>; <http://pitchimprover.com/>.

potrebnih kompetencija. Upravo opisana „solfedistička“ (pjevačka, vokalna) komponenta učenja glazbenoga jezika nije ostvariva pomoću IKT-a, jer su sve postojeće aplikacije osmišljene samo za slušne i/ili teorijske vježbe.

Samostalno učenje, e-učenje i primjena tehnologije možda mogu zamijeniti učenje nekih drugih predmeta, ali u slučaju nastave *solfeggia* ne mogu nadomjestiti odgojno-obrazovni proces koji uključuje intenzivan odnos učitelja i učenika, suodnose učenika i (glazbenu) sinergiju skupine/razreda. Čak i kod najvećih razrednih odjela, skupine u nastavi *solfeggia* ne prelaze broj od 25 učenika. Takva se praksa nastavlja i na studiju glazbe, gdje se u pravilu formiraju manje skupine. *Solfeggio* se temelji na praktičnim vježbama koje počivaju na međusobnoj interakciji, a sâma priroda predmeta ne omogućuje učenicima (ili studentima) da budu doslovno ili figurativno odsutni (Alkahtani i sur., 2016). Zadatci koji iziskuju aktivni misaoni angažman pozitivno će djelovati na koncentraciju i usredotočenost učenika i ujedno ih odvratiti od „ometajućih radnji“ koje se mogu odnositi na međusobnu komunikaciju učenika u razredu (brbljanje, šaputanje, dopisivanje), upotrebu mobilnih uređaja i pretraživanje interneta.

Naposljetku, potrebno je opravdati ulogu učitelja/nastavnika u nastavi *solfeggia* kao stručnjaka s potrebnim glazbenim (umjetničkim i teorijskim), pedagoško-psihološkim, organizacijskim i osobnim kompetencijama. Isključivo pod vodstvom kompetentnoga učitelja/nastavnika, mogu se ostvariti aktivnosti koje će dodatno pospješiti pamćenje, zamišljanje (audijaciju) i predviđanje glazbe. Učitelj/nastavnik koji dobro poznaje mogućnosti i obrazovne potrebe svojih učenika, mjerodavan je za sastavljanje i provedbu ciljanih vježbi s pomno odabranim glazbenim obrascima, primjenu adekvatnih primjera iz glazbene literature, realizaciju glazbenih igara i ostalih korisnih aktivnosti i slijedom toga, za formativno i sumativno vrednovanje postignuća učenika.

4. KURIKULUMSKI PRISTUP POUČAVANJU I UČENJU GLAZBE

Profesionalno glazbeno obrazovanje kurikulumski je neistraženo područje, što se posebno odnosi na hrvatski glazbenoobrazovni sustav. Slijedom toga, pojavila se potreba za tumačenjem općih polazišta i odrednica kurikuluma, kao i njihova adekvatnoga prijevoda na hrvatski jezik. Kako bi se omogućila analiza glazbenoobrazovnoga sustava iz kurikulumske perspektive, ovdje će se opisati i usporediti sljedeći pojmovi i kategorije:

- teorije kurikuluma i kurikulumski pristupi (Macdonald, 1971; Huenecke, 1982; Pinar, 2004; Glatthorn, 2005; Schiro, 2007; McCutcheon, 2009; Naji, 2011; Pacheco, 2012);
- vrste, tipovi i koncepti kurikuluma (Taba, 1962; Oliva, 1988; Marsh, 1994; Previšić, 2007a);
- odnos kurikulumskih razina i dimenzija (Glatthorn, 1999; 2000; 2005; Akker i sur., 2009);
- metodologija izrade kurikuluma (Tyler, 1949; Thomas i sur., 2002; Molenda, 2003; Mužić i Mužić, 2007; Previšić, 2007a; Sekulić-Majurec, 2007)
- različiti pristupi (modeli) oblikovanju kurikuluma (Bichelmeyer, 2004; Nielsen, 2005; Kolak, 2007; Vican i sur., 2007; Vejvodova, 2009).

Navedeni pojmovi i kategorije potom će se interpretirati u kontekstu glazbenoobrazovnoga sustava iz opće, globalne perspektive, a uslijedit će analiza hrvatskoga sustava, temeljena na istraživanju dokumentacije i opažanju glazbenopedagoške prakse. Zaključno, ponudit će se okvirne smjernice za oblikovanje kurikuluma glazbenoga obrazovanja kao nacionalnoga dokumenta, što predstavlja jedan od ključnih koraka u cjelovitoj reformi glazbenoobrazovnoga sustava.

4.1. Pojmovna i teorijska pojašnjenja kurikulumskog pristupa

Problematiziranje strukture, metodologije i filozofije kurikuluma glazbenoga obrazovanja iziskuje operacionalizaciju ključnih pojmova na kojima se temelje promišljanja o kurikulumu. Opća polazišta suvremenoga kurikuluma obuhvaćena su odrednicama kurikulumskih teorija (Pinar, 2004; Schiro, 2007; Naji, 2011), kurikulumskim konceptima, tipovima i vrstama (Marsh, 1994; Previšić, 2007a), dimenzijama i razinama ostvarenja kurikuluma (Glatthorn, 2000; Akker i sur., 2009) te metodologijom i modelima njegove

izrade (Tyler, 1949; Molenda, 2003; Kolak, 2007; Previšić, 2007a). Sekulić-Majurec (2007) upozorava na razilaženja stručnjaka pri tumačenju pojedinih pojmova: „U literaturi postoji mnogo određenja kurikuluma, što govori o tome da se uz kurikulum još vežu brojne teorijske nejasnoće. Njegovo se određenje temelji na različitim osnovnim polazištima, filozofskim i političkim promišljanjima, vrijednosnim orijentacijama, a posljedica toga je da mu različiti autori pripisuju različita značenja. To u pedagoškoj teoriji još uvijek prisutno nejedinstveno poimanje suvremenog kurikuluma ne dovodi samo do različitog definiranja sadržaja tog pojma, već iz toga proizlaze različite vrste kurikuluma, a svaku od njih određuju različite strukturne komponente i sastavnice. (...) Taj je pluralizam dijelom posljedica velike kompleksnosti sâmog fenomena kurikuluma, a dijelom, pak, različitih tradicija shvaćanja tog fenomena. U određenju pojma kurikulum u obzir treba uzimati njegove kulturološke, obrazovnopolitičke, znanstvene i praktično-pedagoške dimenzije, a svaka od njih je sama po sebi kompleksna konstrukcija, s različitim tradicijama u različitim zemljama i u različito vrijeme.“ (Sekulić-Majurec, 2007, 352-353).

Kurikulum je nezaobilazan medij komunikacije u globaliziranom svijetu obrazovanja, ali je istovremeno riječ s tisuću značenja, koju svaki autor interpretira na svoj način (Šoljan, 2007). U pedagoškom diskursu, latinska riječ *curriculum* označava tijek odgoja i obrazovanja kao djelatnosti i kao procesa te predstavlja usmjereni pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada. Međutim, uz mnoštvo znanstvenih koncepcija, različitih polazišta i multidisciplinarnih pristupa kurikulumu, ponekad je teško pronaći objektivne, realne i pouzdane smjernice za praktičan rad (Previšić, 2007a; 2007b).

Unatoč nejedinstvenosti u poimanju kurikuluma i spomenutoj diskrepanciji između teorije i prakse, mogu se izdvojiti četiri definicije koje kurikulum opisuju dovoljno jasno i sveobuhvatno:

1. Kurikulum je skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada, te postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti;
2. Kurikulum je složena filozofija cjelokupnog odgoja, obrazovanja i škole i pruža pouzdane smjernice za svakodnevnu praktičnu pedagošku djelatnost, u obliku preciznih i optimalnih načina provođenja planiranog procesa učenja, obrazovanja i stjecanja kompetencija;

3. Kurikulum suvremenog odgoja, obrazovanja i škole podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka;
4. Kurikulum predstavlja sveobuhvatnost predviđanja i zasnivanja sadržaja, putova i načina dolaženja do nekoga cilja. Pedagoški usmjeren opći cilj odgoja kao ideala realizira se kroz posebne ciljeve i zadatke, u formi nastavnih planova i programa, kataloga znanja, obrazovnih standarda i taksonomija postignuća. Od kurikulumske filozofije, preko metodologije izrade, dolazi se do nastavne prakse – opći se cilj razlaže na realne, ostvarive zadaće i prema tome se odabiru najsvrhovitiji sadržaji. Metodička izvedba i organizacija rada očituju se u odgojno-obrazovnom procesu, a ciklus završava evaluacijom postignuća. (Previšić, 2007a, 20-21).

4.1.1. Naglasci kurikulumske teorije

Budući da je promišljanje o pedagogiji, kurikulumu i odgojno-obrazovnom procesu neostvarivo bez zahvaćanja povijesnoga i društveno-kulturnog konteksta, kompleksnost kurikuluma kao fenomena ne može se objasniti jedinstvenom teorijom (Macdonald, 1971; Pinar, 2004; Schiro, 2007; McCutcheon, 2009). Međutim, *teorija kurikuluma* (eng. *curriculum theory*) se kao sintagma u znanstvenoj literaturi u pravilu primjenjuje u jedini i može se protumačiti kao interdisciplinarna studija obrazovnoga iskustva koja obuhvaća pedagoške, filozofske, psihološke, sociološke i antropološke pristupe (Pacheco, 2012). Kao takva, teorija kurikuluma zaslužuje status akademske discipline jer svojom sveobuhvatnošću, u okviru širokoga područja pedagogijske znanosti, nadilazi poddiscipline poput psihologije obrazovanja ili sociologije obrazovanja (Pinar, 2004). Prema Hueneckeu (1982), teorijsko promišljanje o kurikulumu može biti *strukturalno* (identificiranje elemenata u kurikulumu i njihovih međusobnih odnosa), *generičko* (razmatranje kumulativnih učinaka kurikuluma u obliku ishoda učenja) ili *supstantivno* (propitivanje nastavnih predmeta i njihova sadržaja). Prema ovoj podjeli, evidentno je da je, umjesto o jednoj teoriji, ispravno govoriti o teorijama kurikuluma. Slijedom toga, teorije kurikuluma mogu se svrstati u nekoliko kategorija, ovisno o tome na što stavljaju težište (Glatthorn, 2005). Teorije usmjerene na *proces* kurikulum promatraju kao odgojno-obrazovnu djelatnost (praksu) i usredotočuju se na primjenu različitih oblika poučavanja, učenja i vrednovanja postignuća. S druge strane, teorije usmjerene na

vrijednosti gledaju na kurikulum kao na odgojnu intervenciju, u smislu posredovanja normi te razvoja svijesti i stavova kod učenika. Teorije usmjerene na *promjene* postavljaju pitanja o potrebama društva u budućnosti i pokušavaju stvoriti temelje za različite reformske zahvate u obrazovanju. I konačno, teorije usmjerene na *sadržaj* mogu stavljati naglasak na sâmog učenika, na društvo u cjelini, ili na znanje, to jest na akademske discipline. S obzirom na svoju kompleksnost, neki će se pedagoški koncepti istraživati pomoću više opisanih teorijskih orijentacija. Otvoreno obrazovanje (eng. *open education*) dobar je primjer takvoga koncepta, jer mu je uputno pristupiti iz perspektive svih navedenih teorija kurikuluma (Schiro, 2007).

Zbog poteškoća koje proizlaze iz pokušaja jednoznačnog određenja kurikuluma, umjesto teorije/teorija kurikuluma, počeli su se primjenjivati ključni pojmovi i kategorije. Koristeći pet kategorija i operacionalizirajući temeljne pojmove u okviru tih kategorija, Marsh značajno doprinosi razumijevanju svih kurikulumskih komponenti. Autor navodi sljedećih pet kategorija: (1) učeničko gledište; (2) nastavničko gledište; (3) planiranje i izradu kurikuluma; (4) upravljanje kurikulumom i (5) kurikulumsku ideologiju. Za razliku od teorija kurikuluma koje fenomenu kurikuluma pristupaju objektivno, Marsh problematizira kurikulumske pristupe koji se odnose na subjektivne vizije, mišljenja i vjerovanja stručnjaka o tome što bi kurikulum trebao predstavljati (Marsh, 1994). Schiro (2007) ističe kako kurikulumski pristupi mogu biti usmjereni prema učeniku (eng. *learner centered ideology*), prema znanju (eng. *scholar academic ideology*), prema društveno-profesionalnoj učinkovitosti (eng. *social efficiency ideology*) ili prema društvenoj rekonstrukciji (eng. *social reconstruction ideology*).

Kurikulumski pristup usmjeren prema učeniku razvio se pod utjecajima Komenskoga, Rousseaua, Pestalozzija, Froebela i Deweya (Naji, 2011). Okrenut prema pojedincu i njegovu rastu i razvoju, takav pristup promiče spontano i prirodno učenje, kreativnost i razigranu atmosferu – učitelje u odgojno-obrazovnome procesu promatra kao partnere učenicima i pridaje pozornost obrazovnom iskustvu učenika, a ne nastavnom sadržaju.

Kurikulumski pristup usmjeren prema znanju promiče akademske discipline i kultiviranje čovjekova uma na osnovi akademskoga znanja. Prema tome, zadaća kurikuluma je uvođenje učenika u (svaku) disciplinu i dolaženje do srži te discipline – razmišljanjem, razumijevanjem, reflektiranjem, prosuđivanjem, pamćenjem, ispitivanjem i proučavanjem (Schiro, 2007). U procesu planiranja kurikuluma, konsenzusom se određuju discipline koje će biti zastupljene u obliku školskih predmeta ili međupredmetnih (kroskurikularnih) tema. Tada se pobliže identificiraju područja rada unutar pojedinih disciplina, određuju ključni koncepti i

terminologija. Specifičnosti pojedine discipline usmjeravaju načine poučavanja i učenja i utječu na postavljanje standarda za vrednovanje učeničkih postignuća. Interes učenika za disciplinu može postati temeljem za odabir buduće profesije (Schiro, 2007).

Kurikulumski pristup usmjeren prema društveno-profesionalnoj učinkovitosti, nastao pod utjecajem Bobbitta početkom 20. stoljeća, naglasak stavlja na ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda (Naji, 2011). Ciljevi kurikuluma jasno se određuju i formuliraju u bihevioralnim terminima, kao što je to slučaj s Bloomovom taksonomijom (Previšić, 2007a). Da bi se provjerilo jesu li zacrtani ciljevi postignuti, provode se različiti oblici evaluacije učenika i sâmoga kurikuluma. Ovdje se pažnja usmjerava na učenikovu (buduću) ulogu i funkciju u društvu, to jest na stjecanje kvalifikacija i pripremu za radnu djelatnost.

Kurikulumski pristup usmjeren prema društvenoj rekonstrukciji zalaže se za stvaranje društva boljeg od onoga u kojemu trenutno živimo. Promjene koje se događaju svakome pojedincu, uslijed različitih planiranih i neplaniranih utjecaja, mogu djelovati i na opće promjene u društvu. Tada odgoj i obrazovanje nemaju samo transmisivnu, nego i transformacijsku funkciju. Učenike je potrebno odgajati kao samosvjesne građane, inovativne mislioce, odgovorne članove društva i aktivne kritičare društvenih i političkih događanja (Schiro, 2007).

4.1.2. Koncepti, tipovi, vrste i dimenzije kurikuluma

Ideje i promišljanja o odgoju i obrazovanju u okviru određenoga povijesnog razdoblja, kulture i/ili političke ideologije, utječu na kompletnu kurikulumsku filozofiju i strukturu. U planiranju kurikuluma, kao dokumenta i kao odgojno-obrazovne djelatnosti, razlikuju se dva tipa strategije: *strogo zacrtana* strategija koja podrazumijeva predodređen, detaljno isplaniran način realizacije procesa poučavanja i učenja te *bricolage* strategija koja njeguje kvalitativni pristup i za svoj cilj postavlja umijeće življenja i opstanka u nepredviđenim i neočekivanim događajima (Mužić i Mužić, 2007). Iz različitih pristupa fenomenu odgoja i obrazovanja razvila su se dva pravca prema kojima se kurikulum može tumačiti kao preskriptivan ili propisujući, odnosno deskriptivan ili opisujući (Marsh, 1994). U *preskriptivnom* kurikulumu, koji se naziva i *planom budućeg učenja*, unaprijed se propisuju ciljevi, zadatci i ishodi učenja i pomno se planiraju načini njihova postizanja (Taba, 1962; Oliva, 1988; Previšić, 2007a). Smatra se da bi prethodno određeni koraci trebali jamčiti uspješnost u provedbi kurikuluma i

dostizanju postavljenih ishoda. Na sličan se način može objasniti *funkcionalistički* koncept kurikulumu, koji funkcionira kao svojevrsan algoritam plana, programa, instruktivnih koraka i propisanih nastavnih paketa. Riječ je o pragmatičkom poimanju kurikulumu, nastalom pod utjecajem radne škole početkom prošloga stoljeća u Americi (Previšić, 2007a). Funkcionalistički je koncept orijentiran na proizvod (kompetencije, kvalifikacije, funkcije u društvu), to jest na obrazovanje/izobrazbu građana koji su spretni i „upotrebljivi“ u određenim društvenim uvjetima i zahtjevima.

Nasuprot takvom poimanju odgojno-obrazovnoga procesa, *deskriptivni* kurikulum u prvi plan stavlja iskustva učenika i usmjeren je na sadašnjost, stoga planiranje unaprijed zamjenjuje procesnim planiranjem. Deskriptivni je kurikulum u suglasju s *humanističkim* konceptom odgoja i obrazovanja koji je orijentiran na cjeloviti razvoj učenika i teži pedagoški otvorenom pristupu. Previšić naglašava da se nije nužno opredijeliti između preskriptivne i deskriptivne odnosno funkcionalističke ili humanističke varijante kurikulumu, to jest odlučiti se isključivo za kurikulum kao *plan* ili kurikulum kao *iskustvo*. Pri oblikovanju kurikulumu mogu se (i moraju) primijeniti oba pristupa (Previšić, 2007a).

Do 20. stoljeća dominirao je *zatvoreni* tip kurikulumu koji učiteljima i učenicima nije dopuštao slobodno i kreativno promišljanje. Sve je bilo fiksirano i pedagoški programirano pa se u odgojno-obrazovnoj praksi nije pružala mogućnost za spontane izazove te neplanirane i slučajne odgojno-socijalne situacije. Zatvoreni kurikulum odgovara tradicionalnom poimanju nastavnoga plana i programa te odgoj i obrazovanje reducira na jasno kanonizirane zadaće koje treba postići tijekom školovanja. Sukladno tome, nalaže se detaljna razrada programskih sadržaja i upotreba propisanih sredstava, udžbenika i kataloga znanja. Pomoću zadataka objektivnoga tipa pokušava se „snimiti“ što vjernija reprodukcija zacrtanoga gradiva i zagovaraju se mjere obrane od svega što bi prijeto propisanom (Previšić, 2007a).

Kritike zatvorenoga kurikulumu kulminirale su sedamdesetih godina prošloga stoljeća u Njemačkoj, pod utjecajem postmodernih kretanja u znanosti. Odgovor na krutost, propisanost i programiranost dogodio se u obliku *otvorenoga* kurikulumu, koji se odlikuje fleksibilnom metodologijom izrade i promiče slobodniji odabir sadržaja i načina rada. Kod otvorenoga kurikulumu cijeni se inicijativa, spontanost i kreativnost svih sudionika obrazovanja i naglašava se socijalno-komunikativna komponenta (Previšić, 2007a). Kompromis između zatvorenoga i otvorenoga tipa kurikulumu, nazvan *mješovitim* kurikulumom, danas se smatra najprihvatljivijim. Njegova metodologija i struktura izrade

okreću se prema sukonstrukciji, to jest prema participaciji više činitelja: „On manje trpi propisanost, zapravo podnosi samo kurikulumске okvire u koje se ugrađuju izvedbene jezgre realizirane na slobodan i kreativan način tako da maksimalno aktiviraju učenika u zarađivanju znanja, sposobnosti i vještina kao općih i specifičnih kompetencija.“ (Previšić, 2007a, 27).

Opisane teorije, pristupi, strategije i koncepti odnose se jednakom mjerom na filozofsku dimenziju kurikuluma kojom se propituje svrha odgoja i obrazovanja, kao i na racionalnu dimenziju koja se odnosi na planiranje odgojno-obrazovnog procesa. Kako bi se obuhvatile sve kurikulumске komponente, Akker i suradnici (2009) u svojoj studiji o razvoju kurikuluma raspravljaju o različitim razinama kurikuluma, koje su prema obimu koji zahvaćaju označene pridjevima *supra*, *macro*, *meso*, *micro* i *nano*. Ti se pridjevi redom odnose na:

- a) *međunarodnu razinu* kojoj pripadaju različiti europski i globalni okviri poput „Smjernica za umjetnički odgoj“ (UNESCO, 2006) ili „Međunarodnih standarda za umjetničko obrazovanje“ (The College Board, 2011);
- b) *nacionalnu razinu* koju predstavljaju državni odgojno-obrazovni dokumenti poput HNOS-a i NOK-a (MZOŠ, 2005; 2010);
- c) *školsku razinu* predstavljenu posebnim kurikulumom škole, u koji će svaka odgojno-obrazovna ustanova utkati svoje specifičnosti i regionalne posebnosti;
- d) *učiteljsku/razrednu razinu* koja se odnosi na plan rada učitelja, udžbenike, nastavna sredstva i tehnologiju;
- e) *učeničku razinu* koja prati osobni put učenja svakog polaznika (Akker i sur., 2009).

Autori naglašavaju važnost sklada između različitih razina kurikuluma, koje se u praksi često ne podudaraju (Akker i sur., 2009). Suglasje između nacionalnih kurikuluma i internacionalno postavljenih zahtjeva postiže se definiranjem temeljnih kompetencija (Rychen i Salganik, 2003). *Temeljne (ključne) kompetencije* značajna su determinanta razvoja nacionalnih obrazovnih dokumenata, a iskazane su kao obrazovni ciljevi na međunarodnoj razini. Prema Buljubašić-Kuzmanović (2007), kompetencije su ključne paradigme različitih područja razvoja, rada i zapošljavanja, a mogu se definirati kao sklop kognitivnih i nekognitivnih osobina, to jest kao kombinacija znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika (Rychen i Salganik, 2003; Buljubašić-Kuzmanović, 2007). Usklađenost različitih kurikulumskih razina postiže se i određivanjem *obrazovnih standarda* na međunarodnoj razini koji se u skladu s postavljenim težištima određuju kao standardi sadržaja

(tzv. *input* orijentacija), standardi razine postignuća (tzv. *output* orijentacija) te standardi resursa/kvalitete (Bašić, 2007; Batarelo, 2007; Palekčić, 2007) U kontekstu obrazovnih standarda, Palekčić ukazuje na razliku između njemačkog termina *Lehrplan* kao *plana poučavanja* i kurikuluma kao *plana učenja* (Palekčić, 2007).

Distinkciju između planiranja kurikuluma i njegove realizacije u nastavnoj praksi vrlo je temeljito istražio Glatthorn (1999; 2000; 2005). Različite dimenzije kurikuluma u Glatthornovim se radovima nazivaju *vrstama kurikuluma* i mogu se podijeliti na:

- preporučeni (eng. *recommended*) kurikulum;
- napisani/formalni (eng. *written*) kurikulum;
- podržani (eng. *supported*) kurikulum;
- realizirani/provedeni (eng. *taught*) kurikulum ili kurikulum poučavanja;
- naučeni (eng. *learned*) kurikulum ili kurikulum učenja;
- izmjereni/procijenjeni (eng. *assessed*) kurikulum;
- skriveni (eng. *hidden*) kurikulum (Glatthorn, 2000).

Autor ističe važnost uočavanja odnosa između pojedinih dimenzija kurikuluma te, poput Akkera i suradnika, upozorava na diskrepancije između napisanog, podržanog, provedenog i usvojenog kurikuluma (Glatthorn, 2000; Akker i sur., 2009). Prema Sekulić-Majurec (2007), odnosi među kurikulumskim dimenzijama trebali bi se temeljiti na uvažavanju i poštovanju, a ne na kontroli i na strahu. Sekulić-Majurec raskorak između pojedinih dimenzija tumači pomoću različitih oblika nepovjerenja. Nepovjerenje prema učiteljima i nepoštivanje njihove stručnosti očituje se u visokoj razini propisanosti na formalnoj razini. Učiteljima se diktira *što, kada, kako i iz kojih izvora* će poučavati i njihov se rad nadgleda pomoću različitih sustava kontrole – makroplanova, mikroplanova, dnevnika rada itd. Autorica ističe kako učitelj u današnje vrijeme ne može imati ulogu poslušnog izvršitelja planiranog, jer se ionako ništa ne može planirati izvan konkretne odgojno-obrazovne situacije. Frustrirani zatečenom situacijom, učitelji nastavljaju lanac nepovjerenja i iskazuju ga prema učenicima, zauzimajući autoritaran položaj izgradnjom moći koja se temelji na strahu od ocjena (Sekulić-Majurec, 2007). Tako se, na primjer, kod ocjenjivanja, možemo zapitati vrednuje li se zaista znanje ili poslušnost i discipliniranost te kakve su reperkusije brojčanoga ocjenjivanja. Prema Lewisu (1975), ocjenjivanje pobuđuje kompetitivnost, ulagivanje, dodvoravanje i oportunistički. Učenici će vrlo brzo razviti različite strategije preživljavanja, uključujući i „selektivni nemar“ – učiti će samo za testove (eng.

teaching-to-test effect), izbjegavati obveze i pokušati postići maksimalne rezultate uz minimum truda i angažmana (Lewis, 1975).

Preporučeni, formalni, podržani, realizirani, naučeni i izmjereni kurikulum pripadaju zajedničkoj kategoriji *planiranog (namjeravanog) kurikulumuma* (Glatthorn, 2000). Međutim, na iskustva učenika, usvajanje vrijednosti i oblikovanje svjetonazora, utjecaj podjednako ima i *neintencionalni (skriveni) kurikulum*. Kod skrivenoga kurikulumuma, o kojem se na znanstvenoj razini počelo raspravljati šezdesetih godina prošloga stoljeća, riječ je o implicitnom, ali učinkovitom poučavanju normi svojstvenih određenoj kulturi (Marsh, 1994; Apple, 2004). Na norme se može gledati u pozitivnom svjetlu, ako se odnose na usvajanje općeljudskih vrijednosti poput pravila lijepoga ponašanja, ophođenja u društvu i poštovanja. Međutim, usvajanje normi kao prešutnih pretpostavki može se promatrati i u negativnom kontekstu. Apple školu vidi kao ustanovu koja doprinosi nejednakosti, isticanjem razlika između učenika po pitanju klase, kulturnog kapitala, etničke pripadnosti, spola i spolne opredijeljenosti (Apple, 2004). U odgojno-obrazovnome procesu učenicima se usađuju i određeni ideološki svjetonazori, koji u pravilu podupiru vladajuću hegemoniju i doprinose održavanju *status quo* (Freire, 2002). Odnos snaga između učitelja i učenika je neravnomjeran – učenici su obespravljani i (nesvjesno) prihvaćaju nametnutu im pasivnu ulogu (Marsh, 1994; Freire, 2002). Slattery ističe kako se skrivene poruke šalju i pomoću neravnopravnih odnosa školskih predmeta (npr. znanost se smatra važnijom od umjetnosti) te namjernog izostavljanja tabu-tema (Slattery, 2006).

Glede neplaniranoga kurikulumuma, uz skriveni se kurikulum pojavljuju i termini *hipotetski kurikulum, izostavljeni kurikulum i sjena kurikulumuma* (Flinders i sur., 1986; Cullum, 1987; Urmacher, 1997). Hipotetski se kurikulum ostvaruje nepredviđenim povezivanjem različitih sadržaja u školi, čime se stvara *interdisciplinarna srž* kurikulumuma koja je za život učenika ponekad važnija od formalno propisanog gradiva pojedinih predmeta (Cullum, 1987). Ako se povezivanje sadržaja unaprijed planira pomoću međupredmetnih tema, onda ipak nije riječ o hipotetskom, nego o namjeravanom (i provedenom) kurikulumu. Flinders i suradnici (1986) ističu kako izostavljeni kurikulum (eng. *null curriculum*), poput skrivenoga kurikulumuma, može zapravo biti prešutno planiran, iako može biti i rezultat nekih drugih okolnosti. Kod planiranog izostavljanja, iz kurikulumuma se s namjerom isključuju određeni elementi koji se smatraju neprimjerenima. To su u pravilu sadržaji koji nisu u suglasju s vladajućom političkom ideologijom ili teme koje bi mogle izazvati snažne emocionalne

reakcije od strane učenika (Flinders i sur., 1986). Slattery (2006) govori i o ciljanom isključivanju čitavih disciplina iz kurikuluma općega obrazovanja (npr. ekonomija, pravo, antropologija), kako bi se učenicima onemogućio dolazak do određenih informacija. Neplanirano izostavljanje dijelova kurikuluma može biti rezultat neuspješnoga poučavanja (npr. učitelj ne posjeduje potrebne kompetencije za planiranje nastave odnosno za realizaciju određenih nastavnih aktivnosti) ili neučinkovitoga učenja (npr. učenici ne izvršavaju svoje obveze, njihov je tempo učenja nešto sporiji, neredovito pohađaju nastavu i sl.). Bez obzira na razloge izostavljanja, ono što u odgojno-obrazovnom procesu nije realizirano može biti od jednakoga obrazovnog značaja kao ono što jest, zato što neznanje nije neutralno, niti bezopasno (Flinders i sur., 1986). Planiranjem kurikuluma ne mogu se predvidjeti neočekivana pitanja i provokacije učenika, promjene raspoloženja i emotivnih stanja, promjene vremena koje utječu na razrednu atmosferu, prošla iskustva učenika te usađene vrijednosti, kulturne norme i ponašajni obrasci naučeni kod kuće (Slattery, 2006). Navedeno će utjecati na mentalne procese učenika, koje Urmacher (1997) naziva sjenom kurikuluma (eng. *curriculum shadow*). Sjena kurikuluma odnosi se na osjetilnost, osjećaje i empatiju učenika, fantaziju, intuiciju, maštanje i uživanje. Budući da umjetnost najučinkovitije potiče razvoj navedenih dimenzija, ona se nikako ne bi smjela nalaziti na periferiji kurikuluma, ističe Slattery (2006). Autor pod umjetnošću podrazumijeva umjetničke sadržaje i aktivnosti, ali i umjetnički pogled na život.

4.1.3. Metodologija izrade i razvojni procesi oblikovanja kurikuluma

Teškoće pri oblikovanju kurikuluma često proizlaze iz jednostranih pristupa njegovu strukturiranju, a još više iz nepoznavanja aktualnih načela izrade i vrijednosne filozofije kurikuluma. Poznavanje stručnih i metodoloških polazišta značajna je komponenta *pedagogije kurikuluma* kao nove, znanstveno-integrativne discipline u promišljanju suvremenog odgoja i obrazovanja, njihove politike i pragmatike (Previšić, 2007a). Oblikovanje kurikuluma složen je metodološki proces i dugotrajan posao koji ne trpi eksperimente, žurbu, političke pritiske, neznanstvenost i stručni egoizam. U suvremenom kurikulumu potrebno je voditi računa o optimalnom opterećenju učenika i učitelja/nastavnika, adekvatnosti sadržaja i načina rada, mogućnostima ostvarenja interdisciplinarnih i transdisciplinarnih odnosa, znanstvenoj, sadržajnoj i pedagoškoj korelaciji, stjecanju općih i posebnih kompetencija te kvaliteti socijalnih odnosa (Previšić, 2007a). Izvori za izradu

kurikuluma nacionalne su kulturne vrijednosti (jezik, povijest, tradicija, kulturno nasljeđe), civilizacijska i znanstvena dostignuća, međunarodne deklaracije i konvencije, ali i temelji suživota – sloboda, jednakost, mir, pravda, tolerancija i ljudska prava. U (su)konstrukciju kurikuluma potrebno je uključiti sve ključne sudionike – predstavnike struke, metodičare i učitelje/nastavnike, a sâmi dokumenti trebali bi se izraditi fleksibilno kako bi se mogli primjenjivati desetak godina (Vican i sur., 2007). S obzirom na složene i promjenjive uvjete rada i života u 21. stoljeću, kurikulum treba biti dovoljno širok, sveobuhvatan i izbalansiran, kako bi omogućio razvoj učenika na svim područjima: spoznajno-kognitivnom, tjelesno-motornom, socijalnom, emocionalnom, motivacijskom, estetskom, moralno-etičkom i praktično-tehničkom (Baranović, 2006).

Metodologija izrade kurikuluma ovisi o njegovoj namjeni i strukturi te području koje će kurikulumom biti obuhvaćeno. U tom kontekstu Previšić navodi pet pristupa:

1. Metodologiju *predmetnog kurikuluma* koja uzima u obzir sadržaj i prirodu pojedinog nastavnog predmeta;
2. Metodologiju *cikličkog kurikuluma* koja zahvaća pojedino razdoblje učenja, to jest određeni odgojno-obrazovni ciklus ili razinu (npr. predškolski odgoj);
3. Metodologiju *integriranog kurikuluma* koja obuhvaća sintezu različitih disciplina i rezultira stvaranjem interdisciplinarnih cjelina;
4. Metodologiju *funkcionalnog kurikuluma* koja polazi od sasvim konkretnih znanja, vještina i radnih sposobnosti;
5. Metodologiju *kombiniranog pristupa*, koja prethodne metodološke postupke primjenjuje u različitim varijantama (Previšić, 2007a, 29).

Prilikom izrade predmetnoga kurikuluma potrebno je voditi računa o obilježjima određenoga predmeta, čija će analiza omogućiti stvaranje kriterija za evaluaciju, ali i reformu predmeta. Baranović takva obilježja naziva dimenzijama koje se odnose na suvremenost, opsežnost, težinu i zanimljivost predmeta, usklađenost s ostalim predmetima istoga razreda, usklađenost s istim predmetom u prethodnoj i narednoj godini učenja, korisnost za sadašnji život učenika, važnost za budući život učenika i potrebne promjene (Baranović, 2006).

U izradi kurikuluma problematično je davanje važnosti isključivo metodologiji predmetnoga kurikuluma. Pristup poučavanju i učenju tada je suviše jednostran, temeljen isključivo na logici struke određenoga predmeta/discipline. Sukonstrukcija suvremenoga kurikuluma nalaže postavljanje općih odgojno-obrazovnih ciljeva koji nadilaze predmetne

discipline, planiranje i izradu područnih i međupredmetnih kurikuluma (integriranu metodologiju i kombinirani pristup), vođenje računa o razvoju sposobnosti učenika određenih dobnih skupina (metodologiju cikličkog kurikuluma) i promišljanje o stjecanju općih i specifičnih kompetencija (metodologiju funkcionalnog kurikuluma).

Pregledom relevantne literature koja propituje metodologiju izrade kurikuluma, ukazala se potreba tumačenja i operacionalizacije pojedinih pojmova te njihova adekvatnoga prijevoda na hrvatski jezik. Terminologija nije jasno utvrđena ni u stranoj literaturi. Du Preez i Simmonds (2014) ukazuju na „konceptualni nered“ i nepreciznost u primjeni naziva koji su sami po sebi neodređeni, nejasni i višeznačni. Prema autorima, definicije kurikuluma, kao i nazive za procese njegova oblikovanja, tek treba precizno odrediti (Du Preez i Simmonds, 2014). U radovima na području Hrvatske spominju se *reforma*, *revizija*, *izrada*, *inovacija* i *stvaranje* kurikuluma (Previšić, 2007a, Sekulić-Majurec, 2007), dok su u anglo-saksonskoj literaturi najistaknutiji termini *curriculum design* (Molenda i Pershing, 2003; Cunningham i sur., 2007) i *curriculum development* (Oliva, 1988; Lunenburg, 2011). Termini *design* (hrv. nacrt, plan, projekt, konstrukcija, skica) i *development* (hrv. razvoj, razvitak, usavršavanje) u nekim se tekstovima javljaju kao sinonimi, iako ponekad imaju i različita značenja (Dick, 1986; Bichelmeyer, 2004). Kada se prevedu na hrvatski jezik, ovi pojmovi ne prikazuju sveobuhvatnost procesa izrade kurikuluma s dovoljnom razinom jasnoće i jednoznačnosti. Slijedom toga, ovdje se primjenjuje termin *oblikovanje kurikuluma* koji se u izvornicima pojavljuje kao *curriculum formation* ili *curriculum shaping* (Cohen, 1979; Hewitt, 2006; Lattuca i Stark, 2009; Shay, 2011). Oblik kurikuluma temelj je za njegovo planiranje, razvoj i provedbu, a sâm termin *oblikovanje* implicira fleksibilnost u izradi suvremenog, humanističkog i otvorenog kurikuluma te se iz tog razloga smatra najprihvatljivijim.

Uz razlike u terminologiji i tumačenju, procesi oblikovanja kurikuluma mogu biti i konceptualno drugačiji. Vizije oblikovanja razlikuju se prema svojim polazišnim točkama, redosljedu planiranih koraka i broju etapa. Model oblikovanja kurikuluma koji je ponudila Taba sastoji se od sedam koraka: dijagnoze potreba, formulacije ciljeva, odabira nastavnog gradiva, organizacije sadržaja, odabira iskustava učenja, organizacije iskustava učenja i određivanja što će se evaluirati i kako će se to učiniti (Taba, 1962). Govoreći o oblikovanju nacionalnog kurikuluma, Vican, Bognar i Previšić donose hodogram izrade kurikuluma koji se sastoji od osam koraka: ispitivanja potreba, definiranja ciljeva, kritike – odbacivanja

neadekvatnih ciljeva, izrade plana i programa, usklađivanja, rasprave – odbacivanja nekih prijedloga, predlaganja kurikuluma i njegova prihvaćanja (Vican i sur., 2007).

Tylerov model oblikovanja kurikuluma sastoji se od sljedećih koraka:

1. *Određivanja obrazovne svrhe i ciljeva*, pri čemu se u obzir uzimaju učenici, društvo i stručnjaci;
2. *Odabira iskustava učenja* koji će ići u smjeru ostvarenja zacrtanih ciljeva. Pri odabiru iskustava ne treba se ograničiti samo na nastavni sadržaj;
3. *Organizacije iskustava učenja* koja će omogućiti međusobno povezivanje predmeta, stapanje iskustva učenja i nadogradnju znanja. Organizacija iskustava ostvaruje se i odabirom nastavnih metoda i strategija te nastavne tehnologije;
4. *Evaluacije djelatnosti iskustava učenja* koja uključuje izradu valjanih i pouzdanih testova te različite oblike formativnoga i sumativnoga vrednovanja (Tyler, 1949, prema Marshu, 1994).

Nielsenov model s formuliranim pitanjima (Nielsen, 2005), kao i Dick-Careyev model oblikovanja kurikuluma (prema Kolak, 2007), svojevrsno su proširenje Tylerova modela (tablica 21).

Tablica 21: *Dick-Careyev model* i *Nielsenov model* oblikovanja kurikuluma

(izvori: Nielsen, 2005; Kolak, 2007)

Dick-Careyev model	Nielsenov model
<ul style="list-style-type: none"> - utvrđivanje odgojno-obrazovnog cilja - analiza odgojno-obrazovnog cilja (uključuje i analizu potrebnog predznanja učenika) - analiza učenika i okružja - izrada izvedbenih ciljeva - kreiranje instrumenata za evaluaciju - kreiranje instruktivne strategije - kreiranje i izbor instrukcije - provođenje formativne procjene - izmjena instrukcije - sumativna procjena 	<ul style="list-style-type: none"> - Koje su obrazovne potrebe? - Što čini svrhu, ciljeve i zadatke? - Koji je sadržaj potrebno uključiti? - Kako će se sadržaj organizirati? - Koje će se obrazovne strategije koristiti? - Kakav će biti odabir nastavnih metoda? - Kako će se odvijati testiranje i ostali oblici vrednovanja? - Kako će se odvijati komunikacija o kurikulumskim komponentama? - Kakvu je obrazovnu klimu potrebno njegovati? - Kako će se voditi cjelokupni proces razvoja kurikuluma?

Iz prikaza različitih modela oblikovanja kurikuluma može se uočiti da su raniji modeli, poput Tabinog ili Tylerovog, u potpunosti preskriptivnoga karaktera. Noviji modeli dopuštaju procesno modeliranje kurikuluma te predviđaju različite načine evaluacije. Prisutno je planiranje promjena u hodu poput izmjene instrukcije kod Dicka i Careya (Kolak, 2007) ili odbacivanja neadekvatnih ciljeva i prijedloga kod Vican, Bognara i Previšića (2007).

Od osamdesetih godina 20. stoljeća u američkoj se literaturi za sustavni pristup oblikovanju kurikuluma pojavljuje akronim ADDIE. Njegovo podrijetlo nije u potpunosti utvrđeno, jer je usmenom predajom iz drugih područja (vojska, medicina, organizacijski menadžment) prenijet u pedagoški diskurs. Danas se akronim primjenjuje kao krovni termin za sve modele oblikovanja kurikuluma (Molenda, 2003), a njegova različita tumačenja doprinose općem pojmovnom kaosu i dovode do brojnih nejasnoća i nesuglasica u redovima kurikulumskih teoretičara (Bichelmeyer, 2004; Vejvodova, 2009). Međutim, s praktične se strane ovaj model pokazao najsustavnijim u obuhvaćanju svih detalja kurikulumskog oblikovanja, čak i kod reformi velikog obima. Produktivnost modela, među ostalim, očituje se u mogućnosti modificiranja i ponavljanja koraka (Thomas i sur., 2002; Molenda, 2003; Bichelmeyer, 2004).

Kako bi se izbjegle terminološke nejasnoće, koraci u oblikovanju kurikuluma ovdje su prevedeni na sljedeći način (slika 2):

- A (eng. *analyze*) – situacijska analiza;
- D (eng. *design*) – planiranje (nacrt) kurikuluma;
- D (eng. *develop*) – razvoj kurikuluma;
- I (eng. *implement*) – implementacija (provedba) kurikuluma;
- E (eng. *evaluate*) – evaluacija (vrednovanje) kurikuluma.



Slika 2: Koraci u procesu oblikovanja kurikuluma
(prema: Thomas i sur., 2002)

Termini situacijska analiza i procjena potreba u mnogim se istraživanjima tretiraju kao sinonimi. U oba slučaja, riječ je o koracima u oblikovanju kurikulumu koji prethode konkretnom planiranju i realizaciji. Međutim, situacijska analiza i procjena potreba nisu istoznačnice. *Situacijska analiza* (eng. *situation analysis*) postupak je kojim ispituje *postojeće stanje* u odgojno-obrazovnoj praksi, a ostvarujemo ga istraživanjem raznovrsnih izvora podataka, identificiranjem i dokumentiranjem postojećih koncepata te prikupljanjem autentičnih informacija (Vajargah, 1999). Postojeće stanje može se ispitati pomoću različitih vanjskih i unutarnjih čimbenika. Vanjski čimbenici su promjene i kretanja u društvu, očekivanja i zahtjevi roditelja i poslodavaca, pretpostavke i vrijednosti zajednice, promjenjivost predmetnih disciplina, prinosi sustava za stručno usavršavanje učitelja i priljevi resursa u škole. Unutarnji čimbenici su učenici i učitelji, duh škole i školska klima, materijalna opremljenost škole te ostali uočeni problemi i nedostaci (Marsh, 1994).

Temeljita situacijska analiza sastoji se od sljedećih elemenata:

- *analize učenika*, to jest ispitivanja obilježja učenika kojima je kurikulum namijenjen (dob, spol, intelektualne i ostale sposobnosti, predznanja, vještine i stilovi učenja);
- *analize okoline za učenje* koja se odnosi na uređenje i opremljenost škole, dostupnost nastavne tehnologije i ostalih resursa (takva se analiza može odnositi na jednu školu ili sve škole određenog tipa);
- *analize nastavnoga sadržaja* koja pretpostavlja niz procjena – odgovara li nastavni sadržaj kurikulumu sadašnjeg trenutka, je li sadržaj adekvatno organiziran (raspoređen) po godinama učenja i jesu li intenzitet i ekstenzitet sadržaja primjereni obilježjima učenika;
- *analize postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva* kojom se propituje jesu li odgojno-obrazovni ciljevi u skladu s identificiranom svrhom i filozofijom kurikulumu, odgovara li odabrani sadržaj postavljenim ciljevima i ostvaruju li se time željeni ishodi učenja.

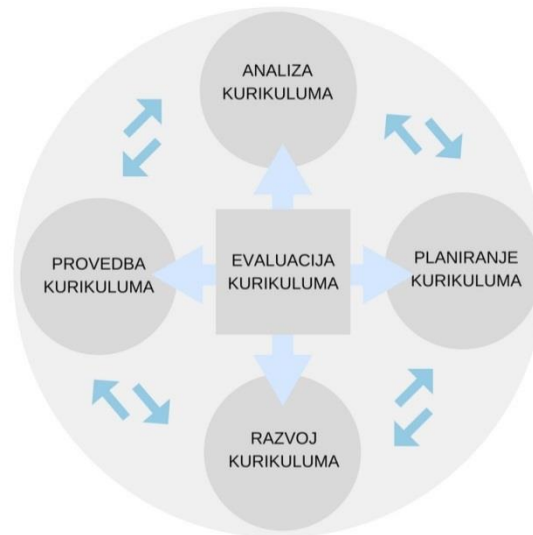
Procjena potreba (eng. *needs assessment*) temelji se na situacijskoj analizi, ali je dodatno usmjerena na *buduće stanje*, to jest na projekciju željene, idealne situacije. Potrebe se pritom mogu iskazati u tri sloja i to kao: (1) zapaženi problemi koji iziskuju pripremu esencijalnih strategija i odluka za reformu, (2) uočeni deficit u ostvarenju planiranih ciljeva te (3) željeni ishodi učenja formulirani kao kompetencije i kvalifikacije. Uočeni deficit predstavlja raskorak između trenutne situacije (eng. *what is*) i zamišljene, idealne situacije

(eng. *what ought to be*), to jest između postojećih i očekivanih ishoda. No nije dovoljno samo uočiti probleme i diskrepanciju između stvarnog i idealnog, nego i otkriti uzroke nastalih problema te razraditi načine njihova uklanjanja. Tek se na temelju tih koraka mogu identificirati kurikulumska vizija i misija, opći i posebni ciljevi, konkretni zadatci koji će doprinijeti ostvarenju tih ciljeva i zatim nastavni sadržaji, strategije, metode i sredstva (Taba, 1962).

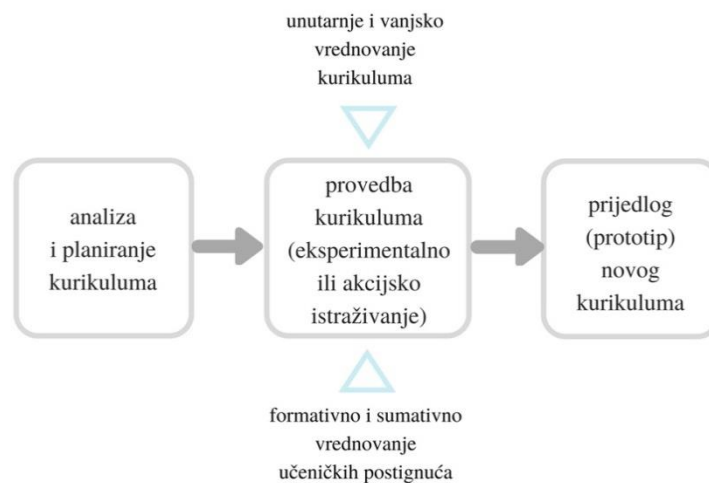
Planiranje i razvoj kurikuluma odnose se na široki spektar aktivnosti koje prethode samom procesu poučavanja i učenja. Nacrt kurikuluma započinje jasnim postavljanjem ciljeva koji će kurikulum učiniti transparentnim za sve koji na ovaj ili onaj način u njemu sudjeluju – obrazovnu politiku, učitelje/nastavnike koji će provoditi kurikulum, učenike, roditelje i društvo u cjelini. Usmjerenost na odgojno-obrazovne ciljeve obilježje je kurikulumske pristupa, čije su značajke operacionalno iskazivanje zadataka, mjerljivost postignuća, koherentnost kurikulumskih komponenti, jasna slika o ishodima nakon svake odgojno-obrazovne razine i holističko oblikovanje kurikuluma (Previšić, 2007a). Nakon okvirnog planiranja, odabrani se nastavni sadržaji u fazi razvoja organiziraju u nastavne teme, cjeline i jedinice (pojedinačne lekcije). Razvoj kurikuluma često se odvija simultano uz provedbu, zbog vremenske ekonomičnosti i mogućnosti korekcija u hodu.

Implementacija kurikuluma u praksi ostvaruje se temeljem sustavne situacijske analize, planiranja i razvoja (Fullan i Pomfret, 1977). Ako je riječ o uvođenju novoga sadržaja, školskoga predmeta/modula, međupredmetne teme ili nove nastavne metode/strategije, provedba kurikuluma često je predmetom empirijskih (akcijskih ili eksperimentalnih) istraživanja. Rogers (2003) naglašava kako je praksa temeljena na dokazima (eng. *evidence-based practice*) potrebna prije donošenja konačnih odluka o oblikovanju kurikuluma. Autor ističe kako su baze podataka u obrazovanju manje razvijene od onih u ostalim znanstvenim područjima poput psihologije i medicine. Za stvaranje takve baze potrebna je suradnja između učitelja/nastavnika i znanstvenika/istraživača. Nepoželjno je ako odgojno-obrazovni djelatnici smatraju da istraživanja u obrazovanju nisu relevantna, jer se pokazuje da im u tom slučaju nedostaje teorijska podloga za svakodnevno razmišljanje i praksu. S druge strane, znanstvenici često nemaju uvid u stvarne odgojno-obrazovne situacije (Rogers, 2003).

Posljednja etapa oblikovanja kurikuluma je *evaluacija* koja se odnosi na vrednovanje učeničkih postignuća i sâmoga kurikuluma. Cjelokupni proces oblikovanja kurikuluma pokazuje se još učinkovitijim ako se evaluacija ne provodi isključivo na kraju, nego je sastavni dio svake etape (slika 3). Nakon postupka završne evaluacije ukazuje se na potrebne korekcije i nadopune kurikuluma, a moguća je i izrada prototipa nove inačice kurikuluma koji se može izravno primijeniti u praksi (slika 4).



Slika 3: Evaluacija kao sastavni dio svih koraka u procesu oblikovanja kurikuluma (prema Thomas i sur., 2002)



Slika 4: Planiranje, provedba i prijedlog (prototip) novog kurikuluma

4.2. Opće odrednice kurikulumske pristupa glazbenom obrazovanju

Dosad se glazbeno obrazovanje nije pokušavalo protumačiti pomoću kurikulumskih pojmova i kategorija, što se očituje i u nedostatku kurikulumske terminologije, kako u pisanim (znanstvenim i stručnim) radovima, tako i u svakodnevnom glazbenopedagoškom diskursu. Razlog tome djelomično leži u činjenici da učenje glazbe, uz iznimku nastave glazbe u općeobrazovnim školama, ne pripada obveznom dijelu obrazovnog sustava i samim time nije nužno institucionalnoga tipa (Mak, 2006; Vitale, 2011). Formalno je glazbeno obrazovanje u većini europskih država nešto slobodnije strukture: oblici učenja glazbe su raznovrsni, manji je broj ustanova koji pruža glazbeno obrazovanje u čitavoj dovisokoškolskoj vertikali (na predškolskoj, osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini) i u pravilu ne postoje službene mreže glazbenih škola i studija glazbe (*Polifonia*, 2007a). Zbog nepovezanosti i neumreženosti različitih odgojno-obrazovnih razina, stavlja se manji naglasak na obrazovne standarde i ishode učenja. Takav pristup nužno ne isključuje kvalitetu i visoka postignuća, koja su u nekim državama na zavidnoj razini (EMU, 2010).

Pokušaj promatranja profesionalnoga glazbenog obrazovanja iz perspektive kurikuluma nalazimo u istraživanjima koja propituju: (1) glazbene sposobnosti te njihovo identificiranje i razvijanje u okviru nastavnoga procesa (Tan i sur., 2014), (2) metodiku učenja glazbe kao znanstvenu (pod)disciplinu, u nekim izvorima nazvanu *glazbenom didaktikom* (Kertz-Welzel, 2004; Dyndahl i Ellefsen, 2009) i (3) kurikulum kao sveobuhvatnu filozofiju glazbenoga odgoja i obrazovanja (Wells, 1997; Hanley i Montgomery, 2005; Jorgensen, 2006). Međutim, ova se istraživanja ne odnose na integralnu analizu sustava glazbenoga obrazovanja pomoću kurikulumske pristupa, nego se njima parcijalno obuhvaćaju pojedini segmenti poučavanja i učenja glazbe. Obilježja sustava u cjelini ne odnose se isključivo na proces nastave, nego i na antropološki, sociološki, filozofski i psihološki pristup glazbenom obrazovanju te na organizacijske i zakonske aspekte glazbenoobrazovnog sustava (Heimonen, 2003; *Music Network*, 2003).

Iz pregleda znanstvenih istraživanja može se uočiti kako postoji znatno veći broj radova koji se bave učenjem glazbe u okviru općega obrazovanja, u odnosu na radove koji problematiziraju profesionalno glazbeno obrazovanje. Poseban sustav profesionalnoga glazbenog obrazovanja nešto je više zastupljen u povijesno-komparativnim istraživanjima u okviru kojih se proučavaju i uspoređuju kurikulumi (negdje nazvani *programima* ili

silabusima), zakoni i pravilnici koji reguliraju glazbeno obrazovanje te drugi pisani izvori (Heimonen, 2003; Fend i Noray, 2005; Mark i Gary, 2007; Southcott, 2007; Finney, 2011; Mark, 2013). Transformacija i rekonceptija postojećih kurikuluma i stvaranje projekcija učenja glazbe u 21. stoljeću povod su za futurološka istraživanja glazbenoga obrazovanja (Vogt, 2003; Livingston, 2004; Palmer, 2004; Hanley i Montgomery, 2005; Penderel, 2007).

Poseban teorijski doprinos istraživanju, kritici i rekonceptualizaciji kurikuluma glazbenoga obrazovanja, pod sloganom *Akcija za promjene u glazbenom obrazovanju*, dala je skupina *MayDay*, osnovana 1993. godine u Bostonu. Članovi ove skupine, a to su eminentni stručnjaci na području glazbenoga odgoja i obrazovanja, naglašavaju kako riječ „akcija“ označava aktivno teorijsko promišljanje o korijenima problema u učenju glazbe i posljedicama provođenja određenih odluka u djelo. U raspravama i teorijskim radovima članova skupine *MayDay*, objavljenim u časopisu *Action, Criticism & Theory of Music Education*, problematiziraju se sljedeće teme: značaj glazbe u svakodnevnome životu (Bowman, 2002), pravo svakog djeteta na glazbeno obrazovanje (Heimonen, 2006; 2008), etička pitanja povezana uz učenje glazbe (McLaren, 2011; Heimonen, 2012; Regelski, 2012, Rodriguez, 2012), interkulturalno glazbeno obrazovanje (Regelski, 2000; Koza, 2006; Ackman, 2007; Vogt, 2007; Goble, 2010), nacionalni standardi i financiranje glazbenoga obrazovanja (Byo, 1999; Orman, 2002; Fermanich, 2011) te kompetencije učitelja za poučavanje glazbe i cjeloživotno učenje i usavršavanje (Thompson, 2007; Wiggins, 2007; Williams, 2007; Kertz-Welzel, 2009; DeVries, 2010; Welch i sur., 2010). I ova se istraživanja odnose samo na pojedine aspekte učenja glazbe te problematiku glazbenoobrazovnoga sustava obuhvaćaju parcijalno, a ne integralno.

Potreba za sustavnim promišljanjem o čitavoj glazbenoobrazovnoj vertikali dogodila se u prvome desetljeću 21. stoljeća, kao posljedica uvođenja Bolonjskoga sustava studiranja (*Polifonia*, 2007b). Bolonjski je proces, kao reforma sustava visokog obrazovanja u Europi, utjecao na transformaciju studija glazbe u 21. stoljeću. Postavke *Bolonjske deklaracije* rezultirale su sadržajnim i strukturnim promjenama te ujednačavanjem studijskih programa na visokoškolskim glazbenim ustanovama diljem Europe. Međunarodna konkurentnost studija glazbe uvelike ovisi o prethodno stečenim glazbenim kompetencijama pa težištem istraživanja postaju ishodi učenja i obrazovni standardi profesionalnoga glazbenog obrazovanja na dovisokoškolskoj razini. Time je potaknut novi niz studija u kojima se težište s nastave glazbe u općeobrazovnim školama pomiče na osnovne i srednje glazbene škole.

Neke od značajnijih studija koje posebno problematiziraju profesionalno glazbeno obrazovanje i djelatnost glazbenih škola su:

- *Budućnost glazbenih škola u europskoj obrazovnoj politici* (EMU, 2003; 2004; 2005⁶⁸);
- *Je li glazbeno obrazovanje u ranoj dobi nužno za dostizanje profesionalne razine?* (*Polifonia*, 2005);
- *Glazbene škole u Europi* (*Polifonia*, 2007a; EMU, 2010⁶⁹);
- *Dovisokoškolsko glazbeno obrazovanje u Europi – finalno izvješće* (*Polifonia*, 2007b);
- *Priprema mladih glazbenika za profesionalno učenje glazbe: što nam govore znanstvena istraživanja?* (*Polifonia*, 2007c).

U ovim se studijama eksplicitno ne primjenjuje kurikulumska terminologija, međutim, iz objavljenih se podataka mogu izdvojiti prevladavajući kurikulumski pristupi, koncepti i modeli koji omogućuju: (1) propitivanje uloge/funkcije glazbenih škola, (2) promišljanje svrhe, ciljeva i zadataka glazbenoga obrazovanja, (3) sadržaje, sredstva, metode i oblike poučavanja i učenja, (4) načine vrednovanja učeničkih postignuća i (5) metodologiju i modele oblikovanja kurikuluma.

4.2.1. Kurikulumske teorije i pristupi poučavanju i učenju glazbe

Kako bismo lakše odredili ulogu glazbene škole u cjelovitom razvoju djeteta/mlade osobe, potrebno je osvijestiti i protumačiti različite funkcije škole kao odgojno-obrazovne ustanove. Prema Juriću (2007), škola može imati pedagošku, humanu i reprodukcijску funkciju. *Pedagoška* se funkcija škole ostvaruje sustavnim usmjeravanjem prema emancipaciji i zrelosti, a *humana* se funkcija očituje u vođenju i savjetovanju učenika (npr. u organizaciji slobodnoga vremena). *Reprodukcijska* funkcija škole je višestruka i odnosi se na integraciju, kvalifikaciju i selekciju. S obzirom na činjenicu da je škola, nakon obiteljske zajednice, najznačajnija društvena instancija, ona utječe na tri iznimno važna razvojna procesa – personalizaciju (stvaranje vlastita identiteta), socijalizaciju (suživot i interakciju) i internalizaciju vrijednosti (Jurić, 2007). Prisutnošću većeg broja završnih razina u odgojno-

⁶⁸ Trogodišnja studija koja obuhvaća teme o: (1) europskom razvojnom centru za glazbene škole (EMU, 2003); (2) značaju glazbenih škola, legislativi i kvaliteti (EMU, 2004) i (3) financiranju glazbenih škola i suradnji s općeobrazovnim školama (EMU, 2005).

⁶⁹ Riječ je o istoimenim, ali različitim studijama.

obrazovnoj vertikali ostvaruje se selekcijska funkcija škole. Nakon završene osnovnoškolske razine, pojedinac prema sposobnostima i sklonostima odabire srednju školu, a zatim zaokružuje svoj obrazovni put ili se nastavlja obrazovati na visokoškolskoj razini. Osposobljavanje pojedinca za obavljanje određenih djelatnosti ostvaruje se kvalifikacijskom funkcijom škole (Jurić, 2007). Uloga škole očituje se u očuvanju tradicije, ali i u poticanju daljnjega razvoja i napretka društva. Potreba za novim zanimanjima koja su se pojavila uslijed digitalne revolucije potvrđuje potrebu za kontinuiranom revizijom kurikuluma, kako bi škola mogla reagirati na zahtjeve suvremenoga društva.

Sve opisane funkcije škole mogu se pripisati i glazbenim školama. Potrebno je ipak ukazati na jednu značajnu razliku – glazbeno se obrazovanje pohađa isključivo na temelju slobodne volje pojedinca i počiva na načelu dobrovoljnosti. Upis i pohađanje glazbene škole trebali bi se, dakle, temeljiti na vlastitom interesu i motivaciji učenika za učenjem glazbe, a ne na nekim drugim čimbenicima poput ambicija roditelja. Pokušavajući naglasiti važnost glazbenih škola kako za pojedinca, tako i za društvo u cjelini, EMU 1999. godine objavljuje *Weimarsku deklaraciju* i upućuje je kao proglas Vijeću Europe i Odboru Europskoga parlamenta za kulturu, mladež, obrazovanje, medije i sport. EMU deklaracijom pokušava zaštititi glazbene škole kao odgojno-obrazovne ustanove od posebnoga značaja, koje promicanjem glazbe i glazbenih aktivnosti doprinose očuvanju i unaprjeđenju europskoga kulturnog nasljeđa. Zadaća europskih glazbenih škola jest približiti glazbu što većem broju građana i ohrabriti ih za aktivno bavljenje glazbom. Glazbene škole svojom dostupnošću trebaju promicati društvenu jednakost – privatnu poduku u glazbi ne mogu si svi priuštiti, a financijska nedostupnost glazbenoga obrazovanja povećava razlike između bogatih i siromašnih. Zadaća glazbenih škola sastoji se i u otkrivanju glazbenih talenata i njihovu usmjeravanju prema profesionalnoj karijeri te konstantnom unaprjeđivanju kvalitete vlastitoga rada, koja ovisi o kvalificiranosti nastavnoga kadra, tehničkoj opremljenosti i atraktivnosti odgojno-obrazovne ponude/sadržaja (EMU, 1999).

Weimarskom se deklaracijom ističe da su glazbene škole u Europi:

- stupovi europskoga identiteta i nositelji zajedničkoga europskoga nematerijalnoga kulturnog nasljeđa;
- ustanove koje omogućuju ostvarivanje prava svakog djeteta na glazbeno obrazovanje (iz tog razloga trebaju biti povoljne ili čak besplatne);

- ustanove koje omogućuju iskustvo u glazbi kao vitalnom dijelu kulture – učenjem glazbe, učenici razvijaju cjeloživotnu potrebu za bavljenjem glazbom i sudjelovanjem u kulturnom životu zajednice, čime i sâmi postaju stvarateljima kulture;
- ustanove koje doprinose izgradnji mira i globalnoga razumijevanja te promiču interkulturalne vrijednosti;
- ustanove koje imaju javnu odgovornost te ovise o političkoj volji i financijskoj odgovornosti države – interes mladih za glazbu stoga ne treba prepustiti tržištu i industriji slobodnog vremena (EMU, 1999, 1).

Razmišljajući o ulozi osnovnoga glazbenog obrazovanja u cjelovitom razvoju djeteta, dolazi se do zaključka da ono može, ali i ne mora biti početni stadij odgoja budućeg profesionalnog glazbenika. Do toga dolazi i *Polifonia*, tematska radna skupina Europske komisije osnovana s ciljem istraživanja i usporedbe glazbenoobrazovnih sustava u Europi. Spoznaje objavljuje u studiji pod nazivom *Dovisokoškolsko glazbeno obrazovanje u Europi – finalno izvješće (Polifonia, 2007b)*. U spomenutoj su studiji problematizirani preduvjeti za visokoškolsko glazbeno obrazovanje u europskim državama, kako bi se stvorili temelji za usklađivanje studijskih programa glazbe u okviru bolonjskoga sustava. Prema zaključcima iz studije, uloga glazbenih škola sastoji se u odgoju:

- a) budućih profesionalnih glazbenika (izvođača, skladatelja, dirigenta, glazbenih teoretičara, muzikologa i pedagoga);
- b) ljubitelja i poznavatelja glazbe te obrazovane glazbene publike;
- c) glazbenih amatera koji će svojom aktivnošću doprinosti kulturnom razvoju zajednice u kojoj žive i djeluju;
- d) pojedinaca kojima će glazbena znanja i vještine biti korisni u obavljanju drugih djelatnosti – učitelji primarnog obrazovanja, psiholozi i pedagozi u glazbenim školama, glumci, režiseri i montažeri itd. (*Polifonia, 2007b*).

Glazbenoobrazovne ustanove diljem Europe razlikuju se po svojoj organizacijskoj strukturi i obrazovnoj ponudi, ali i prema pogledima na svrhu glazbenoga obrazovanja. Razlike između glazbenih škola mogu se objasniti nedefiniranim međunarodnim zahtjevima koje bi glazbenoobrazovna ustanova trebala ispuniti (*Polifonia, 2007a*). Tijekom višestoljetne tradicije glazbenoga obrazovanja u Europi razvila su se dva temeljna pristupa učenju glazbe, a to su orijentacija na profesionalno odnosno na amatersko učenje glazbe. Usmjerenost na profesionalizam podrazumijeva primjenu visokih standarda postignuća i obrazovanje

budućega glazbenog kadra. U okviru takvoga pristupa, nalaže se selekcija učenika pomoću prijemnog ispita i striktniji propisi o upisu učenika s obzirom na dob (Polifonia, 2007a). Kod amaterizma, svrha je glazbenoga obrazovanja odgoj ljubitelja i poznavatelja glazbe te razvoj njihova umjetničkoga i estetskog senzibiliteta. Slogani *glazbeno obrazovanje za sve* ili *glazbalo za svako dijete* vodeći su principi zastupnika amaterizma, prema čijem se mišljenju uloga glazbenih škola prvenstveno odnosi na odgoj kulturno kompetentnih građana koji će postati kreatori i sukreatori kulturnih događanja u sredini u kojoj žive (tablica 22).

Tablica 22: Obilježja amaterizma i profesionalizma u glazbenom obrazovanju

Amaterizam	Profesionalizam
- naglašena je kulturna komponenta	- naglašena je obrazovna komponenta
- svatko ima pravo na učenje glazbe	- potrebna je selekcija polaznika
- odgoj ljubitelja i poznavatelja glazbe	- obrazovanje budućih glazbenika
- orijentacija na kurikulum kao <i>proces</i>	- orijentacija na kurikulum kao <i>proizvod</i>

Kod promišljanja o ulozi profesionalnoga glazbenog obrazovanja odnosno glazbenih škola kao ustanova u kojima se takvo obrazovanje provodi, nije uvijek jednostavno odlučiti se između profesionalizma ili amaterizma kao prevladavajuće kurikulumске filozofije na nacionalnoj razini. Pritom se postavljaju sljedeća pitanja:

- *Jesu li glazbene škole obvezne u donošenju odluke o obrazovanju profesionalnih glazbenika odnosno glazbenih amatera?*
- *Je li se uopće moguće odlučiti između dviju opcija?*

Prema Polifonijim stručnjacima, nije nužno tražiti od glazbenih škola – pogotovo onih osnovnih – da se opredijele za profesionalizam ili za amaterizam, a Burland u svojoj doktorskoj disertaciji zaključuje da će najviše profitirati učenici glazbenih škola koje pružaju obje varijante (Burland, 2005; Polifonia, 2007a).

Slijedom toga, može se reći da tradicionalni pristupi koji zagovaraju isključivo profesionalizam u poučavanju i učenju glazbe, ne ispunjavaju sve zahtjeve suvremenoga glazbenog obrazovanja. Odgoj i obrazovanje u 21. stoljeću obilježeni su neprekidnim protokom informacija koje su svima (i svugdje) dostupne, olakšanom komunikacijom između ljudi i računala, globalizacijskim procesima kojima se dokidaju ograničenja protoka robe, usluga, ljudi i ideja, te interkulturalnim kontaktima kojima se transcendiraju inicijalna kultura i zamjenjuje kulturna hegemonija. Transkulturalne dimenzije odgoja i obrazovanja dodatno su

pojačane svakodnevnim korištenjem globalne mreže, gdje digitalni prostor postaje metakulturalna pozadina (Lee, 2013; O'Hara-Deveraux i Johansen, 2014). Zbog promjena na globalnoj razini koje je donijelo informacijsko doba, postavljaju se zahtjevi za reformom glazbenog obrazovanja (McCarthy, 2002; Jorgensen, 2010; Benedict i Schmidt, 2011). Pritom se promjene ponajviše očituju na sljedeće načine:

- „klasično“ glazbeno obrazovanje zadovoljava potrebe sve manjeg broja polaznika (Heimonen, 2008);
- glazbi se može pristupiti putem različitih neformalnih i informalnih oblika učenja, koji su otvoreni za polaznike svih životnih dobi (Folkestad, 2006; Vitale, 2011);
- informalne oblike učenja glazbe karakterizira samousmjereno učenje koje se odvija u skladu s vlastitim interesima i sposobnostima i podrazumijeva: (1) slobodan odabir glazbenih aktivnosti i glazbenog repertoara, (2) samostalnu vremensku organizaciju učenja i (3) osobno upravljanje procesom stjecanja glazbenih znanja i umijeća (Green, 2008; Adams, 2014);
- glazba svih razdoblja, vrsta i žanrova dostupna je svima – glazbeni ukus učenika uglavnom se oblikuje izvan (glazbene) škole, a u provođenju slobodnog vremena uvelike sudjeluju mediji i internet;
- vlastitim odabirom glazbe, učenici stvaraju transkulturalne identitete, neovisne o nacionalnosti, podrijetlu i religijskoj pripadnosti (Slavcheva, 2012);
- sve je učestalija fuzija glazbe i ostalih umjetnosti, o čemu svjedoči i projekt *Nova glazba: nova publika*, započet na inicijativu programa za kulturu Europske unije, u kojemu je sudjelovao i hrvatski ansambl za suvremenu glazbu *Cantus*⁷⁰;
- primjenom informacijsko-komunikacijske tehnologije, glazba se može učiti kod kuće: (1) dostupni su notni zapisi za samostalno učenje i analizu glazbe te muzikološki podatci i ostale informacije o glazbi; (2) svakodnevno se kreiraju novi softveri za vježbanje sluha, učenje teorije glazbe, glazbenih oblika, harmonije i kontrapunkta; (3) postoje brojni video-tečajevi (tutorijali) za učenje sviranja i pjevanja s vrlo detaljnim uputama; (4) dostupni su audiozapisi i videozapisi s vrhunskim izvedbama glazbenih djela koji pospješuju samostalno učenje (Ruismäki i Juvonen, 2006; Ballanti i Fiocchetta, 2012).

⁷⁰ <http://www.newaud.org/sites/default/files/NewAud%20Evaluation%20Report.pdf>

Navedene promjene u pristupima i sâmoj prirodi učenja glazbe u 21. stoljeću mogu dovesti do zaključka da glazbeno obrazovanje u institucionalnim okvirima u današnje vrijeme nije potrebno (Zuckerman, 2014). Međutim, formalno glazbeno obrazovanje učenicima može pružiti daleko više od samousmjerenoga učenja ili privatne poduke, a pod time se posebno misli na stjecanje neprocjenjivih iskustava umjetničkom interakcijom (Galinski, 2009). U prilog formalnom glazbenom obrazovanju idu sljedeće činjenice:

1. Prema Bruneru, škola je „najvažniji školski predmet“. Autor time želi istaknuti da se u školi odvija puno više od onoga što je obuhvaćeno sadržajem pojedinih predmeta. Škola je mjesto socijalizacije i enkulturacije te kao takva, utječe na oblikovanje vrijednosti i stavova. Dočim se putem medija i interneta informacije prikupljaju samostalno i neselektivno, uloga je škole (i učitelja) optimalan odabir i organizacija iskustava za učenike (Bruner, 2000);
2. Glazbeno će obrazovanje učeniku omogućiti mentorski, individualni rad s učiteljem koji će, kao stručnjak u svome području, pronaći najbolji put za učenikovo stjecanje umijeća. Kontinuirani razvoj učenika, koji će se odvijati uz stalnu potporu učitelja-mentora, može i ne mora voditi prema glazbenoj profesiji;
3. Uz kvalitetno osmišljene projekte, učenici imaju priliku sudjelovati u relevantnim glazbenim aktivnostima od najranije dobi. Takve će aktivnosti pospješiti razvoj koncentracije, strpljenja i samodiscipline, potrebnih za usavršavanje tehničkih i interpretativnih vještina;
4. Pomoću skupnih glazbenih aktivnosti kao što su različiti oblici komornoga muziciranja, zborovi i orkestri, učenici će dijeliti odgovornost za proces vježbanja i izvedbu glazbenoga djela. Tim će putem razvijati komunikacijske vještine i suradničke kompetencije;
5. Učenici će se izravno susretati s glazbom u autentičnom (izvornom) okružju. Takvo se iskustvo ne može zamijeniti posrednim upoznavanjem glazbe i virtualnim okružjem;
6. Organizacijom produkcija, koncerata, festivala i natjecanja, glazbena će škola učenicima omogućiti javno predstavljanje stečenih znanja i vještina. To će pozitivno djelovati na suzbijanje treme te stjecanje sigurnosti i samopouzdanja prilikom bilo kojeg javnog izlaganja ili nastupa;
7. Završetak određene razine glazbenog obrazovanja rezultirat će i službenim certifikatom. Svjedodžba će učeniku omogućiti upis u višu odgojno-obrazovnu razinu te biti korisna pri zapošljavanju, čak i kod „neglazbenih“ zanimanja.

U pogledu profesionalnoga glazbenog obrazovanja, Kertz-Welzel (2004) suprotstavlja nekoliko različitih pristupa:

1. Intelektualno-analitički pristup usredotočen na zapadnu klasičnu glazbu;
2. Odgoj slušne percepcije koji može uključivati širi izbor glazbe;
3. Pristup fokusiran na interpretaciju i tumačenje glazbe (hermeneutiku, estetiku i doživljaj/iskustvo);
4. Pristup usmjeren aktivnostima učenika putem muziciranja, stvaralaštva i glazbenih igara;
5. Pristup usmjeren glazbi u svakodnevnom životu (eng. *Life-world approach*);
6. *Poliestetski odgoj* koji glazbu povezuje s ostalim umjetnostima (Kertz-Welzel, 2004).

Dok je stav Kertz-Welzel prema različitim pristupima afirmativan, Heneghan (2002) smatra kako se glazbenoobrazovni sustav treba fokusirati na umjetničku interpretaciju. U svojem opširnom izvješću, u kojem problematizira aktualno stanje glazbenoga obrazovanja i mogućnosti istoga u budućnosti, naglašava kako kod profesionalnoga glazbenog obrazovanja u centru kurikulumu mora biti izvođenje glazbe, jer glazba živi pomoću izvedbe. Sviranje u glazbenoj školi i sviranje „u razredu“ (u općeobrazovnoj školi) ne smiju se ni u kojem slučaju poistovjećivati, zato što je, prema autoru, riječ o potpuno različitim ciljevima i drugačijoj logici. Osim toga, sviranje u razredu je limitirano brojem sati i veličinom grupe/razreda (Heneghan, 2002).

Irska mreža za glazbu preporuča *holističko glazbeno obrazovanje* u kojemu će se već na osnovnoškolskoj razini uspješno povezivati nastava glazbala, sviranja u ansamblu i srodni predmeti – slušni trening, teorija glazbe, muziciranje, improvizacija i stvaranje. Kurikulum za glazbeno obrazovanje trebao bi biti široko postavljen i uključivati bogatu ponudu glazbenih sadržaja koji će učenike obrazovno ispunjavati. Pritom je potrebno imati na umu koje su discipline ovisne odnosno neovisne o određenom glazbenom stilu/žanru. Glazbeno stvaralaštvo i improvizacija od sâmh početaka mogu obuhvaćati više žanrova koji se mogu i preklapati (eng. *multiple-genre, cross-genre*), što će rezultirati mogućnošću primjene različitih metoda i provedbe raznovrsnih aktivnosti. Širi će odabir glazbe učenicima omogućiti refleksiju vlastitih životnih iskustava i istovremeno pospješiti kulturnu, etničku i rasnu integraciju. Takav će pristup spremnije odgovarati na određene promjene u uvjetima življenja, bilo da je riječ o užem lokalnom ili širem ekonomskom, društvenom i kulturnom kontekstu (*Music Network, 2003*).

4.2.2. Etape u oblikovanju kurikuluma glazbenog obrazovanja

U mnogim pokušajima reformiranja glazbenoobrazovnih sustava, situacijska analiza sustava nije se prakticirala kao početni korak u oblikovanju kurikuluma. S obzirom na činjenicu da reforma glazbenoga obrazovanja nipošto ne obuhvaća isključivo izradu formalnoga kurikuluma, potrebno je temeljito ispitati trenutno stanje koje se, uz postojeće dokumente u pisanom obliku, posebno odnosi na glazbenopedagošku djelatnost/praksu. Pritom se situacijskom analizom obuhvaćaju organizacijska struktura glazbenih škola, obilježja učenika/polaznika, aktualni kurikulumi (planovi i programi) te zakoni, pravilnici, obrazovni standardi i ostali dokumenti kojima se regulira glazbeno obrazovanje.

Nadalje, temeljem provedene situacijske analize, procjena potreba u sustavu glazbenoga obrazovanja odnosit će se na:

- uočavanje problema, predlaganje strategija za razvoj i utvrđivanje prioriteta za promjene (kratkoročnih i dugoročnih ciljeva);
- usporedbu ostvarenih ishoda učenja i prethodno postavljenih ciljeva i zadataka (ispitivanje raskoraka između planiranog i postignutog);
- analizu prostornih, materijalnih i kadrovskih uvjeta za rad glazbenih škola te planiranju poboljšanja uvjeta;
- promišljanju o uvođenju inovacija (novih sadržaja, predmeta i/ili međupredmetnih tema, alternativnih nastavnih metoda i strategija, suvremenih tehnoloških rješenja).

Planiranje (nacrt) kurikuluma sastojat će se od niza koraka (tablica 23), a težište se ovdje stavlja na procese koji se prema tradicionalnom didaktičkom rječniku nazivaju planiranjem i programiranjem nastave. Pritom se zajednički donose odluke o:

- predmetima koji će biti zastupljeni u kurikulumu glazbenoga obrazovanja;
- omjeru predmeta, to jest odnosu glazbene teorije i prakse koji može biti drugačiji za različite glazbene programe/smjerove;
- opterećenju učenika, to jest o broju sati na tjednoj, mjesečnoj i godišnjoj razini, pri čemu je potrebno voditi računa o tome da su polaznici glazbenih programa/smjerova u pravilu učenici dviju škola (općeobrazovne i glazbene);
- sadržaju svakog pojedinog predmeta te njegovoj vertikalnoj, horizontalnoj i spiralnoj organizaciji.

Da bi se odgovorilo na pitanje *zašto* je određeni predmet zastupljen u kurikulumu glazbene škole, to jest koja je njegova svrha, potrebno je jasno formulirati ciljeve toga predmeta: „Kod pjevanja ili sviranja instrumenta, stvar je poprilično jasna – cilj je svladavanje vještine pjevanja odnosno sviranja tog instrumenta. Zato cilj nije potrebno posebno navoditi, on se podrazumijeva. S druge strane, u glazbenoj školi postoje predmeti kojima treba odrediti cilj jer se njihovo učenje ne podrazumijeva. To su tzv. glazbenoteorijski predmeti: *Solfeggio*, Harmonija, Kontrapunkt, Glazbeni oblici. Navođenjem cilja za takve predmete objašnjava se ne samo što se svakim od njih postiže, nego se, izravno ili neizravno, određuje mjesto i uloga predmeta u školovanju kompletnog glazbenika“ (Rojko, 2006, 49-50).

Tablica 23: Elementi planiranja i razvoja kurikuluma u glazbenom obrazovanju

Opći cilj/svrha	- konsenzusom se utvrđuju uloga i svrha glazbene škole, a zatim i svake razine glazbenoga obrazovanja (predškolska, osnovnoškolska, srednjoškolska i visokoškolska razina)
Trajanje škole	- određuje se trajanje odgojno-obrazovnih razina, vodeći računa o vremenu potrebnom za svladavanje određenih glazbenih znanja i vještina - određuju se kraći ciklusi, u pravilu dvogodišnje ili trogodišnje etape u učenju glazbe
Plan predmeta i plan sati	- analiziraju se različite glazbene discipline i donosi se odluka koje će discipline biti zastupljene u kurikulumu - konsenzusom se utvrđuje popis obveznih, izbornih i fakultativnih predmeta i/ili modula - određuje se broj nastavnih sati po predmetima/modulima te ukupno tjedno, mjesečno i godišnje opterećenje učenika
Organizacija nastave	- određuju se oblici učenja za pojedine predmete (individualna ili grupna nastava) - određuje se broj učenika u grupnoj nastavi, ovisno o postavljenim ishodima učenja
Obrazovni standardi	- utvrđuju se željeni obrazovni ishodi (postignuća) i formuliraju u obliku kompetencija - odlučuje se o potrebnim kvalifikacijama učitelja za provedbu kurikuluma - određuju se potrebni kadrovski i materijalni resursi za implementaciju kurikuluma
Odabir i organizacija iskustava	- određuju se ciljevi i zadatci svakog nastavnog predmeta/modula - određuje se nastavni sadržaj po godinama učenja (vertikalna organizacija), vodeći računa o povezivanju različitih disciplina (horizontalna organizacija) i mogućnostima nadogradnje znanja i vještina (spiralna organizacija)
Mikroplaniranje nastave	- razrađuju se nastavne teme, cjeline i jedinice (pojedinačne lekcije) - odlučuje se o optimalnim nastavnim metodama i strategijama - odabiru se nastavna sredstva i pomagala uz planiranje primjene tehnologije
Planiranje evaluacije	- utvrđuju se načini praćenja, vrednovanja i (brojčanog) ocjenjivanja učenika - planira se unutarnja i vanjska evaluacija kurikuluma

Problem u odlučivanju o tome *što* će se učiti, između ostalog, leži u činjenici da se dogodila, i dalje se događa, eksplozija znanja i informacija. Potrebno je, ali u današnje vrijeme nimalo jednostavno, odrediti sadržaje koji su relevantni za polaznike glazbene škole, bez obzira na njihovo buduće zanimanje. Važno je pronaći odgovarajuću ravnotežu između ekstenziteta i intenziteta sadržaja, kako bi obrazovna iskustva odgovarala potrebama učenika (Marsh, 1994; Meyer, 2002). Uz promišljanje o logičnom slijedu i kontinuitetu sadržaja u okviru jednoga predmeta, potrebno je unaprijed planirati integraciju sadržaja, transfer znanja i vještina, te korelaciju s drugim predmetima/disciplinama ili predmetnim područjima.

Razvoj kurikuluma često se odvija simultano uz njegovu provedbu zbog vremenske ekonomičnosti, ali i zbog mogućnosti korekcija u hodu. Ono što u sustavu glazbenog obrazovanja nedostaje, materijali su za poučavanje i učenje koji bi, pogotovo u slučaju glazbenoteorijskih predmeta, omogućili više interakcije i aktivnosti učenika. Šezdesetih i sedamdesetih godina prošloga stoljeća u Americi postala je popularna tzv. programirana nastava, koja je ponajviše bila usredotočena na glazbeni diktat i čitanje nota u nastavi *solfeggia* (eng. *programed dictation; programed instruction*). Riječ je o snimljenim vježbama pomoću kojih se moglo uštedjeti vrijeme u nastavi i bilo je omogućeno samostalno vježbanje kod kuće⁷¹ (Spohn, 1963; Carlsen, 1964; Tarratus i Spohn, 1967; Trythall, 1968; Costanza, 1971; Harriss, 1974; Ramsey, 1979). Kod nas ovaj tip rada nije zaživio, a u današnje se vrijeme u nastavnom procesu ne primjenjuju mrežne aplikacije za slušni trening. Različiti softveri i tečajevi za vježbanje *solfeggia* i teorije glazbe iznimno su korisni i zanimljivi učenicima, zato što omogućuju samostalan rad, opetovano slušanje vježbi i povratne informacije o postignućima (Ruismäki i Juvonen, 2006; Ballanti i Fiocchetta, 2012). Uz primjenu IKT-a, koja uvjetuje dodatno opremanje glazbenih škola, nastava se može obogatiti primjenom različitih nastavnih metoda i strategija. Ovdje je, dakako, metoda (slušne) demonstracije u kombinaciji s praktičnim radom najvažnija, ali nikako ne treba zanemariti verbalne metode pomoću kojih će učitelj objasniti glazbene pojave/pojmove odnosno vizualne metode kojima će iste pojave/pojmove grafički predočiti. Primjena nastavnih metoda, strategija i tehnologije u nastavi *solfeggia* i ostalih glazbenoteorijskih predmeta čini još jedan aspekt koji bi se trebao češće problematizirati i empirijski istraživati.

⁷¹ eng. *self-instructional development of aural skills* (Spohn, 1963); *taped interval discrimination drills* (Tarratus i Spohn, 1967); *music dictation programing* (Trythall, 1968)

Provedbi kurikuluma prethodi i razmatranje organizacijske strukture nastave koja se odnosi na broj učenika u skupinama i oblike poučavanja/učenja. Na organizaciju će ponajprije utjecati postavljeni ishodi učenja i promišljanje o tome kako se ishodi mogu ostvariti u raspoloživom vremenu. U tom je kontekstu najosjetljivije stjecanje praktičnih vještina, gdje će se preferirati individualna nastava odnosno nastava s manjim skupinama učenika. U pojedinim predmetima broj učenika neće biti presudan (npr. Povijest glazbe, Glazbeni oblici), a u radu sa zborom ili orkestrom u pravilu će biti poželjan što veći sastav. Suvremenim se europskim kurikulumima za glazbeno obrazovanje oblici rada ne propisuju unaprijed, nego se mijenjaju u skladu s aktualnim potrebama. Učenje glazbe okreće se prema različitim lokalnim, regionalnim, državnim, pa čak i međunarodnim oblicima suradnje, gdje će se kontekst učenja (okružje, skupina učenika/polaznika) kontinuirano mijenjati (*Polifonia*, 2007a; EMU, 2010).

Prilikom planiranja i izrade kurikuluma za glazbeno obrazovanje potrebno je izbjeći jednostrani pristup njegovu strukturiranju, a to se može postići temeljitom analizom metodoloških polazišta izradi kurikuluma te uzimanjem u obzir svih relevantnih izvora podataka. Podatci se mogu kategorizirati u nekoliko skupina:

- a) fundamentalne spoznaje o razvoju glazbenih sposobnosti, glazbenoj percepciji i kogniciji;
- b) rezultati dobiveni empirijskim istraživanjima u nastavi koji daju odgovore na pitanja o učenju glazbenoga jezika, te izravno ili neizravno utječu na odabir optimalnih metoda i strategija stjecanja glazbenih znanja i vještina;
- c) informacije dobivene situacijskom analizom glazbenoobrazovnog sustava u pojedinoj državi, koja uključuje pregled dokumenata, analizu trenutnoga stanja u praksi, preispitivanje uloge i svrhe glazbenog obrazovanja itd.;
- d) podatci prikupljeni procjenom potreba, formulirani u obliku prijedloga/smjernica za poboljšanje kurikuluma (npr. obogaćenje sadržaja, opremanje i informatizacija glazbenih škola, drugačiji pristupi vrednovanju).

U procesu oblikovanja kurikuluma za glazbeno obrazovanje potrebno je primijeniti različite metodologije izrade kurikuluma, a to su metodologija predmetnog, cikličkog, funkcionalnog i integriranog kurikuluma te metodologija kombiniranog pristupa (Previšić, 2007a). Metodologijom predmetnog kurikuluma obuhvaćaju se specifičnosti pojedinoga

predmeta/discipline pa će se u slučaju nastave glazbala, primjerice flaute, razmatrati sljedeći aspekti:

- preduvjeti učenja flaute (dob učenika i psihofizičke sposobnosti);
- optimalni načini (metode, strategije, procesi) stjecanja vještine glazbene izvedbe na flauti (tehnika i interpretacija);
- materijali za poučavanje i učenje koji se odnose na glazbenu i metodičku literaturu za flautu (konkretna glazbena djela, didaktičke vježbe, metodičke priručnike za nastavu).

Međutim, ako se izostavi metodologija integriranoga kurikulumu, neće se stvoriti uvjeti za povezivanje različitih glazbenih disciplina. Tako i flautu ne treba promatrati isključivo u kontekstu individualne nastave. U praktičnom/izvedbenom smislu, flauta će se uključiti u raznovrsne instrumentalne ili vokalno-instrumentalne ansamble, kao komorno ili orkestralno glazbalo koje pritom može imati različite uloge. Nastavu flaute, kao i svih ostalih glazbala, potrebno je povezati s predmetima koji pospješuju razumijevanje glazbene strukture. Takva će se integracija i korelacija u osnovnoj glazbenoj školi ostvariti s učenjem glazbenoga jezika, a kasnije i s usvajanjem ostalih glazbenoteorijskim znanja. Integracijom različitih disciplina glazba se tumači i doživljava holistički i slijedom toga, stvaraju se potrebne veze između glazbene teorije i prakse. U planiranju kurikulumu takav pristup iziskuje sukonstruciju, a u sâmoj praksi suradničke oblike poučavanja (npr. timska nastava) i partnersko stjecanje znanja i vještina (Matoš, 2013).

Može se zaključiti kako je nužno primijeniti kombinirani pristup oblikovanju kurikulumu koji će istovremeno obuhvatiti metodologije predmetnog i integriranog kurikulumu. Kombiniranim pristupom obuhvatit će se i metodologije funkcionalnog i cikličkog kurikulumu, a pritom će se posebna pažnja posvetiti glazbenim sposobnostima i njihovu razvoju na pojedinom predmetu i u određenoj etapi učenja (slika 5).



Slika 5: Metodologija izrade kurikuluma glazbenoga obrazovanja

4.3. Kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj u svjetlu europskih glazbenoobrazovnih promjena

Metodologija izrade kurikuluma glazbenoga obrazovanja za početak iziskuje osvještavanje kompleksne strukture i problematike hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava. Pritom treba uzeti u obzir i nezavidan položaj sâme glazbe u cjelokupnome sustavu školstva – ona je s jedne strane svrstana u umjetnost, a s druge strane u humanističke odnosno interdisciplinarnе znanosti (NN, 118/2009). Kao svojevrsan preduvjet izrade kurikuluma, ovdje će se ponuditi tumačenja određenih pojmova koji su ključni za poučavanje i učenje glazbe na formalnoj razini. Nadalje, ostvarit će se analiza hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava iz kurikulumske perspektive na način da će se relevantni dokumenti, ali i glazbenopedagoška praksa protumačiti pomoću ključnih kurikulumskih odrednica i polazišta. Kao svojevrsna sinteza teorijskoga dijela istraživanja, pružit će se okvirne smjernice za oblikovanje kurikuluma glazbenoga obrazovanja kao nacionalnoga dokumenta.

4.3.1. Ključni pojmovi pri izradi kurikuluma glazbenoga obrazovanja

Odgoj, obrazovanje, nastava i škola temeljni su pedagoški pojmovi (Previšić, 2007a). Potrebno je odrediti značenje ovih pojmova u okviru glazbenoga obrazovanja jer će tek njihovo nedvosmisleno tumačenje, stavljeno u kontekst profesionalnoga glazbenog obrazovanja, postati polazište za oblikovanje suvremenoga kurikuluma. Sukladno tome, ovdje su obrazloženi sljedeći pojmovi: glazbeni odgoj, glazbeno obrazovanje, glazbena škola, nastava glazbe, glazbeni odjel, glazbeni odsjek i glazbenoobrazovni program (glazbeni smjer/profil).

Glazbeni odgoj proces je svjesnoga formiranja i razvijanja cjelovite djetetove osobnosti. U tom se procesu poseban naglasak stavlja na estetski odgoj koji se prema Gordonu (1981) može definirati kao drugačiji tip odgoja od onog „običnog“. Cilj je estetskoga odgoja razviti kompetenciju kod djeteta i mlade osobe da zauzme estetski stav u situaciji koja to zahtijeva. Estetski se stav prepoznaje u pridavanju pažnje nekom objektu zbog njega sâmoga, to jest zbog njegove umjetničke ljepote i vrijednosti. U ovom je procesu bitno razvijanje jedinstvene logike estetskoga prosuđivanja, oštroumnosti i senzibiliteta te poticanje intrinzične motivacije (Gordon, 1981). Uz odgoj za opažanje lijepoga i umjetnički

vrijednoga, glazbeni odgoj neizostavno obuhvaća elemente razvoja građanskih kompetencija te pomaže osvijestiti na koji način pojedinac i/ili skupina mogu djelovati putem (glazbene) umjetnosti – stvaranjem umjetnosti ili njezinim nesebičnim dijeljenjem (pomoć siromašnima, oboljelima ili starijima, organizacija dobrotvornih koncerata, terapija glazbom/zvukom i ostalo). Glazbenim odgojem, putem raznovrsnih aktivnosti, razvijamo kreativnost, inovativnost i poduzetnost, itekako potrebnu za sadašnji, ali i budući život učenika. I naposljetku, prisutnost interkulturalnih dimenzija u glazbenome odgoju pomaže razviti svijest o vrijednosti kako nacionalne (regionalne, lokalne) glazbe/kulture, tako i ostalih glazbi/kultura. Slijedom toga, zadatci su glazbenog odgoja kod učenika razviti:

- ljubav prema glazbi i pozitivan odnos prema umjetnički vrijednoj glazbi;
- glazbeni ukus i kriterije za vrednovanje glazbe;
- kulturnu svijest – svijest o glazbi kao vrijednome dijelu umjetničkoga nasljeđa) i kulturne navike – motivaciju i entuzijazam za sudjelovanje u glazbenom i općenito kulturnom životu vlastite sredine;
- interkulturalne glazbene kompetencije koje se očituju u poznavanju glazbene tradicije i kulture vlastita naroda te razumijevanju i prihvaćanju različitih glazbi svijeta;
- samostalnost i samopouzdanje, komunikacijske vještine, koncentraciju, upornost i radne navike te socijalne kompetencije – timski rad, toleranciju, međusobno poštovanje i strpljenje.

Glazbeno obrazovanje je poseban, institucionalni oblik učenja glazbe koji se primarno ostvaruje u glazbenim školama (*Polifonia*, 2007a). Glazbenim se obrazovanjem izgrađuju opće i stječu predmetno-specifične kompetencije, usvajaju se glazbena znanja i umijeća, razvijaju sposobnosti te oblikuju stavovi i vrijednosti. Sustav glazbenoga obrazovanja osigurava svim učenicima kvalitetu u učenju glazbe, što podrazumijeva kompetentne i kvalificirane učitelje te osigurane prostorne i materijalne uvjete. Glazbeno bi obrazovanje trebalo biti dostupno svakom učeniku koji za to pokaže interes, s čime se promiče načelo inkluzivnosti (UN, 1989). Istovremeno, njeguju se načela individualizacije i izvrsnosti pa se daroviti učenici potencijalno usmjeravaju prema profesionalnoj glazbenoj djelatnosti (EMU, 1999; 2010). Učenicima se omogućuje horizontalna i vertikalna prohodnost u sustavu (npr. promjena glazbene škole ili prelazak u viši razred) i teži se sadržajnoj koherentnosti svih kurikulumskih komponenti, posebno povezivanju glazbene teorije i prakse u jedinstvenu cjelinu. Glazbeno se obrazovanje odvija u suglasju s novim spoznajama o učenju glazbe,

približava se postignućima u europskim i svjetskim razmjerima i usklađuje rad škola s dinamičnim promjenama u glazbenoj umjetnosti (*Polifonia*, 2007b).

Nastava glazbe je organizirani proces aktivnoga i partnerskoga stjecanja glazbenih znanja i umijeća. Obuhvaća ciljano planiranje, realizaciju i evaluaciju odgojno-obrazovnoga procesa u čijem je središtu sâm učenik. Nastava glazbe koja je usmjerena na učenika i na ishode učenja, promiče suradničke, projektne, problemske i stvaralačke oblike rada. Sveobuhvatnost nastave glazbe ostvaruje se trima komplementarnim dimenzijama, a to su:

- a) glazbeno izvođenje i stvaranje – stjecanje znanja i umijeća glazbenom praksom;
- b) slušanje i analiza glazbe – stjecanje znanja istraživanjem i proučavanjem;
- c) izravan susret s glazbenim djelima, glazbenicima i ostalim umjetnicima – stjecanje znanja i iskustava interakcijom (UNESCO, 2006).

Glazbena škola je odgojno-obrazovna ustanova u kojoj se stječe cjelovito glazbeno obrazovanje (EMU, 1999). Glazbene su škole sastavni dio odgojno-obrazovnoga sustava, ali i hrvatskoga nacionalnoga kulturnog identiteta, stoga je njihova funkcija prenošenje, očuvanje, obnavljanje i stvaranje glazbene kulture. Glazbene se škole stoga obvezuju:

- stvarati poticajno okružje za učenje u kojemu učenici žele boraviti;
- kontinuirano brinuti da se cjelokupni odgojno-obrazovni proces odvija prema suvremenim psihološkim, pedagoškim i metodičkim spoznajama;
- različitim aktivnostima razvijati kulturne navike učenika i interes za umjetnost;
- odgajati učenike za aktivno sudjelovanje u svijetu glazbe po završetku školovanja, bez obzira na to hoće li glazba biti njihovo profesionalno usmjerenje;
- pratiti razvoj svih učenika, a iznimno darovite učenike usmjeravati prema glazbenoj karijeri;
- promicati glazbu putem javne djelatnosti (priredbe, koncerti, smotre, natjecanja) i unaprjeđivati glazbenu kulturu u sredini u kojoj škola djeluje;
- surađivati s drugim odgojno-obrazovnim ustanovama i različitim udrugama i agencijama.

Sukladno vlastitim interesima, učenik u glazbenoj školi upisuje određeni glazbenoobrazovni/umjetnički *program* (smjer/profil). Glazbena škola učeniku može ponuditi upis raznovrsnih predškolskih, osnovnoškolskih ili pripremnih programa koji se u pravilu sastoje isključivo od glazbenih predmeta/sadržaja. Međutim, na srednjoškolskoj razini postoje i glazbenoobrazovni programi koji učenicima pružaju cjelovito obrazovanje s glazbenim (umjetničkim) i općeobrazovnim sadržajima. Takvi se programi mogu upisati isključivo u

školama koje pod vlastitim krovom organiziraju i nastavu općeobrazovnih predmeta. Glazbenih škola u Hrvatskoj koje pružaju cjelovito obrazovanje u svakom slučaju nedostaje i trebala bi se poticati njihova izgradnja i osnivanje⁷².

Budući da se glazbeno obrazovanje, osim u glazbenim školama, može odvijati i u drugim ustanovama, važno je definirati *glazbeni odjel* kao posebno organizirani formalni oblik poučavanja i učenja glazbe. Glazbeni odjel sastoji se od jednoga ili nekolicine glazbenoobrazovnih programa (npr. klavir i gitara) koji se u pravilu realiziraju u prostorima hrvatskih osnovnih općeobrazovnih škola. Kao takav, glazbeni odjel nije u potpunosti samostalan jer je u svojem poslovno-administrativnom aspektu povezan s matičnom općeobrazovnom školom, što rezultira određenim razlikama u kvaliteti i uvjetima rada u odnosu na glazbene škole. S druge strane, glazbenim se odjelima nerijetko nazivaju tijela u glazbenoj školi koja predstavljaju sve učitelje i učenike određenoga programa – klavirski odjel, harmonikaški odjel, teorijski odjel itd., ili pak skupine srodnih programa poput gudačkog odjela (koji obuhvaća programe/smjerove violina, viola, violončelo i kontrabas). Kako bi tumačenje svih pojmova bilo jednoznačno, predlaže se da se umjesto sintagme glazbeni odjel (dio općeobrazovne škole) koristi sintagma *glazbeni odsjek* (tijelo u glazbenoj školi).

4.3.2. Hrvatski glazbenoobrazovni sustav iz kurikulumske perspektive

Uz podatke koji su prikupljeni analizom i tumačenjem relevantnih dokumenata (zakoni, pravilnici, standardi), zaključci o obilježjima sustava profesionalnoga glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj izvedeni su i višegodišnjim, sustavnim opažanjem odgojno-obrazovnoga procesa u glazbenim školama. Slijedom toga, stvorena je sinteza interpretacije kurikulumskih pojmova, koncepata, kategorija i pristupa na području profesionalnoga glazbenog obrazovanja i svih „stvarnih“ čimbenika koji utječu na odgojno-obrazovni proces, a to su: opremljenost glazbenih škola/odjela, kompetencije učitelja/nastavnika, školska klima, interesi i postignuća učenika te autonomija škola, učitelja/nastavnika i sâmi učenika. Rezultat ove sinteze ogledat će se u okvirnim smjernicama za izradu kurikuluma glazbenoga obrazovanja kao nacionalnoga okvira za poučavanje i učenje glazbe na profesionalnoj razini.

⁷² Cjelovito obrazovanje učenicima pružaju *Glazbena škola Ivana Matetića Ronjgova* u Rijeci i *Glazbena škola u Varaždinu*.

Za početak, potrebno je istaknuti kako je u hrvatskom glazbenoobrazovnom sustavu ponajviše zastupljen *profesionalizam*, po čemu se naš sustav razlikuje od većine europskih sustava koji podjednako potiču amatersko bavljenje glazbom (EMU, 2010). Posljedično, može se govoriti o kurikulumskom pristupu usmjerenom društveno-profesionalnoj učinkovitosti, što se jasno ističe i u trenutno važećim planovima i programima hrvatskih glazbenih (i plesnih) škola: „Potreba za vlastitim odgojno-obrazovnim sustavom te u svezi s tim potreba da profesionalni glazbeni odgoj i obrazovanje započne u ranoj dječjoj dobi, objašnjava se složenošću posebnih glazbenih vještina kao što su pjevanje po notnom tekstu, točnije: vještina svjesnog čitanja notnog teksta i vještina sviranja na glazbalu, što je uz mnoštvo drugih znanja, vještina i navika potrebno svakom glazbeniku bez obzira na profil, odnosno zanimanje“ (.....) „Cilj je glazbenoga odgojno-obrazovnog sustava da odgojem i obrazovanjem profesionalnih glazbenika različitih profila i zanimanja stalno proizvodi onaj dio društvene nadgradnje koji je obuhvaćen pojmom glazbene umjetnosti.“ (MZOŠ i HDGPP, 2006, 2). Iz navoda se može zaključiti kako je (jedina) svrha profesionalnoga glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj formiranje budućih profesionalnih glazbenika. Isticanjem potencijalne buduće (profesionalne) uloge djeteta/mlade osobe u društvu, zanemaruju se trenutne potrebe i interesi pojedinca, kao i odgojna komponenta koja se odnosi na:

- razvoj ljubavi prema glazbi koja se neće nužno iskazati odabirom glazbe kao profesije;
- stjecanje umjetničkoga iskustva kojemu izvrsnost nije primarni cilj;
- odgoj građana koji će pomoću stečenih glazbenih znanja i vještina biti učinkoviti u drugim sferama javnoga života (npr. organizatori i pokrovitelji glazbenih događanja).

Umjesto davanja prednosti društvenoj-profesionalnoj učinkovitosti, glazbeno bi se obrazovanje u Hrvatskoj moglo više usredotočiti na društvenu rekonstrukciju – projekcija boljega društva ogleda se i u umjetničkom pogledu na život te kreativnosti koja je primjenjiva u različitim životnim (profesionalnim i privatnim) situacijama. Umjetnost utječe na transformaciju pojedinca, ali i okoline, kako u materijalnom, tako i u nematerijalnom smislu – dotaknuti čarolijom glazbe tijekom svojega odrastanja, učenici će i kasnije u životu doprinostiti obogaćivanju kulture svoje zajednice, stvaranju drugačijeg ozračja i društvene harmonije.

U Hrvatskoj se zanimanja povezana uz glazbeno obrazovanje još uvijek tretiraju na tradicionalan način pa se smjerovi u glazbenim školama i studijski programi na umjetničkim akademijama odnose isključivo na produkciju i reprodukciju glazbe (sviranje, pjevanje, dirigiranje, skladanje) i tzv. neizvođačke studije (teoriju glazbe, muzikologiju i glazbenu pedagogiju). U glazbenim školama nedostaju međupredmetni sadržaji, a na studiju glazbe kolegiji namijenjeni primjeni tehnologije. Zanemareni su i *jazz*, popularni žanrovi te tradicijska glazba. Upravo zbog slobode pojedinca u odabiru sadržaja učenja (glazbe koju *želi* učiti, naspram one koja se *mora* učiti) i autonomnom kreiranju vlastitoga puta učenja, neformalni i informalni oblici učenja glazbe ponekad imaju prednost nad profesionalnim glazbenim obrazovanjem (Folkestad, 2006; Green, 2008; Heimonen, 2008; Adams, 2014). Premda su ovi zaključci izvedeni iz istraživanja provedenih u inozemstvu, oni se mogu primijeniti i na situaciju u Hrvatskoj. Kako bi profesionalno glazbeno obrazovanje (i dalje) imalo prednost nad neformalnim/informalnim učenjem glazbe, u glazbenoobrazovnom sustavu trebao bi prevladavati kurikulumski pristup usmjeren prema učeniku. Svrha umjetničkoga obrazovanja, pa tako i glazbenog, poticanje je individualnoga razvoja učenika u punini njegova potencijala te njegovanje razvoja kreativnosti i mašte, umjetničkoga propitivanja, improvizacije i (glazbenoga) stvaralaštva te učenja putem (glazbenih) igara i projekata. Da bi se navedeno ostvarilo, nužno je omogućiti autonomiju učitelja/nastavnika i učenika u realizaciji odgojno-obrazovnoga procesa prema vlastitim afinitetima, interesima i sposobnostima.

Kurikulum usmjeren prema učeniku u praksi se donekle ostvaruje individualnom nastavom glazbala i solo pjevanja. Poučavanje „jedan na jedan“ učitelju omogućuje da se posebno posveti svakom učeniku i kreira odgojno-obrazovni proces prema učenikovim sposobnostima, motivaciji i razvojnome putu. Koliko je u tome procesu prisutno partnerstvo između učitelja i učenika, ovisi o pojedinom učitelju i njegovoj viziji procesa poučavanja i učenja. Naime, partnersko se učenje posebno ne ističe, niti promiče službenim planovima i programima. U nastavi glazbala i pjevanja prisutno je učenje po modelu (eng. *master-apprentice approach*), dok je u skupnoj nastavi glazbenoteorijskih predmeta frontalno poučavanje dominirajući oblik rada. Igra, improvizacija i glazbeno stvaralaštvo potiču se u manjem broju glazbenih škola, koliko zbog slabijih uvjeta za rad (prostornog i vremenskog ograničenja), toliko i zbog nedostatnih kompetencija učitelja za provođenje takvih aktivnosti. Uz nužno osuvremenjivanje sadržaja učenja, problem bi se mogao riješiti poboljšanjem uvjeta rada u glazbenim školama i stručnim usavršavanjem učitelja.

Budući da se glazbenome obrazovanju u Hrvatskoj dosad nije pristupilo iz kurikulumske perspektive, nedostaju podatci prema kojima bi se profesionalno glazbeno obrazovanje odredilo pomoću jedne ili više postojećih teorija kurikuluma. Međutim, analiza svakodnevnoga glazbenopedagoškog diskursa ukazuje na postojeću usmjerenost prema sadržajima učenja. Članovi stručnih vijeća učitelja/nastavnika različitih glazbeno-umjetničkih profila (npr. stručno vijeće učitelja/nastavnika klavira, gudaćih glazbala ili teorijskih glazbenih predmeta) najčešće raspravljaju o tome *što* bi se trebalo poučavati/učiti u pojedinom predmetu, s nešto manje usredotočenosti na problem *kako* poučavati. Uz sadržaje učenja, pažnja se posvećuje učeničkim postignućima – vrednovanju učenika, komisijским ispitima, natjecanjima i zahtjevima na prijemnim ispitima za upis u određenu glazbenoobrazovnu razinu. Može se zaključiti kako se naglasak većim dijelom stavlja na znanje/vještine i izvrsnost, a manje se promišlja o vrijednostima glazbenoga obrazovanja i utjecajima učenja glazbe na pojedinca i promjene u društvu. Usmjerenost prema stjecanju znanja posebno je prisutna u srednjoj glazbenoj školi: profesionalno glazbeno obrazovanje ostvaruje se pomoću različitih glazbenoteorijskih disciplina poput Harmonije, Polifonije, Glazbenih oblika i Povijesti glazbe (tablica 24).

U hrvatskim je glazbenim školama ponajviše prisutan intelektualno-analitički pristup usredotočen na zapadnu klasičnu glazbu, pogotovo kod poučavanja navedenih glazbenoteorijskih disciplina. S obzirom na zastupljenost svake discipline kao zasebnoga školskog predmeta, glazba se ne poučava holistički, nego se u okviru svakoga predmeta/discipline tumači samo iz jednoga aspekta – tonskoga sloga, forme ili povijesnoga razvoja. Potrebno je razmisliti je li opisani pristup odvajanja disciplina, koji je svojevrsna imitacija visokoškolskih silabusa, primjeren poučavanju glazbe u srednjoj glazbenoj školi, imajući pritom na umu veliki broj upisanih polaznika koji će po završetku škole upisati neki drugi, „neglazbeni“ studij. Nedostatak holističkoga pristupa glazbi nerijetko rezultira nepovezanim znanjima koja učenici smještaju u zasebne „ladice“ i vještinama koje nisu direktno primjenjive u glazbenoj praksi (stvaralaštvu i/ili reprodukciji). Teorijske glazbene discipline bi se u svakom slučaju mogle (i trebale) poučavati interdisciplinarno, što bi ujedno uvjetovalo i sukonstrukciju kurikuluma srednjoškolskoga glazbenog obrazovanja te suradničke oblike poučavanja (Matoš, 2013; Radica i Leverić Špoljarić, 2013). Multidimenzionalnost glazbe koja se odnosi na njezina različita obilježja (melodija, harmonija, ritam, forma, tekstura, boja itd.), ali i na različite pristupe glazbi (proučavanje,

stvaranje, izvođenje), omogućuje koherentnost svih komponenti u glazbenome obrazovanju i spiralnu nadogradnju znanja i vještina u svim odgojno-obrazovnim razinama (Trzos, 2015).

Tablica 24: Glazbenoteorijske discipline usmjerene znanju
(prema *Nastavnim planovima i programima za srednje glazbene i plesne škole*,
MZOS i HDGPP, 2008)

školski predmet/disciplina	specifična znanja
Povijest glazbe	<ul style="list-style-type: none"> - obilježja glazbeno-stilskih razdoblja - značajni predstavnici (skladatelji) - relevantna glazbena i glazbeno-scenska djela
Glazbeni oblici	<ul style="list-style-type: none"> - elementi glazbenog oblikovanja - jednostavnije i kompleksnije glazbene forme - struktura glazbenih i glazbeno-scenskih vrsta
Harmonija	<ul style="list-style-type: none"> - postavljanje i spajanje akorda u vokalnom četveroglasju - pravila tonalitete sintakse u razdoblju baroka, klasicizma i romantizma (17. – 19. stoljeće)
Polifonija	<ul style="list-style-type: none"> - tretman melodije u okviru vokalnog (eventualno i instrumentalnog) dvoglasja i troglasja - skladateljska praksa u razdoblju renesanse i baroka (16. i 17. stoljeće)

Može se zaključiti kako u hrvatskom glazbenoobrazovnom sustavu nisu jednako prisutni svi pristupi učenju glazbe koje navodi Kertz-Welzel (2004). U svakom je slučaju najzastupljeniji već spomenuti intelektualno-analitički pristup, a dovoljno se pažnje posvećuje i odgoju slušne percepcije koji je u pravilu usredotočen na zapadnu klasičnu glazbu. Hermeneutički pristup, pristup usmjeren glazbi u svakodnevnom životu i poliestetski odgoj u načelu nisu prisutni u hrvatskom glazbenoobrazovnom sustavu, osim što se možda mogu prepoznati u radu pojedinih učitelja/nastavnika.

Naglasak na znanju i društveno-profesionalnoj učinkovitosti rezultat je isticanja profesionalizma kao dominantnoga pravca u promišljanju uloge glazbenih škola. U svakom slučaju, profesionalni glazbenici (stvaratelji i izvođači glazbe) i glazbeni pedagozi koji će mlađim naraštajima utkati ljubav prema glazbi i prenijeti im glazbena znanja i vještine, društvu su itekako potrebni. Međutim, u još većoj mjeri potrebni su kreativni mislioci, glazbeni amateri i aktivna glazbena publika, menadžeri i sponzori, što znači da bi se kurikulum glazbenoga obrazovanja u budućnosti trebao više usmjeriti prema sâmom učeniku i prema društvenoj rekonstrukciji.

Profesionalni pristup učenju glazbe utječe i na planiranje kurikuluma pa se postavlja pitanje propisuju li se sve odrednice učenja unaprijed, ili se proces učenja kreira „u hodu“, poštujući različitosti u razvojnim procesima pojedinaca. Iz planova i programa za glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj vidljiva je prisutnost preskriptivnoga pristupa. Preskriptivnost se očituje u strogo propisanim sadržajima po godinama učenja za većinu predmeta. Uz sadržaje učenja, određeni su i oblici rada (individualna ili grupna nastava) te načini vrednovanja postignuća – kolokviji, pisani ili usmeni ispiti, komisijski ispiti i javni nastupi (MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008). Preskriptivni bi se kurikulum mogao proglasiti neadekvatnim iz nekoliko razloga: (1) ne dozvoljava samostalan odabir sadržaja i oblika rada; (2) priklanja se isključivo obrazovanju profesionalnih glazbenika i promicanju izvrsnosti; (3) ne omogućuje različite pristupe učenicima. Međutim, ono što se može označiti pozitivnim u okviru ovoga pristupa jest postavljanje jednakih zahtjeva za sve glazbene škole u Hrvatskoj, pružanje jasnih smjernica za rad svih učitelja/nastavnika i univerzalnih standarda na nacionalnoj razini, čime se čuva i unaprjeđuje kvaliteta glazbenoga obrazovanja. Ujednačenost rada glazbenih škola u programskoj (sadržajnoj) komponenti prikladna je za grupnu nastavu, pogotovo kod teorijskih glazbenih predmeta, te garantira povezanost između različitih odgojno-obrazovnih razina.

Preskriptivni se pristup podudara s filozofijom i strukturom zatvorenoga kurikuluma, koja je posebno vidljiva u programima (predmetnim kurikulumima) glazbenoteorijskih disciplina. Budući da se obrazovni kanon tih disciplina nije se promijenio još od sredine prošloga stoljeća, potrebno ga je ponovno razmotriti i razmisliti odgovara li propisani program sadašnjem trenutku. Kontrast između zatvorenoga i otvorenoga tipa kurikuluma u kontekstu glazbenoga obrazovanja najbolje se može prikazati usporedbom nastave glazbenoteorijskih predmeta i rada s različitim izvođačkim ansamblima. Dok se glazbenoteorijski predmeti mogu okarakterizirati zatvorenima i preskriptivnima, u radu s ansamblima njeguju se otvoreni i deskriptivni pristup. Naglasak se stavlja na iskustvo učenika, užitek zajedničkoga muziciranja, stvaranje radnih navika i socijalizaciju (tablica 25).

Tablica 25: Obilježja zatvorenoga i otvorenoga kurikulumu u glazbenom obrazovanju

Nastava glazbenoteorijskih predmeta: obilježja zatvorenog kurikulumu	Rad s ansamblima: obilježja otvorenog kurikulumu
<ul style="list-style-type: none"> - sadržaj je službeno propisan - program se oblikuje prema propisanim smjericama, u pravilu prema unaprijed zacrtanom redosljedu - ishodi se ostvaruju samostalnim radom/učenjem - učitelj/nastavnik u potpunosti usmjerava odgojno-obrazovni proces - prisutna je isključivo klasična glazba 	<ul style="list-style-type: none"> - sadržaj nije službeno propisan - program se kreira prema skupini učenika i modificira se „u hodu“ - ishodi se ostvaruju grupnom interakcijom i sinergijom - učitelj/nastavnik je partner učenicima - uz klasičnu glazbu, prisutna je tradicijska glazba, filmska glazba, popularni žanrovi i <i>jazz</i>

Kada govorimo o individualnoj nastavi glazbala i solo pjevanja, možemo ustanoviti da ovdje dolazi do određenih nepodudaranja između propisanoga programa i nastavne prakse. Dok je sâm program izrazito zatvoren, praksa ipak ukazuje na kompromis u obliku mješovitoga kurikulumu. Propisani se program ostvaruje, ali i modificira tijekom rada te prilagođava razvoju svakog učenika pa možemo reći da je ovdje, kao i kod rada s ansamblima, riječ o deskriptivnom pristupu. Takav je pristup u ovom slučaju optimalan – razvojni put svakog učenika drugačiji je pa nije moguće unaprijed sve propisati, niti ostvariti propisano. Sadržaj rada, koji se u pravilu odnosi na praktično svladavanje glazbenih djela, također neće biti u potpunosti jednak za svakog polaznika. Učenici s razvijenijim interpretativnim sposobnostima svirat će (ili pjevati) tehnički zahtjevnije i opsežnije skladbe, dok će ostali učenici izvoditi jednostavnija i manje opsežna djela. Ostvarenost programa može se razlikovati i u količini obrađenoga gradiva: u istom će vremenskom periodu učenici svladati više odnosno manje glazbenih djela i/ili tehničkih vježbi.

Može se zaključiti da bi mješoviti tip kurikulumu bio optimalno rješenje za sve predmete u glazbenoj školi, dok se u različitim izvannastavnim i projektnim aktivnostima može u potpunosti primijeniti otvoreni pristup. Ishodi učenja bi se u svakom slučaju trebali jasno definirati, međutim, nije nužno propisati i načine njihova postizanja. Do istih se rezultata može doći primjenom različitih sadržaja (npr. klasičnom, tradicijskom i popularnom glazbom), realizacijom različitih oblika učenja (npr. kombinacijom individualne i grupne nastave), ostvarenjem umjetničkih i interdisciplinarnih projekata te suradnjom učitelja, učenika, umjetnika, škola i drugih ustanova/organizacija.

Dimenzije/etape planiranja, realizacije i evaluacije kurikulumu u sustavu glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj mogu se promatrati na dva načina:

- kao odnos međunarodnog, nacionalnog, školskog, razrednog i individualnog kurikulumu (Akker i sur., 2009);
- kao odnos preporučenog, formalnog, podržanog, provedenog, naučenog, izmjerenog i skrivenog kurikulumu (Glatthorn, 2000; 2005).

Kurikulumom poučavanja, koji Akker i suradnici (2009) nazivaju razrednim kurikulumom ili kurikulumom učitelja, a Glatthorn (2000) provedenim/realiziranim kurikulumom, problematiziraju se ponajprije kompetencije učitelja/nastavnika glazbenih škola koje se očituju u uspješnoj primjeni različitih metoda rada i provedbi relevantnih aktivnosti. *Kurikulumom učenja* (naučenim/individualnim kurikulumom) obuhvaćaju se ključne kompetencije koje učenici mogu steći tijekom glazbenog obrazovanja. *Formalni kurikulum* odnosi se na službeni dokument na nacionalnoj razini koji podliježe procesima kontinuiranoga preispitivanja i revizije.

Kako kurikulum glazbenoga obrazovanja dosad nije bio dijelom nacionalnoga glazbenopedagoškog diskursa, ne postoji iskustvo u izradi *preporučenog kurikulumu* koji bi bio predložen od strane znanstvenika koji istražuju proces učenja glazbe, obrazovnih djelatnika na studijima za glazbu i ostalih renomiranih stručnjaka. Visokoškolsko se glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj, u okviru Bolonjskoga procesa, reformiralo prema međunarodnim standardima i na taj način organizacijski i sadržajno uskladilo sa studijima glazbe u Europi (Rojko, 2007b; 2007c; 2007d; 2008). Međutim, osnovno i srednje glazbeno školstvo (još) ne idu u korak s međunarodnim postignućima. Planovi i programi osnovnih i srednjih glazbenih škola (MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008) obvezujući su za sve glazbene škole i njihove djelatnike. Zatvorenost na nacionalnoj razini ograničava slobodu „nižih“ razina (školske, razredne i učeničke) i onemogućuje suradnju na „višoj“, međunarodnoj razini (Akker i sur. 2009).

Za ostvarenje kvalitete u glazbenom obrazovanju potrebni su određeni organizacijski, prostorni i materijalni uvjeti. Upravo se u tom segmentu, koji se prema Glatthornu (2000) naziva *podržani kurikulum*, javljaju određene poteškoće: mnogim glazbenim školama nedostaju prostor i oprema za rad (glazbala, tehnologija), a određeni broj škola svoju djelatnost ostvaruje u nekoliko dislociranih prostora. Zbog navedenih problema, otežava se izrada satnica za učitelje/nastavnike odnosno rasporeda za učenike, nemoguće je realizirati nastavu u smjenama i broj učenika u skupinama često je nerazmjern (pre mali u jutarnjoj

odnosno prevelik u popodnevnoj smjeni). Osnovnoškolski se glazbeni programi održavaju i u prostorima osnovnih općeobrazovnih škola (glazbenim odjelima), gdje ozračje i kontekst učenja ponekad nisu primjereni učenju glazbe. Glazbena bi škola, ali i bilo koja ustanova u kojoj se odvija glazbeno obrazovanje, trebala djelovati kao estetska zajednica. Estetska se atmosfera može postići posebnim arhitektonskim dizajnom i maštovitom upotrebom prostora (Eisner, 1959; 1991). Prostor u kojemu se poučava umjetnost (eng. *teaching of art*) iziskuje i posebna umijeća poučavanja (eng. *art of teaching*) (Eisner, 1991).

Zbog prevelikog broja učenika u skupnoj nastavi teorijskih predmeta, pogotovo u slučaju *solfeggia*, učenike je teško, a ponekad i nemoguće formativno vrednovati. Slijedom toga, godišnja (sumativna) ocjena uvijek ne odražava realnu sliku učeničkih postignuća. Problemi s *izmjerenim kurikulumom* događaju se i u slučaju individualne nastave glazbala (ili pjevanja), u trenutku kada učenik na komisijškome ispitu treba pokazati stečene glazbene vještine. Na ishod ispita utječu mnogi neplanirani čimbenici (prisutnost drugih učitelja, trema) pa je odnos cjelogodišnjega rada učenika i brojčane ocjene kao „konačnog rezultata“ često nepovoljan za učenika. Brđanović (2012) je u svojem istraživanju ispitao stavove učitelja glazbala o godišnjim ispitima. Autor postavlja pitanje je li uopće moguće objektivno ocijeniti nečiju interpretaciju i ističe dileme oko postavljanja kriterija. Među ostalim, navodi sljedeće probleme pri vrednovanju učenika: subjektivni doživljaj viđenog i odslušanog od strane svakog pojedinog člana komisije, zatim pogrešku kontrasta, prema kojoj kvaliteta sviranja prethodnog učenika utječe na dojam kod sljedećeg učenika i naposljetku, prilagodbu kriterija ocjenjivanja (slabija skupina izvođača dobiva bolju ocjenu, dok se uspješnija skupina ocjenjuje strože). Učitelji u pravilu smatraju da su godišnji ispiti (ipak) potrebni i nije ih uputno ukinuti. Međutim, iskazali su kako ispitna situacija nije stresna isključivo za učenika, nego i za sâmog učitelja. Predlažu da cjelogodišnji rad i razvoj učenika ima veći udio u godišnjoj ocjeni, zatim da se godišnji ispit podijeli u nekoliko cjelina (kolokvija) i da se tijekom godine veći naglasak stavi na javni nastup učenika (Brđanović, 2012).

U nastavi glazbala se može uočiti i pojava *izostavljenoga* kurikuluma. Propisani se sadržaj ne uspijeva realizirati ako učenik ne vježba samostalno kod kuće i/ili neredovito pohađa nastavu odnosno ako je tempo učenikova glazbenog razvoja nešto sporiji. Izostavljeni je kurikulum prisutan i kod teorijskih glazbenih disciplina. U nastavi *solfeggia* ponekad izostaje ono što je najvažnije, a to je zajedničko vježbanje učitelja i učenika. Glazbeni se pojmovi mogu usvojiti isključivo sustavnim radom koji će učenicima pomoći u stvaranju

poveznica između *zvuka*, *imena* (stupnjeva, intervala, akorda) i *notne slike* (Grutzmaher, 1987; Eastlund-Gromko i Russell, 2002). U nastavi predmeta Povijest glazbe nerijetko se izlažu verbalni podatci o skladateljima i glazbeno-stilskim razdobljima, a premalo se (ili nimalo) vremena posvećuje slušanju i upoznavanju glazbe. „Prava“ se glazba zanemaruje i u nastavi Harmonije i Polifonije: umjesto analiziranja i proučavanja glazbene literature, izrađuju se (i eventualno sviraju) didaktičke vježbe.

Na odsustvo glazbe u sustavu glazbenoga obrazovanja upozorava i Rojko (2010) te na primjeru nastave dirigiranja ističe: „Neki misle da je problem dirigiranja u mahanju, koje se rado naziva "dirigentskom tehnikom" pa na tu "djelatnost" troše sate i sate nastavnoga vremena. Sjećam se svoga studija kad su se na predmetu obligatnog dirigiranja, tijekom dvaju semestara (60 sati) obradile ukupno četiri (!) zbarske skladbe, ali se nerazmjerno mnogo vremena potrošilo na navodnu "dirigentsku tehniku", zapravo, na isprazno mahanje po zraku. Ima nastavnika dirigiranja koji "dirigentske probleme" rješavaju ispisivanjem na školskoj ploči ritamskih primjera s različitim dirigentskim problemima kao što je ovakav ili onakav (hipotetski) početak, ili završetak skladbe, ili, recimo, korona na osminskoj pauzi na drugom dijelu treće dobe, umjesto da intenzivno i ekstenzivno obrađuju glazbenu literaturu.“ (Rojko, 2010, 26).

Na različite se načine može opisati i pojava *skrivenog kurikuluma* u glazbenom obrazovanju. Glazbenu školu pohađaju učenici različitih sposobnosti i ambicija, a pritom je posebno problematičan tretman svih učenika kao budućih profesionalnih glazbenika. Diferencijacija učenika ostvaruje se već u trenutku upisa, jer se prijemnim ispitom odlučuje tko „zaslužuje“ ili „ne zaslužuje“ pohađati glazbenu školu. Javni nastupi i natjecanja dodatno utječu na stvaranje razlika: učenici se dijele na darovite/uspješne i prosječne/nedovoljno uspješne (Matoš, 2011). Podatci o glazbenom obrazovanju u Europi daju uvid u potpuno drugačiju praksu: svatko zainteresiran za glazbu ima pravo u njoj uživati i kreativno se izražavati pomoću glazbe, bez obzira na razinu nadarenosti i na buduće profesionalne aspiracije (*Polifonia*, 2007a; EMU, 2010).

4.4. Zaključci teorijskoga dijela istraživanja

Analiza hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava iz kurikulumske perspektive, ali i cjelokupni teorijski dio disertacije, može se zaključiti razmatranjem razina i dimenzija kurikuluma koje su s jedne strane u hijerarhijskom odnosu, a s druge su strane međuovisne i komplementarne. Glazbeno obrazovanje kao *sustav* hijerarhijski je najviša, krovna razina iz čije perspektive promišljamo o postojećim zakonskim i organizacijskim aspektima koji reguliraju glazbeno obrazovanje i stvaraju uvjete za njegovo planiranje i uspješnu realizaciju. Nadalje, možemo govoriti o razini *nacionalnoga kurikuluma* za glazbeno obrazovanje koja se ne odnosi isključivo na kurikulum kao službeni dokument u pisanom obliku, nego obuhvaća i kurikulum kao praksu: glazbenopedagošku djelatnost učitelja/nastavnika i glazbenu aktivnost učenika, gdje se aktivnost promatra u najširem smislu te riječi. U tom kontekstu, propituje se sâma svrha učenja glazbe te uloga/funkcija glazbenih škola kao specijaliziranih ustanova u kojima se glazba poučava i uči u formalnim, institucionalnim uvjetima. Propituju se, dakako, i sadržaji učenja, kako bi glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj pratilo korak s globalnim trendovima i odgovorilo na potrebe učenika 21. stoljeća. Tek će razina *školskoga kurikuluma* omogućiti stvarnu implementaciju nacionalnoga kurikuluma u glazbene škole, koje će u vlastitu djelatnost utkati sve svoje posebnosti te regionalne i lokalne specifičnosti. Izrada školskoga kurikuluma pruža priliku za prilagodbu propisanih sadržaja i načina rada prema postojećim prostornim, kadrovskim, financijskim i ostalim uvjetima. Naposljetku, razina *predmetnoga kurikuluma* problematizira standarde, sadržaj, ishode, strategije, metode i tehnologiju za svaku pojedinu glazbenoobrazovnu disciplinu te aktivno propituje kompetencije učitelja/nastavnika za realizaciju nastave konkretnoga predmeta, kao i stjecanje kompetencija kod učenika te njihovo praćenje i vrednovanje.

Kurikulum glazbenoga obrazovanja do sada nije bio dijelom glazbenopedagoškoga diskursa, kako na znanstvenoj, tako ni na praktičnoj razini. Učitelji/nastavnici zaokupljeni su partikularnim problemima koji se javljaju u praksi, a znanstvenici se ne bave pitanjima kurikuluma. Glazbenoobrazovni sustav u Hrvatskoj u pravilu nije bio u fokusu znanstvenih istraživanja i iz kurikulumske je perspektive više pažnje usmjereno na poučavanje i učenje glazbe u općeobrazovnim školama. Slijedom toga, ne postoje iskustva izrade *preporučenoga kurikuluma* od strane relevantnih znanstvenika i stručnjaka, a jedan od razloga za takvo stanje premali je interes akademske zajednice za pitanja dovisokoškolskoga glazbenog obrazovanja.

Za razliku od većega dijela Europe i SAD-a, u Hrvatskoj se i dalje radi po tradicionalnim planovima i programima, dok *formalni kurikulum* glazbenoga obrazovanja ne postoji. Osim formalnoga kurikuluma, ne postoje ni drugi obrazovno-politički dokumenti koji se posebno odnose na glazbeno obrazovanje, nego se ono regulira zakonima i pravilnicima koji se odnose na opće (osnovno i srednje) obrazovanje i/ili umjetničko obrazovanje.

U kontekstu *kurikuluma poučavanja*, nužno je podsjetiti na probleme kvalifikacija i kompetencija učitelja/nastavnika. U mnogim glazbenim školama neposredan odgojno-obrazovni rad realiziraju učitelji/nastavnici s neodgovarajućim kvalifikacijama i/ili stupnjem stručne spreme. Kao što je ranije navedeno, nastavu gitare, tambura i harmonike nerijetko održavaju osobe sa završenom srednjom glazbenom školom, a nastavu teorijskih glazbenih predmeta realiziraju glazbeni pedagozi ili muzikolozi. Po pitanju kompetencija, može se generalizirati kako učiteljima/nastavnicima nedostaju potrebna znanja i vještine za poučavanje glazbe na profesionalnoj razini u 21. stoljeću. Nedostatak kompetencija uglavnom se odnosi na pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja, neupoznatost s relevantnom i recentnom literaturom te digitalnu nepismenost, a nerijetko rezultira *izostavljenim kurikulumom*. Kompetencije učitelja/nastavnika za realizaciju odgojno-obrazovnoga procesa uvelike utječu na *kurikulum učenja* pa tako postoje velike razlike kod učenika u postizanju ishoda učenja. Međutim, to se ne može pripisati samo radu učitelja/nastavnika, nego prvenstveno predispozicijama, interesima, motivaciji i željama učenika-polaznika.

Kako bi se izveli suvisli zaključci o *izmjerenom kurikulumu*, potreban je niz transverzalnih i longitudinalnih istraživanja o toj problematici. Postignuća učenika teško se mogu procijeniti jer se u hrvatskom glazbenoobrazovnom sustavu ne provode gotovo nikakvi oblici vanjskoga vrednovanja, ako se izuzmu natjecanja kojima su obuhvaćeni samo pojedini polaznici. Unutarnja vrednovanja nisu sustavno organizirana, a za procjenu realiziranih ishoda nisu kreirani nikakvi standardizirani testovi, bilo da je riječ o testovima u pisanom/usmenom obliku ili testovima umijeća.

Po pitanju *podržanoga kurikuluma*, za početak je potrebno istaknuti postojeće probleme s financiranjem glazbenoga obrazovanja, koje se ne odnosi samo na redovnu nastavu u glazbenim školama, nego posebno i na (ne)mogućnosti realizacije izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti – projekata, terenske nastave, upoznavanja glazbe i ostalih umjetnosti u izvornom okružju, edukativnih izleta itd. Iz tog razloga pojedine se odlične ideje

ne ostvaruju pa glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj u nekim aspektima uvelike zaostaje za europskim trendovima. Nedovoljni izvori financiranja sustava jedan su od razloga zastupanja profesionalizma – za državu i/ili lokalne zajednice je gotovo besplatno obrazovanje glazbenih amatera i ljubitelja glazbe naprosto preskupo. Glazbene škole u velikoj većini nisu dobro arhitektonski osmišljene, pogotovo ako je riječ o prostorima koji nisu bili namijenjeni glazbenom obrazovanju. Također, može se govoriti o nedovoljnoj opremljenosti, kako potrebnim glazbalima i namještajem, tako i suvremenom tehnologijom bez koje je danas odgojno-obrazovni proces nezamisliv. Naposljetku, velike razlike u uvjetima doprinose nejednakosti u kvaliteti – glazbene se škole nalaze u različitim tipovima naselja (velikim i manjim gradovima, selima, na otocima), glazbeno se obrazovanje odvija u različitim kontekstima (glazbene škole ili glazbeni odjeli), a samim time i neravnopravnom tretiranju učenika-polaznika. Pitanjima neravnopravnosti dotiče se dimenzija *skrivenoga kurikulum*a, koji je na neki način prisutna od sâmoga početka glazbenoobrazovnoga puta pojedinca. Odlukom o realizaciji prijemnoga ispita za upis u glazbenu školu, odašilje se jasna poruka da glazbenom obrazovanju (ipak) ne može pristupiti svatko, a kriterij se ne odnosi samo na glazbene sposobnosti, nego i na dob polaznika – glazbenu školu u pravilu mogu upisati samo djeca i mlade osobe. Bez obzira na manji iznos participacije (školarine), glazbeno je obrazovanje i dalje skupo, potrebno je nabaviti vlastito glazbalo i ostalu opremu te literaturu pomoću koje će učenik napredovati, a nerijetko je potrebno i putovati do glazbene škole. Kako se izvannastavne i izvanškolske aktivnosti rijetko financiraju iz lokalnoga proračuna, one postaju financijskim teretom roditelja i slijedom toga, nisu dostupne svim učenicima. Aspekti skrivenoga kurikulum a postoje i u sâmom odgojno-obrazovnom procesu, gdje se vrlo često ističu i potiču isključivo glazbeno nadareni pojedinci, dok se „prosječni“ učenici, a pogotovo učenici s poteškoćama u učenju, zanemaruju.

5. EMPIRIJSKA PROVJERA KURIKULUMSKOG PRISTUPA PROFESIONALNOM GLAZBENOM OBRAZOVANJU U HRVATSKOJ

U teorijskom je dijelu istraživanja analiziran hrvatski glazbenoobrazovni sustav i dobiveni su podatci:

1. Iz kurikulumske perspektive, interpretacijom ključnih kurikulumskih pojmova, teorija i polazišta;
2. U svjetlu globalnih (posebno europskih) glazbenoobrazovnih promjena;
3. Identificiranjem i opisom ključnih kompetencija te definiranjem uloge glazbenoga jezika i metoda intonacije u procesu učenja glazbe na profesionalnoj razini.

Iz teorijskoga dijela istraživanja proizašli su sljedeći problemi:

1. Nepostojanje formalnoga kurikuluma glazbenog obrazovanja kao dokumenta na nacionalnoj razini;
2. Nejasan odnos između formalnoga kurikuluma i ostalih kurikulumskih dimenzija (kurikuluma poučavanja, kurikuluma učenja, izmjerenoga/procijenjenoga kurikuluma, podržanoga kurikuluma, skrivenoga kurikuluma, izostavljenoga kurikuluma);
3. Nedostatak empirijskih istraživanja u glazbenoobrazovnoj praksi, s naglaskom na implementaciju kurikuluma solfeggia u početnom učenju glazbenoga jezika.

Slijedom utvrđenih problema, cilj empirijskoga dijela istraživanja jest detaljno istražiti kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj u tri etape (tablice 26 i 27):

1. Analizirati aktualne planove i programe prema kojima se realizira osnovnoškolsko i srednjoškolsko glazbeno obrazovanje, što će rezultirati pružanjem smjernica za reviziju dokumenata i cjelovitu reformu sustava;
2. Ispitati stavove učitelja/nastavnika glazbenih škola i studenata glazbe o općim obilježjima hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava, što će rezultirati opažanjem prednosti i nedostataka u sustavu i pružanjem prijedloga za: (1) rješenja postojećih problema, (2) poboljšanje kvalitete glazbenoga obrazovanja te (3) usklađivanje različitih kurikulumskih dimenzija;
3. Eksperimentalno usporediti utjecaj dviju različitih metoda intonacije u početnoj fazi učenja glazbenoga jezika, što će rezultirati novim spoznajama o utjecaju metoda intonacije na ishode učenja, smjericama za planiranje i implementaciju kurikuluma te za cjeloživotno usavršavanje učitelja/nastavnika.

Tablica 26: Povezanost teorijskoga i empirijskoga dijela istraživanja




	TEORIJSKI DIO	EMPIRIJSKI DIO
Kurikulumske odrednice	<ul style="list-style-type: none"> - definiranje ključnih kurikulumskih pojmova, teorija i koncepata - primjena postojećih pojmova, teorija i koncepata na glazbenoobrazovni kontekst 	<ul style="list-style-type: none"> - analiza aktualnih planova i programa za osnovne i srednje glazbene škole u Hrvatskoj - interpretacija analiziranih dokumenata pomoću ključnih kurikulumskih pojmova, teorija i koncepata
	<ul style="list-style-type: none"> - identificiranje različitih pristupa i metodologija izrade kurikuluma - opis i usporedba etapa u procesu oblikovanja kurikuluma 	<ul style="list-style-type: none"> - realizacija cjelovitog procesa oblikovanja kurikuluma koji se sastoji od: situacijske analize, procjene potreba, planiranja (nacrt), razvoja, implementacije i evaluacije kurikuluma
Obilježja glazbenoobrazovnoga sustava	<ul style="list-style-type: none"> - analizira relevantnih izvora podataka o glazbenoobrazovnim sustavima - usporedba hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava s inozemnim sustavima temeljem prethodno analiziranih izvora podataka 	<ul style="list-style-type: none"> - ispitivanje stavova učitelja/nastavnika i studenata glazbe o ključnim obilježjima hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava na osnovnoškolskoj razini
Kompetencije učenika	<ul style="list-style-type: none"> - identificiranje, sistematizacija i elaboracija ključnih kompetencija koje učenici mogu steći tijekom glazbenoobrazovnoga procesa 	<ul style="list-style-type: none"> - ispitivanje stavova o razini stečenih kompetencija po završetku osnovne glazbene škole, podijeljenih u četiri kategorije: (1) glazbena pismenost, (2) reproduktivne vještine, (3) poznavanje glazbene literature, (4) stvaranje glazbe
	<ul style="list-style-type: none"> - pojašnjavanje uloge glazbenoga jezika u stjecanju ključnih kompetencija pri učenju glazbe na profesionalnoj razini - definiranje obilježja različitih metoda/sustava intonacije i njihove uloge u usvajanju glazbenoga jezika 	<ul style="list-style-type: none"> - istraživanje obilježja različitih metoda intonacije provedbom kvazieksperimentalnoga postupka s dvije usporedne skupine učenika - usporedba utjecaja metoda intonacije na <i>proces</i> poučavanja i učenja (planiranje i realizaciju nastave) i na <i>rezultate</i> učenja (postignute odgojno-obrazovne ishode)

Tablica 27: Hodogram empirijskoga istraživanja

Prva etapa	Odabir kriterija za analizu nastavnih planova i programa
	Grupiranje nastavnih programa u srodne skupine
	Izrada evidencijskih lista za bilježenje podataka
	Komparativna analiza nastavnih programa
	Interpretacija nastavnih programa iz kurikulumske perspektive
Druga etapa <i>anketa</i>	Konstrukcija anketnoga upitnika
	Odabir uzorka
	Provedba ankete
	Kvantitativna i kvalitativna obrada podataka
	Interpretacija dobivenih podataka
<i>grupni intervju</i>	Konstrukcija protokola za intervjuiranje
	Odabir uzorka
	Provedba intervjua
	Kvalitativna obrada podataka uz neke kvantitativne pokazatelje
	Interpretacija dobivenih podataka
Treća etapa	Izrada eksperimentalnoga nacрта
	Odabir uzorka
	Definiranje ishoda učenja
	Planiranje nastave
	Implementacija kurikuluma uz sustavno opažanje nastavnoga procesa
	Konstrukcija instrumenata (testova) za testiranje ishoda učenja
	Testiranje ishoda učenja
	Kvantitativna i kvalitativna obrada podataka
	Interpretacija dobivenih podataka

Razvoj istraživanja u njegovom teorijskom i empirijskome dijelu može se vidjeti i u prikazu odnosa glazbenoobrazovnih razina koje su zastupljene u određenim dijelovima istraživanja. Analiza glazbenoobrazovnoga sustava u okviru teorijskoga dijela odnosila se na odgojno-obrazovnu vertikalu u cijelosti, analiza dokumentacije u prvoj etapi empirijskoga istraživanja na dovisokoškolsku razinu (osnovne i srednje škole), ispitivanje stavova u drugoj etapi empirijskoga istraživanja na osnovnoškolsku razinu i naposljetku, eksperimentalni postupak u trećoj etapi empirijskoga istraživanja na početno učenje glazbenoga jezika (tablica 28).

Tablica 28: Prikaz zastupljenosti glazbenoobrazovnih razina/ciklusa u istraživanju kurikulumskega pristupa

DIO ISTRAŽIVANJA	GLAZBENOOBRAZOVNA RAZINA/CIKLUS	POSTUPAK ISTRAŽIVANJA	OPIS ISTRAŽIVANJA
TEORIJSKI DIO	glazbenoobrazovni sustav u odgojno-obrazovnoj vertikali 	PREGLED I SISTEMATIZACIJA POSTOJEĆIH PODATAKA (sekundarni izvori)	<ul style="list-style-type: none"> - identificiranje općih obilježja glazbenoobrazovnoga sustava - kraći pregled glazbenoobrazovnih sustava u Europi i SAD-u - detaljna analiza glazbenoobrazovnoga sustava u Hrvatskoj te usporedba s inozemnim sustavima
	dovisokoškolska razina 	ANALIZA DOKUMENTACIJE (primarni izvori)	<ul style="list-style-type: none"> - analiza postojećih planova i programa za osnovne i srednje glazbene škole u Hrvatskoj (MZOS i HDGPP, 2006; 2008)
	osnovna glazbena škola 	ANKETNI UPITNIK GRUPNI INTERVJU	<ul style="list-style-type: none"> - ispitivanje stavova učitelja/nastavnika glazbenih škola i studenata glazbe o obilježjima hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava na osnovnoškolskoj razini
DIO	početno učenje glazbenoga jezika	EKSPERIMENT	<ul style="list-style-type: none"> - kvaziekperimentalni postupak s dvjema usporednim skupinama učenika, koji se realizirao tijekom prvih dviju godina učenja <i>solfeggia</i> (prvi i drugi razred osnovne glazbene škole)

Potrebno je naglasiti kako je trima etapama empirijskoga istraživanja proces oblikovanja kurikuluma obuhvaćen u potpunosti, a sastoji se od: (1) situacijske analize i procjene potreba, (2) planiranja/nacrta i razvoja kurikuluma, (3) implementacije kurikuluma i (4) evaluacije kurikuluma (tablica 29).

Tablica 29: Procesi/etape oblikovanja kurikulumu u empirijskome dijelu istraživanja

proces u oblikovanju kurikulumu	etapa empirijskoga istraživanja	opis/obrazloženje
SITUACIJSKA ANALIZA	prva/druga	- analiza trenutno važeće dokumentacije i stanja glazbenopedagoške teorije i prakse u sustavu profesionalnoga glazbenog obrazovanja
PROCJENA POTREBA		- utvrđivanje raskoraka između sadašnjih i željenih rezultata - identificiranje problema i predlaganje rješenja - projekcija budućega stanja
PLANIRANJE (NACRT) KURIKULUMA	treća	- okvirno planiranje nastave <i>solfeggia</i> za prvi i drugi razred osnovne glazbene škole (neovisno o metodi intonacije) - određivanje ishoda učenja na kraju prve/druge godine učenja (neovisno o metodi intonacije)
RAZVOJ KURIKULUMA		- detaljno planiranje svake nastave jedinice uz odabir nastavnih metoda, strategija te odabir/izradu materijala za realizaciju nastave (ovisno o metodi intonacije)
IMPLEMENTACIJA KURIKULUMA		- realizacija nastave <i>solfeggia</i> u prvom i drugom razredu osnovne glazbene škole s dvije usporedne skupine učenika (kvaziekperimentalni postupak), primjenom dviju različitih metoda intonacije – relativnom (prva skupina) i apsolutnom (druga skupina)
EVALUACIJA KURIKULUMA		<i>evaluacija u užem smislu:</i> - obrada i interpretacija podataka dobivenih testiranjem rezultata po završetku kvaziekperimentalnoga postupka
	istraživanje u cjelini	<i>evaluacija u širem smislu:</i> - rasprava o rezultatima svih triju etapa empirijskoga istraživanja - sinteza zaključaka teorijskoga i empirijskoga dijela istraživanja - iskazivanje potrebe za daljnjim istraživanjima - smjernice za izradu kurikulumu glazbenoga obrazovanja

5.1. Prvi dio istraživanja: Analiza nastavnih planova i programa

5.1.1. Cilj i zadatci

Cilj prve etape empirijskoga istraživanja analiza je aktualnih planova i programa za osnovne i srednje glazbene škole (MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008). Kako bi se analizom obuhvatili svi važni aspekti, istraživački su zadatci podijeljeni u pet kategorija:

A. Terminologija

- a.1. Ustanoviti primjenjuju li se u dokumentima ključni kurikulumski pojmovi;
- a.2. Ustanoviti primjenjuje li se u svim nastavnim programima jedinstvena (unaprijed dogovorena/zadana) terminologija;

B. Kurikulumski pristup

- b.1. Analizirati planove i programe iz kurikulumske perspektive i protumačiti ih pomoću kurikulumskih pojmova/kategorija;
- b.2. Utvrditi postojanje kurikuluskog pristupa usmjerenog na kompetencije i ishode učenja i pritom opisati pristupe vrednovanju učeničkih postignuća;

C. Metodologija izrade dokumenata

- c.1. Identificirati kurikulumsku metodologiju (ili više njih) koja se primjenjivala pri izradi nastavnih programa;
- c.2. Ustanoviti jesu li nastavni programi sastavljeni prema jedinstvenoj (unaprijed dogovorenoj/zadanoj) metodologiji;

D. Usklađenost s ostalim relevantnim dokumentima

- d.1. Ustanoviti jesu li nastavni planovi i programi usklađeni s hrvatskim obrazovno-političkim dokumentima (zakonima, pravilnicima i standardima);
- d.2. Ustanoviti jesu li nastavni planovi i programi usklađeni s relevantnim međunarodnim dokumentima koji se tiču umjetničkoga/glazbenog obrazovanja;

E. Sadržaj/struktura dokumenata

- e.1. Usporediti područja (kategorije) od kojih se sastoje nastavni programi;
- e.2. Analizirati odabir i organizaciju nastavnih sadržaja.

U okviru ovoga dijela istraživanja, posebno su analizirane dvije varijante nastavnoga programa predmeta *Solfeggio* na osnovnoškolskoj razini, kako bi se ostvarila povezanost s narednim etapama empirijskoga istraživanja. Uz gore navedene probleme/kategorije, ovdje se pozornost dodatno posvetila:

- identificiranju svrhe i ciljeva predmeta;
- strukturi nastavnoga predmeta i podjeli na područja/domene;
- mogućnostima povezivanja *Solfeggia* s ostalim predmetima u glazbenoj školi;
- organizaciji nastavnih sadržaja i evaluaciji ishoda učenja;
- primjeni različitih metoda/sustava intonacije i sukladno tome, metodičkim uputama za učitelje.

5.1.2. Postupak i instrumenti

Prvi se dio istraživanja realizirao analizom primarnih izvora podataka i pritom su obuhvaćeni sljedeći dokumenti:

- *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole*, koji su odlukom Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa stupili na snagu 28. kolovoza 2006. godine. Time je prestao važiti *Nastavni plan i program za osnovne muzičke škole* iz 1985. godine (MZOŠ i HDGPP, 2006);
- *Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole*, koji su odlukom Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa stupili na snagu 16. srpnja 2008. godine. Time je prestala važiti *Odluka o izmjenama i dopunama zajedničkog i izbornog dijela nastavnog plana i programa za stjecanje srednje stručne spreme* sadržane u popisu planova i programa obrazovanja iz 1996. godine (MZOŠ i HDGPP, 2008).

Ovi dokumenti obuhvaćaju 36 različitih nastavnih programa za osnovne i srednje glazbene škole⁷³, od čega 24 programa postoji na osnovnoškolskoj, a 33 programa na srednjoškolskoj razini⁷⁴.

⁷³ flauta, blok-flauta, klarinet, saksofon, oboa, fagot, truba, trombon, rog, tuba, violina, viola, violončelo, kontrabas, gitara, tambure, mandolina, harfa, klavir, čembalo, orgulje, harmonika, udaraljke, solo pjevanje, skupno muziciranje, *solfeccio*, teorija glazbe, harmonija, polifonija, glazbeni oblici, čitanje i sviranje partitura, dirigiranje, povijest glazbe, upoznavanje glazbene literature, poznavanje glazbala, folklor

S ciljem što sustavnije komparativne analize, nastavni su programi podijeljeni u srodne skupine:

- drvena puhaća glazbala – flauta, blok-flauta, klarinet, saksofon, oboa, fagot;
- limena puhaća glazbala – truba, trombon, rog, tuba;
- trzalačka glazbala – gitara, tambure, mandolina, harfa;
- glazbala s tipkama – klavir, čembalo, orgulje, harmonika;
- udaraljke;
- solo pjevanje;
- ansambli – klavir četveroručno, klavirski duo, komorni sastavi, skupno muziciranje (zbor, orkestar);
- teorijski glazbeni predmeti – *solfeggio*, teorija glazbe, harmonija, polifonija, glazbeni oblici, čitanje i sviranje partitura, dirigiranje, povijest glazbe, upoznavanje glazbene literature, poznavanje glazbala, folklor.

Potom su izrađene posebne evidencijske liste⁷⁵ koje su omogućile sustavnu usporedbu nastavnih programa, a sastoje se od sljedećih kategorija:

- broj stranica;
- detaljnost programa (ekstenzitet i elaboracija sadržaja);
- opis preduvjeta učenja;
- opis svrhe, ciljeva i zadataka predmeta;
- definiranje i vrednovanje odgojno-obrazovnih ishoda;
- organizacija nastavnoga sadržaja;
- popis glazbene literature;
- popis didaktičko-metodičke literature;
- metodičke napomene.

⁷⁴ Većina se osnovnoškolskih i srednjoškolskih programa preklapa pa ih ovdje ne tumačimo kao različite programe (npr. program *violine* tumači se kao jedan program na dvije razine – osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj). U srednjoškolske se programe ubrajaju i programi koji se realiziraju u pripremnim razredima za srednju glazbenu školu.

⁷⁵ Tablice 64-75 u prilogima.

5.1.3. Rezultati

Kako bi odgovori na istraživačka pitanja/probleme bili što jasniji, prethodno su opisane opće odrednice nastavnih programa, uspoređeni su opisi svrhe, cilja i zadataka/zadaća, analizirana je sadržajna struktura programa, a potom i ostali elementi poput uputa za učitelje/nastavnike, popisa literature i ostalih materijala/resursa.

Opće odrednice programa

U uvodnom dijelu obaju dokumenata naznačuje se uloga i svrha glazbenoga obrazovanja (isti tekst za osnovnoškolsku i za srednjoškolsku razinu). U kontekstu organizacije odgojno-obrazovnoga procesa, spominje se podjela na individualnu i grupnu nastavu (MZOŠ i HDGPP, 2006, 8; 2008, 10). Plan sati za različite glazbene smjerove (npr. *učenik instrumentalist* ili *učenik teorijskoga smjera*) tablično je prikazan na različitim mjestima u dokumentima i nije priložen njegov jedinstveni prikaz za svaku glazbenoobrazovnu razinu.

Osnovna i srednja glazbena škola, kao i pripremni razredi, upisuju se na temelju prijemnih ispita. Međutim, sadržaji ispita nisu navedeni, a također nisu opisani načini njihova provođenja, kao ni kriteriji selekcije učenika/polaznika. U okviru sedam nastavnih programa opisuju se preduvjeti učenja, dok u ostalim programima takve informacije izostaju. Programi za *obou* i *rog* navode sadržaj prijemnoga ispita za upis u prvi razred srednje škole, bez dodatnog opisivanja predispozicija (MZOS i HDGPP, 2008, 60, 82). Programi za *violinu*, *violu* i *violončelo* detaljno opisuju preduvjete učenja za one učenike koji su završili osnovnu glazbenu školu i žele se nastaviti školovati na srednjoškolskoj razini. Preduvjeti su opisani u osnovnoškolskim programima za violinu i violu (MZOS i HDGPP, 2006, 104, 115) te u srednjoškolskim programima za violinu i violončelo kao „tehničko predznanje“ i „glazbeno predznanje“ (MZOS i HDGPP, 2008, 91, 105-106). Za program *kontrabasa* navedena je optimalna dob učenika za upis u osnovnu odnosno u srednju glazbenu školu (MZOS i HDGPP, 2006, 121; 2008, 114). U programu *tambura* navedeno je da se prema fizičkim predispozicijama i dobi učenika odabire glazbalo (bisernica, brač ili čelo), ali se potrebne predispozicije ne opisuju (MZOS i HDGPP, 2006, 133). Pretpostavke učenja elaborirane su u programu *harmonije*, a to su: „čitanje i pisanje nota u violinskom i bas ključu, snalaženje u svim dur i mol tonalitetima, poznavanje intervala, kvintakorda i obrata, dominantnog

septakorda i obrata te njihovo slušno raspoznavanje, kao i poznavanje osnovnih glazbenih oblika“ (MZOS i HDGPP, 2008, 195).

Potrebni kadrovski, prostorni i materijalni uvjeti za realizaciju glazbenoobrazovnih programa nisu navedeni na općoj razini, a neke se upute u vrlo malom opsegu nalaze u pojedinim nastavnim programima.

Svrha, cilj i zadatci/zadaće

Svrha, cilj i zadatci predmeta navedeni su u svega deset nastavnih programa. Ciljevi/zadaće predmeta navode se u jednoj rečenici za *solo pjevanje* (MZOS i HDGPP, 2008, 175), nešto detaljnije za *tambure* (MZOS i HDGPP, 2006, 133; 2008, 153), a od svih nastavnih programa za različita glazbala, suvislo su elaborirani isključivo za *čembalo*, gdje se pojašnjava nužnost uvođenja ovoga smjera u srednje glazbene škole (MZOS i HDGPP, 2008, 34). Opći ciljevi navode se i za *skupno muziciranje* u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi (MZOS i HDGPP, 2006, 179; 2008, 173), dok su za korepeticiju ili komornu glazbu kod pojedinih glazbala navedeni pod „metodičkim napomenama“ (MZOS i HDGPP, 2008, 121-123, 185). Nešto je bolje objašnjena uloga *glasovira kao izbornog predmeta*, namijenjenog učenicima završnoga razreda osnovne glazbene škole koji su pohađali nastavu drugog glazbala kao glavnog predmeta, a žele upisati srednju glazbenu školu. Uloga ovog predmeta je osposobljavanje učenika za što bolje i lakše svladavanje glazbenoteorijskih disciplina u srednjoj glazbenoj školi. To se posebno odnosi na harmoniju koja zahtijeva brzo i spretno snalaženje na glasoviru i praktično rješavanje određenih zadataka (MZOS i HDGPP, 2006, 172).

Ciljevi/zadatci teorijskih glazbenih predmeta navedeni su za predmete Harmonija, Polifonija, Glazbeni oblici, Čitanje i sviranje partitura te Povijest glazbe:

- Ciljevi i opće zadaće predmeta Harmonija su „proučavanje i usvajanje homofonog načina skladateljskog promišljanja (stvaranja u razdoblju baroka, klasike i romantike, od 16. do kraja 19. st.); svjesno usvajanje harmonijskog višeglasja i razvoj unutarnjeg harmonijskog sluha i stvaralačke fantazije; svladavanje tehnika zapisa homofonih skladbi i usvajanje logike slijeda akorda u klasičnoj harmoniji; osposobljavanje učenika u boljem razumijevanju skladbi, lakšem memoriranju notnog teksta i spretnijem čitanju prima vista“ (MZOS i HDGPP, 2008, 195);

- Ciljevi i opće zadaće predmeta Polifonija su: „usvajanje načina skladateljskog promišljanja i stvaranja u dva stilsko-povijesna polifona razdoblja: renesansa (vokalni kontrapunkt) i barok (instrumentalni kontrapunkt); svjesno usvajanje višeglasja, razvoj unutarnjeg sluha te vođenja melodijskih linija u višeglasju renesanse i baroka; usvajanje tehnike pisanja u vokalnom renesansnom kontrapunktu“ (MZOS i HDGPP, 2008, 207-208);
- Ciljevi predmeta Glazbeni oblici su: „osposobljavanje učenika za aktivno sudjelovanje u oblikovnoj analizi glazbenog djela pod stručnim vodstvom (razumijevanje analize će voditi kvalitetnijoj izvedbi djela); osposobljavanje učenika za samostalnu oblikovnu analizu jednostavnijih glazbenih djela i za njihovo skladanje, što se može ostvariti s iznimno nadarenim i zainteresiranim učenicima“ (MZOS i HDGPP, 2008, 224);
- Ciljevi i zadaće Povijesti glazbe su: „upoznati razvojni tijek glazbe kroz povijest; uočiti mjesto povijesti glazbe u odnosu na druge predmete; sintetizirati i primijeniti znanja stečena na drugim (glazbenim) predmetima; steći temeljna znanja koja će pomoći u proučavanju glazbenih stilova, istaknutih skladatelja tj. predstavnika određenih stilova; posebno se upoznati s razvojem hrvatske glazbe, njezinih predstavnika i mjesta kojeg zauzimamo u europskoj glazbi“ (MZOS i HDGPP, 2008, 210);
- Zadaće predmeta Čitanje i sviranje partitura su: „upoznati temeljna načela pisanja dionica u partituri; upoznati standardan redoslijed dionica u partituri za pojedine izvoditeljske sastave; usvojiti mogućnosti pretvaranja standardne partiture u suženu (stegnutu) partituru, odnosno u glasovirski izvadak i obrnuto; informirati učenike o nekim načinima prilagodbe notnog zapisa u izvornoj partituri tehničkim mogućnostima izvedbe na glasoviru“ (MZOS i HDGPP, 2008, 233).

U svim analiziranim programima primjećuju se drugačija tumačenja termina svrha, cilj i zadatci/zadaće, a slijedom toga i njihova različita primjena. Svrha predmeta često se opisuje u okviru sadržaja, metodičkih uputa ili posebnih napomena, a ciljevi i zadatci/zadaće nerijetko se navode zajedno (nema hijerarhijskoga odnosa svrha – cilj – zadatci).

Teorija glazbe u aktualnim programima nije sastavni dio nastave *solfeggia*, nego je ponuđena kao izborni predmet u posljednjem razredu osnovne glazbene škole. U programu se objašnjava svrha predmeta: „Temeljna je svrha uvođenja ovog predmeta omogućiti učeniku da pred završetak školovanja u osnovnoj glazbenoj školi stekne određena dodatna znanja o glazbi koja će mu pomoći da na određen način zaokruži i upotpuni svoje poznavanje tog

umjetničkog područja. Ujedno će učenik, u razmjerno kraćem vremenu, usustaviti i kroz praksu dopuniti različita temeljna do tada stečena teorijska znanja i svoje poznavanje pojedinih pojmova i glazbenih izraza.“ (MZOS i HDGPP, 2006, 172).

Nakon svrhe, navode se i zadaće predmeta Teorija glazbe – „Zadaće predmeta su: glazbenom praksom usustaviti značenje pojmova stečenih tijekom prijašnjih godina i dopuniti ih gdje je potrebno; steći dodatna znanja o glazbenom pravopisu koja će moći koristiti u kasnijoj glazbenoj praksi; zvukovno i vizualno steći dodatna znanja o orkestralnim glazbalima te o povijesnim i našim pučkim glazbalima; upoznati temeljne pojmove s područja harmonije; u osnovnim crtama upoznati tijek razvoja glazbe od srednjeg vijeka do danas i nazive pojedinih glazbenih razdoblja, odnosno stilova.“ (MZOS i HDGPP, 2006, 173).

Sadržajna struktura

Jedan od kriterija analize nastavnih programa bio je i njihov ekstenzitet te detaljnost u elaboraciji nastavnoga sadržaja. Kvantitetu (broj stranica) nismo unaprijed definirali kao obilježje kvalitete programa, međutim, ustanovljeno je da su programi s većim brojem stranica izrađeni pažljivije i sustavnije. Usporedba je ukazala na značajne razlike u ekstenzitetu, primjerice, program *solfeggia* u osnovnoj glazbenoj školi opisan je na sedamnaest stranica, program *klavira* na jedanaest stranica, program *violončela* na pet stranica, a program *tuba* na svega dvije stranice (MZOS i HDGPP, 2006). Kod nastavnih programa s manjim brojem stranica riječ je o previše uopćenom iznošenju sadržaja, ponekad bez podjele na različita područja ili s malim brojem područja, te o vrlo uskom popisu glazbene literature. Kod navođenja *nastavnih sadržaja* ili *sadržaja rada*, opet se može primijetiti problem tumačenja terminologije. U nekim se slučajevima sadržaj poistovjećuje s literaturom, dok su na drugim mjestima umjesto nastavnoga sadržaja navedene fraze koje bi se trebale nalaziti u uputama za učitelje/nastavnike: „smještaj uz glasovir i držanje tijela, postava ruku i pokretanje prstiju“ (klavir), „upoznavanje s instrumentom – rukovanje i održavanje“ (flauta), „način disanja – vježbanje i tumačenje kako dišemo pri sviranju“ (blok-flauta), „povijesni razvoj instrumenta i njegovo mjesto u orkestru“ (oboa), „opis i sastavljanje instrumenta“ (fagot), „uloga jezika i usnika u stvaranju tona“ (tuba), „držanje gudala i vježbe za razvijanje dodira prstiju s gudalom“ (violina) i slično (MZOS i HDGPP, 2006).

Ostali elementi u nastavnim programima

U pojedinim se programima pod pojmom *literatura* misli na glazbenu literaturu, dok se drugdje misli na didaktički materijal za učenike, a vrlo rijetko na metodičku literaturu za učitelje/nastavnike. Glazbena se literatura u pravilu prikazuje na dva načina: kao sâm sadržaj (popis glazbenih djela i/ili kategorija djela koja bi se trebala svladati u određenoj godini učenja), ili kao dodatak nastavnom programu. U slučaju nastave klavira (glasovira), literatura se poistovjećuje sa sadržajem predmeta i sustavno je podijeljena na tehničke vježbe, etide, polifone skladbe, skladbe 17. i 18. stoljeća, skladbe 19. i 20. stoljeća i skladbe hrvatskih skladatelja (MZOS i HDGPP, 2008, 21-28). Glazbena se literatura preporuča i za neke oblike zajedničkoga muziciranja: navedene su predložene skladbe za klavir četveroručno i klavirski duo, ansambl gitara, harmonikaške komorne sastave i orkestar, te komornu glazbu za solo pjevače. Literatura za zbor, gudačke i puhačke ansamble nije navedena, unatoč dugogodišnjoj, uspješnoj tradiciji takvih školskih ansambala. U programu za skupno muziciranje navedene su samo okvirne upute o odabiru literature prema tipu ansambla i sposobnostima učenika. U glazbenoteorijskim predmetima nije predložena glazbena literatura, premda se u nastavi *Solfeggia* preporuča slušanje glazbe, a u srednjoškolskim predmetima analiza glazbenih djela. U programu Povijesti glazbe navode se skladatelji, ali ne i konkretna glazbena djela. Nastavni program *Solfeggia* uključuje popis predloženih udžbenika i zbirki, nekolicina se udžbenika preporuča za nastavu Harmonije i Polifonije, dok se u programu Povijesti glazbe ukazuje na nedostatak adekvatnih udžbenika. U popisima literature ne postoje mrežni izvori i poveznice, što ne iznenađuje s obzirom na vrijeme objave dokumenata.

Ostali se izvori i materijali za učenje i poučavanje u pravilu ne opisuju. Iznimka je predmet Čitanje i sviranje partitura, gdje su elaborirani prostorni i materijalni uvjeti: „Učionica s glasovinom (pijaninom) i pločom s glazbenim crtovljem. Mala priručna biblioteka, odnosno nototeka s vokalnim i jednostavnijim instrumentalnim partiturama za pojedinačno uvježbavanje sviranih zadaća, odnosno za sviranje 'a vista' (pojedinačno ili četveroručno)“ (MZOS i HDGPP, 2008, 238). Metodičke se napomene u većini programa iznose samo okvirno. U instrumentalnoj nastavi, one se odnose na načelne upute o odabiru (i eventualno obradi) glazbene literature. Nastavni program Povijesti glazbe jedinstven je po tome što nudi redosljed organizacije sadržaja po nastavnim jedinicama, a program Glazbenih oblika upućuje na različite mogućnosti realizacije sadržaja, što kod drugih glazbenoteorijskih disciplina nije slučaj.

5.1.3.1. Terminološka analiza dokumenata

U dokumentima je, a to se odnosi na sve nastavne programe, prisutna terminologija koja se koristi u svakodnevnom glazbenopedagoškom diskursu. Pritom izostaju ključni kurikulumski pojmovi poput obrazovnih standarda, kriterija, kompetencija i ishoda učenja, a iznimku čini nekolicina programa u kojima se spominju ishodi.

Terminologija se ne primjenjuje sustavno i razlikuje se od programa do programa, a to se posebno odnosi na sljedeće:

- Ne postoji jasno razlikovanje svrhe, cilja/ciljeva i zadataka/zadaća (negdje se navode i termini *opći cilj* te *opće zadaće*) te se navedeni pojmovi ne stavljaju u suodnos;
- Pojam *literatura* u određenim se programima odnosi na sâm sadržaj predmeta, to jest na glazbenu literaturu (popis glazbenih djela). Međutim, tim se pojmom označava i glazbeno-didaktička literatura (različite tehničke vježbe, zbirke etida i sl.), kao i metodičko-didaktička literatura (priručnici za učitelje/nastavnike, udžbenici, pomoćna nastavna sredstva i ostalo);
- Ishodi koji bi se trebali ostvariti navode se kao *opseg gradiva* ili *minimum gradiva*. U većini je programa navedeno *ispitno gradivo*, u pravilu bez uputa kako vrednovati učenička postignuća. Kod pojedinih programa se u četvrtom razredu srednje glazbene škole spominju *godišnji ispit* i *završni ispit*, a pritom nije u potpunosti jasno stoji li završni ispit kao zamjena godišnjega ispita u posljednjoj godini učenja.
- Kriteriji odabira učenika/polaznika se ne spominju, a umjesto toga se primjenjuju termini *preduvjeti učenja*, (fizičke) *predispozicije*, *pretpostavke učenja*, *tehničko predznanje* i *glazbeno predznanje*;
- Metodičke napomene u manjem broju programa postoje kao posebna kategorija, a na određenim se mjestima poistovjećuju s ciljevima učenja ili nastavnim sadržajem.

Uz nepoznavanje kurikulumske terminologije, autorima koji su sudjelovali u izradi nastavnih programa očigledno nedostaju spoznaje o rezultatima relevantnih i (u trenutku izrade) recentnih neurokognitivnih, glazbenopsiholoških i glazbenopedagoških istraživanja, koji bi zasigurno utjecali na sadržaj dokumenata.

5.1.3.2. Obilježja programa iz kurikulumske perspektive

Svi nastavni programi upućuju kako je promišljanje o kurikulumu *supstantivno*, ono se ponajprije temelji na propitivanju sadržaja nastavnih predmeta (tablica 30). Manje je prisutno strukturalno promišljanje, koje bi problematiziralo odnos različitih kurikulumskih komponenti. Nedostaje i generičko promišljanje, koje bi bilo usmjereno na ishode učenja kao kumulativni učinak glazbenoobrazovnoga procesa (Huenecke, 1982). Slijedom toga, programi su orijentirani na *sadržaj* predmeta (koji je sastavljen neovisno od ostalih predmeta) i na *znanje* koje se može steći u okviru pojedinoga predmeta (Schiro, 2007). Programi su u cijelosti, što se ističe već u njihovu uvodnome dijelu, usmjereni na *društveno-profesionalnu učinkovitost* pojedinca, to jest na izobrazbu budućih glazbenika različitih profila (MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008). Može se zaključiti da je ovdje riječ o *funkcionalističkom poimanju kurikulumu* kao proizvoda (Previšić, 2007a).

Struktura nastavnih programa upućuje na *zatvorenost kurikulumu* – propisani su nastavni sadržaji i njihov redoslijed i ne postoji mogućnost odstupanja od planiranih načina rada (npr. grupna ili individualna nastava). To se očituje kod gotovo svih instrumentalnih programa, kao i kod većine nastavnih programa glazbenoteorijskih disciplina. Izrazita zatvorenost može se primijetiti u elaboraciji sadržaja predmeta Povijest glazbe, gdje su dodana četiri privitka (po jedan za svaku godinu učenja) s popisom tema/naslova nastavnih jedinica i njihovim točnim slijedom. Takve upute mogu pomoći nastavniku-početniku, ali ne ostavljaju slobodu za samostalno i kreativno planiranje nastave. Upute bi se mogle nalaziti u priručniku za realizaciju predmeta i to kao prijedlog, a nikako kao obveza u službenom nastavnom programu (predmetnom kurikulumu) Povijesti glazbe.

Međutim, program Glazbenih oblika predstavlja dobar primjer mješovitoga kurikulumu. Ovdje su predložene dvije varijante organizacije i realizacije nastavnoga sadržaja – raspored gradiva prema *broju stavaka* i prema *broju tema* (MZOS i HDGPP, 2008, 226-227). Prijedlog različitih varijanti u svakom slučaju je pohvalan i pridonosi otvorenosti kurikulumu, koja se ne može iščitati iz ostalih programa. Iznimka je program skupnoga muziciranja koji pruža samo okvirne upute za rad i na taj način učitelju/nastavniku omogućuje u potpunosti slobodan odabir glazbe. Ta se otvorenost programa pozitivno odražava i na nastavnu praksu pa je na repertoaru glazbeno-školskih ansambala nerijetko prisutna široka

paleta glazbenih djela/ulomaka koja uz klasičnu glazbu uključuje tradicijsku, filmsku, popularnu i jazz glazbu.

Niti u jednom nastavnom programu ishodi učenja nisu iskazani kao kompetencije, to jest navedeni u bihevioralnim terminima⁷⁶. U manjem broju nastavnih programa ishodi se navode kao opseg gradiva, a u većini programa kao minimum gradiva koji se odnosi na najmanji broj glazbenih djela, tehničkih vježbi ili didaktičkih zadataka koje učenik treba svladati tokom godine. U većini je nastavnih predmeta navedeni minimum prezahtjevan i nemoguće ga je ostvariti sa svakim učenikom. Vrednovanje učenika iskazuje se isključivo ispitnim gradivom koje se u pravilu navodi u svakoj godini učenja. U manjem se broju predmeta ispiti realiziraju svake druge godine, a javni nastup učenika uobičajena je alternativa ispitu.

U nastavnim programima u pravilu nisu navedeni načini vrednovanja učeničkih postignuća i vidljivo je da se u dokumentima ne potiče formativno, nego isključivo sumativno vrednovanje. Načini provjere usvojenih znanja/vještina navedeni su iznimno u okviru programa teorijskih glazbenih predmeta u srednjoj glazbenoj školi, gdje su za svaku godinu učenja diferencirani ispitni zahtjevi za: (1) učenike instrumentaliste, (2) učenike solo pjevanja i (3) učenike teorijskoga smjera. Elementi ocjenjivanja nisu propisani u službenim nastavnim programima, a to se odnosi i na druge dokumente kojima se regulira glazbeno obrazovanje. Posljedica je da učitelji/nastavnici za svaki pojedini predmet u glazbenoj školi samostalno i proizvoljno osmišljavaju sastavnice ocjene.

Potrebne ulazne kompetencije učenika opisane su isključivo u okviru nekolicine programa (kao preduvjeti ili pretpostavke učenja), međutim, ne postoji jedinstveni opis kriterija za upis određene glazbenoobrazovne razine, ciklusa ili godine učenja. Posljedično, nigdje se ne navode ni izlazne kompetencije, to jest potrebni uvjeti za završetak razine/ciklusa/godine. Definiranje izlaznih kompetencija u obliku ishoda učenja bilo bi od iznimne važnosti, pogotovo u srednjoj glazbenoj školi koja može voditi prema glazbenoj profesiji.

⁷⁶ Iznimka je program Funkcionalne muzičke pedagogije koji je ovdje analiziran samo za predmet *Solfeggio*.

Tablica 30: Obilježja nastavnih planova i programa iz kurikulumske perspektive

PROMIŠLJANJE O KURIKULUMU		
strukturalno	generičko	✓ supstantivno
USMJERENOST KURIKULUMA		
učenik	✓ sadržaj	✓ znanje
proces	vrijednosti	promjene
✓ društveno-profesionalna učinkovitost	društvena rekonstrukcija	
TIP KURIKULUMA		
✓ zatvoreni	mješoviti	otvoreni
KURIKULUMSKI KONCEPT		
✓ funkcionalistički	Humanistički	
IMPLEMENTACIJA KURIKULUMA U PRAKSI		
✓ preskriptivni pristup	deskriptivni pristup	
✓ strogo zacrtana strategija	<i>bricolage</i> strategija	

5.1.3.3. Metodologija izrade nastavnih programa

Nastavni su programi u načelu izrađeni *metodologijom predmetnoga kurikuluma*, polazeći od opće logike, ciljeva, zadataka i sadržaja pojedine discipline. Pritom je u većem broju nastavnih programa u potpunosti izostavljena:

- metodologija funkcionalnog kurikuluma, koja polazi od konkretnih glazbenih znanja i vještina (razlog tome je izostanak kurikuluskoga pristupa usmjerenog na kompetencije i ishode učenja);
- metodologija integriranog kurikuluma, pomoću koje bi se ostvarila logična povezanost glazbenoteorijskih disciplina i glazbene prakse, glazbe i drugih umjetnosti, te omogućila realizacija međupredmetnih tema i modula;
- metodologija cikličkog kurikuluma, kojom bi se obuhvatila određena etapa/ciklus učenja glazbe, što bi uz primjenu metodologije integriranog kurikuluma pozitivno utjecalo na koherentnost svih kurikulumskih komponenti glazbenoga obrazovanja i holistički pristup poučavanju i učenju glazbe koji je do sada bio zanemaren.

Komparativna analiza nastavnih programa upućuje na *nedostatak jedinstvene metodologije* u njihovoj izradi. Za izradu programa očigledno nije postojala dogovorena metodologija, to jest zadani obrazac i slijedom toga, nastavni se programi razlikuju u/prema:

- određenim kategorijama koje u pojedinim programima postoje, dok u ostalima nisu navedene (npr. svrha predmeta/programa, preduvjeti/pretpostavke učenja, metodičke napomene, kadrovski i materijalni uvjeti);
- primjeni terminologije i drugačijem tumačenju pojedinih pojmova;
- detaljnosti i ekstenzivnosti u elaboriranju nastavnoga sadržaja, što se može uvidjeti i prema broju stranica koje pojedini program obuhvaća;
- redoslijedu područja/kategorija pri elaboriranju nastavnoga sadržaja;
- pristupima vrednovanju učeničkih postignuća.

Za pojedine nastavne programe navedeni su neispravni nazivi koji ne odgovaraju nazivima nastavnih predmeta – primjer za to je *skupno muziciranje* čiji naziv podrazumijeva zbor ili orkestar, a zapravo se može odnositi i na komornu glazbu. Dakle, zasebnog programa Zbora ili Orkestra nema, a potrebno je istaknuti kako bi se ti programi trebali istaknuti i nadalje podijeliti u podskupine (djevojački, dječjački i mješoviti zbor; gudački, puhački, harmonikaški ili tamburaški orkestar). Sadržaj programa bi se potom konkretizirao popisom predloženih glazbenih djela. U kontekstu skupnoga muziciranja, komorna se glazba navodi u okviru programa pojedinih glazbala i solo pjevanja, ali nije izdvojena kao zaseban program/predmet.

Kao svojevrsan „zaostatak“ prethodne inačice srednjoškolskih programa iz 1996. godine, ovdje su navedeni programi predmeta koji više ne postoje u planu srednje glazbene škole, a to su Upoznavanje glazbene literature, Poznavanje glazbala i Folklor (MZOŠ i HDGPP, 2008). U napomeni stoji kako bi se ovi, bivši predmeti, trebali uklopiti u nastavu Povijesti glazbe. Međutim, opravdano se može postaviti pitanje realizacije navedenih sadržaja u okviru relativno skromne satnice predmeta.

5.1.3.4. Usklađenost s ostalim dokumentima

U nastavnim se planovima i programima ne spominju relevantni dokumenti kojima se regulira glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj, a to su prvenstveno *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08); *Zakon o umjetničkom obrazovanju* (NN 130/11); *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe // osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja // srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/08; izmjene i dopune NN 90/10) te *Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom/srednjem školstvu* (NN, 47/96; NN, 1/96; 80/99).

Povezanost planova i programa s navedenim dokumentima nužna je zbog usklađenosti:

- statusa, prava i obveza učenika glazbenih škola;
- odluka o strukturi i trajanju odgojno-obrazovnih razina i ciklusa;
- kriterija upisa i završetka glazbene škole odnosno glazbenoobrazovne razine (uzlazne i izlazne kompetencije);
- potrebnih kvalifikacija i kompetencija učitelja/nastavnika za realizaciju nastave u glazbenim školama;
- obrazovnih standarda koji se odnose na kvalitetu glazbenoga obrazovanja, resurse (kadrovske, materijalne i ostale) i postignuća (učenika i glazbenih škola, što pretpostavlja različite oblike unutarnjega i vanjskog vrednovanja)

Potrebno je napomenuti kako su poneki od navedenih dokumenata nastali za vrijeme ili nakon izrade planova i programa i slijedom toga, dokumenti ne mogu biti u potpunosti povezani i usklađeni. Međutim, to je još jedan od razloga za reviziju, a možebitno i potpunu izmjenu postojećih dokumenata. Nastavni se planovi i programi ne pozivaju ni na relevantne inozemne publikacije od kojih se mogu izdvojiti: *Deklaracija o umjetničkome odgoju* (IDEA, InSEA i ISME, 2006); *Smjernice za umjetnički odgoj* (UNESCO, 2006); *Glazbene škole u Europi* (Polifonia, 2007a; EMU, 2010⁷⁷); *Dovisokoškolsko glazbeno obrazovanje u Europi – finalno izvješće* (Polifonia, 2007b); *Priprema mladih glazbenika za profesionalno učenje glazbe: što nam govore znanstvena istraživanja?* (Polifonia, 2007c); *Ciljevi za razvoj umjetničkoga obrazovanja* (UNESCO, 2010); *Međunarodni standardi u umjetničkom obrazovanju* (College Board, 2011). Konzultiranje ovih publikacija omogućilo bi autorima

⁷⁷ Riječ je o istoimenim, ali različitim studijama.

programa stjecanje širega uvida u glazbeno i općenito umjetničko obrazovanje i zasigurno pozitivno utjecalo na oblikovanje dokumenata.

5.1.3.5. Sadržaj dokumenata

S obzirom da su zaključci o strukturi dokumenata već izneseni procjenom metodologije po kojoj su izrađeni, ovdje je fokus usmjeren na postojeće glazbene smjerove i sâm sadržaj nastavnih programa. Pregled glazbenih smjerova ukazuje na tradicionalan pristup glazbenome obrazovanju, u kojem se ponuda isključivo odnosi na učenje glazbala, solo pjevanja i teorije glazbe. Pritom je riječ o glazbalima koja pretežno spadaju u tipičan sastav filharmonijskoga orkestra, izuzev tambura, harmonike i mandoline. Za razliku od primjera dobre prakse u nekim europskim državama, ovdje se ne njeguju tradicijska glazba i glazbala različitih hrvatskih regija. Ponuda smjerova također ne iskazuje iskorak prema suvremenijim područjima povezanim uz glazbu kao što su glazbena informatika, poduzetništvo i menadžment u glazbi ili snimanje i obrada zvuka. Također, nisu ponuđene mogućnosti međupredmetnih tema ili modula u kojima bi se ostvarila povezanost glazbe i ostalih umjetnosti, zatim glazbe i jezično-komunikacijskoga područja, matematike, psihologije, sociologije, ekologije, zdravlja ili građanskoga odgoja.

Sadržaj predmeta (nastavnih programa) ukazuje na zapostavljenost nekih važnih dimenzija kao što su suvremenost, zanimljivost, usklađenost (posebno s ostalim predmetima istoga razreda), korisnost za sadašnji život učenika i važnost za njihov budući (glazbeni) život (Baranović, 2006). Bez obzira je li riječ o glazbenoteorijskim ili praktičnim predmetima, popis glazbenih djela ograničava se na zapadni kanon klasične glazbe i stoga se ne proširuje na već spomenutu hrvatsku tradicijsku glazbu, glazbe svijeta, *jazz* glazbu, popularne žanrove i *crossover*. Ne spominje se ni primjena IKT-a, što opet ne iznenađuje s obzirom na činjenicu da programi nisu revidirani zadnjih 10-12 godina.

Analiza sadržaja ukazuje na njegovu preopširnost i nerijetko nerealnost u odnosu na raspoloživo vrijeme pa je čak i tzv. „minimum ishoda“ u nekim programima postavljen prezahtjevno. Preopširnost se posebno primjećuje kod predmeta Teorija glazbe, gdje je nastavni sadržaj elaboriran u četrnaest potpoglavlja. Naime, nužno je za početak preispitati potrebu za ovim predmetom u osnovnoj glazbenoj školi: glazbenoteorijski sadržaji trebali bi biti sastavni dio *Solfeggia*, dok nekim od navedenih sadržaja ovdje uopće nije mjesto (npr.

„šetnja kroz povijest glazbe“, MZOS i HDGPP, 2006, 176-177). S obzirom na to da je status predmeta izborni i zastupljen je s jednim satom tjedno (35 sati godišnje), sadržaj je formuliran redundantno i nerealno.

Generalno, analiza nastavnih programa upućuje na poistovjećivanje nastavnoga sadržaja s glazbenom literaturom u slučaju praktičnih predmeta, odnosno na usmjerenost prema „popisu gradiva“ u slučaju glazbenoteorijskih predmeta. Ono što nedostaje jest povezanost sadržaja s ishodima učenja i promišljanje o strukturiranju nastavnih programa na način da vode prema stjecanju potrebnih znanja i vještina.

Ako za primjer uzmemo nastavni program klavira, posljedice takvoga pristupa mogu se opisati na sljedeći način – nakon određenoga perioda učenja klavira, učenik će moći: (1) manje ili više uspješno odsvirati propisana glazbena djela i (2) izvesti zadane tehničke vježbe (npr. ljestvice, rastvorbu akorda). Međutim, učenik neće moći:

- spretno izvoditi glazbu čitanjem s lista;
- improvizirati u određenom stilu;
- transponirati skladbu u različite tonalitete;
- harmonijski i/ili formalno analizirati skladbe koje svira/izvodi.

Ovi se zaključci ne mogu sasvim generalizirati, zato što postoje učitelji/nastavnici koji potiču svoje učenike na svladavanje navedenih aktivnosti. Također, postoje iznimno daroviti i motivirani učenici koji takve aktivnosti svladavaju samostalno. Ipak, potrebno je naglasiti kako sâm program ne potiče ove aktivnosti pa ih mnogi učitelji/nastavnici ne provode, a većina učenika nikada ne dostigne potrebnu razinu umijeća za njihovu realizaciju.

5.1.3.6. Analiza nastavnih programa za predmet *Solfeggio* u osnovnoj glazbenoj školi

S obzirom na njihovu primjenu u samo dvije glazbene škole u Hrvatskoj, iz prethodne su analize izostavljeni programi Funkcionalne muzičke pedagogije na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini. Ovdje smo se usredotočili isključivo na predmet *Solfeggio* u osnovnoj glazbenoj školi pa smo analizom obuhvatili:

- a) *Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu* (MZOŠ i HDGPP, 2006, 10-26) – u daljnjem tekstu **Program OGŠ**;
- b) *Nastavni plan i program za osnovnu školu Funkcionalne muzičke pedagogije* (MZOŠ i HDGPP, 2006, 186-203) – u daljnjem tekstu **Program FMP**.

Dok se Program FMP provodi isključivo u *Glazbenom učilištu Elly Bašić* u Zagrebu i *Glazbenoj školi Slavonski Brod*, Program OGŠ provodi se u svim ostalim osnovnim glazbenim školama u Hrvatskoj i pridržavali smo ga se prilikom planiranja, razvoja i implementacije kurikuluma u trećoj etapi empirijskoga istraživanja.

Svrha, cilj i zadaće predmeta

U Programu OGŠ, koji se provodi u gotovo svim hrvatskim glazbenim školama, svrha, cilj i zadaće predmeta uopće nisu navedeni – nastavni program započinje izravnom elaboracijom nastavnoga sadržaja. Nasuprot tome, u Programu FMP naznačuju se ciljevi i zadaće, a promišljanje o ulozi *Solfeggia* u cjelovitom glazbenom razvoju vidi se već u iskazanom općem cilju glazbenoga obrazovanja na osnovnoškolskoj razini.

Prema Programu FMP, cilj glazbene škole jest: „razvijanje urođenih djetetovih biopsihofizioloških datosti glazbom; stjecanje znanja i ovladavanje vještinama i umijećima potrebnim za izvođenje, stvaranje i razumijevanje glazbe; očuvanje i poticanje dječje mašte i razvoj kreativnosti; odgoj budućih profesionalnih glazbenika te glazbenih amatera, obrazovane glazbene publike, poznavatelja i ljubitelja glazbe; izgrađivanje svestrane, slobodne, kreativne, humane, senzibilne osobnosti svakog pojedinca bez obzira na buduće profesionalno opredjeljenje“ (MZOŠ i HDGPP, 2006).

Među općim zadaćama nastave, prema Programu FMP, mogu se pronaći poveznice s predmetom *Solfeggio*, posebice u sljedećim tvrdnjama:

- Razvijati tehnike, umijeća i vještine: – slušne – izvodilačke – motoričke – intelektualne;
- Usvojiti znanja potrebna za zapisivanje, izvođenje i analitičko razumijevanje glazbe;
- Razvijati senzibilitet za glazbene sastavnice: – melodiju – tonalitet – metriku, ritam – tempo, dinamiku, agogiku – oblikovanje tona – oblik glazbenog djela – glazbeni stil;
- Poticati maštu i razvijati djetetove kreativne potencijale – razvijati percepciju, memoriju, koncentraciju, analitičke sposobnosti – razvijati apstraktno mišljenje i divergentno mišljenje (MZOŠ i HDGPP, 2006).

Na postavljene opće ciljeve i zadatke, logično se nadovezuju ciljevi i zadatci predmeta *Solfeggio*. U Programu FMP stoji da je cilj nastave *Solfeggia*: „Razvoj učenikovih sposobnosti i vještina te usvajanje znanja potrebnih za razumijevanje i izvođenje glazbe te razvoj muzikalne, senzibilne i kreativne osobnosti.“ (MZOŠ i HDGPP, 2006).

Nadalje, zadaće su:

- a) „Razvijati sposobnosti i vještine – precizna intonativnog i metro-ritamskog izvođenja – percipiranja, memoriranja i zapisivanja glazbe – samostalnog i skupnog muziciranja;
- b) Usvajati znanja potrebna za zapisivanje i izvođenje notnog teksta na sljedećim područjima: mjera i ritamska trajanja; tonske visine, ljestvice, intervali i akordi; harmonijske funkcije; oznake dinamike, tempa i agogike; glazbeni oblici; notno pismo;
- c) Razvijati osjećaj za glazbene sastavnice na sljedećim područjima: osjećaj kretanja i razvoja melodije; tonalitetni i modalni odnosi; puls, metrika i ritam; tempo, dinamika i agogika; ljepota tona; struktura i oblik glazbenog djela;
- d) Razvijati djetetovu osobnost: sustavno izgrađivati povjerenje u vlastite sposobnosti; razvijati učenikove analitičke i stvaralačke sposobnosti te poticati maštu i kreativnost; razvijati percepciju, memoriju i koncentraciju; razvijati strpljenje, samodisciplinu, radne navike i upornost u svladavanju problematike; razvijati estetički i etički sustav vrijednosti; razvijati socijalizaciju učenika; razvijati kulturne navike učenika, njihovo zanimanje za umjetnost te ih odgajati za druženje s glazbom po završetku školovanja.“ (MZOŠ i HDGPP, 2006).

Može se zaključiti da su opći cilj i zadaće, a zatim cilj i zadaće predmeta *Solfeggio*, u Programu FMP vrlo detaljno elaborirani i da je njihovom oblikovanju prethodilo sustavno promišljanje stručnjaka. Tako formulirani ciljevi/zadaće omogućuju povezanost s odgojno-obrazovnim ishodima i sadržajima učenja unutar predmeta, kao i međupredmetnu povezanost koja nedostaje u Programu OGŠ.

Struktura nastavnoga predmeta i podjela na područja/domene

Sadržaj predmeta *Solfeggio* u osnovnoj je glazbenoj školi prema Programu OGŠ podijeljen u jedanaest područja: glazbena pismenost, oznake/znakovi, ljestvice, mjera, intervali, akordi (od trećeg razreda nadalje), melodija, ritam, diktat, stvaralački rad i slušanje glazbe (MZOS i HDGPP, 2006). Područja nisu sustavno raspoređena pa je onemogućeno grupiranje nastavnoga sadržaja u logične cjeline. U okviru područja *melodija* trebale bi se nalaziti ljestvice i intervali, što je učinjeno u srednjoj školi, gdje se područje opravdano naziva *intonacija-melodijski odnosi* (MZOS i HDGPP, 2008). *Mjera* i *ritam* bi trebali biti dio istoga područja. *Oznake i znakovi* za izvođenje glazbe uče se uz svladavanje melodijske i ritamske problematike i nema potrebe da budu zasebno područje, a *stvaralački rad* i *slušanje glazbe* aktivnosti su koje mogu obogatiti proces učenja, ali pripadaju aktivnostima, a ne obveznom sadržaju predmeta. Kao ključna aktivnost u procesu učenja glazbenoga jezika, *diktat* se ostvaruje u okviru područja ritma i melodije/intonacije, stoga ne bi trebao biti zasebno područje (ovdje je također riječ o aktivnosti/postupku, a ne o nastavnom sadržaju).

U Programu FMP sadržaj predmeta se dijeli na manji broj područja, a to su: (1) tonska građa, (2) metar, (3) ritam, (4) ostali sadržaji (npr. notno pismo). Kao što je predloženo za Program OGŠ, ovdje bi metar i ritam mogli predstavljati jedno područje. Međutim, podjela je u svakom slučaju adekvatnija u Programu FMP i omogućuje racionalniju, ali i fleksibilniju organizaciju sadržaja.

Mogućnosti međupredmetnoga povezivanja

U Programu FMP daje se više mogućnosti za međupredmetnu povezanost, što se iskazuje i tekstem s podnaslovom *vodoravna i okomita povezanost predmeta i sadržaja*: „Osnovna glazbena škola u GU EB⁷⁸ dio je cjelovitog sustava sadržajno i metodički osmišljene i praktički provedene okomice glazbenog školovanja od predškolske, preko osnovnoškolske do kraja srednjoškolske razine obrazovanja“ (MZOŠ i HDGPP, 2006).

U Programu OGŠ postoje određeni poticaji za međupredmetno povezivanje. Uz poznavanje oznaka i znakova koji se primjenjuju prilikom glazbene izvedbe, ti se poticaji odnose na preporučene aktivnosti stvaralačkoga rada i slušanja glazbe. U području stvaralačkoga rada sugerira se melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija, dovršavanje započetih fraza, improviziranje melodije na tekst i slično. Ako učitelj uspije kvalitetno realizirati navedene aktivnosti, *Solfeggio* se uspješno povezuje s glazbenom izvedbom, a ujedno postaje i temeljem za svladavanje glazbenoteorijskih disciplina poput harmonije, kontrapunkta i glazbenih oblika. U okviru slušanja glazbe predlaže se prepoznavanje usvojenih pojmova tempa, agogike i dinamike, slušanje narodnih i dječjih popijevki te primjera iz glazbene literature. Ove su aktivnosti u svakom slučaju dobrodošlo obogaćenje nastavi *Solfeggia*, koja na taj način može utjecati na razvoj glazbenoga ukusa, stjecanje kriterija za estetsko vrednovanje glazbenih djela i općenito proširenje slušnoga repertoara učenika. Važno je napomenuti da se slušanjem glazbe razvija i sâma navika slušanja, ali i analitičko-perceptivne sposobnosti nužne za svakog profesionalnog glazbenika.

Stvaralaštvo i slušanje glazbe uvelike mogu pozitivno utjecati na kvalitetu nastave *Solfeggia* i na holističko shvaćanje glazbe. Međutim, ne postoje konkretne upute koje bi učiteljima pomogle u realizaciji međupredmetne povezanosti, što se može zaključiti za obje varijante nastavnoga programa – Program OGŠ i Program FMP.

⁷⁸ Glazbeno učilište Elly Bašić

Evaluacija ishoda učenja

Načelno gledano, može se ustanoviti da izrada Programa OGŠ ne počiva na pristupu usmjerenom prema kompetencijama i ishodima učenja, dok se Program FMP, barem u slučaju nastave *Solfeggia*, temelji na ishodima. U Programu OGŠ spominju se određeni glagoli – *ponoviti, učvrstiti, intonirati, intonativno učvrstiti, razvijati, prepoznati*. Međutim, formulacije u kojima se nalaze ovi glagoli previše su uopćene i teško bi se mogle nazvati formulacijama ishoda učenja. U Programu FMP ishodi se iskazuju pomoću četiri područja prema kojima je raspoređen nastavni sadržaj: tonska građa, metar, ritam i ostali sadržaji. Za svako područje, ishodi su navedeni u dvije razine – minimalnoj i optimalnoj. Može se reći da je pristup nešto napredniji u odnosu na Program OGŠ, premda i kod Programa FMP nedostaje detaljnija elaboracija ishoda koji bi se potom mogli objektivno vrednovati.

Dok u Programu OGŠ ispitno gradivo nije konkretizirano, ono je u Programu FMP precizno elaborirano za svih šest godina učenja. Primjerice, ispit za drugi razred osnovne glazbene škole odnosi se na:

- a) Diktat – dvije melodijske cjeline u duru i dvije u istoimenom prirodnom molu; ritamski diktat s kombinacijama ritma »ta-te«.
- b) A vista – dva meloritamska primjera različitih tonaliteta (jedan durski i jedan molski) s kombinacijama ritma »ta-te«, različitih metrika i jedinica mjere – jedan ritamski primjer s kombinacijama ritma »ta-te«. (MZOŠ i HDGPP, 2006).

Metodičke upute za učitelje i tretman metoda intonacije

U Programu OGŠ povremeno se pojavljuju određene napomene za učitelje, ali one nisu posebno izdvojene, nego su vrlo nespretno uvrštene u nastavni sadržaj. Ponekad se ne može zaključiti je li riječ o uputama za učitelje ili za učenike, primjerice:

- *Upoznati note u G i F-ključu;*
- *Upoznati predznake: povisilicu, snizilicu i razrješilicu;*
- *Upoznati glavne stupnjeve u ljestvici i njihova imena (MZOŠ i HDGPP, 2006).*

Dok bi se navedeni primjeri mogli protumačiti kao (loše) formulirani ishodi učenja, odnosno upute za koje se ne može odrediti na koga se odnose, postoje i očigledniji primjeri uputa za učitelje (npr. *obraditi takt, taktnu crtu i predtakt*), kao i nešto bolje formuliranih ishoda – *prepoznati i pročitati notni zapis u maloj, prvoj i drugoj oktavi; prepoznati, pročitati, izvesti i zapisati cijelu, polovinsku, četvrtinsku i osminsku notu* (MZOŠ i HDGPP, 2006). Sve zajedno stvara konfuziju i učiteljima dodatno otežava planiranje i realizaciju nastave – sadržaj nije sustavno elaboriran, ishodi nisu jasno (ili nisu uopće) postavljeni, a dodatne upute nisu ponuđene.

Može se uočiti nedostatak uputa za učitelje i po pitanju metoda usvajanja/svladavanja glazbenoga jezika. Program OGŠ može se realizirati primjenom različitih metoda intonacije pa se može ustanoviti da je nastavni program izrađen *neovisno o metodi*. Međutim, odabir i primjena metode intonacije iziskuje različito planiranje nastave, kao i različitu primjenu ostalih metoda i strategija rada. O tim se, izuzetno bitnim aspektima nastave, nije vodilo računa prilikom izrade dokumenta, štoviše, mogućnost primjene različitih metoda uopće se ne spominje. Program FMP u ovom se slučaju ne može procijeniti prema istim kriterijima, s obzirom da je riječ o programu čiji je integralni dio *Funkcionalna metoda Elly Bašić*. Slijedom toga, Program FMP je u potpunosti izrađen *ovisno o metodi*. Pritom nisu opisane sve specifičnosti metode, ali postoje određeni priručnici za početnu nastavu *Solfeggia*, koje je izradila autorica metode Elly Bašić.

S obzirom na postojeći pluralizam pristupa usvajanju glazbenoga jezika, upute za poučavanje *Solfeggia* uz primjenu različitih metoda intonacije bile bi izuzetno korisne. Potrebne su barem okvirne smjernice za primjenu metoda i provedbu određenih postupaka vježbanja u okviru metoda (vježbanje intonacije, glazbeni diktat, rad na modulatoru, rad na notnome tekstu, glazbenoteorijske vježbe i ostalo).

Organizacija nastavnih sadržaja

Zbog lakše usporedbe Programa OGŠ i Programa FMP, ali i općenito sustavnoga pregleda nastavnoga sadržaja, predmet *Solfeggio* se može podijeliti na tri veća područja: (1) notni/tonski sustav, (2) intonaciju/melodiju i (3) ritam. Smisljena organizacija sadržaja prema ovim cjelinama stvara uvjete za jasno definiranje odgojno-obrazovnih ishoda po godinama učenja, gdje će kompleksnost samih sadržaja, pa tako i očekivanja od učenika, postupno rasti. Pritom je potrebno voditi računa o vertikalnoj, horizontalnoj i spiralnoj organizaciji sadržaja, međusobnoj povezanosti (koherentnosti) cjelina i primjeni različitih metoda intonacije koje mogu utjecati na redoslijed obrade sadržaja.

Područje **notnoga/tonskoga sustava** povezuje nastavu *Solfeggia* sa svim ostalim predmetima u glazbenoj školi. Dobro poznavanje standardne notacije učeniku omogućuje razumijevanje glazbenih sadržaja i preduvjet je za uspješno obavljanje kako mentalnih, tako i praktičnih operacija. Od učenika se očekuje prepoznavanje i razlikovanje sustava oktava, precizno identificiranje, imenovanje i obilježavanje nota te ispravno tumačenje i primjena ključeva i predznaka.

Područjem **intonacije** u potpunosti je obuhvaćena melodijska komponenta glazbe koja se odnosi na ljestvičnu (tonalitetnu/modalitetnu/specifičnu), intervalsku i akordnu strukturu. Tijekom odgojno-obrazovnoga procesa učenici usvajaju sve veći broj tonaliteta, a melodijska se struktura od diatonike proširuje na alteracije, kromatiku i modulacije. Jednoglasju se postupno dodaje veći broj glasova, što učenicima omogućuje razumijevanje višeglasja u okviru polifonoga ili homofonoga tonskog sloga odnosno u tonalitetnom kontekstu ili izvan njega (Sheldon, 1998).

Nadalje, područje **ritma** sastoji se od jednostavnih i složenih mjera u okviru kojih se usvajaju različite notne vrijednosti i pauze te ritamske figure i kombinacije. Navedene sadržajne komponente predmeta komplementarne su i često neodvojive pa će, primjerice, vježbanje glazbenoga diktata uključivati i melodijsku i ritamsku komponentu te primjenu standardne notacije. Mogućnost slušne diskriminacije pojedinih glazbenih elemenata i zatim povezivanje tih elemenata u jedinstvenu cjelinu Belegu (1984) naziva analitičko-sintetičkom sposobnošću.

Tijekom učenja, učenici će usvojiti i određenu glazbenu terminologiju koju će potom moći primjenjivati u drugim teorijskim disciplinama (npr. struktura akorda, jednostrani i paralelni pomak, protupomak, rečenica, fraza, dvodijelni oblik itd.) i u glazbenoj izvedbi (nazivi, oznake i znakovi za dinamiku, tempo, agogiku i način izvođenja). Pritom je važno naglasiti da se temeljni sadržaji predmeta, a to su oni koji pripadaju navedenim područjima – notnome/tonskome sustavu, intonaciji i ritmu – moraju utvrditi konsenzusom na nacionalnoj razini. Organizacija (redoslijed) sadržaja može se modificirati sukladno odabiru metode intonacije i uvjetima rada (sposobnosti učenika, broj učenika u skupini), ali je naposljetku potrebno dostići istu razinu postignuća. S druge strane, realizacija dodatnih sadržaja može se prepustiti učitelju i ne treba se propisati nacionalnim kurikulumom.

U Programu OGŠ, kao i u Programu FMP, sadržaj predmeta organiziran je vertikalno po godinama učenja, ali se navedene varijante razlikuju u određenim aspektima koje je potrebno detaljnije analizirati. Program OGŠ, koji se provodi u većini škola, nije usko povezan s određenom metodom intonacije, što znači da je jednako primjenjiv u radu po relativnim odnosno po apsolutnim metodama/sustavima. Međutim, Program FMP ciljano je oblikovan za rad po Funkcionalnoj metodi Elly Bašić koja podrazumijeva drugačije pedagoško-psihološke postavke i razlikuje se od Programa OGŠ po redoslijedu upoznavanja tonaliteta, obrade mjera, ritamskih vrijednosti, figura i kombinacija i tretmanu glazbenoteorijskih činjenica. Kako bi se jasnije odredile sličnosti i razlike između dviju inačica programa, nužna je podjela sadržaja u nekoliko kategorija:

- a) obrada ljestvica/tonaliteta i melodijska/intonacijska problematika;
- b) metar i ritam;
- c) teorija glazbe (notni sustav, pojmovi vezani uz obradu ljestvica, intervali i akordi).

Obrada ljestvica/tonaliteta i melodijska/intonacijska problematika

U Programu OGŠ za prvi je razred predviđeno upoznavanje *C-durske*, *G-durske* i *F-durske* ljestvice. U okviru navedenih tonaliteta pretpostavlja se svladavanje karakterističnih tonalitetskih obrazaca u okviru dijatonike dura kao što su odnos tonike i dominante, postupni melodijski pomaci i rastavljeni trozvuci glavnih stupnjeva. U drugom razredu dodaju se paralelni molški tonaliteti *a-mol*, *e-mol* i *d-mol* u sva tri oblika, prirodnom, harmonijskom i melodijskom. Intonacijska se problematika proširuje na karakteristične tonalitetske obrasce u

molu s posebnim naglaskom na različite varijante drugoga tetrakorda (MZOŠ i HDGPP, 2006, 10-13).

Nakon svladavanja osnovne durske i molske problematike u prva dva razreda, ljestvice/tonaliteti se nadalje obrađuju sljedećim redoslijedom:

- *D-dur, h-mol, B-dur, g-mol, A-dur* i *fis-mol* u trećem razredu;
- *Es-dur, c-mol, E-dur, cis-mol, As-dur* i *f-mol* u četvrtom razredu;
- *H-dur, gis-mol, Des-dur, b-mol, Fis-dur* i *dis-mol* u petom razredu;
- *Ges-dur, es-mol, Cis-dur, ais-mol, Ces-dur, as-mol* u šestom razredu (MZOŠ i HDGPP, 2006, 15-25).

Iz opisa se može zaključiti kako se u prva dva razreda upoznaju po tri tonaliteta, a nadalje u svakoj godini učenja po šest tonaliteta. Redoslijed obrade ljestvica/tonaliteta ukazuje na to da se durski i molski tonaliteti tretiraju *paralelno*: nakon obrade durske ljestvice uslijedit će molska ljestvica s istim brojem predznaka odnosno istim položajem u kvintnome krugu. Sljedeći logiku kvintnoga kruga, upoznavanje ljestvica prema Programu OGŠ započinje tonalitetom bez predznaka – *C-dur* u prvom razredu i potom paralelni *a-mol* u drugom razredu, a završava tonalitetima s maksimalnim brojem predznaka – *Cis-dur* i *ais-mol* sa svim povišenim tonovima odnosno *Ces-dur* i *as-mol* sa svim sniženim tonovima. Nakon svladavanja dijatonskih odnosa u duru i svim oblicima mola, intonacijska se problematika prema Programu OGŠ proširuje na alteracije i kromatiku (četvrti razred) i dijatonske modulacije u srodne tonalitete (peti i šesti razred) (MZOŠ i HDGPP, 2006, 17-25).

Prema Programu FMP, u prvom se razredu osnovne škole upoznaju i intonacijski svladavaju *C-dur* i *c-mol*. Molska ljestvica se u početku učenja upoznaje isključivo u prirodnom obliku, a to vrijedi i za obradu novih tonaliteta u drugom razredu. Odnos obrađenih tonaliteta u prvom razredu ukazuje na *istoimeni* tretman dura i mola koji ima sljedeća obilježja: (1) durski i molski tonalitet započinju i završavaju istim tonom, (2) tonaliteti imaju zajedničke glavne stupnjeve, (3) prelazak iz dura u istoimeni mol i obratno pretpostavlja pojavu *mutacije* (tzv. „čarobiranja“ prema autorici metode Elly Bašić). U drugom se razredu dodaje nešto veći broj tonaliteta, a u ovom slučaju redoslijed obrade ne ukazuje na praćenje sheme kvintnoga kruga, nego na promišljanje o opsegu dječjega glasa: *B-dur* i *b-mol*, *F-dur* i *f-mol*, *Es-dur* i *es-mol*, *As-dur* i *as-mol*, *A-dur* i *a-mol*, *E-dur* i *e-mol*, *H-dur* i *h-mol*, *G-dur* i *g-mol*, *D-dur* i *d-mol*. Usvajanjem navedenih tonaliteta, učvršćuju se dijatonski odnosi u okviru durske odnosno molske ljestvice, kao i odnosi između istoimenih durskih i molskih

tonalitet, što se naročito postiže vježbanjem mutacije, to jest pretvaranjem durskih glazbenih fraza u istoimene molske i obratno (MZOŠ i HDGPP, 2006, 187-188).

U trećem se razredu obrađuju svi ostali tonaliteti i upoznaju se harmonijski i melodijski oblik molske ljestvice. Za razliku od Programa OGŠ koji to uopće ne predviđa, prema Programu FMP u četvrtom se razredu obrađuju modusi – dorski, frigijski, lidijski, miksolidijski, eolski i jonski. U petom se razredu stavlja naglasak na kromatiku dura i dijatonske modulacije u bliske tonalitete, a u šestom razredu na kromatiku mola i dijatonske modulacije u udaljenije tonalitete. obrađuju se i folklorne te specifične stilske ljestvice i informativno upoznaje atonalitet, što se može opravdati činjenicom da će neki učenici sa završetkom šestoga razreda zaokružiti svoje glazbeno obrazovanje (MZOŠ i HDGPP, 2006, 190-197).

Metar i ritam

Program OGŠ u prvom razredu predviđa obradu dvočetvrtinske, tročetvrtinske i četveročetvrtinske mjere, uz upoznavanje sljedećih pojmova: takt, taktna crta, predtakt (nepotpuni takt), doba, teška i laka doba, podjela dobe. Svladavaju se notne vrijednosti i pauze od cijele note do osminke i prilikom obrade različitih ritamskih kombinacija, učenici se upoznaju s ligaturom, koronom, punktiranim ritmom (nota s točkom) i sinkopom (MZOŠ i HDGPP, 2006, 10-12).

U drugom se razredu upoznaju jednostavne osminske i polovinske mjere (dvodobne i trodobne), a u trećem razredu četveroosminska i četveropolovinska kao složene mjere. Odnosi između različitih jedinica dobe (osminka, četvrtinka i polovinka) u trećem se razredu učvršćuju pomoću zadataka transkripcije iz jedne mjere u drugu. Ritamske figure i kombinacije postaju sve kompleksnijima, a notne vrijednosti i pauze proširuju se na šesnaestinke i tridesetdruginke. Upoznaje se i šestosminska mjera kao pravilno složena dvodobna mjera, a zatim se u četvrtom razredu uvode devetosminska mjera (kao pravilno složena trodobna mjera) i dvanaestosminska mjera (kao pravilno složena četverodobna mjera). U petom se razredu učenici upoznaju s peterodobnom i sedmerodobnom mjerom kao primjerima asimetrično složenih mjera, a u šestom se razredu ponavljaju i utvrđuju sve obrađene mjere (MZOŠ i HDGPP, 2006, 12-25).

Prema Programu FMP, već se u prvom razredu svladavaju mjere različitih dobnih jedinica – cijela nota, polovinka, četvrtinka i osminka. Pritom se obrađuju isključivo osnovne notne vrijednosti i pauze (do trajanja od četiri dobe). Učenici će se s podjelom dobe na dva jednaka dijela (figura *ta-te*) susresti u drugom razredu odnosno s podjelom dobe na tri i četiri jednaka dijela (figure *ta-te-ti* i *ta-fa-te-fe*) u trećem razredu. U četvrtom će razredu učenici upoznati peterodobnu i šesterodobnu mjeru, a nadalje i ostale složene i asimetrične mjere (MZOŠ i HDGPP, 2006, 187-197). Kompleksnost ritamskih figura i kombinacija postupno će se povećavati, kako u ritamskim, tako i u melodijsko-ritamskim glazbenim primjerima. Kao i u Programu OGŠ, metar i ritam će se svladavati pomoću ritamskih primjera i diktata, ritamskih igara i brojalice.

Teorija glazbe

U područje teorije glazbe, prema Programu OGŠ, ulazi se smještanjem nota u notno crtovlje, upoznavanjem G-ključa i F-ključa, glazbene abecede te sustava oktava. Učenici će u prvom razredu dodatno upoznati pojmove (i znakove) povisilice, snizilice i razriješilice. Obrada durskih ljestvica pretpostavlja upoznavanje njihove strukture i obilježja, a to se odnosi na ljestvične stupnjeve i njihova imena (glazbena abeceda i solmizacija), položaj i nazive glavnih stupnjeva/vođice i razmake između stupnjeva (MZOŠ i HDGPP, 2006, 10-12). Ponavljanjem naučenih durskih ljestvica i upoznavanjem svih oblika mola u drugom razredu, učenici će naučiti razlikovati strukturu tetrakorda (durski, molski, prirodni, harmonijski i melodijski) i proširiti znanje o razmacima između ljestvičnih stupnjeva. U drugom će se razredu učenici upoznati i sa svim jednostavnim intervalima po veličini, a po vrsti će se obraditi interval sekunde (mala, velika i povećana). Obrada intervala po vrsti nastavlja se u trećem razredu (terca, kvarta i kvinta) te u četvrtom razredu (seksta, septima i oktava). Učenici će u četvrtom razredu upoznati pojam obrata intervala, kao i shemu kvintnoga kruga, te na taj način utvrditi odnose između različitih tonaliteta (MZOŠ i HDGPP, 2006, 12-20).

Od trećega razreda nadalje predviđa se upoznavanje akordne strukture i to sljedećim redoslijedom:

- durski i molski kvintakord u trećem razredu;
- smanjeni i povećani kvintakord u četvrtom razredu;
- obrati durskog i molskog kvintakorda te dominantni septakord u petom razredu;

- obrati smanjenog i povećanog kvintakorda te obrati dominantnog septakorda u šestom razredu (MZOŠ i HDGPP, 2006, 15-25).

Iz priloženoga opisa može se zaključiti kako se teorija glazbe prema Programu OGŠ svladava postupno i uvijek je usko povezana uz konkretnu melodijsku problematiku. Redosljed obrade ljestvica sustavno je raspoređen po godinama učenja, a isto se može ustvrditi za obradu intervala, trozvuka i četverozvuka.

U Programu FMP, teorija glazbe tretira se na ponešto drugačiji način. Učenici se i ovdje od prvoga razreda upoznaju s glazbenom abecedom, notnim sustavom, strukturom ljestvica i predznacima. Međutim, intervalska i akordna struktura počinju se teorijski osvještavati kasnije, u petom i šestom razredu, prema posebnom programu predmeta *Teorija glazbe*. U programu *1. teorije glazbe* (peti razred) navode se dijatonske ljestvice (dur, mol, modusi), kromatski dur i tetrakordi, zatim intervali po veličini i vrsti, obrati intervala i podjela intervala na konsonance i disonance). Obrađuju se i sve vrste kvintakorda te dominantni septakord u duru i molu. Program *2. teorije glazbe* (šesti razred) predviđa obradu kromatskoga mola, moldura, folklornih i specifičnih ljestvica. Učenici se upoznaju s rješenjima disonantnih intervala, enharmonijskim intervalima, mnogostranošću kvintakorda, obratima kvintakorda i dominantnog septakorda te dominantnim nonakordom (MZOŠ i HDGPP, 2006, 201-203).

Uz opisane razlike koje se odnose na redosljed obrade sadržaja i tretman teorije glazbe, nastava *Solfeggia* se u dvjema inačicama nastavnoga programa razlikuje i prema nekim organizacijskim aspektima, prvenstveno u broju sati. Dok se nastava prema planu OGŠ odvija dvaput tjedno po 45 minuta u svih šest godina učenja, plan FMP predviđa odvijanje nastave dvaput tjedno po 60 minuta, a usto se u petom i šestom razredu dodaje predmet *Teorija glazbe* (dvaput tjedno po 45 minuta). Specifičnost plana (i programa) FMP jest i realizacija nastave tzv. *prijelaznih solfeggia* koja je namijenjena učenicima koji nisu postigli minimalne ishode učenja predviđene za prvi odnosno za drugi razred osnovne glazbene škole (MZOŠ i HDGPP, 2006, 197).

5.2. Drugi dio istraživanja: Analiza stavova učitelja/nastavnika i studenata glazbe

5.2.1. Cilj i zadatci

Cilj drugoga dijela istraživanja je ispitati stavove učitelja/nastavnika glazbenih škola i studenata glazbe o kurikulumskom pristupu profesionalnom glazbenom obrazovanju na osnovnoškolskoj razini. Pritom su određeni sljedeći zadatci:

- ispitati stavove o kurikulumskoj filozofiji glazbenoga obrazovanja, koja se prvenstveno očituje u promišljanju o ulozi (svrsi i funkciji) osnovne glazbene škole u cjelovitom razvoju i obrazovanju pojedinca;
- ispitati stavove o ključnim obilježjima (prednostima, nedostacima) glazbenoobrazovnog sustava na osnovnoškolskoj razini;
- ispitati razlike u stavovima podskupina ispitanika s obzirom na profesionalni status⁷⁹ i na spol, prema:
 - a. potrebnim uvjetima za upis prvoga razreda osnovne glazbene škole (struktura prijemnoga ispita, dob učenika, *ulazne* kompetencije);
 - b. statusu predmeta Zbor/Orkestar i Teorija glazbe;
 - c. satnici (nastavnom planu) nastave *solfeggia* i nastave glazbala;
 - d. povezanosti (korelaciji) nastave *solfeggia* i nastave glazbala;
 - e. stečenim znanjima i vještinama po završetku osnovne glazbene škole (*izlaznim* kompetencijama).

Postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima s obzirom na profesionalni status i na spol o potrebnim uvjetima za upis prvoga razreda osnovne glazbene škole;
2. Ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima s obzirom na profesionalni status i na spol o statusu predmeta Zbor/Orkestar i Teorija glazbe;
3. Ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima s obzirom na profesionalni status i na spol o satnici (nastavnom planu) nastave *solfeggia* i nastave glazbala;
4. Ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima s obzirom na profesionalni status i na spol o povezanosti nastave *solfeggia* i nastave glazbala;
5. Ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima s obzirom na profesionalni status i na spol o razini stečenih kompetencija po završetku osnovne glazbene škole.

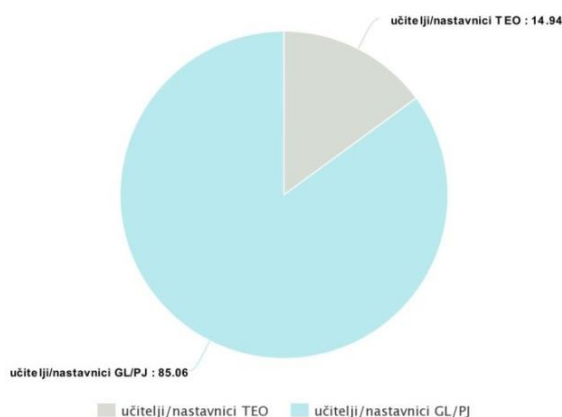
⁷⁹ Učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta, učitelji/nastavnici glazbala i pjevanja, studenti glazbe.

5.2.2. Uzorak

Ispitivanje stavova provelo se na ciljanom uzorku od 308 ispitanika, od čega je 175 osoba ženskog spola (56,82%) i 133 osobe muškog spola (43,18%). Prema *profesionalnom statusu* ispitanika, uzorak se dijeli na tri podskupine: (1) učitelje/nastavnike teorijskih glazbenih predmeta (N = 36; 11,69%), (2) učitelje/nastavnike glazbala i pjevanja (N = 205; 66,56%) i (3) studente glazbe pojedinih studijskih programa⁸⁰ (N = 67; 21,75%).

Podskupine učitelja/nastavnika razlikuju se prema *mjestu zaposlenja* i slijedom toga, uzorak se sastoji od 114 učitelja zaposlenih u osnovnoj glazbenoj školi (47,3%), 29 nastavnika (12,03%) zaposlenih u srednjoj glazbenoj školi i 98 učitelja/nastavnika (40,67%) zaposlenih u osnovnoj i u srednjoj glazbenoj školi. Također, podjela se može izvršiti prema *radnom iskustvu* (stažu) – uzorak se sastoji od 69 učitelja/nastavnika s 0-5 godina staža (28,63%), 83 učitelja/nastavnika s 6-15 godina staža (34,44%), 61 učitelj/nastavnik s 16-30 godina staža (25,31%) i 28 učitelja/nastavnika s više od 30 godina staža (11,62%).

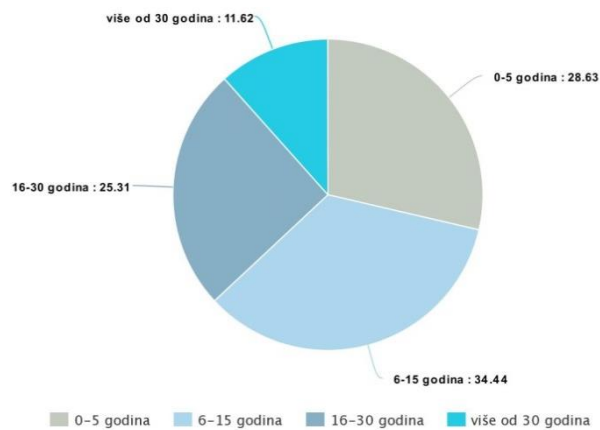
Studenti glazbe podijeljeni su u podskupine prema *godini studija* (28 studenata treće godine, 21 student četvrte godine i 18 studenata pete godine) i prema upisanim *studijskim programima*. Potonje se odnosi na studente glazbene pedagogije (N = 43; 64,18%), studente teorije glazbe (N = 7; 10,45%), studente muzikologije (N = 12; 17,91%), studente kompozicije (N = 3; 4,48%) i studente dirigiranja (N = 2; 2,98%).



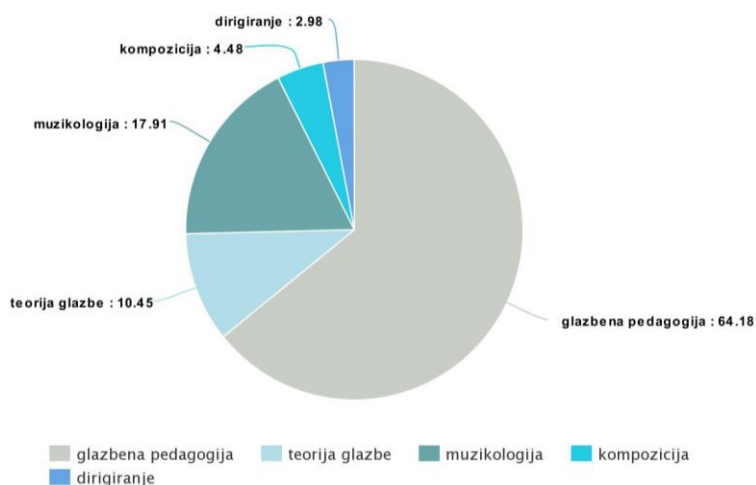
Slika 6: Učitelji/nastavnici prema zvanju⁸¹ (relativne frekvencije)

⁸⁰ Svi studijski programi osim instrumentalnih studija i solo pjevanja (kompozicija, teorija glazbe, muzikologija, dirigiranje, glazbena pedagogija).

⁸¹ TEO = teorijski glazbeni predmeti; GL/PJ = glazbala i pjevanje



Slika 7: Učitelji/nastavnici prema godinama radnoga staža (relativne frekvencije)



Slika 8: Studenti prema studijskom programu (relativne frekvencije)

Od ukupno 308 ispitanika koji su ispunili anketni upitnik, 36 ih je dodatno sudjelovalo u grupnim intervjuima o glazbenoobrazovnom sustavu. Riječ je o stratificiranom uzorku jer su ispitanici iz već postojećih skupina izdvojeni slučajnim odabirom i potom upitani pristaju li sudjelovati u raspravama. Formirano je pet homogenih skupina, kako bi se mogli usporediti stavovi sugovornika unutar skupina i analizirati utječu li na njihove stavove neke osobine poput profesionalnoga statusa, dobi i spola (tablica 31).

Tablica 31: Sugovornici u grupnim intervjuima

	skupina	broj sugovornika	
		M	Ž
1.	učitelji/nastavnici klavira	2	5
2.	voditelji županijskih stručnih vijeća	4	3
3.	učitelji/nastavnici flaute	0	7
4.	učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta	3	6
5.	studenti glazbene pedagogije i teorije glazbe	1	5

5.2.3. Postupak i instrumenti

Sva je anketiranja osobno provodila istraživačica, slijedeći uvijek istu proceduru. Ispitanicima je jezgrovito pojasnila potrebu za istraživanjem, podijelila anketne listove i naglasila kako je anketiranje u potpunosti anonimno. Pružila je dodatne upute za odgovaranje na pitanja zatvorenoga, kombiniranoga i otvorenoga tipa. Zamolila je ispitanike da upitnik ispune u cijelosti, za što je bilo potrebno otprilike 20 minuta.

Učitelji/nastavnici glazbenih škola anketirani su u dvije faze tijekom školske godine 2014./2015.:

- a) u rujnu 2014. godine, u okviru *Međužupanijskoga stručnog aktiva za voditelje županijskih stručnih vijeća* u Požegi, gdje je obuhvaćeno 43 učitelja/nastavnika;
- b) u travnju 2015. godine, u okviru *Državnoga skupa za učitelje glazbenih i plesnih škola* u Zadru u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, gdje je obuhvaćeno 198 učitelja/nastavnika.

Studenti glazbe anketirani su u ožujku 2015. godine, u okviru nastave *Metodike teorijskih glazbenih predmeta*⁸² na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu.

⁸² Autorica doktorske disertacije izvodila je vježbe u okviru kolegija, u zvanju asistentice.

Anketni upitnik (tablica 32) izvorno je konstruiran za ovu namjenu jer upitnici sličnoga tipa, koji obuhvaćaju problematiku sustava profesionalnoga glazbenog obrazovanja, nisu pronađeni. Nešto opširnije upitnike na europskoj razini izradile su *Europska udruga glazbenih škola* i skupina *Polifonia* (*Polifonia*, 2007a; EMU, 2010) i upitnici obuhvaćaju opće informacije o europskim glazbenoobrazovnim sustavima, kao što su broj glazbenih škola i upisanih učenika, tipovi glazbenih škola i organizacija nastave, prijemni ispiti, vrednovanje učenika i kontrola kvalitete te obilježja zakona i nacionalnoga kurikuluma za glazbeno obrazovanje. Takve smo informacije već prikupili analizom pisanih izvora o glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj i najvjerojatnije ih ne bismo dobili od sâmh ispitanika – pretpostavili smo da s podacima raspoložu djelomično ili s njima uopće nisu upoznati. Slijedom toga, ovdje nismo imali namjeru ispitati znanja, nego osobne stavove ispitanika o kurikulumskom pristupu profesionalnom glazbenom obrazovanju na osnovnoškolskoj razini, za što je konstruiran kraći anketni upitnik s deset pitanja zatvorenoga, kombiniranoga i otvorenoga tipa (Matoš, 2017).

Tablica 32: Pitanja u anketnom upitniku

vrsta pitanja	br.	Pitanje
pitanja zatvorenoga tipa	1	Je li prema Vašem mišljenju potreban prijemni ispit za upis u OGŠ?
	2	Koja je prema Vašem mišljenju optimalna dob učenika za upis u prvi razred OGŠ?
	3	Kakav je Vaš stav o statusu predmeta <i>Zbor/Orkestar</i> u OGŠ?
	4	Kakav je Vaš stav o statusu predmeta <i>Teorija glazbe</i> u OGŠ?
pitanja kombiniranog tipa	5	Kakav je Vaš stav o satnici predmeta <i>solfeggio</i> u OGŠ? <i>Ako želite, dodatno pojašnjite svoj odgovor.</i>
	6	Kakav je Vaš stav o satnici glazbala u OGŠ? <i>Ako želite, dodatno pojašnjite svoj odgovor.</i>
skale procjene	7	Procijenite razinu povezanosti nastave glazbala i <i>solfeggia</i> u OGŠ.
	8	Procijenite razinu stečenih kompetencija učenika po završetku OGŠ: a) glazbena pismenost b) reproduktivne vještine c) poznavanje glazbene literature d) stvaranje glazbe (skladanje i improvizacija)
pitanja otvorenoga tipa	9	Pokušajte svojim riječima identificirati ulogu i svrhu osnovnoga glazbenog obrazovanja.
	10	Opišite vlastite stavove o obilježjima glazbenoobrazovnoga sustava na osnovnoškolskoj razini. <i>Napomena: Možete se osvrnuti na bilo koji aspekt sustava – organizaciju rada, predmete i sadržaje, opterećenje učenika i/ili pedagošku dokumentaciju. Slobodno opišite prednosti, nedostatke i probleme koji Vas prate u svakodnevnom radu.</i>

Nakon analize podataka dobivenih anketiranjem, stvorila se potreba verificiranja podataka i produblјivanja spoznaja o kurikulumskom pristupu profesionalnom glazbenom obrazovanju na osnovnoškolskoj razini. Uočeni su određeni nedostaci anketiranja, koje nije pružilo mogućnost neformalne diskusije u okviru koje bi ispitanici iznijeli svoja gledišta, ideje, stavove i promišljanja (Krueger i Casey, 2000; Wilkinson, 2004; Creswell, 2007). Slijedom toga, odlučili smo u nekoliko faza provesti grupni intervju koji je, za razliku od individualnoga intervjua, sugovornicima u skupini dao određeni osjećaj sigurnosti, rezultirao je interakcijom i kohezijom sugovornika, spontanim odgovorima i općenito drugačijom kvalitetom podataka (Madriz, 2000; Leech i Onwuegbuzie, 2007).

Realizirano je pet grupnih intervjua tijekom svibnja i lipnja 2015. godine⁸³. Za vrijeme svakog intervjua vođen je zapisnik uz dodatne opservacijske bilješke. Posebna je pažnja pritom bila usmjerena na dinamiku skupina – donošenje konsenzusa, razilaženje u stavovima, dominaciju određenih sugovornika i neverbalnu komunikaciju – znakove odobravanja ili negodovanja kod sugovornika. Sastanci su u prosjeku trajali 80 minuta⁸⁴. Međusobna poznanstva sugovornika išla su u prilog raspravama, koje su bile ugodne, spontane i otvorene. Unutar skupina nije bilo hijerarhijskih odnosa, riječ je o suradnicima iz glazbenih škola ili kolegama sa studija.

Po završetku svakog intervjua izvršena je njegova analiza pomoću snimke (eng. *tape-based analysis*), popratnih bilješki za vrijeme i poslije rasprave (eng. *note-base analysis*) i prema pamćenju istraživačice koja je ujedno vodila i moderirala raspravu (eng. *memory-based analysis*). Rasprave nisu transkribirane u cijelosti jer bi prevelika količina podataka otežala redukciju, selekciju i semantičko kodiranje podataka. Umjesto potpune transkripcije, realiziran je zapis skraćenoga teksta i izdvojeni su relevantni citati u cijelosti. Posebno su zabilježeni trenutci u kojima su sugovornici postigli konsenzus ili pokazali razilaženja u stavovima.

⁸³ Voditelji županijskih stručnih vijeća (6. svibnja 2015.), učitelji/nastavnici flaute (12. svibnja 2015.), učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta (20. svibnja 2015.), studenti glazbene pedagogije i teorije glazbe (27. svibnja 2015.), učitelji/nastavnici klavira (3. lipnja 2015.)

⁸⁴ Najkraća je bila rasprava s četvrtom skupinom (65 minuta), a najduža s drugom skupinom sugovornika (112 minuta).

Za provedbu grupnih intervjua izrađen je polustrukturirani protokol (tablica 33) koji se, kao i anketni upitnik, usmjerio na istraživanje kurikulumske pristupa profesionalnom osnovnom glazbenom obrazovanju. U polustrukturiranom protokolu unaprijed su određene teme za raspravu, ali ne nužno i njihov redosljed. Teme su obuhvatile:

- a. kurikulumsku filozofiju profesionalnoga osnovnoga glazbenog obrazovanja (promišljanje o svrsi i ulozi osnovne glazbene škole);
- b. formalni kurikulum (nastavne planove i programe);
- c. kurikulum učenja i izmjereni kurikulum (osobine učenika-polaznika, realizaciju ishoda učenja i vrednovanje učeničkih postignuća);
- d. kurikulum poučavanja i podržani kurikulum (mogućnosti organizacije i realizacije odgojno-obrazovnoga procesa).

Temama su pridružena ključna pitanja koja smo smatrali neizostavnima, a ostala su pitanja bila prepuštena tijekom intervjua i grupnoj interakciji sugovornika. Pitanja su se za vrijeme intervjuiranja prilagođavala i ponešto modificirala.

Na početku svakog intervjua održana je kratka prezentacija o glazbenoobrazovnom sustavu u Hrvatskoj, a svrha prezentacije bila je predstaviti problematiku sugovornicima i potaknuti ih na razmišljanje. Potrebno je naglasiti da su u prezentaciji bili isključivo informativni podaci, a izbjegnute su tvrdnje koje bi na bilo koji način mogle utjecati na stavove sugovornika. Predstavljene su informacije o:

- zastupljenosti glazbenih škola po hrvatskim županijama;
- broju osnovnih i srednjih glazbenih škola;
- ponudi programa/smjerova na predškolskoj, osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini;
- lokacijama održavanja nastave;
- organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa;
- broju upisanih učenika.

Tablica 33: Protokol za vođenje rasprave

TEMA	ključna pitanja	dodatna pitanja
<i>Uvodno</i> Pozdravljanje sugovornika, uvod u temu rasprave i kratka prezentacija o sustavu glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj.		
I.	Kurikulumska filozofija glazbenoga obrazovanja na osnovnoškolskoj razini (svrha, uloga i funkcija osnovne glazbene škole)	„Sada ste upoznali neke osnovne informacije o osnovnom glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj. Možda su Vam neki od ovih podataka dosad bili nepoznati. Svi imate iskustvo neposrednog rada u osnovnoj glazbenoj školi. Koja je, prema Vašem mišljenju, svrha i uloga osnovne glazbene škole?“
		Ima li OGŠ uz pripremu za srednju glazbenu školu i neku drugu svrhu/ulogu? Smatrate li osnovno glazbeno obrazovanje profesionalnim (pripremom za profesiju)? Je li pohanjanje OGŠ neizostavan korak u dostizanju karijere profesionalnog glazbenika? Treba li se amatersko učenje glazbe financirati iz državnog proračuna?
II.	Formalni kurikulum (nastavni planovi i programi/sadržaji, odgojno-obrazovna ponuda)	„Podsjetimo se – učenici OGŠ pohađaju nastavu <i>solfeggia</i> i glazbala, a od trećeg razreda i nastavu skupnog muziciranja. Za određene smjerove postoji korepeticija, a u šestom razredu klavir i teorija glazbe kao izborni predmeti. Što mislite o aktualnoj ponudi predmeta i sadržaja? Jesu li potrebne neke promjene?“
		Smatrate li neki od postojećih predmeta nepotrebnim? Biste li uveli neke nove predmete ili sadržaje u okviru postojećih predmeta? Trebaju li svi predmeti biti obvezni? Što mislite o učenju drugih vrsta glazbe, kao što su tradicijska glazba i popularni žanrovi? Je li OGŠ mjesto za učenje isključivo klasične glazbe?
		„Pretpostavljam da ste detaljno proučili program predmeta koji/koje poučavate. Što mislite o aktualnim nastavnim programima?“
		Pridržavate li se programa detaljno ili Vam služe samo kao smjernice za rad? Koliko Vam slobode dopuštaju propisani sadržaji? Predlažete li neke promjene?
III.	Podržani kurikulum i kurikulum poučavanja (organizacija i realizacija odgojno-obrazovnoga procesa)	„Jeste li zadovoljni s organizacijom nastave? Pritom mislim na više aspekata: broj sati, raspored sati, individualnu i grupnu nastavu, opremu s kojom raspolazete...“
		Je li broj sati za nastavu <i>solfeggia</i> dovoljan? Ostvaruju li se svi zadaci predmeta? Imate li manji ili veći broj učenika u razredima? Smatrate li da je potrebno promijeniti način učenja glazbala – broj sati, trajanje sata, oblik rada? Jeste li zadovoljni s Vašim radnim vremenom? Imate li u školi potrebna sredstva za rad (opremu, literaturu...)? Osjećate li se kompetentnima za uvođenje nekih novih sadržaja u nastavu? Postoje li još neki organizacijski problemi o kojima želite razgovarati?
IV.	Kurikulum učenja i izmjereni kurikulum (osobine učenika-polaznika, realizacija ishoda učenja, vrednovanje postignuća)	„Pokušajte opisati osobine učenika-polaznika procjenom njihova interesa, motiviranosti i sposobnosti.“ „Smatrate li prijemni ispit za upis u prvi razred nužnim?“ „Koji je Vaš stav o vrednovanju učenika u glazbenoj školi?“
		Na koje sve načine pratite razvoj svojih učenika? Jesu li brojčane ocjene potrebne? Smatrate li da svi učenici trebaju javno nastupati? Što mislite o natjecanjima? Kakva su Vaša iskustva s prijemnim ispitima? Na koji način ocjenjujete učenike na zboru ili orkestru? Koje kriterije primjenjujete?
<i>Završno</i> Zahvala sugovornicima na doprinosu u raspravi i ispunjavanje evaluacijskog listića o raspravi.		

5.2.4. Rezultati

Podatci prikupljeni anketnim upitnikom obrađeni su kvantitativnom i kvalitativnom metodologijom. Pitanja zatvorenoga tipa i skale procjene analizirani su kvantitativno, dok je kod pitanja kombiniranoga tipa dodatno primijenjen kvalitativni pristup (tablice 34 i 35). Dobiveni kvantitativni podatci prikazani su osnovnim parametrima deskriptivne statistike, grafički (tablicama) i verbalnim opisom (Petz, 2007). Pitanja otvorenoga tipa analizirana su isključivo kvalitativno, redukcijom, grupiranjem i klasifikacijom dobivenih podataka, a iskazi su kategorizirani i opisani, uz mjestimičan prikaz izravnih citata ispitanika/sugovornika.

Tablica 34: Prikaz dobivenih odgovora na pitanja zatvorenog i kombiniranog tipa

1. Je li prema Vašem mišljenju potreban prijemni ispit za upis u OGŠ?						
ponudeni odgovor	1 – nije potreban		2 – potreban je		3 – ovisi o uvjetima	
apsolutna frekvencija odgovora	N = 80		N = 109		N = 119	
relativna frekvencija odgovora	25,97 %		35,39 %		38,64 %	
2. Koja je prema Vašem mišljenju optimalna dob učenika za upis u prvi razred OGŠ?						
ponudeni odgovor	1 – pet godina	2 – šest godina	3 – sedam godina	4 – osam godina	5 – devet godina	6 – ovisi o smjeru
apsolutna frekvencija odgovora	N = 2	N = 15	N = 34	N = 105	N = 99	N = 53
relativna frekvencija odgovora	0,65 %	4,87 %	11,04 %	34,09 %	32,14 %	17,21 %
3. Kakav je Vaš stav o statusu predmeta <i>Zbor</i> ili <i>Orkestar</i> u OGŠ?						
ponudeni odgovor	1 – nije potrebno kao predmet		2 – treba biti izborni predmet		3 – treba biti obvezni predmet	
apsolutna frekvencija odgovora	N = 0		N = 26		N = 282	
relativna frekvencija odgovora	0 %		8,44 %		91,56 %	
4. Kakav je Vaš stav o statusu predmeta <i>Teorija glazbe</i> u OGŠ?						
ponudeni odgovor	1 – nije potrebna kao predmet		2 – treba biti izborni predmet		3 – treba biti obvezni predmet	
apsolutna frekvencija odgovora	N = 253		N = 45		N = 10	
relativna frekvencija odgovora	82,14 %		14,61 %		3,25 %	
5. Kakav je Vaš stav o satnici predmeta <i>solfeggio</i> u OGŠ? <i>Ako želite, dodatno pojašnite svoj odgovor.</i>						
ponudeni odgovor	1 – broj sati treba biti manji		2 – broj sati je optimalan		3 – broj sati treba biti veći	
apsolutna frekvencija odgovora	N = 26		N = 242		N = 40	
relativna frekvencija odgovora	8,44 %		78,57 %		12,99 %	
6. Kakav je Vaš stav o satnici glazbala u OGŠ? <i>Ako želite, dodatno pojašnite svoj odgovor.</i>						
ponudeni odgovor	1 – broj sati treba biti manji		2 – broj sati je optimalan		3 – broj sati treba biti veći	
apsolutna frekvencija odgovora	N = 2		N = 249		N = 57	
relativna frekvencija odgovora	0,65 %		80,84 %		18,51 %	

U pitanjima zatvorenoga i kombiniranoga tipa te skalama procjene, ispitali smo postoje li statistički značajne razlike u stavovima ispitanika prema njihovu profesionalnom statusu i prema spolu i pritom smo primjenjivali različite statističke postupke (t-test, hi-kvadrat test, analiza varijance, Tukeyev post-hoc test).

Tablica 35: Prikaz dobivenih podataka u skalama procjene

7. Procijenite razinu povezanosti nastave glazbala i <i>solfeggia</i> u osnovnoj glazbenoj školi.					
ponudeni odgovor	1 – nezadovoljavajuća	2 – zadovoljavajuća	3 – dobra	4 – vrlo dobra	5 – iznimna
apsolutna frekvencija odgovora	N = 54	N = 132	N = 88	N = 30	N = 4
relativna frekvencija odgovora	17,53 %	42,86 %	28,57 %	9,74 %	1,3 %
8. Procijenite razinu stečenih kompetencija učenika po završetku osnovne glazbene škole.					
8a: glazbena pismenost					
ponudeni odgovor	1 – nezadovoljavajuća	2 – zadovoljavajuća	3 – dobra	4 – vrlo dobra	5 – iznimna
apsolutna frekvencija odgovora	N = 49	N = 107	N = 85	N = 53	N = 14
relativna frekvencija odgovora	15,91 %	34,74 %	27,6 %	17,21 %	4,54 %
8b: reproduktivne vještine					
ponudeni odgovor	1 – nezadovoljavajuća	2 – zadovoljavajuća	3 – dobra	4 – vrlo dobra	5 – iznimna
apsolutna frekvencija odgovora	N = 3	N = 11	N = 107	N = 139	N = 48
relativna frekvencija odgovora	0,97 %	3,57 %	34,74 %	45,13 %	15,59 %
8c: poznavanje glazbene literature					
ponudeni odgovor	1 – nezadovoljavajuća	2 – zadovoljavajuća	3 – dobra	4 – vrlo dobra	5 – iznimna
apsolutna frekvencija odgovora	N = 73	N = 85	N = 112	N = 30	N = 8
relativna frekvencija odgovora	23,7 %	27,6 %	36,36 %	9,74 %	2,6 %
8d: stvaranje glazbe (skladanje i improvizacija)					
ponudeni odgovor	1 – nezadovoljavajuća	2 – zadovoljavajuća	3 – dobra	4 – vrlo dobra	5 – iznimna
apsolutna frekvencija odgovora	N = 99	N = 102	N = 86	N = 21	N = 0
relativna frekvencija odgovora	32,14 %	33,12 %	27,92 %	6,82 %	0 %

Kvantitativni podatci obrađeni su i prikazani pomoću sljedećih kategorija:

- stavovi o uvjetima upisa u osnovnu glazbenu školu;
- stavovi o statusu predmeta Zbor/Orkestar i Teorija glazbe u osnovnoj glazbenoj školi;
- stavovi o satnici *solfeggia* i glazbala u osnovnoj glazbenoj školi;
- procjene povezanosti *solfeggia* i glazbala u osnovnoj glazbenoj školi;
- procjene stečenih kompetencija po završetku osnovne glazbene škole na području glazbene pismenosti, reproduktivnih vještina, poznavanja glazbene literature i glazbenoga stvaralaštva.

5.2.4.1. Uvjeti upisa u osnovnu glazbenu školu

Tablica 36: Pitanje br. 1 u anketnom upitniku

pitanje	<i>Je li prema Vašem mišljenju potreban prijemni ispit za upis u OGŠ?</i>		
ponuđeni odgovori	nije potreban	potreban je	ovisi o uvjetima
relativna frekvencija odgovora	25,97 %	35,39 %	38,64 %

Prvim smo pitanjem (tablica 36) ispitali stavove o provedbi prijemnih ispita za osnovnu glazbenu školu, čija je primarna svrha selekcija budućih polaznika. Od svih ispitanika, najveći dio (38,64%) smatra da potreba za provedbom prijemnog ispita ovisi o uvjetima (kadrovskim i prostornim) glazbenih škola. Nadalje, 25,97% ispitanika smatra da prijemni ispit za upis u osnovnu glazbenu školu uopće nije potreban, dok ga njih 35,39% smatra potrebnim. Pritom je statistički značajno više učitelja/nastavnika glazbala i pjevanja koji smatraju da je prijemni ispit potreban, a statistički značajno više studenata glazbe koji smatraju da provedba ispita ovisi o uvjetima.

Dobivena je statistički značajna razlika u distribuciji odgovora s obzirom na profesionalni status ispitanika ($\chi^2=45,349$; $df=4$; $p<0,001$). Kada se pogledaju standardizirani reziduali, pokazuje se da u odnosu na očekivane frekvencije temeljem cijelog uzorka učitelji/nastavnici glazbala i pjevanja statistički značajno više smatraju da je prijemni ispit za glazbenu školu potreban ($SR^{85}=2,05$), a statistički značajno manje da ovisi o uvjetima ($SR=-2,72$). Suprotna je situacija dobivena kod studenata glazbe, koji u manjoj mjeri smatraju da je prijemni ispit potreban ($SR=-3,43$), a u većoj mjeri da ovisi o uvjetima ($SR=4,35$). Rezultati hi-kvadrat testa pokazali su kako ne postoji razlika po spolu u distribucijama odgovora ($\chi^2=1,532$; $df=2$; $p=0,465$).

Tablica 37: Pitanje br. 2 u anketnom upitniku

pitanje	<i>Koja je prema Vašem mišljenju optimalna dob učenika za upis u prvi razred OGŠ?</i>					
ponuđeni odgovori	pet godina	šest godina	sedam godina	osam godina	devet godina	ovisi o smjeru
relativna frekvencija odgovora	0,65 %	4,87 %	11,04 %	34,09 %	32,14 %	17,21 %

⁸⁵ standardizirani rezidual

Drugim smo pitanjem (tablica 37) ispitivali stavove o optimalnoj dobi učenika za upis u prvi razred osnovne glazbene škole. Dob učenika propisana je *Zakonom o umjetničkom obrazovanju* (NN, 2011) u kojem stoji da se učenik u pravilu upisuje s navršenih sedam godina, osim u slučaju upisa u programe koji zahtijevaju određenu razinu psihofizičke zrelosti. Međutim, samo je 53 ispitanika (17,21%) odgovorilo da bi dob učenika prilikom upisa trebala ovisiti o odabranom umjetničkom smjeru (glazbalu kao glavnom predmetu). Najveći broj ispitanika smatra da je optimalna dob učenika osam godina (34,09%) odnosno devet godina (32,14%). Od 34 ispitanika (11,04%) dobili smo odgovor „sedam godina“, od 15 ispitanika (4,87%) „šest godina“, a samo dva ispitanika (0,65%) misle da je optimalna dob pet godina.

Kod obrade odgovora na drugo pitanje izostavila se kategorija „ovisi o smjeru“ jer za razliku od ostalih ponuđenih kategorija ne posjeduje kvantitativna obilježja. Analiza varijance (ANOVA) pokazala je kako između podskupina ispitanika prema profesionalnom statusu nema statistički značajne razlike u stavovima o optimalnoj dobi učenika za upis u prvi razred osnovne glazbene škole ($p > 0,05$). Aritmetičke sredine i standardne devijacije izražene su u godinama (tablica 38). Provedenim t-testom pokazalo se kako nema statistički značajne razlike po spolu u ovoj varijabli ($t = 0,023$; $df = 251$; $p = 0,982$).

Dobiveni podatci ukazuju na to da se stavovi ispitanika o uvjetima upisa u osnovnu glazbenu školu ne razlikuju po pitanju optimalne dobi za upis, a razlikuju po pitanju provedbe prijemnog ispita. Slijedom toga, **djelomično se prihvaća prva hipoteza.**

Tablica 38: Odgovori na drugo pitanje⁸⁶

pitanje	podskupina	N	M	SD	t	Df	p
2 (t-test)	M	112	8,12	0,918	0,023	251	0,982
	Ž	141	8,11	0,903			
2 (ANOVA)	TEO	33	7,85	1,004	2,1285	2 252	0,121
	GL/PJ	165	8,19	0,816			
	STUD	57	8,05	1,059			

⁸⁶ M = muškarci; Ž = žene; TEO = učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta; GL/PJ = učitelji/nastavnici glazbala i pjevanja; STUD = studenti glazbe

5.2.4.2. Status predmeta Zbor/Orkestar i Teorija glazbe

U trećem i četvrtom pitanju zanimalo nas je što ispitanici misle o statusu obveznih predmeta skupnoga muziciranja (Zbor/Orkestar) te izbornoga predmeta Teorija glazbe. Gotovo svi ispitanici (91,56%) smatraju da skupno muziciranje u osnovnoj glazbenoj školi treba biti obvezno. Samo 8,44% ispitanika smatra da status predmeta treba biti izborni, a nema ispitanika koji skupno muziciranje smatraju nepotrebnim. Čak 82,14% ispitanika smatra da teorija glazbe nije potrebna kao zaseban predmet, budući da se usvaja u okviru nastave *solfeggia* i njegov je sastavni dio. Nešto manji broj ispitanika smatra da teorija glazbe treba biti izborni predmet (14,61%), a tek nekolicina ima stav da ona treba biti obvezna (3,25%).

Tablica 39: Pitanje br. 3 u anketnom upitniku

pitanje	<i>Kakav je Vaš stav o statusu predmeta Zbor ili Orkestar u OGŠ?</i>		
ponuđeni odgovori	nije potrebno kao predmet	treba biti izborni predmet	treba biti obvezni predmet
relativna frekvencija odgovora	0 %	8,44 %	91,56 %

Iz obrade odgovora na treće pitanje (tablica 39) izostavljena je kategorija „nije potrebno kao predmet“ s obzirom na to da nije bilo dobivenih odgovora u ovoj kategoriji (N = 0). Rezultati hi-kvadrat testa pokazuju da se distribucije po podskupinama prema profesionalnom statusu razlikuju u odnosu na ukupnu distribuciju rezultata ($\chi^2=31,942$; $df=2$; $p<0,001$). Analiza standardiziranih reziduala pokazuje da kod učitelja/nastavnika glazbala i pjevanja ima statistički značajno manje ispitanika koji smatraju da skupno muziciranje (Zbor/Orkestar) treba biti izborni predmet, dok među studentima glazbe ima statistički značajno više ispitanika koji smatraju da skupno muziciranje treba biti izborni predmet. Provedenom analizom pokazalo se kako između ispitanika prema spolu nema razlika u stavovima ($\chi^2=0,091$; $df=1$; $p=0,763$).

Tablica 40: Pitanje br. 4 u anketnom upitniku

pitanje	<i>Kakav je Vaš stav o statusu predmeta Teorija glazbe u OGŠ?</i>		
ponuđeni odgovori	nije potrebna kao predmet	treba biti izborni predmet	treba biti obvezni predmet
relativna frekvencija odgovora	82,14 %	14,61 %	3,25 %

Analiza odgovora na četvrto pitanje (tablica 40) pokazuje razliku u distribucijama po podskupinama prema profesionalnom statusu (hi-kvadrat test: $\chi^2=32,070$; $df=4$; $p<0,001$). Pritom u podskupini učitelja/nastavnika teorijskih glazbenih predmeta ima statistički značajno više ispitanika koji smatraju da Teorija glazbe treba biti izborni predmet (SR=2,07) odnosno ispitanika koji smatraju da treba biti obvezni predmet (SR=4,47). Hi-kvadrat test je pokazao kako u odgovorima na četvrto pitanje ne postoji razlika po spolu u distribucijama odgovora ($\chi^2=0,699$; $df=2$; $p=0,705$).

Dobiveni podatci ukazuju na to da se stavovi ispitanika o statusu predmeta ne razlikuju s obzirom na spol, a razlikuju s obzirom na profesionalni status ispitanika. Slijedom toga, **djelomično se prihvaća druga hipoteza.**

5.2.4.3. Satnica nastave *solfeggia* i nastave glazbala

Petim i šestim pitanjem ispitali smo stavove o tjednom opterećenju učenika u osnovnoj glazbenoj školi. Pitanja smo temeljili na predmetima koji su obvezni tijekom čitavog osnovnoškolskoga glazbenog obrazovanja, a to su *solfeggio* i glazbalo kao glavni predmet. Većina je ispitanika za oba predmeta iskazala stav da je broj sati optimalan: 78,57% za nastavu *solfeggia* odnosno 80,84% za nastavu glazbala. Samo 40 ispitanika (12,99%) smatra da broj sati za nastavu *solfeggia* treba biti veći, dok 26 ispitanika (8,44%) smatra da broj sati treba biti manji. Za manji broj sati nastave glazbala zalažu se isključivo dva ispitanika (0,65%), a čak 57 ispitanika (18,51%) smatra da se satnica glazbala treba povećati.

Tablica 41: Pitanje br. 5 u anketnom upitniku

pitanje	<i>Kakav je Vaš stav o satnici predmeta Solfeggio u OGŠ?</i>		
ponuđeni odgovori	broj sati treba biti manji	broj sati je optimalan	broj sati treba biti veći
relativna frekvencija odgovora	8,44 %	78,57 %	12,99 %

Analizom odgovora na peto pitanje (tablica 41), hi-kvadrat testom je dobivena statistički značajna razlika u distribucijama po podskupinama ispitanika prema profesionalnom statusu, u odnosu na ukupnu distribuciju ($\chi^2=30,830$; $df=4$; $p<0,001$). Analiza standardiziranih reziduala pokazuje da kod učitelja/nastavnika teorijskih glazbenih predmeta ima značajno više ispitanika koji smatraju da bi broj sati *solfeggia* trebao biti veći (SR=2,82).

U podskupini učitelja/nastavnika glazbala i pjevanja statistički je značajno više ispitanika koji smatraju da broj sati *solfeggia* treba biti manji (SR=2,09) i manje ispitanika koji smatraju da broj sati treba biti veći (SR=-2,34). Među studentima, odnos je obrnut u odnosu na učitelje/nastavnike glazbala i pjevanja te ima statistički značajno manje ispitanika koji smatraju da broj sati *solfeggia* treba biti manji (SR=-2,38) odnosno više ispitanika koji smatraju da broj sati treba biti veći (SR=2,02). Hi-kvadrat test je pokazao kako ne postoji razlika po spolu u distribucijama odgovora ($\chi^2=0,534$; df=2;p=0,762).

Tablica 42: Pitanje br. 6 u anketnom upitniku

pitanje	<i>Kakav je Vaš stav o satnici glazbala u OGŠ?</i>		
ponudeni odgovori	broj sati treba biti manji	broj sati je optimalan	broj sati treba biti veći
relativna frekvencija odgovora	0,65 %	80,84 %	18,51 %

U obradi odgovora na šesto pitanje (tablica 42) iz analize je izuzeta kategorija „broj sati treba biti manji“ (broj ćelija s očekivanom frekvencijom manjom od 5 veći je od 20% pa provedba hi-kvadrat testa nije opravdana). Provedena analiza pokazala je kako postoji statistički značajna razlika u distribucijama po podskupinama ispitanika prema profesionalnom statusu ($\chi^2=15,648$; df=2; p<0,001). Kod učitelja/nastavnika glazbala i pjevanja ima statistički značajno manje ispitanika koji smatraju da je broj sati nastave glazbala optimalan (SR=-2,3), dok među studentima glazbe ima statistički značajno više ispitanika koji smatraju da je broj sati nastave glazbala optimalan (SR=2,1).

Nakon izuzimanja odgovora „broj sati treba biti manji“, analizom rezultata dobivena je statistički značajna razlika na granici značajnosti ($\chi^2=3,856$; df=1; p=0,049). Pritom ispitanice (Ž) u nešto većoj mjeri smatraju da broj sati treba biti veći u odnosu na ispitanike (M).

Dobiveni podatci ukazuju kako se stavovi ispitanika o satnici predmeta ne razlikuju s obzirom na spol po pitanju nastave *solfeggia*, a razlikuju se (na granici značajnosti) po pitanju nastave glazbala. Stavovi se statistički značajno razlikuju s obzirom na profesionalni status ispitanika. Slijedom toga, **djelomično se prihvaća treća hipoteza.**

Pitanja o satnici predmeta bila su kombiniranog tipa i ispitanicima je ponuđena mogućnost obrazloženja odgovora, to jest njegove slobodne nadopune. Peto je pitanje dopunilo dvanaest, a šesto pitanje šesnaest ispitanika.

Za nastavu *solfeggia*, ispitanici su iznijeli sljedeće stavove:

- broj sati treba biti veći (3 sata) u završnom razredu osnovne glazbene škole (N = 1);
- umjesto teorije glazbe, u šestom razredu treba uvesti dodatni sat *solfeggia* (N = 3);
- broj sati treba biti veći (3 sata) u petom i šestom razredu osnovne glazbene škole (N = 3);
- broj sati treba biti manji (1 sat) u petom i šestom razredu osnovne glazbene škole za učenike koji ne namjeravaju upisati srednju glazbenu školu (N = 4);
- broj sati treba biti veći u prvom razredu osnovne glazbene škole (3 sata) zbog navikavanja učenika na čitanje i pisanje nota (N = 1).

Kod nastave glazbala, ispitanici su iskazali stavove o broju sati tjedno, trajanju nastavnoga sata, ali i oblicima poučavanja:

- nastava se za mlađe učenike može skratiti na 15 ili 20 minuta umjesto predviđenih 30 minuta (N = 1);
- umjesto dvaput po 45 minuta, nastava bi se u višim razredima osnovne glazbene škole trebala održavati triput tjedno po pola sata (N = 1);
- nastavu treba produžiti na 45 minuta od početka trećega razreda⁸⁷ (N = 6);
- učenicima treba omogućiti grupnu nastavu glazbala u skupinama od dva do četiri učenika, a učiteljima dozvoliti da samostalno odnosno u dogovoru s učenicima odrede trajanje individualne i grupne nastave (N = 1);
- treba povećati satnicu u završnim razredima za učenike koji vole svirati, a ne misle upisati srednju glazbenu školu (N = 7).

⁸⁷ Prema sadašnjem planu, nastava glazbala se održava dvaput tjedno po 30 minuta u 1., 2. i 3. razredu, a dvaput tjedno po 45 minuta u 4., 5. i 6. razredu osnovne glazbene škole.

5.2.4.4. Povezanost nastave *solfeggia* i nastave glazbala

Tablica 43: Pitanje br. 7 u anketnom upitniku

pitanje	<i>Procijenite razinu povezanosti nastave glazbala i solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi.</i>				
skala procjene	nezadovoljavajuća	zadovoljavajuća	dobra	vrlo dobra	iznimna
relativna frekvencija odgovora	17,53 %	42,86 %	28,57 %	9,74 %	1,3 %

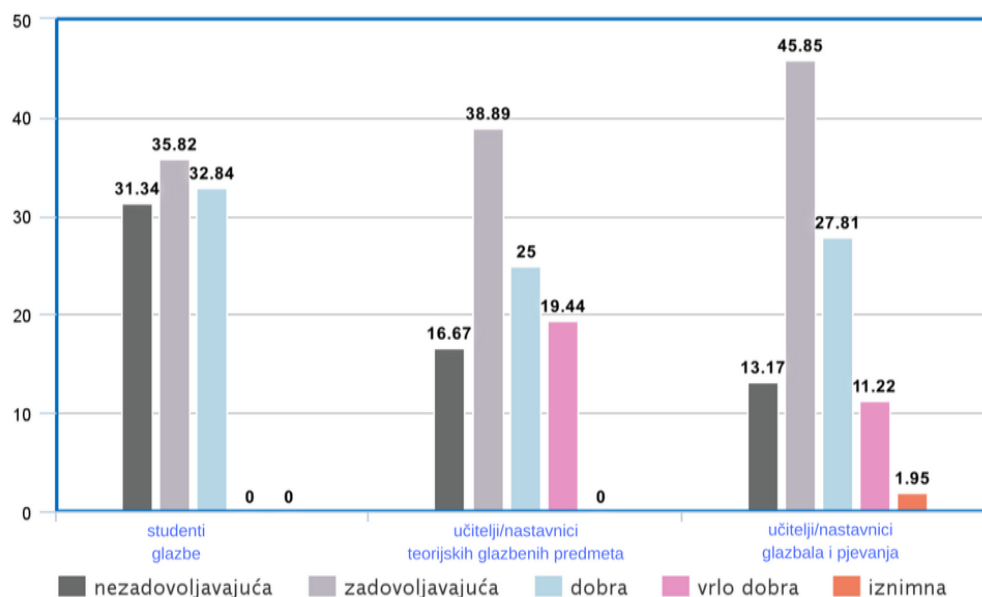
U sedmom su pitanju ispitanici procjenjivali povezanost nastave *solfeggia* i nastave glazbala (tablica 43). Ovdje 132 ispitanika (42,86%) procjenjuje da se povezanost ostvaruje tek na *zadovoljavajućoj* razini. Nadalje, 88 ispitanika (28,57%) smatra da je razina povezanosti *dobra*, a 30 ispitanika (9,74%) smatra da je *vrlo dobra*. Čak 54 ispitanika (17,53%) razinu povezanosti smatra *nezadovoljavajućom*, a samo 4 ispitanika (1,3%) je smatra *iznimnom*.

Provedenom analizom varijance dobivena je statistički značajna razlika između podskupina ispitanika prema profesionalnom statusu ($F=5,783$; $df=2/305$; $p=0,003$) (slika 9). Tukeyev post-hoc test pokazao je značajne razlike između učitelja/nastavnika teorijskih glazbenih predmeta i studenata ($p=0,039$) te između učitelja/nastavnika glazbala i pjevanja i studenata glazbe ($p=0,003$). Između dviju skupina učitelja/nastavnika nije dobivena statistički značajna razlika (tablica 44). Studenti glazbe dali su najoštrije procjene i ova se podskupina statistički značajno razlikovala od obiju podskupina učitelja/nastavnika. Obrada podataka dobivenih odgovorima na sedmo pitanje pokazala je kako nema statistički značajne razlike među ispitanicima različita spola ($t=-1,103$; $df=306$; $p=0,271$).

Tablica 44: Odgovori na sedmo pitanje

pitanje	podskupina	N	M	SD	t	Df	p
7 (t-test)	M	133	2,28	0,891	-1,103	306	0,271
	Ž	175	2,39	0,946			
7 (ANOVA)	TEO	36	2,47	1,000	5,783	2 305	0,003
	GL/PJ	205	2,43	0,924			
	STUD	67	2,01	0,807			

Dobiveni podatci ukazuju kako se stavovi ispitanika o povezanosti predmeta ne razlikuju s obzirom na spol, a razlikuju s obzirom na profesionalni status ispitanika. Slijedom toga, **djelomično se prihvaća četvrta hipoteza.**



Slika 9: Razlike u procjenama ispitanika o povezanosti nastave glazbala i pjevanja

5.2.4.5. Stečene kompetencije učenika po završetku osnovne glazbene škole

U osmom pitanju tražili smo od ispitanika da procijene razinu stečenih kompetencija učenika po završetku osnovne glazbene škole. Pitanje smo podijelili na četiri čestice i svaku česticu obradili posebno: 8a – glazbena pismenost, 8b – reproduktivne vještine, 8c – poznavanje glazbene literature i 8d – stvaranje glazbe.

Tablica 45: Pitanje br. 8a u anketnom upitniku

pitanje	Procijenite razinu stečenih kompetencija učenika po završetku OGŠ.				
	a) glazbena pismenost				
skala procjene	nezadovoljavajuća	zadovoljavajuća	dobra	vrlo dobra	iznimna
relativna frekvencija odgovora	15,91 %	34,74 %	27,6 %	17,21 %	4,54 %

Razinu stečene glazbene pismenosti (tablica 45) po završetku osnovne glazbene škole najveći broj ispitanika smatra *zadovoljavajućom* (34,74%). Glazbena pismenost je na *dobroj* razini prema 27,6% ispitanika, na *vrlo dobroj* razini prema 17,21% ispitanika, a na *iznimnoj* razini prema svega 4,54% ispitanika. Otprilike jedna šestina ispitanika (15,91%) procjenjuje razinu glazbene pismenosti po završetku osnovne glazbene škole *nezadovoljavajućom*.

Tablica 46: Pitanje br. 8b u anketnom upitniku

pitanje	<i>Procijenite razinu stečenih kompetencija učenika po završetku OGŠ.</i>				
	<i>b) reproduktivne vještine</i>				
skala procjene	nezadovoljavajuća	zadovoljavajuća	dobra	vrlo dobra	iznimna
relativna frekvencija odgovora	0,97 %	3,57 %	34,74 %	45,13 %	15,59 %

Razinu stečenih reproduktivnih vještina (tablica 46) gotovo pola ispitanika (45,13%) proglašava *vrlo dobrom*, 34,74% ispitanika je smatra *dobrom*, 15,59% ispitanika *iznimnom*, a 3,57% ispitanika *zadovoljavajućom*. Samo tri ispitanika (0,97%) procijenila su razinu reproduktivnih vještina *nezadovoljavajućom*.

Tablica 47: Pitanje br. 8c u anketnom upitniku

pitanje	<i>Procijenite razinu stečenih kompetencija učenika po završetku OGŠ.</i>				
	<i>c) poznavanje glazbene literature</i>				
skala procjene	nezadovoljavajuća	zadovoljavajuća	dobra	vrlo dobra	iznimna
relativna frekvencija odgovora	23,7 %	27,6 %	36,36 %	9,74 %	2,6 %

Razinu poznavanja glazbene literature (tablica 47) najveći broj ispitanika procjenjuje *dobrom* (36,36%). Prema 9,74% ispitanika razina je *vrlo dobra*, a svega 2,6% ispitanika smatra je *iznimnom*. Veći broj ispitanika razinu poznavanja glazbene literature procjenjuje nisko – 27,6% ispitanika na *zadovoljavajućoj*, a 23,7% ispitanika na *nezadovoljavajućoj* razini.

Tablica 48: Pitanje br. 8d u anketnom upitniku

pitanje	<i>Procijenite razinu stečenih kompetencija učenika po završetku OGŠ.</i>				
	<i>d) stvaranje glazbe (skladanje i improvizacija)</i>				
skala procjene	nezadovoljavajuća	zadovoljavajuća	dobra	vrlo dobra	iznimna
relativna frekvencija odgovora	32,14 %	33,12 %	27,92 %	6,82 %	0 %

Ispitanici su stvaranje glazbe (tablica 48) generalno procijenili kao najslabije ostvarenu kompetenciju. 33,12% ispitanika razinu smatra *zadovoljavajućom*, a čak 32,14% *nezadovoljavajućom*. Nadalje, 27,62% ispitanika je smatra *dobrom*, samo 6,82% ispitanika *vrlo dobrom*, a niti jedan ispitanik *iznimnom*.

Obrada odgovora ispitanika prema profesionalnom statusu pokazala je kako u svim česticama postoji statistički značajna razlika u stavovima (tablica 49; slike 10-13):

- a) Analizom varijance za pitanje 8a dobivena je statistički značajna razlika između podskupina prema profesionalnom statusu ($F=6,225$; $df=2/305$; $p=0,002$) pri čemu učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta imaju više procjene u odnosu na učitelje/nastavnike glazbala i pjevanja ($p=0,005$) i studente glazbe ($p=0,002$). Između učitelja/nastavnika glazbala i pjevanja i studenata glazbe nema značajne razlike;
- b) Analizom varijance za pitanje 8b dobivena je statistički značajna razlika između podskupina prema profesionalnom statusu ($F=26,852$; $df=2/305$; $p<0,001$) pri čemu učitelji/nastavnici glazbala i pjevanja imaju statistički značajno viši rezultat u odnosu na učitelje/nastavnike teorijskih glazbenih predmeta ($p<0,001$) i studente glazbe ($p<0,001$). Između učitelja/nastavnika teorijskih glazbenih predmeta i studenata glazbe nema značajne razlike;
- c) Analizom varijance za pitanje 8c dobivena je statistički značajna razlika između podskupina prema profesionalnom statusu ($F=93,973$; $df=2/305$; $p<0,001$) pri čemu se sve tri skupine značajno razlikuju. Preciznije, Tukeyevim post-hoc testom dobiveno je da učitelji/nastavnici glazbala i pjevanja imaju statistički značajno viši rezultat u odnosu na učitelje/nastavnike teorijskih glazbenih predmeta ($p<0,001$) i studente glazbe ($p<0,001$), a učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta imaju viši rezultat u odnosu na studente ($p<0,001$);
- d) Analizom varijance za pitanje 8d dobivena je statistički značajna razlika između podskupina prema profesionalnom statusu ($F=13,164$; $df=2/305$; $p<0,001$). Pritom studenti glazbe imaju statistički značajno niži rezultat u odnosu na učitelje/nastavnike teorijskih glazbenih predmeta ($p<0,001$) i na učitelje/nastavnike glazbala i pjevanja ($p<0,001$), dok između dvije podskupine učitelja/nastavnika nije dobivena statistički značajna razlika.

T-testom je utvrđeno kako ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika različita spola (tablica 50). To se odnosi na sve čestice osmoga pitanja: 8a – *glazbena pismenost* ($t=0,690$; $df=306$; $p=0,490$); 8b – *reproduktivne vještine* ($t=0,264$; $df=306$; $p=0,792$); 8c – *poznavanje glazbene literature* ($t=1,326$; $df=306$; $p=0,186$) i 8d – *stvaranje glazbe* ($t=-0,441$; $df=306$; $p=0,659$).

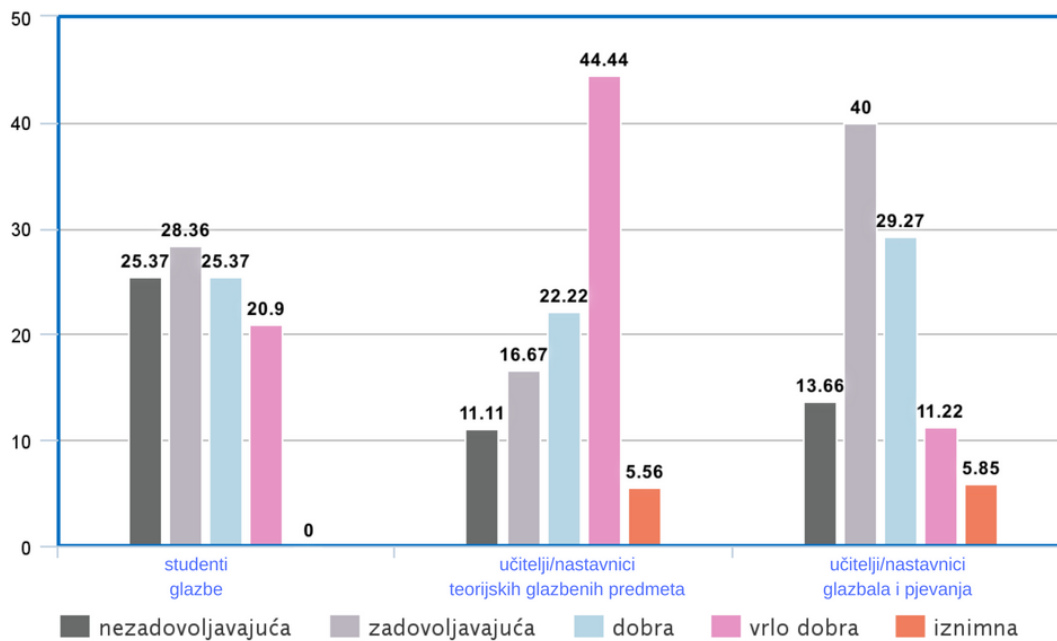
Dobiveni podatci ukazuju na to da se stavovi ispitanika o razini stečenih kompetencija učenika po završetku osnovne glazbene škole ne razlikuju s obzirom na spol, a razlikuju s obzirom na profesionalni status ispitanika. Slijedom toga, **djelomično se prihvaća peta hipoteza.**

Tablica 49: Odgovori na osmo pitanje – podjela ispitanika prema profesionalnom statusu

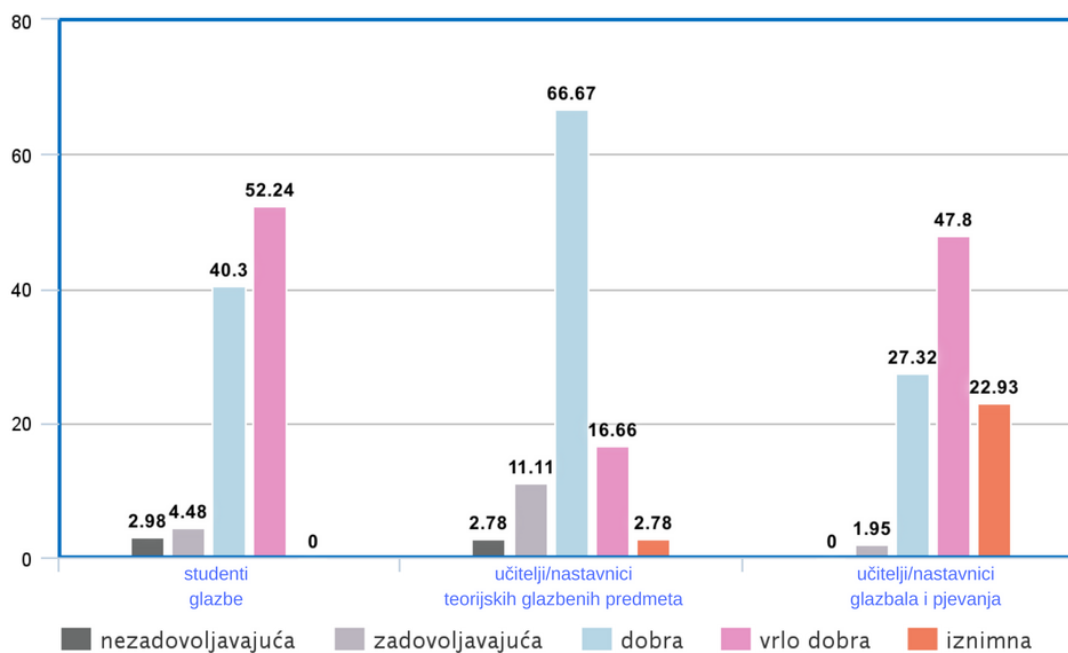
pitanje	podskupina	N	M	SD	T	df	p
8A	TEO	36	3,17	1,134	6,225	2 305	0,002
	GL/PJ	205	2,56	1,049			
	STUD	67	2,42	1,089			
8B	TEO	36	3,06	0,715	26,852	2 305	<0,001
	GL/PJ	205	3,92	0,759			
	STUD	67	3,42	0,721			
8C	TEO	36	2,17	0,878	93,973	2 305	<0,001
	GL/PJ	205	2,81	0,872			
	STUD	67	1,25	0,560			
8D	TEO	36	2,33	0,793	13,164	2 305	<0,001
	GL/PJ	205	2,21	0,930			
	STUD	67	1,60	0,836			

Tablica 50: Odgovori na osmo pitanje – podjela ispitanika prema spolu

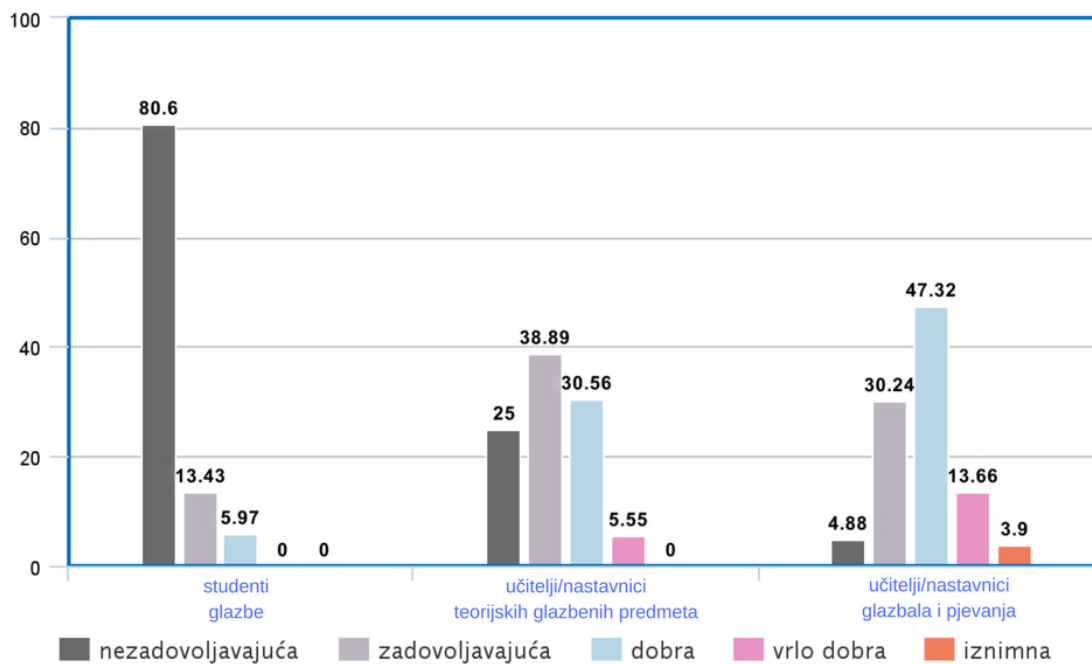
pitanje	podskupina	N	M	SD	T	df	p
8A	M	133	2,65	1,102	0,690	306	0,490
	Ž	175	2,56	1,075			
8B	M	133	3,72	0,820	0,264	306	0,792
	Ž	175	3,70	0,799			
8C	M	133	2,49	1,027	1,326	306	0,186
	Ž	175	2,33	1,036			
8D	M	133	2,07	0,872	-0,441	306	0,659
	Ž	175	2,11	0,976			



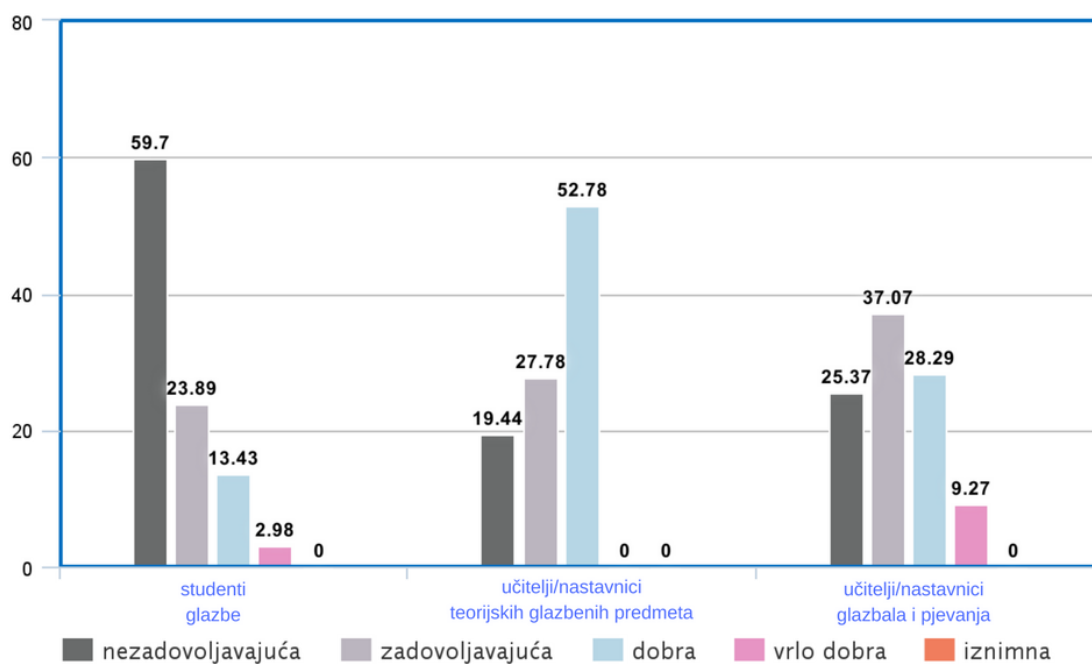
Slika 10: Razlike u procjenama podskupina ispitanika o stečenoj glazbenoj pismenosti



Slika 11: Razlike u procjenama podskupina ispitanika o stečenim reproduktivnim vještinama



Slika 12: Razlike u procjenama podskupina ispitanika o poznavanju glazbene literature



Slika 13: Razlike u procjenama podskupina ispitanika o stečenim kompetencijama za stvaranje glazbe

Odgovori na otvorena pitanja, kao i iskazi u grupnim intervjuima, analizirani su kvalitativno uz eventualno neke kvantitativne pokazatelje. Svi su ispitanici više ili manje opširno odgovorili na postavljena pitanja i slijedom toga, prikupljeno je dovoljno podataka kako bi se izveli potrebni zaključci. Podatci koje smo dobili analizom odgovora na otvorena pitanja u anketnom upitniku te analizom iskaza sugovornika iz grupnih intervjuja, prikazani su prema dvjema većim cjelinama:

- a) kurikulumska filozofija glazbenoga obrazovanja na osnovnoškolskoj razini;
- b) kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju na osnovnoškolskoj razini.

Podatci su nadalje tematski podijeljeni u više kategorija te su na taj način opisani i interpretirani. U prikazivanju iskaza sugovornika u grupnim intervjuima nismo u potpunosti slijedili tijek intervjuiranja, jer su se planirane teme u svakom intervjuu pojavljivale nešto drugačijim redoslijedom. Iskazi sugovornika uvelike su potvrdili stavove koji su prethodno izneseni u odgovorima na pitanja u anketnom upitniku, stoga smo u prikazu djelomičnih ili potpunih iskaza iz grupnih intervjuja izdvojili samo nove informacije u odnosu na iskaze iz anketnih upitnika.

5.2.4.6. Kurikulumska filozofija glazbenoga obrazovanja na osnovnoškolskoj razini

Odgovori na pitanje *Pokušajte svojim riječima identificirati ulogu i svrhu osnovnog glazbenog obrazovanja* grupirani su u šest kategorija, zbog njihove jasnije interpretacije i prikaza. Riječ je o sljedećih šest kategorija:

1. stjecanje opće kulture i estetski odgoj;
2. razvoj ljubavi prema glazbi i interesa za glazbu;
3. holistički razvoj;
4. dobrobit za društvo;
5. stjecanje temeljnih glazbenih znanja i umijeća;
6. usmjeravanje budućih profesionalnih glazbenika.

Redoslijed kategorija odredili su kvantitativni pokazatelji koji se odnose na učestalost pojavljivanja kategorija u odgovorima ispitanika.

Stjecanje opće kulture i estetski odgoj

Ključna je uloga osnovne glazbene škole *uvođenje djeteta u svijet glazbe (S 24)*⁸⁸. Naglasak ne treba nužno staviti na razvoj virtuozyteta jer *ionako svi učenici neće postati profesionalni glazbenici (S 201)*. Umjesto takvog pristupa, ispitanici predlažu upoznavanje glazbene literature koje će biti na *kvalitativno višoj razini od onoga u općeobrazovnim školama (S 87)*. *Potreban je drugačiji pristup upoznavanju glazbe koji će rezultirati osviještenim slušanjem i boljim shvaćanjem glazbenih djela (S 6)*. Naglašava se važnost dubinskoga, temeljitog upoznavanja i analiziranja glazbe koju učenici sviraju i/ili pjevaju u individualnoj nastavi, na komornoj glazbi i u ansamblima. *Osnovna glazbena škola treba razviti osjećaj za ljepotu i umjetničku vrijednost glazbe (S 9)*, svijest o kvalitetnoj glazbi, ali i onoj nekvalitetnoj, prema jednom ispitaniku *lako probavljivoj glazbi (S 22)* te izgraditi *drugačiji glazbeni ukus (S 24)*. *Zbog stjecanja opće kulture i odgoja kulturne individue, učenike je potrebno upoznati s kanonom zapadnoeuropske umjetničke glazbe (S 104)*.

Pojedini su ispitanici istaknuli važnost razvoja kulture slušanja glazbe te odlaska na koncerte i u kazališta: *Glazba je izvedbena umjetnost koja je prije svega usmjerena na publiku pa je kroz glazbenoobrazovni sustav potrebno takvu publiku odgojiti i formirati (S 87)*. U tom kontekstu, ispitanici su spomenuli i *odgoj za glazbu putem glazbe (S 117)*, *odgoj publike koja razumije glazbenu umjetnost (S 90)*, *razvoj kompetentnih glazbenih ljubitelja, slušatelja i konzumenata (S 10)* i *učenje lijepog ponašanja (bontona) u koncertnim dvoranama (S 87)*.

Razvoj ljubavi prema glazbi i interesa za glazbu

Ispitanici su pri identificiranju svrhe osnovnoga glazbenog obrazovanja također istaknuli značaj razvoja ljubavi prema glazbi i prema ostalim umjetnostima. Važno je *naučiti slušati, pisati, čitati i stvarati glazbu i zavoljeti je kroz te aktivnosti (S 308)* odnosno *razviti ljubav prema sviranju instrumenta (S 5)*. Jedna ispitanica ulogu osnovne glazbene škole vidi ovako: *Učeniku treba pružiti širi doživljaj glazbe, učenje kroz zabavu i igru, što više sudjelovanja u izvođenju (S 17)*. Uloga osnovne glazbene škole je *stvaranje interesa za glazbu (S 23)* i *poticanje znatiželje za daljnjim otkrivanjem glazbe (S 20)*. Interes se može

⁸⁸ Izvorni iskazi ispitanika (pojedini termini, sintagme i cjelovite rečenice/misli) označeni su u kurzivu, a u zagradi se nalazi redni broj ispitanika (24. ispitanik koji je ispunio anketni upitnik = S 24).

razviti i putem vježbanja te samostalnoga izvođenja glazbe, kao i posjetom produkcija vršnjaka te koncerata vrhunskih glazbenika. Bez obzira na to hoće li se učenici nastaviti glazbeno školovati, potrebno je *razviti trajnu potrebu prema glazbenim sadržajima* (S 87).

Holistički razvoj

Veliki broj ispitanika svrhu i ulogu osnovne glazbene škole vidi kao priliku za širenje horizonta, načina razmišljanja i pogleda na svijet, a bavljenje glazbom smatra se *odgojem sretnih ljudi* (S 300), *oplemenjivanjem* (S 26) i *obogaćivanjem duše* (S 18). Jedna ispitanica navodi: *Osnovno glazbeno obrazovanje treba proširiti vidike i budućoj odgajateljici u vrtiću i menadžeru u privatnoj tvrtci* (S 81). Glazba utječe na opći intelektualni razvoj i pokretač je razvijanja kognitivnih, afektivnih i motoričkih sposobnosti. U glazbenoj školi stječu se radne navike i odgaja se odgovornost, organiziranost, disciplina, koncentracija i strpljenje. Važna je i socijalizacijska funkcija škole – razvoj komunikacijskih vještina, empatije i sposobnosti za timski rad. S druge strane, učenici se (na dobar način) potiču na individualizam te slobodno i kreativno izražavanje. *Sviranjem i pjevanjem pred publikom učenici stječu samopouzdanje, uče se boriti s tremom i razvijaju sposobnosti javnog nastupa* (S 15). Osnovna glazbena škola učenicima omogućuje kvalitetno provođenje slobodnog vremena, od sâmog procesa učenja u glazbenoj školi, do ostalih oblika integriranja glazbe u život (npr. kućno muziciranje). Prema jednom ispitaniku, *Glazba, bez obzira na buduće zanimanje, ostaje dio identiteta čovjeka* (S 29) dok drugi navodi da *odgoj budućih profesionalaca treba biti na zadnjem mjestu* (S 143).

Dobrobit za društvo

Odgojem i obrazovanjem budućih profesionalnih glazbenika, ali i amatera te ljubitelja glazbe, *održava se kulturna razina društva* (S 87). Prema ispitanicima, osnovna glazbena škola doprinosi stvaranju umjetnika, ali isto tako i *stvaranju kulturne javnosti* (S 81). Pojedinaac sa završenom osnovnom glazbenom školom može biti kvalitetan, aktivni ispitanik u području glazbenoga amaterizma jer će steći kompetencije za pjevanje u zboru i/ili sviranje u orkestru. *Za Hrvatsku je bitno stvaranje kulturnog proizvoda za izvoz, a ne da se stalno uvozi* (S 68). Osnovno glazbeno obrazovanje potiče *stvaranje kritičke mase glazbeno obrazovane populacije bez koje profesionalni glazbenici teško mogu opstati* (S 49). Uz publiku, to su u svakom slučaju organizatori i pokrovitelji glazbenih događanja. U tom je kontekstu zanimljiv

i ovaj iskaz: *Glazbeno obrazovanje nije skupo jer je isplativije investirati u kulturu, nego u popravak uništenih kafića, javnih objekata i spomenika, jer se na vrijeme nije brinulo o kulturnom odgoju djeteta* (S 57). Određeni broj ispitanika osnovno glazbeno obrazovanje smatra važnim ne samo za glazbenu profesiju, nego i neka druga zanimanja. *Dragocjena je vrijednost naučene vještine sviranja instrumenta za zanimanja učitelja razredne nastave, kazališne i filmske redatelje, glumce, montažere, plesače, televizijske voditelje, novinare u kulturi i ostale medijske djelatnike, ali i psihologe i pedagoge u glazbenim školama* (S 298).

Stjecanje temeljnih glazbenih znanja i umijeća

Stjecanje glazbenih znanja i umijeća u osnovnoj glazbenoj školi (temeljnih vještina sviranja, pjevanja i glazbene pismenosti) samo je prema nekim ispitanicima na prvome mjestu. Pritom ispitanici ističu *senzibilitet za glazbene sastavnice* (S 19), *razvoj intonacijskih i ritamskih vještina* (S 52), *upoznavanje osnova glazbene teorije* (S 4) te povezivanje teorije i prakse – *čista kvinta na solfeggiu i na klaviru treba predstavljati isto* (S 302). Ispitanici nadalje navode *razumijevanje i samostalno korištenje osnovnih glazbenih pojmova* (S 197), *vještinu čitanja notnog teksta* (S 161), *pjevanje po notama* (S 2), *usvajanje prirodnih zakona u organizaciji glazbe* (S 300) i *razumijevanje glazbe kao homogene cjeline, ali i sposobnost fragmentiranja u odvojene elemente* (S 49). *Solfeggio* se ističe kao važan predmet za daljnje profesionalno, ali i amatersko bavljenje glazbom – *učenici će moći samostalno graditi akorde, pamtiti melodiju i skidati pjesme po sluhu* (S 211). Učenici će tijekom osnovnog glazbenog obrazovanja ovladati osnovnom tehnikom glazbene izvedbe pri čemu je važno *dobro postavljanje sviračke tehnike, kako bi se kasnije sviralo s lakoćom* (S 131). Učenici će se osposobiti za samostalno muziciranje i nadogradnju znanja, kao i za aktivno stvaranje glazbe.

Usmjeravanje budućih profesionalnih glazbenika

Uloga osnovne glazbene škole je i otkrivanje talenta za glazbu, pronalaženje, savjetovanje i odgajanje darovite djece. *Potrebno je kod učenika razviti svijest o posjedovanju talenta i pomoći im da tijekom školovanja otkriju svoj glazbeni identitet – vide li se u budućnosti kao glazbeni interpreti, teoretičari ili (samo) slušatelji* (S 304). Osnovna glazbena škola je početni stadij profesionalnoga učenja glazbe, to jest priprema za srednju glazbenu školu i temelj za studij glazbe u budućnosti. *Da bi se stvorio profesionalni glazbenik, treba*

krenuti vrlo temeljito (ne kao tečaj ili površno bavljenje glazbom), jer nitko ne zna tko je među djecom budući glazbenik (S 86).

Sugovornici u grupnim intervjuima potvrdili su stavove o višeslojnosti svrhe osnovnoga glazbenog obrazovanja. Osnovna je glazbena škola, prema gotovo svim sugovornicima, neizostavan korak na putu za glazbenu profesiju. *Ako se želi postati kvalitetnim glazbenikom, glazba se uči od malena (S 3).* Obrazloženje takvoga stava povezano je sa složenošću glazbenih vještina i umijeća, potrebom za dugim periodom učenja i svladavanja tehnike te glazbenim i umjetničkim sazrijevanjem. Riječ je i o *prilagodbi na drugačiji način života (...)* *Treba proći jedan period dok se učenici ne naviknu na višesatno vježbanje i odricanje od slobodnog vremena, igranja ... (S 17).*

Pobornici profesionalizma zalažu se za zadržavanje visokih kriterija: *Mi moramo štiti našu struku i našu tradiciju, ne može svatko ići u glazbenu školu (S 9).* Pojedini su sugovornici izrazili ovakav stav, dok su se drugi oštro protivili. *Škole mogu pružiti svima ono što žele – profesionalcima i amaterima“ (...)* *Vani je to puno jednostavnije. Nitko te na ništa ne prisiljava, možeš svirati iz zabave, a možeš krenuti profesionalnim putem (S 15).*

Upis u osnovnu glazbenu školu treba biti želja učenika (S 8), stav je jedne voditeljice županijskoga stručnog vijeća, ujedno i nastavnice teorijskih glazbenih predmeta. Tako smatraju mnogi sugovornici – roditelji su često „krivci“ za upis djeteta u glazbenu školu, „tjeraju“ dijete zbog vlastitih želja i ambicija. U skupini učitelja/nastavnika klavira, jedna je sugovornica stala u obranu roditelja: *Nije to baš tako, često samo roditeljima i njihovoj odgovornosti možemo zahvaliti da uopće imamo učenike. Današnja djeca ... oni ništa ne žele raditi. Samo bi se odmarali i bili na internetu. Roditelji su ti koji se brinu hoće li oni redovito dolaziti i koliko-toliko raditi kod kuće (S 1).*

Svi se sugovornici jednoglasno slažu da su osnovne glazbene škole u Hrvatskoj potrebne. *Osnovnih škola mora biti, one su potreba učenika i društva u cjelini (S 27).* Sugovornici ističu da je, uz učenje sviranja i *solfeggio*, izuzetno važno „živo“ upoznavanje s glazbom, kao i socijalna interakcija koja se odvija u školi – zajedničko pjevanje, sviranje, glazbene igre. *Prava glazbena iskustva se jednostavno ne mogu zamijeniti učenjem glazbe kod kuće, instrukcijama, internetom ... (S 19).*

Međutim, bilo je i drugačijih stavova: *Postoje i drugi primjeri, učenici koji su završili pripremnu školu i super su, vrhunski glazbenici (S 34).* Ovaj je iskaz pružio student glazbene

pedagogije, nadodavši kako je i sâm prošao iskustvo pripremnih razreda bez pohađanja osnovne glazbene škole. *Ima puno odraslih, samoukih glazbenika. Oni zapravo sve znaju, naučili su note, sviraju i harmoniziraju po sluhu. Vjerujem da bi lako naučili ono što smo mi u osnovnoj i srednjoj – teoriju, harmoniju, polifoniju (...) Mislim da nije nužno imati osnovnu školu, ovisi o osobi*, rekao je student teorije glazbe (S 31).

Sugovornicima su postavljena i sljedeća pitanja tijekom intervjua: (1) Treba li se osnovna glazbena škola više usmjeriti na profesionalizam ili na odgoj poznavatelja i ljubitelja glazbe odnosno glazbenih amatera? – i – (2) Postoji li mogućnost kompromisa između profesionalizma i amaterizma? U odgovorima na pitanja, stavovi sugovornika podosta se razilaze. Niti jedan sugovornik nije iskazao stav da bi glazbene škole trebale biti isključivo amaterski nastrojene, objašnjavajući to prvenstveno resursima iz državnog i lokalnog/gradskog proračuna. Međutim, postoji gotovo jednak broj pobornika, kao i protivnika profesionalnoga profiliranja osnovne glazbene škole. Pobornici profesionalizma zalažu se za zadržavanje visokih kriterija: *Mi moramo štiti našu struku i našu tradiciju, ne može svatko ići u glazbenu školu* (S 9). Pojedini su sugovornici izrazili ovakav stav, dok su se drugi oštro protivili. *Škole mogu pružiti svima ono što žele – profesionalcima i amaterima“ (...) Vani je to puno jednostavnije. Nitko te na ništa ne prisiljava, možeš svirati iz zabave, a možeš krenuti profesionalnim putem* (S 15).

5.2.4.7. Kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju na osnovnoškolskoj razini

U odgovorima na pitanje *Opišite vlastite stavove o obilježjima glazbenoobrazovnoga sustava na osnovnoškolskoj razini*, ispitanici/sugovornici su u pravilu opisivali postojeće nedostatke i probleme, a prednosti su spominjali u manjem broju. Međutim, dobivene podatke nismo interpretirali u svjetlu općega nezadovoljstva sa sustavom – ispitanici/sugovornici možda nisu u potpunosti svjesni postojećih prednosti ili se one za njih podrazumijevaju. Ispitanici su se pozitivno osvrnuli na činjenicu da je glazbeno obrazovanje dostupno velikom broju zainteresiranih polaznika – školarina je povoljna i glazbene su škole lokacijski dostupne u svim regijama. Prednost je, prema nekim ispitanicima, naglasak na profesionalizmu i visokim kriterijima⁸⁹ – upravo formalno, institucionalno učenje daje *legitimitet*

⁸⁹ Prema nekim sudionicima ovo nije pozitivno, nego negativno obilježje sustava.

profesionalnosti (S 67). Ispitanici u određenoj mjeri iskazuju zahvalnost što imaju priliku *prenositi učenicima svoja glazbena znanja i iskustva* (S 109). Zadovoljni su s mogućnošću individualiziranoga pristupa učenicima koji je posebno izražen u individualnoj nastavi glazbala.

Identificirani problemi u strukturi glazbenoobrazovnoga sustava na osnovnoškolskoj razini podijeljeni su u sljedeće kategorije:

1. Formalni kurikulum: sadržaji poučavanja i učenja u osnovnoj glazbenoj školi;
2. Podržani kurikulum i kurikulum poučavanja;
3. Kurikulum učenja i izmjereni kurikulum.

Formalni kurikulum: sadržaji poučavanja i učenja u osnovnoj glazbenoj školi

U odgovoru na postavljeno pitanje o obilježjima glazbenoobrazovnoga sustava, jedna ispitanica istraživanja navodi kako *treba poraditi na sadržaju predmeta u osnovnoj glazbenoj školi koji moraju biti puni glazbe* (S 5). *Predmeti u glazbenim školama sami su sebi svrha – nema slušanja glazbe, nema stvarnog doticaja s glazbom i nema povezivanja znanja (...)* Nitko na kraju školovanja ništa ne zna, iako se nastava pohađa godinama (S 76). Sadržaji i metode rada su zastarjeli, potrebno je unijeti neke inovacije, kako u sâm program, tako i u pristupe učenicima. Nužna je primjena suvremenije literature i informacijsko-komunikacijske tehnologije. Sadašnjim se načinom rada ne potiče kreativnost učenika, oni se ne motiviraju i učenje glazbe često ne doživljavaju kao veselje, nego kao obvezu. *Nastavi programi solfeggia i instrumenta posve su neusklađeni i treba poraditi na tome da se to promijeni* (S 10).

Kada smo tijekom intervjuiranja sugovornike upitali što misle o službenim nastavnim programima, u pravilu su se osvrnuli na sadržaje učenja, a manjim dijelom na metodologiju izrade programa. Većina je učitelja/nastavnika priznala kako nisu detaljno proučili niti jedan program, osim programa za predmete koje poučavaju. Tijekom rasprava pojavilo se nekoliko generalnih prigovora: *Programi nisu baš logični, većinu toga osmišljam sama.* (S 29); *Ima puno pravopisnih pogrešaka i krivih naziva, trebalo bi to malo urediti!* (S 25); *Nema nikakvih uputa za posebno darovite učenike, kao ni za one koji su ispod prosjeka. Moramo se snalaziti na različite načine. O tome se općenito ne vodi računa, premalo se razgovara ...* (S 4).

Učitelji teorijskih glazbenih predmeta procjenjuju da je sadržaj programa za *sofeggio* uglavnom dobar, iako oni tijekom rada čine određene preinake. Neki su sugovornici pokušali

detaljnije objasniti što sa svojim učenicima realiziraju drugačije u području intonacije, ritma i teorije glazbe. Ono što sugovornici svih skupina naglašavaju kao pozitivno jest dovoljno autonomije u radu. *Program ostvarujem na način koji smatram najboljim, nije me nitko nikada kontrolirao, niti pozivao na red* (S 5). Ipak, većina sugovornika iskazuje kako se pridržavaju programa, prvenstveno zbog učenika. Pritom imaju na umu kako bi učenici iz određenog razloga mogli promijeniti razred i učitelja/nastavnika ili otići u drugu školu. Učitelji/nastavnici klavira i flaute potvrdili su da se zadani program glazbala u pravilu ne ostvaruje u cijelosti: *Zahtjevi su previsoki i nerealni. Možda s dvoje od svih svojih učenika napravim sve što je zadano. I to su oni učenici koji na kraju imaju odličan, a ne dovoljan* (S 3).

Učitelji/nastavnici glazbala priznaju da im je ipak lakše od učitelja/nastavnika teorijskih glazbenih predmeta, zato što ostvaruju individualnu nastavu pa program bez problema prilagođavaju učenicima koji se međusobno razlikuju po sposobnostima, a često i po motivaciji, zrelosti i marljivosti. Uz literaturu koja je zadana programom, glazbena djela pronalaze sami. Do njih dolaze samostalnim istraživanjem i razmjenom informacija s kolegama u školi, a za „friška“ izdanja saznaju i putem stručnog usavršavanja u Hrvatskoj i inozemstvu.

Sugovornici naglašavaju kako u osnovnim glazbenim školama generalno nedostaje glazbe. *Glazba bi se trebala slušati doslovno u sklopu svega*, ističe jedna studentica (S 36). Sugovornici predlažu uvođenje *Glazbene literature* kao izbornog predmeta u osnovnoj glazbenoj školi, a spominju i obvezan odlazak na koncerte kao dio nastave. Postoje razilaženja u stavovima po pitanju glazbenog repertoara. Pojedini se sugovornici zalažu za isključivo klasičnu glazbu, dok drugi ne bi imali ništa protiv popularne glazbe u glazbenoj školi. Studenti su u pravilu skloniji uvođenju popularne glazbe, iako i učitelji spominju kako s učenicima mlađe dobi sviraju *popularne melodije* (S 20) kako bi ih dodatno motivirali za rad (npr. melodije pjesmica „Bratec Martin“ ili „Blistaj, blistaj, zvijezdo mala“). Učitelji/nastavnici koji imaju iskustva s vođenjem ansambla (zbor, orkestra) ističu kako često odabiru različite teme iz mjuzikla te filmsku glazbu. Prema mišljenju pojedinih sugovornika, potrebno je u nastavu uključiti i tradicijsku glazbu. U dvije se fokus-grupe javila sugestija za uvođenjem *Folklor*a, predmeta koji je nekoć postojao u srednjoj glazbenoj školi. Sugovornici predlažu još neke izborne predmete poput *Glazbi svijeta*, *Kompozicije* i *Glazbene informatike*.

Ispitanici su u velikom broju istaknuli kako u nastavi ne mogu ostvariti sve što bi htjeli, koliko zbog nedostatka prostornih i materijalnih uvjeta, toliko zbog vremenskog ograničenja (broja sati). Kvantitativna obrada podataka iz prethodnih pitanja ukazuje na to da ispitanici broj sati za određene predmete smatraju optimalnim. Međutim, neki su ispitanici u okviru pitanja otvorenoga tipa ipak iskazali potrebu za proširenjem satnice. Da bi postigli zacrtane ishode učenja, učitelji/nastavnici nerijetko samostalno realiziraju nastavu izvan okvira službenoga rasporeda i bez financijske naknade. Nekima ni to nije omogućeno zbog skučenosti prostora u kojima rade: *Ne mogu održavati dodatnu nastavu kad osjetim potrebu za time, jer jednostavno nemam gdje s učenicima* (S 28). Ispitanici spominju i neopremljenost škola potrebnim glazbalima, literaturom i ostalom opremom – *sve lokalne zajednice ne ulažu jednako u svoje škole* (S 61).

Kao poseban problem održavanja nastave, ispitanici spominju grupiranje učenika i broj učenika na pojedinim predmetima. Zbor/Orkestar u većim glazbenim školama pohađa veliki broj učenika, a za takav tip nastave ne postoje dovoljno prostrane učionice. Pojedine glazbenoobrazovne ustanove nemaju dvoranu namijenjenu probama, produkcijama i koncertima. U nastavi *solfeggia* nerijetko ima previše učenika, što nije u suglasju s propisima pedagoškog standarda: *Nemoguće je individualno pratiti razvoj svakog učenika, uočiti probleme u intonaciji, svima pregledati kajdanke* (S 122). Navode se i problemi s pedagoškom dokumentacijom. Ispitanici smatraju da dokumentacije ima previše i na taj im se način oduzima dragocjeno vrijeme koje se može iskoristiti za planiranje nastave i vlastito profesionalno usavršavanje. Pedagoška dokumentacija, a posebno *e-matica*, nije prilagođena specifičnostima glazbenih škola.

Bez obzira na to što se rasprava u okviru grupnih intervjuova odnosila na osnovnu glazbenu školu, mnogi su sugovornici imali potrebu iskazati stavove o predškolskim glazbenim programima i pojedinim aspektima srednjoškolskoga glazbenog obrazovanja. Dotaknuti su problemi financiranja predškolskog glazbenog odgoja koje je u nadležnosti lokalne samouprave. Sugovornici su izrazili potrebu za drugačijom koncepcijom predškolskih glazbenih programa, kako bi se realizacija nastave omogućila i učiteljima glazbala: *Glazbeni vrtić ne mora biti samo učenje pjesmica i brojalica ili nekakav početni solfeggio. Ima puno djece koja su u toj dobi zainteresirana za sviranje* (S 7). *Da, trebali bi već u vrtiću formirati*

manje grupe učenika koji bi zajedno učili svirati. Tako bismo i bolje odabrali one koji će ići u glazbenu školu, one koji to stvarno žele (S 6).

Pojedini se sugovornici zalažu za skupnu nastavu glazbala u osnovnoj glazbenoj školi. Jedna učiteljica klavira ističe kako ona to „na svoju ruku“ i ostvaruje, ponekad kombinirajući individualnu nastavu i sat s dvoje ili troje učenika: *Na taj način učenici slušaju jedni druge i uspoređuju se, a tako im je i zabavnije. Naravno, nastavu nije dobro stalno provoditi na ovaj način. Upravo je promjena u načinu rada najdjelotvornija (S 2).* Sugovornici iz skupina učitelja/nastavnika glazbala smatraju da u osnovnim glazbenim školama nedostaje *Komorna glazba* kao predmet. *Izvođenje glazbe u skupini, ali ne nužno velikoj kao što je orkestar, jako je važno za razvoj učenika. A trebalo bi pojačati i satnicu korepeticije (S 16).* Predlaže se više projektne nastave za učenike poput tematskih dana ili tjedana, posvećenih određenim glazbeno-stilskim razdobljima ili glazbi različitih kultura.

Učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta spominju problem upisa učenika različite dobi u prvi razred osnovne glazbene škole: *Svi oni idu zajedno na solfeggio, a neki od njih su mali i zaigrani, ne mogu mirno sjediti, a kamoli čitati i pisati. Za one koji su stariji sve ide presporo, nije im dovoljno izazovno (S 30).* Sugovornici predlažu nekoliko rješenja – dodatno ograničavanje dobi za upis, to jest postavljanje ne samo donje, nego i gornje granice (najmanje sedam, a najviše devet godina) ili grupiranje učenika u više dobnih skupina. S druge strane, neki se zalažu za ukidanje dobnih granica: *Obrazovanje odraslih ima samo jedna škola, zašto to nemamo i mi? (S 26).*

U kontekstu realizacije nastave *sofeggia* kao problem se spominju velike skupine učenika i prelazak većine osnovnih (općeobrazovnih) škola na rad u samo jednoj, jutarnjoj smjeni: *Zbog toga ujutro imam tri učenika, a popodne ih dođe trideset. Trebala bih sa svima raditi jednako, a to je nemoguće (S 30).* Studenti su se prisjetili svojih iskustava pohađanja dviju škola i zaključili kako nema dovoljno suradnje između općeobrazovne i glazbene škole, učenici imaju previše obveza, a učitelji ne pokazuju razumijevanje za one koji se bave glazbom: *Učenici koji su iznimni kažnjavaju se umjesto da se nagrađuju ... na primjer moraju izostati iz škole zbog natjecanja i učitelji im ne žele opravdati izostanke (S 33).* Jedna se voditeljica stručnoga vijeća izrazila ovako: *Naša struka se dodatno diskreditirala u trenutku kad su ukinuti bodovi za završenu glazbenu školu. Po čemu je sport značajniji od glazbe? Učenicima, roditeljima i čitavom društvu se šalje pogrešna poruka (S 10).*

Sugovornici su se osvrnuli i na problem *neparalelizma* u trajanju osnovne općeobrazovne škole (osam godina) i osnovne glazbene škole (šest godina): *Različito trajanje nije problem za one koji ne misle ići u srednju školu. Problem nastaje prilikom upisa u srednju školu* (S 14). Naime, ako učenici upišu prvi razred osnovne glazbene škole sa šest odnosno sedam godina, srednju će glazbenu školu morati upisati u sedmom ili osmom razredu osnovne općeobrazovne škole – *Osim što još nisu ni zreli za srednju školu, doduše svaka čast iznimkama, sustav im u današnje vrijeme to otežava* (S 14). Druga je opcija čekanje na upis u srednju glazbenu školu, kako bi učenici paralelno upisali dvije srednje škole ili se opredijelili samo za srednje glazbeno obrazovanje. Sugovornici ovdje predlažu nekoliko rješenja – produljenje trajanja osnovne glazbene škole (na sedam ili osam godina) ili reguliranje dobi za upis, kako bi se dvije osnovne škole završile istovremeno.

Sugovornici navode još neke organizacijske probleme, a jedan od njih je obveza nadoknade nastave učenicima koji nisu bili prisutni na određenom broju sati. Učitelji/nastavnici glazbala u pravilu negoduju zbog toga, naglašavajući kako su oni bili na svojem radnom mjestu i samim time „odradili“ nastavu. Potvrđeni su iskazi iz anketnih upitnika o prevelikom angažmanu oko pedagoške dokumentacije, što je poseban problem za učitelje/nastavnike koji su razrednici. Kako razrednici vode čitavo razredno odjeljenje, a ne primjerice svoju klasu učenika, događa se da moraju skrbiti o učenicima koje ne poznaju: *Vrlo je teško o tim učenicima voditi brigu, kontaktirati njihove roditelje, pratiti izostanke s nastave ...* (S 4).

Kurikulum učenja i izmjereni kurikulum

Pojedini ispitanici/sugovornici iskazuju kako se već pri sâmom ulasku učenika u glazbenu školu, postupkom prijemnog ispita, ostvaruje pogrešna selekcija učenika. Neki za to okrivljuju roditelje: *Upis djeteta često se temelji na sebičnim namjerama roditelja (isticanje u društvu).* (S 32) ... *Osnovna glazbena škola se upisuje na prisilu elitistički nastrojenih roditelja* (S 81) ... *Učenici prilikom upisa nisu ni svjesni što se sve od njih bude tražilo* (S 100). Stavovi roditelja i učenika ukazuju na dvije krajnosti: usmjerenost na profesionalizam od sâmog početka – ili – *doživljavanje glazbe kao još jedne u nizu dodatnih aktivnosti, što nerijetko dovodi do neozbiljnog i površnog shvaćanja osnovne glazbene škole* (S 81). Kod postavljenih zahtjeva za učenike, često se ne vodi računa o interesima pojedinca: *Naglasak je*

na izvrsnosti i natjecanjima, a ne posvećuje se dovoljno vremena i pažnje prosječnim učenicima, a kamoli učenicima s teškoćama (S 203).

Ispitanici su se osvrnuli i na komisijske ispite kao oblik vrednovanja koji je specifičan za glazbenu školu: *Učenici često imaju strah od ispita, a to utječe na nedostatak motivacije. Glazba bi trebala biti radost, a ovako postaje stresom (S 91).* Spominje se i nerealno vrednovanje učenika prilikom završnih ispita pa se svrha takvih ispita dovodi u pitanje – *Procjenjuju li se time postignuća učenika ili učitelja? (S 20).*

Po pitanju vrednovanja učenika, sugovornici su iskazali različite stavove. Podijeljenih su mišljenja o provedbi prijemnog ispita, brožčanom ocjenjivanju i komisijskim ispitima u osnovnoj glazbenoj školi. Pritom su uočene sljedeće korelacije u stavovima:

- a) podržavanje profesionalnosti/izvrsnosti, klasičnoga glazbenog repertoara i brožčanog ocjenjivanja/vrednovanja;
- b) podržavanje amaterizma, širega glazbenog repertoara koji uključuje i tradicijsku te popularnu glazbu i opisnog ocjenjivanja/vrednovanja.

Sugovornici koji se zalažu za profesionalno usmjerenje osnovne glazbene škole i za klasičnu glazbu kao jedinu prihvatljivu vrstu glazbe, smatraju kako je prijemni ispit neophodan za upis u glazbenu školu: *Odabirom učenika koji su pokazali sposobnosti i interes, čuvamo dignitet naše profesije (S 9).* Suprotno ovom mišljenju, pojedini su sugovornici istaknuli kako bi svaki zainteresirani polaznik trebao imati pravo na glazbeno obrazovanje. Oспорili su vjerodostojnost prijemnog ispita koji, između ostalog, prekratko traje da bi se nešto relevantno moglo zaključiti o učeniku: *Ono što dijete pokaže često je naprosto stvar trenutka. Ne znači da će dobri glazbenici biti oni koji su nešto lijepo otpjevali ili točno ponovili ritam. A ima i puno dobre djece koja se naprosto preplaše. Ne pokažu što mogu i za njih je priča gotova (S 19).* Razgovarajući o primjeru jedne glazbene škole koja nema prijemne ispite, sugovornici su zaključili kako ni to nije najbolje rješenje. Riječ je o školi koja i dalje nema mjesta primiti sve koji su zainteresirani: *Poštenije je onda ipak održati prijemni, nego upisati one koji su se prvi pojavili (S 27).* *Na državnoj razini uopće nije određeno kako bi prijemni ispiti, niti svi ostali ispiti točno trebali izgledati. Svaka škola, odnosno svaki odjel u školi radi to prema vlastitom nahođenju. Kriteriji nisu ujednačeni i učenici zbog toga pate (S 26).* Sugovornici spominju i slučajeve upisivanja u glazbenu školu „preko veze“ i zaključuju kako bi se takvi postupci trebali spriječiti.

Neki od sugovornika smatraju da je ispravno učenike vrednovati brojčanim ocjenama: *Imaju ocjene u osnovnoj školi, zašto bi ovdje bilo drugačije? Ionako su navikli na ocjene i one će ih još dugo pratiti* (S 4). Bilo je i drugačijih iskaza: *Ne želim da moje učenike motiviraju ocjene. Oni su tu zbog glazbe i u glazbi trebaju uživati* (S 21). Mišljenja su bila podjednako podijeljena kod učitelja/nastavnika i kod studenata. Sugovornici uglavnom podržavaju komisijske ispite, ali naglašavaju kako je vrednovanje učenika na takvim ispitima često nerealno i nepravedno. Učenici se vrednuju prema pokazanim znanjima i vještinama na ispitu, a ne prema cjelogodišnjem radu i trudu. Neki su sugovornici spomenuli i međusobna nadmetanja učitelja na ispitima: *... pa se u konačnici ne ocjenjuju učenici, nego mi ocjenjujemo jedni druge* (S 30). U dvije je rasprave spomenuto kako se od učenika ne bi trebalo tražiti da cijeli program sviraju napamet – to je za učenike stresno i nije pokazatelj stečenih vještina. *Ne treba prisiljavati sve učenike na javni nastup, jer neki jednostavno nisu za to* (S 5).

S obzirom da se to od njih nije tražilo, ispitanici u odgovorima na otvorena pitanja u anketnom upitniku nisu ponudili prijedloge rješenja za probleme u glazbenoobrazovnom sustavu koje su istaknuli. Međutim, sugovornici su tijekom intervjuiranja iznijeli vlastite ideje za poboljšanje kvalitete sustava glazbenoga obrazovanja, koje su u suglasju s primjerima dobre prakse inozemnih glazbenoobrazovnih sustava. Dio je sugovornika, promatrajući i proživljavajući probleme u sustavu, samostalno došao do ideja o drugačijim rješenjima i mogućnostima inoviranja aktualne glazbenopedagoške prakse. Međutim, pojedini su sugovornici podijelili iskustva studiranja i boravka u inozemstvu (Slovenija, Austrija, Italija, Francuska, Rusija) gdje su svjedočili ponešto drugačijoj, u pravilu fleksibilnijoj organizaciji sustava. Sugovornici su ponudili sljedeće prijedloge:

- Konceptija predškolskoga glazbenog odgoja trebala bi se promijeniti te uključiti različite kombinacije instrumentalnih programa (npr. violina, flauta). Predškolski bi glazbeni odgoj trebao biti dio osnovnoškolskog glazbenog obrazovanja i to po pitanju financiranja sustava (prijedlog je da država postane nadležna za financiranje), kao i po pitanju prirodne selekcije učenika u prvi razred osnovne glazbene škole;
- Dobrodošla je promjena koncepcije nastave glazbala na način da učenici pohađaju nastavu u malim skupinama (umjesto individualno) i da se usto provode različiti oblici komornoga muziciranja;

- Potrebno je osuvremeniti sadržaje, implementirati popularnu glazbu u nastavni proces, ostvarivati različite oblike projektne nastave i primjenjivati IKT;
- Potrebno je svugdje omogućiti glazbeno obrazovanje odraslih.

5.3. Treći dio istraživanja: Analiza rezultata eksperimenta u početnom učenju glazbenoga jezika

5.3.1. Cilj i zadatci

Cilj trećega dijela istraživanja bio je eksperimentalna usporedba dviju različitih metoda/sustava intonacije i njihova utjecaja na proces i rezultate učenja u početnoj nastavi *solfeggia*. Riječ je o sljedećim metodama/sustavima:

- a) *relativna metoda* s primjenom relativne solmizacije⁹⁰ te slovčane, relativne i apsolutne (standardne) notacije;
- b) *apsolutna metoda* s primjenom glazbene abecede i apsolutne (standardne) notacije⁹¹.

Zadatci ovoga dijela istraživanja odnosili su se na ispitivanje razlika u primjeni relativne i apsolutne metode na sljedećim područjima:

- zapis glazbenoga diktata (pretvaranje zvuka u notni zapis);
- pjevanje s lista (pretvaranje notnoga zapisa u zvuk);
- čitanje i razumijevanje notnoga teksta;
- usvajanje glazbenih (slušnih) pojmova i učenje glazbenih obrazaca;
- poznavanje glazbenoteorijskih činjenica.

Sukladno postavljenim zadacima, formulirane su sljedeće hipoteze:

1. Ne postoji značajna razlika između dviju usporednih skupina ispitanika u *zapisu glazbenoga diktata* na kraju druge godine učenja;
2. Ne postoji značajna razlika između dviju usporednih skupina ispitanika u *pjevanju s lista* na kraju druge godine učenja;
3. Ne postoji značajna razlika između dviju usporednih skupina ispitanika u *čitanju i razumijevanju notnoga teksta* na kraju druge godine učenja;
4. Ne postoji značajna razlika između dviju usporednih skupina ispitanika u *usvojenim glazbenim (slušnim) pojmovima i naučenim glazbenim obrascima* na kraju druge godine učenja;
5. Ne postoji značajna razlika između dviju usporednih skupina ispitanika u *poznavanju glazbenoteorijskih činjenica* na kraju druge godine učenja.

⁹⁰ U trenutku prelaska na apsolutnu notaciju, počela se primjenjivati i glazbena abeceda.

⁹¹ U objema se metodama ponekad primjenjivalo pjevanje neutralnim slogom.

5.3.2. Uzorak

Za provedbu eksperimenta odabran je ciljani uzorak od četrdeset polaznika-početnika, upisanih u prvi razred *Glazbene škole Blagoja Berse* u Zagrebu. Ispitanici su podijeljeni u dvije skupine od dvadeset učenika koje su se neznatno razlikovale prema omjeru djevojčica i dječaka (tablica 51). Pretpostavljalo se da neće biti značajnog osipanja uzorka tijekom provedbe eksperimenta, što se i potvrdilo jer se struktura skupina nije promijenila do završetka istraživanja. Uzorak je ciljano odabran kako bi se stvorile ekvivalentne skupine s podjednakom razinom sposobnosti i jednakom razinom znanja⁹².

Tablica 51: Eksperimentalni uzorak

eksperimentalna skupina	broj ispitanika	djevojčice	dječaci
prva skupina (A)	N = 20	N = 12	N = 8
druga skupina (B)	N = 20	N = 9	N = 11

Pomoću prijemnoga ispita koji je prethodio upisu u prvi razred, utvrdili smo da ispitanici nemaju: (1) *glazbena predznanja* (poznavanje notnoga pisma i ostala teorijska znanja) i (2) prethodna *glazbena iskustva* (npr. sviranje glazbala, pjevanje u dječjem zboru). Prijemnim su ispitom provjerene i glazbene sposobnosti koje se odnose na intonativnu preciznost, osjećaj za metar/ritam i pamćenje glazbe. Ostvarena je selekcija ispitanika s podjednakim sposobnostima.

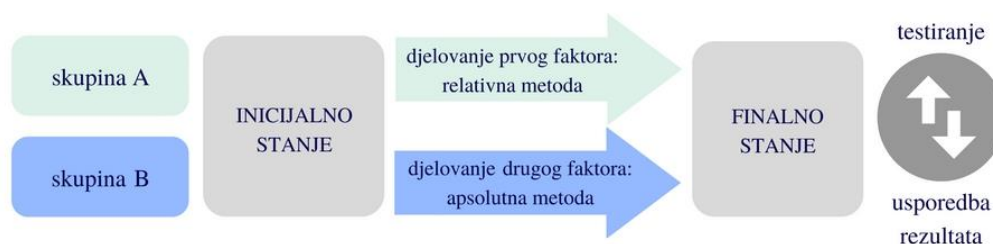
Dob upisanih ispitanika u objema skupinama bila je od minimalno šest do maksimalno devet godina starosti, a to su učenici koji u općeobrazovnoj školi pohađaju prvi, drugi ili treći razred. Ispitanici su podjednako grupirani po pitanju spola, iako se spol u dosadašnjim istraživanjima nije pokazao odlučujućim faktorom u početnom učenju glazbenog jezika. Opseg dječjega glasa, koji utječe na stjecanje vokalno-reproduktivne vještine, jednak je kod djevojčica i kod dječaka u dobi između šest i devet godina.

⁹² Izbjegavanje *S-pogrešaka* u eksperimentu (Cohen i sur., 2007).

5.3.3. Postupak i instrumenti

Eksperiment se ostvario u dvogodišnjem periodu, u okviru nastave *solfeggia* u prvom i drugom razredu osnovne glazbene škole. Za razliku od klasičnoga eksperimenta, ovdje nisu testirani učinci nove, dosad neprimijenjene metode učenja glazbenoga jezika pa se dvije skupine ispitanika nisu mogle podijeliti na *kontrolnu* i na *eksperimentalnu* skupinu. Iz tog razloga, ovdje je riječ o kvaziekperimentalnom postupku s elementima longitudinalnoga istraživanja (dvogodišnje opažanje odgojno-obrazovnoga procesa) i transverznoga istraživanja (testiranje rezultata učenja u određenom vremenskom presjeku).

Rad sa skupinama ispitanika razlikovao se po primjeni različitih metoda intonacije – prva skupina (A) je glazbeni jezik učila primjenom relativne metode, a druga skupina (B) primjenom apsolutne metode (slika 14). Dvije različite metode ovdje predstavljaju nezavisne (eksperimentalne) varijable, a njima smo utjecali na: (1) *proces* poučavanja i učenja koji se odnosi na planiranje i didaktičko-metodičko oblikovanje nastave i (2) *rezultate* učenja po završetku drugoga razreda osnovne glazbene škole.



Slika 14: Kvaziekperimentalni nacrt istraživanja

Rad s objema skupinama realizirala je jedna učiteljica-istraživačica⁹³ kako bi se izbjegli problemi koji bi mogli biti prouzročeni s dvjema različitim osobama, a odnose se na moguće razlike u stručnim i pedagoško-psihološkim kompetencijama, komunikacijskim vještinama, odnosu prema ispitanicima, vanjštini, dobi i spolu⁹⁴.

⁹³ Autorica doktorske disertacije, diplomirana profesorica teorijskih glazbenih predmeta s prethodnim iskustvom u neposrednom odgojno-obrazovnim radom u nastavi *solfeggia*.

⁹⁴ Izbjegavanje *G-pogrešaka* u eksperimentu (Cohen i sur., 2007).

Istraživačica je temeljem komparativne analize dviju različitih metoda intonacije zauzela potpuno objektivni stav o metodama, a važnu je ulogu u realizaciji eksperimenta odigralo i njezino prethodno glazbenopedagoško iskustvo u radu s ispitanicima po relativnoj odnosno po apsolutnoj metodi. Poštujući principe znanstveno-istraživačkoga rada u odgojno-obrazovnom procesu, istraživačica je s objema skupinama ispitanika u jednakoj mjeri nastojala postići maksimalan uspjeh. Postupak istraživanja detaljno je opisan i moći će se ponoviti⁹⁵.

Eksperiment se za obje skupine odvijao u prirodnim uvjetima:

- a) u istoj učionici u kojoj se svakodnevno održava nastava;
- b) u otprilike isto doba dana, s tjednim smjenama (jedan tjedan ujutro, drugi tjedan poslijepodne);
- c) s vremenskim razmakom od tri do četiri dana (ponedjeljak-četvrtak, utorak-petak).

Dobivena je potpora djelatnika škole za provedbu istraživanja – ravnatelja, nastavničkoga vijeća, razrednoga vijeća prvoga razreda osnovne glazbene škole i vijeća roditelja. Istraživanje je usklađeno s uvjetima *Etičkoga kodeksa istraživanja s djecom* (Vlada RH, 2003). Ustanovljeno je da ova vrsta istraživanja ne može naškoditi psihofizičkom razvoju djece i etičko je povjerenstvo *Glazbene škole Blagoja Berse* u Zagrebu odobrilo provedbu istraživanja. Ispitanici koji su sudjelovali u istraživanju mlađi su od četrnaest godina pa su roditelji pisanim putem dali pristanak za provedbu istraživanja, nakon što su upoznati sa svim detaljima istoga. Djeci starijoj od sedam godina pojašnjena je namjena i postupak istraživanja, a informacije o rezultatima istraživanja dobili su i roditelji i djeca. Eksperiment je odobrilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, a tijekom provedbe pridržavali smo se i *Pravilnika o uvjetima i načinu ostvarivanja eksperimentalnih programa u osnovnim školama* (NN, 40/91).

Provedba eksperimenta nije iziskivala dodatne resurse jer je opremljenost učionice u kojoj se održavala nastava zadovoljila postavljene kriterije. Nakon početne pripreme i osiguranja uvjeta, postavljene su konkretne smjernice za provedbu eksperimentalnoga postupka. Izrađen je nacrt kurikuluma u kojemu su definirani ishodi učenja, to jest željeni rezultati na kraju prve i na kraju druge godine učenja. Definiranje ishoda temeljilo se na promišljanju procesa učenja, analizi nastavnoga sadržaja, didaktičkoj analizi i razvijanju

⁹⁵ Izbjegavanje *R-pogrešaka* u eksperimentu (Cohen i sur., 2007).

pretpostavki o učincima nastavnoga djelovanja (Oser i Baeriswyl, 2001). Odabir sadržaja prilagođen je potrebama eksperimenta, ali nije odstupio od nastavnih sadržaja propisanih aktualnim programom (MZOŠ i HDGPP, 2006).

Eksperiment se provodio temeljem predradnji koje su obuhvatile:

1. Makroplaniranje nastave, koje se po pitanju redoslijeda organizacije sadržaja razlikovalo u radu sa skupinom A i skupinom B. Prije provedbe eksperimenta, izrađen je okvirni plan nastave po mjesecima učenja za obje skupine⁹⁶;
2. Mikroplaniranje svake nastavne jedinice, posebno za svaku eksperimentalnu skupinu⁹⁷.

Planiranje nastave se djelomično odvijalo prije, a većim dijelom za vrijeme eksperimentalnoga postupka. Za svaku su nastavnu jedinicu izrađene vježbe za rad na modulatoru, konstruirani su ritamski, melodijski i melodijsko-ritamski didaktički primjeri⁹⁸ i pripremljeni su primjeri iz glazbene literature. Odabrane su, a zatim i provedene odgovarajuće metode, strategije i postupci uz primjenu odgovarajućih materijala.

Tijekom planiranja i provedbe eksperimenta, istraživačica je pomno opažala odgojno-obrazovni proces i sastavljala bilješke nakon svakog održanog sata s A odnosno B skupinom. Samostalno je konstruirala obrazac za opažanje i samoanalizu nastavnoga sata (Bezinović i sur., 2012) i sustavno je za svaki sat bilježila: (1) opće informacije o nastavnoj jedinici uz postavljene ciljeve i ishode učenja, (2) strukturu nastavnoga sata, (3) odabir i realizaciju materijala i metoda/strategija i (4) razinu ostvarenih ciljeva i realiziranih ishoda.

Tijekom odgojno-obrazovnoga procesa primjenjivani su različiti postupci formativnoga i sumativnoga vrednovanja. Krajnji rezultat eksperimentalnoga postupka iskazao se razinom stečenih glazbenih znanja i vještina na kraju druge godine učenja *solfeggia*. Pritom su obje skupine ispitanika testirane na dva načina:

- a. zapisom glazbenoga diktata koji pripada kategoriji *papir-olovka testa*;
- b. pjevanjem s lista koje pripada kategoriji *testa izvedbe* (Rojko, 1981).

⁹⁶ Tablice 76-81 u prilogima.

⁹⁷ Opis pojedinih nastavnih jedinica nalazi se u prilogima (prilog 6).

⁹⁸ Primjeri su izvorno konstruirani u svrhu provedbe eksperimenta.

Kod prvoga načina testiranja (glazbeni diktat), učiteljica je na klaviru demonstrirala glazbeni materijal, a ispitanici su zapisivali ono što čuju. Riječ je o grupnom testiranju koje se odvijalo u okviru uobičajenoga sata *solfeggia*. Svaki je glazbeni primjer predstavljao jednu česticu testa i zapisivao se u trajanju od otprilike petnaest minuta⁹⁹. Zadatci za obje skupine ispitanika bili su jednaki i testiranje se provodilo potpuno istom procedurom od deset koraka:

1. Ispitanici su dobili prazan notni papir s već upisanim imenom i nadnevkom;
2. Učiteljica je pružila upute o vrsti diktata, ključu, tonalitetu i mjeri koji su zapisani na ploču;
3. Učiteljica je na klaviru odsvirala mješovitu kadencu za utvrđivanje tonaliteta;¹⁰⁰
4. Učiteljica je odsvirala početni ton koji se zajednički utvrdio i zapisao na ploču;
5. Učiteljica je demonstrirala diktat u cijelosti kao informaciju o zadatku koji slijedi, svirajući melodijsko-ritamski primjer na klaviru bez harmonijske pratnje;
6. Učiteljica je odsvirala svaku dvotaktnu frazu tri puta. Ispitanici su slušali i potom zapisali frazu na notni papir;
7. Fraza se demonstrirala još jednom (nakon pisanja) i odmah spojila s novom frazom (dvotaktom). Isti se postupak nastavio do posljednje fraze;
8. Učiteljica je na kraju još jednom odsvirala primjer u cijelosti;
9. Ispitanici su provjerili zapisano i predali ispunjene notne papire;
10. Nakon što su ispitanici predali napisani zadatak, učiteljica je primjer napisala na školsku ploču kako bi ispitanici dobili povratnu informaciju o tome što su trebali zapisati. Primjer se zatim zajednički otpjevao solmizacijskim slogovima (prva skupina) odnosno glazbenom abecedom (druga skupina).

Drugi način testiranja (pjevanje s lista) zahtijevao je prethodnu analizu glazbenoga materijala koji je do trenutka testiranja ispitanicima bio nepoznat. Slijedom toga, pjevanje se ispitivalo individualno i svakom je ispitaniku pružena mogućnost da zadatak prouči u tišini prije pjevanja na glas. Individualno testiranje svakog ispitanika trajalo je do deset minuta po ispitaniku, što uključuje analizu materijala i pjevanje. Većina ispitanika iz obje skupine završila je zadatak prije isteka predviđenog vremena. Za razliku od glazbenoga diktata, pjevanje se nije ispitivalo u redovnoj nastavi, nego u posebnim terminima.

⁹⁹ Posljednjih šest sati u drugoj godini učenja.

¹⁰⁰ Ispitanici su se prethodno upjevali u tonalitetu (pjevanjem ljestvice i radom na modulatoru).

Takva je odluka donesena iz sljedećih razloga:

- a. Objektivna usporedba razine stečenih glazbenih znanja i vještina može se ostvariti samo pomoću istih glazbenih primjera;
- b. Ispitanike je potrebno ispitati individualno, bez prisutnosti ostalih ispitanika, što nije izvedivo za vrijeme redovne nastave. Ako bi se pjevanje ispitivalo u okviru uobičajenoga nastavnog sata, glazbeni primjer bi bio nepoznat samo prvom ispitaniku, a to bi onemogućilo objektivnu evaluaciju svakog ispitanika u skupini.

Testiranje pjevanja s lista za svakog se ispitanika provodilo istom procedurom u četiri koraka:

1. Ispitanik je dobio listić s melodijsko-ritamskim glazbenim primjerom;
2. Učiteljica je na klaviru odsvirala mješovitu kadencu u zadanom tonalitetu i početni ton primjera;
3. Ispitanik je u tišini proučavao i analizirao primjer, pretvarajući notne simbole u imena (ovisno o metodi po kojoj je učio);
4. Ispitanik je samostalno otpjevao zadani primjer, bez pomoći učiteljice i bez klavirske (harmonijske) pratnje. Ispitanici prve skupine pjevali su solmizacijskim slogovima, a ispitanici druge skupine glazbenom abecedom.

Za testiranje ishoda učenja konstruirani su testovi koji obuhvaćaju cjelokupni sadržaj prvih dviju godina nastave *solfeggia* (tablice 52 i 53). Riječ je o dvanaest čestica testa pomoću kojih su ispitane operacije zapisa glazbenoga diktata (šest čestica) i pjevanja s lista (preostalih šest čestica).

Tablica 52: Opći podatci o testiranju odgojno-obrazovnih ishoda

postupak testiranja	zadatak za ispitanike	način testiranja	vrsta testa	vrijeme testiranja	trajanje testiranja
glazbeni diktat	pretvaranje zvuka u notni zapis (operacija 1)	grupno ispitivanje (papir-olovka)	test znanja i vještina	na kraju druge godine učenja	15 minuta po čestici
pjevanje s lista	pretvaranje notnog zapisa u zvuk (operacija 2)	individualno ispitivanje (usmeno)	test izvedbe		10 minuta po čestici

Čestice kojima se ispitivao glazbeni diktat označene su neparnim brojevima, a čestice kojima se ispitivalo pjevanje s lista parnim brojevima. Parovi čestica povezani su nastavnim sadržajem, to jest tonalitetom glazbenih primjera (čestice 1 i 2 skladane su u C-durskom tonalitetu; čestice 3 i 4 u G-durskom tonalitetu itd.).

Tablica 53: Prikaz čestica testa

br. čestice	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
postupak ispitivanja ¹⁰¹	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P
nastavni sadržaj	C-dur		G-dur		F-dur		a-mol		e-mol		d-mol	

Konstrukcija čestica testa bila je usmjerena prema ispitivanju razlika u stečenim znanjima i vještinama dviju različitih skupina ispitanika po ukupnom rezultatu testiranja. Pritom se htjelo ustanoviti postoje li razlike između skupina u percepciji pojedinih tonaliteta. Zbog usporedbe učinkovitosti različitih metoda/sustava intonacije, prvenstveno nas je zanimala slušna percepcija i vokalna reprodukcija *melodije*, to jest intonacijske problematike. Međutim, sve su čestice testa skladane kao melodijsko-ritamski glazbeni primjeri zato što:

- nije potrebno umjetno odvajati melodijsku i ritamsku komponentu u glazbi;
- percepcija i reprodukcija melodije u okviru zadane mjere jasniji su pokazatelji usvojenih znanja i vještina;
- zadaci koji sadrže obje komponente (melodiju i ritam) mogu se objektivnije mjeriti.

Prva čestica (glazbeni diktat) skladana je u C-durskom tonalitetu sa zapisom u G-ključu. Tonski opseg melodije je undecima (g-c2), a obilježja melodije su tetrakordalni nizovi (takt 1, taktovi 3 i 4, taktovi 7 i 8); heksakordalni niz (taktovi 1 i 2); skokovi/odnosi dominanta-tonika i tonika-dominanta (taktovi 2 i 3, taktovi 6 i 7); skok/odnos dominanta-medijanta (takt 4) te silazna melodijska sekvenca s trikordom (taktovi 5 i 6). Zadana mjera je tročetvrtinska, sa sljedećim notnim vrijednostima/pauzama: osminka, četvrtinka, četvrtinska (ili polovinska) pauza,¹⁰² četvrtinka s točkom i polovinka. Primjer sadrži ritamsku figuru „ta-te“ (osminke) i punktirani ritam na dvije dobe (slika 15).

¹⁰¹ D = glazbeni diktat; P = pjevanje s lista

¹⁰² Umjesto dvije četvrtinske pauze, ispitanik može zapisati jednu polovinsku pauzu.



Slika 15: Čestica br. 1

Druga čestica (pjevanje s lista) skladana je u C-durskom tonalitetu sa zapisom u F-ključu. Tonski opseg melodije je undecima (G-c1)¹⁰³, a obilježja melodije su rastavljeni tonički trozvuk (takt 1); silazni plagalni oblik ljestvice (taktovi 2 i 3); uzlazni heksakordalni niz (taktovi 5 i 6); skok/odnos dominantna-vođica, to jest interval male sekste (takt 7). Zadana mjera je dvočetvrtinska, sa sljedećim notnim vrijednostima: šesnaestinka, osminka, četvrtinka, četvrtinka s točkom i polovinka. Primjer sadrži ritske figure „ta-te“ i „ta-fa-te-fe“ te punktirani ritam na dvije dobe (slika 16).

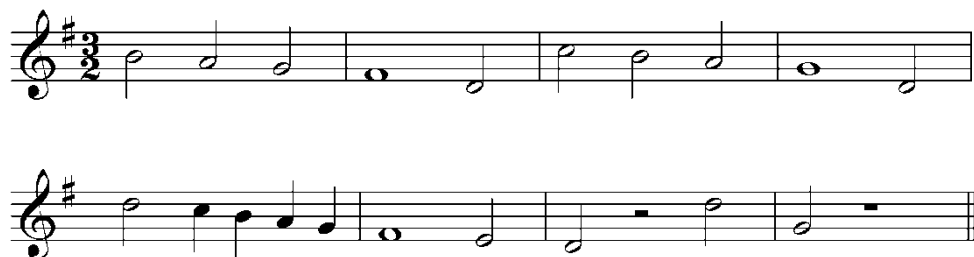


Slika 16: Čestica br. 2

Treća čestica (glazbeni diktat) skladana je u G-durskom tonalitetu sa zapisom u G-ključu. Tonski opseg je oktava¹⁰⁴ (d1-d2), a obilježja melodije su skok/odnos dominantna-dominanta, to jest interval čiste oktave (takt 7); skok/odnos dominantna-subdominantna, to jest interval male septime (taktovi 2 i 3); posredno rješenje vođice; neakordički tonovi: prohodi (takt 5) i *appoggiatura* (takt 6); latentno dvoglasje i implicitna harmonija (tonička, subdominantna i dominantna funkcija) te uzlazna melodijska sekvenca. Zadana mjera je tropolovinska, sa sljedećim notnim vrijednostima i pauzama: četvrtinka, polovinka, polovinska pauza, cijela nota i cijela pauza. Primjer sadrži ritamsku figuru „ta-te“ u polovinskoj mjeri (slika 17).

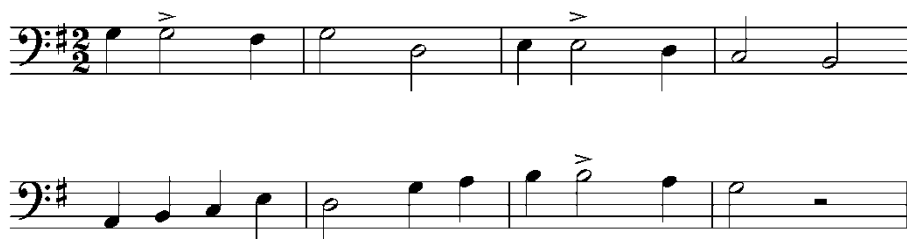
¹⁰³ Pjeva se oktavu više (g – c2).

¹⁰⁴ Plagalni oblik G-durske ljestvice.



Slika 17: Čestica br. 3

Četvrta čestica (pjevanje s lista) skladana je u G-durskom tonalitetu sa zapisom u F-ključu. Tonski opseg je nona (A-h)¹⁰⁵, a obilježja melodije su repeticija istoga stupnja u okviru sinkope na dvije dobe (taktovi 1, 3 i 7) te skokovi/odnosi tonika-dominanta (takt 2) i dominanta-tonika (takt 6). Ovdje je posebno važno pravilno intoniranje uz precizno izvođenje ritma. Zadana mjera je dvopolovinska, sa sljedećim notnim vrijednostima i pauzama: četvrtinka, polovinka i polovinska pauza. Primjer sadrži ritamsku figuru „ta-te“ u polovinskoj mjeri i sinkopu na dvije dobe (slika 18).



Slika 18: Čestica br. 4

Peta čestica (glazbeni diktat) skladana je u F-durskom tonalitetu sa zapisom u G-ključu. Tonski opseg je nona (c1-d2), a obilježja melodije su durski kvintakord na tonici (takt 1); smanjeni kvintakord na sedmom stupnju (takt 3); silazna melodijska sekvenca (taktovi 1-4); silazni heksakordalni nizovi (taktovi 2 i 4); latentno dvoglasje (taktovi 5-7) te skokovi na dominantu i s dominante (taktovi 5-7). Zadana mjera je troosminska, sa sljedećim notnim vrijednostima: šesnaestinka, osminka, četvrtinka i četvrtinka s točkom (slika 19).

¹⁰⁵ Pjeva se oktavu više (a – h1).



Slika 19: Čestica br. 5

Šesta čestica (pjevanje s lista) skladana je u F-durskom tonalitetu sa zapisom u F-ključu. Tonski opseg je septima (c-b)¹⁰⁶, a obilježja melodije su repeticija istoga stupnja (taktovi 1 i 3); skok na donju dominantu i s donje dominante (taktovi 1-2 i 3-4) te uzlazni i silazni trikordi. Zadana mjera je dvoosminska, sa sljedećim notnim vrijednostima i pauzama: šesnaestinka, osminka, osminska pauza i osminka s točkom. Primjer sadrži ritamske figure „ta-te“, triolu na jednu dobu u osminkoj mjeri („ta-te-ti“) i punktirani ritam na dvije dobe (slika 20).



Slika 20: Čestica br. 6

Sedma čestica (glazbeni diktat) skladana je u a-molskom tonalitetu (prirodni oblik) sa zapisom u F-ključu. Tonski opseg je oktava (A-a)¹⁰⁷, a obilježja melodije su skok za kvartu silazno na dominantu (takt 1) i s dominante (takt 3); silazni trikordi (takt 2 i 4); silazni heksakord (taktovi 5-7) te rastavljeni tonički (molski) trozvuk (takt 5). Zadana mjera je četvero-četvrtinska, sa sljedećim notnim vrijednostima i pauzama: četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka i polovinka s točkom (slika 21).

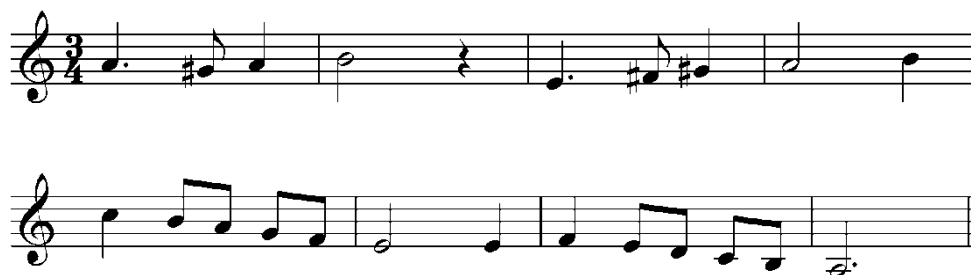


Slika 21: Čestica br. 7

¹⁰⁶ Pjeva se oktavu više (c1 – b1).

¹⁰⁷ Svira se oktavu više (a – a1).

Osma čestica (pjevanje s lista) skladana je u a-molskom tonalitetu (svi oblici mola) sa zapisom u G-ključu. Tonski opseg je decima (a-c2), a obilježja melodije su pojava vođice u molu; uzlazni heksakordalni niz u melodijskom obliku (taktovi 3-5); silazni tetrakordalni nizovi u prirodnom obliku (taktovi 5-8) te skok na dominantu za kvintu silazno (taktovi 2 i 3). Zadana mjera je tročetvrtinska, sa sljedećim notnim vrijednostima i pauzama: osminka, četvrtinka, četvrtinska pauza, četvrtinka s točkom, polovinka i polovinka s točkom. Primjer sadrži ritsku figuru „ta-te“ i punktirani ritam na dvije dobe (slika 22).



Slika 22: Čestica br. 8

Deveta čestica (glazbeni diktat) je skladana u e-molskom tonalitetu (melodijski oblik) sa zapisom u F-ključu. Tonski opseg je oktava (H-h)¹⁰⁸, a obilježja melodije su uzlazni pentakord (taktovi 1 i 2); silazni tonički (molski) kvintakord (takt 2); uzlazni melodijski tetrakord (taktovi 3 i 4); skok/odnos tonika-dominanta u silaznom smjeru (takt 4); skok/odnos dominantanta-dominanta u uzlaznom smjeru (taktovi 4 i 5); melodijska sekvenca sa silaznim tetrakordom (taktovi 5 i 6); skok s vođice na dominantu i posredno rješenje vođice (taktovi 7 i 8). Zadana mjera je četveročetvrtinska, sa sljedećim notnim vrijednostima i pauzama: četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka i polovinka s točkom (slika 23).



Slika 23: Čestica br. 9

¹⁰⁸ Svira se oktavu više (h – h1).

Deseta čestica (pjevanje s lista) skladana je u e-molskom tonalitetu (harmonijski oblik) sa zapisom u G-ključu. Tonski opseg je septima (dis1-c2), a obilježja melodije su heksakordalni niz uzlazno (takt 1); skok/odnos dominanta-tonika-dominanta (takt 2); heksakordalni niz silazno (takt 3) te heksakordalni niz uzlazno s repeticijom istoga stupnja (taktovi 5 i 6). Zadana mjera je tropolovinska, sa sljedećim notnim vrijednostima i pauzama: četvrtinka, polovinka, polovinska pauza, cijela nota i cijela nota s točkom (slika 24).



Slika 24: Čestica br. 10

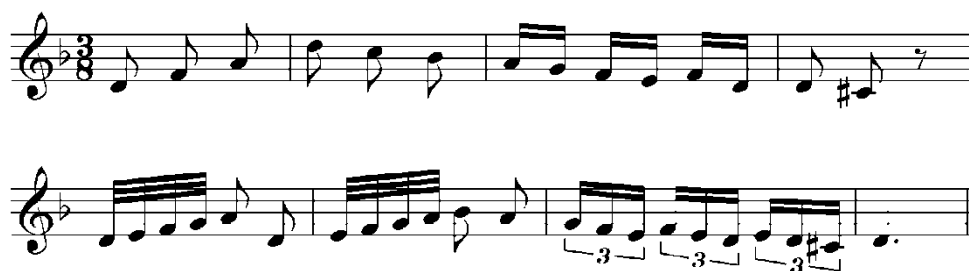
Jedanaesta čestica (glazbeni diktat) skladana je u d-molskom tonalitetu (svi oblici mola), sa zapisom u F-ključu. Tonski opseg je nona¹⁰⁹ (A-b), a obilježja melodije su pentakordalni niz uzlazno (taktovi 1 i 2); silazni plagalni oblik ljestvice u okviru intervala male none (taktovi 3 i 4); intonacija uzlaznog melodijskog tetrakorda (taktovi 5 i 6); skok/odnos drugi stupanj-dominanta silazno i uzlazno (taktovi 5, 6, 7) te skok/odnos dominanta-tonika (taktovi 7 i 8). Ovdje je posebno važno uočavanje sličnosti i razlika kod ponavljanja glazbenih obrazaca (taktovi 5 i 6). Zadana mjera je četveročetvrtinska, sa sljedećim notnim vrijednostima i pauzama: osminka, četvrtinka, četvrtinska pauza, četvrtinka s točkom, polovinka i polovinka s točkom (slika 25).



Slika 25: Čestica br. 11

¹⁰⁹ Svira se oktavu više (a – b1).

Dvanaesta čestica (pjevanje s lista) skladana je u d-molskom tonalitetu (prirodni i harmonijski oblik) sa zapisom u G-ključu. Tonski opseg je septima (cis1 – d2), a obilježja melodije su rastavljeni tonički (molski) kvintakord (taktovi 1 i 2); silazni ljestvični niz u prirodnom obliku (taktovi 2 i 3); uzlazni pentatonski niz na tonici i na drugom stupnju (taktovi 5 i 6) te silazni trikordi (takt 7). Zadana mjera je troosminska, sa sljedećim notnim vrijednostima: šesnaestinka, osminka, osminska pauza i četvrtinka s točkom. Primjer sadrži ritamske figure „ta-te“, „ta-te-ti“ i „ta-fa-te-fe“, to jest podjelu dobe na dva, na tri i na četiri jednaka dijela u osminskoj mjeri (slika 26).



Slika 26: Čestica br. 12

5.3.4. Rezultati

U prikazu rezultata trećega dijela istraživanja, prvo smo se osvrnuli na kvantitativne pokazatelje dobivene testiranjem zapisa glazbenoga diktata i pjevanja s lista. Kako bi se dobiveni podaci mogli interpretirati u potpunosti, u obzir su uzeta opažanja odgojno-obrazovnog procesa koja su rezultirala kvalitativnim pokazateljima o usvajanju glazbenoga jezika primjenom dviju različitih metoda intonacije.

Kod ispitanika obiju skupina, zapis glazbenoga diktata vrednovali smo prema sljedećim komponentama:

- točno smještanje visina tonova u standardno notno crtovlje s obzirom na zadani tonalitetni kontekst;
- prepoznavanje melodijske konture i melodijskih pomaka (postupni pomaci/skokovi);
- ispravno pisanje predznaka ispred nota u različitim oblicima mola;
- ritamska organizacija u okviru zadane mjere;
- pravilno pisanje notnih vrijednosti, pauza i ritamskih figura.

Svaka doba melodijsko-ritamskog zadatka donosila je po jedan bod. Svi su zadatci imali osam taktova, što znači da su primjeri u dvodobnoj mjeri donosili 16 bodova, u trodobnoj mjeri 24 boda, a u četverodobnoj mjeri 32 boda. Maksimalan zbroj bodova kod zapisa glazbenoga diktata iznosi 152 boda po ispitaniku odnosno 3040 bodova po skupini. U tablici 54 prikazan je broj bodova po česticama testa.

Tablica 54: Bodovi u neparnim česticama testa (glazbeni diktat)

čestica	1	3	5	7	9	11
tonalitet	C-dur	G-dur	F-dur	a-mol	e-mol	d-mol
mjera	tročetvrtinska	tropolovinska	dvoosminska	četveročetvrtinska	četveročetvrtinska	troosminska
max. br. bodova po ispitaniku	24	24	16	32	32	24
max. br. bodova po skupini	480	480	320	640	640	480

Pjevanje s lista vrednovano je prema sljedećim evaluacijskim komponentama:

- točno imenovanje nota/tonova relativnom solmizacijom odnosno abecedom;
- čisto intoniranje bez pomoći učiteljice i bez klavirske (harmonijske) pratnje;
- osjećaj za tonalitetna kretanja prilikom pjevanja;
- mogućnost detekcije pogreške i samostalno ispravljanje pogreške;
- ispravno izvođenje melodije i ritma prilikom pjevanja;
- pravilno izvođenje notnih trajanja i ritamskih figura u melodijsko-ritamskom kontekstu.

Svaka doba melodijsko-ritamskog zadatka donosila je po jedan bod. Svi su zadatci, kao što je to bilo slučaj s glazbenim diktatom, imali po osam taktova. Maksimalan zbroj bodova parnih čestica testa iznosi 136 bodova po ispitaniku odnosno 2720 bodova po skupini. U tablici 55 prikazan je broj bodova po česticama testa.

Tablica 55: Bodovi u parnim česticama testa (pjevanje s lista)

čestica	2	4	6	8	10	12
tonalitet	C-dur	G-dur	F-dur	a-mol	e-mol	d-mol
Mjera	dvočetvrtinska	dvopolovinska	troosminska	tročetvrtinska	tropolovinska	četveročetvrtinska
max. br. bodova po ispitaniku	16	16	24	24	24	32
max. br. bodova po skupini	320	320	480	480	480	640

Rezultati dobiveni ispitivanjem tablično su prikazani za svakog ispitanika i za svaku česticu testa te posebno odijeljeni za skupinu A i skupinu B (tablice 56 i 57). Podatci su potom podvrgnuti statističkoj obradi (Petz, 2007). Analizirana je svaka čestica testa posebno, a potom i suma podataka dobivenih za neparne čestice (glazbeni diktat) i parne čestice (pjevanje s lista). S obzirom na različitost postupaka ispitivanja i drugačiju strukturu svake čestice, nije učinjena međusobna usporedba zadataka, to jest parova čestica koji su obuhvatili isti nastavni sadržaj¹¹⁰. Međutim, izračunati deskriptivni parametri ukazuju na trend i oblik distribucije bodova (tablice 59 i 60).

¹¹⁰ Čestice 1 i 2: C-dur; čestice 3 i 4: G-dur i td.

Tablica 56: Prikaz deskriptivnih parametara za neparne čestice (glazbeni diktat)

broj čestice	tip zadatka	skupina	broj dobivenih podataka	suma dobivenih podataka	min.	max.	raspon	aritmetička sredina	medijan	standardna devijacija uzorka	varijanca uzorka
1	D1	A	20	332	6	24	18	16,60	16	5,74	32,99
		B	20	340	4	24	20	17,00	20	7,27	52,84
3	D2	A	20	274	5	24	19	13,70	12,5	5,89	34,64
		B	20	312	3	24	21	15,60	17,5	7,16	51,20
5	D3	A	20	206	3	16	13	10,30	10	3,73	13,90
		B	20	208	2	16	14	10,40	10	4,71	22,15
7	D4	A	20	413	6	32	26	20,65	21	9,10	82,87
		B	20	392	6	32	26	19,60	19	10,04	100,77
9	D5	A	20	379	3	32	29	18,95	19	8,74	76,47
		B	20	376	3	32	29	18,80	19	9,93	98,69
11	D6	A	20	250	2	24	22	12,50	12	6,76	45,63
		B	20	278	4	24	20	13,90	13,5	7,47	55,78

Tablica 57: Prikaz deskriptivnih parametara za parne čestice (pjevanje s lista)

broj čestice	tip zadatka	skupina	broj dobivenih podataka	suma dobivenih podataka	min.	max.	raspon	aritmetička sredina	medijan	standardna devijacija uzorka	varijanca uzorka
2	P1	A	20	235	4	16	12	11,75	12	3,54	12,51
		B	20	238	4	16	12	11,90	12,5	3,63	13,15
4	P2	A	20	204	3	16	13	10,20	11	3,91	15,33
		B	20	198	2	16	14	9,90	10	4,13	17,04
6	P3	A	20	271	3	24	21	13,55	14	6,55	42,89
		B	20	271	3	24	21	13,55	13,5	7,15	51,10
8	P4	A	20	297	2	24	22	14,85	16,5	7,58	57,4
		B	20	311	3	24	21	15,55	17	7,19	51,73
10	P5	A	20	244	1	24	23	12,20	13,5	7,08	50,17
		B	20	233	2	24	22	11,65	9	8,11	65,71
12	P6	A	20	350	3	32	29	17,50	17	10,10	101,95
		B	20	335	4	32	28	16,75	15,5	10,53	110,93

Važno je uočiti kako su rezultati prosječnih vrijednosti po skupinama bliski, kao što su i standardne devijacije uzorka po čestici. Prosječne vrijednosti izračunate za svaku česticu nešto su iznad prosjeka totalnog raspona po zadatku. Ostvareni su rasponi po česticama između dviju skupina u potpunosti izjednačeni odnosno vrlo bliski (tablica 58).

Tablica 58: Razlika u ostvarenom rasponu po česticama

razlika u ostvarenom rasponu	čestica
raspon je jednak	2, 6, 7, 9
razlika za 1	4, 5, 8, 10
razlika za 2	1, 3, 11, 12

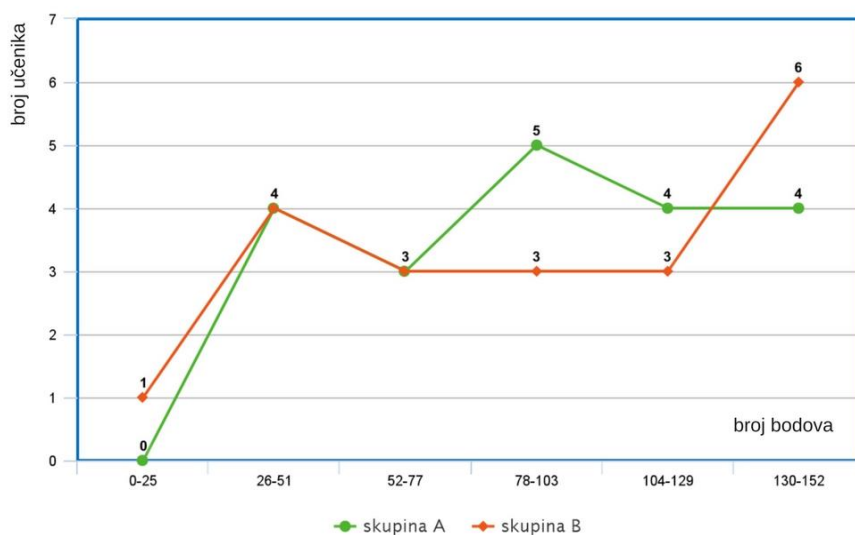
Tablica 59: Prikaz broja bodova po česticama i ukupno po skupini za glazbeni diktat i pjevanje s lista (prva skupina)

način ispitivanja	glazbeni diktat						ukupno neparne čestice	pjevanje s lista						ukupno parne čestice
	1	3	5	7	9	11		2	4	6	8	10	12	
broj čestice	C-dur	G-dur	F-dur	a-mol	e-mol	d-mol		C-dur	G-dur	F-dur	a-mol	e-mol	d-mol	
sadržaj čestice														
max. br. bodova po čestici	24	24	16	32	32	24	152	16	16	24	24	24	32	136
Ispitanik A1	24	24	16	32	32	24	152	16	16	24	24	21	31	132
Ispitanik A2	24	24	16	32	32	24	152	16	16	24	24	24	32	136
Ispitanik A3	24	22	16	31	30	23	146	15	14	16	23	18	28	114
Ispitanik A4	24	21	14	27	27	20	133	14	14	20	22	21	30	121
Ispitanik A5	22	20	14	28	26	19	129	6	5	6	4	2	4	27
Ispitanik A6	21	17	9	30	28	11	116	15	13	20	24	19	27	118
Ispitanik A7	21	16	10	29	24	12	112	13	12	16	20	14	25	100
Ispitanik A8	20	13	12	28	21	13	107	16	14	21	24	19	30	124
Ispitanik A9	17	14	13	24	20	14	102	6	4	5	6	2	4	27
Ispitanik A10	16	12	12	22	21	12	95	12	11	18	19	14	19	93
Ispitanik A11	16	13	10	19	18	14	90	13	12	14	16	14	18	87
Ispitanik A12	15	10	10	20	16	13	84	12	11	16	17	13	15	84
Ispitanik A13	15	11	8	19	17	11	81	12	8	14	8	13	16	71
Ispitanik A14	14	9	6	20	14	12	75	11	10	12	9	14	16	72
Ispitanik A15	14	10	8	12	13	6	63	14	11	14	18	12	19	88
Ispitanik A16	12	11	7	8	14	7	59	12	10	8	12	9	13	64
Ispitanik A17	10	8	9	9	11	4	51	9	7	6	8	6	7	43
Ispitanik A18	9	8	7	10	8	5	47	8	5	6	8	3	4	34
Ispitanik A19	8	6	6	6	4	4	34	4	3	3	2	1	3	16
Ispitanik A20	6	5	3	7	3	2	26	11	8	8	9	5	9	50
prva skupina ukupno	332	274	206	413	379	250	1854	235	204	271	297	244	350	1601

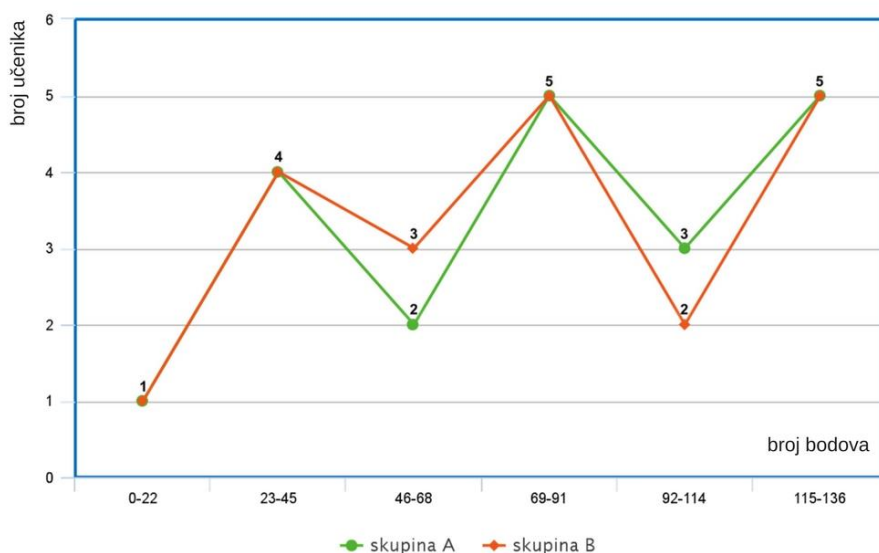
Tablica 60: Prikaz broja bodova po česticama i ukupno po skupini za glazbeni diktat i pjevanje s lista (druga skupina)

način ispitivanja	glazbeni diktat						ukupno neparne čestice	pjevanje s lista						ukupno parne čestice
	broj čestice	1	3	5	7	9		11	2	4	6	8	10	
sadržaj čestice	C-dur	G-dur	F-dur	a-mol	e-mol	d-mol		C-dur	G-dur	F-dur	a-mol	e-mol	d-mol	
max. br. bodova po čestici	24	24	16	32	32	24	152	16	16	24	24	24	32	136
Ispitanik B1	24	24	16	32	32	24	152	16	16	24	24	24	32	136
Ispitanik B2	24	24	16	32	31	24	151	16	16	24	24	24	32	136
Ispitanik B3	24	24	16	32	31	23	150	16	16	24	24	24	32	136
Ispitanik B4	24	22	15	32	31	23	147	8	6	7	6	2	4	33
Ispitanik B5	23	22	15	31	30	21	142	8	8	10	12	10	14	62
Ispitanik B6	23	19	15	30	29	22	138	16	15	22	24	20	30	127
Ispitanik B7	22	20	14	28	25	20	129	14	12	19	20	18	26	109
Ispitanik B8	23	22	13	26	24	18	126	16	14	22	21	18	27	118
Ispitanik B9	22	20	14	22	21	15	114	12	9	10	23	20	24	98
Ispitanik B10	20	17	10	20	20	14	101	10	8	14	20	17	21	90
Ispitanik B11	20	18	10	17	18	13	96	12	10	16	18	7	18	81
Ispitanik B12	18	15	9	18	17	12	89	13	10	14	16	12	17	82
Ispitanik B13	16	15	9	13	12	10	75	14	10	12	16	8	14	74
Ispitanik B14	14	13	8	11	11	8	65	13	9	15	18	7	10	72
Ispitanik B15	12	11	8	10	11	7	59	12	12	13	12	5	6	60
Ispitanik B16	8	7	6	8	10	5	44	14	10	9	10	5	8	56
Ispitanik B17	8	6	5	9	7	6	41	4	2	3	3	2	6	20
Ispitanik B18	6	6	4	7	9	4	36	10	5	6	10	4	6	41
Ispitanik B19	5	4	3	8	4	4	28	8	6	4	4	3	4	29
Ispitanik B20	4	3	2	6	3	5	23	6	4	3	6	3	4	26
druga skupina ukupno	340	312	208	392	376	278	1906	238	198	271	311	233	335	1586

Dobiveni podatci ukazuju na podjednaku raspršenost rezultata po čestici u objema skupinama. Kako bismo usporedili uspješnost ostvarenih rezultata po skupinama, grupirali smo podatke u razrede i odvojili rezultate ostvarene glazbenim diktatom (slika 27) i pjevanjem s lista (slika 28). I ovdje se može vidjeti kako su ostvareni rezultati po skupinama vrlo bliski.



Slika 27: Grupiranje rezultata ostvarenih glazbenim diktatom, prikaz frekvencija razreda



Slika 28: Grupiranje rezultata ostvarenih pjevanjem s lista, prikaz frekvencija razreda

Kako bismo utvrdili postoje li razlike u rezultatu između dviju skupina, provedena je složena analiza varijance (MANOVA). Ova analiza predstavlja nadogradnju klasičnog t-testa kojom je omogućeno istovremeno testiranje efekata na obje zavisne varijable, glazbeni diktat i pjevanje (Petz, 2007) te se izbjegava korekcija zbog ponovljenog statističkog testiranja s istim skupinama. Kako je riječ o samo dvije razine nezavisne varijable, nije potrebno detaljnije testiranje post-hoc testovima. Ovim smo postupkom htjeli izbjeći pogreške koje se mogu dogoditi izvođenjem više jednostrukih analiza varijance (ANOVA), a to su odbacivanje istinite nul-hipoteze (pogreška tipa I) i prihvaćanje lažne nul-hipoteze (pogreška tipa II). Dok ANOVA ne uzima u obzir složaj korelacija između zavisnih varijabli, MANOVA je osjetljiva na smjer i intenzitet korelacija.

Početna pretpostavka za složenu analizu varijance bio je broj ispitanika koji je prelazio deset za svaku zavisnu varijablu, kao što je i broj dobivenih podataka bio veći od broja zavisnih varijabli (Tabachnick i Fidell, 2007). Kao dodatni preduvjeti složene analize varijance provedeni su: (1) Kolmogorov-Smirnovljev test i (2) Boxov M test.

Kolmogorov-Smirnovljev testom provjereni su normaliteti distribucija i utvrđeno je da se obje distribucije zavisnih varijabli statistički značajno ne razlikuju od normalne distribucije. Boxovim M testom željeli smo utvrditi postoji li jednakost varijanci po razinama nezavisne varijable. Utvrđeno je kako nema odstupanja u varijancama (Box M=0,739; $F(3/259920)=0,232$; $p=0,874$). Rezultati analize prikazani su tablicom 61¹¹¹.

Omnibus test pokazuje kako ne postoji glavni zajednički efekt razlika između skupina kada se one gledaju zajedno na obje zavisne varijable ($F=0,062$; $df=2/37$; $p>0,05$), te samim time ne postoje niti značajni efekti po pojedinim zavisnim varijablama. Također se može uočiti kako su kvadrirani parcijalni eta koeficijenti veličine efekta izrazito niski što ukazuje da razlike među skupinama nema, neovisno o njihovoj veličini.

¹¹¹ M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; F – Fisherov omjer; df – stupnjevi slobode; p – statistička značajnost; η_p^2 – kvadrirani parcijalni eta koeficijent veličine efekta.

Tablica 61: Rezultati složene analize varijance za ispitivanje razlika između skupina u rezultatima na diktatu i pjevanju

Varijabla	Grupa	N	M	SD	Omnibus				Razlike po varijabli				
					F	df	p	η_p^2	F	df	p	η_p^2	
Diktat	A	20	92,70	38,594	0,062	2	37	0,940	0,003	0,038	1	0,847	0,001
	B	20	95,30	45,876									
Pjevanje	A	20	80,05	37,874									
	B	20	79,30	38,776									

Kvantitativni podatci pokazuju da u rezultatima testiranja nema statistički značajne razlike između skupina, međutim, interpretacija podataka nepotpuna je bez spoznaja dobivenih opažanjem odgojno-obrazovnoga procesa. Postavljeni zadatci istraživanja odnose se jednako na proces, kao i na rezultate učenja glazbenog jezika po dvjema različitim metodama, stoga je ovdje nužna sinteza kvantitativne i kvalitativne paradigme (Mužić, 2004; Cohen i sur., 2007). Kvalitativna paradigma omogućuje nam holistički pristup onome što istražujemo, ne usmjeravajući se isključivo na rezultate koji čine samo jedan aspekt istraživanja. Ovdje je sintezu paradigmi bilo lako postići, jer je jedna osoba realizirala i promatrala proces učenja te potom testirala razinu stečenih glazbenih znanja i umijeća. S obzirom na to da je opažanje odgojno-obrazovnoga procesa bilo sudjelujuće, nije bilo moguće simultano voditi bilješke. Istraživačica je neke pojave bilježila za vrijeme nastave, a većina je opaženih pojava detaljno opisana odmah po završetku svakoga sata nastave. Dobivena je velika količina podataka koja se zatim reducirala i kategorizirala kako bi se mogli izvesti potrebni zaključci. Iz dobivenih podataka bilo je potrebno usporediti proces učenja u skupini A i skupini B, to jest djelovanje relativne metode i apsolutne metode kao eksperimentalnih čimbenika.

5.3.4.1. Zapis glazbenoga diktata

Kod zapisa glazbenog diktata (pretvaranja zvuka u notni zapis) ispitanici prve skupine u početnoj fazi učenja nisu mogli zapisivati glazbu na standardan način jer se koristila slovana notacija. U tom se periodu kao način vježbanja primjenjivao usmeni diktat koji je pospješio usvajanje tipičnih glazbenih obrazaca i razvoj pamćenja. Kako bi se ispitanici prilagodili na standardnu notaciju, prvi su pisani diktati bili jednostavne strukture. Ispitanici prve skupine bili su u prednosti nad ispitanicima druge skupine u vježbama usmenog diktata, dok im je u pisanom diktatu u početku nedostajala potrebna brzina. Ispitanici druge skupine tu

su brzinu stekli ranije jer se standardna notacija primjenjivala od početka učenja. Sustavnim se vježbanjem razlika između skupina uspješno otklonila.

Primjena standardne notacije od početka učenja omogućila je raniju primjenu pisanog diktata u radu sa skupinom B. Slijedom toga, ispitanici te skupine stekli su potrebnu brzinu i preciznost u zapisu glazbe zato što su sve aktivnosti od samoga početka povezivali sa standardnom notacijom. Međutim, snalaženje u notnom sustavu nije garancija uspješnoga slušnog dekodiranja glazbenih informacija i u početku su u dekodiranju glazbe ispitanici prve skupine, zbog stvorenih čvrstih asocijacija između zvuka i imena, bili uspješniji. S ispitanicima druge skupine bilo je potrebno jednakom mjerom vježbati (iste) glazbene obrasce u različitim tonalitetima. U okviru svakog novog tonaliteta, ispitanici su uspostavljali nove asocijacije između stupnjeva i njima pripadajućih abecednih imena. Do poopćavanja je kod ispitanika druge skupine došlo nešto kasnije.

Ispitanici obje skupina naposljetku su jednako uspješno dekodirali glazbene informacije i zapisivali glazbu, što je vidljivo iz konačnih rezultata testiranja. Na kraju druge godine učenja ne postoji statistički značajna razlika između dviju usporednih skupina ispitanika u zapisu glazbenoga diktata i slijedom toga, **prihvaća se prva hipoteza.**

5.3.4.2. Pjevanje s lista

Ispitanici prve skupine od samoga su početka učenja sve glazbene pojmove usvajali aktivnošću pjevanja, imitacijom demonstriranih glazbenih obrazaca. Kod ovih se ispitanika intonacijska vještina brzo razvila, a uspjeh u dekodiranju glazbenih informacija pospješili su relativni solmizacijski slogovi. Ispitanici prve skupine su u početku bili nešto sporiji u analizi notnoga zapisa od ispitanika iz druge skupine, zato što se u početku učenja nisu odmah susreli sa standardnom notacijom. Koliko su ispitanici druge skupine u početku bili uspješniji u analizi notnoga zapisa, toliko su ispitanici prve skupine bili uspješniji u vokalnoj reprodukciji glazbenih obrazaca i aktivnoj kontroli izvođenja (samostalnom ispravljanju pogrešaka prilikom pjevanja). Sustavnim su vježbanjem eliminirane razlike između dviju skupina ispitanika, što su također pokazali rezultati testiranja.

Kako bi ispitanici bili jednako uspješni u svim tonalitetima, u istoj smo se mjeri posvetili usvajanju glazbenih obrazaca u svakom pojedinom tonalitetnom kontekstu. Od ispitanika druge skupine zahtijevalo se da upamte veći broj pojedinačnih obrazaca nego što je

to bio slučaj s prvom skupinom, jer to nalaže odabir metode po kojoj se usvajao glazbeni jezik. Svi su ispitanici, bez obzira na skupinu, u pravilu bili uspješni u prepoznavanju glazbenih obrazaca i njihovoj vokalnoj reprodukciji. Uspjeh je postignut konstantnim povezivanjem zvuka, imena i notne slike. U radu s objema skupinama, bilo je važno ne zadržati se previše u C-durskom tonalitetu. Tada bi došlo do *relativizacije C-dura* i svi bi se ostali tonaliteti tumačili kao njegove transpozicije. To se, doduše, dogodilo samo jednom ispitaniku iz druge skupine koji je prilikom obrade novog, G-durskog tonaliteta upitao – *Je li ovo sad neka nova abeceda?*

Naposljetku, testiranje ishoda učenja pokazalo je kako na kraju druge godine učenja ne postoji statistički značajna razlika između rezultata dviju usporednih skupina ispitanika u pjevanju s lista. Slijedom toga, **prihvaća se druga hipoteza.**

5.3.4.3. Čitanje i razumijevanje notnoga teksta

Za uspješno čitanje i razumijevanje notnoga teksta potrebna je prethodna analiza glazbenoga materijala. Kako bi u tome uspjeli, ispitanici u notnom crtovlju prvo određuju položaj tonike i dešifriraju položaje ostalih stupnjeva u odnosu na toniku. Za takvo „računanje“ potrebna je određena mentalna brzina. Ispitanici tek u kasnijim godinama učenja mogu neposredno prepoznati svaki stupanj, bez prethodne usporedbe s tonikom. S obzirom na dugotrajan proces usvajanja slušnih pojmova prije ulaska u standardnu notaciju, ispitanici prve skupine ponekad su imali problema s brzinom čitanja notnog teksta. U početku učenja stvorene su vrlo čvrste asocijacije *zvuk-ime*, to jest poveznice između zvučne slike glazbenih obrazaca i imena ljestvičnih stupnjeva. Povezivanje zvuka i imena s notnim simbolima počelo se graditi tek u trećem mjesecu učenja. S obzirom da je riječ o problemu tehničke, a ne i spoznajne prirode, ispitanici prve skupine stekli su potrebnu brzinu pri kraju prve godine učenja, a u drugoj se godini nisu razlikovali od ispitanika druge skupine.

Direktan ulazak u standardnu notaciju pomogao je ispitanicima druge skupine stvoriti čvrste asocijacije *notni simbol-ime*, to jest poveznice između položaja nota u notnom crtovlju i njihovih abecednih imena. S obzirom da smo kao način rada primjenjivali *abecediranje* (bez upotrebe apsolutne solmizacije), sva se komunikacija u nastavi odvijala pomoću glazbene abecede. Ispitanici druge skupine naučili su *misliti abecedom* i koristiti je u svim aktivnostima – analizi notnoga materijala, pjevanju s lista i dekodiranju glazbe prilikom zapisa diktata.

Zbog toga ispitanici nisu imali nikakvih problema s čitanjem notnoga teksta. U prvoj godini učenja, ovi su ispitanici bili uspješniji od ispitanika iz prve skupine, jer je proces pretvaranja notnih simbola u abecedna imena bio brži od procesa pretvaranja notnih simbola u relativne solmizacijske slogove. Ispitanici druge skupine u početku su bili svjesniji predznaka određenog tonaliteta, primjerice tona *fīs* u G-durskoj ljestvici.

U drugoj godini učenja, ispitanici obiju skupina bili su podjednako snalažljivi u analizi glazbenih primjera u različitim tonalitetima i različitim ključevima (G-ključ i F-ključ). Testiranjem je dokazano kako na kraju druge godine učenja između dviju usporednih skupina ne postoji značajna razlika u čitanju i razumijevanju notnoga teksta. Slijedom toga, **prihvaća se treća hipoteza.**

5.3.4.4. Usvajanje glazbenih (slušnih) pojmova i učenje glazbenih obrazaca

Prilikom usvajanja glazbenih (slušnih) pojmova i učenja glazbenih obrazaca, ispitanici prve skupine su u početnoj fazi učenja postupno usvajali tonalitetne (ljestvične) stupnjeve. Nije se primjenjivala standardna notacija pa su se svi glazbeni pojmovi usvajali isključivo slušno. Ispitanici su se u tom periodu uspješno prilagodili na *slovčanu notaciju* i *slogovni modulator* koji su se pokazali prikladnim sredstvima za vježbanje intonacijske problematike. Nakon usvajanja svih tonalitetnih stupnjeva i njihove organizacije u ljestvični niz, uslijedilo je povezivanje zvuka i imena stupnjeva s notnom slikom, što znači da je put stjecanja glazbenih pojmova bio *stvar–ime–znak* (Hicks, 1980; Rojko, 1982). Zvučnu sliku *do-dura*, kao općeg durskog tonaliteta, ispitanici su usvojili prije učenja pojedinih, konkretnih durskih tonaliteta (*C-dur*, *G-dur*, *F-dur*). Redoslijed uvođenja tonalitetnih stupnjeva utjecao je na konstrukciju glazbenih obrazaca pomoću kojih se vježbala intonacija. U prvom mjesecu učenja obrasci su se sastojali isključivo od stabilnih tonova (*do*, *mi*, *so*), a u drugom su mjesecu učenja uvedeni i manje stabilni tonovi (*re*, *fa*, *la*, *ti*). Takav je redoslijed pozitivno utjecao na osjećaj za tonalitet, to jest na razvoj senzibiliteta ispitanika za tipična melodijska kretanja i gravitacijske sile¹¹² unutar tonalitetnog konteksta (Larson, 1992). Zvučnu sliku odnosa u okviru općeg *do-*

¹¹² Prema Larsonu (1992), temeljne sile su gravitacija, inercija i magnetizam. Gravitacija predstavlja tendenciju silaženja dinamičnih tonova na stabilne (npr. *la-so*, *fa-mi*, *re-do*), a inercija tendenciju nastavljanja melodijskog toka u istom smjeru (npr. *so-la-ti-do*). Magnetizam se kao najjača sila javlja kod najmanjih melodijskih razmaka, a to su u okviru dijatonike "prirodni" polustepeni (*fa-mi* kao silazni pomak i *ti-do* kao uzlazni pomak).

dura ispitanici su kasnije s lakoćom prenijeli u konkretne durske tonalitete. Pritom su solmizacijski slogovi, pomoću kojih se isti odnosi uvijek jednako imenuju, ispitanicima bili od velike pomoći. Osjećaj za tonalitet dalje se gradio vježbanjem intonacije ljestvica i njihovih dijelova (trikorda, tetrakorda, pentakorda), zatim rastavljenih trozvuka i ostalih tipičnih melodijskih pomaka i skokova. U drugoj se godini učenja na isti način pristupilo stjecanju glazbenih pojmova u molskom kontekstu (*a-mol, e-mol, d-mol*).

Ispitanici druge skupine glazbene su pojmove usvajali odmah u okviru cijele ljestvice. Prva se durska ljestvica (*C-dur*) predstavila kao sustav notnih znakova/simbola u standardnoj notaciji. Od sâmoga početka učenja usvajali su se određeni glazbenoteorijski pojmovi poput notnoga crtovlja, crta, praznina i pomoćnih crta, violinskoga ključa, prve i druge oktave. Ljestvici su se (kao notnoj slici) pridružila abecedna imena: *c1, d1, e1, f1, g1, a1, h1, c2* i potom je cijeli ljestvični niz ispitanicima predstavljen kao zvučna slika. S obzirom na kretanje od notacije, preko glazbene abecede, do zvuka, put stjecanja glazbenih pojmova u radu s ovom skupinom ispitanika bio je *znak-ime-stvar* (Hicks, 1980; Rojko, 1982). Redosljed učenja glazbenih obrazaca bio je nešto drugačiji – prvi je usvojeni glazbeni pojam bila čitava ljestvica, a zatim trikordi, tetrakordi i pentakordi kao njezini dijelovi. Tonalitetni obrasci koji stavljaju naglasak na odnos stabilnih tonova u tonalitetu, usvajali su se nešto kasnije.

Kod učenja glazbenog jezika po apsolutnoj metodi opći *do-dur* ne postoji, što znači da se (isti) melodijski obrasci posebno uvježbavaju u svakom konkretnom durskom tonalitetu (Rojko, 1982). Nakon pojedinačnog učenja obrazaca u kontekstu različitih durskih tonaliteta, za što je bio potreban duži vremenski period, ispitanici druge skupine naknadno su stvorili opću zvučnu sliku (slušnu predodžbu) tonalitetnih odnosa. Put usvajanja slušnih pojmova bio je iz tog razloga dugotrajniji kod apsolutne metode, nego kod relativne metode. Dok su ispitanici prve skupine glazbeni jezik učili procesom *dedukcije* (od općega prema pojedinačnom), ispitanici druge skupine učili su procesom *indukcije* (od pojedinačnoga prema općem). Razlike u usvajanju i razumijevanju glazbenih pojmova između skupina ispitanika bile su najistaknutije u samom početku učenja. „Relativci“ (ispitanici prve skupine) su već u prvom razredu osnovne glazbene škole mogli pjevati u svakom tonalitetu (transpozicijom *do-dura* na bilo koju visinu), ali teorijski nisu bili svjesni niti jednog tonaliteta. „Apsolutisti“

(ispitanici druge skupine) su odmah postali teorijski svjesni tonaliteta koji je obrađen, ali su mogli pjevati (i misliti) samo u tom tonalitetu.

Tijekom dvogodišnjega odgojno-obrazovnog procesa razlike su se smanjile i gotovo u potpunosti nestale u drugoj godini učenja, kada odabir metode više nije utjecao na redosljed obrade glazbenih pojmova. Uspjeh se može pripisati postupnom usvajanju glazbenih pojmova i učenju glazbenih obrazaca u tonalitetnom kontekstu, što je bilo prisutno u objema skupinama, bez obzira na metodu učenja. Na kraju druge godine učenja, ispitanici obje skupina bili su slušno i teorijski svjesni svih obrađenih tonaliteta, usvojili su jednak broj glazbenih (slušnih) pojmova i naučili jednak broj glazbenih obrazaca. Slijedom toga, **prihvaća se četvrta hipoteza.**

5.3.4.5. Poznavanje glazbenoteorijskih činjenica

U početnim se razredima osnovne glazbene škole elementi teorije glazbe odnose na: (1) poznavanje notnoga sustava, (2) prepoznavanje i zapis nota uz pravilnu upotrebu predznaka, (3) poznavanje obilježja naučenih tonaliteta i (4) svladavanje pojedinih intervala. Uvjet za usvajanje glazbenoteorijskih činjenica je poznavanje standardne notacije koju su ispitanici prve skupine počeli usvajati nešto kasnije. Oslanjanje isključivo na relativne slogove prilikom tumačenja glazbenih pojmova rezultiralo je manjim problemima u prilagodbi standardnoj notaciji i glazbenoj abecedi kod pojedinih ispitanika. Uočeni su se problemi pokušali otkloniti paralelnim vježbanjem relativne solmizacije i glazbene abecede od trenutka kada je to bilo moguće. Ispitanici druge skupine imali su nešto duži period za upoznavanje standardnoga notnog zapisa, međutim, bitno je spomenuti da su i ispitanici prve skupine odmah u početku učenja upoznali glazbenu abecedu i standardnu notaciju u nastavi glazbala pa im one, kada su uvedene u nastavi *solfeggia*, nisu bile nepoznate ili apstraktne.

Rad po apsolutnoj metodi omogućio je ispitanicima druge skupine usvajanje glazbenoteorijskih činjenica od prvoga sata *solfeggia*. Abecednim su imenima direktno imenovane apsolutne visine tonova i neposredno objašnjene određene glazbene pojave poput strukture ljestvica, intervala ili akorda. Asocijacija za čistu kvintu nije se postigla učenjem glazbenog obrasca *do-so* kao kod relativne metode, nego su postupno usvojene sve pojedinačne čiste kvinte kojih ima sedam u prve dvije godine učenja¹¹³. Takav je pristup

¹¹³ c-g, d-a, e-h, f-c, g-d, a-e, b-f, h-fis.

usvajanja slušnih pojmova bio dugotrajniji, no omogućio je direktno svladavanje i pojašnjavanje konkretnih odnosa u glazbi, što će zasigurno pospješiti učenje glazbe u kasnijoj fazi, kada će se odnosi usvajati i tumačiti izvan tonalitetnog konteksta.

Na kraju druge godine učenja ne postoji značajna razlika između dviju usporednih skupina ispitanika u poznavanju glazbenoteorijskih činjenica. Slijedom toga, **prihvaća se peta hipoteza.**

5.3.4.6. Dodatni zaključci opažanja odgojno-obrazovnog procesa

Usporedba primjene dviju metoda intonacije u učenju glazbenoga jezika i njihov utjecaj na zapis glazbenoga diktata, pjevanje s lista, upotrebu notnoga pisma, usvajanje glazbenih pojmova, učenje glazbenih obrazaca i usvajanje glazbenoteorijskih činjenica, pomaže pri tumačenju procesa stvaranja asocijacija u glazbi koje se događaju povezivanjem zvuka, imena glazbenih pojmova i notnih simbola. Takvo je stvaranje asocijacija od ključne važnosti za svakog profesionalnog glazbenika i koliko je potrebno pri učenju glazbenoga jezika u okviru nastave *solfeggia*, toliko je nužno za stvaranje poveznica između *solfeggia* i ostalih predmeta, pri čemu ćemo smo se usredotočili na učenje glazbala u osnovnoj glazbenoj školi, s obzirom na to da se ostale glazbenoteorijske discipline pojavljuju tek na srednjoškolskoj razini.

Kod stvaranja asocijacija između zvuka, imena i notnih simbola ispitanici prve skupine slušne su pojmove odmah povezivali s imenima, to jest s relativnim solmizacijskim slogovima. Na taj su način između zvuka i imena stvorene direktne i jednoznačne asocijacije. Prema relativnoj metodi, prvi stupanj durskoga odnosno moluskoga tonaliteta uvijek se jednako imenuje (*do* u duru, *la* u molu), bez obzira na apsolutnu visinu tona. Isto vrijedi za sve ostale stupnjeve i za sve glazbene obrasce, primjerice, tonički će se trozvuk uvijek imenovati *do-mi-so* u duru odnosno *la-do-mi* u molu. Međutim, imenovanje relativnim solmizacijskim slogovima ne pospješuje direktne i jednoznačne asocijacije između zvuka i notnih simbola odnosno između relativnih imena i notnih simbola. Ista se zvučna slika, ovisno o njezinoj apsolutnoj visini, zapisuje na različitim mjestima u notnom crtovlju. Može se zaključiti da je u početnom učenju glazbe relativno imenovanje za ispitanike prve skupine predstavljalo *prednost za uho* (stjecanje slušnih pojmova) i *nepogodnost za oko* (čitanje notnoga zapisa).

Kada se glazbeni pojmovi usvajaju uz pomoć apsolutne metode, imena istih zvučnih slika mijenjaju se s obzirom na tonalitet/apsolutnu visinu tonova. U okviru obrađenih tonaliteta u prvom i drugom razredu, tonički se trozvuk imenovao na šest različitih načina – tri načina u duru i tri načina u molu¹¹⁴, a isto vrijedi za sve ostale melodijske obrasce. Ista su abecedna imena u svakom tonalitetu dio drugačijega konteksta: *c-e-g* je tonički trozvuk u C-duru, dominantni trozvuk u F-duru i subdominantni trozvuk u G-duru. Ispitanici druge skupine usvajali su slušne pojmove u svakom tonalitetu posebno i mogli su izvesti određene generalizacije tek kasnije. Međutim, poveznica između abecednih imena i standardne notacije bila je čvrsta od samog početka. Ispitanici su se trebali prilagoditi samo na dvije različite notne slike: zapis u G-ključu i zapis u F-ključu. Može se zaključiti da je u početnom učenju glazbe apsolutno imenovanje za ispitanike druge skupine predstavljalo *prednost za oko* (čitanje notnog zapisa) i *nepogodnost za uho* (stjecanje slušnih pojmova).

Kada se rad s dvjema skupinama uspoređuje prema kriteriju povezanosti s nastavom glazbala, može se ustanoviti da u početku nije bilo puno dodirnih točaka između nastave *solfeggia* i glazbala kod primjene relativne metode (prva skupina). U nastavi glazbala ispitanici su svirali početne vježbe pomoću standardnoga zapisa glazbe, dok su u nastavi *solfeggia* pjevali pomoću slovačane notacije i slogovnog modulatora. Imenovanje nota/tonova je također bilo različito – glazbena abeceda na glazbalu, relativna solmizacija na *solfeggiu*. Kada je u nastavi *solfeggia* ostvaren prijelaz na standardnu notaciju, stvorila se mogućnost povezivanja sadržaja s nastavom glazbala. Ta je mogućnost u radu po apsolutnoj metodi postojala od početka, a povezivanje sadržaja dodatno je pospješila primjena glazbene abecede kao jedinstvenoga sustava imenovanja nota/tonova, što će tako i ostati u čitavoj odgojno-obrazovnoj vertikali. Potrebno je naglasiti da se sadržaj nastave *solfeggia* i nastave glazbala nije niti u jednom trenutku mogao u potpunosti povezati, bez obzira na primjenu metode intonacije. To je u učenju glazbe prirodna pojava, zato što se sadržaj učenja svakog pojedinog glazbala organizira prema specifičnim uvjetima za stjecanje vještine i tehnike sviranja toga glazbala, a sadržaj nastave *solfeggia* oblikuje prema spoznajama o stjecanju intonacijskih i ritamskih znanja i vještina. Drugačiji pristupi učenja rezultirali su drugačijim redoslijedom obrade tonova, ljestvica, intervala, akorda, notnih vrijednosti, ritamskih figura i kombinacija. U ponekim je aspektima nastava glazbala bila korak ispred nastave *solfeggia* i obrnuto, a razlike su samo u početku učenja bile prisutnije kod rada po relativnoj metodi.

¹¹⁴ C-dur: c-e-g; G-dur: g-h-d; F-dur: f-a-c; a-mol: a-c-e; e-mol: e-g-h; d-mol: d-f-a.

6. RASPRAVA

6.1. Zaključci iz provedene analize nastavnih planova i programa

Sveobuhvatna analiza planova i programa za osnovne i srednje glazbene škole u Hrvatskoj ukazala je na određene nedostatke koji se odnose na metodologiju izrade čitavog dokumenta te njegovih zasebnih dijelova (programa pojedinih predmeta). Opažanja su većim dijelom u suglasju s Rojkovom analizom osnovnoškolskih programa, koja je realizirana neposredno nakon njihove objave. Autor zaključuje kako je u izradu programa potrebno unijeti metodološki red: „Nepostojanje zajedničke, dogovorene metodologije logično dovodi do (pre)velike raznolikosti u prikazivanju pojedinih predmeta – ovdje uglavnom instrumenta – što ne samo da cijeli dokument čini nepreglednim, nego ga čini arbitrarnim, nedorađenim, pa i glazbenopedagoški neozbiljnim.“ (Rojko, 2006, 59).

Slijedom dobivenih podataka iz komparativne analize nastavnih planova i programa, ovdje su konstruirani samo okvirni prijedlozi za reviziju dokumenta¹¹⁵. Kako bi dokument bio pregledan i metodološki ujednačen, predlaže se njegova trodijelna struktura koja bi se sastojala od: (1) općeg dijela (okvira) kurikuluma, (2) opisa postojećih glazbenih smjerova i (3) pojedinačnih nastavnih programa (predmetnih kurikuluma).

Za sve sudionike glazbenoobrazovnoga procesa, a to su učenici, roditelji, učitelji/nastavnici glazbe i ravnatelji glazbenih škola, u općem bi dijelu bilo korisno pružiti ključne informacije o glazbenoobrazovnom sustavu u Hrvatskoj. Takve se informacije odnose na broj glazbenih škola, zastupljenost škola po hrvatskim županijama, odgojno-obrazovnu ponudu škola, broj učitelja/nastavnika i učenika te popis glazbenih manifestacija koje se organiziraju na nacionalnoj razini. Promjenjivost ovih informacija ukazuje na nužnost kontinuirane revizije općega dijela (okvira) kurikuluma. Nadalje, nužno je detaljno elaborirati i grafički prikazati sljedeća obilježja glazbenoobrazovnoga sustava:

- *strukturu i trajanje* odgojno-obrazovnih razina i ciklusa;
- *organizaciju* učenja i poučavanja,
- *standarde* postignuća, kvalitete/resursa i obrazovnih mogućnosti;
- *preduvjete* za upis u određenu glazbenoobrazovnu razinu.

¹¹⁵ Dokument se spominje u jednini jer se, prema uzoru na europske države, može sastaviti u jedinstvenom obliku za dovisokoškolsko glazbeno obrazovanje koje obuhvaća predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu.

U središnjem je dijelu dokumenta potrebno detaljno opisati postojeće glazbene smjerove te prikazati koji se smjerovi mogu pohađati na određenoj razini sustava. Uz preduvjete za upis opisane u općem djelu, ovdje je nužno iskazati specifičnosti pojedinih smjerova u glazbenoj školi, istaknuti potrebne ulazne kompetencije i ostale preduvjete/predispozicije (npr. optimalnu dob učenika za učenje određenoga glazbala). Slijedom toga, potrebno je formulirati i izlazne kompetencije za svaku godinu učenja, a to se ponajprije odnosi na uvjete koje učenik treba ispuniti kako bi završio određenu razinu glazbenoga obrazovanja i stekao odgovarajuću svjedodžbu.

Pritom je potrebno razmisliti o omjerima različitih glazbenih (i ostalih) predmeta/sadržaja i ostvariti podjelu kurikuluma na *jezgrovni dio* (pohađaju ga svi učenici), *razlikovni dio* (pohađaju ga učenici određenoga programa/smjera) i *posebni dio* (pohađaju ga pojedini učenici u skladu s vlastitim sposobnostima i interesima). S jezgrovnim dijelom koji bi bio obvezatan za sve učenike, omogućila bi se realizacija ishoda učenja i postigli bi se postavljeni standardi, a istovremeno bi se kurikulum sa svojim razlikovnim i posebnim dijelom prilagodio potrebama svakoga djeteta i mlade osobe.

Za svaki je predmetni kurikulum od posebne važnosti definiranje svrhe dotičnoga predmeta, koja se odnosi na njegovu ulogu i funkciju u cjelovitom glazbenoobrazovnom procesu, a po mogućnosti i šire – u cjelokupnome razvoju pojedinca. Temeljem svrhe predmeta, definirat će se cilj/ciljevi i zadatci, a potom i ishodi učenja koji su jasni, jednoznačni, realni i ostvarivi.

Sadržaj svakoga predmeta/discipline poželjno je organizirati po područjima (domenama), kako bi se omogućila njegova smisljena organizacija. U elaboraciji sadržaja bi se trebala primjenjivati jedinstvena, dogovorena metodologija za sve izvođačke i glazbenoteorijske predmete. Posebnu pažnju treba posvetiti oblikovanju metodičkih uputa za učitelje/nastavnike, a one se odnose na planiranje i realizaciju odgojno-obrazovnoga procesa, primjenu različitih metoda i strategija u nastavi (općih ili predmetno-specifičnih) te različite načine formativnoga i sumativnoga vrednovanja učenika.

Profesionalno glazbeno obrazovanje najvećim se dijelom ostvaruje pomoću prave glazbe pa je predmetne kurikulume nužno obogatiti širokim popisom glazbene literature koja će se, prema načelima otvorenoga kurikuluma, postaviti kao predložena, a ne kao obvezna literatura. Pritom je nužno dodati popis dostupne stručno-metodičke i znanstvene literature te

korisnih mrežnih izvora. U svakom je predmetnom kurikulumu nužno opisati potrebne materijalne, tehnološke i kadrovske resurse za uspješnu realizaciju nastave.

Formalni (napisani i objavljeni) kurikulum glazbenoga obrazovanja trebao bi biti temeljni odgojno-obrazovni dokument kojime se na nacionalnoj razini određuje i regulira rad glazbenih škola te drugih odgojno-obrazovnih ustanova u kojima se provode glazbeno-umjetnički programi. Ono što će prethoditi izradi takvoga dokumenta zajednički su sastanci, preporuke i odluke većega broja uključenih stručnjaka. Iz tog razloga ovdje nije ponuđen cjeloviti tekst kojime bi se prikazao svojevrsan prototip kurikuluma glazbenoga obrazovanja, nego je predložena okvirna struktura dokumenta.

Izrada kurikulumu trebala bi biti rezultat konsenzusa o:

- zastupljenosti predmeta u jezgrovnom, razlikovnom i školskom kurikulumu;
- omjeru glazbene teorije i glazbene prakse;
- opterećenju učenika (broju sati za pojedinačne predmete, module i ostale aktivnosti);
- optimalnom broju učenika za realizaciju nastave pojedinih predmeta;
- oblicima poučavanja i učenja;
- materijalima i izvorima za učenje;
- standardima resursa, kvalitete i postignuća;
- načinima praćenja i vrednovanja učenika;
- unutarnjim i vanjskim oblicima kontrole kvalitete (evaluacije kurikulumu);
- nastavnim sadržajima, što u odnosu na trenutnu situaciju iziskuje redefiniranje odgojno-obrazovnoga kanona i uvođenje inovacija (npr. tradicijske i popularne glazbe, *crossover* projekata, glazbene informatike, poduzetništva u glazbi itd.).

Nadalje, u takvom je dokumentu potrebno jasno definirati:

- ključne pedagoške pojmove u kontekstu poučavanja i učenja glazbe;
- svrhu, vrijednosti, ciljeve i načela glazbenoga obrazovanja;
- višestruku ulogu i funkciju glazbenih škola;
- postojeće pristupe učenju glazbe;
- organizaciju odgojno-obrazovnoga procesa koja se odnosi na trajanje razina i ciklusa, strukturu kurikulumu (jezgrovni, razlikovni i školski kurikulum), ponudu glazbenih programa/smjerova i oblike rada;
- odgojno-obrazovne ishode za svaku godinu, ciklus i razinu glazbenoga obrazovanja i sukladno tome, sadržaje poučavanja i učenja.

Kurikulum glazbenoga obrazovanja trebao bi biti usklađen sa svim relevantnim zakonskim i obrazovno-političkim dokumentima koji reguliraju djelatnost glazbenih škola, propisuju kvalifikacije učitelja/nastavnika, obveze i prava učenika te postavljaju pedagoške standarde (tablica 62). Međutim, i sâm kurikulum, nakon objave, može utjecati na redefiniranje i sadržajnu izmjenu takvih dokumenata.

Tablica 62: Smjernice za izradu kurikuluma glazbenoga obrazovanja
– primjer za osnovnoškolsku razinu

Kurikulum osnovnoga glazbenog obrazovanja usklađen je sa:	Kurikulum osnovnoga glazbenog obrazovanja uvažava:
<ul style="list-style-type: none"> - Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi; - Zakonom o umjetničkom obrazovanju; - Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja; - Pravilnikom o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu; - Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika; - Pojedinačnim predmetnim kurikulumima u osnovnom glazbenom obrazovanju. 	<ul style="list-style-type: none"> - Opću deklaraciju o ljudskim pravima (UN, 1948); - Konvenciju o pravima djeteta (UN, 1989); - Weimarsku deklaraciju o glazbenim školama (EMU, 1999); - Smjernice za umjetnički odgoj (UNESCO, 2006); - Postojeće planove i programe za glazbene (i plesne) škole u Hrvatskoj (MZOŠ i HDGPP, 2006/2008 i starije); - Dosadašnju tradiciju glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj; - Međunarodne standarde i zahtjeve u glazbenom obrazovanju; - Spoznaje relevantnih znanstvenih istraživanja o stjecanju glazbenih znanja i umijeća.

Prilikom oblikovanja kurikuluma, potrebno je preispitati i postojeći sadržaj koji se dosad u svim glazbenim predmetima/disciplinama temeljio na klasičnoj (ozbiljnoj, umjetničkoj) glazbi. Budući da je djelatnost glazbenih škola iznimno važna u očuvanju i razvoju nacionalnoga kulturnog identiteta, umjesto isključivo klasične glazbe (tzv. *west music only* pristup) potrebno je prvenstveno njegovati glazbu, ples i običaje različitih nacionalnih regija i užih lokalnih zajednica. Program je potrebno dodatno osvježiti i kvalitetnim djelima filmske, jazz i popularne glazbe te *glazbi svijeta*.

Zaključno, nipošto se ne bi trebala zanemariti postojeća tradicija glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj. U nacionalni kurikulum glazbenoga obrazovanja mogu se (i trebaju) utkati sve nacionalne, regionalne i lokalne posebnosti koje se odražavaju na profesionalno glazbeno obrazovanje, ali i na glazbeni život društva i pojedinca. Međutim, jednako je tako važno konzultiranje globalnih standarda, zahtjeva i smjernica za umjetničko/glazbeno obrazovanje, međunarodnih deklaracija i konvencija, inozemnih primjera dobre prakse i naposljetku, spoznaja recentnih znanstvenih istraživanja.

Temeljem smjernica nacionalnoga kurikuluma za glazbeno obrazovanje, uloga školskoga kurikuluma jest doprinijeti izgradnji kulturnoga identiteta glazbene škole i učenicima pružiti što raznovrsnija iskustva učenja. Slijedom toga, svaka glazbena škola ima slobodu u organizaciji različitih oblika grupne i individualne nastave, u kojoj ulogu učitelja ili mentora povremeno mogu preuzeti roditelji, umjetnici, pedagozi i znanstvenici. Za razliku od tradicionalne nastave koja se odvija prema zacrtanom rasporedu sati, projekti i moduli izlaze iz okvira unaprijed planiranoga te omogućuju implementaciju međupredmetnih tema, povezanost različitih umjetnosti i interdisciplinarni pristup. Raznovrsni tematski projekti mogu biti posvećeni važnim lokalnim, regionalnim, nacionalnim ili međunarodnim danima/događajima te značajnim glazbenim i općenito umjetničkim temama (npr. pojedinim glazbeno-stilskim razdobljima, glazbi određene regije/države/kontinenta i slično). Sukladno trima komplementarnim dimenzijama na kojima počiva nastava glazbe (UNESCO, 2006), potrebno je napomenuti kako učenicima treba pružiti mogućnost upoznavanja glazbe i ostalih umjetnosti u različitim uvjetima koji uključuju autentične prostore (koncertne dvorane, kazališta, operne kuće, muzeje, različite otvorene prostore), ali i virtualno okruženje (medije i internet). Glazbene su škole i do sada, u samostalnom aranžmanu, nerijetko organizirale posjete kulturnim ustanovama i/ili edukativne ekskurzije za učenike, ali predlažemo postavljanje takvih aktivnosti kao obvezu za sve škole, jer one su iznimno važan i neizostavan dio formalnog glazbenog obrazovanja.

6.2. Zaključci provedenoga ispitivanja stavova o kurikulumskom pristupu profesionalnom osnovnom glazbenom obrazovanju

Podatci dobiveni ispitivanjem stavova mogu se sažeti u nekoliko ključnih točaka koje nadalje iziskuju detaljniju elaboraciju:

1. Postoje razlike u stavovima ispitanika po pitanju provedbe prijemnoga ispita za upis u prvi razred osnovne glazbene škole, a većina ispitanika zalaže se za upis učenika u dobi od osam ili devet godina starosti;
2. Ispitanici u načelu smatraju kako bi skupno muziciranje (zbor, orkestar) trebalo biti obvezno, iako u podskupini studenata glazbe ima ispitanika koji se zalažu za izbornost skupnoga muziciranja. Teorija glazbe, prema većini ispitanika, nije potrebna kao zaseban predmet s obzirom da su glazbenoteorijske činjenice integralni dio nastave *solfeggia*, ali i ostalih predmeta/disciplina u glazbenoj školi;
3. Ispitanici smatraju da je broj sati obveznih predmeta u osnovnoj glazbenoj školi optimalan, ali predlažu fleksibilniju organizaciju poučavanja i pluralizam oblika rada (kombinaciju individualne i grupne nastave);
4. Nastava *solfeggia* i glazbala, prema procjenama ispitanika, nisu dovoljno povezane i ne ostvaruju se potrebne korelacije. Nadalje, može se donijeti zaključak o nedostatku kurikulumskoga pristupa glazbenom obrazovanju koji bi bio usmjeren kompetencijama i ishodima učenja. Prema ispitanicima, po završetku osnovne glazbene škole učenici u pravilu ne dostižu potrebnu razinu određenih glazbenih znanja i vještina. Pritom najveći broj ispitanika razinu stečenih reproduktivnih vještina procjenjuje *vrlo dobrom* (45,13%), razinu poznavanja glazbene literature *dobrom* (36,36%) i razinu stečene glazbene pismenosti *zadovoljavajućom* (34,74%). Glazbeno stvaralaštvo je procijenjeno kao najslabije ostvarena kompetencija i prema najvećem broju ispitanika nalazi se na *zadovoljavajućoj* (33,12%) ili čak *nezadovoljavajućoj* (32,14%) razini;
5. Postoje razlike u stavovima ispitanika o svrsi, ulozi i funkciji osnovne glazbene škole, gdje se s jedne strane zastupa *profesionalizam* (funkcionalistički kurikulum usmjeren društveno-profesionalnoj učinkovitosti), a s druge strane *amaterizam* (humanistički kurikulum usmjeren učeniku);
6. U opisivanju ključnih obilježja glazbenoobrazovnog sustava na osnovnoškolskoj razini, ispitanici su se dotakli svih kurikulumskih dimenzija koje uključuju formalni kurikulum (planove i programe), kurikulum poučavanja i učenja, podržani kurikulum i

izmjereni kurikulum. Pritom se može uočiti povezanost i međuovisnost pojedinih dimenzija, posebno podržanoga kurikuluma i kurikuluma poučavanja te kurikulumu učenja i izmjerenoga kurikulumu.

7. Analiza odgovora u pisanom obliku (anketiranje) te usmenih iskaza (grupni intervju), ukazuje na to da su ispitanici primjenjivali terminologiju koju koriste u svakodnevnom glazbenopedagoškom diskursu, a nisu primjenjivali ključne kurikulumske termine/pojmove poput ishoda učenja, kompetencija, obrazovnih standarda ili tipova kurikulumu (zatvoreni/otvoreni kurikulum, preskriptivni/deskriptivni kurikulum, funkcionalistički/humanistički kurikulum).
8. Ispitanici su u pravilu pokazali nepoznavanje relevantnih europskih publikacija o glazbenome obrazovanju objavljenih u posljednjih deset godina. Isto se može ustanoviti i za važeće dokumente obrazovne politike (zakone, pravilnike i standarde) koje ispitanici poznaju tek djelomično. Većina ih nije proučila službene nastavne programe, osim za predmete koje sâmi realiziraju, a nisu detaljno upoznati niti sa školskim kurikulumom odgojno-obrazovne ustanove u kojoj su zaposleni. Iz navedenoga se može zaključiti kako ispitanici opažaju određene probleme u odgojno-obrazovnoj praksi i na temelju toga predlažu nova rješenja i inovacije. Međutim, istovremeno ne postoji interes za proširivanjem vlastitih znanja i spoznaja putem proučavanja literature, što bi rezultiralo dobivanjem šire slike o glazbenoobrazovnom sustavu.
9. Dok se stavovi ispitanika ne razlikuju s obzirom na spol, u gotovo svim odgovorima na postavljena pitanja dobivena je statistički značajna razlika između stavova ispitanika s obzirom na njihov profesionalni status. S obzirom na to, može se zaključiti kako profiliranje glazbenika, tijekom njihova obrazovanja i obavljanja glazbenopedagoške djelatnosti, utječe na formiranje mišljenja.

Kurikulumska filozofija glazbenoga obrazovanja utjecat će, među ostalim, na primanje (upis) polaznika. Ovdje se stavovi ispitanika razilaze pa se *prijemni ispit za upis u osnovnu glazbenu školu* smatra: (1) potrebnim, (2) nepotrebnim ili (3) potrebnim isključivo ako to nalažu određeni uvjeti (npr. veći broj zainteresiranih učenika od raspoloživih mjesta). Razlike u stavovima podskupina ispitanika mogu se interpretirati na više načina – one postoje zbog osobnih iskustava s prijemnim ispitima, ali i uslijed različitosti sâmi glazbenih škola u kojima ispitanici rade ili su ih pohađali. Glazbene škole u većim gradovima u pravilu imaju

liste čekanja za upis zato što broj kandidata prelazi mogućnosti prijema. Međutim, osnovnim glazbenim školama u manjim mjestima nerijetko nedostaje dovoljan broj zainteresiranih učenika. Ako glazbena škola može primiti sve kandidate, svrha provođenja prijemnog ispita, kako ističu pojedini ispitanici, dovodi se u pitanje. Osobna iskustva ispitanika s provedbom prijemnih ispita bila su u određenim slučajevima pozitivna odnosno negativna, što je nadalje utjecalo na stavove ispitanika. Naposljetku, osobni stavovi o provedbi ispita razlikuju se u pogledu njegove (ne)etičnosti i/ili (ne)učinkovitosti.

Prema prijedlozima ispitanika, glazbenim bi školama trebalo omogućiti da samostalno odluče o provedbi prijemnoga ispita, a za one koje će ga sigurno provoditi, važno je jasno odrediti njegovu svrhu i strukturu. Detaljna elaboracija postupka selekcije polaznika sastoji se od definiranih načina provedbe ispita, određenih ispitnih komponenti te opisa dodatnih uvjeta upisa u glazbenu školu (potrebni predispozicija i/ili predznanja učenika). Potrebno je razmotriti i mogućnosti tzv. *prirodne selekcije* iznimno zainteresiranih i darovitih učenika iz općeobrazovnih škola i njihovo poticanje na upis različitih glazbenoobrazovnih programa. Takav bi sustav doprinijeo detektiranju učenika koji su zaista motivirani za upis glazbene škole.

Po pitanju *dobi učenika* prilikom upisa u prvi razred osnovne glazbene škole, stavovi ispitanika u suglasju su s trenutnom praksom u Hrvatskoj koja pokazuje da najviše učenika upisuje prvi razred osnovne glazbene škole usporedno s upisom drugoga ili trećega razreda osnovne općeobrazovne škole. S druge strane, stavovi ispitanika nisu u suglasju s trendovima nekih europskih država, gdje djeca već sa četiri godine počinju formalno učiti glazbu (pritom ne mislimo na različite „neinstrumentalne“ programe glazbenih igraonica/vrtića, nego na učenje glazbala i svladavanje notnoga pisma). Stavovi ispitanika mogu se opravdati iz više razloga. S jedne strane, oni se odnose na određene predispozicije učenika koje su dobrodošle pri početnom učenju glazbe – npr. fizička razvijenost, vještine čitanja i pisanja. S druge strane, na stavove ispitanika utječe i postojeći neparalelizam u trajanju osnovne općeobrazovne škole (osam godina) i osnovne glazbene škole (šest godina). Iz tog razloga, ispitanici većinom smatraju da glazbenu školu treba upisati u trećem razredu osnovne općeobrazovne škole, kako bi se dvije škole mogle završiti istovremeno.

Stavovi ispitanika o *skupnome muziciranju* u pravilu su afirmativni i najveći broj ispitanika smatra da predmeti Zbor/Orkestar za učenike trebaju biti obvezni. Međutim, statistički značajna razlika dobivena je kod podskupine studenata glazbe koji u većem broju

smatraju da bi skupno muziciranje trebalo biti izborno. Stav studenata može se objasniti višegodišnjim iskustvom sudjelovanja u ansamblima (osnovna i srednja glazbena škola, akademija) i preokupiranosti tom aktivnošću nauštrb drugih obveza. Generalno pozitivan stav prema skupnom muziciranju od svih podskupina ispitanika ne iznenađuje jer ova aktivnost obogaćuje i produbljuje iskustvo učenika u pjevanju i/ili sviranju, dodajući izvođenju glazbe i socijalizacijsko-komunikacijsku komponentu. Takav je oblik rada prilika za druženje i interakciju te učenje o timskome radu, podjeli uloga i zajedničkoj odgovornosti.

Nadalje, ispitanici generalno smatraju kako *Teorija glazbe* nije potrebna kao zaseban predmet, međutim, učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta statistički se značajno razlikuju od ostalih skupina te su odabrali opciju izbornoga ili obveznog predmeta. Stav ove podskupine ispitanika može se objasniti težnjom ka proširenju satnice glazbenoteorijskih sadržaja koja je u višim razredima osnovne glazbene škole skromnija u odnosu na predmete posvećene izvođenju glazbe. Kako je teorija glazbe zapravo integralni dio nastave *solfeggia*, dodatni sat u završnom razredu osnovne glazbene škole dobrodošao je kao temeljito zaokruživanje stečenoga znanja i priprema za svladavanje glazbenoteorijskih disciplina u srednjoj glazbenoj školi.

Stavovi ispitanika o *satnici* glavnih (obveznih) predmeta mogu se interpretirati na sličan način kao kod prethodnih pitanja. Ovdje ispitanici, bez obzira na spol, u najvećem broju smatraju da je broj sati za nastavu *solfeggia* i nastavu glazbala optimalan. Očekivano, učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta statistički značajno više smatraju da broj sati *solfeggia* treba biti veći, a isto smatraju i studenti glazbe. Učitelji/nastavnici glazbala i pjevanja statistički značajno više smatraju kako bi broj sati *solfeggia* trebao biti manji. Stavovi se ovdje mogu argumentirati odabirom uzorka: dvije trećine ispitanika (205 od 308) čine učitelji/nastavnici glazbala i pjevanja, dok samo jednu trećinu čine učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta i studenti glazbe, koji također pripadaju glazbenoteorijskim usmjerenjima. Učitelji/nastavnici glazbala nerijetko smatraju da se satnica glazbenoteorijskih predmeta, kojima pripada i *solfeggio*, treba smanjiti, kako bi učenici više vremena mogli posvetiti samostalnom vježbanju i stjecanju reproduktivnih vještina.

Procjena nedovoljne povezanosti nastave *solfeggia* i nastave glazbala od strane ispitanika odražava postojeće stanje, budući da su programi za nastavu glazbala i nastavu *solfeggia* posve neusklađeni – može se ustanoviti da „teorija“ i „praksa“ u glazbenim školama funkcioniraju kao dva odvojena svijeta. Poboljšanje bi se, prema iskazima ispitanika,

djelomično moglo postići revidiranjem nastavnih programa, ali ponajviše međusobnom suradnjom učitelja/nastavnika. Zbog različitosti pristupa učenju glazbenoga jezika i svladavanju umijeća sviranja na različitim glazbalima, programi se ne mogu u potpunosti uskladiti, ali ono što se može učiniti jest holistički pristupiti glazbi u nastavi svih predmeta, bili oni izvođački ili teorijski usmjereni.

Kompetencija profesionalnoga glazbenika može se podijeliti u nekoliko povezanih i međuovisnih dimenzija, a to su:

- a. Izvođenje glazbe – reprodukcija i stilski korektna interpretacija;
- b. Percepcija glazbe – slušno-diskriminativna te analitičko-sintetička sposobnost opažanja ritamskih, melodijskih, harmonijskih i formalnih glazbenih komponenti;
- c. Glazbena pismenost – sposobnost tumačenja glazbenih pojmova i simbola u najširem smislu te riječi;
- d. Recepcija glazbe – sposobnost emocionalnoga, estetskoga i kritičkog doživljaja glazbenoga djela;
- e. „Glazbeno znanje“ koja se odnosi na *znanje o glazbi* (eng. *knowledge about music*), ali i na *poznavanje same glazbe* (eng. *knowledge of music*);
- f. Razumijevanje organizacije u glazbi – sposobnost uočavanja, analize i usporedbe elemenata oblikovanja glazbenoga djela te jednostavnijih i kompleksnijih struktura u glazbi (glazbenih oblika i vrsta);
- g. Glazbeno stvaralaštvo – sposobnost improviziranja, stvaranja kraćih ritamskih, melodijskih ili melodijsko-ritamskih obrazaca te skladanja cjelovitih glazbenih djela.

Prema stavovima ispitanika, potrebno je poraditi na svladavanju glazbene pismenosti, poznavanju glazbene literature i glazbenom stvaralaštvu, koje je u nekim glazbenim školama u potpunosti zapostavljeno. Pojedini ispitanici smatraju kako bi se problem mogao riješiti uvođenjem stvaralaštva (kompozicije) kao izbornoga predmeta/sadržaja, međutim, napominju da stvaranje glazbe može (i mora) biti sastavni dio svakoga sata *solfeggia*, glazbala i skupnoga muziciranja, za što je potrebno dodatno obrazovati učitelje/nastavnike. Poznavanje literature nije nužno uvesti kao zaseban predmet, nego ga je, kao i glazbeno stvaralaštvo, potrebno implementirati u sve predmete u glazbenoj školi. Slijedom toga, osnovna bi glazbena škola trebala biti više orijentirana na estetski odgoj učenika i dublje razumijevanje glazbene umjetnosti, kojem se dosad u pravilu posvećivala pažnja tek u srednjoj glazbenoj

školi i na studiju glazbe. Ispitanici ističu da kompetentna recepcija glazbe uključuje analizu i (estetsko) vrednovanje, ali i samovrednovanje (npr. vlastite ili zajedničke glazbene izvedbe).

Kod procjena razine stečene glazbene pismenosti, učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta davali su statistički značajno više procjene od ostalih ispitanika. S druge strane, reproduktivne su vještine statistički značajno više procijenjene kod učitelja/nastavnika glazbala i pjevanja. Dobiveni se podaci mogu uzeti sa zadržkom s obzirom na to da učitelji/nastavnici glazbala i pjevanja čine najveći udio anketiranih ispitanika (dvije trećine). Ta je podskupina ispitanika razinu stečenih reproduktivnih vještina možebitno procijenila subjektivno, razmatrajući isključivo postignuća učenika iz vlastite klase. Dodatno je potrebno istaknuti kako učitelji/nastavnici glazbala i pjevanja u okviru svoje nastave imaju više mogućnosti za procjenu usvojenih slušnih vještina i/ili glazbenoteorijskih znanja kod svojih učenika, jer će ona biti potrebna za adekvatnu interpretaciju glazbenoga djela. Međutim, učitelji/nastavnici teorijskih glazbenih predmeta u okviru svoje nastave neće moći procijeniti stečene reproduktivne vještine učenika na glazbalu.

Nekolicina je ispitanika istaknula da je nužno osvijestiti potrebu razvoja *digitalne kompetencije*, koja može biti iznimno korisna u samostalnom istraživanju informacija o glazbi, vježbanju sluha, upoznavanju glazbene literature, usporedbi različitih izvedbi glazbenoga djela, analizi glazbeno-izražajnih sastavnica, razlikovanju glazbenih stilova i žanrova, učenju računalne notografije, aranžiranju, skladanju te samostalnoj izradi tekstova i/ili vježbi. Razvoj digitalne kompetencije zaslužuje i kompleksnije pristupe vrednovanju učenika, kojemu se dosad nije posvetilo dovoljno pažnje.

Opisujući *obilježja glazbenoobrazovnoga sustava* na osnovnoškolskoj razini, ispitanici/sugovornici su naveli sljedeće probleme:

- nedostatak prostornih i materijalnih uvjeta (neopremljenost škola potrebnim glazbalima, literaturom i ostalom opremom);
- vremensko ograničenje za kvalitetnu realizaciju nastave, zbog kojeg se javlja potreba za proširenjem satnice i uvođenjem novih oblika rada;
- grupiranje učenika i preveliki broj učenika u nastavi pojedinih predmeta, posebno *solfeggia*, što nije u suglasju s propisima pedagoškog standarda;
- rad u samo jednoj (popodnevnoj) smjeni, što se opet može povezati s prevelikim brojem učenika;

- velika količina pedagoške dokumentacije, koja ne ostavlja dovoljno vremena za planiranje neposrednoga odgojno-obrazovnoga rada;
- nedostatak financijskih sredstava za ostvarenje pojedinih programa i projekata;
- zastarjelost programa i sadržaja, nezastupljenost interdisciplinarnoga i tematskoga pristupa i nedovoljna međupredmetna povezanost;
- nedovoljna zastupljenost suradnje između općeobrazovne i glazbene škole.

Nužno je istaknuti određene prijedloge ispitanika i reinterpretirati ih u smjeru poboljšanja kvalitete glazbenoobrazovnoga sustava:

1. Potrebno je integralno riješiti problem financiranja sustava. Školarina za učenike je u svakom slučaju prihvatljiva i potrebno je boriti se da tako i ostane. Međutim, nužno je promisliti o financiranju različitih predškolskih, izbornih, fakultativnih i modularnih programa te umjetničkih projekata. Nije nužno sve prepustiti državi, za financiranje je potrebno dodatno senzibilizirati lokalnu zajednicu te pronaći partnere i sponzore. Osim realizacije određenih umjetničkih programa/sadržaja, financijski se problemi odnose i na same uvjete rada. Glazbenim je školama potreban adekvatan prostor za zajedničko muziciranje u koji se može smjestiti veći broj učenika i dvorana s dovoljno mjesta za izvođače i publiku. Takvim se prostorijama može pohvaliti manji broj škola pa se probe i nastupi učenika nerijetko moraju organizirati na druge načine. Glazbene škole 21. stoljeća trebale bi biti dobro tehnološki opremljene, što podrazumijeva kvalitetnu tehnologiju, računala i brzu internetsku vezu. Međutim, stvarnost pokazuje kako se škole ne bore isključivo s nedostatkom prostora za realizaciju svih potrebnih aktivnosti, nego nisu opremljene ni adekvatnim namještajem i instrumentarijem, a kamoli tehnologijom. Bez obzira na višu cijenu školarine, učenici se u većim gradovima nerijetko okreću prema privatnim glazbenim školama, zato što takve ustanove uz raznovrsniji glazbeni repertoar (popularna glazba, *jazz*, *rock*, mjuzikl) pružaju i bogatija glazbena iskustva koja učenici, barem zasad, ne mogu steći u „klasičnoj“ glazbenoj školi. Obilježje privatnih škola je i kvalitetna tehnološka opremljenost pa učenici, među ostalim, imaju priliku iskusiti snimanje vlastite skladbe, samostalno obraditi zvučnu snimku ili snimiti vokalnu reprodukciju uz pomoć najkvalitetnijih mikrofona.

2. Posebni se problemi javljaju u glazbenim odjelima čija se nastava realizira u općeobrazovnim školama. Uz činjenicu da sâm prostor nije uvijek najprimjereniji za učenje glazbe, ozračje u općeobrazovnoj školi također ponekad nije poticajno za polaznike. Na probleme nailaze i učitelji/nastavnici koji su, kao prvo, suočeni s nerazumijevanjem glazbenopedagoške problematike od strane ravnatelja, administrativnoga osoblja i ostalih kolega. Problem bi se barem djelomično uspio riješiti i ublažiti međusobnom komunikacijom i otvorenom raspravom o postojećim problemima, u svrhu dobrobiti učenika. Potrebno je upozoriti na generalni nedostatak komunikacije i razmjene informacija između glazbenoobrazovnih ustanova, ravnatelja i ostalih djelatnika glazbenih škola, te roditelja i sâmi polaznika. Slijedom toga, predlaže se osnivanje mreže glazbenih škola koja će, između ostaloga, imati i funkciju međusobnoga povezivanja. Nadalje, nužno je ostvariti veću povezanost glazbenih škola s općeobrazovnim školama, ostalim umjetničkim školama, kulturnim ustanovama, udrugama i pojedincima (umjetnicima, pedagozima, znanstvenicima).
3. U domeni organizacijske strukture glazbenoobrazovnoga sustava, potrebno je više pažnje usmjeriti na usklađivanje odgojno-obrazovnih razina i ciklusa. Za početak, treba ponuditi više oblika početničkih programa, od vrtića, radionica i početnoga *solfeggia* do raznovrsnih instrumentalnih, vokalno-instrumentalnih ili multi-umjetničkih programa. Takvi programi ne moraju nužno imati epitet „predškolskog“, kako bi se mogli prilagoditi i učenicima nižih razreda osnovne škole. Prestrukturiranjem programa, potrebno je ujednačiti dob učenika koji upisuju prvi razred osnovne glazbene škole, kako razlike među učenicima ne bi nepovoljno utjecale na proces poučavanja i učenja. Ovdje su moguće dvije opcije – zakonom urediti donju, ali i gornju granicu upisa ili, još bolje, omogućiti upis učenicima različite dobi, ali u tom slučaju dopustiti glazbenim školama formiranje nekoliko grupa učenika, sukladno njihovoj dobi. Generalno, predlaže se fleksibilnije grupiranje učenika koje se neće realizirati isključivo prema godini učenja (razredu) odnosno upisanom umjetničkom programu, nego i prema sposobnostima te interesima učenika. Na taj će se način omogućiti i grupna nastava glazbala, formiranje različitih komornih sastava i naposljetku, formiranje manjih skupina za realizaciju nastave *solfeggia*.
4. Potrebno je riješiti i problem nepodudaranja u trajanju općeobrazovne i glazbene škole, koji bi se u budućnosti mogao dodatno produbiti produljenjem trajanja osnovne škole na devet godina. Sadašnja se (i buduća) situacija mogu uvelike poboljšati ako se sâmi

ciklusi promatraju fleksibilnije – s obzirom na specifičnost glazbenoga obrazovanja koje se može promatrati kao umjetničko sazrijevanje pojedinca, učenicima treba omogućiti produljenje ciklusa, ili pak akceleraciju u višu godinu (skraćivanje pojedinog ciklusa). Regulacija odgojno-obrazovnih ciklusa povoljno bi utjecala i na povezanost unutar čitave glazbenoobrazovne vertikale i naposljetku, rezultirala boljom povezanošću s visokoškolskim glazbenim obrazovanjem. Stavovi ispitanika ukazali su i na potrebu nešto fleksibilnije organizacije satnice za individualnu nastavu glazbala. Prema njihovim iskazima, broj sati za pojedine predmete je u pravilu optimalan, međutim, sugeriraju prilagodbu satnice potrebama učenika, pogotovo u početnim i završnim razredima.

5. Na realizaciju raznovrsnih glazbenih programa, bez obzira na lokaciju njihova ostvarivanja (glazbene škole ili glazbeni odjeli), nepovoljno utječe prelazak većine općeobrazovnih škola na rad u jutarnjoj smjeni. Takva reorganizacija sustava općega obrazovanja sama po sebi nije problematična, ali uvelike utječe na rad glazbenih škola/odjela koji na ovaj način u jutarnjim smjenama raspolažu s iznimno malim, a u popodnevnom smjenama s iznimno velikim brojem učenika. Kako tome nisu prilagođeni prostorni uvjeti škola, tako je nastavu u popodnevnom smjenama gotovo nemoguće kvalitetno realizirati. Nadalje, općeobrazovne škole nerijetko organiziraju pojedine obvezne, izborne ili fakultativne predmete u popodnevnoj smjeni (npr. strani jezici, tjelesna i zdravstvena kultura, informatika), što može rezultirati preklapanjem obveza učenika u općeobrazovnoj i u glazbenoj školi. Kako se ovaj problem pojavio relativno nedavno, u posljednjih desetak godina, može se donijeti pretpostavka da će se pronaći adekvatna rješenja za taj problem u budućnosti.
6. Sastavnice ocjenjivanja u glazbenim školama nisu dogovorene ni na županijskim razinama, što znači da učitelji samostalno donose kriterije za vrednovanje učenika. Slijedom toga, potrebno je izraditi predmetne kurikulume koji se temelje na ishodima učenja i potom, prema definiranim ishodima, donijeti jasne i realne kriterije za vrednovanje učenika. Vrednovanje učeničkih postignuća mora se temeljiti na različitim evaluacijskim metodama i zaključna ocjena nipošto ne smije počivati isključivo na sumativnoj procjeni povjerenstva nakon realiziranog komisijuskog ispita.

Naposljetku, ispitanici su u odgovorima na pitanja o *ulozi osnovne glazbene škole* u pravilu istaknuli višestrukost njezine svrhe i funkcije u cjelovitom razvoju i obrazovanju pojedinca. Pritom su na prvo mjesto stavili stjecanje opće kulture i estetski odgoj učenika, što

bi značilo da ne odgajamo isključivo za umjetnost (umjetničku produkciju i reprodukciju), nego i *putem* umjetnosti. Glazbeno obrazovanje, pogotovo ono na osnovnoškolskoj razini, mora biti usmjereno prema odgoju buduće glazbene publike, aktivnih glazbenih amatera, ali i organizatora te pokrovitelja glazbenih manifestacija.

Ispitanici naglašavaju važnost razvoja ljubavi prema glazbi i interesa za glazbu. Pritom se potrebno osvrnuti na određene aspekte koji mogu imati suprotan učinak. Za početak, to može biti količina obveza za učenike-polaznike koja se, uz pohađanje dviju škola, odnosi se i na dodatne aktivnosti poput stranih jezika i sportova, zatim na visoke (ponekad i nerealne) zahtjeve učitelja i previše domaćih zadaća. Učitelji/nastavnici nerijetko primjenjuju normativno vrednovanje prema kojem učenika uspoređuju s ostalim učenicima u skupini (razredu, klasi), što može nepovoljno utjecati na samopouzdanje učenika i rezultirati gubitkom volje za rad i vježbanje. Učenik u svakom slučaju može izgubiti interes i zbog zastarjelih metoda poučavanja i/ili nezanimljivosti sâmog sadržaja (npr. sviranje isključivo vježbi, umjesto prave glazbe).

Ispitanici ističu važnost holističkoga razvoja svakog djeteta i mlade osobe i slijedom toga, potrebu povezivanja glazbe s ostalim područjima života. Nužno je osvijestiti i koje su dobrobiti glazbenoga obrazovanja za društvo u cjelini. Pritom se nipošto ne treba usmjeriti isključivo na društveno-profesionalnu učinkovitost (profesionalne glazbenike kao „proizvod“ glazbenih škola), nego ponajprije na društvenu rekonstrukciju (razvoj i napredak društvene svijesti). Ispitanici napominju kako će glazbena znanja i umijeća, stečena u osnovnoj glazbenoj školi, biti potrebna različitim stručnjacima, a ne isključivo glazbenicima – pedagogima i psiholozima u glazbenim školama/umjetničkim akademijama, odgajateljima u predškolskim ustanovama, učiteljima razredne nastave, televizijskim i radijskim voditeljima, glumcima, režiserima, scenografima i tonskim urednicima.

Prema ispitanicima, usmjeravanje budućih profesionalnih glazbenika na posljednjem je mjestu po važnosti. U tom pogledu, učenicima je potrebno omogućiti napredak u vlastitom tempu, prema njihovim sposobnostima i interesima. To se ne odnosi samo na osnovnu, nego i na srednju glazbenu školu po čijem će završetku većina učenika zaokružiti svoje glazbeno obrazovanje, a samo pojedini učenici usmjeriti na studij glazbe. U grupnim intervjuima pojavili su se neki novi momenti u odnosu na iskaze u anketnom upitniku i vrijedno ih je spomenuti. Pripadnici muškoga spola pokazali su nešto oštrije stavove u vezi selekcije i vrednovanja učenika te uloge (svrhe, funkcije) osnovnoga glazbenog obrazovanja. Izrazili su

veću sklonost prema isključivo profesionalnom usmjerenju glazbenih škola te poticanju izvrsnosti i natjecateljskog duha kod učenika. Studenti glazbe i mlađi učitelji/nastavnici pokazali su veću otvorenost za fleksibilniju organizaciju nastave, uvođenje novih sadržaja i autonomiju učitelja i škola, nego što su to pokazali učitelji/nastavnici s više godina radnog iskustva. U svim je skupinama sugovornika postignut konsenzus o potrebnim promjenama nastavnih programa, uvođenju novih sadržaja i predmeta, većoj zastupljenosti „prave“ glazbe u svim predmetima i rješenjima nekih organizacijskih pitanja. Iskazana su nesuglasja o provedbi prijemnog ispita, brojčanom ocjenjivanju učenika, usmjerenosti na profesionalizam/amaterizam te glazbenom repertoaru u školi (klasična glazba i ostale vrste glazbe).

6.3. Zaključci o eksperimentalnoj usporedbi relativne i apsolutne metode intonacije u početnom učenju glazbenoga jezika

Kao što i u nastavi glazbala postoje različiti pogledi na razvoj tehnike sviranja (tzv. *škole, metode*), tako se i u svladavanju glazbenoga jezika odabir optimalnoga načina rada smatrao jednim od najvećih (tekućih) problema. Primjena različitih metoda intonacije rezultirala je neujednačenim načinima rada u različitim hrvatskim glazbenim školama. Sastavljači svih dosadašnjih inačica programa predmeta *solfeggio* spomenutu neujednačenost nisu uzeli u obzir i program je, što se tiče sadržaja, ali i zahtjeva za učenike, unificiran na državnoj razini. Međutim, odabir različitih metoda intonacije uvjetuje i sâmu izradu kurikuluma jer iziskuje primjenu drugačijih nastavnih metoda i strategija, drugačije pristupe planiranju i didaktičko-metodičkom oblikovanju nastave te drugačiji redosljed u organizaciji nastavnoga sadržaja.

Podatci dobiveni u trećem dijelu empirijskoga istraživanja uvelike su doprinijeli razumijevanju različitih metoda intonacije i njihova utjecaja na postizanje definiranih ishoda učenja u nastavi *solfeggia*, a to su prvenstveno: zapis glazbenoga diktata, vokalna reprodukcija glazbenog materijala, usvajanje glazbenih pojmova, učenje, pamćenje i predviđanje glazbenih obrazaca i razvoj glazbene pismenosti u najširem smislu te riječi. Relativna i apsolutna metoda usporedile su se i u pogledu stjecanja znanja o glazbi, usvajanja glazbenoteorijskih činjenica i korelacije s nastavom glazbala, koja je potrebna kako bi se ostvarilo holističko glazbeno obrazovanje pojedinca. Temeljem dobivenih podataka,

ustanovljeno je kako različite metode utječu na planiranje i realizaciju kurikuluma, pogotovo u početnoj etapi učenja, kada se pristupi najviše razlikuju. Međutim, rezultati testiranja ishoda učenja pokazali su kako se različitim metodama može postići jednaka razina usvojenosti glazbenih znanja i vještina.

Eksperimentalno istraživanje dalo je veliki broj odgovora na pitanja kako učenici svladavaju glazbeni jezik prema određenoj metodi intonacije. Uz postignute ishode (rezultate) na kraju druge godine učenja, ovdje je bilo iznimno važno pratiti odgojno-obrazovni proces, bilježiti sve što je opaženo i razvijati strategije za što uspješniju primjenu relativne odnosno apsolutne metode intonacije. Ove su spoznaje o početnom procesu učenja itekako korisne za sve učitelje koji će realizirati nastavu *solfeggia* po jednoj ili po drugoj metodi, kako bi usmjeravali proces učenja prema optimalnim rezultatima.

6.3.1. Primjena relativne metode intonacije

Učenici koji su svladavali glazbeni jezik po relativnoj metodi, u početnoj su fazi učenja postupno usvajali ljestvične/tonalitetne stupnjeve. Svi su se glazbeni pojmovi, a pritom se misli na odnose između ljestvičnih/tonalitetnih stupnjeva i funkcija, usvajali isključivo slušno. Odnosi između stupnjeva demonstrirali su se učenicima i potom vježbali pomoću različitih intonacijskih vježbi od kojih je najznačajniji rad na modulatoru i koristio se usmeni diktat, s obzirom na to da se u početku nije primjenjivala standardna notacija. Korištenje solmizacijskih slogova prilikom vježbanja pospješilo je učvršćivanju slušne predodžbe relacija između tonalitetnih funkcija i dekodiranju glazbenih informacija. Kao što je već napomenuto prilikom iznošenja rezultata istraživanja, put stjecanja glazbenih pojmova bio *stvar–ime–znak*, što znači da su učenici prvo slušno usvojili odnose stupnjeva/funkcija u *do-duru*, a tek kasnije njihova abecedna imena i notne simbole (smještaj u notnom crtovlju) u konkretnim tonalitetima. Takav je proces učenja rezultirao dobro razvijenim slušnim predodžbama i razvijenim intonacijskim umijećima, međutim, nedostatkom potrebne brzine za analizu notnoga materijala i zapis glazbenoga diktata, s obzirom na to da se standardna notacija uvela tek kasnije.

Opažanje odgojno-obrazovnoga procesa u okviru provedbe eksperimenta pokazalo je kako se provedbom relativne metode¹¹⁶ ostvaruje niz pedagoški utemeljenih postupaka:

1. Pojedinačno uvođenje ljestvičnih/tonalitetnih stupnjeva, što podrazumijeva:
 - temeljit rad na slušnom prepoznavanju funkcija;
 - fiksiranje točne intonacije stupnjeva i njihovih međusobnih odnosa;
 - inzistiranje na slušnoj predodžbi svake nove glazbene pojave/pojma;
2. Primjena slovčane notacije, koja omogućuje:
 - obradu većega broja melodijsko-ritamskih primjera, pogodnih za vježbanje intonacije i ritma;
 - analizu glazbenoga materijala bez čitanja notnoga zapisa;
3. Primjena relativne notacije, koja pospješuje:
 - usvajanje odnosa u okviru općega *do-dura* i transpoziciju odnosa na bilo koje mjesto u notnom crtovlju;
 - obradu ostalih tonaliteta i ključeva.

Može se općenito ustvrditi kako u primjeni ove metode ima daleko manje pisanja i teoretiziranja, što je prikladno za rad s prosječnim uzrastom učenika prvoga razreda osnovne glazbene škole. Nakon dugotrajnoga i temeljitoga rada uz slovčanu i relativnu notaciju, učenicima prelazak u standardnu notaciju u pravilu ne predstavlja problem.

Uz navedene prednosti, potrebno je ukazati i na neke nedostatke primjene „čiste“ relativne metode. Zbog dužega perioda učenja koje se odvija bez standardne notacije, preostaje manje vremena za svladavanje notnoga sustava, što se odražava na usvajanje glazbenoteorijskih činjenica, čitanje nota i snalaženje u notnom prostoru te korelaciju s nastavom glazbala. Dodatno treba istaknuti kako se, zbog primjene slovčane notacije, u početku neće moći pjevati „pravi glazbeni primjeri“ i zapisivati „pravi glazbeni diktati“.

Ako se s učenicima ne postigne željeni uspjeh, učitelj koji provodi metodu može dobiti dojam kako je opisana postupnost metode neopravdana. Pritom se može naići i na nedostatak strpljenja kod učenika koji se u nastavi glazbala odmah susreću s glazbenom abecedom i notnim pismom. U tom je kontekstu važno spomenuti kako treba voditi računa o uzrastu

¹¹⁶ Riječ je o tzv. „čistoj relativnoj metodi“ koja podrazumijeva primjenu slovčane, relativne i tek potom standardne notacije (Rojko, 2004).

učenika – ovakav će pristup odgovarati učenicima mlađe dobi (do drugoga razreda osnovne općeobrazovne škole), a neće odgovarati starijim učenicima.

6.3.2. Primjena apsolutne metode intonacije

Učenici koji su svladavali glazbeni jezik po apsolutnoj metodi, u početnoj su fazi učenja direktno svladali cijelu C-dursku ljestvicu/tonalitet, položaj nota u standardnoj notaciji i potom glazbeno-abecedna imena. Put učenja ovdje je bio *znak-ime-stvar*, što znači da su učenici prvo svladali notne simbole, zatim njihova abecedna imena i tek potom slušnu predodžbu ljestvičnih/tonalitetnih funkcija. Primjena standardne notacije, od sâmoga početka učenja, omogućila je svladavanje glazbenoteorijskih činjenica i provedbu pisanoga glazbenog diktata. Primjenom standardne notacije stvorila se i veća mogućnost korelacije s nastavom glazbala u odnosu na rad s relativnom metodom. Učenici su naučili misliti glazbenom abecedom i koristiti je u svim misaonim i praktičnim aktivnostima te su pri analizi notnoga materijala i zapisu diktata u početku bili nešto brži i spretniji u odnosu na učenike koji su usvajali glazbeni jezik po relativnoj metodi. Međutim, ovim je učenicima nešto duže trebalo da usvoje slušne predodžbe ljestvičnih stupnjeva/funkcija i njihovih odnosa, što se očitovalo u sporijem dekodiranju glazbenih obrazaca u početku učenja i nešto manje učinkovitoj kontroli vokalne reprodukcije.

Nadalje, opažanjem odgojno-obrazovnoga procesa doneseni su sljedeći zaključci o prednostima apsolutne metode:

1. Učenicima se omogućuje brzo svladavanje notnoga prostora, što rezultira spretnim korištenjem notacije kao alata za ostale operacije (vokalnu reprodukciju, zapis glazbe, glazbenoteorijsku analizu);
2. S obzirom da su nazivi za note/tonove uvijek isti, učenicima treba manje vremena za prilagodbu na novi tonalitet;
3. Odnosi među tonovima se usvajaju kao takvi (npr. e-g je uvijek mala terca, u kojem god se tonalitetu nalazila) pa se na taj način postupno razvija intervalsko mišljenje;
4. Glazbena se abeceda koristi kao univerzalno sredstvo glazbenoga mišljenja, produkcije i reprodukcije i slijedom toga, postoje veće mogućnosti korelacije *solfeggia* i nastave glazbala, odnosno glazbene teorije i prakse općenito.

Međutim, apsolutna metoda pretpostavlja svladavanje teorije glazbe kao uvjet učenja glazbenoga jezika, što ponekad nije prikladno za dob učenika u prvom razredu osnovne glazbene škole – veliki broj učenika još nije svladao pisanje slova u općeobrazovnoj školi pa će zapis notnih simbola u notno crtovlje (koji mora biti precizan, inače nema smisla), za njih biti previše zahtjevan. Isti se problem može pojaviti prilikom tumačenja glazbenoga materijala jer je analiza notnoga zapisa poprilično kompleksna operacija koja zahtijeva određenu zrelost.

S obzirom da ovdje imena tonova ne predstavljaju asocijacije za ljestvične stupnjeve/funkcije, svaki će se tonalitet učiti kao novi niz tonova (isto vrijedi za bilo koji tonalitetni odnos). Zbog nepostojanja čvrstih asocijacija između zvuka i imena, učenici će ponekad teže prepoznati (dekodirati) glazbene informacije i/ili imati poteškoće s vokalnom reprodukcijom zapisane glazbe. Naposljetku, kod učenika se može pojaviti fenomen dvojnog procesuiranja, gdje će o glazbi misliti relativno (logikom stupnjeva), a imenovati je apsolutno.

6.3.3. Primjena različitih metoda intonacije iz perspektive kurikulumu poučavanja

Bez obzira na relativno velik broj sati nastave *solfeggia* (420 sati u šest godina učenja), ispitanici smatraju kako glazbena pismenost (u širem smislu te riječi) nije dovoljno razvijena kompetencija po završetku osnovne glazbene škole. Stavovi ispitanika u suglasju su sa stanjem na terenu i slijedom toga, može se zaključiti da nastava *solfeggia* u pravilu nije dovoljno učinkovita. Razlozi za opisano stanje su višestruki, a odnose se na određene organizacijske probleme, prevelike skupine učenika, heterogene skupine (učenici različite dobi i razine sposobnosti), nedovoljno kompetentne učitelje i naposljetku, promjene metode intonacije prema kojoj se svladava glazbeni jezik, što se događa ako učenik promijeni razred, učitelja i/ili školu. Kako bi se postojeći problem riješio, potrebno se dodatno posvetiti obrazovanju učitelja *solfeggia*, počevši od studijskih programa glazbene teorije i glazbene pedagogije. Sukladno tome, predlaže se rekonceptualizacija studija glazbe kako bi se u okviru pedagoškoga modula veća pozornost posvetila problematici različitih metoda intonacije. Budući bi učitelji trebali biti detaljno upoznati sa svim obilježjima metoda, uključujući njihove prednosti i nedostatke i tada se stručno voditi prema tome da s pomoću različitih načina rada postignu zacrtane ishode. Uz drugačiju strukturu studija, koja bi bila više orijentirana prema budućoj nastavnoj praksi i cjeloživotnom obrazovanju učitelja, potrebna je izrada metodičkih priručnika i vodiča za implementaciju kurikulumu *solfeggia*, kako bi se

istaknule specifičnosti metoda u planiranju i realizaciji nastave. Nužno je pomoći učiteljima da se prilagode učenicima koji su stjecajem okolnosti promijenili metodu, kako bi što bezbolnije usvojili novi sustav i kako ne bi došlo do negativnog transfera u učenju. Potrebno je i dodatno raspraviti na koji način primjenjivati metode intonacije na srednjoškolskoj, a pogotovo na visokoškolskoj razini, kada su temeljni glazbeni pojmovi već usvojeni i uloga *solfeggia* je tada obogaćivanje rječnika pojmova. Kompetencije učitelja se, uz suvereno vladanje metodama intonacije, trebaju proširiti na primjenu digitalnih alata te realizaciju timske i interdisciplinarne nastave, kako bi se *solfeggio* mogao smisljeno povezati s ostalim područjima glazbenoga obrazovanja.

6.3.4. Primjena različitih metoda intonacije iz perspektive formalnoga kurikuluma

Dvije različite metode, unatoč značajnim razlikama u početnoj fazi učenja, mogu dovesti do jednakih rezultata na kraju određene etape učenja. Slijedom toga, nije potrebno propisati rad po jednoj metodi na nacionalnoj razini, nego je moguće dopustiti primjenu različitih metoda i njegovati pluralizam pristupa koji je bio prisutan i do sada. Međutim, u formalnom kurikulumu treba naglasiti mogućnost primjene različitih metoda i potom dati jasne metodičke upute kako provoditi metode. Preporuča se izrada vodiča za implementaciju metoda intonacije koji bi bili dodatak predmetnom kurikulumu *solfeggia*, kao i posebnih metodičkih priručnika i materijala za poučavanje/učenje. Neovisno o odabiru metode intonacije, u predmetnom kurikulumu treba jasno i jednoznačno definirati odgojno-obrazovne ishode za svaku godinu učenja. Definirani ishodi na nacionalnoj razini postaju obveza za učitelje, a dodatni izvori za poučavanje (vodiči, priručnici, materijali) svojevrsna garancija za realizaciju ishoda. Na taj način ostvaruje se povezanost formalnoga kurikuluma sa svim ostalim kurikulumskim dimenzijama: kurikulumom poučavanja, kurikulumom učenja, podržanim kurikulumom i izmjenjenim kurikulumom.

6.3.5. Zaključna razmatranja o eksperimentu

Testiranjem razine usvojenosti glazbenih pojmova pomoću glazbenoga diktata i pjevanja s lista, pokazali smo da nakon dvije godine učenja *solfeggia* ne postoji statistički značajna razlika u rezultatima ispitanika dviju različitih skupina. Međutim, različitost čestica testa, kao i broja bodova po česticama, nije omogućila ispitivanje korelacije između operacija diktata i pjevanja. U budućim se istraživanjima preporuča takvo ispitivanje jer je riječ o dvjema reverzibilnim operacijama. U ispitivanje korelacije može se uključiti i poznavanje notnoga sustava te pritom istražiti do koje su mjere snalaženje u notnom prostoru i poznavanje glazbenoteorijskih činjenica preduvjeti za zapis diktata i za pjevanje s lista. Taj će se postupak omogućiti standardizacijom testova i njihovim konstruiranjem na način da omogućuju ispitivanje korelacije. Testovi glazbene teorije (poznavanje notnoga sustava) i zapisa glazbenoga diktata testovi su kojima se objektivno i transparentno može procijeniti razina postignutih znanja i vještina. Međutim, procjena vještine pjevanja s lista uvelike ovisi o objektivnosti ispitivača. Iz tog se razloga preporuča izrada i standardizacija skale za procjenu ove vještine, kako bi se pjevanje s lista vrednovalo prema jasno utvrđenim kriterijima.

Provedeni će se eksperiment moći u bilo kojem trenutku ponoviti s novim uzorkom u eventualno nešto drugačijim uvjetima: s većim brojem istraživača, u većem broju škola, s više skupina učenika, manje homogenim skupinama i/ili primjenom drugih inačica relativne i apsolutne metode. Bilo bi korisno uspoređivati više različitih varijanti jednoga sustava intonacije, kao što su to na primjer *Tonik-SolFa metoda*, *Tonika-Do metoda* i *Funkcionalna metoda* u okviru relativnoga sustava, odnosno *abecediranje* i upotreba apsolutne solmizacije u okviru apsolutnoga sustava. Za provedbu sličnih istraživanja u budućnosti, potrebno je imati na umu kako će se uvjeti za istraživanje koje bi trajalo duže od dvije godine teško osigurati slijedom različitih organizacijskih problema kao što su osipanje uzorka i/ili promjena strukture skupina.

Značajnija empirijska istraživanja s usporedbom relativne i apsolutne metode intonacije učinile su Holmes (2009) i Hung (2012). U istraživanjima se testirala isključivo vještina čitanja s lista i u tom smo kontekstu s našim istraživanjem otišli korak dalje, testirajući i glazbeni diktat. Holmes (2009) za uzorak svojega istraživanja ciljano odabire ispitanike prvoga razreda osnovne glazbene škole na temelju položenog prijemnog ispita. Njezini rezultati pokazuju da rad po relativnoj metodi donosi bolje rezultate. Za razliku od našega istraživanja u kojemu se glazbena abeceda na različite načine primjenjuje u radu s

objema skupinama ispitanika, Holmes primjenjuje isključivo solmizaciju, točnije, u eksperimentu s dvije skupine ispitanika suprotstavlja relativnu i apsolutnu solmizaciju. S obzirom na svoju nejednoznačnost, apsolutna solmizacija funkcionira ponešto drugačije od glazbene abecede i ne pogoduje stvaranju direktnih asocijacija između zvuka, imena i notnih simbola. Osim toga, Holmes apsolutnu metodu tretira kao *intervalnu metodu*, koristeći didaktičke glazbene primjere iz ruske literature, temeljene na tzv. francuskoj apsolutnoj metodi (naglasak je na čitanju nota i usvajanju teorije glazbe). Kod rada po relativnoj metodi, autorica inzistira na uvođenju slušnih pojmova tehnikom tzv. *konverzijskog solfeggia* koji podsjeća na učenje stranoga jezika (usvajanje riječi kao slušnih pojmova imitacijom i audijacijom). Rezultati pokazuju prednost relativne metode u percepciji tonaliteta i pjevanju s lista, što je logično s obzirom na to da je Holmes metode tretirala na drugačiji način – relativnu metodu kao tonalitetnu metodu, a apsolutnu metodu kao intervalnu metodu.

Dok se naše istraživanje, kao i istraživanje od Holmes, temelji isključivo na dijatonici dura i mola, Hung (2012) uspoređuje realizaciju ishoda učenja na različitim razinama dijatonske i kromatske kompleksnosti. Međutim, autorica ne prati razvoj istih ispitanika u dužem vremenskom periodu (longitudinalno istraživanje), nego testira i uspoređuje rezultate različitih skupina ispitanika. Rezultati njezina istraživanja ukazuju na prednost relativne metode u okviru dijatonike odnosno prednost apsolutne metode kod kompleksnije intonacijske problematike (alteracije i kromatika, modulacije i prošireni tonalitet). Istraživanja se ne mogu u potpunosti usporediti, kao što se ne mogu u cijelosti usporediti s našim istraživanjem zbog različitih uzoraka, metodologije istraživanja i statističkih postupaka.

6.4. Nedostaci i ograničenja istraživanja kurikuluskoga pristupa profesionalnom glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj

Potrebno se zaključno osvrnuti na određene nedostatke i ograničenja istraživanja u cijelosti. Hrvatski smo glazbenoobrazovni sustav usporedili s europskim sustavima glazbenoga obrazovanja i istaknuli razlike u kurikulusknoj filozofiji, kurikulumu poučavanja i učenja, podržanom i izmjerenom kurikulumu te zakonskoj regulativi sustava. Pritom smo samo okvirno opisali stanje u SAD-u, ne ulazeći u detalje o njihovom glazbenoobrazovnom sustavu. Međutim, u analizi se nismo dotaknuli ostalih dijelova svijeta, od Kanade i Južne Amerike, do Afrike, Azije i Australije. Po pitanju formalnih kurikuluma, točnije planova i programa osnovnih i srednjih glazbenih škola u Hrvatskoj (MZOŠ i HDGPP, 2006; 2008), realizirana je njihova detaljna komparativna analiza. Programi su prema postavljenim kriterijima uspoređivani međusobno, a nisu uspoređeni s inozemnim kurikulumima glazbenoga obrazovanja koji bi pružili uvid u možebitno drugačiji pristup poučavanju i učenju pojedinih predmeta/disciplina.

U drugome dijelu empirijskoga istraživanja, ispitani su stavovi relativno malog broja ispitanika u odnosu na čitavu populaciju. Slijedom toga, podatci se ne mogu u potpunosti generalizirati i potrebno ih je interpretirati u svjetlu obilježja sâmh ispitanika/sugovornika. U pojedinim odgovorima na pitanja, ispitanici su pokazali da zapravo ne procjenjuju glazbenoobrazovni sustav u cjelini, nego vlastite odgojno-obrazovne rezultate u radu s učenicima. Kako bi se mogle izvesti svojevrzne generalizacije, potrebno je: (1) u istraživanje uključiti veći broj ispitanika, to jest provesti ga na reprezentativnom uzorku; (2) obuhvatiti podskupine ispitanika koje nisu bile zastupljene ovim istraživanjem:

- a) ravnatelje glazbenih škola;
- b) učitelje/nastavnike svih postojećih smjerova u glazbenim školama;
- c) profesore na visokoškolskim glazbenoobrazovnim ustanovama;
- d) studente glazbe svih hrvatskih visokoškolskih ustanova i svih studijskih smjerova;
- e) učenike osnovnih i srednjih glazbenih škola.

Potrebno je ukazati i na nedostatke provedenoga eksperimenta. Istraživačica je samostalno planirala i provodila eksperiment. Sudjelujući je opažala odgojno-obrazovni proces i u skladu s time izvela zaključke, a naposljetku je testirala učenike te interpretirala rezultate testiranja. Tijekom eksperimenta svjesno je utjecala na proces učenja, kako bi

ispitanike dviju različitih skupina dovela do željenih ishoda. Zbog poznavanja ispitanika koji su testirani i moguće subjektivnosti, možda se nije dobila potpuno jasna slika o postignutim odgojno-obrazovnih ishodima. Instrumenti ispitivanja (testiranja ishoda učenja) konstruirani su samostalno i postoji mogućnost dobivanja drugačijih rezultata da su primijenjeni standardizirani testovi.

Eksperiment je ostvaren u gotovo idealnim uvjetima s homogenim, ekvivalentnim skupinama ispitanika. Skupine su bile relativno velike (20 ispitanika po skupini), što je utjecalo na dinamiku nastave te na odabir i realizaciju nastavnih strategija i postupaka. U realnim uvjetima, učitelji rijetko imaju priliku raditi s homogenim skupinama ispitanika pa se učinci rada teže mogu uspoređivati. Ispitanici prvoga dijela empirijskoga istraživanja su to i potvrdili, istaknuvši velike razlike u broju ispitanika u jutarnjoj i popodnevnoj smjeni, odnosno razlike u dobi ispitanika unutar skupina.

Eksperimentalnim su postupkom uspoređena dva različita načina rada: (1) rad po relativnoj metodi intonacije koji se još naziva i *čistom relativnom metodom* i (2) rad po apsolutnoj metodi intonacije koji uključuje *abecediranje*. Ta se dva načina rada u potpunosti razlikuju kod početnog učenja glazbenoga jezika, zato što prvi način rada započinje sa slušnim usvajanjem pojedinih tonalitetnih stupnjeva, dok drugi način rada kreće od čitave ljestvice i istovremenog svladavanja notnoga pisma. Međutim, u nastavnoj se praksi razvio veliki broj modifikacija relativnog i apsolutnog sustava pa se kod relativne metode također može direktno započeti s učenjem standardne notacije, a kod apsolutne metode može se primjenjivati apsolutna solmizacija, umjesto glazbene abecede ili uz glazbenu abecedu. S obzirom na to da u istraživanje nismo uključili sve moguće varijante relativne i apsolutne metode, dobiveni se rezultati ne mogu u potpunosti generalizirati.

Naposljetku, istraživanje je trajalo dvije godine i obuhvatilo učenje glazbe isključivo u tonalitetnom, dijatonskom kontekstu. Dvije se metode rada nisu uspoređivale u narednim godinama učenja, kada se tonalitetna građa proširuje na alteracije, kromatiku i modulacije. Zaključci se stoga mogu donijeti samo u okviru istraživane problematike (obrađenog nastavnog sadržaja).

7. ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem realiziran je prvi pokušaj kurikulumske pristupa profesionalnom glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj, s obzirom na to da se dosad kurikulumski pristupalo isključivo nastavi glazbe u općeobrazovnim školama. Rezultati istraživanja ukazali su na mogućnosti rješavanja postavljenih istraživačkih problema, ali istovremeno otvorili mnoga pitanja koja iziskuju daljnja istraživanja na ovom području.

Usporedba hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava s različitim inozemnim sustava ukazala je na potrebu za promjenama u našem sustavu. Primjeri dobre prakse pojedinih europskih država pokazuju da se kvaliteta glazbenoobrazovnog procesa može poboljšati primjenom drugačijih strukturnih i organizacijskih rješenja. Pritom se postavlja pitanje kurikulumske filozofije glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj, koja se do sada odražavala u zatvorenom, funkcionalističkom i preskriptivnom kurikulumu usmjerenom na društveno-profesionalnu učinkovitost pojedinca. Prilikom usporedbe Hrvatske s ostalim europskim državama, može se u svakom slučaju govoriti o određenim kulturološkim razlikama, drugačijem životnom standardu, strukturi stanovništva, mentalitetu pa posljedično i stavu prema (glazbenoj) kulturi i umjetnosti. Međutim, Hrvatska ima potrebne prostorne, kadrovske, pa čak i financijske uvjete za implementaciju primjera dobre prakse koji su već duže vrijeme prisutni u inozemstvu. Takvi se, pozitivni primjeri mogu uklopiti u sustav, uz uvažavanje dosadašnje, respektabilne tradicije glazbenoga obrazovanja. Već sada prisutan afirmativan odnos prema glazbenom obrazovanju, koliko od strane države/ministarstva, toliko i od strane županija te lokalnih zajednica, očituje se u kontinuirano prisutnoj inicijativi za otvaranjem novih glazbenih škola, glazbenih odjela i glazbenoobrazovnih programa/smjeroa. Također, glazbeni uspjesi naših učenika na regionalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini svjedoče o postizanju visokih umjetničkih standarda.

Istraživanje je pokazalo da je za učitelje/nastavnike glazbenih škola i studente glazbe uloga osnovne glazbene škole višestruka i tek se na posljednjem mjestu odnosi na obrazovanje budućih profesionalnih glazbenika. Ispitanici su ispred *profesionalizma* smjestili estetski odgoj učenika i razvoj ljubavi prema glazbi i takvim su se pogledom na funkciju osnovnoga glazbenog obrazovanja približili europskim trendovima koji uz profesionalizam u jednakoj mjeri potiču glazbeni *amaterizam*. Prema ispitanicima, uz neophodno obogaćenje sadržaja i oblika rada, proširenje glazbenog repertoara i implementaciju informacijsko-

komunikacijske tehnologije, glazbeno se obrazovanje treba pružiti svima koji su za njega zainteresirani, po uzoru na razvijenije europske zemlje. To se posebno odnosi na polaznike svih generacija – ne samo djecu i mlade, nego i zaposlene te umirovljenike. Pritom glazbeno obrazovanje ne mora biti gotovo besplatno za sve polaznike, može se postići ravnoteža između različitih oblika/izvora financiranja. Ispitanici su u tom pogledu istaknuli probleme glazbenoga obrazovanja odraslih i financiranja raznovrsnih predškolskih glazbenih programa.

Uz nužnost određenih organizacijskih promjena, istraživanje je rezultiralo detektiranjem potrebe za revizijom i osuvremenjivanjem nastavnih sadržaja i obogaćivanjem oblika rada. Da bi glazbena škola zadovoljila potrebe društva, i još važnije, interese svojih polaznika, potrebno je više projektne nastave, timskoga rada, interdisciplinarnosti i suradnje. Primjerice, europske su *škole kulture* odličan primjer suživota različitih umjetnosti poput kazališne, filmske i plesne, koje se itekako mogu uspješno povezati s glazbom (tzv. multiumjetnički pristup). Novi sadržaji podrazumijevaju i opremljenost glazbenih škola te primjenu digitalnih tehnologija, koja povlači pitanje permanentnoga obrazovanja i usavršavanja učitelja/nastavnika na tom području. Za dodatno samostalno unaprjeđivanje glazbenih znanja i vještina, treba se ugledati na inozemne primjere virtualnih glazbenih škola koje pružaju brojne mogućnosti *e*-učenja.

Analiza dokumentacije ukazala je na potrebu čvršće povezanosti različitih odgojno-obrazovnih razina: predškolskoga glazbenog odgoja, osnovne i srednje glazbene škole te studija glazbe. Ta se povezanost može postići jasnim definiranjem kriterija za upis u svaku razinu, a to se posebno odnosi na srednjoškolsko i visokoškolsko glazbeno obrazovanje. Postojanje mnogobrojnih glazbenih smjerova pritom upućuje i na definiranje specifičnih preduvjeta učenja. Analiza dokumentacije također ukazuje na potrebu harmoniziranja glazbenoobrazovnoga sustava s ostalim dijelovima sustava hrvatskoga školstva, što bi se uz nužnu suradnju općeobrazovnih i glazbenih škola, moglo ostvariti izmjenama, dopunama i međusobnim usklađivanjem postojećih zakona, pravilnika i standarda. Rješenje bi se, kao i u mnogim europskim državama, moglo pronaći u kreiranju jedinstvenoga zakona za glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj koji bi tada na logičan način usuglasio odredbe *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08; posljednje izmjene i dopune NN 152/14); i *Zakona o umjetničkom obrazovanju* (NN 130/11). Standardima i pravilnicima bi se još detaljnije odredili uvjeti upisa, pohađanja i završavanja glazbene škole, praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća te obavljanja glazbenopedagoške djelatnosti. Sukladno

tome, stvorili bi se uvjeti za provođenje različitih oblika kontrole kvalitete koji bi sustavno poticali ravnotežu između odgovornosti i autonomije glazbenih škola.

S obzirom na to da se profesionalno glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj realizira prema tradicionalno orijentiranim planovima i programima, izrada suvremenoga kurikuluma glazbenoga obrazovanja tek treba uslijediti. Pritom bi se predmetni kurikulumi trebali izraditi prema jedinstvenoj (dogovorenoj, zadanoj) metodologiji koja će uključiti kombinirani pristup izrade predmetnog, cikličkog, funkcionalnog i integriranog kurikuluma. Takav će, kombinirani pristup utjecati na:

1. Jasno definiranje svrhe, ciljeva i zadataka za svaki predmet;
2. Smislenu organizaciju sadržaja koja se temelji na ishodima učenja;
3. Stvaranje široke baze glazbene literature koja će učiteljima/nastavnicima biti smjernica u radu;
4. Koherentnost kurikuluma glazbenoga obrazovanja kao dokumenta na nacionalnoj razini.

Istraživanje je ukazalo i na nedostatak primjene ključnih kurikulumskih pojmova, kako u službenim nastavnim programima, tako i u iskazima ispitanika. Slijedom toga, nužno je generalno podići razinu kvalitete nacionalnoga glazbenopedagoškog diskursa. Glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj odlikuje se profesionalizmom i visokim umjetničkim postignućima, međutim, u glazbenopedagoškoj djelatnosti prisutna je neosviještenost i nerefleksivnost njezinih ključnih nositelja. Diskurs o profesionalnom glazbenom obrazovanju došao bi na višu razinu zajedničkim promišljanjem kurikulumskoga pristupa, propitivanjem obrazovnih standarda i usmjerenošću prema stjecanju kompetencija te realizaciji ishoda učenja. Implementacija kurikulumskih ključnih pojmova u znanstvene i stručne radove koji problematiziraju glazbeno obrazovanje, utjecala bi na razumijevanje i na primjenu ključnih pojmova u svakodnevnoj komunikaciji glazbenoobrazovnih djelatnika.

Ovim je istraživanjem ostvarena sveobuhvatna analiza hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava, međutim, predlaže se još detaljnija analiza u koju bi bile uključene sve hrvatske glazbene škole, s ciljem dobivanja podataka o:

- a. Odgojno-obrazovnoj ponudi glazbenih škola, koja uključuje glazbene programe/smjerove koji se mogu pohađati na osnovnoškolskoj ili srednjoškolskoj razini;

- b. Specifičnostima škola, kao što su određeni izborni ili fakultativni predmeti koji nisu određeni na nacionalnoj razini;
- c. Različitim aktivnostima škola koje uključuju organizaciju natjecanja za učenike, festivala i smotri, te suradnju s drugim odgojno-obrazovnim i kulturnim ustanovama, glazbenim pedagozima i umjetnicima.

Razmjena relevantnih informacija o glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj neposredno bi utjecala na širenje komunikacijske mreže između hrvatskih glazbenih škola, ravnatelja i učitelja/nastavnika glazbe, a posredno i na poboljšanje kvalitete sâmoga sustava.

Naposljetku, ovim su istraživanjem iz kurikulumske perspektive uspoređene različite metode intonacije i njihov utjecaj na učenje glazbenoga jezika kao preduvjeta za profesionalno bavljenje glazbom. Pritom su promatranje *procesa* učenja i interpretacija *rezultata* bili od jednake važnosti. Ustanovili smo kako se metode intonacije ponajviše razlikuju u početku učenja i slijedom toga, došli smo do zaključka o nužnosti kvalitativnih promjena u obrazovanju (budućih) učitelja/nastavnika, kao i objavljivanju metodičke literature koja će se koncentrirati na ovu problematiku.

S obzirom na rezultate istraživanja koji su pokazali da različite metode intonacije mogu dovesti do jednake razine usvojenosti ishoda učenja, može se zaključiti da se u pogledu odabira metode i dalje može dopustiti pluralizam načina rada. Neovisno o odabiru metode intonacije, početno usvajanje i svladavanje glazbenih (slušnih) pojmova mora biti u tonalitetnom kontekstu, na što su ukazali i rezultati navedenih inozemnih istraživanja. Na srednjoškolskoj razini, učenike je potrebno postupno privikavati na intervalski način mišljenja koji izlazi iz tonalitetnoga okvira. Na visokoškolskoj razini primjena metode intonacije ne bi trebala imati značajnu ulogu i može se u okviru nastave *solfeggia* prepustiti odabiru studenata. Međutim, u okviru pedagoškoga modula koji studente priprema za obavljanje glazbenoobrazovne djelatnosti, nužna je analiza svih postojećih metoda i načina rada pri usvajanju glazbenoga jezika, kako bi se iz kurikulumske te didaktičko-metodičke perspektive ukazalo na njihove prednosti i nedostatke.

8. LITERATURA

Abramson, R. M. (1980). **Dalcroze-based Improvisation**. *Music Educators Journal*, 66 (5), str. 62-68. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Ackman, J. (2007): **Thinking Musically, and: Teaching Music Globally**. *Philosophy of Music Education Review*, 15 (1), str. 81-87. Bloomington (IN): Indiana University Press

Adalarasu, K. i sur. (2011). **A Review on Influence of Music on Brain Activity using Signal Processing and Imaging System**. *International Journal of Engineering Science and Technology (IJEST)*, 3 (4), str. 3276-3282. Vandalur, Chennai: Engg Journals Publications

Adams, M. C. (2014): **Student and Teacher Experiences with Informal Learning in a School Music Classroom: An Action Research Study** (doktorska disertacija). Lincoln (NE): University of Nebraska

Akker, van den, J. i sur., (2009): **Curriculum in Development**. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO)

Alexander J. A. i sur. (2005). **Lexical Tone Perception in Musicians and Non-musicians**. Evanston (IL): Northwestern University Publications

Alkahtani, M. i sur. (2016). **Multitasking Trends and Impact on Education: A Literature Review**. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 10 (3), str. 997-1003. World Academy of Science, Engineering and Technology (WASET)

Anderson, K. (2003): **Courtiers of the cutting edge. Musical amateurs and amateurism in the age of the professional**. *The Times*, str. 1-5. London: The Times Literary Supplement

Apfelstadt, H. (1984). **Effects of Melodic Perception Instruction on Pitch Discrimination and Vocal Accuracy of Kindergarten Children**. *Journal of Research in Music Education*, 32 (1), str. 15-24. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Apple, M. W. (2004). **Ideology and Curriculum** (3rd Edition). London (UK): Routledge, Taylor & Francis Ltd.

Ballanti, F.; Fiocchetta, G. (2012): **NET Sounds Report on Good Practices and Methodologies for Music Education through ICT**. Roma: Anicia

Baranović, B. (2006). **Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje** U: Baranović, B. (ur.). **Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive**, str. 8-37. Zagreb: Institut za društvena istraživanja

Bartle, G. (2000). **International directory of music education: details of institutions and music education qualifications**. Callaway: International Resource Centre for Music Education, The University of Western Australia

Bašić, S. (2007). **Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma**. U: Previšić, V. (ur.) **Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura**, str.117-155. Zagreb: Školska knjiga

Batarelo, I. (2007). **Obrazovanje nastavnika za poučavanje temeljeno na kompetencijama**. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.): **Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja** (svezak 1), str. 16 – 27. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo

Belegu, M. (1984). **Analitičko-sintetička sposobnost u razvoju muzičkog sluha u nastavi solfeggia** (doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Beljo Lučić, R., Buntić Rogić, A., Dubravac Šigir, M., Dželalija, M., Hitrec, S., Kovačević, S., Tatalović, M. (2009). **Uvod u kvalifikacije**. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Benedict, C. & Schmidt, P. (2011). **The Politics of Not Knowing: The Disappearing Act of an Education in Music**. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27 (3), str. 134-148. Foundation for Curriculum Theory.

Bennett, P. D. (1984). **Sarah Glover: A Forgotten Pioneer in Music Education**. *Journal of Research in Music Education*, 32 (1), str. 49-64. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc. / MENC: The National Association for Music Education

Bentley, A. (1959). **Fixed or Movable Do?** *Journal of Research in Music Education*, 7 (2), str. 163-168. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc. / MENC: The National Association for Music Education

Bergan, J. R. (1967). **The Relationships among Pitch Identification, Imagery for Musical Sounds, and Musical Memory**. *Journal of Research in Music Education*, 15 (2), str. 99-109. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc. / MENC: The National Association for Music Education

Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2012). **Opažanje i unapređivanje školske nastave**. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu (IDIZ)

Bichelmeyer, B. A. (2004): **“The ADDIE Model” – A Metaphor for the Lack of Clarity in the field of IDT**. *AECT IDT Futures Group Presentations*, str. 1-7. Bloomington (IN): Indiana university press

- Bigand, E. i sur. (2006). **A module for syntactic processing in music?** *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (5), str. 195-196. London: Elsevier Ltd.
- Bobbitt, R. (1970). **The Development of Music Reading Skills.** *Journal of Research in Music Education*, 18 (2), str. 143-156. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Boberg, R. M. (1975). **Ear-Opening Experiences with Rhythm and Pitch.** *Music Educators Journal*, 62 (4), str. 32-39. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Bod, R. (2001). Memory-Based Models of Melodic Analysis: Challenging the Gestalt Principles. *Journal of New Music Research*, 30 (3), str. 1-10. San Francisco (CA): Academia.edu
- Boebinger, D. (2012). **Are Implicit Learning Abilities in Language and Music Related?** (doktorska disertacija). Tallahassee (FL): The Florida State University
- Bognar, L., Matijević, M. (2002), **Didaktika.** Zagreb: Školska knjiga
- Borland, J. E. (1932). **Musical Training through Tonic Sol-Fa.** *The Musical Times*, 1068 (73), str. 136-139. London: Musical Times Publications Ltd.
- Borland, J. E. (1936). **Tonic Sol-fa and the Modes.** *The Musical Times*, 1126 (77), str. 1095-1097. London: Musical Times Publications Ltd.
- Bossomaier, T., Snyder, A. (2004). **Absolute pitch accessible to everyone by turning off part of the brain?** *Organised Sound*, 9 (2), str. 181–189. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Bowman, W. (2002). **Re-Tooling “Foundations” to Address 21st Century Realities: Music Education Amidst Diversity, Plurality, and Change.** *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 2 (2), str. 1-32. MaydayGroup
- Braucht, M. J. (2007). **The Effect of Small versus Large Group Learning on Music Reading Accuracy** (magistarski rad). Waco (Tx): Baylor University Press
- Brattico, E. i sur. (2006). **Musical scale properties are automatically processed in the human auditory cortex.** *Brain Research*, 1117, str. 162-174. Amsterdam: Elsevier
- Braucht, M. J. (2007). **The Effect of Small versus Large Group Learning on Music Reading Accuracy** (magistarski rad). Waco (Tx): Baylor University Press
- Brđanović, D. (2012). **Stavovi predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta.** *Život i škola*, 27 (1), str. 177-193. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Brower, C. (2000). **A Cognitive Theory of Musical Meaning**. *Journal of Music Theory*, 44 (2), str. 323-379. Durham (NC): Duke University Press / Yale University Department of Music

Brown, K. D. (2003). **An Alternative Approach to Developing Music Literacy Skills in a Transient Society**. *Music Educators Journal*, 90 (2), str. 46-54. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc. / MENC: The National Association for Music Education

Brown, S. i sur. (2006). **Music and language side by side in the brain: a PET study of the generation of melodies and sentences**. *European Journal of Neuroscience*, 23, str. 2791–2803. Wiley Online Library

Bruner, J. (2000). **Kultura obrazovanja**. Zagreb: Educa

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). **Očekivani i željeni ishodi učenja: kompetencijski pristup**. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.): **Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja** (svezak 2), str. 110 – 118. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo

Bullen, G. W. (1878). **The Galin-Paris-Cheve Method of Teaching Considered as a Basis of Musical Education**. *Proceedings of the Musical Association*, 1877/1878, str. 68-93. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.

Burland, K. (2005): **Becoming a musician: a longitudinal study investigating the career transitions of undergraduate music students** (doktorska disertacija). Sheffield (GB): University of Sheffield, Department of Music

Byo, S. J. (1999): **Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education**. *Journal of Research in Music Education*, 47 (2), str. 111-123. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Carlsen, J. C. (1964). **Programed Learning in Melodic Dictation**. *Journal of Research in Music Education*, 12 (2), str. 139-148. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Calvin-Campbell, K. (1998). **Supporting the Development of the Whole Child through Orff Schulwerk, Montessori and Multiple Intelligences**. Report (non-journal), 1-36. Washington DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Ciljevi za razvoj umjetničkoga obrazovanja (2010). *The Second World Conference on Arts Education*. Seoul (Korea): UNESCO

Clegg, J. A. (1928). **Absolute Pitch**. *The Musical Times*, 69 (1019), str. 61. London (UK): Musical Times Publications Ltd.

Cohen, A. M. (1979). **Issues in Curriculum Formation**. *New Directions for Community Colleges*, 25, str. 101-111. Wiley Periodicals, Inc.

Cohen, A. J. (2000). **Development of Tonality Induction: Plasticity, Exposure, and Training.** *Music Perception*, 17 (4), str. 437–459. Berkeley (CA): University of California Press

Cohen, A. J., Thorpe, L. A., Trehub, S. E. (1987). **Infants' Perception on Musical Relations in short Transposed Tone Sequencies.** *Canadian Journal of Psychology*, 41 (1), str. 33-47. Ottawa (ON): Canadian Psychological Association

Cohen, A. J., Trehub, S. E., Thorpe, L. A. (1989). **Effects on Uncertainty on Melodic Information Processing.** *Perception & Psychoacoustics*, 46 (1), str. 18-28. New York: Springer / The Psychonomic Society

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). **Metode istraživanja u obrazovanju.** Jastrebarsko: Naklada Slap

College Board (2011). **International Arts Education Standards.** New York (NY): The College Board for the National Coalition of Core Arts Standards

Comeau, G. (2015). **Piano Pedagogy: A Research and Information Guide.** New York: Routledge

Conrad, W. J. (2007). **Music Literacy and Sight-Singing Techniques used by Elementary and Middle School Music Teachers** (doktorska disertacija). Columbus (OH): The Ohio State University

Cook, P. R. (1999). **Articulation in Speech and Sound.** U: Cook, P. R. (ur.) *Music, Cognition, and Computerized Sound.* Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology Press

Cooley, J. C. (1961). **A Study of the Relation between Certain Mental and Personality Traits and Ratings of Musical Abilities.** *Journal of Research in Music Education*, 9 (2), str. 108-117. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Cornelius, S.; Natvig, M. (2012). **Music: A Social Experience.** Cambridge: Pearson

Corrigall, K. C. (2012). **Enculturation to Western Musical Pitch Structure in Young Children** (doktorska disertacija). Hamilton (ON): McMaster University

Costanza, A. P. (1971). **Programed Instruction in Score Reading Skills.** *Journal of Research in Music Education*, 19 (4), str. 453-459. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Covington, K., Lord, C.H. (1994). **Epistemology and Procedure in Aural Training: In Search of a Unification of Music Cognitive Theory with Its Applications.** *Music Theory Spectrum*, 16 (2), str. 159-170. Berkeley (CA): University of California Press

- Creech, A. (2010). *Learning a musical instrument: the case for parental support*. *Music Education Research*, 12 (1), str. 13-32. Taylor & Francis Online
- Creswell, J. W. (2007): **Qualitative Inquiry & Research Design - Choosing Among Five Approaches**. Second Edition. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Cross, I. (1998). **Music Analysis and Music Perception**. *Music Analysis*, 17 (1), str. 3-20. Hoboken (NJ): Blackwell Publishing
- Cross, I. (2008). **Music as a communicative medium**. Botha, R.; Knight, C. (ur.), *The Prehistory of Language*. Oxford: Oxford University Press
- Cullum, J. W. (1987). **A Hypothetical Curriculum**. *Journal of Architectural Education*, 40 (2), str. 15. Taylor & Francis Online.
- Cunningham, T. i sur. (2007): **Theories of Learning and Curriculum Design – Key Positionalities and their Relationships**. Dublin: DIT, School of Surveying and Construction Management
- Curtis, M. E.; Bharucha, J. J. (2008). **Memory and Musical Expectation for tones in Cultural Context**. *Music Perception*, 26 (4), str. 365–375. Berkeley (CA): University of California Press
- Davis, S. G. (2005). **"That thing you do!" Compositional processes of a rock band**. *International Journal of Education & the Arts*, 6 (16), 1-19. State College: Penn State Libraries Open Publishing
- Davis, S. G. (2010). **Metaphorical process and the birth of meaningful musical rationality in beginning instrumentalists**. *Research Studies in Music Education*, 32 (1), 3 – 21. Thousand Oaks: Sage Journals
- Dehaene-Lambertz, G. i dr. (2010). **Language or music, mother or Mozart? Structural and environmental influences on infants' language networks**. *Brain & Language*, 114 (2), str. 53-65. London: Elsevier Ltd.
- Deklaracija o umjetničkom odgoju** (2006). Lisabon: UNESCO (IDEA, InSEA, ISME)
- Deutsch, D. (1972). **Mapping of Interactions in the Pitch Memory Store**. *Science*, 175, str. 1020-1022. Washington (DC): American Association for the Advancement of Science (AAAS)
- Deutsch, D. (1979). **Octave Generalization and the Consolidation of Melodic Information**. *Canadian Journal of Psychology*, 33, str. 201-205. Ottawa (ON): Canadian Psychological Association
- Deutsch, D. (1980). **Music Perception**. *The Musical Quarterly*, 66 (2), str. 165-179. Oxford: Oxford University Press

- Deutsch, D. (1984). **Two Issues Concerning Tonal Hierarchies: Comment on Castellano, Bharucha, and Krumhansl.** *Journal of Experimental Psychology*, 113 (3), str. 413-416. Washington (DC): The American Psychological Association
- Devaney, J. (2011). **An empirical study of the influence of musical context on intonation practices in solo singers and SATB ensembles** (doktorska disertacija). Montreal (Quebec): McGill University
- Dick, W. (1986): **Instructional design and the curriculum development process.** *Educational Leadership*, 44 (4), str. 54-56. Alexandria (VA): ASCD
- Dijanošić, B. (2009). **Prilozi definiranju pojma funkcionalne pismenosti.** *Andragoški glasnik*, 22, str. 25-35. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo
- Dijanošić, B. (2012). **Funkcionalna pismenost polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja.** *Andragoški glasnik*, 16 (1), str. 21-31. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo
- Dobrota, S. (2000): **Utjecaj aktivnog slušanja glazbe na razvoj perceptivnih sposobnosti djece rane školske dobi** (magistarski rad, voditelj: Rojko, P.). Zagreb: Filozofski fakultet
- Dobrota, S. (2009): **Interkulturalno glazbeno obrazovanje.** U: Ivon, H. (ur.) *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*, str. 157-169. Split : Centar za interdisciplinarnu studiju - Studia Mediterranea ; Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu ; Hrvatski pedagoško-književni zbor (ogranak Split)
- Dobrota, S. (2011): **Primjena obrazovne tehnologije u glazbenoj nastavi.** U: Vidulin-Orbanić, S. (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena – Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja.* Zbornik radova Drugog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga, str. 73-83. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu
- Dobrota, S. (2012). **Povijesni razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja.** U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagoške znanosti* (znanstvena monografija), str. 133-141. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
- Dobrota, S.; Kovačević, S. (2007): **Interkulturalni pristup nastavi glazbe.** *Pedagoška istraživanja*, 4 (1), str. 119-129. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
- Dobrota, S.; Reić Ercegovac, I. (2016). **Zašto volimo ono što slušamo: Glazbeno-pedagoški i psihološki aspekti glazbenih preferencija.** Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Dobszay, L. (1972). **The Kodály Method and Its Musical Basis.** *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 14 (1/4), str. 15-33. Budimpešta: Akadémiai Kiadó

Dooley, M. (2009). **Effect of Three Methods of Teaching Music Literacy on the Development of First Graders' Tonal Music Reading Proficiency** (doktorska disertacija). Chicago: DePaul University

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Zagreb: Narodne Novine (NN 63/08)

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). Zagreb: Narodne Novine (NN 63/08)

Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). Zagreb: Narodne Novine (NN 63/08)

Dubovicki, S., Svalina, V. i sur. (2014). **Izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim kurikulumima**. *Školski vijesnik – časopis za pedagoška i školska pitanja*, 64 (4), str. 553-578. Split: HPKZ (ogranak Split) i Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Dugdale, L. (1923). **Tonic Sol-Fa and the Minor Mode**. *The Musical Times*, 64 (968), str. 725. London (UK): Musical Times Publications Ltd.

Duke, R. A., Geringer, J. M. i sur. (1988). **Effect of Tempo on Pitch Perception**. *Journal of Research in Music Education*, 36 (2), str. 108-125. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

DuPreez, P.; Simmonds, S. (2014): **Curriculum, curriculum development, curriculum studies? Problematising theoretical ambiguities in doctoral theses in the education field**. *South African Journal of Education*, 34 (2), str. 1-14. Education Association of South Africa (EASA)

Dykema, P. W. (1948). **Some Fundamental Questions about Music Reading**. *Music Educators Journal*, 35 (1), str. 24-26. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc. / MENC: The National Association for Music Education

Dyndahl, P., Ellefsen, L. W. (2009): **Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies**. *Nordic Research in Music Education*, Yearbook 11, str. 9-32. Årbok: Nordisk musikkpedagogisk forskning

Eastlund-Gromko, J., Poorman, A. S. (1998). **Developmental Trends and Relationships in Children's Aural Perception and Symbol Use**. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), str. 16-23. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Eastlund-Gromko, J.; Russell, C. (2002). **Relationships among Young Children's Aural Perception, Listening Condition, and Accurate Reading of Graphic Listening Maps**. *Journal of Research in Music Education*, 50 (4), str. 333-342. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

- Eisner, E. W. (1959). **The School as an Aesthetic Community**. *The Elementary School Journal*, 60 (2), str. 84-87. Chicago (IL): The University of Chicago Press
- Eisner, E. W. (1991). **What the Arts Taught Me about Education**. *Art Education*, 44 (5), str. 10-19. Alexandria (VA): National Art Education Association
- Ellis, A. J. (1886). **Tonic Sol-fa Minor Scale**. *The Musical Times and Singing Class Circular*, 27 (523), str. 547-549. London (UK): Musical Times Publications Ltd.
- EMU (1999). **Weimar Declaration: Music Schools in Europe**. Berlin: European Music School Union
- EMU (2003). **The Future of Music Schools in European Policy: A European Development Centre for Music Schools**. Berlin: European Music School Union
- EMU (2004). **The Future of Music Schools in European Policy: Importance, Legislation Issues, Stimulation of Quality**. Berlin: European Music School Union
- EMU (2005). **The Future of Music Schools in European Policy: Financing; Co-operating with regular schools**. Berlin: European Music School Union
- EMU (2010). **Music schools in Europe**. Berlin: European Music School Union
- Etički kodeks istraživanja s djecom** (2003). Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske
- Europska Komisija/EACEA/Eurydice (2012): **Razvijanje ključnih kompetencija u europskim školama: Izazovi i prilike za politiku** (Eurydice izvješće). Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije.
- Fadiga, L. i sur. (2009). **Broca's Area in Language, Action, and Music**. *The Annals of the New York Academy of Sciences* **1169**, str. 448–458 (2009). New York (NY): New York Academy of Sciences.
- Fedorenko, E. i sur. (2009). **Structural integration in language and music: Evidence for a shared system**. *Memory & Cognition*, 37 (1), str. 1-9. New York (NY): Springer / The Psychonomic Society
- Fend, M. i Noiray, M., ur. (2005): **Musical Education in Europe (1770-1914). Compositional, Institutional, and Political Challenges**. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Fermanich, M. L. (2011): **Money for Music Education: A District Analysis of the How, What, and Where of Spending for Music Education**. *Journal of education finance*, 37 (2), str. 130-149. Champaign (IL): University of Illinois Press
- Finney, J. (2011): **Music Education in England, 1950-2010: The Child-Centred Progressive Tradition**. London: Routledge

Flinders, D. J. i sur., (1986): **The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications.** *Curriculum Inquiry*, 16 (1), str. 33-42.

Folkestad, G. (2006). **Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning.** *British Journal of Music Education*, 23, str. 135-145. Cambridge (GB): Cambridge University Press

Forero-Hordusky, K. (2012). Curwen hand signs and pitch accuracy in sight-reading in the secondary choral classroom (magistarski rad). Colorado Springs (CO): Colorado College

Fournier, M. (2008): **Boethius and the Consolation of the Quadrivium.** *Medievalia et Humanistica*, 34, str. 1-21. Lanham (MD): Rowman & Littlefield Publishers

Freire, P. (2002). **Pedagogija obespravljenih.** Zagreb: Održivi razvoj zajednice (ODRAZ).

Fullan, M., Pomfret, A. (1977). **Research of Curriculum and Instruction Implementation.** *Review of Educational Research*, 47 (2), 335 - 397. Thousand Oaks (CA): Sage Publications

Fuller-Maitland, J. A. (1921). **Tonic-Sol-Fa; Pro and Con.** *The Musical Quarterly*, 7 (1), str. 68-72. Oxford: Oxford University Press

Galinski, T. (2009) : **A Personal Philosophy on the Importance of Music Education.** *Lethbridge Undergraduate Research Journal*, 4 (1). Lethbridge (Alberta, Canada): University of Saskatchewan

George, A. (1922). **Notes versus Tones.** *The Musical Quarterly*, 8 (2), str. 256-264. Oxford: Oxford University Press

Geringer, J. M. (1983). **The Relationship of Pitch-Matching and Pitch-Discrimination Abilities of Preschool and Fourth-Grade Students.** *Journal of Research in Music Education*, 31 (2), str. 93-99. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Glatthorn, A. A. (1999): **Curriculum alignment revisited.** *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (1), 26-34. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

Glatthorn, A. A. (2000):**The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught & Tested** (2nd edition). Thousand Oaks (CA): Corwin Press

Glatthorn, A. A. i sur. (2005): **Curriculum Leadership: Development and Implementation.** Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Goble, J. S. (2010): **Not Just a Matter of Style: Addressing Culturally Different Music as Social Praxes in Secondary School Music Classes.** *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 9 (3), str. 1-28. MaydayGroup

Göktürk-Cary, D. (2015). **The evolution of music education in Turkey.** *UniRio - Debates*, 13, str. 13 – 22. Rio de Janeiro: Potral de Periódicos de UniRio.

- Gordon, D. (1981). **The Aesthetic Attitude and the Hidden Curriculum.** *Journal of Aesthetic Education*, 15 (2), str. 51-63. Champaign (IL): University of Illinois Press
- Gordon, E. E. (1980): **Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity.** *Suncoast music education forum on creativity*, str. 75-81. Washington DC: Institute of Education Sciences (IES)
- Gordon, E. E. (1982): **Intermediate measures of music audiation.** Chicago (IL): GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (1999): **All About Audiation and Music Aptitudes.** *Music Educators Journal*, 86 (2), str. 41-44. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (2003): **Learning Sequences in Music: Skill, content, and Patterns: A music learning theory.** Chicago (IL): GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (2006): **Music Learning Theory: Resolutions and Beyond.** Chicago (IL): GIA Publications, Inc.
- Goswami, U. (2012). **Entraining the Brain: Applications to Language Research and Links to Musical Entrainment.** *Empirical Musicology Review*, 7 (1-2), str. 57-63. Columbus: Ohio State University Library
- Green, L. (2001). **How popular musicians learn: A way ahead for music education.** Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2002): **How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education (2nd edition).** Farnham (UK): Ashgate Publishing, Ltd.
- Green, L. (2004): *What can music educators learn from popular musicians?* U: Rodriguez, C. X. (ur.): **Bridging the gap: popular music and music education**, str. 225-241. Lanham (MD): Rowman & Littlefield
- Green, L. (2008): **Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy.** Farnham (UK): Ashgate Publishing, Ltd.
- Greenwood, J., Jeudwine, J. W. i sur. (1882). **The Tonic Sol-fa and Staff Notation Systems.** *The Musical Times and Singing Class Circular*, 23 (471), str. 282-283. London (UK): Musical Times Publications Ltd.
- Grutzmaher, P. A. (1987). **The Effect of Tonal Pattern Training on the Aural Perception, Reading Recognition, and Melodic Sight-Reading Achievement of First-Year Instrumental Music Students.** *Journal of Research in Music Education*, 35 (3), str. 171-181. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Hair, H. I. (1981). **Verbal Identification of Music Concepts.** *Journal of Research in Music Education*, 29 (1), str. 11-21. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Hanley, B.; Montgomery, J. (2005): **Challenges to Music Education: Curriculum Reconceptualized.** *Music Educators Journal*, 91 (4), str. 17-20. London: Sage Publications & NAFME

Hansen, D., Bernstorff, E. (2002). **Linking Music Learning to Reading Instruction.** *Music Educators Journal*, 88 (5), str. 17-21+52. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc. / MENC: The National Association for Music Education

Hardy, D. B. (1992). **Teaching Sight-Reading at the Piano: Methodology and Significance.** Wheeling (IL): Bell & Howell

Harris, C. A. (1918). **The War between the Fixed and Movable Doh.** *The Musical Quarterly*, 4 (2), str. 184-195. Oxford: Oxford University Press

Harris, P. (2011): **Music Education in the Middle Ages and the Renaissance.** *Renaissance Quarterly*, 64 (2), str. 612-614. New York (NY): The Renaissance Society of America

Harris, R. W. (1985). **Perceived Relatedness of Musical Tones in Major and Minor Tonal Contexts.** *The American Journal of Psychology*, 98 (4), str. 605-623. Champaign (IL): University of Illinois Press

Harriss, E. (1974). **Study of a Behaviorally Oriented Training Program for Aural Skills.** *Journal of Research in Music Education*, 22 (3), str. 215-225. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Harvey, P. (1877). **The Movable Do on the Staff: Suggestions.** *The Musical Times and Singing Class Circular*, 18 (413), str. 349. London: Musical Times Publications Ltd.

Hayward, C. M., Eastlund Gromko, J. (2009). **Relationships among Music Sight-Reading and Technical Proficiency, Spatial Visualization, and Aural Discrimination.** *Journal of Research in Music Education*, 57 (1), str. 26-36. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Hebert, D. G. (2011). **Originality and Institutionalization: Factors Engendering Resistance to Popular Music Pedagogy in the U.S.A.** *Music Education Research International*, 5, 12-21. Tampa (FL): University of South Florida – School of Music.

Heimonen, M. (2003): **Music Education and Law: Regulation as an Instrument.** *Philosophy of Music Education Review*, 11 (2), str. 170-184. Bloomington (IN): Indiana University Press

Heimonen, M. (2006): **Justifying the Right to Music Education.** *Philosophy of Music Education Review*, 14 (2), str. 119-141. Bloomington (IN): Indiana University Press

Heimonen, M. (2008): **Nurturing Towards Wisdom Justifying Music in the Curriculum.** *Philosophy of Music Education Review*, 16 (1), str. 61-78. Bloomington (IN): Indiana University Press

- Heimonen, M. (2012): **Music Education and Global Ethics: Educating Citizens for the World.** *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 11 (1), str. 1-20. MaydayGroup
- Heneghan, F. (2002). **Music Education National Debate (MEND) Report.** Dublin: Dublin Institute of Technology
- Hennion, A. (2008). **Listen!** *Music and Arts in Action*, 1 (1), str. 36-45. Exeter (UK): University of Exeter, Department of Sociology & Philosophy
- Hewitt, T. W. (2006). **Understanding and Shaping Curriculum: What We Teach and Why.** London: Sage Publications
- Hicks, C. E. (1980). **Sound before Sight Strategies for Teaching Music Reading.** *Music Educators Journal*, 66 (8), str. 53-55, 65, 67. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Hlawiczka, K. (1931). **Tonic Sol-Fa as We See and Use It in Poland.** *Music Supervisors' Journal*, 17 (5), str. 23-25. Reston (VA): The National Association for Music Education
- Hoge Mead, V. (1986). **More than Mere Movement: Dalcroze Eurhythmics.** *Music Educators Journal: Major Approaches to Music Education*, 72 (6), str. 42-46. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Hoge Mead, V. (1996). **More than Mere Movement: Dalcroze Eurhythmics.** *Music Educators Journal*, 82 (4), str. 38-41. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Holmes, A. V. (2009). **Effect of Fixed-do and Movable-do Solfege Instruction on the Development of Sight-Singing Skills in 7- and 8-year-old children** (doktorska disertacija). Gainesville: The University of Florida
- Holmström, L.-G. (1969). Intelligence vs Progress in Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 17 (1), str. 76-81. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Hornbach, C. M., Taggart, C. C. (2005). **The Relationship between Developmental Tonal Aptitude and Singing Achievement among Kindergarten, First-, Second-, and Third-Grade Students.** *Journal of Research in Music Education*, 53 (4), str. 322-331. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Huenecke, D. (1982): **What is Curriculum Theorizing? What are its implications for practice?** *Educational Leadership*, 39 (1), str. 290-294. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development
- Humphreys, G., Stubbings, G. W. (1934). **Tonic Sol-fa: ba or fe?** *The Musical Times*, 75 (1101), str. 1021. London: Musical Times Publications Ltd.
- Humphries, L. (2008). **Learning to Sight-Sing: The Mental Mechanics of Aural Imagery.** *Thinking Applied*, 1 (1), str. 1-23. Minneapolis: ThinkingApplied

Hung, J.-L. (2012). **An investigation of the influence of Fixed-do and Movable-do Solfege Systems on Sight-Singing Pitch Accuracy for various levels of diatonic and chromatic complexity** (doktorska disertacija). San Francisco (CA): The University of San Francisco

Hunt, A. E. (1937). **Lah or Doh minor?** *The Musical Times*, 78 (1129), str. 257. London (UK): Musical Times Publications Ltd.

Irvine, A. J. (1934). **Tonic Sol-fa Matters.** *The Musical Times*, 75 (1102), str. 1119-1120. London (UK): Musical Times Publications Ltd.

Jackendoff, R. (2009): **Parallels and Nonparallels between Language and Music.** *Music Perception*, 26 (3), str. 195-204. Berkeley (CA): University of California Press

Jaffurs, S. E. (2004). **The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned to teach from a garage band.** *International Journal of Music Education*, 22 (3), 189-200. Thousand Oaks: Sage Publications

Jeffries, T. B. (1967). **The Effects of Order of Presentation and Knowledge of Results on the Aural Recognition of Melodic Intervals.** *Journal of Research in Music Education*, 15 (3), str. 179-190. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Jeffries, T. B. (1970). **A Further Investigation of Certain Learning Aspects in the Aural Recognition of Melodic Intervals.** *Journal of Research in Music Education*, 18 (4), str. 399-406. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Jentschke, S., Koelsch, S. i dr. (2005). **Investigating the Relationship of Music and Language in Children - Influences of Musical Training and Language Impairment.** *Annals of New York Academy of Sciences*, 1060, str. 231-242. New York (NY): New York Academy of Sciences

Jetter, J. T. (1978). **An Instructional Model for Teaching Identification and Naming of Music Phenomena to Preschool Children.** *Journal of Research in Music Education*, 26 (2), str. 97-110. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Jones, D. M. i sur. (1997). **Disruption of Short-term Recognition Memory for Tones: Streaming or Interference?** *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 50 (2), str. 337-357. Washington (DC): The American Psychological Association

Jordan-de Carbo, J. (1982). **Same/Different Discrimination Techniques, Readiness Training, Pattern Treatment, and Sex on Aural Discrimination and Singing of Tonal Patterns by Kindergartners.** *Journal of Research in Music Education*, 30 (4), str. 237-246. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Jordan-DeCarbo, J. (1986). **A Sound-to-Symbol Approach to Learning Music.** *Music Educators Journal: Major Approaches to Music Education*, 72 (6), str. 38-41. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Jordan-DeCarbo, J. (1997). **A Sound-to-Symbol Approach to Learning Music**. *Music Educators Journal*, 84 (2), str. 34-37+54. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Jorgensen, E. R. (2006): **Reflections on Futures for Music Education Philosophy**. *Philosophy of Music Education Review*, 14 (1), str. 15-22. Bloomington (IN): Indiana University Press

Jorgensen, E. R. (2010): **Music, Myth, and Education: The Case of The Lord of the Rings Film Trilogy**. *Journal of Aesthetic Education*, 44 (1), str. 44-57. Champaign (IL): University of Illinois Press

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. Cambridge (UK): Cambridge University Press

Jurić, V. (2007). **Kurikulum suvremene škole**. U: Previšić, V. (ur.) **Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura**, str. 253-307. Zagreb: Školska knjiga

Justus, T. C., Bharucha, J. J. (2002). **Music Perception and Cognition**. In: Yantis, S., Pashler, H. (ur.): **Stevens' Handbook of Experimental Psychology. Volume 1: Sensation and Perception**. New York: Wiley Publications

Katz, J., Pesetsky, D. (2009). **The Recursive Syntax and Prosody of Tonal Music**. *Recursion conference 2009*, Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology Press

Kertz-Welzel, A. (2004). **Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy**. *International Journal of Music Education*, 22 (3), str. 277-286. Thousand Oaks: Sage Publications

Kertz-Welzel, A. (2005). **The "Magic" of Music: Archaic Dreams in Romantic Aesthetics and an Education in Aesthetics**. *Philosophy of Music Education Review*, 13 (1), 77 – 94. Indiana University Press

Kertz-Welzel, A. (2009): **Philosophy of Music Education and the Burnout Syndrome: Female Viewpoints on a Male School World**. *Philosophy of Music Education Review*, 17 (2), str. 144-161. Bloomington (IN): Indiana university press

Kippen, D. (1874). **The "Moveable Doh"**. *The Musical Times and Singing Class Circular*, 16 (374), str. 461. London: Musical Times Publications Ltd.

Kitson, C. H., Coward, H. i sur. (1938). **Doh minor**. *The Musical Times*, 79 (1144), str. 456-457. London (UK): Musical Times Publications Ltd.

Klemish, J. J. (1970). **A Comparative Study of Two Methods of Teaching Music Reading to First-Grade Children**. *Journal of Research in Music Education*, 18 (4), str. 355-364. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Klonoski, E. (2006). **Improving Dictation as an Aural-Skills Instructional Tool.** *Music Educators Journal*, 93 (1), str. 54-59. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Koelsch, S. i sur. (2000). **Bach Speaks: A Cortical “Language-Network” Serves the Processing of Music.** *NeuroImage*, 17, str. 956–966. London: Elsevier Ltd.

Koelsch, S., Siebel, W. A. (2005). **Towards a neural basis of music perception.** *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (12), str. 1-7. London: Elsevier Ltd.

Kolak, A. (2007): **Dick i Carey model odgojno-obrazovnog dizajna: usporedba s modelima koji se koriste u kreiranju udžbenika u Hrvatskoj.** U: Previšić, V. i dr. (ur.) **Pedagogija – prema cjeloživotnom učenju i društvu znanja** (svezak 2), Zbornik radova Prvoga kongresa pedagoga Hrvatske, str. 285-295. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo

Konvencija o pravima djeteta (1989). New York (NY): United Nations Headquarters

Koopman, C. (1995). **Stage Theories of Musical Development.** *Journal of Aesthetic Education*, 29 (2), str. 49-66. Champaign (IL): University of Illinois Press

Koza, J. (2006): **“Save The Music”? Toward Culturally Relevant, Joyful, and Sustainable School Music.** *Philosophy of Music Education Review*, 14 (1), str. 23-38. Bloomington (IN): Indiana University Press

Kraus, N., Chandrasekaran, B. (2010). **Music training for the development of auditory skills.** *Neuroscience*, 11, str. 599-605. London: Elsevier Ltd.

Krnić, R. (2006). **O kulturnoj kritici popularne glazbe.** *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15 (6), 1127 – 1149. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000): **Focus groups: A practical guide for applied researchers** (3rd edition). Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Krumhansl, C. L.; Kessler, E. J. (1982): **Tracing the dynamic changes in perceived tonal organization in a spatial representation of musical keys.** *Psychological review*, 89 (4), str. 334-368. Washington DC: American Psychological Association

Krumhansl, C. L., Shepard, R. N. (1979). **Quantification of the Hierarchy of Tonal Functions Within a Diatonic Context.** *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 18 (4), str. 579-594. Washington (DC): The American Psychological Association

Larson, P. (1971). **The Listening Grid: A Student-Action Tool for General Music Classes.** *Music Educators Journal*, 57 (6), str. 51-52. Thousand Oaks: Sage Publications.

Larson, R. C. (1977). **Relationships between Melodic Error Detection, Melodic Dictation, and Melodic Sight-singing.** *Journal of Research in Music Education*, 25 (4), str. 264-271. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

- Larson, S. (1988). **The Value of Cognitive Models in Evaluating Solfege Systems.** *Indiana Theory Review*, 14 (2), str. 73-116. Bloomington (IN): Indiana University Scholar Works Repository
- Larson, S. (1992). **Scale-Degree Function: Cognition Research and Its Application to Aural-Skills Pedagogy.** *Center for Research on Concepts and Cognition*, 67, str. 1-22. Bloomington (IN): Indiana University Scholar Works Repository
- Larson, S. (1993). **On Rudolf Arnheim's Contribution to Music Theory.** *Journal of Aesthetic Education, Special Issue: Essays in Honor of Rudolf Arnheim*, 27 (4), str. 97-104. Champaign (IL): University of Illinois Press
- Larson, S. (2004). **Musical Forces and Melodic Expectations: Comparing Computer Models and Experimental Results.** *Music Perception*, 21 (4), str. 457–499. Berkeley (CA): University of California Press
- Lattuca, L. R.; Stark, J. S. (2009). **Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context (2nd Edition).** Wiley Online Library
- Law, L.; Zentner, M. (2012): **Assessing Musical Abilities Objectively: Construction and Validation of the Profile of Music Perception Skills (PROMS).** *PLoS ONE* 7(12): str. 1-15. San Francisco (CA): Public Library of Science (PLOS)
- Lee, Y.-S. i sur. (2011). **Investigation of melodic contour processing in the brain using multivariate pattern-based fMRI.** *Neuroimage*, 57 (1), str. 293-300. Amsterdam: Elsevier
- Leech, N. L.; Onwuegbuzie, A. J. (2007): **An array of qualitative data analysis tools: A call for qualitative data analysis triangulation.** *School Psychology Quarterly*, 22, 557-584. Washington DC: American Psychological Association
- Lehman, P. R. (1969). **The Predictive Measurement of Musical Success.** *Journal of Research in Music Education*, 17 (1), str. 16-31. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Leinster – Mackay, D. (1981). **John Hullah, John Curwen and Sarah Glover: A Classic Case of 'Whiggery' in the History of Musical Education?** *British Journal of Educational Studies*, 29 (2), str. 164-167. New York (NY): Taylor & Francis, Ltd.
- Lerdahl, F. (2001): **Tonal Pitch Space.** New York: Oxford University Press.
- Lerdahl, F.; Jackendoff, R. (1981): **On the Theory of Grouping and Meter.** *The Musical Quarterly*, 67 (4), str. 479-506. Oxford (UK): Oxford University Press; Oxford Journals
- Lerdahl, F.; Jackendoff, R. (1983): **An Overview of Hierarchical Structure in Music.** *Music Perception*, 1 (2), str. 229-252. Los Angeles (CA): University of California Press
- Lerdahl, F.; Jackendoff, R. (1985): **A Generative Theory of Tonal Music.** Cambridge (MA): The MIT Press

- Leuba, C. (2004). **A Study of Musical Intonation**. Vancouver: Cherry Classics Music
- Levitin, D. J. (1999). **Memory for Musical Attributes**. U: Cook, P.R. (ur.) *Music, Cognition, and Computerized Sound*. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology Press
- Lewis, B. E.; Schmidt, C. P. (1991). **Listeners' Response to Music as a Function of Personality Type**. *Journal of Research in Music Education*, 39 (4), str. 311-321. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lewis, K. A. (1975). **Putting the Hidden Curriculum of Grading to Work**. *The English Journal*, 64 (3), str. 82-84. Urbana (IL): National Council of Teachers of English
- Linsley, D. E. (2011). **Methaphors and Models: Paths to Meaning in music** (doktorska disertacija). Eugene: University of Oregon
- Lissa, Z., Tanska, E., Tarska, E. (1965). **On the Evolution of Musical Perception**. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 24 (2), str. 273-286. Hoboken (NJ): Wiley-Blackwell / The American Society for Aesthetics
- Litke, E. M., Olsen, C. C. (1979). **Acquiring Relative Pitch Perception as a Function of Age**. *Journal of Research in Music Education*, 27 (4), str. 243-254. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Livingston, C. (2004): **Transforming Music Education**. *Philosophy of Music Education Review*, 12 (2), str. 211-214. Bloomington (IN): Indiana University Press
- Long, P. A. (1977). **Relationships between Pitch Memory in Short Melodies and Selected Factors**. *Journal of Research in Music Education*, 25 (4), str. 272-282. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Lunenburg, F. C. (2011): **Curriculum Development: Inductive Models**. *Schooling*, 2 (1), str. 1-8. Edmonton (Alberta, Canada): Whole Schooling Consortium; Concordia University College of Alberta
- Macdonald, J. B. (1971), **Curriculum theory**. U: Pinar, W. (ur.), *Curriculum theorizing: The reconceptualist*, str. 5-13, Berkeley (CA): McCutchan.
- Madriz, E. (2000). **Focus groups in feminist research**. U: Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (ur.), **Handbook of qualitative research** (2nd edition), str. 835–850. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Magne, C. i sur. (2006). **Musician Children Detect Pitch Violations in Both Music and Language Better than Nonmusician Children: Behavioral and Electrophysiological Approaches**. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18 (2), str. 199–211. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology Press

- Mak, P. (2006). **Learning music in formal, non-formal and informal contexts.** *Lifelong Learning in Music* (research paper), str. 1-7. Brussels (Belgium): Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC); European Forum for Music Education and Training (EFMET)
- Margulis, E. H., Levine, W. H. (2004). **Melodic expectation: a priming study.** *Proceedings of the 8th International Conference of Music Perception and Cognition*, str. 364-366. Evanston (IL): ICMPC
- Mark, M. L., ur. (2013): **Music Education: Source Readings from Ancient Greece to Today.** London: Routledge
- Mark, M. L., Gary, C. L. (2007): **A History of American Music Education.** Lanham (MA): Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Marmel, F. i sur. (2011). **Harmonic relationships influence auditory brainstem encoding of chords.** *NeuroReport*, 22, str. 504–508. UK: Wolters Kluwer Health / Lippincott Williams & Wilkins.
- Marmel, F.; Tillman, B. (2006). **Influence of tonal context on tone processing in melodies.** *9th International Conference of Music Perception and Cognition.* Bologna: Alma Mater Studiorum University
- Marmel, F.; Tillman, B. (2009). **Tonal priming beyond tonics.** *Music Perception*, 26 (3), str. 211–221. Berkeley (CA): University of California Press
- Marsh, C. J. (1994). **Kurikulum – temeljni pojmovi.** Zagreb: Educa
- Martin, B. A. (1991). **Effects of Hand Signs, Syllables, and Letters on First Graders' Acquisition of Tonal Skills.** *Journal of Research in Music Education*, 39 (2), str. 161-170. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Matoš, N. (2011.). **Koncept skrivenoga kurikulumu s osvrtom na glazbeno obrazovanje.** *Tonovi*, 58, str. 92-112. Zagreb: HDGPP.
- Matoš, N. (2013): **Kulturna transmisija kroz umjetničko područje kurikulumu.** U: Posavec, K.; Sablić, M. (ur.) **Pedagogija i kultura** (svezak 3), Znanstvena monografija Drugoga kongresa pedagoga Hrvatske *Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju*, str. 233-243. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
- Matoš, N. (2017). **Kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj.** *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 158 (1/2), 143-164. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- McCarthy, M. (2002). **Music education philosophy: Changing times.** *Music Educators Journal*, 89 (1), str. 19 – 26. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

- McClung, A. C. (2001). **Sight-Singing Systems: Current Practice and Survey of all-state Choristers**. *Update: Applications of Research in Music Education*, 20 (1), str. 3-8. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- McCutcheon, G. (2009): **What in the World is Curriculum Theory?** *Theory Into Practice*, 21 (1), str. 18-22. UK: Taylor & Francis Online
- McLaren, P. (2011): **Radical Negativity: Music Education for Social Justice**. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 10 (1), str. 1-18. MaydayGroup
- McNaught, W. G. (1888). **The Minor Notation of the Tonic Sol-fa System**. *The Musical Times and Singing Class Circular*, 29 (544), str. 369. London (UK): Musical Times Publications Ltd.
- McNaught, W. G. (1893). **The History and Uses of the Sol-fa Syllables**. *Proceedings of the Musical Association*, 19, str. 35-51. New York (NY): Taylor & Francis, Ltd.
- McNaught, W. G. (1900). **The Psychology of Sight-Singing**. *Proceedings of the Musical Association*, 26 (1899/1900), str. 35-55. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.
- McNaught, W. G. (1931). **About Tonic Sol-Fa**. *The Musical Times*, 72 (1065), str. 977-982. London (UK): Musical Times Publications Ltd.
- McPherson, G. E. (1994). **Factors and Abilities Influencing Sightreading Skill in Music**. *Journal of Research in Music Education*, 42 (3), str. 217-231. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Mendeš, B. (2009). **Metodičke sastavnice početne nastave Hrvatskoga jezika**. *Školski vjesnik*, 58 (1), str. 5-16. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
- Meyer, H. (2002). **Didaktika: Razredne kvake**. Zagreb: Educa
- Meyer, L. B. (1961). **On Rehearing Music**. *Journal of the American Musicological Society*, 14 (2), str. 257-267. Berkeley: University of California Press
- Miessner, W. O. (1938). **Absolute and Relative Tonal Systems**. *Music Educators Journal*, 24 (4), str. 15+66-70. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Mirković-Radoš, K. (1983). **Psihologija muzičkih sposobnosti**. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Molenda, M. (2003): **In search of the Elusive ADDIE model**. *Performance Improvement*, 42 (5), str. 34-36. Silver Spring (MD): International Society for Performance Improvement; Wiley Online Library
- Molenda, M.; Pershing, J. A. (2003): **The Strategic Impact Model: An Integrative Approach to Performance Improvement (PI) and Instructional Systems Design (ISD)**.

TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 48 (2), str. 26-32. Bloomington (IN): Association for Educational Communications and Technology

Montagni, I., Peru, A. (2011). **Effects of Language and Music Learning on Pitch and Duration Perception: an Experimental Investigation.** *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 1 (1), str. 33-40. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Motte-Haber de la, H. (1999). **Psihologija glazbe.** Jastrebarsko: Naklada Slap

Music Network (2003). **A National System of Local Music Education Services. Report of a Feasibility Study.** Dublin: Music Network

Mužić, V. (2004). **Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja.** Zagreb: Educa

Mužić, V.; Mužić, K. (2007). **Dvojba strogo zacrtane strategije i bricolage strategije pedagoškog dizajna budućnosti.** U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.): **Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja** (svezak 1), str. 230 – 242. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo

MZOŠ (2005). **Vodič kroz Hrvatski Nacionalni Obrazovni Standard za osnovnu školu.** Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa

MZOŠ (2010). **Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.** Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa

MZOŠ i HDGPP (2006). **Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole.** Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga

MZOŠ i HDGPP (2008). **Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole.** Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga

Naji, M. (2011). **Komparativna analiza globalnih dimenzija kurikuluma** (neobjavljena doktorska disertacija, mentor prof. dr. sc. Vlatko Previšić). Zagreb: Filozofski fakultet

Narmour, E. (1990): **The Analysis and Cognition of Basic Melodic Structures: The Implication-Realization Model.** Chicago (IL): University of Chicago Press

Narmour, E. (1992): **The Analysis and Cognition of Melodic Complexity: The Implication-Realization Model.** Chicago (IL): University of Chicago Press

NASM (2014). **Handbook 2014-2015.** Reston (VA): National Association of Schools of Music

NASM (2015). **Handbook 2015-2016.** Reston (VA): National Association of Schools of Music

Nedelcut, N.; Pop, C. G. (2011). **Multimedia Educational Resources Used in the Music Education System**. Proceedings of the 12th WSEAS international conference on Mathematics and computers in biology, business and acoustics, str. 39-44. Stevens Point (WN): Worlds Scientific and Engineering Academy and Society.

Nielsen, F. V. (2005). **Didactology as a Field of Theory and Research in Music Education**. *Philosophy of Music Education Review*, 13 (1), 5-19. Bloomington (IN): Indiana University Press

Nogaj, A. A., Bogunović, B. (2015). **The development of giftedness within the three-level system of music education in Poland and Serbia: outcomes at different stages**. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 47 (1), 153 – 173. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Novak, M.; Mitrović, P. (2013): **Tematski nastavni moduli – osnova programa cjeloživotnog obrazovanja nastavnika**. U: Vidulin-Orbanić, S. (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3 – zbornik radova Trećeg međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga*, 475-482. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu

Novosel, D. (2009): **Analiza udžbenika za glazbenu nastavu u osnovnoj školi** (magistarski rad): Zagreb: Muzička akademija

Oliva, P. F. (1988). **Developing the Curriculum**. Boston: Little, Brown and Co.

Opća deklaracija o pravima čovjeka (1948). Pariz: United Nations General Assembly

Orman, E. K. (2002): **Comparison of the National Standards for Music Education and Elementary Music Specialists' Use of Class Time**. *Journal of Research in Music Education*, 50 (2), str. 155-164. Reston (VA): National Association of Music Education.

Oser, F.; Baeriswyl, F. (2001). **Choreographies of teachings. Bridging Instruction to Learning**. U: Richardson, V. (ur.) *Handbook of Research on Teaching IV*, str. 1031–1065. Washington DC: American Educational Research Association.

Pacheco, J. A. (2012): **Curriculum Studies: What is The Field Today?** *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, str. 1-18. Washington DC: American Association for the Advancement of Curriculum Studies (AAACS).

Palekčić, M. (2007): **Od kurikulumu do obrazovnih standarda**. U: Previšić, V. (ur.) **Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura**, str. 39-115. Zagreb: Školska knjiga

Palmer, A. J. (2004): **Music Education for the Twenty-first Century: A Philosophical View of the General Education Core**. *Philosophy of Music Education Review*, 12 (2), str. 126-138. Bloomington (IN): Indiana University Press

Parncutt, R., Levitin, D. J. (2002). **Absolute Pitch**. U: Sadie, S. (ur.) *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 1, str. 37-39. London: MacMillan

- Pazdnikov, M., Hončarova, E. (2009). **Profiled Music Education in the Republic of Belarus.** *Signum Temporis*, 2 (1), 77 – 84. Prag: Academy of Sciences
- Patel, A. D. (1998). **Syntactic Processing in Language and Music: Different Cognitive Operations, Similar Neural Resources?** *Music Perception*, 16 (1), str. 27–42. Berkeley (CA): University of California Press
- Patel, A. D. (2003a). **Language, Music, Syntax, and the Brain.** *Nature Neuroscience*, 6 (7), str. 674-681. London: Nature Publishing Group
- Patel, A. D. (2003b). **A new Approach to the Cognitive Neuroscience of Melody.** U: Peretz, I., Zatorre, R. J. (ur.): *The Cognitive Neuroscience of Music*, str. 325-345. Oxford: Oxford University Press.
- Patel, A. D. (2008). **Music, Language, and the Brain.** *Music Perception*, 26 (3), str. 287-288. Berkeley (CA): University of California Press
- Patel, A. D. (2009). **Music and the brain: three links to language.** U: S. Hallam, S., Cross, I. (ur.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*, str. 208-216. Oxford: Oxford University Press
- Patel, A. D. (2012). **Language, music, and the brain: a resource-sharing framework.** U: Rebuschat, P., Rohrmeier, M. i dr. (ur.), *Language and Music as Cognitive Systems*, str. 204-223. Oxford: Oxford University Press.
- Patel, A. D., Daniele, J. R. (2003). **An empirical comparison of rhythm in language and music.** *Cognition*, 87, str. 35-45. London: Elsevier Ltd.
- Pembroke, R. G. (1987). **The Effect of Vocalization on Melodic Memory Conservation.** *Journal of Research in Music Education*, 35 (3), str. 155-169. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Penderel, S. (2007): **Music Education for the New Millennium: Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning.** *Journal of Aesthetic Education*, 41 (4), str. 117-121. Champaign (IL): University of Illinois Press
- Peretz, I. i sur. (2004). **Singing in the brain: Insights from cognitive neuropsychology.** *Music Perception* 21 (3), str. 1-22. Berkeley (CA): University of California Press
- Petz, B. (2007). **Osnove statističke metode za nematematičare.** Jastrebarsko: Naklada Slap
- Petzold, R. G. (1963). **The Development of Auditory Perception of Musical Sounds by Children in the First Six Grades.** *Journal of Research in Music Education*, 11 (1), str. 21-43. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Petzold, R. G. (1969). **Auditory Perception by Children.** *Journal of Research in Music Education*, 17 (1), str. 82-87. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Pike, A. (1966). **The Phenomenological Approach to Musical Perception.** *Philosophy and Phenomenological Research*, 27 (2), str. 247-254. New York (NY): International Phenomenological Society

Pike, A. (1967). **The Theory of Unconscious Perception in Music: A Phenomenological Criticism.** *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 25 (4), str. 395-400. Hoboken (NJ): Wiley-Blackwell Publishing / The American Society for Aesthetics

Pike, A. (1971). **The Perceptual Aspects of Motivic Structure in Music.** *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 30 (1), str. 79-81. Hoboken (NJ): Wiley-Blackwell Publishing / The American Society for Aesthetics

Pike, A. (1974). **Foundational Aspects of Musical Perception: A Phenomenological Analysis.** *Philosophy and Phenomenological Research*, 34 (3), str. 429-434. New York (NY): International Phenomenological Society

Pinar, W. F. (2004): **Understanding Curriculum.** New York (NY): Peter Lang Publishing Inc.

Plantinga, J., Trainor, L. J. (2004). **Memory for melody: infants use a relative pitch code.** *Cognition*, 98, str. 1–11. London: Elsevier Ltd.

Pole, W. (1888). **The Minor Notation of the Tonic Sol-fa System.** *The Musical Times and Singing Class Circular*, 29 (543), str. 267-269. London (UK): Musical Times Publications Ltd.

Polifonia (2005). **Is early music education necessary in order to reach a professional level?** Utrecht: Instituut Kunstgeschiedenis en Muziekwetenschap, Universiteit Utrecht

Polifonia (2007a). **Music schools in Europe.** Brussels (Belgium): Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)

Polifonia (2007b). **Pre-College Music Education in Europe.** Brussels (Belgium): Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)

Polifonia (2007c). **Preparing young musicians for professional training: what does scientific research tells us?** Brussels (Belgium): Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)

Poulin-Charronnat, B. i sur. (2005). **Musical structure modulates semantic priming in vocal music.** *Cognition*, 94 (3), str. 67-78. Amsterdam: Elsevier

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1991). Zagreb: Narodne novine (NN 34/91)

Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju darovitih učenika (1993). Zagreb: Narodne novine (NN 90/93)

Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu (1996). Zagreb: Narodne novine (NN, 47/96)

Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u srednjem školstvu (1996/1999). Zagreb: Narodne novine (NN, 1/96; 80/99)

Pravilnik o uvjetima i načinu ostvarivanja eksperimentalnih programa u osnovnim školama (1991). Zagreb: Narodne novine (NN, 40/91)

Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama (2009). Zagreb: Narodne novine (NN 118/2009)

Previšić, V. (2007a). *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.) **Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura**, str.15-37. Zagreb: Školska knjiga

Previšić, V. (2007b): *Pedagogija: prema cjeloživotnom učenju i društvu znanja*. U: Previšić, V. i dr. (ur.) **Pedagogija – prema cjeloživotnom učenju i društvu znanja** (svezak 1), Zbornik radova Prvoga kongresa pedagoga Hrvatske, *uvodni referat*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo

Purwins, H., Grachten, M., i sur. (2008). **Computational Models of Music Perception and Cognition II: Domain-Specific Music Processing**. *Physics of Life Reviews*, 5 (3), str. 169-182. London: Elsevier Ltd.

Purwins, H., Hardoon, D. R. (2009). **Trends and Perspectives in Music Cognition Research and Technology**. *Connection Science*, 21 (2-3), str. 85–88. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra

Radica, D.; Leverić-Špoljarić, N. (2013): **Integracijski pristup glazbenom djelu**. U: Vidulin-Orbanić, S. (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3 – zbornik radova Trećeg međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga*, str. 405-426. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu

Radočaj-Jerković, A. (2009): **Pjesma i pjevanje u razredu u osnovnoj školi** (magistarski rad). Zagreb: Muzička akademija

Rainbow, B. (1975). **Sol-fa: La solmisation mobile de Jean-Jacques Rousseau à John Curwen by Sidney Kleinman** (review). *The Musical Times*, 116 (1588), str. 542. London: Musical Times Publications Ltd.

Ramsey, D. S. (1979). **Programmed Instruction Using Band Literature to Teach Pitch and Rhythm Error Detection to Music Education Students**. *Journal of Research in Music Education*, 27 (3), str. 149-162. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

- Regelski, T. (2000): "**Critical education," culturalism and multiculturalism.** *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 1 (1), str. 1-42. MaydayGroup
- Regelski, T. (2012): **Musicianism and the Ethics of School Music.** *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 11 (1), str. 1-37. MaydayGroup
- Reifinger, J. L. (2009). **An Analysis of Tonal Patterns Used for Sight-Singing Instruction in Second-Grade General Music Class.** *Journal of Research in Music Education*, 57 (3), str. 203-216. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Reimer, B. (2004). **Once More With Feeling: Reconciling Discrepant Accounts of Musical Affect.** *Philosophy of Music Education Review*, 12 (1), str. 4-16. Bloomington: Indiana University Press
- Reisenweaver, A. (2012). **Guido of Arezzo and His Influence on Music Learning.** *Musical Offerings*, 3 (1), str. 37-59. San Antonio: Cedarville University
- Rodriguez, C. X. (2012): **Ethics in Music Education.** *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 11 (1), str. 1-7. MaydayGroup
- Rodriguez, J. A., Dogani, K. (2011). *Music in schools across Europe: analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union.* U: Airi, Liimets i Marit (ur.): **Music Inside and Outside the School**, 95 – 122. Frankfurt am Main: Baltische Studien zur Erziehungs und Sozialwissenschaft.
- Rogers, B. (2003): **Educational Research for Professional Practice: More Than Providing Evidence for Doing ‘x Rather Than y’ or Finding the ‘Size of the Effect of A on B’.** *The Australian Educational Researcher*, 30 (2), str. 65-87. Deakin, ACT: Australian Association for Research in Education.
- Rohrmeier, M. A. (2011). **Towards a generative syntax of tonal harmony.** *Journal of Mathematics and Music*, 5 (1), str. 35–53. New York (NY): Taylor & Francis, Ltd. / Society for Mathematics and Computation in Music
- Rojko, P. (1981). **Testiranje u muzici.** Zagreb: Muzička akademija, Muzikološki zavod
- Rojko, P. (1982). **Psihološke osnove intonacije i ritma.** Zagreb: Muzička akademija
- Rojko, P. (1996), **Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti.** Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera
- Rojko, P. (1998). **Harmonija kao formalna disciplina.** *Tonovi*, 32, 11-24. Zagreb: HDGPP
- Rojko, P. (1999). Solfeggio kao učenje glazbenog jezika. *Tonovi*, 33, 14-31. Zagreb: HDGPP
- Rojko, P. (2000): **Punctum contra contrapunctum.** *Tonovi*, 35, 5-26. Zagreb: HDGPP

- Rojko, P. (2001): **Povijest glazbe / glazbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji.** *Tonovi*, 37 / 38, 3-19. Zagreb: HDGPP
- Rojko, P. (2002). **Je li moguć sustavan glazbeni odgoj u ranom djetinjstvu.** *Tonovi*, 40, 74-79. Zagreb: HDGPP
- Rojko, P. (2003): **Glazbenoj nastavi nisu potrebni takvi udžbenici.** *Tonovi*, 41, 45-73. Zagreb: HDGPP
- Rojko, P. (2004). **Metodika glazbene nastave, praksa 1. dio.** Zagreb: ITG
- Rojko, P. (2005a). **Metodika glazbene nastave, praksa 2. dio.** Zagreb: ITG
- Rojko, P. (2005b): **HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi, ili: što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom.** *Tonovi*, 45/46, 5-16. Zagreb: HDGPP
- Rojko, P. (2006): **Kako sastaviti plan i program (osnovne) glazbene škole.** *Tonovi*, 47, 59-60. Zagreb: HDGPP
- Rojko, P. (2007a): **Znanje o glazbi nasuprot glazbenom znanju.** *Tonovi*, 49, 71-91. Zagreb: HDGPP
- Rojko, P. (2007b). **Bolonjski proces u studiju glazbe. Tri europska dokumenta o implementaciji bolonjskog sustava u studij glazbe (1) – standardi u studiju glazbe.** *Tonovi*, 49, 3 – 23. Zagreb: HDGPP.
- Rojko, P. (2007c). **Bolonjski proces u studiju glazbe. Tri europska dokumenta o implementaciji bolonjskog sustava u studij glazbe (2) – Usklađivanje (tuning) obrazovnih sustava u Europi.** *Tonovi*, 49, 24 – 45. Zagreb: HDGPP.
- Rojko, P. (2007d). **Bolonjski proces u studiju glazbe. Tri europska dokumenta o implementaciji bolonjskog sustava u studij glazbe (3) – Vodič za treći ciklus studija u visokom glazbenom obrazovanju.** *Tonovi*, 49, 46 – 70. Zagreb: HDGPP.
- Rojko, P. (2008). **Osiguranje kakvoće i akreditacija u visokomu glazbenom školstvu: obilježja, mjerila i postupci. Radna skupina AEC-a za akreditaciju. Okvirni dokument.** *Tonovi*, 52, 3 – 45. Zagreb: HDGPP.
- Rojko, P. (2009): **Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju.** U: Vidulin-Orbanić, S. (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena – zbornik radova Prvog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga*, 25-36. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu
- Rojko, P. (2010): **„Problem podmetanja palca pri sviranju instrumenta s tipkama“ na učiteljskim fakultetima, ili: O biti ili ne-biti učenja glazbe vrtičkih odgojitelj(ica) i učitelj(ica) razredne nastave.** *Tonovi*, 56, 60-96. Zagreb: HDGPP

Rojko, P. (2012a): **Psihologija i nastava instrumenta**. *Glazbenopedagoške teme*, 266-282. Zagreb: Jakša Zlatar

Rojko, P. (2012b): **Ocjenjivanje u glazbenoj nastavi**. *Glazbenopedagoške teme*, 241-247. Zagreb: Jakša Zlatar

Rojko, P. (2012c): **Glazbena pismenost - potreba ili anakronizam?** *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti (glazbena nastava u općeobrazovnoj školi)*, 48-53. Osijek: Sveučilište Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet

Rojko, P. (2012d). **Solfeggio kao učenje glazbenog jezika, ili, lingvistički pogled na solfeggio**. *Glazbenopedagoške teme*, 53-88. Zagreb: Jakša Zlatar

Rojko, P. (2014): **Položaj i stanje hrvatske glazbene pedagogije danas, zapravo: varijacija na temu (glazbeni) umjetnik kao pedagog**. *Tonovi*, 64, str. 79-91. Zagreb: HDGPP

Ruismäki, H; Juvonen, A. (2006): **The new horizons for music technology in music education**. *International conference: The changing face of music education*, str. 98-104. Tallinn (Estonia): Tallinn University

Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (2000): **Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo)**. Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme, str. 61-73. Paris: OECD

Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (2003): **Key competencies for a successful life and a well-functioning society**. Gottingen (Germany): Hogrefe & Huber Publishers

Saslaw, J. (1996). **Forces, Containers, and Paths: The Role of Body-Derived Image Schemas in the Conceptualization of Music**. *Journal of Music Theory*, 40 (2), str. 217-243. Durham (NC): Duke University Press

Sawyer, F. J. (1899). **Every Staff Its Own Modulator**. *Proceedings of the Musical Association*, 25 (1898/1899), str. 27-45. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.

Schiro, M. S. (2007): *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. London: Sage Publications

Schön, D. i sur. (2005). **Musical and Linguistic Processing in Song Perception**. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, str. 71-81. New York (NY): New York Academy of Sciences

Sekulić-Majurec, A. (2007): **Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikulumu**. U: Previšić, V. (ur.) **Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura**, str. 351-383. Zagreb: Školska knjiga

Shay, S. (2011). **Curriculum Formation: A Case Study from History**. *Studies in Higher Education*, 36 (3), str. 315-329. Taylor & Francis Online

Shehan, P. K. (1986). **Major Approaches to Music Education: An Account of Method.** *Music Educators Journal: Major Approaches to Music Education*, 72 (6), str. 26-31. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Sheldon, D. A. (1998). **Effects of Contextual Sight-Singing and Aural Skills Training on Error-Detection Abilities.** *Journal of Research in Music Education*, 46 (39), str. 384-395. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Sherman, R. W. (1970). **A Study in Aural Perception.** *Journal of Research in Music Education*, 18 (4), str. 377-384. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Shutter, R. (1969). Some Problems in Psychology of Musical Ability. *Journal of Research in Music Education*, 17 (1), str. 90-93. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Sierszenska-Leraczyk, M. (2008). **Psychological counselling for special artistic schools in Poland** (objavljeno predavanje), 1 – 9. Poznan: Academy of Music

Siler, H. (1956). **Toward an International Solfeggio.** *Journal of Research in Music Education*, 4 (1), str. 40-43. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Sinor, J. (1986). **The Ideas of Kodály in America.** *Music Educators Journal: Major Approaches to Music Education*, 72 (6), str. 32-37. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Slattery, P. (2006). **Curriculum Development in the Postmodern Era** (2nd Edition). New York (NY): Routledge, Taylor & Francis Books

Slavcheva, P. (2012). **Trans-moving generations. Who are the global hipsters?** U: Klein, L., Tamcke, M. (ur.) *Europeans In-Between: Identities in a (Trans-)Cultural Space*, str. 211-230. Göttingen: Georg August University

Smith, A. (1973). **Feasibility of Tracking Musical Form as a Cognitive Listening Objective.** *Journal of Research in Music Education*, 21 (3), str. 200-213. Thousand Oaks: Sage Publications.

Smjernice za umjetnički odgoj – oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće (2006). Lisabon: UNESCO

Southcott, J. E. (1995). **Daniel Batchellor and the American Tonic Sol-fa Movement.** *Journal of Research in Music Education*, 43 (1), str. 60-83. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Southcott, J. E. (2007). **Early 19th century music pedagogy – German and English connections.** *British Journal of Music Education*, 24 (3), 313 – 333. Cambridge (UK): Cambridge University Press

- Spiro, N. (2007). **What contributes to the perception of musical phrases in western classical music?** (doktorska disertacija) Enschede: Print Partners Ipskamp Drukkers
- Spohn, C. L. (1963). **Programming the Basic Materials of Music for Self-Instructional Development of Aural Skills.** *Journal of Research in Music Education*, 11 (2), str. 91-98. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Spychiger, M. B. (2001). **Understanding Musical Activity and Musical Learning as Sign Processes: Toward a Semiotic Approach to Music Education.** *Journal of Aesthetic Education*, 35 (1), str. 53-67. Champaign (IL): University of Illinois Press
- Stalinski, S. M., Schellenberg, E. G. (2010). **Shifting Perceptions: Developmental Changes in Judgments of Melodic Similarity.** *Developmental Psychology*, 46 (6), str. 1799–1803. Washington DC: American Psychological Association, Inc.
- Stevens, C. i sur. (2004). **Language Tonality and its effects on the Perception of Contour in short Spoken and Musical Items.** *Proceedings of the 8th International Conference of Music Perception and Cognition.* Evanston (IL): Society for Music Perception and Cognition
- Steward, A. P., Froggatt, A. T. i sur. (1924). Lah- and Doh-Minor. *The Musical Times*, 65 (978), str. 735-736. London (UK): Musical Times Publications Ltd.
- Stockmann, D. (1977). **Some Aspects of Musical Perception.** *International Council for Traditional Music, Yearbook of the International Folk Music Council*, 9, str. 67-79. Ljubljana: Sveučilište u Ljubljani
- Stublej, V. A. (2006). **Meditations on the Letter A: The Hand as Nexus Between Music and Language.** *Philosophy of Music Education Review*, 14 (1), str. 42-55. Bloomington (IN): Indiana University Press
- Sungurtekin, M. (2009). **The historical evolution of music education and position today in Turkish Republic of Northern Cyprus.** *World Conference on Educational Sciences 2009 – Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1899 – 1904. Amsterdam: Elsevier
- Svalina, V. (2009). **Kreativni pristup u glazbenom obrazovanju budućih učitelja.** U: Munk, K. (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*, str. 93-106. Zagreb: Profil International
- Svalina, V. (2010). **Dječje stvaralaštvo u nastavi glazbe.** U: Kaich, K. (ur.), *Suvremeni metodički izazovi*, str..... Szabadka: Magyar Tannyelvo Tanítóképző
- Svalina, V. (2011). **Glazbeno stvaralaštvo u primarnom odgoju i obrazovanju.** U: Jurčević Lozančić, A., Opić, S. (ur.), *Škola, odgoj i učenje za budućnost – peta međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima*, str. 367-383. Zagreb: Učiteljski fakultet

Svalina, V. (2013a). **Interdisciplinarni pristup poučavanju glazbe na primarnom stupnju odgoja i obrazovanja**. U: Vidulin-Orbanić, S. (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3* – zbornik radova Trećeg međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga, 135-150. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu

Svalina, V. (2013b). **Kurikulum glazbene kulture i kompetencije za poučavanje glazbe na primarnom stupnju** (doktorska disertacija). Zagreb: Učiteljski fakultet

Svalina, V. (2013c). **Uključivanje djece mlađe školske dobi u glazbeno-stvaralačke aktivnosti**. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 29 (1), str. 270-287. Osijek: Filozofski fakultet / Učiteljski fakultet

Svalina, V. (2015). **Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe**. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Svalina, V., Škojo, T. (2009). **Nacionalni kurikulum i glazbeno obrazovanje budućih učitelja**. *Tonovi*, 54 (2), str. 66-80. Zagreb: HDGPP

Škojo, T. (2010): **Sinkronijski model nastave glazbene umjetnosti i njegova usporedba s dijakronijskim modelom** (magistarski rad). Zagreb: Muzička akademija

Šoljan, N. N. (2007). *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura (predgovor)*. U: Previšić, V. (ur.) **Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura**, str. 9-10. Zagreb: Školska knjiga

Šulentić Begić, J. (2006). **Primjena otvorenog modela nastave glazbe**. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 15-16 (1-2), str. 97-104. Osijek: Filozofski fakultet / Učiteljski fakultet

Šulentić Begić, J. (2009a). **Hrvatski nacionalni obrazovni standard i permanentno obrazovanje učitelja glazbe**. *Tonovi*, 54 (2), str. 49-65. Zagreb: HDGPP

Šulentić Begić, J. (2009b). **Razvoj kreativnosti studenata Učiteljskog studija u kolegiju Metodika glazbene kulture**. *Tonovi*, 54 (2), str. 81-96. Zagreb: HDGPP

Šulentić Begić, J. (2010). **Slušanje glazbe u osnovnoškolskoj nastavi**. U: Bene, A. (ur.), *Suvremeni metodički izazovi*, str. 429-441. Subotica: Ujvideki Egyetem, Magyar Tannyelvu Tanítókepző Kar

Šulentić Begić, J. (2012). **Otvoreni model glazbene nastave u praksi osnovne škole (slušanje glazbe i pjevanje)**. Metodički priručnik za učitelje i studente glazbene kulture, glazbene pedagogije i primarnog obrazovanja. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Šulentić Begić, J. (2013). **Kompetencije učitelja primarnog obrazovanja za poučavanje glazbe.** *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 29 (1), str. 252-269. Osijek: Filozofski fakultet / Učiteljski fakultet

Taba, H. (1962). **Curriculum Development: Theory and Practice.** New York: Harcourt, Brace & World.

Tabachnick, B. G.; Fidell, L. S. (2007): **Using Multivariate Statistics.** Boston: Pearson

Tan, Y.T. i sur. (2014): **The genetic basis of music ability.** *Frontiers in Psychology*, 5 (str. 1-18). Lausanne (Switzerland): Frontiers (open-access publisher)

Tarratus, E. A., Spohn, C. L. (1967). **Cooperative Research in Programed Learning: Taped Interval Discrimination Drills.** *Journal of Research in Music Education*, 15 (3), str. 210-214. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Taylor, J. (1897). **The Evolution of the Movable Do.** *Proceedings of the Musical Association*, 23, str. 17-35. New York (NY): Taylor & Francis, Ltd.

Thomas, T. P. i sur. (2002): **The Third Dimension of ADDIE: A Cultural Embrace.** *TechTrends*, 46 (2), str. 40-45. Bloomington (IL): Association for Educational Communications and Technology

Thompson, L. K. (2007): **Considering Beliefs in Learning to Teach Music.** *Music Educators Journal, Special Focus: Music Teacher Preparation*, 93 (3), str. 30-35. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Tillmann, B., Bigand, E. (2004). **The Relative Importance of Local and Global Structures in Music Perception.** *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62 (2), str. 211-222. Hoboken (NJ): Wiley-Blackwell Publishing / The American Society for Aesthetics

Trainor, L. J. (2005). **Are There Critical Periods for Musical Development?** *Developmental Psychobiology*, 46 (3), str. 262-278. Bethesda (MD): US National Library of Medicine

Trehub, S. E. (1987). **Infants' perception of musical patterns.** *Perception & Psychophysics*, 41 (6), str. 635-641. New York: Springer / The Psychonomic Society

Trehub, S. E. (2001): **Musical Predispositions in Infancy.** *The Biological Foundations of music*, 930, str. 1-16. New York (NY): New York Academy of Sciences

Trehub, S. E., Bull, D., i dr. (1984). **Infants' Perception of Melodies: The Role of Melodic Contour.** *Child Development*, 55 (3), str. 821-830. Hoboken (NJ): Blackwell Publishing

Trythall, G. (1968). **Observations on Music Dictation Programing.** *Journal of Research in Music Education*, 16 (3), str. 267-277. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

Trzos, P. A. (2015). **Gordonian implications in polish music pedagogy: Bydgoszcz school model**. *Review of artistic education*, 9/10, str. 128-136. Romania: Artes publishing house

Univerzalna deklaracija o kulturnoj raznolikosti (2001). Pariz: UNESCO

Urmacher, P. B. (1997). **The Curriculum Shadow**. *Curriculum Inquiry*, 27 (3), str. 317-329. UK: Taylor & Francis Online

Vajargah, K. F. (1999). **Needs based Curriculum Approach (toward a new conception of national curriculum)**. *Curriculum Perspectives*, str. 1-23. Deakin West: Australian Curriculum Studies Association inc.

Vejvodova, J. (2009): **ADDIE model – dead or alive?** Plzen (ČR): University of West Bohemia

Vendrova, T. (1993). **Intonation in Music**. *The Quarterly, Visions of Research in Music Education*, 4(3), str. 23 -29. Lakewood (NJ): New Jersey Music Educators Association

Vican, D. i sur., (2007): **Hrvatski nacionalni kurikulum**. U: Previšić, V. (ur.) **Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura**, str. 157-204. Zagreb: Školska knjiga

Vidulin-Orbanić, S. (2001): **Otvoreni model nastave glazbene kulture: slušanje glazbe i glazbeno opismenjivanje pomoću glazbala**. *Tonovi*, 37/38 (1-2), str. 20-50. Zagreb: HDGPP

Vidulin-Orbanić, S. (2007): **Organizirano provođenje slobodnog vremena u okviru izvannastavnih glazbenih aktivnosti**. U: Previšić, Šoljan, Hrvatić (ur.), **Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja** (zbornik radova, svezak 2), str. 733-743. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo

Vidulin-Orbanić, S. (2012): **Pitanje objektivnosti i pouzdanosti ocjena u različitim aktivnostima nastave Glazbene kulture**. *Školski vjesnik – časopis za pedagoška i školska pitanja*, 61, str. 101-115. Split: HPKZ (ogranak Split) i Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Vidulin-Orbanić, S. (2013): **Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvannastavnim glazbenim aktivnostima**. Pula : Udruga za promicanje kvalitete i poticanje izvrsnosti u odgoju i obrazovanju „SEM“

Vidulin, S. (2014): **Prinos glazbene nastave u oblikovanju kulturnog identiteta škole**. *Napredak : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 155, str. 65-65. Zagreb: Hrvatski književno-pedagoški zbor (HPKZ)

Vidulin-Orbanić, S., Duraković, L. (2012): **Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja**, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile

Vidulin-Orbanić, S.; Duraković, L. (2013): **Korisnost uporabe multimedije pri prijenosu metodičkih i muzikoloških znanja**. *Muzika*, 41/42 (1-2), str. 80-95. Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH; Muzička akademija u Sarajevu

Vidulin-Orbanić, S.; Duraković, L. (2014): **Modeli implementacije medija u nastavi povijesti glazbe i glazbene umjetnosti**. U: Hozjan, D. (ur.) **Izobraževanje za 21. stoljeće - ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju**, str. 355-368. Koper : Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

Vidulin-Orbanić, S.; Terzić, V. (2011): **Polazište i pristup pjevanju u općeobrazovnoj školi**. *Metodički ogledi*, 18 (2), str.137-156. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo

Vitale, J. L. (2011): **Formal and Informal Music Learning: Attitudes and Perspectives of Secondary School Non-Music Teachers**. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (5), str. 1-14. Bilaspur, Chhattisgarh (India): Globeedu Group

Vogt, J. (2003): **Philosophy–Music Education–Curriculum: Some casual remarks on some basic concepts**. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 2 (1), str. 1-25. MaydayGroup

Vogt, J. (2007): **Nationalism and Internationalism in the Philosophy of Music Education – The German Example**. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6 (1), str. 1-17. MaydayGroup

Vries, de, P. (2010): **The Return: A Music Teacher Educator Goes Back to the Elementary Music Classroom**. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 9 (2), str. 1-16. MaydayGroup

Vuvan, D. T. i sur. (2011). **Probing the Minor Tonal Hierarchy**. *Music Perception*, 28 (5), str. 461–472. Berkeley (CA): University of California Press

Waller, D. (2010). **Language Literacy and Music Literacy. A Pedagogical Asymmetry**. *Philosophy of Music Education Review*, 18 (1), str. 26-44. Bloomington: Indiana University Press

Wallin, N. L., Merker, B., Brown, S. (2000). *An introduction to Evolutionary Musicology*. U: Wallin, N. L i sur. (ur.): **The Origins of Music**, 3 – 24. Cambridge (MA), M.I.T. Press.

Warburton, A. O., Stubbings, G. W. (1937). **Lah or Doh Minor**. *The Musical Times*, 78 (1127), str. 59. London (UK): Musical Times Publications Ltd.

Ward, J. C. (1897). **A Staff Notation Tonal Modulator (On Tonic Sol-fa Lines)**. *Proceedings of the Musical Association*, 23 (1896/1897), str. 85-89. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.

Watkins Shaw, H. (1951). **The Musical Teaching of John Curwen**. *Proceedings of the Royal Musical Association*, 77, str. 17-26. New York (NY): Taylor & Francis, Ltd.

Welch, G. F. i sur., (2010): **Reflections on the Teacher Identities in Music Education – TIME Project**. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 9 (2), str. 1-23. MaydayGroup

- Wells, R. (1997): **Designing (music) curricula based on the standards.** *Music Educators Journal*, 84 (1), str. 34-39. Reston (VA): National Association for Music Education.
- Whittaker, W. G. (1922). **A Reply to "Tonic-Solfa: Pro and Con".** *The Musical Quarterly*, 8 (2), str. 265-272. Oxford: Oxford University Press
- Whittaker, W. G. (1925). **The Claims of Tonic Solfa II.** *Music & Letters*, 6 (1), str. 46-53. Oxford: Oxford University Press
- Whybrew, W. E. (1966). **Musical Ability in Children and Its Measurement by Arnold Bentley** (review). *Music Educators Journal*, 53 (4), str. 61-62. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Whybrow, S., Trotter, T. H. Y. i sur. (1925). **The Claims of Tonic Solfa.** *Music & Letters*, 6 (2), str. 161-173. Oxford: Oxford University Press
- Wiblin, J. G. (1924). **The Doh-Minor: A Warning.** *The Musical Times*, 65 (976), str. 544. London (UK): Musical Times Publications Ltd.
- Wiggins, J. (2007): **Authentic Practice and Process in Music Teacher Education.** *Music Educators Journal*, 93 (3), str. 36-42. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Wilkinson, S. (2004): **Focus group research.** U: D. Silverman (ur.) **Qualitative research: Theory, method, and practice**, str. 177–199. Thousand Oaks (CA): Sage Publications Inc.
- Williams, D. A. (2007): **What Are Music Educators Doing and How Well Are We Doing It?** *Music Educators Journal*, 94 (1), str. 18-23. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Wilson, D. (1989). **The Role of Patterning in Music.** *Leonardo – Art and the New Biology: Biological Forms and Patterns*, 22 (1), str. 101-106. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology Press
- Winters, G. (1970). **The Kodály Concept of Music Education.** *Tempo*, 92, str. 15-19. Cambridge (UK): Cambridge University Press
- Wong, P. C. M. i dr. (2012). **Effects of Culture on Musical Pitch Perception.** *PlosOne*, 7 (4), str. 1-8. San Francisco (CA): Public Library of Science
- Woody, R. H.; Burns, K. J. (2001). **Predicting Music Appreciation with past Emotional Responses to Music.** *Journal of Research in Music Education*, 49 (1), str. 57-70. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wunsch, I. G. (1973). **Brainwriting in the Theory Class: The Importance of Perception in Taking Dictation.** *Music Educators Journal*, 60 (1), str. 55-59. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Yost, W. A. (2009). **Pitch Perception.** *Attention, Perception, & Psychophysics*, 71 (8), str. 1701-1715. The Psychonomic Society.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Zagreb: Narodne novine (NN 87/08; posljednje izmjene i dopune NN 152/14);

Zakon o umjetničkom obrazovanju (2011). Zagreb: Narodne novine (NN 130/11)

Zarevski, P. (2007). **Psihologija pamćenja i učenja**. Jastrebarsko: Naklada Slap

Zbikowski, L. M. (1997). **Conceptual Models and Cross-Domain Mapping: New Perspectives on Theories of Music and Hierarchy**. *Journal of Music Theory*, 41 (2), str. 193-225. Durham (NC): Duke University Press

Zinar, R. (1983). **John Curwen: Teaching the Tonic Sol-Fa Method 1816-1880: An English Minister Proposed Teaching Music through the Sound of Tones and Only Later Using Notation**. *Music Educators Journal*, 70 (2), str. 46-47. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

OSTALI IZVORI

Dorrell, P. (2006). **Is there Musical Syntax like Language Syntax?** <http://www.1729.com/blog/IsThereMusicalSyntaxLikeLanguageSyntax.html> (pristupljeno 13. 11. 2011.)

Glazbene škole u Hrvatskoj, popis članica *Hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga* <http://www.hdgpp.hr/clanice.htm> (pristupljeno: 6. veljače 2015.)

Glazbeni razredi Škole primijenjene umjetnosti i dizajna u Zagrebu http://ss-primijenjenaumjetnostidizajn-zg.skole.hr/glazbeni_razredi (pristupljeno: 12. ožujka 2017.)

Glazbeno-strukovni projekt profesionalnoga usavršavanja nastavnika *Mu-VET* <http://www.europeanmusicday.gr/en/music-and-vocational-education-and-training/> (pristupljeno: 9. ožujka 2017.)

Godišnji plan i program Glazbene škole Brune Bjelinskog u Daruvaru <http://www.gs-bjelinskog.hr/images/PDFfiles/Dokumenti/Godi%C5%A1nji-plan-i-program-za-web.pdf> (pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Godišnji plan i program Umjetničke škole Poreč <http://www.os-umjetnicka-porec.skole.hr/skola/dokumenti> (pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Izvešće o projektu *Nova glazba: nova publika* <http://www.newaud.org/sites/default/files/NewAud%20Evaluation%20Report.pdf> (pristupljeno 12. listopada 2015.)

LaFee, S. (2006). **The stuff of memories. Science inches closer to explaining how we remember and why we forget.** <https://papers.cnl.salk.edu/PDFs/The%20Stuff%20of%20Memories%202006-3921.pdf> (pristupljeno: 20. 10. 2011.)

Likovne škole u Hrvatskoj
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3768> (pristupljeno: 6. veljače 2015.)

Međunarodni dan udaraljkaša u Bjelovaru
<http://www.tzbbz.hr/manifestacije-bbz/bjelovar/meunarodni-tjedan-udaraljkaša>
(pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Mrežna stranica *Međunarodnog direktorija glazbenih i glazbenoobrazovnih ustanova*, nova adresa <https://idmmei.org> (pristupljeno: 9. ožujka 2017.)

Mrežna stranica *Međunarodnog direktorija glazbenih i glazbenoobrazovnih ustanova*, stara adresa (više nije u funkciji)
<https://idmmei.isme.org/> (pristupljeno 4. lipnja 2014.)

Mrežna stranica *Europske udruge glazbenih škola*
<http://www.musicschoolunion.eu/> (pristupljeno: 9. ožujka 2017.)

Mrežna stranica *Rock akademije* u Zagrebu
<http://www.rock-akademija.hr/> (pristupljeno: 12. ožujka 2017.)

Mrežna stranica *Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu*
<http://www.muza.unizg.hr/> (pristupljeno: 6. veljače 2015.)

Mrežna stranica *Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Studij crkvene glazbe*
<http://www.kbf.unizg.hr/studiji/studij-crkvene-glazbe/> (pristupljeno: 6. veljače 2015.)

Mrežna stranica *Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli*
<https://www.unipu.hr/> (pristupljeno: 6. veljače 2015.)

Mrežna stranica *Umjetničke akademije u Osijeku*
<http://www.uaos.unios.hr/> (pristupljeno: 6. veljače 2015.)

Mrežna stranica *Umjetničke akademije u Splitu*
<https://www.umas.hr/> (pristupljeno: 6. veljače 2015.)

Mrežna stranica *Glazbene škole Blagoja Berse u Zagrebu, klavirski odjel*
<http://bersa.hr/klavirski/> (pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Natjecanje glazbenika *Daleki akordi*
http://dalekiakordi.com/?page_id=1995 (pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Natjecanje mladih glazbenika *Sonus*
<http://www.glazbenaudrugaoopus.hr/natjecanje-mladih-glazbenika-sonus/>
(pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Nastavni plan za gimnaziju, obvezni predmeti

http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/nastavni-program.pdf

(pristupljeno: 12. ožujka 2017.)

Obilježja Funkcionalne muzičke pedagogije

http://www.ellybasic.hr/?page_id=47 (pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Odnos glazbe i broja u kvadrivijumu

<https://www.britannica.com/topic/mathematics/Mathematics-in-the-Islamic-world-8th-15th-century#ref536223> (pristupljeno 16. svibnja 2017.)

Plesne škole u Hrvatskoj

<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3770> (pristupljeno: 6. veljače 2015.)

Popis značajnih međunarodnih dana

<http://www.un.org/en/sections/observances/international-days/>

(pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Pravilnik o participaciji za učenike Glazbene škole Blagoja Berse u Zadru

<http://www.glazbena-skola-zadar.hr/download/akti/pravilnik-participacija.pdf>

(pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Pravilnik o postupku utvrđivanja rang liste prijavljenih pristupnika za upise u 1. godinu integriranih preddiplomskih i diplomskih sveučilišnih studijskih programa Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu

<http://www.muza.unizg.hr/propisi/3%20PRAVILNIK%20O%20>

[UTVR%20C4%90IVANJU%20RANG%20LISTE%20ZA%20UPIS%20U%20PRVU%20GODINU%20INTEGRIRANIH%20STUDIJA.pdf](http://www.muza.unizg.hr/propisi/3%20PRAVILNIK%20O%20UTVR%20C4%90IVANJU%20RANG%20LISTE%20ZA%20UPIS%20U%20PRVU%20GODINU%20INTEGRIRANIH%20STUDIJA.pdf) (pristupljeno: 12. ožujka 2017.)

Programska podrška za vježbanje sluha i teorije glazbe *Ear Beater*

<http://www.earbeater.com/> (pristupljeno: 12. ožujka 2017.)

Programska podrška za vježbanje sluha i teorije glazbe *Good Ear*

<http://www.good-ear.com/> (pristupljeno: 12. ožujka 2017.)

Programska podrška za vježbanje sluha i teorije glazbe *Meludia*

<https://www.meludia.com/hr/> (pristupljeno: 12. ožujka 2017.)

Programska podrška za vježbanje sluha i teorije glazbe *Music Theory*

<https://www.musictheory.net/> (pristupljeno: 12. ožujka 2017.)

Programska podrška za vježbanje sluha i teorije glazbe *Pitch Improver*

<http://pitchimprover.com/> (pristupljeno: 12. ožujka 2017.)

Programska podrška za vježbanje sluha i teorije glazbe *Rea-games*

<http://www.rea-games.com/> (pristupljeno 2. kolovoza 2018.)

Projekt *Mladi i suvremena glazba*

http://www.ellybasic.hr/?page_id=4 (pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Školski kurikulum Glazbene škole Jan Vlašimsky u Virovitici
<http://www.vlasimsky.hr/dokumenti/> (pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Školski kurikulum Glazbene škole Josipa Hatzea u Splitu
http://www.gsjh.hr/docs/propisi/akti_skole/2016_17_Skolski_kurikulum.pdf
(pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Školski kurikulum Glazbene škole Makarska
<http://gs-makarska.hr/wp-content/uploads/Kurikulum-2015-2016.pdf>
(pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Školski kurikulum Glazbene škole u Varaždinu
http://glazbenaskolauvarazdinu.hr/wp-content/uploads/2013/04/%C5%A0kolski-kurikulum-2016-2017-Glazbene_%C5%A1_kole-u-Vara%C5%BEdinu.pdf
(pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Školski kurikulum Glazbene škole Vatroslava Lisinskog u Bjelovaru
<https://lisinski-bj.hr/kurikulum-2015-16/> (pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Školski kurikulum Osnovne glazbene škole Kontesa Dora u Našicama
<http://kontesadora.hr/wp-content/uploads/2016/02/Kurikulum-2016.-2017.pdf>
(pristupljeno: 11. ožujka 2017.)

Umjetničke škole u Hrvatskoj
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3485> (pristupljeno: 6. veljače 2015.)

Zuckerman, B. (2014). **Is classical music dying? No, it just has this one problem.**
<http://musicschoolcentral.com/classical-music-dying-just-one-problem/> (pristupljeno 10. 3. 2015.)

9. PRILOZI

Prilog 1: Glazbene škole u Hrvatskoj

Tablica 63: Popis glazbenih škola u Hrvatskoj po županijama (izvor: HDGPP)

županija	grad/mjesto	glazbena škola
Zagrebačka	Dugo Selo	Osnovna glazbena škola Dugo Selo
	Ivanić-Grad	Osnovna glazbena škola "Milka Trnina"
	Jastrebarsko	Glazbena škola Jastrebarsko
	Samobor	Glazbena škola Ferdo Livadić
	Velika Gorica	Umjetnička škola Franje Lučića
	Vrbovec	Osnovna glazbena škola Vrbovec
Grad Zagreb	Sesvete	Osnovna glazbena škola Zlatka Grgoševića
	Zagreb	Glazbena škola Blagoja Berse
		Glazbena škola Brkanović
		Glazbena škola Pavla Markovca
		Glazbena škola Vatroslava Lisinskog
		Glazbena škola Zlatka Balokovića
		Glazbeno učilište Elly Bašić
		Osnovna glazbena škola Ivana Zajca
Osnovna glazbena škola Rudolfa Matza		
Krapinsko-zagorska	Marija Bistrica	Osnovna glazbena škola pri OŠ Marija Bistrica
	Donja Stubica	Privatna osnovna glazbena škola Bonar
	Krapina	Osnovna glazbena škola pri OŠ A. Cesarca
	Pregrada	Glazbena škola Pregrada
	Zabok	Osnovna glazbena škola pri OŠ K.Š. Gjalskog
Varaždinska	Ivanec	Osnovna glazbena škola Ladislava Šabana
	Ludbreg	Osnovna glazbena škola pri OŠ Ludbreg
	Novi Marof	Osnovna glazbena škola „Ivan Padovec“
	Varaždin	Glazbena škola u Varaždinu
Međimurska	Čakovec	Umjetnička škola Miroslav Magdalenić
Bjelovarsko-bilogorska	Bjelovar	Glazbena škola Vatroslava Lisinskog
	Daruvar	Glazbena škola Brune Bjelinskog
	Garešnica	Osnovna glazbena škola „Mladen Pozajić“ pri OŠ Garešnica
Koprivničko-križevačka	Koprivnica	Umjetnička škola Fortunat Pintarić
	Križevci	Glazbena škola Alberta Štrige Križevci
Virovitičko-podravska	Slatina	Osnovna glazbena škola Slatina
	Virovitica	Osnovna glazbena škola „Jan Vlašimsky“
Požeško-slavonska	Pakrac	Osnovna glazbena škola Pakrac
	Požega	Glazbena škola Požega
Osječko-baranjska	Beli Manastir	Umjetnička škola Beli Manastir
	Donji Miholjac	Osnovna glazbena škola pri OŠ Augusta Harambašića
	Đakovo	Osnovna glazbena škola pri OŠ Ivana Gorana Kovačića
	Našice	Osnovna glazbena škola "Kontesa Dora"
	Osijek	Glazbena škola Franje Kuhača
	Valpovo	Osnovna glazbena škola pri OŠ M. P. Katančića
Sisačko-moslavačka	Kutina	Osnovna glazbena škola Borisa Papandopula
	Novska	Glazbena škola u Novskoj
	Sisak	Glazbena škola „Fran Lhotka“

županija	grad/mjesto	glazbena škola
Brodsko-posavska	Nova Gradiška	Osnovna glazbena škola pri OŠ Mate Lovraka
	Slavonski Brod	Glazbena škola Slavonski Brod
Vukovarsko-srijemska	Vinkovci	Glazbena škola Josipa Runjanina
	Vukovar	Glazbena škola Vukovar pri OŠ Dragutina Tadijanovića
	Županja	Osnovna glazbena škola „Srećko Albini“ pri OŠ Ivana Kozarca
Karlovačka	Karlovac	Glazbena škola Karlovac
Ličko-senjska	Senj	Osnovna glazbena škola Vjenceslava Novaka pri OŠ S. S. Kranjčevića
Istarska	Labin	Osnovna glazbena škola Matka Brajše Rašana Labin
	Novigrad	Osnovna glazbena škola pri OŠ „Rivarela“
	Pazin	Osnovna glazbena škola pri OŠ Vladimira Nazora
	Poreč	Osnovna glazbena škola "Slavko Zlatić" pri Umjetničkoj školi Poreč
	Pula	Glazbena škola Ivana Matetića Ronjgova
	Rovinj	Osnovna glazbena škola pri OŠ Vladimira Nazora
	Umag	Osnovna glazbena škola pri OŠ Marije i Line
Primorsko-goranska	Delnice	Osnovna glazbena škola Ive Tijardovića
	Mali Lošinj	Osnovna glazbena škola Josipa Kašmana
	Crikvenica	Osnovna glazbena škola pri OŠ V. Nazora
	Novi Vinodolski	Osnovna glazbena škola pri OŠ I. Mažuranića
	Opatija	Osnovna i srednja glazbena škola "Mirković"
		Glazbena škola „Tarla“
	Rijeka	Glazbena škola Ivana Matetića Ronjgova
Osnovna glazbena škola „Aleksandra Jug-Matić“		
Zadarska	Zadar	Glazbena škola Blagoja Berse
		Osnovna glazbena škola sv. Benedikta
Šibensko-kninska	Drniš	Osnovna glazbena škola "Krsto Odak"
	Šibenik	Glazbena škola Ivana Lukačića
		Osnovna glazbena škola pri OŠ Jurja Dalmatinca
Splitsko-dalmatinska	Makarska	Glazbena škola Makarska
	Omiš	Osnovna glazbena škola „Lovro pl. Matačić“ pri Centru za kulturu Omiš
	Pučišća	Osnovna glazbena škola Brač
	Sinj	Osnovna glazbena škola Jakova Gotovca
	Split	Glazbena škola Josipa Hatzea
		Privatna osnovna glazbena škola "Boris Papandopulo"
Imotski	Glazbena škola „Dr. fra. Ivan Glibotić“	
Dubrovačko-neretvanska	Dubrovnik	Umjetnička škola Luke Sorkočevića
	Blato	Osnovna glazbena škola pri OŠ Blato
	Metković	Osnovna glazbena škola Metković
	Opuzen	Osnovna glazbena škola pri OŠ Opuzen
	Ploče	Osnovna glazbena škola pri OŠ V. Nazora
	Vela Luka	Osnovna glazbena škola pri OŠ Vela Luka

Prilog 2: Evidencijske liste za analizu nastavnih planova i programa

Tablica 64: Drvena puhaća glazbala – Flauta, Blok-flauta, Klarinet

	Flauta	Blok-flauta	Klarinet
stranice u programu	ogš 38-45 sgš 42-46	ogš 46-47	ogš 48-53 sgš 46-50
detaljnost programa	detaljno opisan	nije detaljno opisan	nije detaljno opisan
preduvjeti za učenje	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
ishodi učenja	iskazani kao minimum gradiva	nisu elaborirani	iskazani kao minimum gradiva
vrednovanje učenja	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi
osnovna glazbena škola: sadržaj po područjima	osnovno tehničko i glazbeno znanje ljestvice početnice i škole etide skladbe uz pratnju minimum gradiva ispitno gradivo	sadržaj rada tehnika sviranja skladbe literatura ispitno gradivo	sadržaj rada elementi interpretacije tehničke vježbe skladbe ostali sadržaji literatura minimum gradiva ispitno gradivo
srednja glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj rada skladbe literatura ishod učenja (minimum) ispitno gradivo	nije elaboriran	sadržaj rada skladbe literatura ishod učenja (minimum) ispitno gradivo
glazbena literatura	navedena (širi popis)	navedena (uži popis)	navedena (uži popis)
metodička literatura	didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)	škola za blok-flautu	didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)
metodičke napomene	nisu elaborirane	nisu elaborirane	ukratko elaborirane u sgš (za 2. pripremni razred)

Tablica 65: Drvena puhaća glazbala – Saksofon, Oboa, Fagot

	Saksofon	Oboa	Fagot
stranice u programu	ogš 54-68 sgš 51-60	ogš 69-72 sgš 60-63	ogš 73-75 sgš 63-68
detaljnost programa	detaljno opisan	nije detaljno opisan	nije detaljno opisan
preduvjeti za učenje	nisu elaborirani	opisani u sgš (program prijemnog ispita za upis u 1. razred)	nisu elaborirani
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
ishodi učenja	opisani u okviru sadržaja te iskazani kao minimum gradiva	nisu elaborirani	nisu elaborirani
vrednovanje učenja	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi
osnovna glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj rada – instrument, tehnički elementi, vrijednosti nota, vrste mjera, ritamske kombinacije elementi interpretacije tehnika sviranja tehničke vježbe sviranje s lista sviranje po sluhu literatura minimum gradiva ispitno gradivo	sadržaj rada (samo u 1. razredu) tehnika sviranja literatura ispitno gradivo	sadržaj rada (samo u 1. razredu) ljestvice (samo u 1. razredu) literatura ispitno gradivo
srednja glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj rada – elementi interpretacije, tehnika sviranja, tehničke vježbe, etide, skladbe ishod učenja (minimum) ispitno gradivo	sadržaj rada literatura skladbe ispitno gradivo	sadržaj rada literatura skladbe ispitno gradivo
glazbena literatura	odlično organiziran popis literature koji se sastoji od etida, metoda-udžbenika, glazbene literature, komorne glazbe, metoda i priručnika za učenike	navedena (uži popis)	navedena (uži popis)
metodička literatura		didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)	didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)
metodičke napomene	navedene u okviru sadržaja	ukratko u sgš	nisu elaborirane

Tablica 66: Limena puhaća glazbala – Truba, Trombon, Rog, Tuba

	Truba	Trombon	Rog	Tuba ¹¹⁷
stranice u programu	ogš 76-80 sgš 68-73	ogš 81-87 sgš 73-81	ogš 88-90 sgš 81-85	ogš 91-92 sgš 85-90
detaljnost programa	nije detaljno opisan	razmjerno detaljno opisan	nije detaljno opisan	nije detaljno opisan
preuvjeti za učenje	nisu elaborirani	nisu elaborirani	program prijemnog ispita za upis u 1. razred sgš	nisu elaborirani
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
ishodi učenja	nisu elaborirani	iskazani kao minimum gradiva	nisu elaborirani	nisu elaborirani
vrednovanje učenja	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi	nije elaborirano
osnovna glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj rada literatura ljestvice skladbe ispitno gradivo	sadržaj rada ljestvice i tehničke vježbe skladbe čitanje s lista, sviranje po sluhu, transponiranje sviranje u komornom sastavu ispitno gradivo	sadržaj rada (nema podjele na područja) ispitno gradivo	sadržaj rada literatura skladbe uz glasovirsku pratnju minimum gradiva ispitno gradivo
srednja glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj rada literatura skladbe ispitno gradivo	sadržaj rada – ljestvice i tehničke vježbe, skladbe, sviranje orkestralnih izvadaka ishod učenja (minimum) ispitno gradivo	sadržaj rada – ljestvice i tehničke vježbe, skladbe, etide literatura ispitno gradivo	sadržaj rada literatura skladbe ishod učenja (minimum) ispitno gradivo
glazbena literatura	navedena (uži popis)	navedena (uži popis)	navedena (uži popis)	navedeno samo jednom, bez podjele na godine učenja
metodička literatura	didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)	didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)	didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)	didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)
metodičke napomene	nisu elaborirane	navedene u okviru sadržaja u ogš; u sgš kao zasebno područje	nisu elaborirane	u sgš kao zasebno područje

¹¹⁷ Uz eufonij u sgš.

Tablica 67: Gudaća glazbala – Violina, Viola, Violončelo, Kontrabas

	Violina	Viola	Violončelo	Kontrabas
stranice u programu	ogš 93-104 sgš 91-99	ogš 105-115 sgš 99-105	ogš 116-120 sgš 105-114	ogš 121-123 sgš 114-121
detaljnost programa	detaljno opisan	detaljno opisan	nije detaljno opisan	nije detaljno opisan
preduvjeti za učenje	detaljno opisani u sgš: tehničko i glazbeno predznanje	nisu elaborirani	detaljno opisani u sgš: tehničko i glazbeno predznanje	navedena dob učenika
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
ishodi učenja	opisane kompetencije po završetku programa	opisane kompetencije po završetku programa	nisu elaborirani	nisu elaborirani
vrednovanje učenja	navedeni ispitni zahtjevi; u sgš opisani elementi i način provjere svladavanja programa	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi
osnovna glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj rada ljestvice literatura (s podjelom po kategorijama) provjera znanja – javni nastup (1. i 3. razred) godišnji ispit (ostali razredi)	sadržaj rada ljestvice literatura (s podjelom po kategorijama) provjera znanja – javni nastup (neparni razredi) godišnji ispit (parni razredi)	sadržaj rada etide literatura godišnji ispit (parni razredi)	sadržaj rada godišnji ispit
srednja glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj rada literatura – tehničke vježbe, etide, koncerti, sonate, koncertne skladbe ishod učenja (minimum) ispitno gradivo	sadržaj rada literatura – škole, tehničke vježbe, etide, koncerti, sonate, skladbe ishod učenja (minimum) ispitno gradivo	sadržaj rada literatura – tehničke vježbe, etide, koncerti, sonate, skladbe (za predavanje) ishod učenja (minimum) ispitno gradivo	sadržaj rada literatura ishod učenja (minimum) ispitno gradivo
glazbena literatura	navedena (širi popis): škole, etide, koncerti, koncertne skladbe, dueti, sonate	navedena (širi popis): škole, etide, koncerti (obr. za violu), koncertne skladbe (obr. za violu), dueti, sonate	navedena (uži popis)	navedena za sve razrede odjednom u ogš (uži popis); detaljan opis za sgš po razredima
metodička literatura			tehničke vježbe i etide	didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)
metodičke napomene	navedene u okviru sadržaja	navedene u okviru sadržaja	u sgš se spominje rad s posebno nadarenim učenicima	nisu elaborirane

Tablica 68: Trzalačka glazbala – Gitara, Tambure, Mandolina, Harfa

	Gitara	Tambure	Mandolina	Harfa
stranice u programu	ogš 124-130 sgš 124-133	ogš 133-140 sgš 153-161	ogš 141-145	ogš 146-155 sgš 136-144
detaljnost programa	detaljno opisan	detaljno opisan	nije detaljno opisan	detaljno opisan
preduvjeti za učenje	nisu elaborirani	kratko opisani u uvodu	nisu elaborirani	nisu elaborirani
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	nisu elaborirani	detaljno opisani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
ishodi učenja	iskazani kao minimum gradiva; u sgš navedeni uz program (minimum za određenu kategoriju sadržaja)	iskazani kao minimum gradiva	nisu elaborirani	iskazani kao minimum gradiva
vrednovanje učenja	navedeni ispitni zahtjevi (samo u parnim razredima ogš)	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi
osnovna glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj rada (koji uključuje i literaturu) minimum gradiva (od 2. oš) ispitno gradivo	sadržaj rada – upoznavanje instrumenta, osnovni tehnički elementi sviranja, vrijednosti nota i notno pismo, metrika, ritam, artikulacija, dinamika, tempo i agogika, tehničke vježbe i ljestvice, ornamenti (ukrasi) minimum gradiva ispitno gradivo	sadržaj rada literatura ispitno gradivo	sadržaj rada elementi interpretacije tehnika sviranja tehničke vježbe skladbe ostali sadržaji literatura minimum gradiva ispitno gradivo
srednja glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj rada – ljestvice, tehničke vježbe, etide, skladbe 16. i 17. stoljeća, skladbe 19. i 20. stoljeća, sonate, sonatine, teme s varijacijama, fantazije, koncerti, suite, skladbe hrvatskih skladatelja ispitno gradivo	sadržaj rada – po polugodištima literatura – etide, ciklične skladbe, obrade klasičnih i narodnih skladbi skladbi, izvorne skladbe i obrade, komorna glazba ispitno gradivo	nije elaboriran	sadržaj rada – elementi interpretacije, tehnika sviranja, tehničke vježbe, ostali sadržaji skladbe literatura ishod učenja (minimum) ispitno gradivo
glazbena literatura	navedena (širi popis)	navedena za sve razrede odjednom (uži popis)	navedena (širi popis): škole, etide, dueti, koncerti, sonate, skladbe za solo mandolinu, skladbe uz pratnju glasovira ili gitare	navedena (širi popis)
metodička literatura	didaktičke skladbe (etide, škole ...)	didaktičke skladbe (etide, škole ...)		didaktičke skladbe (etide, škole ...)
metodičke napomene	nisu elaborirane	razmjerno detaljno navedene u ogš; detaljno navedene u sgš	nisu elaborirane	navedene u okviru „tehlike sviranja“

Tablica 69: Glazbala s tipkama – Klavir, Čembalo, Orgulje, Harmonika

	Klavir	Čembalo	Orgulje	Harmonika
stranice u programu	ogš 27 -37 sgš 21-28	sgš 34-42	sgš 166-172	ogš 156 -166 sgš 144-152
detaljnost programa	detaljno opisan	detaljno opisan	detaljno opisan	detaljno opisan
preduvjeti za učenje	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	nisu elaborirani	detaljno opisani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
ishodi učenja	nisu elaborirani	iskazani kao minimum gradiva	iskazani kao minimum gradiva	iskazani kao minimum gradiva
vrednovanje učenja	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi
osnovna glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj rada tehničke vježbe početnice i škole (1.r) ljestvice etide uvod u barok / barokne skladbe klasične skladbe sonatine i sonate skladbe skladatelja 19. i 20. stoljeća hrvatski skladatelji gradivo za ispit	nije elaboriran	nije elaboriran	sadržaj rada elementi interpretacije tehnika sviranja skladbe ostali sadržaji literatura minimum gradiva (od 2. razreda) ispitno gradivo
srednja glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj rada (ljestvice i akordi) tehničke vježbe etide polifone skladbe skladbe klasike skladbe 17. i 18. stoljeća skladbe 19. i 20. stoljeća skladbe hrvatskih skladatelja gradivo za ispit	sadržaj rada literatura ishod učenja (minimum) ispitno gradivo	sadržaj rada – elementi interpretacije, razvijanje tehnike sviranja, temeljna literatura, dodatna literatura za naprednije učenike, proširenje izvodačkih vještina u sviranju, sviranje u sastavu ishod učenja (minimum) ispitno gradivo	sadržaj rada – ljestvice, etide, polifone skladbe, cikličke skladbe, skladbe po izboru Ispitno gradivo
glazbena literatura	navedena (širi popis)	navedena (širi popis)	navedena (širi popis)	navedena (širi popis)
metodička literatura	didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)	didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)	nije elaborirana	didaktičke skladbe (etide, škole, početnice, tehničke vježbe)
metodičke napomene	navedene u srednjoj školi	detaljno opisane	nisu elaborirane	načelne upute za odabir programa (literature); povezane uz grupno muziciranje i vrednovanje učenika

Tablica 70: Udaraljke i Solo pjevanje

	Udaraljke	Solo pjevanje
stranice u programu	ogš 167-171 sgš 161-166	sgš 175-185
detaljnost programa	objedinjeno i navedeno po skupinama udaraljki	detaljno opisan
preduvjeti za učenje	nisu elaborirani	nisu elaborirani
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	nisu elaborirani	ukratko opisani pod „metodičkim objašnjenjima“
ishodi učenja	ukratko opisani na početku svakog razreda; iskazani kao minimum gradiva u sgš	iskazani kao minimum gradiva
vrednovanje učenja	navedeni ispitni zahtjevi (kategorije natjecanja u organizaciji HDGPP-a)	navedeni ispitni zahtjevi
osnovna glazbena škola: sadržaj po područjima	mali bubanj klavijaturne udaraljke timpani <i>multipercussion</i>	nije elaboriran
srednja glazbena škola: sadržaj po područjima	mali bubanj klavijaturne udaraljke timpani <i>multipercussion</i>	sadržaj rada – tehničke vježbe literatura – vokalize, pjesme skladatelja 17. i 18. stoljeća, pjesme skladatelja 19. stoljeća, pjesme skladatelja 20. stoljeća, pjesme hrvatskih skladatelja pretežno suvremenog glazbenog izraza, pjesme slavenskih skladatelja, skladbe po izboru, arije iz kantata, oratorija ili misa, koncertne ili lakše operne arije ishod učenja (minimum) ispitno gradivo
glazbena literatura	navedeno u okviru područja (različitih udaraljki)	naveden širi popis literature
metodička literatura	didaktičke skladbe (etide, škole, tehničke vježbe)	nije elaborirana
metodičke napomene	u okviru programa	metodička objašnjenja zapravo su opis svrhe predmeta

Tablica 71: Ansambli – klavir četveroručno, klavirski duo, komorni sastavi, zbor/orkestar

	klavir četveroručno / klavirski duo	gitara (komorna glazba)	harmonika (komorna glazba, orkestar)	gudači (korepeticija, komorna glazba, orkestar)	solo pjevanje (komorna glazba)	skupno muziciranje (općenito)
stranice u programu	ogš 36-37 sgš 33-34	ogš 130-132 sgš 133-136	ogš 166 sgš 152-153	sgš 121-123	sgš 185-186	ogš 179 sgš 173
detaljnost programa	ponuđene su okvirne upute					
preduvjeti za učenje	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	navedeni kao "obrazovni sadržaj"	navedeni	navedeni ukratko
ishodi učenja	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	iskazani kao minimum gradiva	iskazani kao minimum gradiva	nisu elaborirani
vrednovanje učenja	nije elaborirano	nije elaborirano	nije elaborirano	praćenje učenika tijekom godine	nije elaborirano	praćenje učenika tijekom godine
osnovna glazbena škola: sadržaj po područjima	nije elaborirano					
srednja glazbena škola: sadržaj po područjima						
glazbena literatura	navedena	za 2, 3 i 4 gitare za 8 gitara (ili orkestar) u sgš	za orkestar (ogš)	nije elaborirana	navedena	nije elaborirana
metodička literatura	nije elaborirana	nije elaborirana	nije elaborirana	nije elaborirana	nije elaborirana	nije elaborirana
metodičke napomene	nisu elaborirane	načelne upute za odabir programa (literature)	nisu elaborirane	načelne upute za odabir programa (literature)	upotreba literature na izvornom jeziku	načelne upute za odabir programa (literature)

Tablica 72: Teorijski glazbeni predmeti – *Solfeggio* i Teorija glazbe

	Solfeggio OGŠ	Solfeggio pripremni razredi	Solfeggio SGŠ	Teorija glazbe ¹¹⁸
stranice u programu	ogš 10-26	sgš 12-15	sgš 15-20	ogš 172-178
detaljnost programa	razmjerno detaljno opisan; nesustavno	razmjerno detaljno opisan; nesustavno	razmjerno detaljno opisan; nesustavno	detaljno opisan; ambiciozno i neostvarivo
preduvjeti za učenje	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	navedeni
ishodi učenja	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	navedeni u okviru programa
vrednovanje učenja	nije elaborirano	nije elaborirano	nije elaborirano	nije elaborirano
sadržaj po područjima	glazbena pismenost oznake i znakovi ljestvice mjera intervali melodija ritam diktat stvaralački rad slušanje glazbe	mjera ritam intonacija – melodijski odnosi pojmovi diktati	mjera ritam intonacija – melodijski odnosi pojmovi diktati	uvod – zvučni prostor i vremenska dimenzija glazbe zapisivanje glazbe i čitanje glazbenog zapisa tempo mjera i ritam intervali tonalitet i ljestvica oznake za izvođenje glazbe vježbe glazbenog pravopisa uvod u harmoniju pojmovi s područja polifonije glazbeno oblikovanje šetnja kroz povijest glazbe pjevački glasovi i glazbala sastavi izvođača
glazbena literatura	nije elaborirana	nije elaborirana	nije elaborirana	nije elaborirana
metodička literatura	prijedlozi udžbenika i zbirki primjera za rad s učenicima	prijedlozi udžbenika i zbirki primjera za rad s učenicima	prijedlozi udžbenika i zbirki primjera za rad s učenicima	navedena
metodičke napomene	nisu elaborirane	nisu elaborirane	nisu elaborirane	detaljne

¹¹⁸ Izborni predmet u OGŠ.

Tablica 73: Teorijski glazbeni predmeti – Harmonija, Polifonija, Glazbeni oblici

	Harmonija	Polifonija	Glazbeni oblici
stranice u programu (sgš)	195-207	207-210	223-228
detaljnost programa	relativno detaljno	nije detaljno	detaljno, s više ponuđenih opcija
preduvjeti za učenje	ukratko opisane pretpostavke učenja	nisu elaborirani	nisu elaborirani
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	opisani	opisani	opisani
ishodi učenja	iskazani kao minimum gradiva	nisu elaborirani	nisu elaborirani
vrednovanje učenja	drugačiji ispitni zahtjevi za instrumentaliste i solo pjevače te učenike teorijskog smjera; naveden način vrednovanja	navedeni ispitni zahtjevi; opisan postupak i trajanje ispitivanja	upute o provjeri znanja
srednja glazbena škola: sadržaj po područjima	sadržaj predmeta (različita područja po razredima): 1.r – kvintakordi, sekstakordi, kvartsekstakordi 2.r – dominantni septakord, dijatonska modulacija, sporedni septakordi, dominantni nonakord 3.r – modulacija, neakordički tonovi, kromatika 4.r – napuljski sekstakord, povećani akordi, enharmonija vježbe iz harmonije (pismeno) vježbe iz harmonije na glasoviru harmonijski diktat harmonijska analiza literatura minimum gradiva ispit	sadržaj predmeta za svirače i pjevače sadržaj predmeta za teoretičare ispit	područja nisu propisana, već su okvirno određene različite opcije organizacije nastavnog sadržaja
glazbena literatura	nije elaborirana	nije elaborirana	nije elaborirana
metodička literatura	priručnici za nastavu	nije elaborirana	predložen jedan priručnik
metodičke napomene	navedeni materijalni uvjeti	povezane uz stilska razdoblja	načini rada pri ostvarenju programa

Tablica 74: Teorijski glazbeni predmeti – Čitanje i sviranje partitura, Dirigiranje

	Čitanje i sviranje partitura	Dirigiranje
stranice u programu (sgš)	233-238	228-232
detaljnost programa	detaljnije opisan	detaljnije opisan
preduvjeti za učenje	nisu elaborirani	nisu elaborirani
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	opisani	nisu elaborirani
ishodi učenja	iskazani kao opseg gradiva	iskazani kao opseg gradiva
vrednovanje učenja	navedeni ispitni zahtjevi	navedeni ispitni zahtjevi
srednja glazbena škola: sadržaj po područjima	<p>2.r</p> <p>temeljni pojmovi</p> <p>vokalna partitura</p> <p>vježbe za praktično upoznavanje različitih partitura</p> <p>vježbe čitanja i sviranja a vista</p> <p>pisane vježbe</p> <p>3.r</p> <p>pojmovi</p> <p>sviranje vokalnih partitura</p> <p>upoznavanje jednostavnih instrumentalnih partitura</p> <p>vježbe u čitanju i sviranju a vista</p> <p>pisane vježbe</p>	<p>3.r</p> <p>uvod u dirigiranje, stav i držanje, prostorna koordinacija, nacrt i taktiranje mjera, poddjeli i manualna izvedba poddjela, nacrt i taktiranje složenih vrsta mjera, nacrt i taktiranje nesimetričnih vrsta mjera, uvodne ili pripremne kretnje, tempo, dinamika i manualna izvedba oznaka za dinamiku, završne kretnje, korone i manualna izvedba korone, neovisnost ruku</p> <p>4.r</p> <p>priprema partiture, razlike između taktiranja i dirigiranja, vrste i sastavi ansambala, zbor i zborsko dirigiranje, orkestar i orkestralno dirigiranje, pratnja vokalnih i instrumentalnih solista, izbor programa prema mogućnostima zbora ili orkestra, razvoj organizacijskih sposobnosti učenika, rad s ansamblom, priprema za nastup i nastup s ansamblom, priprema programa za prijemni ispit</p>
glazbena literatura	pružene su okvirne upute	nije elaborirana
metodička literatura	nije elaborirana	priručnici za nastavu
metodičke napomene	načelne upute za odabir programa (literature)	upute za rad

Tablica 75: Teorijski glazbeni predmeti – Povijest glazbe, Upoznavanje glazbene literature,
Poznavanje glazbala, Folklor

	Povijest glazbe	Upoznavanje glazbene literature	Poznavanje glazbala	Folklor
stranice u programu (sgš)	210-220	222-223	220	221
detaljnost programa	vrlo detaljno	detaljnije upute, iako predmet više ne postoji		
preduvjeti za učenje	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
svrha, ciljevi i zadaci predmeta	navedeni	navedeni	nisu elaborirani	nisu elaborirani
ishodi učenja	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani	nisu elaborirani
vrednovanje učenja	nije elaborirano	opisan je način provjere znanja	nije elaborirano	nije elaborirano
srednja glazbena škola: sadržaj po područjima	drugačija područja za svaki razred detaljan pregled sadržaja po razredima privitak za planiranje nastave po nastavnim jedinicama (za svaki razred posebno)	opis sadržaja predmeta bez područja	počeci stvaranja instrumentarija glazbala u Grčkoj i Rimu glazbala u srednjem vijeku glazbala u renesansi klasifikacija glazbala razvoj i vrste orkestra gudačka glazbala, puhačka glazbala, udaraljke, glasovir, orgulje, harfa	uvod termini u etnomuzikologiji klasifikacija folklorne glazbe u Hrvatskoj klasifikacija glazbala narodni običaji u Hrvatskoj ponavljanje ispitivanje
glazbena literatura	popis skladatelja u okviru sadržaja	nije elaborirana	nije elaborirana	nije elaborirana
metodička literatura	ukazano na nedostatak literature	nije elaborirana	nije elaborirana	nije elaborirana
metodičke napomene	privitak	načini rada pri ostvarenju programa; raspored gradiva; materijalne potrebe	nisu elaborirane	nisu elaborirane

Prilog 3: Anketni upitnik za učitelje/nastavnike osnovnih i srednjih glazbenih škola

ANKETNI UPITNIK

Poštovane učiteljice i poštovani učitelji, zamolila bih Vas da ispunite opće podatke u prvome dijelu upitnika.

U drugome dijelu upitnika, potrebno je odgovoriti na postavljena pitanja. Ako ne želite odgovoriti na sva pitanja, niste obvezni to učiniti.

Obvezujem se upoznati Vas s dobivenim podacima po završetku istraživanja. Prilikom objave rezultata istraživanja, zajamčena je Vaša anonimnost.

Unaprijed zahvaljujem na vremenu, pomoći i suradnji!

PRVI DIO – OSNOVNI PODATCI

Zaokružite ispravan podatak.

SPOL	GODINE RADNOGA STAŽA	ZVANJE	MJESTO RADA
a. ženski	a. 0 – 5 godina	a. učitelj/nastavnik glazbala	a. osnovna glazbena škola
	b. 6 – 15 godina	b. učitelj/nastavnik pjevanja	b. srednja glazbena škola
b. muški	c. 16 – 30 godina	c. učitelj/nastavnik teorijskih glazbenih predmeta	c. osnovna i srednja glazbena škola
	d. 31 godina i više		

DRUGI DIO – PITANJA

Zaokružite broj pored tvrdnje koju smatrate ispravnom. Molim Vas da zaokružite samo jedan broj. Ukoliko se predomislite, zacrnite broj u potpunosti i zaokružite drugi broj.

Pitanje 1

Je li prema Vašem mišljenju potreban prijemni ispit za upis u OGŠ?	1	nije potreban
	2	potreban je
	3	ovisi o prostornim, kadrovskim i materijalnim uvjetima škole

Pitanje 2

Koja je prema Vašem mišljenju optimalna dob učenika za upis u prvi razred OGŠ?	1	pet godina
	2	šest godina
	3	sedam godina
	4	osam godina
	5	devet godina
	6	ovisi o upisanom umjetničkom smjeru

Pitanje 3

Kakav je Vaš stav o statusu predmeta <i>Zbor/Orkestar</i> u OGŠ?	1	nije potrebno kao predmet
	2	treba biti izborni predmet
	3	treba biti obvezni predmet

Pitanje 4

Kakav je Vaš stav o statusu predmeta <i>Teorija glazbe</i> u OGŠ?	1	nije potrebna kao predmet
	2	treba biti izborni predmet
	3	treba biti obvezni predmet

Pitanje 5

Kakav je Vaš stav o satnici predmeta <i>solfeggio</i> u OGŠ?	1	broj sati treba biti manji
	2	broj sati je optimalan
	3	broj sati treba biti veći
<i>Ako želite, dodatno pojašnjite svoj odgovor.</i>		

Pitanje 6

Kakav je Vaš stav o satnici glazbala u OGŠ?	1	broj sati treba biti manji
	2	broj sati je optimalan
	3	broj sati treba biti veći
<i>Ako želite, dodatno pojašnjite svoj odgovor.</i>		

Pitanje 7

Procijenite razinu povezanosti nastave glazbala i <i>solfeggia</i> u OGŠ.	1	nezadovoljavajuća
	2	zadovoljavajuća
	3	dobra
	4	vrlo dobra
	5	iznimna

Pitanje 8

Procijenite razinu stečenih kompetencija učenika po završetku OGŠ:

a. <i>glazbena pismenost</i>	1	nezadovoljavajuća	b. <i>reproduktivne vještine</i>	1	nezadovoljavajuća
	2	zadovoljavajuća		2	zadovoljavajuća
	3	dobra		3	dobra
	4	vrlo dobra		4	vrlo dobra
	5	iznimna		5	iznimna

c. <i>poznavanje glazbene literature</i>	1	nezadovoljavajuća	d. <i>stvaranje glazbe (skladanje i improvizacija)</i>	1	nezadovoljavajuća
	2	zadovoljavajuća		2	zadovoljavajuća
	3	dobra		3	dobra
	4	vrlo dobra		4	vrlo dobra
	5	iznimna		5	iznimna

ANKETNI UPITNIK

Poštovane studentice i poštovani studenti, zamolila bih Vas da ispunite opće podatke u prvome dijelu upitnika.

U drugome dijelu upitnika, potrebno je odgovoriti na postavljena pitanja. Ako ne želite odgovoriti na sva pitanja, niste obvezni to učiniti.

Obvezujem se upoznati Vas s dobivenim podacima po završetku istraživanja. Prilikom objave rezultata istraživanja, zajamčena je Vaša anonimnost.

Unaprijed zahvaljujem na vremenu, pomoći i suradnji!

PRVI DIO – OSNOVNI PODATCI

Zaokružite ispravan podatak.

SPOL	GODINA STUDIJA	STUDIJSKI SMJER
a. ženski	a. treća	a. glazbena pedagogija
b. muški	b. četvrta	b. teorija glazbe
	c. peta	c. muzikologija
		d. kompozicija
		e. dirigiranje

DRUGI DIO – PITANJA

Zaokružite broj pored tvrdnje koju smatrate ispravnom. Molim Vas da zaokružite samo jedan broj. Ukoliko se predomislite, zacrnite broj u potpunosti i zaokružite drugi broj.

Pitanje 1

Je li prema Vašem mišljenju potreban prijemni ispit za upis u OGŠ?	1	nije potreban
	2	potreban je
	3	ovisi o prostornim, kadrovskim i materijalnim uvjetima škole

Pitanje 2

Koja je prema Vašem mišljenju optimalna dob učenika za upis u prvi razred OGŠ?	1	pet godina
	2	šest godina
	3	sedam godina
	4	osam godina
	5	devet godina
	6	ovisi o upisanom umjetničkom smjeru

Pitanje 3

Kakav je Vaš stav o statusu predmeta <i>Zbor/Orkestar</i> u OGŠ?	1	nije potrebno kao predmet
	2	treba biti izborni predmet
	3	treba biti obvezni predmet

Pitanje 4

Kakav je Vaš stav o statusu predmeta <i>Teorija glazbe</i> u OGŠ?	1	nije potrebna kao predmet
	2	treba biti izborni predmet
	3	treba biti obvezni predmet

Pitanje 5

Kakav je Vaš stav o satnici predmeta <i>solfeggio</i> u OGŠ?	1	broj sati treba biti manji
	2	broj sati je optimalan
	3	broj sati treba biti veći
<i>Ako želite, dodatno pojašnjite svoj odgovor.</i>		

Pitanje 6

Kakav je Vaš stav o satnici glazbala u OGŠ?	1	broj sati treba biti manji
	2	broj sati je optimalan
	3	broj sati treba biti veći
<i>Ako želite, dodatno pojašnjite svoj odgovor.</i>		

Pitanje 7

Procijenite razinu povezanosti nastave glazbala i <i>solfeggia</i> u OGŠ.	1	nezadovoljavajuća
	2	zadovoljavajuća
	3	dobra
	4	vrlo dobra
	5	iznimna

Pitanje 8

Procijenite razinu stečenih kompetencija učenika po završetku OGŠ:

a. <i>glazbena pismenost</i>	1	nezadovoljavajuća	b. <i>reproduktivne vještine</i>	1	nezadovoljavajuća
	2	zadovoljavajuća		2	zadovoljavajuća
	3	dobra		3	dobra
	4	vrlo dobra		4	vrlo dobra
	5	iznimna		5	iznimna

c. <i>poznavanje glazbene literature</i>	1	nezadovoljavajuća	d. <i>stvaranje glazbe (skladanje i improvizacija)</i>	1	nezadovoljavajuća
	2	zadovoljavajuća		2	zadovoljavajuća
	3	dobra		3	dobra
	4	vrlo dobra		4	vrlo dobra
	5	iznimna		5	iznimna

Prilog 5: Evaluacijski listić za sudionike fokus-grupa

EVALUACIJSKI LISTIĆ

Zamolila bih Vas da procijenite ovu raspravu, zaokružujući jedan broj od 1 do 5.

Molim Vas da zaokružite samo jedan broj.

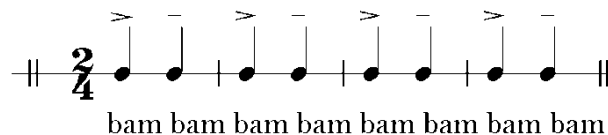
Ukoliko se predomislite, zacrnite broj u potpunosti i zaokružite drugi broj.

A) Procijenite razinu korisnosti i svrhovitosti rasprave.	1	nezadovoljavajuća
	2	zadovoljavajuća
	3	dobra
	4	vrlo dobra
	5	iznimna

B) Procijenite razinu organizacije ovoga sastanka.	1	nezadovoljavajuća
	2	zadovoljavajuća
	3	dobra
	4	vrlo dobra
	5	iznimna

1. Ulazak u ritam i tonski prostor (1. razred, prva skupina, 1. sat)

Prvi je nastavni sat započeo međusobnim upoznavanjem, motiviranjem učenika za učenje glazbe i glazbenoga jezika. Povala se rasprava o različitim glazbalima koja su učenici upisali i predstavljen je *solfeggio* kao nastavni predmet. Učiteljica je zatim najavila jednu glazbenu igru. Počela je imitirati zvono slogovima „bam-bam“, ističući razliku između teških i lakih doba. Zamolila je učenike da se pridruže i napomenula kako se mogu slobodno kretati uz „zvonjavu“. Učiteljica je navela učenike da slogove „bam-bam“ zamijene s *na* (neutralni slog), a zatim i s *ta* (ritamski slogovi). Učenici su uz pomoć učiteljice došli do zaključka o grupiranju slogova („na dva“) koji su potom podijeljeni na taktove. Označene su teške i lake dobe, a zatim su ritamski slogovi pretvoreni u notne vrijednosti – četvrtinke. Učiteljica je tada učenicima objasnila pojmove doba, dvodobna (dvočetvrtinska) mjera, takt i taktuna crta (slika 29). Prema opisanom postupku, učenici su u prostor ritma i metra uvedeni *neizravno* i to *apstraktnim* načinom (glazbena igra sa zvonom) umjesto primjene teksta brojalice (*konkretan* način) ili ritamskog primjera (*izravan* put). Novi su pojmovi usvojeni s lakoćom, zahvaljujući dobro osmišljenim metodičkim postupcima (Rojko, 2004).



Slika 29: Uvod u ritam neizravnim putem, na apstraktan način (prema Rojku, 2004)

Na istom se nastavnom satu učiteljica vratila na zvonjavu zvona, ovaj put pjevajući slogove „bam-bam“ (u paru) u odnosu tonike i dominante. Učenici su imitirali učiteljicu i potom ustanovili kako je drugi par tonova viši od prvog. Učiteljica je potom uvela solmizacijske slogove *do* (tonika) i *so* (dominanta) te na ploču nacrtala *slogovni modulator*. Uslijedile su vježbe na modulatoru, gdje je učiteljica primjenjivala sva tri načina rada: imitaciju, direktno pjevanje, pamćenje pa pjevanje. Potom je napisala dva kratka primjera u dvodobnoj mjeri primjenjujući *slovčanu notaciju* (slika 30). Učenici su, uz povremenu pomoć učiteljice, otpjevali primjere solmizacijskim slogovima.



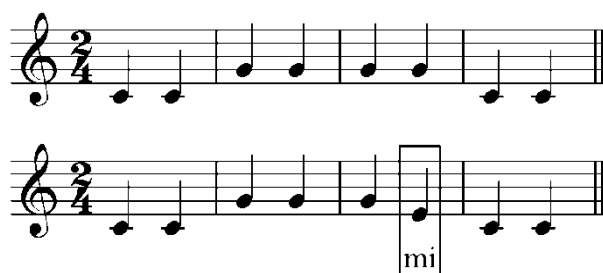
Slika 30: Slogovni modulator i slovčana notacija (tonovi *do* i *so*)

2. Obrada novog tona uz primjenu slovčane notacije (1. razred, prva skupina, 3. sat)

Nakon početnih ritamskih vježbi (ritamski primjeri i usmeni diktat), uslijedilo je učvršćivanje odnosa tonike i dominante pomoću rada na slogovnom modulatoru i izvedbe melodijsko-ritamskih primjera ispisanih slovčanom notacijom. Učiteljica je potom zamolila učenike da pažljivo poslušaju njezinu izvedbu posljednjega primjera, koji će biti neznatno promijenjen (slike 31 i 32).



Slika 31: Uvođenje novoga tona *mi* (prije i poslije promjene)



Slika 32: Prikaz primjera napisanih u standardnoj notaciji

Učiteljica je otpjevala primjer neutralnim slogom i zamolila učenike da ponove (imitiraju) što su čuli. Potom ih je pitala gdje se u primjeru dogodila promjena. Učenici su uspješno prepoznali promjenu na drugoj dobi u trećem taktu i zaključili da je riječ o novome tonu koji je viši od tona *do*, a niži od tona *so*. Učiteljica je otkrila da se novi ton naziva *mi* i

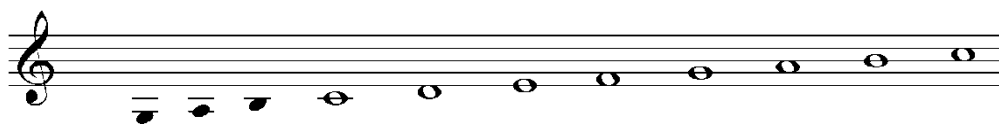
upisala je promjenu u glazbeni primjer koji se potom nekoliko puta otpjevao relativnom solmizacijom. Ton *mi* je uvršten i u slogovni modulator kako bi se mogla vježbati intonacija odnosa tonova *do*, *mi* i *so*, to jest odnosa u okviru *toničkoga trozvuka*. Intonacija novoga tona učvrstila se vježbama usmenog diktata i izvedbom melodijsko-ritamskih primjera ispisanih slovčanom notacijom. Kao postupak vježbanja, uveden je i *usmeni diktat sa zapisivanjem*.

Na opisani su način uvedeni svi tonovi/stupnjevi durske ljestvice i to sljedećim redoslijedom – *do* i *so* (1. sat), *mi* (3. sat), *do'* (6. sat), *re* (9. sat), *la* (11. sat), *ti* (13. sat) i *fa* (15. sat). Može se uočiti da su u početku uvedeni *stabilni tonovi*, to jest tonovi toničkoga trozvuka (*do-mi-so-do'*). Uslijedilo je proširenje na *pentatonski niz* (*do-re-mi-so-la-do'*) i potom usvajanje manje stabilnih tonova sa snažnom harmonijskom funkcijom – vođice *ti* i subdominante *fa*.

3. Obrada novoga tona na ljestvičnom modulatoru (1. razred, druga skupina, 15. sat)

Sat je započeo pjevanjem ljestvice na različite načine i radom na *ljestvičnom modulatoru*. Fraze na modulatoru sastojale su se od karakterističnih melodijskih obrazaca – postupnih uzlaznih i silaznih pomaka te odnosa između tonova toničkog kvintakorda. U prvoj fazi rada učiteljica je pjevala fraze, a učenici su imitirali pjevajući glazbenom abecedom. Učiteljica je postupnim kretanjem s tonike uvela ton *h* u maloj oktavi (c1-h-c1)¹¹⁹. Ton *h* se dalje vježbao različitim postupcima na modulatoru. Uslijedili su usmeni diktat, melodijsko-ritamski primjeri i pisani melodijsko-ritamski diktat.

Na ovaj su način uvedeni i ostali tonovi male oktave – *a* (16. sat) i *g* (17. sat). S obzirom na činjenicu da ovi tonovi ne pripadaju osnovnome ljestvičnom nizu, intonacija se vježbala na *proširenom ljestvičnom modulatoru* (slika 33). Tonovi male oktave poslužili su kao dobra priprema za uvođenje učenika u basov (F) ključ. Od trenutka obrade F-ključa, učiteljica se trudila u nastavi ravnomjerno zastupiti oba ključa kako bi učenici s lakoćom, bez obzira na ključ, analizirali notni zapis i zapisivali glazbu.

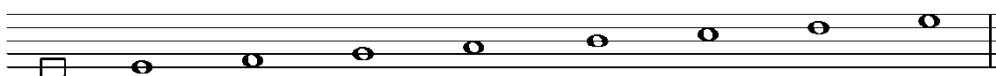


Slika 33: Prošireni ljestvični modulator

¹¹⁹ Ovaj je ton na isti način uveden u radu s prvom skupinom, imenujući frazu solmizacijskim slogovima „do-ti-do“.

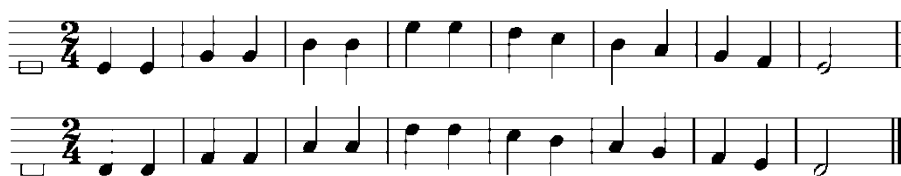
4. Obrada *do-dura* kao prve durske ljestvice (1. razred, prva skupina, 17. sat)

Nakon dužega perioda postupnoga uvođenja pojedinačnih ljestvičnih stupnjeva, učiteljica je zatražila od učenika da pokušaju naučene tonove „poredati“ po visini. Zajedničkim razgovorom nastao je ljestvični niz *do-re-mi-fa-so-la-ti-do'*¹²⁰. Ljestvični se niz vježbao pjevajući solmizacijom i neutralnim slogom uz adekvatnu harmonijsku pratnju na klaviru, a potom i ostalim, uobičajenim postupcima vježbanja: radom na modulatoru, usmenim diktatom te melodijsko-ritamskim primjerima zapisanim slovčanom notacijom. Učiteljica je po prvi puta ljestvicu upisala u *notno crtovlje* smjestivši toniku na prvu crtu u crtovlju (slika 34). Na početak crtovlja postavila je *do-ključ* i pojasnila učenicima da se njime označava položaj tona *do*, što govori i samo ime ključa. Učiteljica je s učenicima porazgovarala o pojmovima notnoga crtovlja, notnih crta i praznina. Pojmovi učenicima nisu bili nepoznati jer se standardna notacija primjenjivala u nastavi glazbala od prvoga sata. Uslijedilo je vježbanje na ljestvičnom modulatoru koji se s ovom skupinom učenika koristio prvi puta. Naglasak je stavljen na postupne uzlazne i silazne melodijske pomake koji su se potom uvrstili u melodijske i melodijsko-ritamske primjere zapisane relativnom notacijom.



Slika 34: „Do-dur“ u notnom crtovlju (relativna notacija, do-ključ na prvoj crti)

U sljedećim se nastavnim jedinicama *do-ključ* pomicao na različita mjesta u crtovlju, što je bila odlična priprema za obradu bilo kojeg konkretnog dura tijekom narednih etapa učenja. Usvojeni odnosi u *do-duru* moći će se primijeniti u C-duru, G-duru, F-duru i svim ostalim durskim tonalitetima. Relativnost zapisa dodatno se učvrstila vježbama transpozicije, to jest zapisivanjem istog glazbenog primjera na različitim pozicijama u crtovlju (slika 35). Transpozicija će se kasnije vježbati i u okviru konkretnih durskih tonaliteta u standardnoj notaciji.

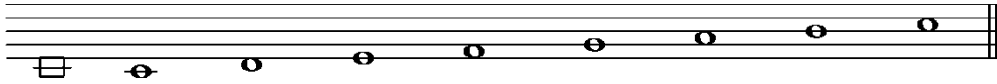


Slika 35: Pomicanje „do-ključa“ na različite pozicije u notnom crtovlju (vježbe transpozicije)

¹²⁰ slovčanom notacijom *d, r, m, f, s, l, t, d'*

5. Uvod u apsolutnu notaciju i C-dursku ljestvicu (1. razred, prva skupina, 31. sat)

Nakon uvođenja relativne notacije, *do-dur* se premještao na različite pozicije u notnome crtovlju (27.-30. nastavni sat), a posljednja mu je „postaja“ bila prva pomoćna crta ispod crtovlja (slika 36).



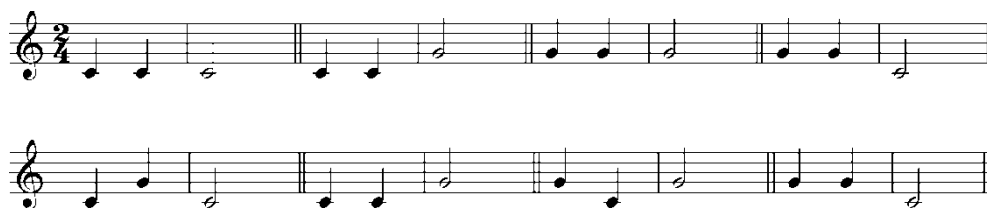
Slika 36: „Do-dur“ u notnom crtovlju (relativna notacija, do-ključ na prvoj pomoćnoj crti)

Ovom je prilikom učiteljica *do-ključ* zamijenila violinskim (G) ključem. U razgovoru s učenicima, solmizacijske je slogove pretvorila u *abecedna imena*, što je označilo prelazak u *standardnu notaciju*. Učenici su uspješno zaključili kako je riječ o *C-durskoj ljestvici* (tonalitetu), s obzirom na početni i završni ton ljestvice. Ljestvica se nekoliko puta otpjevala glazbenom abecedom i to na različite načine, kako bi učenici u potpunosti svladali abecedni niz tonova. Uslijedio je rad na modulatoru i usmeni diktat. U oba su postupka vježbanja učenici imali zadatak „pretvoriti“ solmizacijske slogove u abecedna imena (i obratno), kako bi se što bolje prilagodili na primjenu glazbene abecede. Zapisan je jednostavniji melodijsko-ritamski diktat koji je potom izveden relativnom solmizacijom i apsolutnom abecedom (uz harmonijsku pratnju učiteljice).

U sljedećih nekoliko sati učenici su postupno upoznali obilježja durskoga tonaliteta – glavne stupnjeve i vođicu, strukturu ljestvice (raspored cijelih stepena i polustepena) i strukturu tetrakorda. Takav je način rada od prvoga sata bio prisutan u drugoj skupini, gdje se direktno ušlo u *tonski prostor* s cijelom ljestvicom i u *notni prostor* pomoću standardne notacije. S učenicima skupine A, zapis C-durske ljestvice u F-ključu obrađen je na 39. nastavnom satu. S obzirom na to da su učenici pomoću relativne notacije već usvojili položaj tonaliteta na različitim mjestima, upotreba F-ključa nije predstavljala nikakav problem.

6. Obrada polovinke kao nove notne vrijednosti (1. razred, prva skupina, 2. sat)

Sat je započeo radom na slogovnom modulatoru s ispisanim slogovima *do* i *so*. Pritom su ostvarena tri načina vježbanja: učiteljica je pjevala frazu solmizacijskim slogovima, a učenici su imitirali (1); učiteljica je pokazivala frazu, učenici su pratili i zatim pjevali (2); učiteljica je pokazivala frazu i učenici su pjevali istovremeno s pokazivanjem. Fraze su bile dvotaktne i učiteljica je tražila od učenika da čitavo vrijeme pravilno kucaju dvodobnu mjeru. Rad na modulatoru odvijao se kontinuirano, uz eventualno ispravljanje intonacijskih problema. Učiteljica je tada uvela postupak *usmenog diktata*. Pjevala je dvotaktne fraze neutralnim slogom. Učenici su imali zadatak ponoviti svaku frazu neutralnim slogom i potom je pretvoriti u solmizacijske slogove *do* i *so*. Postupak se također odvijao kontinuirano u ritmu. Učiteljica nije spominjala riječ *diktat*, nego je ovaj postupak nazvala „glazbenom zagonetkom“ (slika 37).



Slika 37: „Glazbena zagonetka“ za učenike s tonovima *do* i *so*

Učiteljica je potom na ploču napisala ritamski primjer s četvrtinkama u dvodobnoj mjeri (primjer s prvog nastavnog sata). Učenici su nekoliko puta ponovili primjer mijenjajući slogove („bam-bam“, „na-na“, „ta-ta“), uz isticanje naglašenih i nenaglašenih doba. Učiteljica je napomenula učenicima kako će sada izvesti primjer i nešto promijeniti. Promjena se dogodila u posljednjem taktu u kojem je, umjesto dvije četvrtinke (*na-na*), izgovorila trajanje od dvije dobe (*na-a*). Učiteljica je primjer izvela još jednom, a učenici su ponovili. Uspješno su zaključili na koji se način i na kojem mjestu dogodila promjena pa je učiteljica dvije četvrtinke u posljednjem taktu povezala *ligaturom*. Primjer se zajednički izgovorio ritamskim slogovima (*ta-ta, ta-a*) i potom je učiteljica dvije povezane četvrtinke zamijenila *polovinkom* kao novom notnom vrijednosti (slika 38).

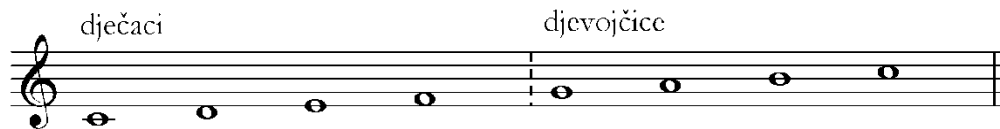
7. Notne vrijednosti u tonalitetnom kontekstu (1. razred, druga skupina, 2. sat)

Nastavni je sat započeo pjevanjem C-durske ljestvice koja je prethodno napisana na ploču. Učenici su ljestvicu otpjevali uz harmonijsku pratnju učiteljice, koristeći neutralne slogove i abecedna imena. Ljestvični se niz ponovio nekoliko puta i to na različite načine:

- učenici su se izmjenjivali s učiteljicom (učiteljica je otpjevala ton *c*, učenici ton *d*, učiteljica ton *e* i tako do kraja);
- izmjenjivale su se različite skupine učenika u pjevanju tonova/stupnjeva, a potom i tetrakorda (slike 40 i 41).



Slika 40: Pjevanje ljestvice – tonovi/stupnjevi izmjenično (na isti način silazno)



Slika 41: Pjevanje ljestvice – tetrakordi izmjenično (na isti način silazno)

Usljedile su vježbe na ljestvičnom modulatoru. Za razliku od skupine A s kojom se u ovom trenutku usvajao odnos tonike-dominante, sa skupinom B su se vježbali postupni ljestvični nizovi u okviru trikorda, tetrakorda i pentakorda uzlazno i silazno. Uveden je usmeni diktat, s time da su učenici imali zadatak pretvarati neutralni slog u glazbenu abecedu. Fraze su bile isključivo postupne (npr. uzlazna fraza *c-d-e* odnosno silazna fraza *g-f-e*). U dvotaktnim frazama izmjenjivale su se četvrtinske i polovinske vrijednosti koje su učenici implicitno usvajali. Polovinka je uvedena na potpuno isti način kao u nastavi s prvom skupinom i potom se odnos četvrtinke i polovinke vježbao pomoću ritamskih primjera. Sat je završio pjevanjem C-durske ljestvice u različitim ritamskim obrascima koji sadrže četvrtinke i polovinke (slika 42). Učiteljica je pritom maštovito harmonizirala vježbe, s ciljem učvršćivanja intonacije i početnog razvoja harmonijskoga sluha.

1

2

3

4

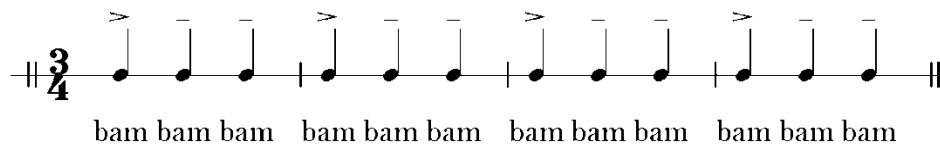
5

Detailed description: The image displays five numbered musical exercises (1-5) on a C major scale. Each exercise consists of two staves of music. Exercise 1: Staff 1 has a sequence of quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5). Staff 2 has a sequence of quarter notes (B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3). Exercise 2: Staff 1 has a sequence of quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5). Staff 2 has a sequence of quarter notes (B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3). Exercise 3: Staff 1 has a sequence of quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5). Staff 2 has a sequence of quarter notes (B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3). Exercise 4: Staff 1 has a sequence of quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5). Staff 2 has a sequence of quarter notes (B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3). Exercise 5: Staff 1 has a sequence of quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5). Staff 2 has a sequence of quarter notes (B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3). Staff 3 has a sequence of quarter notes (B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3).

Slika 42: Različiti ritamski obrasci s četvrtinkama i polovinkama u kontekstu C-durske ljestvice

8. Obrada trodobne (tročetvrtinske) mjere (1. razred, druga skupina, 7. sat)

Učiteljica je početkom sata učenicima podijelila listiće s nekoliko ritamskih primjera u dvodobnoj (dvočetvrtinskoj) mjeri. Primjeri su sadržavali dosad naučene ritamske pojave: četvrtinku, četvrtinsku pauzu, polovinku i polovinsku pauzu. Primjeri su se vježbali *grupno* – cijeli razred i manje skupine učenika, te *individualno* – pojedini su učenici samostalno izveli primjere. Potom je zapisan ritamski diktat koji je sadržavao već uvježbane ritamske obrasce. Učiteljica je učenike podsjetila na igru sa zvonom („bam-bam“) i pomoću igre, s učenicima je ponovila značenja pojmova mjera (dvodobna, dvočetvrtinska), doba (teška i laka), takt i taktzna crta. Zamolila je učenike da pažljivo slušaju i potom izvela igru na novi način: izgovarajući slogove „bam-bam-bam“, stvorila je trodobne ritamske obrasce s četvrtinkama, jasno naglašavajući tešku dobu i lake dobe (slika 43).



Slika 43: Uvođenje trodobne mjere

Učenici su zajednički izveli vježbu i razgovorom došli do zaključka da su stvorene skupine od tri dobe. Primjer se zapisao na ploču i uvedeni su pojmovi *trodobne* te *tročetvrtinske* mjere. Učenici su primjer izgovorili ritamskim, a potom i neutralnim slogovima, trudeći se naglasiti prvu dobu u taktu. Tročetvrtinska se mjera vježbala pomoću nekoliko ritamskih primjera. Rad na modulatoru i usmeni diktat također su se odvijali u trodobnoj mjeri (vježbala se intonacija durskoga trozvuka).

9. Obrada četverodobne (četveročetvrtinske) mjere (1. razred, druga skupina, 13. sat)

Učenike je na školskoj ploči dočekala pjesmica *Okolo stabla idemo*, zapisana u dvočetvrtinskoj mjeri (slika 44).



Slika 44: Pjesmica *Okolo stabla idemo* u dvočetvrtinskoj mjeri

Nova ritamska pojava za učenike dvije su polovinke povezane ligaturom u završnim taktovima pjesmice. Učenici su prethodno već upoznali mogućnost povezivanja notnih vrijednosti preko taktne crte (povezane dvije četvrtinke, povezana polovinka s četvrtinkom). Pjesmica se u cijelosti otpjevala glazbenom abecedom uz pravilno kucanje. Potom se poveo razgovor o dvjema povezanim polovinkama koje zajedno traju četiri dobe i „ne stanu“ u jedan takt. Učiteljica je potom izbrisala svaku drugu taktnu crtu (slika 45).

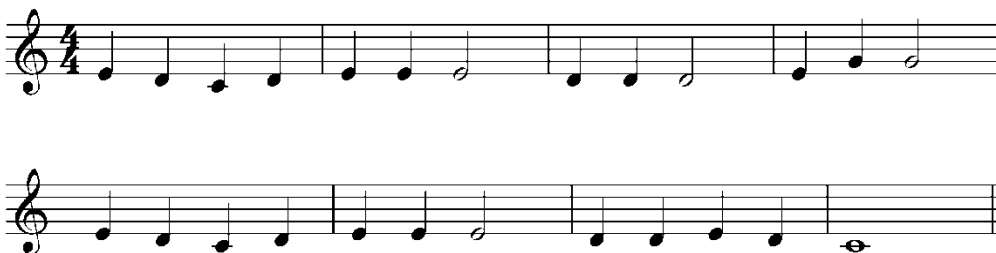


Slika 45: Pjesmica *Okolo stabla idemo* – stvaranje četverodobnih taktova

Učenici su došli do zaključka kako je nastala *četverodobna*, to jest *četveročetvrtinska* mjera (slika 46). Pjesmica se izvela još nekoliko puta „u novom ruhu“, a učiteljica je tada upozorila na odnos naglasaka unutar takta – treća doba sada postaje *relativno teška*. Učiteljica uvodi *cijelu notu* kao novu ritamsku pojavu, zamjenjujući s tom vrijednošću dvije polovinke vezane ligaturom (slika 47). Četverodobna se mjera nadalje vježbala pomoću ritamskih primjera.



Slika 46: Zapis pjesmice u četveročetvrtinskoj mjeri



Slika 47: Cijela nota u posljednjem taktu

S učenicima skupine A, četveročetvrtinska mjera i cijela nota obrađene su u isto vrijeme kao u drugoj skupini (13. nastavni sat). S obzirom na to da u radu s prvom skupinom još nije uvedena notacija, nova mjera i cijela nota kao notna vrijednost uvedene su pomoću ritamskog primjera. Kao i pjesmica, ritamski je primjer bio u dvočetvrtinskoj mjeri, s dvjema povezanim polovinkama u posljednja dva takta. Postupak je dalje bio isti. Bez obzira na činjenicu da četverodobna mjera u glazbenoteorijskom smislu pripada složenim mjerama, ona je za učenike jednako psihološki jednostavna kao dvodobna i trodobna mjera. Iz tog razloga učenike nismo upoznali s pojmom *složena mjera* prije druge godine učenja.

10. Obrada dvoosminske mjere (2. razred, prva i druga skupina, 32. sat)

Nakon vježbanja intonacije u okviru G-durske ljestvice, učiteljica je učenicima najavila zapis ritamskog diktata u dvočetvrtinskoj mjeri. Diktat se ovaj put realizirao na drugačiji način. Učiteljica nije svirala dvotaktne fraze, nego je umjesto toga zamolila učenike da slušaju dvaput diktat u cijelosti i potom ga pokušaju zapisati. Diktat je unaprijed tako konstruiran da se može zapisati bez podjele na fraze – sadrži ritamske pojave koje su učenicima jednostavne: četvrtinke, četvrtinsku pauzu, polovinku i polovinsku pauzu (slika 48).



Slika 48: Ritamski diktat u dvočetvrtinskoj mjeri (zapis u cijelosti)

Učenici su uspješno zapisali ritamski diktat u svoje kajdanke, a potom je primjer napisan i na ploču. Izveden je nekoliko puta – ritamskim i neutralnim slogovima, grupno i individualno, u polaganom, umjerenom i brzom tempu. Učiteljica je potaknula učenike da ponove sva obilježja dvočetvrtinske mjere, na način da protumače oznaku mjere i nakon toga je ispod oznake za dvočetvrtinsku mjeru postavila oznaku *dvoosminske* mjere. Kada su učenici protumačili što napisana oznaka pokazuje (dvodobna mjera, doba je osminka), prethodno napisani diktat je zajednički transkribiran u osminsku mjeru (slika 49).



Slika 49: Transkripcija ritamskog diktata u dvoosminsku mjeru

Učiteljica je s ploče obrisala zapisani diktat i učenici su nekoliko puta izveli novonastali primjer u osminskoj mjeri. Potom su izvedeni za učenike važni zaključci: osminka i osminska pauza predstavljaju jednu dobu, a četvrtinka i četvrtinska pauza u ovom slučaju dvije dobe. Dvoosminska se mjera vježbala pomoću nekoliko ritamskih primjera.

Za ovaj nastavni sat, učiteljica je konstruirala primjer s ritamskim vrijednostima koje će učenicima biti „poznate“ i nakon transkripcije iz četvrtinske u osminsku mjeru. Rad u okviru osminske mjere započeo je s jednostavnim notnim vrijednostima i trajanjima prvo u dvodobnoj, a potom u trodobnoj mjeri (33. sat). Postupno su uvedene ostale figure i kombinacije koje su prethodno bile obrađene u okviru četvrtinskih mjera. Cilj je bio da učenici počnu *misliti u osminskoj mjeri* te da se pisanje ritamskih diktata i izvedba ritamskih primjera ostvaruje direktno u ovoj mjeri, umjesto pretvaranja ritamskih pojava iz četvrtinske u osminsku mjeru. Intonacija se također vježbala u okviru osminskih mjera, to jest pomoću melodijsko-ritamskih diktata i primjera napisanih u dvoosminskoj i troosminskoj mjeri. Na isti se način kasnije pristupilo usvajanju polovinskih mjera. Često su se provodile vježbe transkripcije ritamskih ili melodijsko-ritamskih primjera iz jedne mjere u drugu, kako bi učenici u potpunosti svladali relativnost mjere.

11. Obrada G-durske ljestvice (1. razred, prva skupina, 43. sat)

Sat je započeo vježbanjem i ponavljanjem C-dura: pjevanjem ljestvice, radom na modulatoru i razgovorom o ljestvici. Učiteljica je tada upitala učenike može li se ljestvica „izgraditi“ i na nekom drugom tonu i predložila je ton *g1*. Nastao je ljestvični niz od *g1* do *g2* i učiteljica je posebnu pažnju posvetila tonovima druge oktave koji su učenicima bili novi (*d2*, *e2*, *f2*, *g2*). Učiteljica je potom najavila kako će zapisani niz odsvirati na klaviru, a učenici trebaju odrediti je li odsvirana ljestvica „dobra durska ljestvica“. Ljestvični je niz odsviran nekoliko puta, bez harmonijske pratnje i samo u uzlaznom smjeru. Učenici su zaključili da ljestvica „nije dobra“ i kako je potrebno nešto promijeniti. Učiteljica je potom odsvirala ispravnu ljestvicu (s tonom *fis*) i učenici su zaključili da ljestvica sada dobro zvuči. Uz pomoć učiteljice, ustanovili su da je *ispravna konstrukcija ljestvice* nastala sviranjem novog tona na predzadnjem mjestu (sedmome stupnju) u ljestvici. Učiteljica je na ploči ispred note *f2* upisala *povisilicu* i učenicima objasnila da je riječ o noti/tonu *fis* i znaku za *povisilicu*. Ljestvični se niz nekoliko puta izgovorio glazbenom abecedom, a zatim i otpjevao uz harmonijsku pratnju na klaviru. Učenici su zaključili da je G-durska ljestvica dosta visoka za pjevanje i učiteljica je tada ljestvični niz silazno proširila do *g*. Ljestvica se otpjevala oktavu niže i učenici su ovoga puta zaključili kako je ljestvica duboka. Učiteljica je tada motivirala učenike za pjevanje G-dura kroz dvije oktave, kako bi spojili „duboku“ i „visoku“ ljestvicu. Ljestvica se na taj način izvela dva puta, a zatim je učiteljica učenicima otkrila na koji se način može izbjeći pjevanje previsokih odnosno predubokih tonova. Demonstrirala je novi način pjevanja ljestvice, pjevajući prvi tetrakord više, a drugi niže, zadržavajući se u opsegu prve oktave (slika 50). Ljestvica se i na ovaj način otpjevala više puta, grupno i individualno.



Slika 50: Način pjevanja G-durske ljestvice s razdvojenim tetrakordima

Usljedio je rad na modulatoru: G-dur se vrlo temeljito vježbao pretvaranjem fraza iz solmizacije u glazbenu abecedu i obratno. U pravilu se koristio *plagalni oblik ljestvice*, najprimjereniji opsegu dječjega glasa u toj dobi (Rojko, 2004). Učiteljica je s učenicima porazgovarala o obilježjima G-durske ljestvice i zajednički su određeni polustepeni,

tetrakordi, glavni stupnjevi i vođica. Učiteljica je učenike navela na usporedbu C-durske i G-durske ljestvice pa su učenici zaključili da je riječ o *srodnim* tonalitetima (u ovoj se fazi učenja još ne spominje kvintna srodnost).

G-durska se ljestvica na isti način obradila sa skupinom B, osim što se ovdje primjenjivala isključivo glazbena abeceda. Prilikom vježbanja, učenici su neutralni slog (umjesto solmizacije) pretvarali u abecedna imena. U radu s objema skupinama, na drugom je satu učiteljica izbrisala povisilice ispred nota i upisala ih pored ključa te na taj način uvela pojam *predznaka*. Kasnije je na isti način uvedena F-durska ljestvica s tonom *b* i snizilicom kao predznakom. F-durska ljestvica prema opsegu ima slična obilježja kao G-dur pa se u nastavi izvodila na isti način: pjevanjem „visoke“ i „duboke“ ljestvice, pjevanjem ljestvice kroz dvije oktave i pjevanjem razdvojenih tetrakorda u okviru opsega prve oktave, što su učenici nazvali „prepolovljenom ljestvicom“.

12. Obrada prirodne a-molske ljestvice (2. razred, prva i druga skupina, 7. sat)

Pjevanjem ljestvice i radom na modulatoru, ponovila se C-durska ljestvica. Tijekom rada na modulatoru, učiteljica je postupno uvela tipične *molske glazbene obrasce* (slika 51) i proširila opseg ljestvice do *a*.



Slika 51: Uvođenje molskih obrazaca prilikom rada na modulatoru (primjer)

U fazi direktnog pokazivanja-pjevanja, učiteljica je prvo uvodila tipične dvotaktne fraze, a zatim je učenike „bez predaha“ vodila od *a* do *a*¹²¹ uzlazno i zatim silazno. Postupak se ponovio dva puta i učenici su nakon pjevanja zaključili da je riječ o drugačijoj ljestvici. Učiteljica je objasnila pojam molske ljestvice i učenici su, s obzirom na početni i završni ton, otkrili da je riječ o *a-molskoj ljestvici*. Ljestvica se potom otpjevala nekoliko puta uz korektnu harmonijsku pratnju na klaviru, koja podrazumijeva isključivo upotrebu tonova/akorda koji pripadaju prirodnom molu. Učenici su tijekom razgovora ustanovili da su C-durska i a-molska ljestvica sastavljene od istih tonova. Učiteljica je objasnila da se takve ljestvice nazivaju

¹²¹ u prvoj skupini od *la* do *la'*

paralelnim ljestvicama i otkrila kako se nova ljestvica naziva *prirodnom a-molskom ljestvicom*. Učenici su donijeli zaključke o strukturi ljestvice (redosljedju polustepena i cijelih stepena) i tetrakordima koji se po strukturi razlikuju od onih iz durske ljestvice, ali i međusobno. Učiteljica je na ploči, upisivanjem u ljestvicu, označila imena tetrakorda, polustepene i glavne stupnjeve. Prirodni se mol dalje vježbao uobičajenim postupcima.

13. Obrada harmonijske a-molske ljestvice (2. razred, prva i druga skupina, 13. sat)

Nakon provedbe uobičajenih načina vježbanja u okviru prirodne a-molske ljestvice, učiteljica je učenicima odsvirala ljestvicu s jednom izmjenom. Zamolila je učenike da još jednom pažljivo slušaju, a potom pokušaju izvesti što su čuli, pjevajući neutralnim slogom. Učenici su odmah detektirali mjesto promjene i učiteljica je u ljestvični modulator upisala promjenu (*gisI*)¹²². Uz pomoć učiteljice, učenici su došli do zaključka kako nije riječ o novoj ljestvici, nego o novom obliku a-molske ljestvice u kojem je prvi tetrakord ostao isti, a drugi tetrakord se promijenio. Ljestvica je nekoliko puta otpjevana uz harmonijsku pratnju na klaviru i učiteljica je potom objasnila kako je riječ o *harmonijskoj a-molskoj ljestvici*. Analizom ljestvice, učenici su otkrili razmak između šestog i sedmog stupnja koji je nešto veći od uobičajenog. Učiteljica je tada uvela pojam *povećane sekunde* i ukazala na vođicu koja u prirodnom molu nije bila prisutna. Harmonijski a-mol vježbao se pomoću rada na modulatoru, usmenog diktata, melodijsko-ritamskih primjera i pisanih diktata (slika 52).

Na isti se način, promjenom već poznate (harmonijske) ljestvice, uvela *melodijska a-molska ljestvica* (19. sat). Opisanim je postupkom kasnije obrađena *e-molska ljestvica*, izvedena iz G-dura (35. sat) odnosno *d-molska ljestvica*, izvedena iz F-dura (55. sat). U višim će se godinama učenja svi oblici pojedinoga molskog tonaliteta moći uvesti u okviru jednog nastavnog sata.

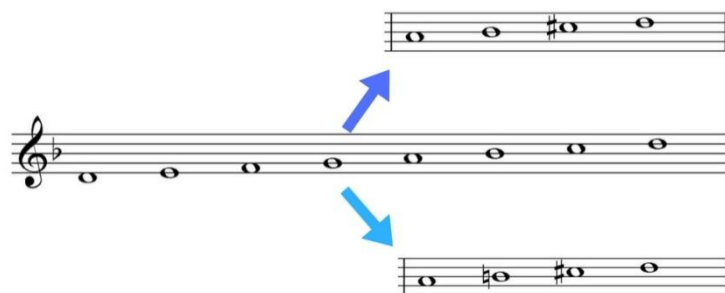


Slika 52: Vježbanje karakterističnih melodijskih obrazaca u harmonijskom a-molu

¹²² U radu s prvom skupinom, uveden je i novi solmizacijski slog *si*.

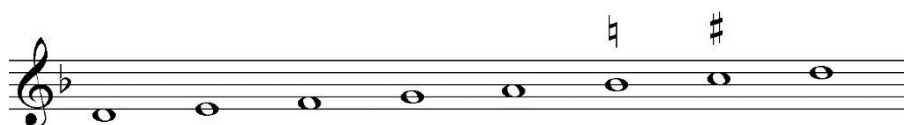
14. Vježbanje svih oblika d-molske ljestvice (2. razred, prva i druga skupina, 37. sat)

Na prethodnim su satima učenici upoznali d-molski tonalitet u njegovom prirodnom, harmonijskom i melodijskom obliku. Na početku 37. sata, učiteljica je na školsku ploču napisala d-molsku ljestvicu sa zapisom u G-ključu i to na način da je prvome tetrakordu pridružila sve varijante drugoga tetrakorda (slika 53).



Slika 53: Ljestvični modulator sa svim oblicima d-molske ljestvice

Učenici su zajedno otpjevali svaki oblik ljestvice nekoliko puta uz harmonijsku pratnju na klaviru. Pjevali su solmizacijskim slogovima i abecedom (prva skupina) odnosno isključivo glazbenom abecedom (druga skupina). Uslijedio je rad na modulatoru i učiteljica je kombinirala fraze u sva tri oblika mola. Kasnije je izbrisala notnu sliku s tri različita oblika ljestvice i napisala samo jednu ljestvicu s predznacima iznad šestog i sedmog stupnja, koji su sugerirali mogućnost daljnje kombinacije molskih oblika (slika 54).



Slika 54: Ljestvični modulator za kombiniranje melodijskih obrazaca u svim oblicima d-mola

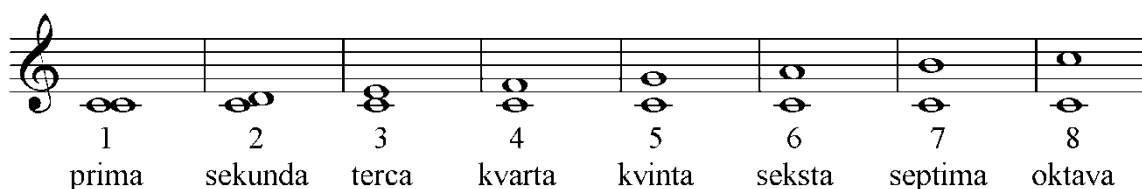
Učiteljica je potom na ploču napisala dva melodijsko-ritamska primjera u dvopolovinskoj i trolinovinskoj mjeri. U primjerima su bili zastupljeni svi oblici d-molske ljestvice. Sat je zaokružen izvedbom ritamskih primjera u navedenim mjerama.

15. Obrada intervala po veličini (2. razred, prva i druga skupina, 2. sat)

C-durska se ljestvica početkom sata ponovila na uobičajen način. Ljestvica se pjevala solmizacijom i abecedom (prva skupina) odnosno isključivo glazbenom abecedom (druga skupina) i pritom izvela na različite načine: naizmjeničnim pjevanjem tonova i tetrakorda, u različitim ritamskim obrascima s figurama *ta-te* i *ta-fa-te-fe* itd.

Učiteljica je potom zamolila učenike da se prisjete *obilježja stupnjeva* u ljestvici/tonalitetu. Učenici su ponovili glavne stupnjeve i vođicu, a zatim zajednički tražili i imenovali ostale stupnjeve. Pomoću pitanja koje je učiteljica postavljala, učenici su došli do zaključka kako su razmaci između različitih stupnjeva ljestvice različiti po veličini. Učiteljica je to na školskoj ploči prikazala pomoću razmaka u odnosu na toniku. Učenici su uočili kako se razmak sa svakim narednim stupnjem povećava i učiteljica je potom razmake označila brojevima. Objasnila je učenicima da se takvi razmaci nazivaju *intervalima* i da za svaki interval postoji poseban naziv. Učenike je upoznala s imenima intervala i zapisala ih na ploču (slika 55).

Pomoću laganih vježbi, učenici su naučili razlikovati intervale po veličini, a u narednim su satima intervale i zapisivali („gradili“) na zadanom tonu. Učiteljica je u vježbama podjednako primjenjivala G-ključ i F-ključ te učenike obiju skupina uvijek poticala na imenovanje intervala glazbenom abecedom.



Slika 55: Prikaz jednostavnih intervala po veličini

16. Obrada intervala po vrsti (2. razred, prva i druga skupina, 5. sat)

Učiteljica je s učenicima ponovila strukturu C-durske ljestvice koja se odnosi na raspored cijelih stepena i polustepena te na građu tetrakorda. Podsjetila je učenike da se razmaci između dva susjedna tona u ljestvici zovu *sekunde* i potom ih je upitala jesu li sve sekunde jednake. Učenici su uspješno zaključili da cijeli stepeni i polustepeni utječu na „veličinu“ sekunde, a tada im je učiteljica objasnila da je kod polustepena riječ o *malim sekundama*, a kod cijelih stepena o *velikim sekundama*.

Razmaci između susjednih tonova analizirali su se na istom nastavnom satu u G-durskoj i F-durskoj ljestvici, kako bi učenici uspoređivali intervale u različitim tonalitetnim kontekstima. Uz pomoć učiteljice, učenici su u ljestvicama uočili i imenovali sve velike i male sekunde. Učenici su ustanovili kako su tonaliteti srodni s obzirom na zajedničke tetrakorde, veliki broj zajedničkih tonova, pa tako i zajedničkih intervala. Ovo je bio odličan uvod u mnogostranost intervala i mnogostranost tetrakorda koji će se, kao glazbenoteorijski pojmovi, uvesti puno kasnije.

Učenici su poslije promatrali intervale male i velike sekunde u molskom kontekstu, a uvođenjem harmonijskoga mola (13. sat) obrađena je i *povećana sekunda*. Intervali su se nadalje vježbali slušnim i pisanim putem, isključivo u tonalitetnom kontekstu. Kasnije je obrađen interval *terce* po vrsti (34. sat) i učenici su tada upoznati s pojmovima *konsonanca* i *disonanca*. Intonacija intervala sekunde i terce vježbala se pomoću ciljano konstruiranih obrazaca te različitih melodijskih i melodijsko-ritamskih diktata i primjera.

Prilog 7: Planiranje nastave za predmet *Solfeggio* u prvom razredu osnovne glazbene škole

Tablica 76: Prvi razred OGS – makroplaniranje nastave u školskoj godini

mjesec	Prva skupina - relativna metoda	Druga skupina - apsolutna metoda
rujan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ulazak u tonski prostor („do-dur“) s pojedinačnim uvođenjem tonalitetskih stupnjeva : do-so, mi, do', re, la, ti, fa ▪ relativni solmizacijski slogovi kao imena glazbenih (slušnih) pojmova: do, re, mi, fa, so, la, ti, do' ▪ vježbanje pomoću slogovnog modulatora i slovnice notacije 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ uvod u apsolutnu notaciju (notno crtvlje, G-ključ) ▪ obrada C-durskog tonaliteta u G-ključu ▪ glazbena abeceda u okviru prve i druge oktave (G-ključ) ▪ karakteristike C-durske ljestvice/tonaliteta: struktura ljestvice – raspored cijelih stepena i polustepena; glavni stupnjevi i vođica; tetrakordi
listopad		<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada tonova male oktave u G-ključu (g, a, h) ▪ postavljanje intonacije pojedinih odnosa u durskom tonalitetu (tonika-dominanta, tonički trozvuk)
studeni prosinac	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prelazak na relativnu notaciju: upotreba standardne notacije (notno crtvlje) i pomičnog do-ključa ▪ vježbe u „do-duru“ na različitim pozicijama u crtvlju 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapis C-durskog tonaliteta u F-ključu ▪ tonovi velike, male i prve oktave u F-ključu (G – c2) ▪ transkripcija glazbenih primjera iz G-ključa u F-ključ i obratno
sjječanj	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada C-durskog tonaliteta u G-ključu: prelazak na apsolutnu notaciju ▪ glazbena abeceda u okviru prve i druge oktave (G-ključ) ▪ karakteristike C-durske ljestvice/tonaliteta: struktura ljestvice – raspored cijelih stepena i polustepena; glavni stupnjevi i vođica; tetrakordi ▪ obrada tonova male oktave u G-ključu (g, a, h) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada G-durskog tonaliteta u G-ključu ▪ nota/ton fis – pojam predznaka, povišilica ▪ proširenje druge oktave do g2 u G-ključu ▪ karakteristike G-durske ljestvice/tonaliteta: struktura ljestvice – raspored cijelih stepena i polustepena; glavni stupnjevi i vođica; tetrakordi
veljača	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapis C-durskog tonaliteta u F-ključu ▪ tonovi velike, male i prve oktave u F-ključu (G – c2) ▪ transkripcija glazbenih primjera iz G-ključa u F-ključ i obratno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapis G-durskog tonaliteta u F-ključu ▪ proširenje prve oktave do g1 u F-ključu ▪ transkripcija glazbenih primjera iz G-ključa u F-ključ i obratno
ožujak	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada G-durskog tonaliteta u G-ključu ▪ nota/ton fis – pojam predznaka, povišilica ▪ proširenje druge oktave do g2 u G-ključu ▪ karakteristike G-durske ljestvice/tonaliteta: struktura ljestvice – raspored cijelih stepena i polustepena; glavni stupnjevi i vođica; tetrakordi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada F-durskog tonaliteta u G-ključu ▪ nota/ton b – snizilica ▪ proširenje male oktave do f u G-ključu ▪ karakteristike F-durske ljestvice/tonaliteta: struktura ljestvice – raspored cijelih stepena i polustepena; glavni stupnjevi i vođica; tetrakordi
travanj	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapis G-durskog tonaliteta u F-ključu ▪ proširenje prve oktave do g1 u F-ključu ▪ transkripcija glazbenih primjera iz G-ključa u F-ključ i obratno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapis F-durskog tonaliteta u F-ključu ▪ proširenje velike oktave do F u F-ključu ▪ transkripcija glazbenih primjera iz G-ključa u F-ključ i obratno
svibanj	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada F-durskog tonaliteta u G-ključu ▪ nota/ton b – snizilica ▪ proširenje male oktave do f u G-ključu ▪ karakteristike F-durske ljestvice/tonaliteta: struktura ljestvice – raspored cijelih stepena i polustepena; glavni stupnjevi i vođica; tetrakordi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ transpozicija u okviru obrađenih tonaliteta: ▪ transkripcija glazbenih primjera u istom tonalitetu iz G-ključa u F-ključ i obratno ▪ transpozicija glazbenih primjera u različitim tonalitetima u okviru istog ključa ▪ transpozicija glazbenih primjera u različitim tonalitetima iz G-ključa u F-ključ i obratno
lipanj	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapis F-durskog tonaliteta u F-ključu ▪ proširenje velike oktave do F u F-ključu ▪ transkripcija glazbenih primjera iz G-ključa u F-ključ i obratno 	

Tablica 77: Prvi razred OGŠ – ishodi učenja

ISHODI UČENJA	NASTAVNI SADRŽAJI	NAČINI VJEŽBANJA
Nastavno područje: NOTNO PISMO		
<p>Učenik će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznavati osnovne pojmove: notno crtovlje, notne crte, praznine, pomoćne crte ▪ razumjeti sustav standardne notacije i podjelu na oktave prepoznati, čitati i zapisivati note u violinskom (G) ključu i basovom (F) ključu ▪ pravilno upotrebljavati predznake (povisilica fis i snizilica b) ▪ transponirati glazbeni materijal iz jednog ključa u drugi, to jest u različitu oktavu, te iz jednog tonaliteta u drugi tonaliteta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ notno crtovlje: notna crta, praznina, pomoćna crta ▪ ključevi: violinski (G) ključ, basov (F) ključ ▪ pomični „do-ključ“ (isključivo prva skupina) ▪ sustav oktava: velika oktava, mala oktava, prva oktava, druga oktava ▪ osnovni tonovi: c, d, e, f, g, a, h (u rasponu od F do g2) ▪ povišeni tonovi: fis, predznak - povisilica ▪ sniženi tonovi: b, predznak – snizilica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vježbe prepoznavanja i zapisivanja nota u G-ključu i F-ključu ▪ transpozicija glazbenog materijala u različite tonalitete, iz G-ključa u F-ključ i obrnuto ▪ transpozicija glazbenog materijala prema različitim pozicijama Do-ključa (isključivo prva skupina)
Nastavno područje: INTONACIJA		
<p>Učenik će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ stvoriti slušnu predodžbu o durskom tonalitetu i njegovim dijelovima (trikordima, tetrakordima, pentakordima) ▪ stvoriti slušnu predodžbu o svim pojedinim stupnjevima durskog tonaliteta i njihovim karakterističnim odnosima ▪ intonirati ljestvični niz uzlazno i silazno, pjevajući glazbenom abecedom i/ili solmizacijom (u G-duru i F-duru kroz dvije oktave) ▪ intonirati različite melodijske obrasce u okviru durskoga tonaliteta ▪ povezivati stupnjeve tonaliteta s abecednim imenima i/ili solmizacijskim slogovima ▪ transponirati glazbeni materijal iz jednog durskog tonaliteta u drugi ▪ zapisivati melodijski ili melodijsko-ritamski diktat u određenom durskom tonalitetu ▪ analizirati i potom pjevati glazbeni primjer u određenom durskom tonalitetu ▪ pretvarati glazbene pojmove iz neutralnog sloga u glazbenu abecedu i/ili solmizacijske slogove 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ljestvice/tonaliteti: C-dur, G-dur, F-dur ▪ abecedna imena: c, d, e, f, g, a, h (C-dur), fis (G-dur), b (F-dur) ▪ solmizacijski slogovi: do, re, mi, fa, so, la, ti (isključivo prva skupina) ▪ stupnjevi ljestvice/tonaliteta ▪ glavni stupnjevi: tonika, subdominanta, dominanta ▪ vodica ▪ tetrakordi: durski ▪ struktura ljestvice: stepeni i polustepeni 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje ljestvica glazbenom abecedom i/ili solmizacijom i na različite načine (izmjena grupno – individualno, učitelj – učenici, uz različite ritamske kombinacije, kroz dvije oktave, podjelom na tetrakorde itd.) ▪ rad na modulatoru - melodijska građa: postepeni melodijski pomaci, rastavljeni akordi glavnih stupnjeva, tipični melodijski obrasci i skokovi ▪ usmeni diktat; usmeni diktat sa zapisivanjem ▪ pisani diktat – vrsta diktata: melodijski, melodijsko-ritamski ▪ čitanje i (a vista) pjevanje glazbenih primjera ▪ vježbe transpozicije glazbenog materijala u okviru obrađenih tonaliteta

Nastavno područje: RITAM I MJERA

<p>Učenik će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ razumjeti pojmove takt, taktna crta, predtakt (nepotpuni takt) ▪ razumjeti dobu kao jedinicu mjere ▪ shvaćati odnos dobe, mjere i takta; razliku između teške i lake dobe; dvodobnosti, trodobnosti i četverodobnosti ▪ shvaćati međusobni odnos različitih notnih vrijednosti ▪ shvatiti podjelu dobe na dva jednaka dijela ▪ razumjeti pojmove ligatura, sinkopa i punktirani ritam ▪ pravilno upotrebljavati (zapisivati, reproducirati) notna trajanja i pauze u okviru zadane mjere ▪ steći osjećaj za ritamski puls te izmjenu teških i lakih doba ▪ pravilno otkucavati dobe u ravnomjernom tempu ▪ pravilno grupirati ritamske figure i kombinacije s obzirom na mjeru ▪ shvatiti (i primijeniti) mogućnosti različita zapisa za jednaka notna trajanja / ritamske figure (npr. punktirani ritam, sinkopa) ▪ pretvoriti neutralne slogove u ritamske slogove ▪ izvoditi ritamske i melodijsko-ritamske glazbene primjere ▪ zapisivati ritamske i melodijsko-ritamske glazbene diktate ▪ usvojiti ritamske figure i kombinacije kao slušne pojmove 	<p><i>Pojmovi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ doba ▪ teška i laka doba (teza i arza) ▪ takt i taktna crta ▪ predtakt (nepotpuni takt) ▪ ligatura ▪ punktirani ritam (kao pojam) ▪ sinkopa (kao pojam) <p><i>Mjere</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dvodobna / dvočetvrtinska mjera ▪ trodobna / tročetvrtinska mjera ▪ četverodobna / četveročetvrtinska mjera <p><i>Notne vrijednosti i pauze</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ četvrtinka kao trajanje od jedne dobe ▪ četvrtinska pauza ▪ polovinka kao trajanje od dvije dobe ▪ polovinska pauza ▪ polovinka s točkom kao trajanje od tri dobe ▪ polovinska pauza s točkom ▪ cijela nota kao trajanje od četiri dobe ▪ cijela pauza ▪ osminka kao trajanje od pola dobe ▪ osminska pauza <p><i>Ritamske figure i kombinacije</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ velika sinkopa na četiri dobe (s različitim varijantama zapisa) ▪ kombinacije četvrtinki i polovinki s ligaturama unutar takta i preko taktne crte ▪ podjela dobe na dva jednaka dijela (osminke) ▪ kombinacija s osminskim pazama (osminka – osminska pauza / osminska pauza – osminka) ▪ punktirani ritam na dvije dobe (s različitim varijantama zapisa) ▪ sinkopa na dvije dobe (s različitim varijantama zapisa) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski diktat (usmeni; usmeni sa zapisivanjem; pisani) ▪ melodijsko-ritamski diktat ▪ ritamski primjeri ▪ melodijsko-ritamski primjeri ▪ brojalice s tekstom ▪ ritamske igre
---	---	---

Tablica 78: Prvi razred OGS – vremenik provedbe eksperimenta

Prva skupina (relativna metoda)

PRVO POLUGODIŠTE	
1. sat čet, 6. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ uvod u ritam (apstraktan način ulaska u ritam, igra sa zvonom) ▪ četvrtinke ▪ doba, teška i laka doba ▪ dvočetvrtinska (dvodobna) mjera ▪ takt i taktna crta, dvostruka taktna crta na kraju ▪ ulazak u tonski prostor – tonovi do i so¹²³
2. sat pon, 10. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>slovčana notacija (d i s)</i> ▪ <i>slogovni modulator</i> ▪ rad na modulatoru (frazе u dvodobnoj mjeri) – imitacija; direktno pjevanje; pjevanje nakon pokazivanja i pamćenja fraze ▪ usmeni diktat s do i so ▪ obrada polovinke ▪ ritamski primjeri s četvrtinkama i polovinkama
3. sat čet, 13. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri i ritamski diktat s četvrtinkama i polovinkama ▪ modulator i usmeni diktat s tonovima do i so ▪ obrada novog tona mi ▪ modulator s tonovima do, mi, so (imitacija)
4. sat pon, 17. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na modulatoru, vježbanje intonacije: do, mi, so ▪ usmeni diktat s tonovima do, mi, so ▪ melodijsko-ritamski primjeri s tonovima do, mi, so (slovčana notacija) ▪ ritamski primjeri s četvrtinkama i polovinkama ▪ obrada četvrtinske pauze
5. sat čet, 20. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i diktat s četvrtinkom, četvrtinskom pauzom i polovinkom ▪ rad na modulatoru i usmeni diktat s tonovima do, mi, so ▪ melodijsko-ritamski primjeri s tonovima do, mi, so (slovčana notacija)
6. sat pon, 24. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator i melodijsko-ritamski primjeri s tonovima do, mi, so ▪ obrada novog tona do' ▪ modulator s tonovima do, mi, so, do' ▪ obrada polovinske pauze ▪ ritamski primjeri u dvočetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka, polovinska pauza)
7. sat čet, 27. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na modulatoru i usmeni diktat s tonovima do-mi-so-do' ▪ melodijsko-ritamski primjer s do-mi-so-do' (dvodobna mjera, slovčana notacija) ▪ ritamski primjeri i ritamski diktat u dvočetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka, polovinska pauza)

¹²³ Podeljanim slovima prikazana je obrada nove intonacijske problematike.

8. sat pon, 1. listopada 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na modulatoru i usmeni diktat s tonovima do-mi-so-do' ▪ melodijsko-ritamski primjer s do-mi-so-do' (dvodobna mjera, slovčana notacija) ▪ obrada trodobne mjere ▪ ritamski primjeri u tročetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka, polovinska pauza)
9. sat čet, 4. listopada 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u tročetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka, polovinska pauza) ▪ obrada polovinke s točkom ▪ rad na modulatoru s tonovima do-mi-so-do' ▪ obrada novog tona re ▪ rad na modulatoru (nastavak) s tonovima do, re, mi, so, do' ; usmeni diktat
10. sat * uto, 9. listopada 2012. (8. 10. – praznik)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na modulatoru i usmeni diktat (do, re, mi, so, do') ▪ melodijsko-ritamski primjeri s tonovima do, re, mi, so, do' u dvodobnoj i trodobnoj mjeri ▪ ritamski primjer u tročetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka, polovinska pauza, polovinka s točkom) ▪ obrada polovinske pauze s točkom
11. sat čet, 11. listopada 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u dvodobnoj i trodobnoj mjeri ▪ ligatura preko taktne crte – povezivanje dviju četvrtinki ▪ ritamski diktat u tročetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka, polovinska pauza, polovinka s točkom) ▪ rad na modulatoru i melodijsko-ritamski primjer (do, re, mi, so, do') ▪ obrada novog tona la ▪ rad na modulatoru – nastavak (do, re, mi, so, la, do')
12. sat pon, 15. listopada 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na modulatoru, usmeni diktat i melodijsko-ritamski primjer s tonovima do, re, mi, so, la, do' ▪ ritamski primjeri s ligaturom preko taktne crte (povezivanje dviju četvrtinki; povezivanje polovinke i četvrtinke; povezivanje dviju polovinki)
13. sat čet, 18. listopada 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada četveročetvrtinske mjere i cijele note ▪ ritamski primjeri sa svim obrađenim ritamskim figurama ▪ rad na modulatoru s tonovima do, re, mi, so, la, do' i meloritamski primjer ▪ obrada novog tona ti ▪ rad na modulatoru (nastavak) s tonovima do, re, mi, so, la, ti, do' ▪ melodijsko-ritamski primjer s tonovima do, re, mi, so, la, ti, do' (četverodobna mjera)
14. sat pon, 22. listopada 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u četveročetvrtinskoj mjeri; obrada cijele pauze ▪ rad na modulatoru i usmeni diktat (do, re, mi, so, la, ti, do') ▪ melodijsko-ritamski primjeri s tonovima do, re, mi, so, la, ti, do' (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera)
15. sat čet, 25. listopada 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator s do, re, mi, so, la, ti, do'; <i>uvođenje pojmova ljestvica i tonaliteta</i> ▪ obrada novog tona fa ▪ modulator (nastavak) s do, re, mi, fa, so, la, ti, do' ▪ pjevanje ljestvice solmizacijom uz klavirsku pratnju ▪ melodijsko-ritamski primjeri s cijelom ljestvicom (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ ritamski primjeri u četveročetvrtinskoj mjeri

<p>16. sat pon, 29. listopada 2012.</p> <p>* 1.11. – blagdan</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri i ritamski diktat u četveročetvrtinskoj mjeri sa svim naučenim vrijednostima i pauzama ▪ pjevanje ljestvice solmizacijom uz klavirsku pratnju ▪ rad na modulatoru i usmeni diktat s cijelom ljestvicom ▪ melodijsko-ritamski primjer s cijelom ljestvicom (četverodobna mjera)
<p>17. sat pon, 5. studenog 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>uvod u notno crtovlje – crte i praznine</i> ▪ <i>relativna notacija – pomični do-ključ</i> ▪ <i>do-ključ na prvoj crti u crtovlju</i> – smještanje ljestvice u crtovlje ▪ <i>rad na notnom modulatoru (ljestvici-modulatoru)</i> ▪ usmeni diktat s cijelom ljestvicom ▪ jednostavniji melodijski diktat u crtovlju (usmeni diktat sa zapisivanjem) ▪ melodijski primjeri u crtovlju
<p>18. sat čet, 8. studenog 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) i ritamski diktat (dvodobna mjera) ▪ rad na notnom modulatoru (do-ključ na prvoj crti) ▪ jednostavniji melodijsko-ritamski diktat: do-ključ na prvoj crti, dvočetvrtinska mjera (usmeni diktat sa zapisivanjem)
<p>19. sat pon, 12. studenog 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>do-ključ u prvoj praznini</i> – smještanje ljestvice u crtovlje ▪ rad na notnom modulatoru (do-ključ u prvoj praznini) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer: do-ključ u prvoj praznini, tročetvrtinska mjera ▪ ritamski primjeri (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera): sve obrađene vrijednosti i pauze, ligatura preko taktne crte (četvrtinka-četvrtinka / polovinka-četvrtinka / polovinka-polovinka)
<p>20. sat čet, 15. studenog 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ rad na notnom modulatoru (do-ključ u prvoj praznini) ▪ jednostavniji melodijsko-ritamski diktat: do-ključ u prvoj praznini, tročetvrtinska mjera ▪ melodijsko-ritamski primjer: do-ključ u prvoj praznini, tročetvrtinska mjera
<p>21. sat pon, 19. studenog 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>do-ključ na drugoj crti</i> – smještanje ljestvice u crtovlje ▪ rad na notnom modulatoru (do-ključ na drugoj crti) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer: do-ključ na drugoj crti, četveročetvrtinska mjera ▪ ritamski diktat: četveročetvrtinska mjera
<p>22. sat čet, 22. studenog 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na notnom modulatoru (do-ključ na drugoj crti) ▪ kratki melodijsko-ritamski primjeri: do-ključ na drugoj crti ▪ <i>pojam transpozicije</i> ▪ transpozicija primjera: do-ključ na prvoj crti, u prvoj praznini i na drugoj crti ▪ ritamski primjer i ritamski diktat: četveročetvrtinska mjera
<p>23. sat pon, 26. studenog 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>do-ključ u drugoj praznini</i> – smještanje ljestvice u crtovlje ▪ <i>pojam pomoćne crte</i> (pomoćna crta iznad crtovlja) ▪ rad na notnom modulatoru (do-ključ u drugoj praznini) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i jednostavniji melodijsko-ritamski diktat: do-ključ u drugoj praznini, dvočetvrtinska mjera

<p>24. sat čet, 29. studenog 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na modulatoru (do-ključ u drugoj praznini) ▪ melodijsko-ritamski primjer: do-ključ u drugoj praznini, dvočetvrtinska mjera ▪ transpozicija primjera: do-ključ na prvoj i na drugoj crti, u prvoj i u drugoj praznini ▪ ritamski primjer, dvočetvrtinska mjera
<p>25. sat pon, 3. prosinca 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>do-ključ ispod prve crte</i> – smještanje ljestvice u crtovlje ▪ rad na modulatoru (do-ključ ispod prve crte) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer ▪ jednostavniji melodijsko-ritamski diktat: do-ključ ispod prve crte, tročetvrtinska mjera ▪ ritamski primjer, tročetvrtinska mjera ▪ uvođenje predtakta (nepotpunog takta)
<p>26. sat čet, 6. prosinca 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator (do-ključ ispod prve crte) ▪ melodijsko-ritamski primjer i melodijsko-ritamski diktat (do-ključ ispod prve crte) ▪ transpozicija primjera ▪ ritamski primjer i ritamski diktat, četveročetvrtinska mjera (s predtaktom) ▪ pjesmica Sveti Nikola
<p>27. sat pon, 10. prosinca 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>do-ključ na prvoj pomoćnoj crti ispod crtovlja</i> – smještanje ljestvice u crtovlje (<i>priprema za C-dur</i>) ▪ pjevanje ljestvice, uz mijenjanje visine tonike ▪ rad na modulatoru (do-ključ na prvoj pomoćnoj crti) ▪ usmeni diktat ▪ ritamski primjeri s predtaktom (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera)
<p>28. sat čet, 13. prosinca 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator (do-ključ na prvoj pomoćnoj crti) ▪ melodijsko-ritamski primjer (do-ključ na prvoj pomoćnoj crti) ▪ transpozicija primjera ▪ obrada pjesmice s tekstom (do-ključ na prvoj pomoćnoj crti) ▪ ritamski primjeri i diktat ▪ ritamske igre
<p>29. sat pon, 17. prosinca 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator (do-ključ na prvoj pomoćnoj crti) ▪ melodijsko-ritamski primjeri s do-ključem na prvoj pomoćnoj crti (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ obrada pjesmica s tekstom (do-ključ na prvoj pomoćnoj crti) ▪ transkripcija pjesmica ▪ ritamski primjeri i ritamske igre
<p>30. sat čet, 20. prosinca 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje gradiva: pjevanje ljestvice, pjesmica, melodijsko-ritamski i ritamski primjeri, ritamske igre

DRUGO POLUGODIŠTE	
31. sat pon, 14. siječnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>uvod u apsolutnu notaciju</i> ▪ <i>violinski ili G-ključ</i> (vježbanje pravilnog crtanja ključa) ▪ zapis C-durske ljestvice u G-ključu ▪ <i>glazbena abeceda: c1, d1, e1, f1, g1, a1, h1, c2</i> ▪ modulator u C-duru ▪ usmeni diktat; melodijsko-ritamski diktat u C-duru (dvočetvrtinska mjera) ▪ ritamski primjeri
32. sat čet, 17. siječnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur ljestvica u G-ključu (pjevanje ljestvice) ▪ <i>pojam oktave – prva i druga oktava</i> ▪ vježbe s glazbenom abecedom ▪ modulator u C-duru – pretvaranje solmizacijskih slogova u abecedu ▪ usmeni diktat – pretvaranje solmizacijskih slogova u abecedu ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u C-duru (tročetvrtinska mjera); pjevanje primjera solmizacijom i abecedom
33. sat pon, 21. siječnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ sinkopa na četiri dobe (četvrtinka-polovinka-četvrtinka) ▪ C-dur ljestvica u G-ključu (pjevanje ljestvice) ▪ pojam <i>tetrakorda</i>; označavanje tetrakorda ▪ pjevanje tetrakorda solmizacijom i abecedom ▪ modulator u C-duru ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u C-duru (četveročetvrtinska mjera)
34. sat čet, 24. siječnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur: pjevanje ljestvice i tetrakorda ▪ struktura ljestvice: <i>cijeli stepeni i polustepeni</i> ▪ struktura tetrakorda, uvođenje pojma <i>durski tetrakord</i> ▪ modulator u C-duru; usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski diktat u C-duru (četveročetvrtinska mjera) ▪ ritamski primjeri u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ varijanta sinkope na četiri dobe: četvrtinska pauza – polovinka – četvrtinka
35. sat pon, 28. siječnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ <i>uvođenje ljestvičnih stupnjeva (oznake s rimskim brojevima)</i> ▪ <i>glavni stupnjevi: prvi stupanj – tonika (osmi stupanj – gornja tonika); četvrti stupanj – subdominanta; peti stupanj – dominanta</i> ▪ modulator i usmeni diktat u C-duru ▪ melodijsko-ritamski primjer u C-duru, četveročetvrtinska mjera
36. sat čet, 31. siječnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer u dvočetvrtinskoj mjeri, uvođenje ritma "ta-te" ▪ osminka kao vrijednost od pola dobe; zapis osminki (odvojeno i spojeno) ▪ modulator u C-duru – uvođenje tona h (ti); <i>mala oktava</i> ▪ pomak do-ti-do (c1-h-c1 / c2-h1-c2) ▪ pojam <i>vođice</i> (sedmi stupanj ljestvice) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski diktat, C-dur, dvočetvrtinska mjera

<p>37. sat pon, 4. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur – pjevanje i razgovor o ljestvici ▪ modulator – uvođenje tona a (la) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski diktat, C-dur, dvočetvrtinska mjera ▪ ritamski primjer i ritamski diktat s osminkama, dvočetvrtinska mjera
<p>38. sat čet, 7. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri sa svim naučenim vrijednostima, figurama i pauzama (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ ritamski diktat s osminkama, tročetvrtinska mjera ▪ modulator – uvođenje tona g (so) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat, C-dur, tročetvrtinska mjera
<p>39. sat pon, 11. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>basov ili F-ključ</i> (vježbanje pravilnog crtanja ključa) ▪ zapis C-durske ljestvice u F-ključu ▪ mala i prva oktava u F-ključu: c, d, e, f, g, a, h, c1 ▪ modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat, C-dur u F-ključu, dvočetvrtinska mjera
<p>40. sat čet, 14. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vježbanje prepoznavanja i zapisa nota u G-ključu i F-ključu ▪ C-dur u F-ključu: pjevanje ljestvice i modulator ▪ uvođenje tonova G, A, H (so, la, ti); <i>velika oktava u F-ključu</i> ▪ modulator, usmeni diktat ▪ ritamski primjer i ritamski diktat u četveročetvrtinskoj mjeri
<p>41. sat pon, 18. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur u F-ključu: pjevanje ljestvice i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat, C-dur u F-ključu, tročetvrtinska mjera ▪ ritamski primjeri
<p>42. sat čet, 21. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prepoznavanje i zapis nota u F-ključu – velika, mala i prva oktava ▪ C-dur u F-ključu: pjevanje ljestvice i modulator ▪ melodijsko-ritamski diktat, C-dur u F-ključu, dvočetvrtinska mjera ▪ melodijsko-ritamski primjeri, C-dur u F-ključu, dvodobna, trodobna i četverodobna mjera
<p>43. sat pon, 25. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada G-durske ljestvice/tonaliteta (izvođenje iz C-durskog niza) ▪ note/tonovi druge oktave: d2, e2, f2, g2 ▪ zapis G-durske ljestvice u G-ključu ▪ nota/ton fis (fis1, fis2); <i>znak povicilica, pojam predznaka</i> ▪ pjevanje „visoke“ i „duboke“ ljestvice ▪ pjevanje tetrakorda (g1,a1,h1,c2 / d1,e1,fis1,g1) ▪ rad na modulatoru – solmizacija i abeceda, usmeni diktat
<p>44. sat čet, 28. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje G-durske ljestvice ▪ obilježja ljestvice/tonaliteta: tetrakordi, struktura ljestvice, glavni stupnjevi i vodica u G-duru ▪ rad na modulatoru i usmeni diktat (G-dur) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, dvočetvrtinska mjera ▪ ritamski primjer, dvočetvrtinska mjera

<p>45. sat pon, 4. ožujka 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nova ritamska figura: punktirani ritam na dvije dobe ▪ ritamski primjer s punktiranim ritmom, dvočetvrtinska mjera ▪ pjevanje G-durske ljestvice i razgovor o ljestvici ▪ rad na modulatoru (G-dur) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, dvočetvrtinska mjera
<p>46. sat čet, 7. ožujka 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na modulatoru (G-dur) ▪ vježbanje intonacije trozvuka glavnih stupnjeva ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, tročetvrtinska mjera
<p>47. sat pon, 11. ožujka 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri s punktiranim ritmom na dvije dobe (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ ritamski diktat, tročetvrtinska mjera ▪ rad na modulatoru (G-dur) ▪ usmeni diktat – pretvaranje solmizacije u abecedu ▪ melodijsko-ritamski primjeri u G-duru (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera)
<p>48. sat čet, 14. ožujka 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje C-dura i G-dura sa zapisom u G-ključu, usporedba tonaliteta ▪ modulator u G-duru ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, četveročetvrtinska mjera ▪ <i>transpozicija primjera iz G-dura u C-dur</i> ▪ pjevanje primjera glazbenom abecedom u G-duru i u C-duru
<p>49. sat pon, 18. ožujka 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapis G-durske ljestvice u F-ključu ▪ note / tonovi prve oktave u F-ključu: d1, e1, fis1, g1 ▪ modulator (G-dur, F-ključ) ▪ usmeni diktat (pretvaranje solmizacija – abeceda) ▪ melodijsko-ritamski diktat u G-duru, dvočetvrtinska mjera ▪ ritamski primjer, dvočetvrtinska mjera
<p>50. sat čet, 21. ožujka 2013. * 31. 3. – Uskrs</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri, dvočetvrtinska mjera; obrada sinkope na dvije dobe ▪ modulator (G-dur, F-ključ) ▪ usmeni diktat (pretvaranje solmizacija – abeceda) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, dvočetvrtinska mjera
<p>51. sat čet, 4. travnja 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator (G-dur, F-ključ) ▪ usmeni diktat (pretvaranje solmizacija – abeceda) ▪ melodijsko-ritamski primjeri u G-duru sa zapisom u F-ključu (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ ritamski primjer i ritamski diktat sa sinkopom na dvije dobe (dvočetvrtinska mjera)
<p>52. sat pon, 8. travnja 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat sa sinkopom na dvije dobe (tročetvrtinska mjera) ▪ modulator (G-dur, F-ključ) ▪ usmeni diktat (pretvaranje solmizacija – abeceda) ▪ melodijsko-ritamski diktat u G-duru (tročetvrtinska mjera)

53. sat čet, 11. travnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator (G-dur, F-ključ) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, F-ključ (tročetvrtinska mjera) ▪ transkripcija primjera u G-duru iz F-ključa u G-ključ ▪ prepoznavanje / zapis nota u G-ključu i F-ključu (velika, mala, prva i druga oktava)
54. sat pon, 15. travnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-durska i G-durska ljestvica sa zapisom u F-ključu (ponavljanje) ▪ modulator (G-dur, F-ključ) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, F-ključ (četveročetvrtinska mjera) ▪ transpozicija primjera iz C-dura u G-dur ▪ ritamski primjer, četveročetvrtinska mjera (sinkopa i punktirani ritam na dvije dobe)
55. sat čet, 18. travnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada F-dur ljestvice / tonaliteta (izvođenje iz C-durskog niza) ▪ nota/ton b, b1 ▪ nota/ton f (proširenje male oktave u G-ključu) ▪ pjevanje F-dur ljestvice solmizacijom i glazbenom abecedom ▪ modulator i usmeni diktat (pretvaranje solmizacija – abeceda) ▪ ritamski primjeri
56. sat pon, 22. travnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri i ritamski diktat u dvočetvrtinskoj mjeri ▪ obilježja F-durskog tonaliteta: tetrakordi, glavni stupnjevi i vodica ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur u G-ključu, dvočetvrtinska mjera)
57. sat čet, 25. travnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur u G-ključu, tročetvrtinska mjera) ▪ ritamski diktat (tročetvrtinska mjera)
58. sat pon, 29. travnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada ritamskih figura s osminskom pauzom (osminka-osminska pauza; osminska pauza-osminka) ▪ ritamski primjeri u dvočetvrtinskoj mjeri s novim kombinacijama ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur u G-ključu, dvočetvrtinska mjera)
59. sat čet, 2. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje F-durske ljestvice kroz dvije oktave ▪ pjevanje tetrakorda u F-duru ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski diktat (F-dur u G-ključu, četveročetvrtinska mjera) ▪ ritamski primjeri sa svim obrađenim figurama (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera)
60. sat pon, 6. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer (F-dur u G-ključu, četveročetvrtinska mjera) ▪ transpozicija primjera iz F-dura u C-dur ▪ pjevanje primjera abecedom u F-duru i u C-duru
61. sat čet, 9. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapis F-durske ljestvice u F-ključu ▪ note/tonovi: F, B, b ▪ modulator (F-dur u F-ključu) ▪ usmeni diktat (pretvaranje solmizacija – abeceda) ▪ ritamski primjeri

62. sat pon, 13. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje F-durske ljestvice kroz dvije oktave ▪ modulator (F-dur u F-ključu); usmeni diktat (solmizacija – abeceda) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur, F-ključ, dvočetvrtinska mjera) ▪ ritamski diktat, dvočetvrtinska mjera (kombinacije s osminkama)
63. sat čet, 16. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat, tročetvrtinska mjera (kombinacije s osminkama) ▪ F-dur u F-ključu, pjevanje ljestvice s različitim ritamskim obrascima ▪ modulator (F-dur u F-ključu) ▪ usmeni diktat (pretvaranje solmizacija – abeceda) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur, F-ključ, tročetvrtinska mjera)
64. sat pon, 20. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator (F-dur u F-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur, F-ključ, četveročetvrtinska mjera) ▪ ritamski diktat (četveročetvrtinska mjera)
65. sat čet, 23. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ modulator i melodijsko-ritamski primjeri (F-dur u F-ključu) ▪ transkripcija primjera iz basovog u violinski ključ
66. sat pon, 27. svibnja 2013. * 30. 5. – Tijelovo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ F-durska ljestvica sa zapisom u G-ključu i F-ključu ▪ modulator (F-dur u F-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjeri (F-dur u F-ključu i u G-ključu) ▪ transkripcija primjera u F-duru iz G-ključa u F-ključ ▪ ritamski diktat u tročetvrtinskoj mjeri
67. sat pon, 3. lipnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski diktat u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ zapis nota f – g² u G-ključu (ponavljanje) ▪ C-dur, G-dur i F-dur sa zapisom u G-ključu, ponavljanje i usporedba; pjevanje ljestvica solmizacijom i abecedom ▪ melodijsko-ritamski primjeri (C-dur, G-dur i F-dur sa zapisom u G-ključu)
68. sat čet, 6. lipnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapis nota F – g¹ u F-ključu (ponavljanje) ▪ C-dur, G-dur i F-dur sa zapisom u F-ključu, ponavljanje i usporedba; pjevanje ljestvica solmizacijom i abecedom ▪ melodijsko-ritamski primjeri (C-dur, G-dur i F-dur sa zapisom u F-ključu)
69. sat pon, 10. lipnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje svih ljestvica ▪ obrada pjesmice s tekstom u F-duru ▪ transpozicija glazbenih primjera: F-G / G-F / F-C / C-F ▪ ritamski primjeri
70. sat čet, 13. lipnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje gradiva ▪ pjevanje pjesmica s tekstom u C-duru, G-duru i F-duru

Druga skupina (apsolutna metoda)

PRVO POLUGODIŠTE	
1. sat pet, 7. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>uvod u notno crtovanje (apsolutna notacija)</i> ▪ <i>violinski ili G-ključ (vježbanje pravilnog crtanja ključa)</i> ▪ C-durska ljestvica sa zapisom u G-ključu ▪ glazbena abeceda: c1, d1, e1, f1, g1, a1, h1, c2 ▪ <i>prva i druga oktava</i> ▪ pjevanje C-durske ljestvice abecedom ▪ uvod u ritam (igra s C-durskom ljestvicom) ▪ četvrtinke; doba – teška i laka doba ▪ dvočetvrtinska (dvodobna) mjera ▪ takt i taktna crta ▪ dvostruka taktna crta na kraju
2. sat uto, 11. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na ljestvici-modulatoru (C-dur sa zapisom u G-ključu) ▪ usmeni diktat (pretvaranje neutralnog sloga u abecedu) ▪ obrada polovinke ▪ ritamski primjeri s četvrtinkama i polovinkama
3. sat pet, 14. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri i ritamski diktat s četvrtinkama i polovinkama ▪ obilježja ljestvice: podjela na tetrakorde, pojam <i>tetrakorda</i> ▪ pjevanje tetrakorda abecedom ▪ rad na modulatoru ▪ usmeni diktat (pretvaranje neutralnog sloga u abecedu)
4. sat uto, 18. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje C-durske ljestvice uz ritamske obrasce s četvrtinkama i polovinkama ▪ rad na modulatoru ▪ vježbanje skoka tonika-dominanta (c1-g1) ▪ usmeni diktat ▪ ritamski primjeri s četvrtinkama i polovinkama ▪ obrada četvrtinske pauze
5. sat pet, 21. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat s četvrtinkom, četvrtinskom pauzom i polovinkom (dvodobna mjera) ▪ pjevanje C-durske ljestvice uz ritamske obrasce s četvrtinkama, polovinkama i četvrtinskim pauzama ▪ rad na modulatoru, usmeni diktat ▪ jednostavniji melodijsko-ritamski diktat u dvočetvrtinskoj mjeri (naglasak na skok c1-g1)
6. sat uto, 25. rujna 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u dvočetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka) ▪ obrada polovinske pauze ▪ struktura ljestvice: cijeli stepeni i polustepeni ▪ struktura tetrakorda: durski tetrakordi ▪ modulator ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjeri u dvočetvrtinskoj mjeri (naglasak na skok c1-g1)

<p>7. sat pet, 28. rujna 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri i ritamski diktat u dvočetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka, polovinska pauza) ▪ obrada trodobne (tročetvrtinske) mjere ▪ pjevanje C-dur ljestvice ▪ rad na modulatoru ▪ vježbanje intonacije durskog kvintakorda: c1 – e1 – g1 ▪ usmeni diktat s naglaskom na pomak c1 – e1 – g1
<p>8. sat uto, 2. listopada 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na modulatoru ▪ jednostavniji melodijsko-ritamski diktat u tročetvrtinskoj mjeri (s naglaskom na pomak c1 – e1 – g1) ▪ ritamski primjeri u tročetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka, polovinska pauza)
<p>9. sat pet, 5. listopada 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u tročetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka, polovinska pauza) ▪ obrada polovinke s točkom ▪ intonacija: c1-e1-g1-c2 (vježbanje skoka na gornju toniku) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski diktat u tročetvrtinskoj mjeri
<p>10. sat uto, 9. listopada 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer u tročetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka, polovinska pauza, polovinka s točkom) ▪ obrada polovinske pauze s točkom ▪ <i>pojam stupnja u ljestvici (označavanje rimskim brojevima)</i> ▪ rad na modulatoru ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u tročetvrtinskoj mjeri (s naglaskom na pomak c1-e1-g1-c2)
<p>11. sat pet, 12. listopada 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u dvodobnoj i trodobnoj mjeri ▪ ligatura preko taktne crte – povezivanje dviju četvrtinki ▪ ritamski diktat u tročetvrtinskoj mjeri (četvrtinka, četvrtinska pauza, polovinka, polovinska pauza, polovinka s točkom) ▪ rad na modulatoru (pentatonski niz: c1, d1, e1, g1, a1, c2) ▪ usmeni diktat s naglaskom na pentatonski niz
<p>12. sat uto, 16. listopada 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>glavni stupnjevi u ljestvici: prvi stupanj – tonika (osmi stupanj – gornja tonika); četvrti stupanj – subdominanta; peti stupanj – dominantna</i> ▪ rad na modulatoru (pentatonski niz: c1, d1, e1, g1, a1, c2) ▪ usmeni diktat s naglaskom na pentatonski niz ▪ jednostavniji melodijsko-ritamski diktat ▪ ritamski primjeri s ligaturom preko taktne crte (četvrtinka – četvrtinka / polovinka – četvrtinka / polovinka – polovinka)
<p>13. sat pet, 19. listopada 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada četveročetvrtinske mjere i cijele note ▪ ritamski primjeri sa svim obrađenim ritamskim figurama ▪ rad na modulatoru – vježbanje intonacije VII. stupnja ▪ <i>pojam vođica</i> ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer u četveročetvrtinskoj mjeri

14. sat uto, 23. listopada 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ obrada cijele pauze ▪ rad na modulatoru – vježbanje intonacije IV. stupnja ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u dvočetvrtinskoj mjeri
15. sat pet, 26. listopada 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ uvođenje tona h (mala oktava) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u tročetvrtinskoj mjeri
16. sat uto, 30. listopada 2012. * 2.11. – nema nastave	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri i ritamski diktat u četveročetvrtinskoj mjeri sa svim naučenim vrijednostima i pauzama ▪ uvođenje tona a (mala oktava) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u četveročetvrtinskoj mjeri
17. sat uto, 6. studenog 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ uvođenje tona g (mala oktava) ▪ usmeni diktat – <i>niz g, a, h, c1</i> ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u četveročetvrtinskoj mjeri (naglasak na melodijski niz g, a, h, c1) ▪ ritamski primjeri (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ ritamski diktat (dvodobna mjera)
18. sat pet, 9. studenog 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>obrada basovog ili F-ključa</i> (vježbanje pravilnog crtanja ključa) ▪ C-durska ljestvica sa zapisom u F-ključu ▪ note: c, d, e, f, g, a, h, c1 – <i>mala i prva oktava u F-ključu</i> ▪ oznake za tetrakorde, polustepene i glavne stupnjeve ▪ rad na modulatoru, C-dur sa zapisom u F-ključu ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer, C-dur u F-ključu, dvočetvrtinska mjera
19. sat uto, 13. studenog 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera): sve obrađene vrijednosti i pauze ▪ ligatura preko taktne crte (četvrtinka-četvrtinka / polovinka-četvrtinka / polovinka-polovinka) ▪ rad na modulatoru (C-dur u F-ključu) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat, C-dur u F-ključu, dvočetvrtinska mjera
20. sat pet, 16. studenog 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na modulatoru (C-dur u F-ključu) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat, C-dur u F-ključu, tročetvrtinska mjera ▪ ritamski diktat, tročetvrtinska mjera
21. sat uto, 20. studenog 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ rad na modulatoru (C-dur u F-ključu) ▪ intonacija – trozvuci glavnih stupnjeva ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat, C-dur u F-ključu, četveročetvrtinska mjera

22. sat pet, 23. studenog 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski diktat: četveročetvrtinska mjera ▪ rad na modulatoru (C-dur u F-ključu) ▪ uvođenje tonova G, A, H – <i>velika oktava u basovom ključu</i> ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjeri, C-dur u F-ključu (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera)
23. sat uto, 27. studenog 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur ljestvica, pjevanje i modulator (trozvuci glavnih stupnjeva) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat, C-dur u F-ključu, dvočetvrtinska mjera ▪ ritamski primjer, dvočetvrtinska mjera
24. sat pet, 30. studenog 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat, tročetvrtinska mjera ▪ uvođenje predtakta (nepotpunog takta) ▪ C-dur u F-ključu, pjevanje ljestvice i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat, C-dur u F-ključu, tročetvrtinska mjera
25. sat uto, 4. prosinca 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur u F-ključu, pjevanje ljestvice i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat, C-dur u F-ključu, četveročetvrtinska mjera ▪ ritamski primjeri s predtaktom (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera)
26. sat pet, 7. prosinca 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i diktat, četveročetvrtinska mjera ▪ C-dur u G-ključu i F-ključu: pjevanje ljestvice i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjeri u G-ključu ▪ transkripcija primjera iz G-ključa u F-ključ
27. sat uto, 11. prosinca 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur u G-ključu i F-ključu: pjevanje ljestvice i modulator ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjeri i diktat u F-ključu, dvočetvrtinska mjera ▪ transkripcija primjera iz F-ključa u G-ključ
28. sat pet, 14. prosinca 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje notnog sustava: G-ključ i F-ključ (velika, mala, prva i druga oktava) ▪ C-durska ljestvica u oba ključa ▪ pjesmice s tekstem u C-duru ▪ ritamski primjeri i diktat; ritamske igre
29. sat uto, 18. prosinca 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-durska ljestvica u oba ključa ▪ pjesmice i brojalice ▪ ritamski primjeri i ritamske igre
30. sat pet, 21. prosinca 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje gradiva: pjevanje ljestvice, Božićne pjesmice, melodijsko-ritamski i ritamski primjeri, ritamske igre

DRUGO POLUGODIŠTE	
31. sat uto, 15. siječnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje notnog sustava: G-ključ i F-ključ (velika, mala, prva i druga oktava) ▪ C-dur u oba ključa: pjevanje ljestvice i razgovor o ljestvici (tetrakordi, struktura, glavni stupnjevi i vođica) ▪ melodijsko-ritamski diktat u violinskom ključu (dvočetvrtinska mjera) ▪ melodijsko-ritamski primjer u basovom ključu (dvočetvrtinska mjera)
32. sat pet, 18. siječnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada G-durske ljestvice / tonaliteta (izvođenje iz C-durskog niza) ▪ <i>note / tonovi druge oktave: d2, e2, f2, g2</i> ▪ G-durska ljestvica sa zapisom u G-ključu ▪ ton / nota fis (fis1, fis2) – <i>znak povisilica, pojam predznaka</i> ▪ pjevanje „visoke“ i „duboke“ ljestvice ▪ pjevanje tetrakorda (g1,a1,h1,c2 / d1,e1,fis1,g1) ▪ rad na modulatoru, usmeni diktat
33. sat uto, 22. siječnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje G-durske ljestvice ▪ tetrakordi, struktura ljestvice, glavni stupnjevi i vođica u G-duru ▪ rad na modulatoru (G-dur), usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, dvočetvrtinska mjera ▪ ritamski primjeri u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ sinkopa na četiri dobe (četvrtinka-polovinka-četvrtinka)
34. sat pet, 25. siječnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ varijanta sinkope na četiri dobe: četvrtinska pauza – polovinka – četvrtinka ▪ pjevanje G-durske ljestvice i razgovor o ljestvici ▪ rad na modulatoru (G-dur) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, dvočetvrtinska mjera
35. sat uto, 29. siječnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rad na modulatoru (G-dur) ▪ vježbanje intonacije trozvuka glavnih stupnjeva u G-duru ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, tročetvrtinska mjera
36. sat pet, 1. veljače 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ rad na modulatoru (G-dur) ▪ usmeni diktat – pretvaranje neutralnog sloga u abecedu ▪ melodijsko-ritamski primjeri u G-duru (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera)
37. sat uto, 5. veljače 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje G-durske ljestvice i razgovor o ljestvici ▪ rad na modulatoru (G-dur) ▪ usmeni diktat (pretvaranje neutralnog sloga u abecedu) ▪ melodijsko-ritamski primjeri u G-duru (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ ritamski primjer u dvočetvrtinskoj mjeri ▪ uvođenje ritma "ta-te" ▪ osminka kao vrijednost od pola dobe; zapis osminki (odvojeno i spojeno) ▪ ritamski primjer s osminkama, dvočetvrtinska mjera

<p>38. sat pet, 8. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat s osminkama, dvočetvrtinska mjera ▪ ponavljanje C-dura i G-dura sa zapisom u G-ključu ▪ modulator u G-duru ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, četveročetvrtinska mjera ▪ transpozicija primjera iz G-dura u C-dur ▪ pjevanje primjera abecedom u G-duru i u C-duru
<p>39. sat uto, 12. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri sa svim naučenim vrijednostima, figurama i pauzama (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ ritamski diktat s osminkama, tročetvrtinska mjera ▪ C-dur i G-dur sa zapisom u G-ključu; modulator u C-duru ▪ melodijsko-ritamski primjer u C-duru, četveročetvrtinska mjera ▪ transpozicija primjera iz C-dura u G-dur ▪ pjevanje primjera abecedom u C-duru i u G-duru
<p>40. sat pet, 15. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ G-durska ljestvica sa zapisom u F-ključu ▪ note / tonovi prve oktave u F-ključu: d1, e1, fis1, g1 ▪ modulator (G-dur, F-ključ); usmeni diktat (pretvaranje neutralnog sloga u abecedu) ▪ melodijsko-ritamski diktat u G-duru, dvočetvrtinska mjera ▪ ritamski primjer, dvočetvrtinska mjera
<p>41. sat uto, 19. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ pjevanje G-dur ljestvice i modulator (G-dur, F-ključ) ▪ usmeni diktat (pretvaranje neutralnog sloga u abecedu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, dvočetvrtinska mjera
<p>42. sat pet, 22. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator (G-dur, F-ključ) ▪ usmeni diktat (solmizacija – abeceda) ▪ melodijsko-ritamski primjeri u G-duru, F-ključ (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera)
<p>43. sat uto, 26. veljače 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat u tročetvrtinskoj mjeri ▪ modulator (G-dur, F-ključ) ▪ usmeni diktat (pretvaranje neutralnog sloga u abecedu) ▪ melodijsko-ritamski diktat u G-duru (tročetvrtinska mjera)
<p>44. sat pet, 1. ožujka 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer, četveročetvrtinska mjera ▪ modulator (G-dur, F-ključ) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u G-duru, F-ključ (tročetvrtinska mjera) ▪ transkripcija iz F-ključa u G-ključ ▪ prepoznavanje / zapis nota u G-ključu i F-ključu (velika, mala, prva i druga oktava)
<p>45. sat uto, 5. ožujka 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur i G-dur sa zapisom u F-ključu (ponavljanje) ▪ modulator (G-dur, F-ključ) ▪ melodijsko-ritamski diktat u G-duru, F-ključ (četveročetvrtinska mjera) ▪ melodijsko-ritamski primjer u C-duru, F-ključ (četveročetvrtinska mjera) ▪ transpozicija primjera iz C-dura u G-dur ▪ nova ritamska figura: punktirani ritam na dvije dobe ▪ ritamski primjer s punktiranim ritmom, dvočetvrtinska mjera

<p>46. sat pet, 8. ožujka 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri s punktiranim ritmom na dvije dobe (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ ritamski diktat, tročetvrtinska mjera ▪ G-dur sa zapisom u G-ključu i F-ključu ▪ modulator (G-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski diktat (G-dur u G-ključu, dvočetvrtinska mjera) ▪ transkripcija diktata iz G-ključa u F-ključ
<p>47. sat uto, 12. ožujka 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i diktat, dvočetvrtinska mjera (punktirani ritam na dvije dobe) ▪ G-dur sa zapisom u G-ključu i F-ključu ▪ modulator (G-dur u F-ključu) ▪ melodijsko-ritamski diktat (G-dur u F-ključu, dvočetvrtinska mjera) ▪ transkripcija diktata iz F-ključa u G-ključ
<p>48. sat pet, 15. ožujka 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada F-durske ljestvice / tonaliteta (izvođenje iz C-durskog niza) ▪ nota / ton b, b1 – <i>znak snizilice</i> ▪ <i>nota / ton f</i> (proširenje male oktave u G-ključu) ▪ pjevanje F-durske ljestvice abecedom ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ usmeni diktat (pretvaranje neutralnog sloga u abecedu) ▪ ritamski primjeri
<p>49. sat uto, 19. ožujka 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri i ritamski diktat u dvočetvrtinskoj mjeri ▪ obilježja tonaliteta: tetrakordi, glavni stupnjevi i vodiča u F-duru ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur u G-ključu, dvočetvrtinska mjera)
<p>50. sat pet, 22. ožujka 2013. * 31. 3. Uskrs</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski diktat (F-dur u G-ključu, dvočetvrtinska mjera) ▪ obrada sinkope na dvije dobe ▪ ritamski primjer sa sinkopom na dvije dobe (dvočetvrtinska mjera)
<p>51. sat uto, 2. travnja 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat sa sinkopom na dvije dobe (dvočetvrtinska mjera) ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur u G-ključu, dvočetvrtinska mjera)
<p>52. sat pet, 5. travnja 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat sa sinkopom na dvije dobe (tročetvrtinska mjera) ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur u G-ključu, tročetvrtinska mjera)
<p>53. sat uto, 9. travnja 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur u G-ključu, dvočetvrtinska mjera) ▪ ritamski primjer, četveročetvrtinska mjera (sinkopa i punktirani ritam na dvije dobe)
<p>54. sat pet, 12. travnja 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje F-durske ljestvice kroz dvije oktave ▪ pjevanje tetrakorda („prepolovljena ljestvica“) ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski diktat (F-dur u G-ključu, četveročetvrtinska mjera) ▪ ritamski primjeri sa svim obrađenim figurama (dvo-, tro- i četverodobna mjera)

55. sat uto, 16. travnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri i diktat (četveročetvrtinska mjera) ▪ pjevanje F-durske ljestvice kroz dvije oktave ▪ pjevanje tetrakorda („prepolovljena ljestvica“) ▪ modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer (F-dur u G-ključu, četveročetvrtinska mjera) ▪ transpozicija primjera iz F-dura u C-dur ▪ pjevanje primjera abecedom u F-duru i C-duru
56. sat pet, 19. travnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada F-dura u F-ključu ▪ note: F, B, b ▪ modulator (F-dur u F-ključu) ▪ usmeni diktat (pretvaranje neutralnog sloga u abecedu) ▪ ritamski primjeri
57. sat uto, 23. travnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski diktat (dvočetvrtinska mjera) ▪ modulator (F-dur u F-ključu) ▪ usmeni diktat (pretvaranje neutralnog sloga u abecedu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur, F-ključ, dvočetvrtinska mjera)
58. sat pet, 26. travnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ F-dur u F-ključu, pjevanje ljestvice s različitim ritamskim obrascima ▪ modulator (F-dur u F-ključu) ▪ usmeni diktat (pretvaranje neutralnog sloga u abecedu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur, F-ključ, tročetvrtinska mjera) ▪ ritamski primjeri
59. sat uto, 30. travnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada ritamskih figura s osminkom pauzom (osminka-osminka pauza / osminka pauza-osminka) ▪ ritamski primjer u dvočetvrtinskoj mjeri s novim kombinacijama ▪ F-dur u F-ključu, ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjeri u dvodobnoj i trodobnoj mjeri (F-dur, F-ključ)
60. sat pet, 3. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri sa svim obrađenim figurama (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ modulator (F-dur u F-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur, F-ključ, četveročetvrtinska mjera)
61. sat uto, 7. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ljestvica i modulator (F-dur u F-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjeri (F-dur u F-ključu) ▪ transkripcija primjera iz F-ključa u G-ključ ▪ ritamski primjeri (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera)
62. sat pet, 10. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski diktat, dvočetvrtinska mjera (kombinacije s osminkama) ▪ F-dur u G-ključu i F-ključu (ponavljanje) ▪ ljestvica i modulator (F-dur u F-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjeri (F-dur u F-ključu i G-ključu) ▪ transkripcija primjera iz G-ključa u F-ključ

63. sat uto, 14. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ notni sustav (ponavljanje) ▪ ljestvica i modulator (F-dur u G-ključu) ▪ melodijsko-ritamski diktat (F-dur u G-ključu, tročetvrtinska mjera) ▪ transpozicija diktata iz F-dura (G-ključ) u C-dur (F-ključ) ▪ ritamski primjer i ritamski diktat, tročetvrtinska mjera (kombinacije s osminkama)
64. sat pet, 17. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski diktat (četveročetvrtinska mjera) ▪ ljestvica i modulator (G-dur u F-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (G-dur u F-ključu, četveročetvrtinska mjera) ▪ transpozicija primjera iz G-dura (F-ključ) u F-dur (G-ključ)
65. sat uto, 21. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ljestvica i modulator (C-dur u F-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (C-dur u F-ključu, četveročetvrtinska mjera) ▪ transpozicija primjera iz C-dura (F-ključ) u F-dur i G-dur (G-ključ) ▪ ritamski diktat u tročetvrtinskoj mjeri
66. sat pet, 24. svibnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri (dvodobna, trodobna i četverodobna mjera) ▪ ljestvica i modulator (F-dur u F-ključu) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (F-dur u F-ključu, četveročetvrtinska mjera) ▪ transpozicija primjera: iz F-dura (F-ključ) u C-dur i G-dur (G-ključ)
67. sat uto, 28. svibnja 2013. * 30. 5. – Tijelovo (31. 5. – nema nastave)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski diktat u četveročetvrtinskoj mjeri ▪ notni sustav, zapis u G-ključu (f – g²), ponavljanje ▪ C-dur, G-dur i F-dur u G-ključu (ponavljanje i usporedba) ▪ pjevanje ljestvica abecedom ▪ melodijsko-ritamski primjeri (C-dur, G-dur i F-dur u G-ključu)
68. sat uto, 4. lipnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ notni sustav, zapis u F-ključu (F – g¹), ponavljanje ▪ C-dur, G-dur i F-dur u F-ključu (ponavljanje i usporedba) ▪ pjevanje ljestvica abecedom ▪ melodijsko-ritamski primjeri (C-dur, G-dur i F-dur u F-ključu)
69. sat pet, 7. lipnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada pjesmice s tekstem u F-duru ▪ transpozicija primjera: F-G / G-F / F-C / C-F ▪ ritamski primjeri
70. sat uto, 11. lipnja 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje gradiva ▪ pjevanje ljestvica i pjesmica s tekstem u C-duru, G-duru i F-duru

Prilog 8: Planiranje nastave za predmet *Solfeggio* u drugom razredu osnovne glazbene škole

Tablica 79: Drugi razred OGŠ – makroplaniranje školske godine

mjesec	Prva i druga skupina – relativna i apsolutna metoda (redosljed obrade intonacijskih pojmova je isti)
rujan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje C-durskog tonaliteta ▪ intonacija trozvuka glavnih stupnjeva u duru ▪ zapis i čitanje nota u G-ključu i F-ključu ▪ obrada jednostavnih intervala po veličini: prima (1), sekunda (2), terca (3), kvarta (4), kvinta (5), seksta (6), septima (7), oktava (8) ▪ obrada intervala sekunde po vrsti: mala i velika sekunda ▪ povezivanje obrađenih intervala s tonalitetnim kontekstom
listopad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada a-molskog tonaliteta u G-ključu: ▪ obrada <i>prirodnog a-mola</i> ▪ pojam paralelnih tonaliteta/ljestvica ▪ karakteristike prirodne a-molske ljestvice: struktura i tetrakordi ▪ obrada <i>harmonijskog a-mola</i> ▪ karakteristike harmonijske a-molske ljestvice: struktura i tetrakordi ▪ solmizacijski slog <i>si</i> (relativna metoda); nota/ton gis ▪ interval sekunde u tonalitetnom kontekstu harmonijskog mola: mala, velika i povećana sekunda
studeni	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada <i>melodijskog a-mola</i> ▪ karakteristike melodijske a-molske ljestvice: struktura i tetrakordi ▪ solmizacijski slogovi <i>fi</i> i <i>si</i> (relativna metoda); note/tonovi fis i gis ▪ svi oblici a-molskog tonaliteta u F-ključu
prosinac	<ul style="list-style-type: none"> ▪ transkripcija glazbenih primjera u a-molu iz G-ključa u F-ključ i obratno ▪ ponavljanje i usporedba C-durskog i a-molskog tonaliteta ▪ intonacija rastavljenih molskih kvintakorda (glavni stupnjevi u duru; sporedni stupnjevi u molu)
siječanj	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje G-durskog tonaliteta u G-ključu i F-ključu ▪ obrada intervala terce po vrsti: mala terca i velika terca ▪ interval terce u kontekstu durskoga tonaliteta ▪ pojam konsonance i disonance
veljača	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada e-molskog tonaliteta u G-ključu: ▪ obrada <i>prirodnog e-mola</i> ▪ karakteristike prirodne e-molske ljestvice: struktura i tetrakordi ▪ interval terce u kontekstu molskoga tonaliteta ▪ obrada <i>harmonijskog e-mola</i> ▪ karakteristike harmonijske e-molske ljestvice: struktura i tetrakordi ▪ nota/ton dis
ožujak	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada <i>melodijskog e-mola</i> ▪ karakteristike melodijske e-molske ljestvice: struktura i tetrakordi ▪ note/tonovi cis i dis ▪ svi oblici e-molskog tonaliteta u F-ključu ▪ transkripcija glazbenih primjera u e-molu iz G-ključa u F-ključ i obratno ▪ ponavljanje i usporedba G-durskog i e-molskog tonaliteta
travanj	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje F-durskog tonaliteta u G-ključu i F-ključu ▪ obrada d-molskog tonaliteta u G-ključu: ▪ obrada <i>prirodnog d-mola</i> ▪ karakteristike prirodne d-molske ljestvice: struktura i tetrakordi
svibanj	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada <i>harmonijskog d-mola</i> ▪ karakteristike harmonijske d-molske ljestvice: struktura i tetrakordi ▪ obrada <i>melodijskog d-mola</i> ▪ karakteristike melodijske d-molske ljestvice: struktura i tetrakordi ▪ nota/ton h u melodijskom molu: pojam razriješilice ▪ svi oblici d-molskog tonaliteta u F-ključu ▪ transkripcija glazbenih primjera u d-molu iz G-ključa u F-ključ i obratno ▪ ponavljanje i usporedba F-durskog i d-molskog tonaliteta
lipanj	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje svih obrađenih ljestvica/tonaliteta: C, a, G, e, F, d ▪ intervali sekunde i terce u kontekstu durskih te svih molskih ljestvica/tonaliteta ▪ transpozicija glazbenih primjera, s posebnim naglaskom mol (npr. a-e, e-d, d-a...)

Tablica 80: Drugi razred OGŠ – ishodi učenja

ISHODI UČENJA	NASTAVNI SADRŽAJI	NAČINI VJEŽBANJA
Nastavno područje: NOTNO PISMO		
<p>Učenik će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ razumjeti sustav standardne notacije i podjelu na oktave ▪ prepoznavati, čitati i zapisivati note u violinskom (G) ključu i basovom (F) ključu ▪ pravilno upotrebljavati predznake iza ključa i/ili ispred nota (povisilicu, snizilicu i razriješilicu) ▪ transponirati glazbeni materijal iz jednog ključa u drugi, to jest u različitu oktavu, te iz jednog tonaliteta u drugi tonalitet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ključevi: violinski (G) ključ, basov (F) ključ ▪ sustav oktava: velika oktava, mala oktava, prva oktava, druga oktava ▪ osnovni tonovi: c, d, e, f, g, a, h (u rasponu od D do a2) ▪ povišeni tonovi: fis, cis, gis, dis ▪ sniženi tonovi: b ▪ predznaci: povisilica, snizilica, razriješilica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vježbe prepoznavanja i zapisivanja nota u G-ključu i F-ključu ▪ transpozicija glazbenog materijala u različite tonalitete, iz G-ključa u F-ključ i obrnuto
Nastavno područje: INTONACIJA		
Intervali		
<p>Učenik će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ upoznati i razlikovati jednostavne intervale po veličini ▪ upoznati i razlikovati interval sekunde po vrsti ▪ shvatiti strukturu durskih i moljskih tonaliteta i povezati je s intervalom sekunde ▪ upoznati i razlikovati interval terce po vrsti ▪ shvatiti razliku između pojma konsonanca i disonanca ▪ zapisivati intervale na zadanom tonu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pojam intervala kao razmaka između dva tona ▪ svi jednostavni intervale po veličini: prima, sekunda, terca, kvarta, kvinta, seksta, septima, oktava ▪ interval sekunde po vrsti: mala sekunda, velika sekunda, povećana sekunda ▪ interval terce po vrsti: mala terca, velika terca ▪ pojam konsonance i disonance 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sviranje intervala kao zadatak za slušno prepoznavanje ▪ zadaci prepoznavanja zapisanih intervala ▪ zapis zadanih intervala ▪ analiza intervala u obrađenim ljestvicama / tonalitetima ▪ analiza intervala u glazbenim primjerima, u okviru obrađenih ljestvica / tonaliteta

Ljestvice i tonalitetna građa

<p>Učenik će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ učvrstiti slušnu predodžbu o durskim tonalitetima, njihovim dijelovima i međusobnim odnosima ▪ razumjeti odnos durskog i paralelnog molskog tonaliteta ▪ razlikovati dursku i molsku ljestvicu kao slušne pojmove ▪ stvoriti slušnu predodžbu o molskom tonalitetu i njegovim dijelovima (trikordima, tetrakordima, pentakordima) ▪ shvatiti razlike između tri različita oblika molske ljestvice: prirodnom, harmonijskom i melodijskom ▪ pravilno upotrebljavati predznake kod harmonijskog i melodijskog tetrakorda ▪ stvoriti slušnu predodžbu o svim pojedinim stupnjevima molskog tonaliteta i njihovim karakterističnim odnosima, s naglaskom na razlike u drugom tetrakordu (prirodni, harmonijski, melodijski) ▪ intonirati ljestvični niz uzlazno i silazno, pjevajući glazbenom abecedom i/ili solmizacijom ▪ intonirati različite melodijske obrasce u okviru durskoga i molskoga tonaliteta ▪ povezivati stupnjeve tonaliteta s abecednim imenima i/ili solmizacijskim slogovima ▪ transponirati glazbeni materijal iz jednog tonaliteta u drugi ▪ zapisivati melodijski ili melodijsko-ritamski diktat u određenom tonalitetu ▪ analizirati i potom pjevati glazbeni primjer u određenom tonalitetu ▪ pretvarati glazbene pojmove iz neutralnog sloga u glazbenu abecedu i/ili solmizacijske slogove 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ljestvice/tonaliteti: C-dur, G-dur, F-dur (ponavljanje); a-mol, e-mol, d-mol ▪ abecedna imena: c, d, e, f, g, a, h (C-dur), fis (G-dur), b (F-dur) ▪ solmizacijski slogovi: do, re, mi, fa, so, la, ti; la, ti, do, re, mi, fa, so; la, ti, do, re, mi, fa, si; la, ti, do, re, mi, fi, si (isključivo prva skupina) ▪ stupnjevi ljestvice/tonaliteta ▪ glavni stupnjevi: tonika, subdominanta, dominanta ▪ vodica ▪ tetrakordi: durski; molski; prirodni; harmonijski; melodijski ▪ struktura ljestvice: stepeni i polustepeni, razmak za jedan i pol u harmonijskom molu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje ljestvica glazbenom abecedom i/ili solmizacijom i na različite načine (izmjena grupno – individualno, učitelj – učenici, uz različite ritamske kombinacije, kroz dvije oktave, podjelom na tetrakorde itd.) ▪ rad na modulatoru - melodijska građa: postepeni melodijski pomaci, rastavljeni akordi glavnih stupnjeva, tipični melodijski obrasci i skokovi ▪ usmeni diktat; usmeni diktat sa zapisivanjem ▪ pisani diktat – vrsta diktata: melodijski, melodijsko-ritamski ▪ čitanje i (a vista) pjevanje glazbenih primjera ▪ vježbe transpozicije glazbenog materijala u okviru obrađenih tonaliteta
---	---	---

Nastavno područje: RITAM I MJERA

<p>Učenik će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ razumjeti podjelu mjera na jednostavne i složene ▪ pravilno upotrebljavati notna trajanja i pauze u okviru zadane mjere, te pravilno grupirati ritamske figure i kombinacije ▪ pretvoriti neutralne slogove u ritamske slogove ▪ izvoditi ritamske i melodijsko-ritamske glazbene primjere ▪ zapisivati ritamske i melodijsko-ritamske glazbene diktate ▪ usvojiti ritamske figure i kombinacije kao slušne pojmove ▪ shvatiti (i primjenjivati) mogućnosti različitog zapisa određenih notnih trajanja ili ritamskih figura (npr. punktirani ritam, sinkopa) ▪ shvatiti podjelu dobe na dva, tri i četiri jednaka dijela ▪ shvatiti relativnost mjere te četvrtinku, polovinku ili osminku u ulozi jedne dobe ▪ shvatiti odnose notnih vrijednosti u četvrtinskim, polovinskim i osminskim mjerama ▪ shvatiti odnosa mjere i notnih trajanja (primjer: polovinka kao doba u polovinskoj mjeri, vrijednost od dvije dobe u četvrtinskoj mjeri, vrijednost od četiri dobe u osminskoj mjeri itd.) ▪ transkribirati određeni ritamski ili melodijsko-ritamski primjer iz jedne mjere u drugu ▪ pravilno izvoditi lakše ritamske ili melodijsko-ritamske primjere s promjenom mjere 	<p><i>Pojmovi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ relativnost mjere ▪ uzmah ▪ triola ▪ promjena mjere, polimetrija ▪ jednostavne i složene mjere <p><i>Mjere</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dvočetvrtinska, tročetvrtinska i četveročetvrtinska mjera (uz obradu novih ritamskih figura) ▪ dvopolovinska i tropolovinska mjera ▪ dvoosminska i troosminska mjera <p><i>Notne vrijednosti i pauze</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ šesnaestinka i šesnaestinska pauza ▪ tridesetdruginka i tridesetdruginska pauza ▪ nota i pauza brevis <p><i>Ritamske figure i kombinacije</i></p> <p>četvrtinske mjere</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ podjela dobe na četiri jednaka djela (ritam <i>ta-fa-te-fe</i>) ▪ ritamske kombinacije s osminkama i šesnaestinkama (<i>ta-te-fe / ta-fa-te</i>) te osminskim pauzama i šesnaestinkama ▪ podjela dobe na tri jednaka dijela – triola (ritam <i>ta-te-ti</i>) <p>osminske i polovinske mjere</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sve notne vrijednosti, pauze, ritamske figure i kombinacije koje su već obrađene u četvrtinskim mjerama 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski diktat (usmeni; usmeni sa zapisivanjem; pisani) ▪ melodijsko-ritamski diktat ▪ ritamski primjeri ▪ melodijsko-ritamski primjeri ▪ brojalice s tekстом ▪ ritamske igre
--	--	---

Tablica 81: Drugi razred OGŠ – vremenik provedbe eksperimenta

Prva i druga skupina (relativna i apsolutna metoda)

PRVO POLUGODIŠTE	
1. sat čet, 5. rujna 2013. pet, 6. rujna 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur sa zapisom u G-ključu (ponavljanje) ▪ obilježja tonaliteta: struktura ljestvice (cijeli stepeni i polustepeni), tetrakordi, glavni stupnjevi, vodica ▪ modulator ▪ melodijsko-ritamski diktat i primjer (dvočetvrtinska mjera)
2. sat pon, 9. rujna 2013. uto, 10. rujna 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada ritma "ta-fa-te-fe" ▪ šesnaestinka kao notna vrijednost, zapis šesnaestinki (odvojeno i spojeno) ▪ ritamski primjeri s "ta-fa-te-fe" u dvočetvrtinskoj mjeri ▪ C-dur: ljestvica i modulator ▪ <i>intervali po veličini: prima (1), sekunda (2), terca (3), kvarta (4), kvinta (5), seksta (6), septima (7), oktava (8)</i> ▪ melodijsko-ritamski primjer (dvočetvrtinska mjera)
3. sat čet, 12. rujna 2013. pet, 13. rujna 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur sa zapisom u F-ključu (ponavljanje) ▪ modulator ▪ melodijsko-ritamski diktat i primjer (tročetvrtinska mjera) ▪ ritamski primjeri s "ta-fa-te-fe" (tročetvrtinska mjera)
4. sat pon, 16. rujna 2013. uto, 17. rujna 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ intervali po veličini u tonalitetnom kontekstu (zadaci za vježbu) ▪ C-dur u F-ključu, transkripcija primjera u G-ključ ▪ ritamski primjer i ritamski diktat s "ta-fa-te-fe" (četveročetvrtinska mjera)
5. sat čet, 19. rujna 2013. pet, 20. rujna 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur sa zapisom u G-ključu i F-ključu (ponavljanje) ▪ vježbanje intervala po veličini (prepoznavanje i zapis u G-ključu) ▪ intervali po vrsti: mala i velika sekunda ▪ male i velike sekunde u duru
6. sat pon, 23. rujna 2013. uto, 24. rujna 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vježbanje intervala po veličini (prepoznavanje i zapis u F-ključu) ▪ slušno prepoznavanje male i velike sekunde ▪ modulator (C-dur u F-ključu) ▪ melodijsko-ritamski diktat i primjer (tročetvrtinska mjera)
7. sat čet, 26. rujna 2013. pet, 27. rujna 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada prirodnog a-mola sa zapisom u G-ključu (izvođenje iz C-durske ljestvice) ▪ <i>pojam paralelnih tonaliteta / ljestvica</i> ▪ struktura ljestvice: male i velike sekunde u molu ▪ struktura tetrakorda: molski i prirodni ▪ glavni stupnjevi u molu ▪ modulator i melodijski diktat u prirodnom a-molu

<p>8. sat pon, 30. rujna 2013. uto, 1. listopada 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prirodni a-mol sa zapisom u G-ključu ▪ pjevanje ljestvice, modulator, usmeni diktat, melodijski diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer (četveročetvrtinska mjera) ▪ slušno prepoznavanje: mala i velika sekunda
<p>9. sat čet, 3. listopada 2013. pet, 4. listopada 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nove ritamske figure "ta-te-fe" i "ta-fa-te" ▪ ritamski primjeri s novim figurama ▪ prirodni a-mol sa zapisom u G-ključu: pjevanje ljestvice, modulator, usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski diktat (a-mol, G-ključ, tročetvrtinska mjera)
<p>10. sat pon, 7. listopada 2013. (održana nastava za obje skupine, 8.10. – praznik)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prirodni a-mol sa zapisom u F-ključu ▪ modulator (a-mol, F-ključ) ▪ usmeni diktat, melodijski diktat
<p>11. sat čet, 10. listopada 2013. pet, 11. listopada 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje ljestvice i modulator (prirodni a-mol, F-ključ) ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat u dvočetvrtinskoj mjeri (prirodni a-mol, F-ključ) ▪ ritamski primjer i ritamski diktat s "ta-fa-te-fe", "ta-te-fe" i "ta-fa-te" (dvočetvrtinska mjera)
<p>12. sat pon, 14. listopada 2013. uto, 15. listopada 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer i ritamski diktat s "ta-fa-te-fe", "ta-te-fe" i "ta-fa-te" (tročetvrtinska mjera) ▪ prirodni a-mol u F-ključu: ljestvica i rad na modulatoru ▪ melodijsko-ritamski diktat u tročetvrtinskoj mjeri (prirodni a-mol, F-ključ)
<p>13. sat čet, 17. listopada 2013. pet, 18. listopada 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada harmonijskog a-mola sa zapisom u G-ključu ▪ ton/nota gis, gis1 ▪ struktura ljestvice: polustepeni, cijeli stepeni, cijeli i polustepen; struktura tetrakorda: molski i harmonijski ▪ interval povećane sekunde ▪ <i>vođica u harmonijskom molu</i> ▪ rad na modulatoru (s naglaskom na vježbanje drugog tetrakorda) ▪ melodijski diktat u harmonijskom a-molu ▪ ritamski primjeri
<p>14. sat pon, 21. listopada 2013. uto, 22. listopada 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ harmonijski a-mol sa zapisom u G-ključu: ljestvica i modulator ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (dvočetvrtinska mjera) ▪ <i>mala, velika i povećana sekunda na zadanom tonu</i>
<p>15. sat čet, 24. listopada 2013. pet, 25. listopada 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri ▪ ritamske kombinacije osminske pauze i šesnaestinki (osminska pauza – dvije šesnaestinke / dvije šesnaestinke – osminska pauza) ▪ harmonijski a-mol sa zapisom u G-ključu: ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (tročetvrtinska mjera)

<p>16. sat pon, 28. listopada 2013. uto, 29. listopada 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ harmonijski a-mol sa zapisom u F-ključu ▪ modulator (harmonijski a-mol, F-ključ) i melodijski diktat ▪ ritamski primjeri i ritamski diktat s novim kombinacijama
<p>17. sat čet, 31. listopada 2013. (održana nastava za obje skupine, 1.11. – blagdan)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje ljestvice i modulator (harmonijski a-mol, F-ključ) ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (harmonijski a-mol, F-ključ, dvočetvrtinska mjera)
<p>18. sat pon, 4. studenog 2013. uto, 5. studenog 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pjevanje ljestvice i modulator (harmonijski a-mol, F-ključ) ▪ melodijsko-ritamski diktat (harmonijski a-mol, F-ključ, dvočetvrtinska mjera) ▪ ritamski diktat (dvočetvrtinska mjera) ▪ obrada triole na jednu dobu ("ta-te-ti") ▪ ritamski primjer s triolom na jednu dobu (dvočetvrtinska mjera)
<p>19. sat čet, 7. studenog 2013. pet, 8. studenog 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada melodijskog a-mola sa zapisom u G-ključu ▪ struktura ljestvice i struktura tetrakorda: molski i melodijski ▪ niz <i>e-fis-gis-a</i> uzlazno i silazno ▪ modulator i usmeni diktat ▪ ritamski diktat s triolom na jednu dobu (dvočetvrtinska mjera)
<p>20. sat pon, 11. studenog 2013. uto, 12. studenog 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ melodijski a-mol u G-ključu: ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (tročetvrtinska mjera) ▪ ritamski primjeri ▪ intervali po veličini (vježba) ▪ slušno prepoznavanje intervala sekunde
<p>21. sat čet, 14. studenog 2013. pet, 15. studenog 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ melodijski a-mol u G-ključu: ljestvica i modulator ▪ usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (četveročetvrtinska mjera) ▪ ritamski primjer i diktat s triolom (četveročetvrtinska mjera) ▪ vježbanje intervala
<p>22. sat pon, 18. studenog 2013. uto, 19. studenog 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ melodijski a-mol sa zapisom u F-ključu ▪ modulator, usmeni diktat, melodijski diktat ▪ ritamski primjer i diktat (tročetvrtinska mjera)
<p>23. sat čet, 21. studenog 2013. pet, 22. studenog 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ melodijski a-mol, F-ključ: ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (dvočetvrtinska mjera) ▪ ritamski diktat (dvočetvrtinska mjera)

24. sat pon, 25. studenog 2013. uto, 26. studenog 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer (dvočetvrtinska mjera) ▪ obrada "obrnuto" punktiranog ritma na dvije dobe ▪ ritamski primjer s obrnutim punktiranim ritmom ▪ melodijski a-mol, F-ključ: ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (dvočetvrtinska mjera)
25. sat čet, 28. studenog 2013. pet, 29. studenog 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a-mol prirodni, harmonijski i melodijski sa zapisom u G-ključu (ponavljanje) ▪ <i>modulator sa sva tri oblika ljestvice</i> ▪ melodijski diktat sa sva tri oblika ljestvice ▪ melodijsko-ritamski diktat sa sva tri oblika ljestvice (dvočetvrtinska mjera) ▪ ritamski primjeri
26. sat pon, 2. prosinca 2013. uto, 3. prosinca 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a-mol prirodni, harmonijski i melodijski sa zapisom u G-ključu (ponavljanje) ▪ modulator sa sva tri oblika ljestvice ▪ melodijsko-ritamski diktat sa sva tri oblika ljestvice (tročetvrtinska mjera) ▪ transkripcija primjera iz G-ključa u F-ključ ▪ ritamski diktat (tročetvrtinska mjera)
27. sat čet, 5. prosinca 2013. pet, 6. prosinca 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a-mol prirodni, harmonijski i melodijski sa zapisom u F-ključu (ponavljanje) ▪ modulator sa sva tri oblika ljestvice ▪ melodijski diktat sa sva tri oblika ljestvice ▪ melodijsko-ritamski diktat sa sva tri oblika ljestvice (četveročetvrtinska mjera) ▪ ritamski primjeri
28. sat pon, 9. prosinca 2013. uto, 10. prosinca 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a-mol prirodni, harmonijski i melodijski sa zapisom u F-ključu (ponavljanje) ▪ modulator sa sva tri oblika ljestvice ▪ melodijsko-ritamski diktat sa sva tri oblika ljestvice (četveročetvrtinska mjera) ▪ transkripcija primjera iz F-ključa u G-ključ ▪ ritamski diktati (četveročetvrtinska mjera)
29. sat čet, 12. prosinca 2013. pet, 13. prosinca 2013.	
30. sat pon, 16. prosinca 2013. uto, 17. prosinca 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C-dur i a-mol u oba ključa (ponavljanje) ▪ melodijsko-ritamski primjeri ▪ ponavljanje svih naučenih ritamskih figura (ritamski primjeri u dvodobnoj, trodobnoj i četverodobnoj mjeri) ▪ pjesme s tekstem
31. sat čet, 19. prosinca 2013. pet, 20. prosinca 2013.	

DRUGO POLUGODIŠTE	
32. sat pon, 13. siječnja 2014. uto, 14. siječnja 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ G-dur sa zapisom u G-ključu (ponavljanje) ▪ struktura ljestvice, glavni stupnjevi i vođica, tetrakordi ▪ modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer (G-dur u G-ključu, dvočetvrtinska mjera)
33. sat čet, 16. siječnja 2014. pet, 17. siječnja 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ G-dur u G-ključu: ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski diktat (G-dur u G-ključu, dvočetvrtinska mjera) ▪ ritamski diktat u dvočetvrtinskoj mjeri ▪ obrada osminske mjere (transkripcija primjera iz četvrtinske mjere) ▪ dvoosminska mjera: osminka, osminska pauza, četvrtinka, četvrtinska pauza (ritamski primjeri)
34. sat pon, 20. siječnja 2014. uto, 21. siječnja 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ G-dur sa zapisom u F-ključu (ponavljanje) ▪ pjevanje ljestvice, modulator, usmeni diktat ▪ melodijski diktat (G-dur, F-ključ) ▪ troosminska mjera: četvrtinka s točkom, četvrtinska pauza s točkom (ritamski primjeri)
35. sat čet, 23. siječnja 2014. pet, 24. siječnja 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ G-dur sa zapisom u G-ključu i F-ključu (ponavljanje) ▪ primjer u G-duru, transkripcija iz G-ključa u F-ključ ▪ intervali po vrsti: mala i velika terca ▪ <i>pojam konsonance i disonance</i> ▪ ritamski primjeri u dvoosminskoj i troosminskoj mjeri
36. sat pon, 27. siječnja 2014. uto, 28. siječnja 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer (troosminska mjera) ▪ ritam "ta-te" u osminskoj mjeri (šesnaestinke) ▪ obrada prirodnog e-mola sa zapisom u G-ključu ▪ pjevanje ljestvice, modulator ▪ obilježja tonaliteta: glavni stupnjevi, tetrakordi, struktura ljestvice ▪ usmeni diktat, melodijski diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer (troosminska mjera)
37. sat čet, 30. siječnja 2014. pet, 31. siječnja 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prirodni e-mol u G-ključu, ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (dvoosminska mjera) ▪ ritamski diktat s ritmom "ta-te" (troosminska mjera) ▪ slušno prepoznavanje intervala sekunde i terce
38. sat pon, 3. veljače 2014. uto, 4. veljače 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prirodni e-mol sa zapisom u F-ključu ▪ pjevanje ljestvice i modulator ▪ usmeni diktat, melodijski diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer (troosminska mjera) ▪ <i>intervali sekunde i terce na zadanom tonu</i>
39. sat čet, 6. veljače 2014. pet, 7. veljače 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer, dvoosminska mjera ▪ kombinacije sa šesnaestinskim pauzama (šesnaestinka – šesnaestinska pauza / šesnaestinska pauza – šesnaestinka) ▪ e-mol u F-ključu, ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (e-mol, F-ključ, dvoosminska mjera)

40. sat pon, 10. veljače 2014. uto, 11. veljače 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada harmonijskog e-mola sa zapisom u G-ključu ▪ glavni stupnjevi i vođica, tetrakordi, struktura ljestvice ▪ nota/ton dis ▪ modulator, usmeni diktat, melodijski diktat ▪ ritamski primjeri ▪ intervali sekunde i terce (slušno prepoznavanje)
41. sat čet, 13. veljače 2014. pet, 14. veljače 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri (dvoosminska mjera) ▪ punktirani ritam i sinkopa na dvije dobe u osminkoj mjeri ▪ harmonijski e-mol u G-ključu: ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (dvoosminska mjera)
42. sat pon, 17. veljače 2014. uto, 18. veljače 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ harmonijski e-mol sa zapisom u F-ključu ▪ pjevanje ljestvice, modulator ▪ usmeni diktat, melodijski diktat ▪ ritamski diktat u dvoosminskoj mjeri (punktirani ritam i sinkopa na dvije dobe)
43. sat čet, 20. veljače 2014. pet, 21. veljače 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjer (dvoosminska mjera) ▪ "obrnuti" punktirani ritam na dvije dobe u osminkoj mjeri ▪ harmonijski e-mol, F-ključ – ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (dvoosminska mjera)
44. sat pon, 24. veljače 2014. uto, 25. veljače 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada melodijskog e-mola sa zapisom u G-ključu ▪ glavni stupnjevi i vođica, tetrakordi, struktura ljestvice ▪ ton/nota cis ▪ modulator, usmeni diktat, melodijski diktat
45. sat čet, 27. veljače 2014. pet, 28. veljače 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri (dvoosminska mjera) ▪ ritam "ta-fa-te-fe" u osminkoj mjeri ▪ tridesetdruginka kao notna vrijednost ▪ melodijski e-mol u G-ključu – ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (dvoosminska mjera)
46. sat pon, 3. ožujka 2014. uto, 4. ožujka 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ melodijski e-mol sa zapisom u F-ključu ▪ pjevanje ljestvice i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (troosminska mjera) ▪ ritamski primjeri u troosminskoj mjeri
47. sat čet, 6. ožujka 2014. pet, 7. ožujka 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u dvoosminskoj i troosminskoj mjeri ▪ kombinacije sa šesnaestinkama, šesnaestinskim pauzama i tridesetdruginkama ▪ melodijski e-mol, F-ključ – ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (troosminska mjera)
48. sat pon, 10. ožujka 2014. uto, 11. ožujka 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ e-mol prirodni, harmonijski i melodijski sa zapisom u G-ključu ▪ pjevanje ljestvica i modulator sa sva tri oblika ljestvice ▪ diktat i primjeri u sva tri oblika e-mola ▪ intervali slušno

<p>49. sat čet, 13. ožujka 2014. pet, 14. ožujka 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ e-mol prirodni, harmonijski i melodijski sa zapisom u F-ključu ▪ pjevanje ljestvica i modulator sa sva tri oblika ljestvice ▪ usmeni diktat (sva tri oblika e-mola) ▪ ritamski primjeri u dvoosminskoj i troosminskoj mjeri ▪ triola na jednu dobu u osminskoj mjeri
<p>50. sat pon, 17. ožujka 2014. uto, 18. ožujka 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ G-dur i e-mol: pjevanje primjera u oba ključa ▪ rekapitulacija svih ritamskih figura u osminskoj mjeri ▪ transkripcija ritamskih primjera: četvrtinska mjera – osminska mjera; osminska mjera – četvrtinska mjera
<p>51. sat čet, 20. ožujka 2014. pet, 21. ožujka 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ F-dur sa zapisom u G-ključu (ponavljanje) ▪ pjevanje ljestvice, modulator, usmeni diktat ▪ jednostavniji melodijsko-ritamski primjeri s promjenom mjere (dvodobna i trodobna)
<p>52. sat pon, 24. ožujka 2014. uto, 25. ožujka 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada polovinske mjere – dvopolovinska mjera: polovinka, polovinska pauza, cijela nota, cijela pauza ▪ ritamski primjeri ▪ F-dur u G-ključu – ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski diktat (dvočetvrtinska mjera) ▪ transkripcija diktata iz dvočetvrtinske u dvopolovinsku mjeru
<p>53. sat čet, 27. ožujka 2014. pet, 28. ožujka 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ F-dur sa zapisom u F-ključu (ponavljanje) ▪ pjevanje ljestvice i modulator ▪ melodijsko-ritamski diktat (dvopolovinska mjera) ▪ ritamski primjeri u dvopolovinskoj i trolovinskoj mjeri ▪ trolovinska mjera: cijela nota s točkom, cijela pauza s točkom
<p>54. sat pon, 31. ožujka 2014. uto, 1. travnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri u dvopolovinskoj i trolovinskoj mjeri ▪ ritam "ta-te" i kombinacije s pauzama u polovinskoj mjeri (četvrtinka i četvrtinska pauza) ▪ F-dur u F-ključu – ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski diktat (trolovinska mjera) ▪ intervali po veličini (vježba zapisa i prepoznavanja) ▪ slušno prepoznavanje sekundi i terci
<p>55. sat čet, 3. travnja 2014. pet, 4. travnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ F-dur sa zapisom u G-ključu i F-ključu (ponavljanje) ▪ pjevanje ljestvice i modulator u oba ključa ▪ melodijsko-ritamski primjeri u oba ključa ▪ ritam "ta-fa-te-fe" u polovinskoj mjeri (osminke) ▪ ritamski primjeri (dvopolovinska i trolovinska mjera)
<p>56. sat pon, 7. travnja 2014. uto, 8. travnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada prirodnog d-mola sa zapisom u G-ključu ▪ struktura ljestvice, glavni stupnjevi, tetrakordi ▪ rad na modulatoru, usmeni diktat, melodijski diktat ▪ ritamski diktat s "ta-fa-te-fe" u dvopolovinskoj mjeri

<p>57. sat čet, 10. travnja 2014. pet, 11. travnja 2014. * 20. 4. – Uskrs</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri (dvopolovinska mjera) ▪ punktirani ritam i sinkopa na dvije dobe u polovinskoj mjeri ▪ prirodni d-mol u G-ključu – ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (dvopolovinska mjera)
<p>58. sat čet, 24. travnja 2014. pet, 25. travnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prirodni d-mol sa zapisom u F-ključu ▪ pjevanje ljestvice, modulator, usmeni diktat ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (tropolovinska mjera)
<p>59. sat pon, 28. travnja 2014. uto, 29. travnja 2014. * 1. i 2. 5. – nema nastave</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri (dvopolovinska mjera) ▪ "obrnuti" punktirani ritam na dvije dobe u polovinskoj mjeri ▪ prirodni d-mol, F-ključ – ljestvica i modulator ▪ usmeni diktat, melodijski diktat ▪ melodijsko-ritamski primjeri (dvopolovinska i tropolovinska mjera)
<p>60. sat pon, 5. svibnja 2014. uto, 6. svibnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada harmonijskog d-mola sa zapisom u G-ključu ▪ struktura ljestvice, glavni stupnjevi i vođica, tetrakordi ▪ <i>snizilica i povisilica u istom ljestvičnom nizu (b i cis)</i> ▪ pjevanje ljestvice, rad na modulatoru ▪ usmeni diktat, melodijski diktat ▪ ritamski primjeri (tropolovinska mjera)
<p>61. sat čet, 8. svibnja 2014. pet, 9. svibnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri (dvopolovinska i tropolovinska mjera) ▪ ritamske kombinacije s četvrtinkama, četvrtinskim pauzama i osminkama u polovinskoj mjeri ▪ harmonijski d-mol u G-ključu – ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (tropolovinska mjera)
<p>62. sat pon, 12. svibnja 2014. uto, 13. svibnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ harmonijski d-mol sa zapisom u F-ključu ▪ pjevanje ljestvice, modulator, usmeni diktat ▪ mala, velika i povećana sekunda (ponavljanje) ▪ ritamski diktat (tropolovinska mjera)
<p>63. sat čet, 15. svibnja 2014. pet, 16. svibnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri (dvopolovinska i tropolovinska mjera) ▪ triola na jednu dobu u polovinskoj mjeri ▪ harmonijski d-mol, F-ključ – ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (dvopolovinska mjera) ▪ slušno prepoznavanje intervala sekunde i terce
<p>64. sat pon, 19. svibnja 2014. uto, 20. svibnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obrada melodijskog d-mola sa zapisom u G-ključu ▪ struktura ljestvice, glavni stupnjevi i vođica, tetrakordi ▪ razrješilica (h) ▪ pjevanje ljestvice, rad na modulatoru ▪ usmeni diktat, melodijski diktat

<p>65. sat čet, 22. svibnja 2014. pet, 23. svibnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ritamski primjeri i ritamski diktat (tropolovinska mjera) ▪ melodijski d-mol u G-ključu – ljestvica i modulator ▪ melodijsko-ritamski primjer i diktat (tropolovinska mjera)
<p>66. sat pon, 26. svibnja 2014. uto, 27. svibnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ melodijski d-mol sa zapisom u F-ključu ▪ pjevanje ljestvice i modulator ▪ usmeni diktat, melodijski diktat ▪ ritamski primjer i diktat (dvopolovinska mjera)
<p>67. sat čet, 29. svibnja 2014. pet, 30. svibnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ notni sustav u G-ključu i F-ključu (svi obrađeni osnovni, povišeni i sniženi tonovi) – ponavljanje ▪ transkripcija ritamskih primjera: dvočetvrtinska mjera – dvoosminska mjera; dvočetvrtinska mjera – dvopolovinska mjera
<p>68. sat pon, 2. lipnja 2014. uto, 3. lipnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ d-mol prirodni, harmonijski i melodijski sa zapisom u G-ključu ▪ primjeri u dvopolovinskoj i tropolovinskoj mjeri ▪ transkripcija ritamskih primjera: tročetvrtinska mjera – troosminska mjera; tročetvrtinska mjera – tropolovinska mjera
<p>69. sat čet, 5. lipnja 2014. pet, 6. lipnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ d-mol prirodni, harmonijski i melodijski sa zapisom u F-ključu ▪ primjeri u dvopolovinskoj i tropolovinskoj mjeri ▪ transkripcija ritamskih primjera: dvoosminska mjera – dvopolovinska mjera; tropolovinska mjera – troosminska mjera
<p>70. sat pon, 9. lipnja 2014. uto, 10. lipnja 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponavljanje svih obrađenih tonaliteta kroz melodijsko-ritamske primjere: C-dur, a-mol, G-dur, e-mol, F-dur, d-mol ▪ pjevanje pjesmica u obrađenim tonalitetima ▪ ritamske igre
<p>71. sat čet, 12. lipnja 2014. (nastava održana za obje skupine)</p>	

Prilog 9: Imenovanje glazbenih pojmova

Tablica 82: Miessnerova (1938.) usporedba različitih sustava za imenovanje glazbenih pojmova

obilježje imena	opis obilježja	ispunjavanje kriterija prema opisanom obilježju
Jednosložni (eng. <i>monosyllabic</i>)	Jednosložna su imena pogodna za korištenje zato što su kratka. Idealna su imena s jednim konsonantom i jednim vokalom ¹²⁴ .	Ovaj kriterij ispunjavaju solmizacijski slogovi (apsolutni i relativni).
Jednoznačni/nedvosmisleni (eng. <i>nonambiguous</i>)	Svaka (apsolutna) tonska visina treba imati svoje jednoznačno ime.	Ovaj kriterij u potpunosti zadovoljava isključivo glazbena abeceda .
Blagozvučni (eng. <i>euphonious</i>)	Imena su pogodna za korištenje ako lijepo zvuče i pjevna su.	Ovaj kriterij ispunjavaju: <ul style="list-style-type: none"> ▪ relativni solmizacijski slogovi ▪ apsolutni solmizacijski slogovi prilikom pjevanja (ispuštaju se pridjevi <i>diése/diesis</i> i <i>bemol/bemolle</i>) ▪ djelomično glazbena abeceda (osnovni i poneki alterirani tonovi)
Pogodni za modificiranje (eng. <i>modifiable</i>)	Imena se mogu mijenjati kod povišenja ili sniženja.	Ovaj kriterij ispunjavaju: <ul style="list-style-type: none"> ▪ relativni solmizacijski slogovi (npr. <i>do</i> u <i>di</i> kod povišenja) ▪ glazbena abeceda (npr. <i>e</i> u <i>es</i> kod sniženja)
Pogodni za kombiniranje (eng. <i>combinable</i>)	Imena se mogu kombinirati u "tonske riječi", figure i motive.	Ovaj kriterij u potpunosti ispunjavaju isključivo relativni solmizacijski slogovi (npr. kombinacija <i>so-la</i> , koja je bolja od kombinacije <i>sol-la</i> u apsolutnoj solmizaciji).
Pogodni za transpoziciju (eng. <i>transposable</i>)	Ista se imena mogu koristiti u svim tonalitetima i na svim visinama.	Ovaj kriterij u potpunosti ispunjavaju isključivo relativni solmizacijski slogovi , pri kojima se istim imenima uvijek označavaju isti stupnjevi u tonalitetu, bez obzira na apsolutnu visinu tona.
Pogodni za transfer (eng. <i>transferable</i>)	Jednako su primjenjivi u svim poljima glazbene djelatnosti.	Ovaj kriterij u potpunosti zadovoljava isključivo glazbena abeceda .

¹²⁴ Iz tog je razloga u relativnim metodama slog *sol* promijenjen u *so*.

Prilog 10: Pojmovnik

Tablica 83: Ključni pojmovi, njihova tumačenja i izvorni nazivi

pojam	tumačenje	izvorni naziv
Oblikovanje kurikuluma	Sveobuhvatni proces (re)formiranja kurikuluma na određenoj razini: međunarodnoj, nacionalnoj ili školskoj. Proces obuhvaća nekoliko sekvencijalnih koraka: situacijsku analizu i procjenu potreba, planiranje/nacrt, razvoj, provedbu (implementaciju) i vrednovanje (evaluaciju).	<i>curriculum development</i> <i>curriculum design</i> <i>curriculum shaping</i> <i>curriculum framing</i> <i>curriculum formation</i>
Situacijska analiza	Analiza trenutnoga stanja (glazbeno)pedagoške teorije i prakse koja se sastoji od: analize učenika, analize sadržaja, analize okoline za učenje i analize postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva.	<i>situation analysis</i> <i>situation assessment</i>
Procjena potreba	Iskazivanje potreba za promjenom trenutnoga stanja. Procjena potreba se temelji na zapažanju problema, uočavanju deficita u ostvarivanju ciljeva i postavljanju željenih ishoda, odnosno projekciji buduće (idealne) situacije.	<i>needs analysis</i> <i>needs assessment</i>
Planiranje kurikuluma	Postupak kojim se, nakon ostvarene situacijske analize i procjene potreba, izrađuje nacrt kurikuluma, utvrđuju se opći ciljevi i odabire se adekvatan nastavni sadržaj. Donose se odluke o zastupljenosti pojedinih predmeta u kurikulumu i tjednom/godišnjem opterećenju učenika. Utvrđuju se oblici rada i evaluacije učeničkih postignuća.	<i>curriculum design</i> <i>instructional design</i> <i>curriculum planning</i>
Razvoj kurikuluma	Ostvaruje se organizacija nastavnih sadržaja, uz odabir optimalnih metoda, strategija i tehnološki. Izrađuju se nastavni materijali za primjenu u odgojno-obrazovnom procesu. Dio se ovoga postupka ostvaruje prije, a dio za vrijeme same provedbe kurikuluma.	<i>curriculum development</i> <i>instructional design</i> <i>instructional development</i>
Implementacija kurikuluma	Provedba kurikuluma u nastavnoj praksi. Ako je riječ o novom nastavnom predmetu, međupredmetnoj temi, ili metodi rada, provedba je u pravilu eksperimentalna.	<i>curriculum implementation</i>
Evaluacija kurikuluma	Procjenjuje se učinkovitost kurikuluma i vrednuju se postignuća učenika. Evaluacija se može odvijati nakon svakog koraka u oblikovanju kurikuluma, a ne isključivo po završetku procesa.	<i>curriculum evaluation</i> <i>curriculum assessment</i>

pojam	tumačenje	izvorni naziv
Glazbena pedagogija	Posebna grana pedagogije koja se bavi aspektima učenja i poučavanja glazbe. Pri učenju glazbe, prisutne su sve tri domene: <i>psihomotorna</i> (stjecanje vještina), <i>kognitivna</i> (razvijanje koncepata i pojmova o glazbi i glazbenoj strukturi) i <i>afektivna</i> (ljubav prema glazbi, razvoj glazbenog ukusa).	<i>music pedagogy</i>
Učenje glazbe / glazbeno obrazovanje¹²⁵	Učenje glazbe može se odvijati u različitim formalnim, neformalnim i informalnim kontekstima. Glazba je dio općega odgoja i obrazovanja (nastava <i>Glazbene kulture</i> i <i>Glazbene umjetnosti</i> u osnovnim školama i gimnazijama). Bilo na amaterskoj ili na profesionalnoj razini, učenje glazbe se može odvijati u za to specijaliziranim ustanovama. Uvjeti za profesionalno bavljenje glazbom mogu se steći sustavnim, višegodišnjim učenjem glazbe, čime se objašnjava i opravdava cjelovit sustav glazbenoga obrazovanja, paralelan s onim općeobrazovnim. Takav sustav obuhvaća učenje glazbe u čitavoj odgojno-obrazovnoj vertikali na predškolskoj, osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini.	<i>music education</i> <i>professional music education</i> <i>vocal/instrumental education</i>
Glazbena škola	Odgojno-obrazovna ustanova specijalizirana za glazbeno obrazovanje. Glazbena škola može imati isključivo glazbene predmete, ili kombinaciju općih i glazbenih predmeta, čime ostvaruje cjelovito obrazovanje (budućih profesionalnih) glazbenika različitih profila.	<i>music school</i> <i>school of music</i>
Solfeggio	Nastavni predmet na kojemu se stječu intonacijska i ritamska znanja i umijeća koja učeniku omogućavaju usvajanje glazbenih pojmova i razumijevanje glazbene strukture.	<i>solfeggio (tal.)</i> <i>solfège (fr.)</i> <i>ear-training/aural training /sound pedagogy/aural skills pedagogy (eng.)</i> <i>gehörbildung (njem.)</i>
Glazbeni diktat	Postupak (vježba) pretvaranja zvuka u notni zapis. Glazbeni diktat može biti usmeni, usmeni sa zapisivanjem ili pisani; melodijski, ritamski ili meloritamski; jednoglasni ili višeglasni.	<i>music dictation</i>

¹²⁵ Podrazumijeva se glazbeni odgoj i obrazovanje.

pojam	tumačenje	izvorni naziv
Slušna diskriminacija tonskih visina	Prepoznavanje tonskih visina i njihovih odnosa u određenom, najčešće tonalitetnom, kontekstu.	<i>aural discrimination</i> <i>pitch identification</i> <i>pitch recognition</i>
Glazbeni obrazac	Kratak melodijski, ritamski ili melodijsko-ritamski motiv sastavljen od nekoliko tonova. Upoznavanjem, a zatim imitacijom i analizom glazbenih obrazaca, usvajaju se slušni pojmovi koji funkcioniraju kao glazbene konvencije u određenom glazbenom idiomu.	<i>musical pattern</i>
Melodijska kontura	Smjer kretanja melodije (uzlazno ili silazno). U razvoju slušnih sposobnosti, kontura melodije se prepoznaje prije intervalskih odnosa između tonova.	<i>melodic contour</i>
Intonacija	Prvo značenje – nastavno područje predmeta solfeggio usmjereno na melodijsku komponentu u glazbi (intervali, akordi, ljestvice). Drugo značenje – realizacija točne visine tona u glazbenoj izvedbi, pomoću glasa ili instrumenta.	<i>intonation</i> <i>pitch accuracy</i> <i>pitch precision</i>
Metode (sustavi) intonacije	Različiti načini stjecanja intonacijskih pojmova na predmetu <i>solfeggio</i> . Različitost metoda (sustava) očituje se u različitom tretiranju i imenovanju tonskog/notnog prostora.	<i>solfège systems</i> <i>ear-training systems</i>
Relativne metode (sustavi)	Metode/sustavi intonacije u kojima je naglasak stavljen na odnose (relacije) između ljestvičnih stupnjeva. Stupnjevi ljestvice/tonaliteta imaju konzistentna imena, bez obzira na apsolutnu visinu tonova.	<i>relative systems/methods</i> <i>movable do (doh) systems/methods</i>
Apsolutne metode/sustavi	Metode/sustavi intonacije koji odbacuju relativno imenovanje tonova, uspostavljajući razumijevanje odnosa među tonovima kao pripadnicima sasvim određenih, apsolutno imenovanih ljestvica/ tonaliteta ne obazirući se toliko na funkcije.	<i>absolute systems/methods</i> <i>fixed do (doh) systems/methods</i>

pojam	tumačenje	izvorni naziv
Glazbena notacija	Sustav za zapisivanje i vizualnu prezentaciju glazbe.	<i>music (musical) notation</i>
Standardna glazbena notacija	Suvremena glazbena notacija u okviru koje se upotrebljava notno crtovlje (s crtama i prazninama). Ovisno o strukturi glazbenoga materijala i predviđenih izvođača glazbe, glazba se može zapisati u različitim ključevima (G, F ili C ključevi) te u jednom ili više sustava/crtovlja. <i>Visina</i> note prikazuje se njezinim smještanjem na određeno mjesto u crtovlju, a <i>trajanje</i> se prikazuje određenim ritamskim simbolom.	<i>standard notation</i> <i>staff notation</i> <i>(staff = notno crtovlje)</i>
Pseudonotacija	Notacija prilagođena za učenike predškolskog ciklusa ili primarnog stupnja glazbenog obrazovanja. Umjesto standardne notacije, primjenjuju se različiti tipovi zapisa glazbe (različiti oblici nota ili boje), za koje se pretpostavlja da će djeci mlađe dobi olakšati čitanje nota.	<i>pseudonotation</i>
Brojčana notacija	Notacija u kojoj se brojevima obilježavaju stupnjevi ljestvice/tonaliteta. Primjenjuje se samo u nekim relativnim metodama, posebice u brojčanoj metodi. U pravilu, brojem 1 se obilježava prvi stupanj durske ljestvice, a brojem 6 prvi stupanj molske ljestvice.	<i>numeric/numbered notation</i> <i>zypher notation</i>
Slovačana notacija	Notacija u kojoj se slovima obilježavaju solmizacijski slogovi kao predstavnici ljestvičnih stupnjeva. Koristi se samo u nekim relativnim metodama.	<i>letter notation</i>
Glazbena abeceda	Sustav imenovanja apsolutnih visina tonova (tonskih klasa), zapisanih notnim simbolima u okviru standardne glazbene notacije. Glazbeno-abecedni sustav obuhvaća nazive za osnovne, povišene, snižene, dvostruko povišene i dvostruko snižene tonove. Abecednim se imenima tumače odnosi tonova u okviru ljestvica, intervala i akorda. Glazbena je abeceda jednako primjenjiva u tonalitetnoj, modalnoj i atonalitetnoj glazbi.	<i>music alphabet</i> <i>pitch letters</i>

pojam	tumačenje	izvorni naziv
<p>Solmizacija</p> <p>Solmizacijski slogovi</p>	<p>Sustav imenovanja tonova koji može biti relativan (relativna solmizacija) ili apsolutan (apsolutna solmizacija). Relativnim solmizacijskim slogovima imenuju se ljestvični stupnjevi (do = 1. stupanj dura), dok su apsolutni slogovi vezani uz visinu tona, odnosno mjesto u notnom crtovlju (do = c, cis, ces). Solmizacija se može primjenjivati uz glazbenu abecedu – jedno ne isključuje drugo. Međutim, u nekim se državama (npr. Francuska, Španjolska, Italija) glazbena abeceda uopće ne primjenjuje i umjesto toga se koristi apsolutna solmizacija.</p>	<p><i>solmization</i></p> <p><i>solfège syllables</i></p> <p><i>sol-fa syllables</i></p>
<p>Glazbena pismenost</p>	<p>Glazbena se pismenost može ostvariti na nekoliko razina. U najširem smislu te riječi, glazbena se pismenost može tumačiti kao <i>kulturna pismenost</i>, to jest poznavanje relevantnih glazbenih djela kao dio opće kulture pojedinca. Poznavanje notnoga sustava pojedincu omogućava čitanje notnoga teksta i eventualno sviranje, u pravilu na amaterskoj razini – tzv. <i>prividna glazbena pismenost</i>. Nastava solfeggia u glazbenim školama pojedincu omogućuje stjecanje <i>prave glazbene pismenosti</i>, koja podrazumijeva razumijevanje glazbene strukture – pojedinac može zapisati ono što čuje i vokalno reproducirati notni zapis.</p>	<p><i>music literacy</i></p>
<p>Čitanje nota</p>	<p>Čitanje nota, ili „čitanje s lista“, postupak je pretvaranja notnoga zapisa u smislenu glazbenu informaciju, koja se po potrebi može i izvesti. Preciznost i brzina čitanja notnog teksta preduvjet je uspješnog sviranja i pjevanja s lista.</p>	<p><i>music reading</i></p> <p><i>score reading</i></p> <p><i>sight-reading</i></p> <p><i>sight-playing</i></p> <p><i>sight-singing (note singing)</i></p>
<p>Glazbena imaginacija (audijacija)</p>	<p>Mogućnost zamišljanja glazbe bez prisustva fizičkog zvuka. Uvjet za glazbenu imaginaciju usvojeni su slušni pojmovi, koji pojedincu omogućuju razumijevanje glazbe.</p>	<p><i>audiation</i></p> <p><i>musical imagery</i></p> <p><i>inner sound concept; inner hearing; inner musical consciousness</i></p>

Prilog 11: Životopis autorice

Nikolina Matoš rođena je 22. travnja 1982. godine u Zagrebu. Pohađala je Gornjogradsku gimnaziju i Glazbeno učilište Elly Bašić u Zagrebu, a potom je 2002. godine upisala teorijsko-nastavnički smjer na Odsjeku za kompoziciju i glazbenu teoriju Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu. Diplomirala je 2007. godine s odličnim uspjehom i zaposlila se kao nastavnica teorijskih glazbenih predmeta u Glazbenoj školi Blagoja Berse u Zagrebu. Započinje suradnju s Muzičkom akademijom Sveučilišta u Zagrebu 2010. godine kao asistentica za pedagoške predmete na Odsjeku za glazbenu pedagogiju. Trenutno je u zvanju predavačice za kolegije *Solfeggio*, *Metodika teorijskih glazbenih predmeta* i *Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta*. U akademskoj godini 2010./2011. upisala je poslijediplomski doktorski studij Pedagogije (smjer: Kurikulum suvremenog obrazovanja i škole). Obranila je sinopsis doktorskoga rada na temu „Kurikulumski pristup oblikovanju profesionalnog osnovnog glazbenog obrazovanja“ 2014. godine.

Dosad je svoja istraživanja predstavljala na brojnim domaćim i međunarodnim skupovima, od čega se mogu izdvojiti izlaganja na Susretima pedagoga Hrvatske, Kongresu pedagoga Hrvatske, Međunarodnim simpozijima glazbenih pedagoga, DOKON-u, DOZ-u i Međunarodnom kongresu AEC-a. Redovito održava predavanja za učitelje i nastavnike glazbenih škola u suradnji s voditeljima županijskih stručnih vijeća, Agencijom za odgoj i obrazovanje te Hrvatskim društvom glazbenih i plesnih pedagoga. Objavila je radove i prikaze knjiga u relevantnim časopisima i zbornicima. Aktivno problematizira pitanja oblikovanja kurikuluma te istražuje didaktičko-metodičke aspekte poučavanja i učenja glazbe. Sudjeluje u povjerenstvu za polaganje stručnih ispita pripravnika u svojstvu sveučilišnoga nastavnika metodike, članica je povjerenstva za prosudbu pomoćnih nastavnih sredstava i povjerenstva za regionalno i državno natjecanje za kategoriju *solfeggio*. Komentirala je nekoliko diplomskih radova studenata Odsjeka za glazbenu pedagogiju.

Značajniji radovi:

Matoš, N. (2011.): **Patrick Slattery – Curriculum Development in the Postmodern Era**

Kategorija rada: prikaz knjige

Mjesto objave: *Pedagogijska istraživanja*, vol. 8 (1), str. 185-189. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo. ISSN 1334-7888, UDK 37

Matoš, N. (2011.): **Uloga videokomponente u suvremenoj nastavi metodike teorijskih glazbenih predmeta**

Kategorija rada: pregledni rad

Mjesto objave: Zbornik radova Drugoga međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga u Puli, *Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja* (str. 215-225). Pula: Sveučilište

Jurja Dobrile, Odjel za glazbu, Odsjek za glazbenu pedagogiju. ISBN 978-953-7498-44-3, UDK 371.3:78>(063)

Matoš, N. (2011.): **Koncept skrivenoga kurikuluma s osvrtom na glazbeno obrazovanje**

Kategorija rada: pregledni rad

Mjesto objave: *Tonovi*, vol. 26, br. 2, str. 92-112. Zagreb: HDGPP. ISSN 0352-9711, UDK 78:37

Matoš, N. (2013.): **Kulturna transmisija kroz umjetničko područje kurikuluma**

Kategorija rada: znanstveni rad

Mjesto objave: Zbornik radova Drugoga kongresa pedagoga Hrvatske u Opatiji, *Pedagogija i kultura* (svezak 3, str. 243-260). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo. ISBN 978-953-99167-7-8

Matoš, N. (2013.): **Interdisciplinary approach to the theoretical musical subjects through cooperative teaching**

Kategorija rada: pregledni rad

Mjesto objave: Zbornik radova Trećega međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga u Puli, *Interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje* (str. 439-456). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za glazbu, Odsjek za glazbenu pedagogiju. ISBN 978-953-7498-65-8, UDK 371.3:78>(063)

Matoš, N. (2013.): **Transkulturalne dimenzije kurikuluma**

Kategorija rada: izvorni znanstveni rad

Mjesto objave: *Pedagogijska istraživanja*, vol. 10, br. 1, str. 149-160. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo. ISSN 1334-7888, UDK 37.014.6:316.73

Matoš, N. (2014.): **Nikola Skledar – Sociologija kulture – pojmovi, teme, problemi**

Kategorija rada: prikaz knjige

Mjesto objave: *Sociologija i prostor*, vol. 52, br. 200/3, str. 313-317. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. ISSN 1846-5226, UDK 316.334:316.4

Matoš, N. (2015.): **Glazbeno obrazovanje u okviru Cjelovite kurikularne reforme**

Kategorija rada: stručni rad

Mjesto objave: *Theoria*, vol. 17, br. 4352, str. 43-52 Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara. ISSN 1331-9892

Seletković, T.; Šimunović, Z. i Matoš, N. (2016.): **Učenje i poučavanje glazbe u 21. stoljeću: glazba u kontekstu**

Kategorija rada: pregledni rad

Mjesto objave: *Život i škola – časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, vol. 62 (3), str. 275-285. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. UDK 37, ISSN 0044-4855

Matoš, N. (2017.): **Kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj**

Kategorija rada: prethodno priopćenje

Mjesto objave: *Napredak – časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, vol. 158 (1/2), str. 143 – 164. Zagreb: Hrvatski pedagoško književni zbor. UDK 371 (05); ISSN 1330-0059