

REPUBLIKA HRVATSKA
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Mia Mucić

DIDAKTIČKO-METODIČKA PARADIGMA I KOMPETENCIJE
UČITELJA ZA POUČAVANJE I POTICANJE GLAZBENOGA
STVARALAŠTVA U VIŠIM RAZREDIMA OPĆEOBRAZOVNE
ŠKOLE

DOKTORSKI RAD

Osijek, 2024.

REPUBLIKA HRVATSKA
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

MIA MUCIĆ

DIDAKTIČKO-METODIČKA PARADIGMA I KOMPETENCIJA UČITELJA
ZA POUČAVANJE I POTICANJE GLAZBENOGA STVARALAŠTVA U
VIŠIM RAZREDIMA OPĆEOBRAZOVNE ŠKOLE

DOKTORSKI RAD

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Svalina

Osijek, 2024.

REPUBLIKA HRVATSKA
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Mia Mucić

DIDAKTIČKO-METODIČKA PARADIGMA I KOMPETENCIJE UČITELJA
ZA POUČAVANJE I POTICANJE GLAZBENOGA STVARALAŠTVA U
VIŠIM RAZREDIMA OPĆEOBRAZOVNE ŠKOLE

DOKTORSKI RAD

Javna obrana doktorskog rada održana je (datum) godine pred Povjerenstvom za obranu doktorskog rada u sastavu:

1. dr.sc. Ime prezime, zvanje, institucija, predsjednik _____,
(*vlastoručni potpis*)
2. dr.sc. Ime prezime, zvanje, institucija, član _____,
(*vlastoručni potpis*)
3. dr.sc. Ime prezime, zvanje, institucija, član _____,
(*vlastoručni potpis*)

Osijek, 2024.

TEMELJNA DOKUMENTACIJSKA KARTICA_____

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Doktorski rad

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Poslijediplomski sveučilišni (doktorski) studij Obrazovne znanosti i perspektive obrazovanja

UDK:

Znanstveno područje: Interdisciplinarno znanstveno područje

Znanstveno polje: Obrazovne znanosti

Didaktičko-metodička paradigma i kompetencije učitelja za poučavanje i poticanje glazbenoga stvaralaštva u višim razredima općeobrazovne škole

Mia Mucić

Doktorski rad izrađen je na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Svalina

Sažetak: Ovim se radom problematizira didaktičko-metodička paradigma aktivnosti glazbenoga stvaralaštva i kompetencije učitelja za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

Broj stranica: 449

Broj slika: 17

Broj tablica: 68

Broj literaturnih navoda: 423

Jezik izvornika: hrvatski

Ključne riječi: glazbeno stvaralaštvo, kompetencije učitelja, kreativnost, metodika glazbe, predmetna nastava.

Datum obrane:

Povjerenstvo za obranu doktorskog rada:

1. _____predsjednik

2. _____, član

3. _____, član

Doktorski rad pohranjen je u nacionalnom i repozitoriju Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti te Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu, Gradskoj i sveučilišnoj knjižnici u Osijeku te Knjižnici Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

BASIC DOCUMENTATION CARD

University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek

PhD thesis

Faculty of Education

Doctoral study Educational sciences and perspectives of education

UDK:

Scientific area: Interdisciplinary sciences

Scientific field: Educational sciences

Didactic-methodical paradigm and teacher competencies for teaching and encouraging musical creativity in the upper grades of general education school

Mia Mucić

Thesis performed at Faculty of Education, University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek

Supervisor: Vesna Svalina, associate professor

Short abstract: Doctoral dissertation examines the didactic-methodical paradigm of musical creativity activities and the competencies of teachers for implementing musical creativity activities.

Number of pages: 449

Number of figures: 17

Number of tables: 68

Number of references: 423

Original in: Croatian

Key words: creativity, musical creativity, music teaching method, subject lessons, teacher competencies.

Reviewers:

1. _____

2. _____

3. _____

This dissertation is deposited in National Repository, repository of Faculty of Education, National and University Library, Library of University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek and Library of Faculty of Education in Osijek.

INFORMACIJE O MENTORICI

Dr. sc. Vesna Svalina (1968.) izvanredna je profesorica iz područja glazbene pedagogije i predsjednica Katedre za glazbenu umjetnost na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Diplomirala je na Pedagoškom fakultetu u Osijeku (1991.), magisterij iz glazbene pedagogije stekla je na Muzičkoj akademiji u Zagrebu (2009.), a doktorirala na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (2013.) iz područja društvenih znanosti, polja odgojnih znanosti. Svoje znanstvene radove objavljuje u časopisima, odnosno u zbornicima s domaćih i međunarodnih skupova. Autorica je dviju knjiga iz područja glazbene pedagogije, objavila je preko četrdeset znanstvenih radova te je sudjelovala na više desetaka domaćih i međunarodnih znanstvenih skupova (Cambridge – UK; Pariz – Francuska; Rostock – Njemačka; Cetinje – Crna Gora; Ljubljana, Ruše – Slovenija; Beograd, Kragujevac – Srbija; Dubrovnik, Osijek, Pula, Split, Zadar, Zagreb – Hrvatska). Vodila je znanstveno-istraživačke projekte i surađivala na bilateralnom projektu o glazbenoj i likovnoj darovitosti. Aktivno je sudjelovala u organizaciji međunarodnih konferencija, uključujući Šesti međunarodni simpozij glazbenih pedagoga i Prvu međunarodnu konferenciju „Kreativni pristupi učenju i poučavanju – CALT“. Također je članica uredništva nekoliko međunarodnih časopisa. Od 2015. do 2018. godine izvršna je urednica časopisa *Život i škola*, a od 2021. godine članica je uredništva časopisa *SN Social Sciences*, *International Journal of Psychological and Brain Sciences* i *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*. Uz znanstveni rad, ostvarila je zapažene rezultate u umjetničkom djelovanju sa zborovima, s kojima je nastupala u Hrvatskoj i u inozemstvu (Italija, Njemačka, Austrija, Slovenija, Švicarska). Dobitnica je brojnih državnih i međunarodnih nagrada, uključujući posebna priznanja za najbolju izvedbu obvezne skladbe i dirigentski nastup.

Zahvala

Od srca zahvaljujem svojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Vesni Svalini na svim savjetima i nesebičnoj pomoći pruženoj tijekom izrade ovoga doktorskog rada. Vaša znanja, konstruktivne povratne informacije i spremnost da podijelite vlastita iskustva bili su od neprocjenjivoga značaja. Hvala Vam što ste bili izvor inspiracije i motivacije na ovome putu.

Zahvaljujem voditeljima Županijskih stručnih vijeća koji su pomogli u provođenju empirijskoga dijela istraživanja, kao i svim učiteljima i učiteljicama glazbene kulture koji su svojim sudjelovanjem doprinijeli realizaciji ovoga rada. Posebno zahvaljujem Snježani, Sandri, Maji, Matei, Pini i Ani, učiteljicama koje su sudjelovale u drugome dijelu istraživanja.

Hvala dragim prijateljima i kolegama koji su ohrabrivali, pomagali, slušali i razumjeli kada je bilo najpotrebnije. Oni pravi znat će se prepoznati. Hvala Vam što ste vjerovali u mene.

Hvala mojem ocu Mariju, koji uvijek vjeruje u mene i u ostvarenje mojih želja.

Najveća hvala mojoj obitelji, suprugu Damiru te sinovima Filipu, Luki i Jakovu, bez čije pomoći ne bih uspjela. Hvala na velikome strpljenju, podršci i razumijevanju. Ovaj rad posvećujem njima.

SAŽETAK

Teorijski dio ovoga rada opisuje didaktičko-metodičku paradigmu suvremenoga odgoja i obrazovanja te su predstavljena ključna obilježja nastave glazbe, obilježja stvaralačkih aktivnosti i kompetencije učitelja za učinkovito vođenje nastave glazbene kulture. Cilj je empirijskoga istraživanja bio ispitati mišljenje učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, prepoznati obilježja stvaralačkih aktivnosti te provjeriti kako učitelji procjenjuju vlastite kompetencije za vođenje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture u višim razredima općeobrazovne škole. Istraživanje je provedeno u dva dijela, a podaci su prikupljeni anketiranjem ($N = 254$) te sustavnim promatranjem ($N = 7$) i intervjuiranjem ($N = 6$) sudionika. Od pokazatelja kvantitativne statistike korišteni su deskriptivni parametri frekvencija (f), postoci (%), aritmetička sredina (M), standardna devijacija (σ) te najmanji i najveći rezultat (min i max), dok su kao pokazatelji inferencijalne statistike korišteni parametrijski testovi Pearsonov test korelacije i t-test.

Rad doprinosi produbljivanju znanstvenih spoznaja na području glazbenoga stvaralaštva. Ovim su istraživanjem utvrđena temeljna obilježja stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture koja mogu poslužiti u svrhu transformacije odgojno-obrazovne prakse. Okvir za poučavanje sadrži niz smjernica i preporuka za implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavnu praksu, a opisi stvaralačkih aktivnosti trebali bi obogatiti nastavnu praksu hrvatskih učitelja glazbe. Prezentirana teorijska i praktična iskustva trebala bi doprinijeti boljemu razumijevanju glazbenoga stvaralaštva i popularizaciji stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture u osnovnim općeobrazovnim školama.

Ključne riječi: glazbeno stvaralaštvo, kompetencije učitelja, kreativnost, metodika glazbe, predmetna nastava.

SUMMARY

The theoretical part of this doctoral dissertation describes the didactic-methodical paradigm of contemporary education and presents the key characteristics of music education, the features of musical creativity activities, and the competencies of teachers for effectively conducting music culture lessons. The aim of the empirical research was to examine teachers' opinions on musical creativity activities, identify the characteristics of such activities, and assess how teachers evaluate their own competencies for implementing musical creativity activities in music culture lessons in the upper grades of general education schools.

The research was conducted in two phases, with data collected through surveys ($N = 254$), systematic observation ($N = 7$), and interviews ($N = 6$). Quantitative statistical indicators included descriptive parameters such as frequency (f), percentages (%), arithmetic mean (M), standard deviation (σ), and minimum and maximum results (min and max), while inferential statistical indicators were based on parametric tests, including Pearson's correlation test and t -test.

This study contributes to deepening scientific knowledge in the field of music creativity. It identifies the fundamental characteristics of musical creativity activities in music culture lessons, which can serve as a basis for transforming educational practice. The teaching framework offers a set of guidelines and recommendations for the implementation of creativity activities in teaching practice, and the descriptions of musical creativity activities aim to enrich the teaching practices of Croatian music teachers. The theoretical and practical experiences presented in doctoral dissertation are intended to enhance the understanding of music creativity and promote the integration of musical creativity activities in music culture lessons in general education primary schools.

Key words: creativity, musical creativity, music teaching method, subject lessons, teacher competencies.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. TEORIJSKI OKVIR	10
2.1. DIDAKTIČKO-METODIČKA PARADIGMA U SUVREMENOJ NASTAVI	10
2.1.1. <i>Ključna obilježja suvremene nastave</i>	<i>10</i>
2.1.2. <i>Uloga humanističke pedagogije u suvremenoj nastavi.....</i>	<i>18</i>
2.1.3. <i>Konstruktivistički pristup u nastavi.....</i>	<i>25</i>
2.1.4. <i>Aktivno učenje</i>	<i>38</i>
2.1.4.1. <i>Povijesni pregled aktivnoga učenja</i>	<i>38</i>
2.1.4.2. <i>Značajke aktivnoga učenja.....</i>	<i>43</i>
2.1.5. <i>Raznolikost metoda i strategija u suvremenoj nastavi.....</i>	<i>49</i>
2.2. NASTAVA GLAZBE U OSNOVNOJ OPĆEOBRAZOVNOJ ŠKOLI	54
2.2.1. <i>Različiti pristupi organizaciji nastave glazbe</i>	<i>54</i>
2.2.2. <i>Nastava glazbe u Hrvatskoj</i>	<i>60</i>
2.2.2.1. <i>Razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj</i>	<i>60</i>
2.2.2.2. <i>Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije</i>	<i>67</i>
2.2.2.3. <i>Pluralizam predmetnih područja u nastavi glazbe</i>	<i>74</i>
2.2.3. <i>Suvremeni pristup učenju i poučavanju u nastavi glazbe</i>	<i>77</i>
2.3. STVARALAŠTVO	85
2.3.1. <i>Određenje stvaralaštva</i>	<i>85</i>
2.3.2. <i>Teorije stvaralaštva.....</i>	<i>94</i>
2.3.3. <i>Glazbeno stvaralaštvo u nekim pedagoškim konceptima.....</i>	<i>99</i>
2.3.4. <i>Glazbeno stvaralaštvo u hrvatskim pedagoškim dokumentima</i>	<i>104</i>
2.3.5. <i>Određenje i mogućnosti provođenja glazbenoga stvaralaštva</i>	<i>112</i>
2.3.6. <i>Pregled dosadašnjih istraživanja o glazbenome stvaralaštvu u obrazovnome kontekstu</i>	<i>131</i>
2.3.7. <i>Metode vrednovanja glazbenoga stvaralaštva.....</i>	<i>136</i>
2.4. KOMPETENCIJE UČITELJA	143
2.4.1. <i>Određenje pojma s fokusom na ključne aspekte</i>	<i>143</i>

2.4.2. Prilagodba kompetencija učitelja izazovima suvremene nastave.....	147
2.4.3. Kompetencije učitelja za učinkovito vođenje nastave glazbene kulture	150
3. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA.....	157
3.1. PROBLEM ISTRAŽIVANJA	157
3.2. CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA	158
3.3. NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA	159
3.4. UZORAK ISTRAŽIVANJA.....	162
3.4.1. Uzorak prvoga dijela istraživanja.....	162
3.4.2. Uzorak drugoga dijela istraživanja	167
3.5. POSTUPCI I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA	169
3.5.1. Etika istraživanja	169
3.5.2. Prvi dio istraživanja.....	171
3.5.3. Drugi dio istraživanja	173
3.5.3.1. Sustavno promatranje.....	173
3.5.3.2. Intervju.....	175
3.6. ANALIZA PODATAKA	176
4. REZULTATI I RASPRAVA ISTRAŽIVANJA.....	179
4.1. PREDISTRAŽIVANJE	179
4.2. REZULTATI PRVOGA DIJELA ISTRAŽIVANJA	179
4.2.1. Mišljenje učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva	179
4.2.2. Procjena stanja u Republici Hrvatskoj	194
4.2.2.1. Učestalost provedbe stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture	195
4.2.2.2. Načini organizacije aktivnosti glazbenoga stvaralaštva	201
4.2.2.3. Teškoće u provedbi stvaralačkih aktivnosti.....	206
4.2.3. Samoprocjena kompetencija učitelja za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva	209
4.3. RASPRAVA PRVOGA DIJELA ISTRAŽIVANJA.....	222
4.4. REZULTATI DRUGOGA DIJELA ISTRAŽIVANJA	244
4.4.1. Sustavno promatranje	247
4.4.1.1. Organizacija aktivnosti glazbenoga stvaralaštva	247

4.4.1.2. Teškoće u provedbi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva	276
4.4.1.3. Primjeri aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.....	280
4.4.2. <i>Intervju</i>	313
4.4.2.1. Mišljenje učiteljica o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva	313
4.4.2.2. Organizacija aktivnosti glazbenoga stvaralaštva	321
4.4.2.3. Teškoće u provedbi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva	335
4.4.2.4. Kompetencije za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva	339
4.5. RASPRAVA DRUGOGA DIJELA ISTRAŽIVANJA	346
4.6. OGRANIČENJA U ISTRAŽIVANJU.....	361
5. DIDAKTIČKO-METODIČKI OKVIR ZA POUČAVANJE GLAZBENOGA STVARALAŠTVA.....	362
6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE	370
7. POPIS LITERATURE.....	378
8. POPIS ILUSTRACIJA.....	417
9. PRILOZI.....	421
10.ŽIVOTOPIS AUTORICE S POPISOM OBJAVLJENIH RADOVA.....	447

1. UVOD

Suvremeno društvo svjedoči brojnim i naglim, gotovo svakodnevnim promjenama, koje prati kontinuirani ekonomski i tehnološki napredak. U globalnome se svijetu mijenjaju društvene i radne potrebe kojima je nužno prilagoditi odgoj i obrazovanje. Drugu je polovicu 18. stoljeća obilježila prva industrijska revolucija potaknuta izumom parnoga stroja i razvoja željezničkoga prometa. Posljedica je pojave prve industrijske revolucije prelazak s manufakturnoga rada na mehaničko djelovanje. Kraj 19. i početak 20. stoljeća obilježeni su pojavom električne energije i masovne proizvodnje te se javlja druga industrijska revolucija. U drugoj polovici 20. stoljeća dolazi do ekspanzije digitalne tehnologije čime je započela treća industrijska revolucija, koja se još naziva računalna ili digitalna. Suvremeno je društvo dijelom četvrte industrijske revolucije koja dalje razvija tehnologiju, ali ističe potrebu društvenih i kreativnih vještina (Schwab, 2016). Svjetsko gospodarstvo 21. stoljeća temelji se na inovacijama te stalnoj potrebi za osmišljavanjem novih proizvoda i rješavanjem problema s kojima se susreće suvremeno društvo (Hallam i Rogers, 2010). Takvome je društvu potrebna „radna snaga koja ima kreativne vještine i sposobna je samoinicijativno djelovati, a istovremeno može raditi u timovima“ (Hallam i Rogers, 2010, str. 105).

Pink (2005) govori o suvremenome dobu koje je obilježeno drukčijim oblikom razmišljanja i pristupanja životu ljudi. Kao važne elemente drukčijega pristupa životu ističe sposobnost otkrivanja, stvaranja i povezivanja ideja te suosjećanje i razumijevanje prema drugima (Pink, 2005). Suvremeno je društvo *društvo znanja* temeljeno na kreativnosti koju je potrebno razvijati obrazovanjem (Hargreaves, 2003; Bindé, 2007). Florida (2012) smatra kreativnost temeljnim uzročnikom promjena u svijetu, a naziva ju „silom“ i ekonomskim pokretačem: „Prava pokretačka snaga je uspon ljudske kreativnosti kao ključnog čimbenika u našem gospodarstvu i društvu. Kako na poslu, tako i u drugim sferama našeg života, kreativnost cijenimo više i negujemo ju intenzivnije nego ikad prije“ (str. 5). Osim toga, kreativnost posebno dobiva na važnosti jer autor ističe da je njezinim posredovanjem nastala nova društvena klasa – *kreativna klasa*. Prema Floridi (2012), ova klasa obuhvaća znanost, inženjerstvo, arhitekturu, dizajn, obrazovanje, umjetnost, glazbu i zabavu, odnosno sve one pojedince čija je funkcija stvaranje novoga sadržaja. Dede (2010) naglašava da se 21. stoljeće od prethodnoga 20. stoljeća, razlikuje „u sposobnostima koje su ljudima potrebne za rad, građanstvo i samoostvarenje“ (str. 158). Gardner (2006) predstavlja vrste

„umova“ potrebnih ljudima za djelovanje u suvremenome svijetu i pri tome razlikuje discipliniran um, sintetički um, stvaralački um, poštovanje različitosti i etički um. U svijetu globalnih promjena ovi će „umovi“ pripremiti pojedince da se nose s očekivanjima, ali i situacijama koje ne mogu predvidjeti.

Bitna je značajka 21. stoljeća razvoj kompetencija koje će ljudima omogućiti ostvaren i uspješan život u suvremenome svijetu. Trilling i Fadel (2009) sistematiziraju kompetencije nužne za budućnost u tri kategorije. Prvu kategoriju čine *vještine učenja i inovacije* u koje svrstavaju kritičko razmišljanje i rješavanje problema, komunikaciju i suradnju te kreativnost i inovativnost. Druga su kategorija *vještine digitalne pismenosti* koju čine informacijska, medijska i informacijsko-komunikacijska pismenost. Posljednja kategorija sistematizira *poslovne i životne vještine* kao što su fleksibilnost i prilagodljivost, društvena interakcija, produktivnost i odgovornost te liderstvo (Trilling i Fadel, 2009).

Obrazovanje 21. stoljeća ne smije se temeljiti na stjecanju isključivo kognitivnih znanja, već je potrebno težiti razvoju kreativnih i interpersonalnih vještina učenika. Dede (2010) ističe kolektivno djelovanje te aktivno i iskustveno učenje kao načine učenja u suvremenoj školi. Osim toga, bitno je obilježje situacijsko učenje tijekom kojega se učenje odvija u autentičnome okruženju, a značajno je zbog kasnijega transfera znanja gdje će se naučeno u jednoj situaciji poslije primijeniti u nekom drugom životnom trenutku (Dede, 2010). Naglasak je na obrazovanju koje karakteriziraju istraživanje, timski rad, rješavanje problema, preuzimanje rizika, povjerenje, osjetljivost, spremnost na neuspjeh i suočavanje s promjenama, a ujedno se temelji na kreativnosti i domišljatosti s učiteljima koji su sposobni ista obilježja poticati u vlastitoj nastavnoj praksi (Hargreaves, 2003). Bonwell i Eison (1991) naglašavaju važnost stvaranja poticajnoga okruženja u razredu u kojemu učitelji „moraju stvoriti intelektualnu i emocionalnu klimu koja potiče učenike na preuzimanje rizika“ (str. 37).

Istaknuta obilježja zahtijevaju značajne promjene i prilagođavanje odgoja i obrazovanja. Također, potrebno je razvijati kompetencije kako bi se pojedinci uspješno nosili s izazovima suvremenoga društva. Kako bi pojedinac razvio suvremene vještine, potrebno je transformirati cjelokupni obrazovni sustav. Upravo se od učitelja očekuje da razvija znanja i vještine pojedinaca za djelovanje u suvremenome društvu koje se temelji na inovacijama i fleksibilnosti (Hargreaves, 2003). Temelj svakoga društva jest obrazovanje koje je u ovome razdoblju doživjelo brojne

promjene. Tradicionalni je pristup nastavi zamijenjen suvremenim pristupom učenja i poučavanja u čijemu je središtu učenik i razvoj njegovih kompetencija (Peko, 2014). Juul (2013) ističe važnost promjene paradigme u sustavu odgoja i obrazovanja koje se temelji na povjerenju u kompetencije učenika. Tradicionalni je školski sustav pripremao učenike za industrijsko društvo koje kao takvo danas više ne postoji. U takvome su sustavu učenici pratili upute učitelja¹ koji je transmitirao znanje, a isto su znanje učenici trebali reproducirati. Vještine čitanja, pisanja i računanja više nisu dostatne, već je obrazovanje nužno proširiti nizom dodatnih vještina. Od budućih se zaposlenika danas očekuje da imaju razvijene vještine koje će im omogućiti rješavanje različitih intelektualnih i tehničkih izazova (Wagner, 2008).

Ljudi u suvremenome društvu trebaju biti fleksibilni, kooperativni, kreativni i odgovorni. Wagner (2008) naglašava važnost ovih vještina za preživljavanje ljudskoga roda u 21. stoljeću i pritom ističe nužnost da ljudi nauče kako razmišljati, odnosno da mogu zaključivati, analizirati, propitivati dokaze, rješavati probleme i komunicirati. Temeljnim vještinama za preživljavanje u suvremenome svijetu ističu se kritičko mišljenje i rješavanje problema, suradnja i vođenje, prilagodljivost, inicijativa i poduzetništvo, pisana i usmena komunikacija, pristup i analiza informacija te znatiželja i maštovitost (Wagner, 2008). Seldon i sur. (2020) raspravljaju o četvrtoj industrijskoj revoluciji, uz koju se paralelno događa i četvrta obrazovna revolucija, i promatraju je kao svijet u koji je inkorporirana fuzija različite digitalne tehnologije. Temeljnim vještinama suvremenoga doba određuju one vještine po kojima se ljudi razlikuju od strojeva, a to su kreativnost, socijalna inteligencija, etičnost i moralnost, spretnost i kritičko mišljenje (Seldon i sur., 2020). Trilling i Fadel (2009) naglašavaju važnost i odgovornost učitelja u pripremanju budućih generacija za suvremeni život: „Učitelji su prva linija u ovoj promjeni i moraju imati znanje, vještine i podršku kako bi bili učinkoviti učitelji 21. stoljeća“ (str. 136). Učitelji u suvremenome društvu, društvu znanja, mijenjaju svoje poučavanje u odnosu na prvu i drugu industrijsku revoluciju, a nastava se temelji na suradnji njezinih dionika (Rifkin, 2011). Rifkin (2011) ističe važnost suradničkoga učenja tijekom kojega učenici djeluju u manjim skupinama i razmjenjuju ideje te ujedno ispituju, kritiziraju i analiziraju jedni druge. Metode učenja i poučavanja moraju se prilagoditi potrebama suvremenoga društva i tržišta rada koje treba radnike

¹ Jednina imenice *učitelj* označava osobe obaju spolova. Također, ista se imenice u muškome rodu množine (*učitelji*) odnosi na oba spola. U ovome se obliku predstavljena imenica upotrebljava u cijelome radu.

sposobne kritički razmišljati i rješavati probleme, radnike koji su prilagodljivi i mogu raditi u timu, vješti su u komunikaciji, učinkovito pristupaju i analiziraju dostupne informacije. Osim toga, suvremeni su radnici skloni cjeloživotnome obrazovanju, znatiželjni su, motivirani i kreativni (Wagner, 2008).

Petričević (1999) naglašava potrebu cjeloživotnoga obrazovanja u suvremenome društvu, jer ono omogućuje pojedincu kontinuirani razvoj kompetencija, odnosno znanja, vještina i sposobnosti. Juul (2013) nastavlja kako suvremeno, poduzetničko društvo treba „ljude koji mogu bez strogog vodstva jer znaju samostalno raditi i biti kreativni“ (str. 150). Prema riječima Vrkić Dimić (2013), suvremene kompetencije podrazumijevaju sintezu općih i specifičnih znanja „kojima osoba uspješno operira te ih primjenjuje i izvan odgojno-obrazovnog konteksta, u svakodnevnom i profesionalnom životu“ (str. 49). Kompetentan je pojedinac kreativan i samostalan, kooperativno stvara i djeluje te je sposoban „pratiti, analizirati, ocjenjivati i inovirati svoj rad i rad ekipe u kojoj radi“ (Petričević, 1999, str. 429). Hargreaves i Fullan (2012) ističu važnost ulaganja u profesionalni kapital, odnosno ljudski, društveni i odlučujući kapital. Ulaganjem u obrazovanje i poticanjem učitelja na kontinuirani profesionalni napredak doprinijet će se razvoju učeničkih kompetencija. Zhao (2012) prepoznaje nužnost kvalitetnoga obrazovanja koje će učenike pripremiti za budućnost, kako bi isti učenici bili kreativni, poduzetni i globalno kompetentni građani. Sukladno tomu, zadatak je današnje škole razvijati kompetencije te odgajati i obrazovati učenike, odnosno pripremiti ih za budućnost i suvremeno društvo u kojemu će biti kompetentni djelovati i stvarati.

Brojni prethodno predstavljeni autori istaknuli su kreativnost kao značajnu kompetenciju za život u suvremenome društvu (Hargreaves, 2003; Gardner, 2006; Wagner, 2008; Trilling i Fadel, 2009; Florida, 2012). Gardnerov (2006) je stvaralački um prototip pojedinca koji iznosi nove ideje, postavlja pitanja i nudi neočekivane odgovore, razmišlja na nov i jedinstven način. Kreativnost je za Sawyer i Henriksen (2024, str. 3) „izvor svega novog i učinkovitog što nastaje ljudskim naporima“ te kao takva pokreće i utječe na društveni rast, brojne promjene i otkrića koja se javljaju u društvu. Amabile (1983a) promatra kreativnost kao sintezu triju komponenti – stručnih i kreativnih vještina te motivacije. Kompleksnost življenja u suvremenome svijetu sve više naglašava potrebu za kreativnosti jer jedino kreativno mišljenje i rješavanje problema mogu pomoći u izazovima koje donosi 21. stoljeće (Sawyer i Henriksen, 2024). Zahvaljujući društvenim

i ekonomskim trendovima, poput velike konkurentnosti na tržištu rada, razvijene informacijsko-komunikacijske tehnologije i povećanja slobodnoga vremena u razvijenim zemljama, kreativnost i inovativnost prepoznate su kao ključni elementi gospodarskoga uspjeha i rješavanja različitih društvenih problema (Sawyer i Henriksen, 2024). Tradicionalno obrazovanje koje se temeljilo na memoriranju činjenica i razvoju jednostavnih vještina nije bilo plodno tlo za poticanje kreativnosti i inovativnosti (Trilling i Fadel, 2009). Danas je poticanje i razvoj kreativnoga mišljenja u odgoju i obrazovanju imperativ kako bi se učenici osposobili za život i rad u suvremenome društvu. Amabile (1983b) diskutira o poticajnome okruženju za kreativno djelovanje i pritom ističe da učenici koji u svojem učenju imaju mogućnost izbora o načinu rada i materijala koje će koristiti tijekom obavljanja nekoga zadatka, mogu povećati svoju kreativnost. Isto tako, nagrađivani i intrinzično motivirani pojedinci pokazali su veću kreativnost u svojem radu. Kako bi se poticala kreativnost u obrazovanju, potrebno je osigurati uvjete kao što su pristup različitim materijalima, osigurati dovoljno vremena i poticati slobodu za kreativno izražavanje (Amabile, 1983b).

Obrazovni se sustavi suočavaju s brojnim izazovima kako pripremiti učenike za budućnost, a glazbeno obrazovanje može imati značajnu ulogu u razvoju potrebnih vještina (Hallam i Rogers, 2010). Glazba je, prema Sawyeru i Henriksen (2024), „središnji aspekt ljudskog iskustva“, dok je kreativnost sadržana u glazbi. Sudjelovanje u glazbenim aktivnostima doprinijet će razvoju kreativnosti i učeničkih kompetencija. Istraživanja su pokazala kako sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima učenici dodatno razvijaju kognitivne, motoričke, socijalne i emocionalne vještine (McClung, 2000; Kokotsaki i Hallam, 2007; Rickard i sur., 2012; Nikolić, 2018). Barrett i Bond (2015) su istraživali kako sudjelovanje u glazbenim aktivnostima utječe na kompetencije učenika. Istraživanje je pokazalo da su sudjelovanjem u višemjesečnome glazbenome programu učenici razvili glazbene, socijalne i akademske kompetencije. Isto tako, poboljšali su vještine timskoga rada, samopouzdanje, empatiju i socijalno povjerenje. Schlaug i sur. (2005) su ispitivali razlike u mozgu glazbenika i neglazbenika. Rezultati istraživanja pokazali su da glazbeno obrazovanje djece poboljšava vizualno-prostorne, verbalne i matematičke vještine.

Umjetnost sama po sebi implicira stvaranje nečega novoga, a glazbena se kreativnost najčešće povezuje sa skladanjem i improvizacijom (Burnard, 2017). Webster (1990) određuje kreativnost u glazbi kao misaoni proces koji egzistira između konvergentnoga i divergentnoga mišljenja te rezultira kreativnim proizvodom, a određen je uvjetima (motivacija, poticajno

okruženje, kreativno mišljenje) i vještinama (glazbene sposobnosti i znanje, estetska osjetljivost). Kreativno je mišljenje predmet brojnih psiholoških rasprava, a ističe se i u različitim agendama te brojnim gospodarskim, političkim i obrazovnim dokumentima. Sawyer i Henriksen (2024) pojašnjavaju kreativnost na primjerima pet područja: vizualna umjetnost, pisanje, glazba, kazalište i znanost. Nastava glazbe, kao jedan od umjetničkih školskih predmeta, osim razvoja glazbenih znanja i vještina, ujedno može doprinijeti razvoju kreativnoga mišljenja. Kreativnost se neće razvijati ako u nastavi nisu zastupljene aktivnosti koje doprinose njezinu razvoju, stoga Hallam (2010) ističe da nastava glazbe treba biti prožeta stvaralačkim aktivnostima. Stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe mogu doprinijeti razvoju vještina potrebnih u 21. stoljeću, odnosno učenici će sudjelovanjem u istim aktivnostima razvijati svoju kreativnost te poboljšati samostalnost u radu i djelovanje unutar skupine (Hallam i Rogers, 2010).

Burnard (2017) opisuje dobrobiti sudjelovanja u kreativnim, odnosno stvaralačkim aktivnostima u nastavi glazbe. Sudjelovanjem u stvaralački orijentiranoj nastavi glazbe, djeca poboljšavaju svoje učenje, „razvijajući tako svoje glazbene vještine i nadahnjujući nove načine razmišljanja, doživljavanja i bavljenja glazbom“ (Burnard, 2017, str. 10). Osim razvoja glazbenih vještina, aktivnosti glazbenoga stvaralaštva doprinose razvoju cjelovite ličnosti, posebno razvoju kreativnoga mišljenja, socijalnih vještina i emocionalne inteligencije učenika. Burnard i Younker (2004) pristupaju skladanju kao rješavanju glazbenoga problema koje se odnosi na načine razmišljanja i strukturiranja skladateljevih ideja tijekom nekoga vremena. U skladu s ranije istaknutim kompetencijama za 21. stoljeće, potrebno je poticati stvaralačke aktivnosti u glazbenoj nastavi jer tako učenici razvijaju vještine rješavanja problema. Burnard i Younker (2004) pritom ističu: „Trebamo poticati učitelje da prepoznaju kako je stvaranje pretpostavki i promicanje rješavanje problema sastavni dio skladanja i glazbenoga mišljenja“ (str. 14). Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u općeobrazovnim školama vrlo vjerojatno neće polučiti stvaralačke proizvode na razini vrhunskih umjetničkih ostvarenja, ali mogu doprinijeti razvoju kreativnoga mišljenja koje će se potom transmitirati na druga područja (Bačlija Sušić, 2018b).

Budući da je glazbeno stvaralaštvo jedan od načina glazbenoga izražavanja u kojemu učenici samostalno ili uz pomoć učitelja stvaraju nove ili modificiraju postojeće glazbene obrasce, za očekivati je da će iste aktivnosti doprinijeti razvoju spoznajnih, psihomotoričkih i socijalnih vještina učenika (Vidulin, 2015). Učenik koji sudjeluje u stvaralačkim aktivnostima primoran je

kritički i kreativno promišljati, surađivati, samostalno donositi odluke i prilagođavati se situaciji, što je neophodno u suvremenome svijetu koji karakteriziraju gotovo svakodnevne, brze i nagle promjene. U skladu s istaknutim dobrobitima, može se konstatirati kako su aktivnosti glazbenoga stvaralaštva važne za cjelovit razvoj pojedinca, a istim će se aktivnostima razviti vještine koje će se poslije u životu manifestirati na različitim područjima.

Provedbom stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture, u kojima će učenici aktivno sudjelovati, omogućit će se produbljivanje glazbenih znanja i daljnji razvoj glazbenih vještina na temelju vlastitoga iskustva. Osim toga, takva nastava glazbe doprinit će razvoju glazbene kreativnosti i kreativnosti općenito. U stvaralačkim iskustvima važnu ulogu ima učitelj čija je zadaća kontinuirano poticati, ohrabrivati i motivirati učenike na stvaralačko djelovanje. Kako bi učitelji mogli razvijati kreativnost učenika, prvenstveno oni sami trebaju imati razvijene iste vještine. Unatoč istaknutim dobrobitima, glazbeno stvaralaštvo još uvijek nije dovoljno zastupljeno u nastavi glazbe u osnovnim općeobrazovnim školama. U kontekstu hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava, *Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije* (MZO, 2019) ističe pluralizam predmetnih područja, iako je u praksi najčešće naglasak na reprodukcijским glazbenim aktivnostima pjevanja i sviranja. Stvaralačke se aktivnosti rjeđe javljaju u nastavnoj praksi, kako u Hrvatskoj tako i u inozemstvu, te nailaze na nezainteresiranost većine dionika odgojno-obrazovnog procesa (Byo, 1999; Orman, 2002; Svalina, 2015). Moguće je da učitelji nisu dovoljno educirani za vođenje ovih aktivnosti, a važan je faktor i nedostatak vremena s obzirom na to da je nastava glazbene kulture zastupljena tek jednim nastavnim satom u tjednom rasporedu učenika. U konačnici, skromna metodička razrada vjerojatno je doprinijela nedovoljnoj iskoristivosti i neprepoznatljivosti dobrobiti ovih aktivnosti u nastavi glazbene kulture (Dobrota, 2012).

U promišljanjima o popularizaciji stvaralačkih aktivnosti polazi se od ideje stvaranja potrebnih uvjeta za češću implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavni proces. U tome smjeru treba educirati učitelje glazbene kulture o važnosti glazbenoga stvaralaštva, dobrobitima stvaralaštva te načinima i mogućnostima provođenja ovih aktivnosti u praksi. Također, kvalitetnim obrazovanjem budućih učitelja glazbe, koje sugerira i potiče stvaralaštvo, doprinijelo bi se češćoj implementaciji aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnu praksu. U nedostatku takve potpore, nužno je dodatno educirati učitelje za glazbeno stvaralaštvo. Promjenom nastavne prakse stvorili

bi se uvjeti za razvoj kreativnog mišljenja u nastavi glazbe. Nastava glazbene kulture treba biti prožeta stvaralačkim aktivnostima, u kojima će učenici stvarati vlastita iskustva te tako razvijati glazbene i kreativne vještine. Osim toga, učenici će (su)konstruirati glazbena znanja i ostvariti pretpostavljene nastavne ishode. Sudjelovanjem u stvaralačkim aktivnostima učenici će osvijestiti znanje o glazbi koje valja potvrditi slušanjem reprezentativnih primjera glazbene literature. Tako organizirana nastava glazbene kulture polazi od prakse prema teoriji, od konkretnoga prema apstraktnome, od glazbenoga iskustva prema glazbenoj osviještenosti i razumijevanju. Ipak, neće se svi nastavni ishodi moći ostvariti aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, jer je u nekim slučajevima ipak potrebna intervencija i tumačenje učitelja te bolja opremljenost didaktičkim materijalima.

Pojam *paradigma* prvi je upotrijebio Thomas Kuhn (1962) u svojem djelu *The Structure of Scientific Revolutions* koji opisuje kao skup znanstvenih postignuća koji mogu pomoći zajednici praktičara. Pojmom *paradigma* sadržanom u naslovu ovoga rada, željela se istaknuti ukupnost didaktičkih i metodičkih osnova za vođenje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe. Teorijski dio ovoga rada podijeljen je u četiri cjeline: *didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave, nastava glazbe u osnovnoj općeobrazovnoj školi, stvaralaštvo i kompetencije učitelja*. Prvi dio pojašnjava didaktičko-metodičku paradigmu suvremene nastave i nastave glazbe koja se kao takva temelji na aktivnome učenju i konstruktivističkome pristupu. U drugome su dijelu predstavljeni različiti pristupi organizaciji glazbene nastave te kratak povijesni pregled razvoja nastave glazbe i organizacija predmeta u Republici Hrvatskoj. Treći dio, *stvaralaštvo*, predstavlja u literaturi najčešće zastupljene teorije i obilježja stvaralaštva. Ovdje je predstavljeno stvaralaštvo i njegova uloga u nekim pedagojskim konceptima, a opisane su i odrednice te različite mogućnosti provođenja glazbenoga stvaralaštva. U posljednjemu dijelu, prepoznate su i opisane kompetencije, didaktičke, pedagoške i stručne, koje bi učitelji glazbe trebali posjedovati za realizaciju svih aktivnosti i provedbu nastave glazbe u cjelini. Kako bi uspješno vodili nastavu glazbe u cjelini i različite nastave aktivnosti, a pogotovo aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, učitelji moraju imati razvijene kompetencije.

Suvremena paradigma odgoja i obrazovanja zahtijeva prilagodbu učiteljskih kompetencija potrebama suvremenoga društva. Učitelj više nije „prenosilac“ znanja, već se proces učenja i poučavanja odvija u interakciji s učenicima i u dvosmjernoj komunikaciji. Suvremeni učitelj potiče

učenike na konstrukciju znanja uz komunikaciju, kooperaciju i aktivnost u nastavnome procesu. Stvaralačke aktivnosti implicitno potiču učenike na aktivno djelovanje i konstruiranje znanja u interakciji s drugim učenicima, stoga su učitelji glazbe dužni razvijati suvremene kompetencije potrebne za vođenje ovih aktivnosti.

Prvim dijelom empirijskoga istraživanja provjereno je mišljenje učitelja glazbe o glazbenome stvaralaštvu te procijenjena učestalost, uloga i načini organizacije stvaralačkih aktivnosti u Republici Hrvatskoj. Također, utvrđene su teškoće koje se, prema mišljenju učitelja, najčešće javljaju ili se mogu javiti u vođenju istih aktivnosti. Na temelju samoprocjene didaktičkih, pedagoških i stručnih kompetencija utvrđeno je kako učitelji procjenjuju vlastite kompetencije za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Drugim su dijelom istraživanja predstavljena obilježja i opisi stvaralačkih aktivnosti proizašlih iz sustavnoga promatranja nastavne prakse i intervjuiranja sudionika kvalitativnoga dijela istraživanja.

U ovome se radu polazi od obilježja suvremene nastave koje su isto tako prepoznatljive u nastavi glazbe, odnosno od obilježja aktivnoga učenja i konstruktivističkoga pristupa važnih za aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Sudjelujući u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, učenici postaju aktivni sudionici nastavnoga procesa i pri tome konstruiraju nova znanja i vještine. Sintetizirajući istaknuto, aktivnosti glazbenoga stvaralaštva pomoći će učeniku nadograditi stara i konstruirati, odnosno razviti nova znanja i vještine. Prethodno stečena znanja o glazbi učenik će doživjeti svojim aktivnim sudjelovanjem u stvaralačkim aktivnostima i tako osvijestiti apstraktne pojmove glazbe.

Opisano istraživanje doprinosi boljemu razumijevanju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva i predstavlja kako hrvatski učitelji samoprocjenjuju kompetencije za vođenje stvaralačkih aktivnosti. Sistematiziran pregled stvaralačkih aktivnosti te jasnije određenje, načini provedbe i mogućnosti vrednovanja trebali bi doprinijeti popularizaciji stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture. Zaključno, predstavljen je okvir za poticanje i poučavanje glazbenoga stvaralaštva u višim razredima osnovne općeobrazovne škole. Ovaj bi okvir trebao poslužiti kao didaktično-metodička osnova za vođenje glazbenoga stvaralaštva na temelju koje će učitelji dalje razrađivati vlastite kreativne ideje i aktivnosti.

2. TEORIJSKI OKVIR

2.1. Didaktičko-metodička paradigma u suvremenoj nastavi

2.1.1. *Ključna obilježja suvremene nastave*

Nastava je organiziran i sustavan oblik odgojno-obrazovnoga rada s ciljem da pruži učenicima obrazovna i kulturna znanja te ih tako pripremi za djelovanje u društvu (Vukasović, 2001). Prema Bognaru i Matijeвиću (2002, str. 31), nastava, odnosno odgojno-obrazovni proces jest „sustavno organizirana zajednička aktivnost nastavnika i učenika na ostvarenju zadataka odgoja i obrazovanja“. Iz ovoga je određenja razvidno da nastavu čine dvije komponente, odgoj i obrazovanje. Odgojni se rad osim u nastavnome procesu odvija i u ostalim oblicima odgojnih aktivnosti, primjerice izvannastavnim aktivnostima (Vukasović, 2001). Bognar (1999) pojašnjava odgoj kao „međuljudski odnos u kojem se stvaraju uvjeti za razvoj ljudske jedinice“ (str. 41) koji se u nastavnome procesu odvija između učitelja i učenika. Osim toga, odgoj se shvaća kao preoblikovanje određenoga ponašanja te usvajanje društveno prihvatljivih normi i učenje vrijednosti koje se isprepliće s obrazovanjem čineći pri tome odgojno-obrazovni proces. Ipak, u posljednje je vrijeme primjetno zanemarivanje odgoja u odgojno-obrazovnoj praksi (Bognar, 1999). Obrazovanje je također organiziran proces koji podrazumijeva stjecanje znanja te razvoj psihomotornih vještina i sposobnosti (Pastuović, 2012). Matijeвиć i Radovanović (2011) definiraju nastavu kao proces učenja i poučavanja koji podrazumijevaju zajednički rad učitelja i učenika. Identično, Maras i sur. (2018) nastavu određuju, jasno i sažeto, kao zajedničku i ciljanu aktivnost učenika i učitelja. S druge strane, Previšić (2007) određuje suvremenu nastavu kao proces aktivnoga i partnerskoga stjecanja znanja tijekom kojega se uz samostalno učenje upotrebljavaju aktivne metode rada s razumijevanjem. Zadatak je suvremene nastave otkrivanje i usvajanje znanja te njegovo povezivanje u cjelinu (Tot, 2010). Bruner (2000) proširuje kontekst obrazovanja kulturnim kontekstom za koji je ono „složen proces pokušaja uklapanja kulture u potrebe svojih pripadnika te uklapanja njezinih pripadnika i njihovih načina učenja u potrebe njihove kulture“ (str. 55).

Nastava je odgojno-obrazovni proces sa specifičnim ciljevima i zadacima. Bognar i Matijeвиć (2002) definiraju ciljeve i zadatke nastave na sljedeći način: „Cilj je uopćenija i sažetija

formulacija didaktičke intencije, a zadaci su konkretizacija cilja“ (str. 158). Ti ciljevi i zadaci mogu se promatrati iz različitih aspekata – kako s odgojnog, tako i s obrazovnog stajališta. Promatrano s odgojnog stajališta, društveni je aspekt u funkciji postizanja sustava vrijednosti i društvenih normi ili daljnji razvoj društva ako promatramo isti aspekt s obrazovnog stajališta. Individualno gledište ciljeva i zadataka u funkciji je zadovoljavanja osnovnih potreba pojedinaca te njihovih spoznajnih, doživljajnih i psihomotornih interesa. Društveni aspekt za odgojni cilj određuje razvoj ličnosti, u svrhu društvenoga razvoja, usvajanjem sustava vrijednosti i normi karakterističnih određenome društvu. Razlikuju se zadaci egzistencijalnoga, socijalnoga i humanističkoga odgoja. Odgojni cilj promatran s individualnoga aspekta podrazumijeva razvoj svih osobnih potencijala. Ovaj se odgojni cilj postiže zadovoljavanjem osnovnih čovjekovih potreba i to onih bioloških, socijalnih i samoaktualizirajućih potreba. Društveni se aspekt obrazovnoga cilja odnosi na daljnji razvoj stečenih postignuća, kulturnih i civilizacijskih, i njihovu upotrebu u narednim generacijama. Zadatke društvenoga aspekta čine zadaci znanstvenoga, umjetničkoga i tehnološkoga obrazovanja. Posljednja se skupina zadataka odnosi na individualni aspekt obrazovnoga cilja koji podrazumijeva stjecanje znanja te razvoj sposobnosti i senzibiliteta. Ovaj se cilj postiže ostvarivanjem kognitivnih, afektivnih i psihomotornih zadataka (Bognar i Matijević, 2002).

Nastavni je proces određen postojanjem triju nastavnih čimbenika – učitelja, učenika i sadržaja koji čine tzv. *didaktički trokut*. U svakome je nastavnome procesu sadržan neki sadržaj koji učitelj poučava i učenik uči. Učenik je taj kojemu se sadržaj prikazuje, a učitelj je posrednik koji povezuje učenika i sadržaj. Na taj su način ovi čimbenici međuovisni i povezani (Matanović, 2017). Prema riječima Hudsona i Meyera (2011), „spoznajni i moralni razvoj učenika te profesionalizam nastavnika ovise jedni o drugima i, a osim toga, predmet/sadržaj se mora promatrati u odnosu na nastavnike i učenike“ (str. 18). Didaktički se trokut treba promatrati u cjelini, no u praksi je to teško ostvarivo. Stoga, u didaktici se često pristupa s polazišnom točkom u odnosima između učitelja i učenika. Osim osnovnih elemenata trijade, unutar trokuta možemo promatrati i pojedinačne odnose na relaciji učitelj – učenik, učitelj – sadržaj i učenik – sadržaj. Kansanen i Meri (1999) ističu da između učitelja i učenika egzistira pedagoški odnos koji je asimetričan jer je učitelj stručnjak i posjeduje znanja i vještine koje učenici nemaju. Svrha je ovoga trokuta, didaktičke trijade, reduciranje složenosti didaktičke situacije i može poslužiti kao alat za planiranje nastavnoga procesa (Hudson i Meyer, 2011; Hudson, 2007). Kansanen i Meri (1999)

kritiziraju ovakvo poimanje didaktičkoga trokuta jer ne uzima u obzir širi kontekst. Tako nastaju proširene varijante koje, uz osnovne komponente trijade, podrazumijevaju vanjske uvjete u kojima učenici žive (Kansanen i Meri, 1999) te integraciju trijade u kontekst nastavnoga procesa, škole i cjelokupnoga društva (Hudson i Meyer, 2011). Osim konteksta, didaktički se trokut u literaturi proširuje dostupnom digitalnom tehnologijom (Bognar i Matijević, 2002).

Škola je prvotno zamišljena kao institucija u kojoj će učitelj poučavati i dijeliti informacije učenicima. Učitelj je u takvoj tradicionalnoj školi širio znanje, dok je učenik bio pasivan korisnik i primatelj toga znanja te nije bio odgovoran za svoje učenje (Jensen, 2003). Učenik je učio tako što je slušao predavanje učitelja ili se koristio udžbenikom kao temeljnim nastavnim sredstvom. Također, nastavu karakteriziraju autoritet učitelja, manjak povjerenja, nedostatak demokracije i isključivost intelektualnoga razvoja učenika (Rogers i Freiberg, 1994). Promjene u svijetu, poput tehnološkoga i znanstvenoga razvoja te brojnih gospodarskih, društvenih i kulturnih promjena, odredile su promjene u procesu odgoja i obrazovanja (Gardner, 2004). U suvremenome se društvu javlja potreba za novim znanjima, vještinama i sposobnosti, odnosno teži se razvoju kompetencija koje se temelje na inovativnosti, stvaralaštvu, rješavanju problema, razvoju kritičkoga mišljenja itd. Ove su kompetencije nužne za uspješno djelovanje u 21. stoljeću, stoga metode učenja i poučavanja treba prilagoditi trenutačnim potrebama (Wagner, 2008). Prema Terhartu (2001), problemska nastava ili učenje putem otkrivanja temelji se na indukciji koju je moguće opisati kao rješavanje problema. U takvome učenju učenici pristupaju problemu i otkrivanju njegova značaja prije nego što učitelj ponudi rješenje. Učenike je potrebno zainteresirati i probuditi njihovu želju za istraživanjem, što se postiže tako da se svaka tema predstavi kao problem koji učenici trebaju riješiti. To će probuditi njihovu znatiželju iz čega proizlazi intrinzična motivacija i zadovoljstvo koje se javlja tijekom učenja (Kyriacou, 2009). Prema mišljenju Drydena i Vos (2001), u 21. stoljeću potrebno je naučiti kako učiti i misliti te usvojiti tehnike koje će doprinijeti rješavanju problema i izazova u svakoj životnoj dobi.

Početak iskazivanja potrebe za promjenom paradigme učenja i poučavanja, Terhart (2001) prepoznaje u reformnim pravcima s početka 20. stoljeća gdje je naglasak bio na samodjelatnosti djeteta. Temeljnim idejama reformne pedagogije pokušala se reorganizirati nastava prevladavanjem mehaničkoga zapamćivanja činjenica u korist samostalnoga učenja. Suvremena nastava treba razvijati kritičko i kreativno mišljenje te osposobiti učenike za selekciju i redukciju

velike količine informacija kojima su okruženi. Osim toga, suvremena škola ima zadatak osposobiti učenike za funkcionalna znanja, odnosno učenici naučeno u školi trebaju moći znati primijeniti u životu (Peko, 2014). Za razliku od tradicionalnoga sustava u kojemu je naglasak bio na poučavanju, suvremeni je pristup usmjeren na razvoj učeničkih kompetencija. Nova kvaliteta europskoga obrazovanja podrazumijeva razvoj učeničkih kompetencija koje će omogućiti cjeloživotno učenje i pripremiti učenike za život u suvremenome društvu (Baranović i sur., 2013). U skladu sa suvremenim potrebama, cjeloživotno se obrazovanje odnosi na učenje koje će omogućiti pojedincu prilagodbu novonastalim uvjetima rada i promjenu poslova. Tako viđenje suvremenoga obrazovanja omogućuje „transformaciju, redistribuciju i ponovnu usklađenost pojedinca i društvenih razdoblja učenja“ (Bindé, 2007, str. 78). Suvremeno društvo postavlja sve veće zahtjeve, ne samo za posjedovanjem kognitivnih znanja već i za razvojem kompetencija koje uključuju fleksibilnost, kreativnost, vještine rješavanja problema i sposobnost suradnje na radnom mjestu (Gardner, 2004; Peko, 2014). Kao što naglašavaju Stoll i Fink (1996), „svijet rada traži mlade ljude koji su svladali umijeće rješavanja problema i koji znaju surađivati na radnom mjestu – a ne samo one koji znaju pisati i računati, iako je pismenost i dalje od velike važnosti“ (str. 52). Gardner (2004) svoje viđenje suvremenoga obrazovanja temelji na dubinskome razumijevanju onoga što se „u nekom kulturalnom kontekstu, smatra istinitim ili neistinitim, lijepim ili odurnim, dobrim ili zlim“ (str. 180) i na upotrebi višestrukih inteligencija koje mogu poboljšati to razumijevanje (vidi podcjelinu 2.3.1. *Određenje stvaralaštva*).

Promjene suvremenoga društva utjecale su na promjene u odgojno-obrazovnome procesu koje su očite u strategijama učenja i poučavanja, nastavnoj komunikaciji, aktivnosti učenika. Anthony (1996) ističe tri pretpostavke na kojima se temelji suvremena nastava: učenje je proces izgradnje znanja, nova se znanja konstruiraju na postojećim znanjima i učenik svjesno regulira proces svoje spoznaje. Peko (2014) navodi da je u suvremenoj nastavi učenik u središtu, a da su ciljevi nastavnoga procesa usmjereni na poticanje osobnoga razvoja, samopouzdanja i samoinicijativnosti, kao i na upućivanje učenika u demokraciju. Naglasak više nije na procesu poučavanja, već na procesu učenja, gdje učenik aktivno (su)konstruira nova znanja uz podršku učitelja. U tradicionalnoj je školi učitelj „prenosilac“ znanja gdje je učitelj aktivan, a učenici pasivni slušači. Nastava koja se temelji na memoriranju činjenica i frontalnome poučavanju neće doprinijeti razvoju potrebnih kompetencija. Zadatak je nastave u suvremenome društvu razvijati

kompetencije koje će učenici uspješno iskoristavati u budućem privatnom i profesionalnom životu. Suvremena se škola temelji na promjeni nastavnoga diskursa u kojemu je učitelj taj koji potiče, vodi, usmjerava i motivira učenike, a učenici su aktivni dionici nastavnoga procesa. Učitelj je facilitator nastavnoga procesa koji se odvija u atmosferi „uzajamnoga poštovanja i uzajamne slobode“ (Rogers i Freiberg, 1994, str. 178) što može potaknuti kreativnost i stvaralačko izražavanje učenika. Zadaća takvoga učitelja – voditelja jest da stvara uvjete za rad i pozitivno okruženje, osluškuje učenikove potrebe te uvažava učenikove prijedloge za poboljšanje školskoga rada i njegova učenja (Glasser, 1994). U suvremenoj školi nije naglasak isključivo na kognitivnome znanju – teži se razvoju cjelovite ličnosti jer prema riječima Rogersa i Freiberga (1994, str. 37) „značajno učenje spaja logično i intuitivno, intelekt i osjećaje“. Jensen (2003) uspoređuje suvremenoga učitelja s trenerom koji istovremeno poučava i inspirira, uz njegovanje intelektualnoga, osobnoga, filozofskoga i emocionalnoga dijela svakoga učenika. Stevanović (2004) smatra da učitelj u suvremenoj školi mora upoznati nove, suvremene metode motiviranja učenika i komunikacije koje će omogućiti poučavanje i učenje u poticajnoj okolini. U takvome nastavnome procesu učitelj stvara situacije, poučava stvaralaštvom i vrednuje, dok učenik rješava probleme, odabire medije za vlastito učenje, stvara i samovrednuje vlastita stvaralačka ostvarenja. U Tablici 1 prikazana su neka obilježja tradicionalne i suvremene nastave.

Tablica 1

Obilježja tradicionalne i suvremene nastave (prema Stevanović, 2004, str. 18)

Tradicionalna nastava	Suvremena nastava
represivna	humana
dozirana	otvorena
planirana	samoplanirana
verbalističko-formalna	istraživačko-problemska
jednoznačna	alternativna
fiksirana	pluralistička
rigidna	fleksibilna
usmjerena na učitelja	usmjerena na učenika
predavačka	receptijsko-istraživačka

Uspješnosti suvremene nastave prethodi stvaranje uvjeta za njezino provođenje. Terhart (2001) naglašava da se takva nastava odvija u pozitivnome okruženju koje uvažava interese učenika, nastava je fleksibilno organizirana i dopušta neformalne oblike komunikacije, a učitelj kontinuirano vrednuje učenikov napredak u skladu s njegovim mogućnostima. Prema Kyriacou (2007), važno je uspostavljanje pozitivnoga razrednoga okruženja jer „svrhovit, radni, opušten, srdačan, poticajan i sređen“ (str. 68) ugođaj može povećati učeničku motivaciju i poboljšati odnos prema učenju. Slično, Koludrović i Reić Ercegovac (2010) ističu da suvremeni nastavni pristup uvažava potrebe i interese učenika, ali da pritom treba paziti da se ne zapostave nastavni ciljevi i zadaci.

Suvremeni pedagoški pristupi podržavaju ideju da se nastava može realizirati na različite i učeniku prihvatljive načine uvažavajući njegov osobni stil i dinamiku učenja, a pritom ne zapostavljajući temeljne ciljeve i zadatke obrazovanja. Takva suvremena škola koja teži biti modernom, humanističkom, otvorenom i kreativnom, mijenja kruti nastavni program fleksibilnijim kurikulumom, stavljajući učenika u središte problema, uvažavajući njegove potrebe, sposobnosti i interese. (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010, str. 428)

Terhart (2001) ističe kooperativno ili suradničko učenje kao jedno od obilježja suvremene nastave u kojoj se procesi učenja i poučavanja odvijaju u manjim skupinama. Ciljevi su tako organizirane nastave povećana aktivnost učenika, sloboda i samostalnost učenika u radu te poticanje demokratičnosti i odgovornosti učenika. Također, dolazi do jačanja sposobnosti kooperativnosti učenika koja se ogleda u komunikaciji, koordinaciji, senzibilnosti i oblicima socijalnoga učenja. Kooperativno učenje zahtijeva promjenu paradigme poučavanja gdje učitelj od tradicionalnoga pružatelja informacija postaje suvremeni facilitator i pomoćnik tijekom procesa učenja (Rogers i Freiberg, 1994). Kyriacou (2009) opisuje vrijednosti rada u manjim grupama i pritom ističe pozitivnu razrednu klimu u kojoj se učenici osjećaju sigurno i samopouzđano, učenici mogu razgovarati o problemu, a ujedno se promiče suradnja i poštovanje članova iste skupine. Hallam (2006) dodatno proširuje ove dobrobiti grupnoga rada učenika i naglašava razvoj pregovaračkih vještina, sposobnost popuštanja i poštovanja drugih članova skupine, sposobnost davanja konstruktivne kritike i slobodnoga rada unutar discipliniranoga okruženja. Učiteljeva je uloga u grupnome radu značajna jer on ima ulogu voditelja, prikazivača i pokretača aktivnosti. Grupna nastava tako postaje temeljnim socijalnim oblikom učenja gdje se razred „dijeli u male obrazovne skupine, a one pak – uz točno određene zadatke, u svakom pojedinom slučaju

samostalno razrađuju rješenja koja se ponovo unose u ukupni rezultat“ (Terhart, 2001, str. 166). U nastavi koja se temelji na kooperativnome učenju učenici postaju aktivni, odgovorni i samostalni subjekti koji u konačnici svoje učenje usklađuju s ostalim članovima skupine. Osim toga, učenici pomažu jedni drugima i tako imaju priliku istovremeno učiti i poučavati (Bennett, 2001). Upravo su interakcija i komunikacija te učinkovitiji odnos pojedinca prema sebi i drugima temeljna obilježja kooperativnoga učenja. Važno je istaknuti kako učenici kooperativne aktivnosti percipiraju zanimljivima i korisnima te da iste doprinose opuštenosti i prevladavanju straha od mogućega neuspjeha (Buljubašić-Kuzmanović, 2009). Prema Kyriacou (2009), rad u manjim skupinama i rješavanje problema sve češće se javljaju u nastavnoj praksi kao oblici aktivnoga učenja „ne samo zato što mogu potaknuti veće razumijevanje, bolji razvoj vještina i povećati transfer učenja, već i zbog svojih korisnih učinaka na motivaciju i stavove prema učenju“ (str. 39).

Meyer (2002) zagovara suvremenost nastavnoga procesa koja se prepoznaje u tvrdnji da učenicima „treba dopustiti da razrade vlastite tehnike rada, razviju sposobnost za timski rad i tako u pojedinim točkama sami organiziraju svoj proces učenja“ (str. 23). Kompetencijski sustav suvremene nastave naglašava potrebu cjelovitoga razvoja učenika. U skladu s istim, Terhart (2001, str. 183) ističe da je potrebno „pružiti iskustva koja nadilaze intelektualno učenje“, a nastava se temelji na integraciji nastavnoga sadržaja gdje se povezuje kognitivno, socijalno i moralno učenje. Tako će učenici osim kognitivnoga znanja i jednostavnih vještina, proširiti svoje učenje dodatnim vještinama potrebnima za buduća djelovanja. Meyer (2002) se nadovezuje na Pestalozzijeve ideje, pojašnjavajući da teorijska znanja usvajamo glavom, srcem i rukama jer „čisto kognitivno učenje uopće ne postoji jer glava i tijelo uvijek ostaju međusobno povezani“ (str. 70–71). Kako bi obuhvatio sva opisana obilježja i metodičke oblike kojima se ista ostvaruje, Terhart (2001) upotrebljava i sintagmu *nastava usmjerena na djelovanje* u kojoj učenik i učitelj djeluju u interakciji uz upotrebu različitih osjetila čime se sjedinjuju duhovna i osjetilno-tjelesna iskustva. U kontekstu kvalitetnoga obrazovanja, Beard i Wilson (2013) ističu važnost osjetilnoga iskustva koje je „iznimno važno u iskustvenome učenju“ (str. 166). Također, nastava usmjerena na djelovanje uvažava interese učenika, potiče učenike na samoodgovornost i samoorganizaciju vlastitoga učenja, teži nastanku konkretnih proizvoda, zahtijeva suradnju i pruža mogućnosti iskustvenoga učenja (Terhart, 2001). Iskustveno učenje uvijek započinje promišljanjem o potencijalnim aktivnostima koje treba provesti u akciju (Kiper i Mischke, 2008). Rogers i Freiberg

(1994) opisuju elemente iskustvenoga učenja. Osobna uključenost bitna je značajka iskustvenoga učenja tijekom koje dolazi do emocionalnoga i kognitivnoga razvoja. Subjekti učenja uključuju se samoinicijativno, a ostvaruje se dublje razumijevanje i shvaćanje sadržaja učenja uslijed čega dolazi do promjena u ponašanju. Posljednja je značajka evaluacija procesa učenja koja se odvija unutar učenika čime učenje dobiva značenje. Kolb (1984) naglašava holistički pristup iskustvenome učenju koje integrira iskustvo, percepciju, kogniciju i ponašanje pojedinca. Temeljno obilježje iskustvenoga učenja jest konkretno iskustvo tijekom kojega dolazi do stvaranja subjektivnoga značenja uslijed aktivnoga djelovanja pojedinca i okoline (Kolb, 1984; Beard i Wilson, 2013). Ono uključuje tjelesne, intelektualne i emocionalne aspekte učenja pojedinca s okolinom koja ga okružuje. Dakle, iskustveno učenje uključuje cijelu osobu, odnosno njegove „misli, osjećaje i fizičku aktivnost“ (Beard i Wilson, 2013).

Kyriacou (2009) sažima karakteristike učinkovitoga poučavanja i pritom ističe obilježja suvremene nastave poput poticanja svih učenika na sudjelovanje, kontinuiranoga praćenja napretka učenika i uvažavanja njihovih potreba te davanja afirmativnih povratnih informacija o učenju učenika. Meyer (2005) dobrom nastavom određuje onu koja je demokratska, odgojna, usmjerena na cjelovit razvoj ličnosti, teži razvoju trajnih kompetencija i stvara humane uvjete za sve dionike nastavnoga procesa. Demokratska nastava doprinosi zrelosti i solidarnosti svih učenika te će „tako pridonijeti održavanju i daljnjem razvitku našega društva“ (Meyer, 2005, str. 13). Meyer (2005) sažima rezultate empirijskih istraživanja i predstavlja obilježja dobre nastave koje naziva *Miks kriterija*. *Jasno strukturiranje* odnosi se na šest dimenzija nastavnoga djelovanja i to ciljnu, sadržajnu, procesnu, djelatnu, socijalnu i prostornu strukturu nastave koje Meyer (2005) naziva didaktičkim šesterokutom. *Visoki udio stvarnoga vremena* učenja podrazumijeva vrijeme potrebno učenicima za postizanje ciljeva. *Poticajno okruženje* je humano ozračje u kojemu prevladava uzajamno poštovanje, pridržavanje pravila, podjela odgovornosti, pravednost i briga za dionike nastavnoga procesa. *Jasnoća sadržaja* i *jasnoća očekivanih postignuća* podrazumijevaju razumljivost zadataka i ishoda učenikova učenja. *Uspostavljanje smisla komunikacijom* događa se u interakciji učitelja i učenika tijekom koje učenici daju „osobno značenje procesu poučavanja i učenja i njegovim rezultatima“ (Meyer, 2005, str. 67). *Raznolikost metoda* sadržana je u nastavi ako se nastava temelji na različitim oblicima djelovanja (frontalna nastava, slobodan rad, kooperativan rad, zajednička nastava). *Individualno poticanje* odnosi se na

stvaranje situacija učenja u kojima će učenici s različitim sposobnostima moći razviti svoj motorički, intelektualni, emocionalni i socijalni aspekt. *Inteligentno vježbanje* doprinosi produbljivanju i transferu znanja. *Pripremljena okolina* je funkcionalna, uredna, obogaćena nastavnim materijalima i kao takva pozitivno utječe na kognitivne, socijalne i metodičke kompetencije učenika (Meyer, 2005).

Prethodno opisana obilježja suvremene nastave, koja u središte nastavnoga procesa stavlja dijete (učenika) i njegove interese te razvoj cjelovite ličnosti, ujedno su obilježja humanističke pedagogije i kritičko-konstruktivne didaktike.

2.1.2. Uloga humanističke pedagogije u suvremenoj nastavi

Humanizam je filozofski pristup koji naglašava jedinstvenost i cjelovitost pojedinca te prepoznaje životne kvalitete koje „pridonose našoj ljudskosti, u umjetnosti, književnosti, glazbi i svim aspektima svakodnevnog života“ (Duchesne i sur., 2022, str. 280). Temelji humanističke pedagogije sadržani su u pristupima i idejama humanističkih mislioca Jean-Jacques Rousseaua, Friedricha Fröbela, Johanna Pestalozzija i Marije Montessori, koji polaze od ideje da u središtu obrazovanja mora biti dijete uz uvažavanje njegovih individualnih potreba. Sredinom 20. stoljeća ove se ideje dalje razrađuju u humanističkoj psihologiji čiji su predstavnici Abraham Maslow i Carl Rogers. Zahtjevima humanističkoga pristupa u 21. stoljeću priključuju se pristupi demokratskoga obrazovanja i obrazovanja za građanstvo koji se temelje na radovima Henryja Giroux i Paola Freirea (Duchesne i sur., 2022).

Jean-Jacques Rousseau (Rousseau i Bloom, 1979) u djelu *Émile ili o odgoju* opisuje Emilov životni put i obrazovanje polazeći od razvoja cjelovite ličnosti. Pritom Rousseau promišlja o čovjekovoj izvornosti i prirodi u odnosu na društvene potrebe s ciljem stvaranja autonomnoga, moralnoga i intelektualnoga bića. U skladu s tim, Rousseau zagovara slobodan odgoj koji se oslanja na prirodu i iskustvo dok je učiteljeva zadaća stvaranje povoljnih uvjeta za razvoj djeteta (Bognar i Matijević, 2002). Fröbel (1903) u svojoj filozofiji odgoja polazi od povezanosti uma učenika i predmeta koji se proučava. Cilj je obrazovanje u kojemu gdje dijete snagom volje i osjetilnoga opažanja dolazi do znanja, a temelji se na vjerskim uvjerenjima i samoaktivnosti koja zahtijeva djelatnost cijeloga bića. Fröbel (1903, str. 2) svoje viđenje obrazovanja pojašnjava

sljedećim riječima: „Obrazovanje se sastoji u dovođenju čovjeka, kao misaonog inteligentnog bića, koje razvija svoju samosvijest, do čistog i neokaljanog, svjesnog i slobodnog predstavljanja unutarnjeg zakona Božanstvenog jedinstva, te u podučavanju načina i sredstava kako do toga doći“. Prema Soëtardu (1994), Johann Heinrich Pestalozzi doživljava odgoj kao djelovanje koje će omogućiti svakome pojedincu spoznavanje vlastite individualnosti. Također, ističe važnost promatranja djece tijekom njihova razvoja i stvaranje prikladnoga okruženja za razvoj. Pestalozzi u svojem odgoju polazi od cjelovitosti te odgoj promatra sa stajališta triju elemenata – srca, glave i ruku. Glava se odnosi na sposobnost razmišljanja, dok srce predstavlja osjetljivost za djelovanje. Sukob između glave i srca rezultira rukama, odnosno ponašanjem pojedinca. Tri elementa djeluju zajednički s ciljem razvoja autonomije (Soëtard, 1994).

Maria Montessori talijanska je liječnica i idejna začetnica *Montessori sustava* u kojemu je naglasak na slobodnome i individualnome razvoju djeteta. Za Montessori je dijete individua, odnosno „tijelo koje raste i duša koja se razvija“ (Montessori, 1912, str. 104). Svoje je djelovanje temeljila na ideji slobodnoga odgoja koji zahtijeva odgovarajuću radnu sredinu i materijale za samostalnu aktivnost djece. Smatrala je da djelotvornome odgoju prethodi pedagoško djelovanje koje „mora nastojati pomoći djeci da napreduju na tom putu neovisnosti“ (Montessori, 1912, str. 97). Prema zahtjevu Marije Montessori, djeca rade u sredini koja odgovara njihovim interesima i potrebama. Također, slobodno odabiru materijale i načine djelovanja, a velika se važnost daje samostalnosti i samovrednovanju. Djeca uče iz svojih pogrešaka a nakon izvršenoga zadatka osjećaju zadovoljstvo (Bognar i Matijević, 2002).

Sredinom 20. stoljeća nastaje humanistički pristup u psihologiji, uz tada dominantne pristupe psihoanalizu i biheviorizam (Bognar i Simel, 2013; Duchesne i sur., 2022). Humanistička je psihologija nastala kao reakcija protiv dehumanizacije i pesimizma postojećih psihologijskih pravaca čiji su predstavnici, Abraham Maslow i Carl Rogers, isticali dobrotu ljudi i potrebu za samoaktualizacijom (Duchesne i sur., 2022). Prema Maslowu (1968), funkcija je obrazovanja samoaktualizacija i osobni razvoj u najvećoj mjeri koju pojedinac može ostvariti. Maslow (1943) je razvio teoriju ličnosti koja polazi od cjelovitosti organizma, stoga proučavanju čovjeka prilazi na holistički način. Integriranost svih čovjekovih dijelova temeljno je obilježje humanističke psihologije, stoga je zadatak „psihologije da ga proučava kao cjelovito i integrirano biće“ (Fulgosi, 1997, str. 252). Pristaše ove psihologije polaze od dobrobiti pojedinca te uvažavanja njegovih

potreba i želja koje ujedno određuju čovjekovo ponašanje i donošenje odluka (De Nobile i sur., 2017). Dio teorije ličnosti je *Maslowljeva hijerarhija potreba* prema kojoj su sva živa bića motivirana, a motivacija se shvaća kao put zadovoljavanja osnovnih potreba u čijemu su središtu fiziološki nagoni. Osnovne su potrebe hijerarhijski raspoređene i međusobno povezane te pojava jedne potrebe ovisi o zadovoljenju prethodne. Prvu razinu potreba čine fiziološke potrebe i one imaju vitalnu važnost za pojedinca. Ove su potrebe važne za preživljavanje i normalno funkcioniranje organizma, npr. potreba za hranom, pićem, kisikom, spavanjem itd. Slijede potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem i ljubavlju, potrebe (samo)poštovanja i na posljednjemu mjestu, potrebe samoaktualizacije. Naknadno je ova hijerarhija dodatno proširena kognitivnim, estetskim i transcendentalnim potrebama. Kognitivne potrebe predstavljaju potrebu pojedinca za znanjem i istraživanjem, dok se estetske potrebe odnose na potrebu za redom i ljepotom. U konačnici, transcendentalnost podrazumijeva potrebu da se pomogne drugima u ostvarivanju punoga potencijala. Potrebe više razine mogu se javiti tek kada su zadovoljene prethodne potrebe niže razine (Maslow, 1943; Maslow, 1954; Duchesne i sur., 2022).

Tay i Diener (2011) ispitali su kako je zadovoljenje osnovnih potreba povezano sa subjektivnom procjenom blagostanja pojedinca. Istraživanje je pokazalo da je uskraćivanje i ispunjenje potreba povezano s pojavom različitih osjećaja. Također, rezultati potvrđuju Maslowljevju teoriju potreba prema kojoj pojedinci primarno teže ostvarenju osnovnih fizioloških i sigurnosnih potreba. Važnu ulogu u procjeni zadovoljenja osnovnih potreba ima i društveno okruženje u kojemu pojedinac živi (Tay i Diener, 2011). Carl Rogers (1961) polazi od ideje da su ljudi pozitivna i konstruktivna bića koja teže samoaktualizaciji, zrelosti i socijalizaciji. Prema riječima Rogersa (1961), njegova je najvažnija spoznaja „da je najdublja srž čovjekove prirode, najdublji slojevi njegove osobnosti, osnova njegove 'životinjske prirode', pozitivna po prirodi – u osnovi socijalizirana, usmjerena prema naprijed, racionalna i realistična“ (str. 91), a čovjekovo ponašanje racionalno i usmjereno na ostvarivanje ciljeva. Zadatak je učitelja pomoći učenicima da istraže vlastite interese i svoje poučavanje temelje na podržavajućim, iskrenim i pozitivnim odnosima u svrhu kognitivnoga, socijalnoga i emocionalnoga razvoja učenika (Duchesne i sur., 2022).

U kontekstu odgoja i obrazovanja, Maslow i Rogers naglašavaju da obrazovanje „mora isticati važnost cijele osobe, osobnoga razvoja, učeničkog svjetonazora te koncepciju osobnog

djelovanja i mogućnosti izbora“ (Kyriacou, 2007, str. 77). Obilježja humanističke psihologije prepoznaju se u pretpostavci da učenici imaju svoje želje i potrebe za čije je ostvarenje učitelj dužan osigurati potrebne uvjete i voditi učenike kroz proces učenja, odnosno donošenja odluka u njegovu ponašanje. Učenici su odgovorni za vlastito učenje, a učitelj je taj koji vodi i potiče bolje ponašanje (De Nobile i sur., 2017). Prema Duchesne i sur. (2022), učitelj je odgovoran za planiranje i omogućavanje nastavnih aktivnosti koje će doprinijeti razvoju kreativnosti i kritičkoga mišljenja. Dakle, učitelj je voditelj aktivnosti koji učenicima pruža mogućnost izbora i kontrole tijekom procesa učenja te pritom pokazuje osjećaje poštovanja i empatije (Kyriacou, 2007).

Suvremena nastava, koja u svojem etosu sadrži elemente humanističkoga pristupa, njeguje učenje usmjereno na učenika, potiče kooperativno učenje uz uvažavanje njegovih socijalnih i emocionalnih aspekata (Duchesne i sur., 2022). Nastava usmjerena na učenika, po svojoj humanističkoj, ali i konstruktivističkoj osnovi, temelji se na razumijevanju, bezuvjetnome poštovanju, iskrenosti, samoreguliranim oblicima učenja i poticanju kritičkoga mišljenja (Cornelius-White, 2007). Za McCombs i Whisler (1997) učenje je prirodan proces jer su djeca po svojoj prirodi znatiželjna i zainteresirana za spoznavanje svijeta oko sebe. Tradicionalna je škola bila usmjerena na intelektualni razvoj, dok se u suvremenoj školi zagovara holistički pristup. Prema Jensenu (2003), učenje „uključuje naše tijelo, naše emocije, naše stavove i naše zdravlje“ (str. 28), dok Gardner (2004) ističe važnost obrazovanja za istinu, ljepotu i moralnost. Suvremena nastava ističe važnost cjelovitoga razvoja učenika i osobnoga rasta, omogućuje učenicima stvaranje vlastite perspektive i razumijevanje svijeta oko sebe uz uvažavanje osobne slobode i slobode izbora (Kyriacou, 2007). Najvažnije je obilježje humanističkoga pristupa cjelovit razvoj „svih kognitivnih, socijalnih, emocionalnih i tjelesnih sposobnosti učenika, učenje s glavom, srcem i rukom“ (Terhart, 2001, str. 98–99). Teoretičari humanističkoga pristupa smatrali su postojeće pristupe previše krutima i donekle ograničenima u svojem poimanju osobe jer su usredotočeni na specifične reakcije te nisu promatrali pojedinca u cjelini (Glassman i Hadad, 2009). Glassman i Hadad (2009) ističu tri temeljne pretpostavke humanističkoga pristupa:

- a) fenomenološko se gledište odnosi na način kako pojedinci doživljavaju i na temelju vlastitih percepcija određuju značenje ponašanja
- b) sposobnost izbora prema kojemu pojedinci biraju načine ponašanja na temelju subjektivne procjene i načina na koji doživljavaju određene situacije

c) davanje značenja vlastitome ponašanju i iskustvu.

Ova su se obilježja odrazila i na pedagogiju, a u Hrvatskoj su najveći značaj humanističkoj pedagogiji dali Milan Matijević i Ladislav Bogнар. Bogнар (1999) svoje poimanje odgoja temelji na humanističkome pristupu prema kojemu je odgoj međuljudski odnos u „funkciji poticanja rasta i razvoja ličnosti“ (str. 41). Humanistički se odgoj pojedinca temelji na poticanju samoaktualizacije, osvješćivanju vlastite vrijednosti, razvoju autentične i originalne osobnosti pojedinca uz stvaranje vlastitoga sustava vrijednosti (Bogнар, 1999). Prema Maslowu (1943), do samoaktualizacije se dolazi ako su zadovoljene prethodne potrebe, odnosno fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem i samopoštovanjem. Obrazovanje je u funkciji samoaktualizacije jer doprinosi razvoju ljudskih potencijala. Osim toga, obrazovanjem čovjek zadovoljava potrebu za razumijevanjem svega što ga okružuje i potrebu za stvaralaštvom te razvija vlastite sposobnosti (Bogнар i Matijević, 2002). Tradicionalna je nastava uglavnom represivna i kao takva ne pruža jednake mogućnosti svim učenicima. Ona ne promatra učenika kao cjelovito biće, već ga rangira s obzirom na akademski uspjeh. Rangiranje učenika ne doprinosi ostvarenju ranije istaknutih humanističkih ideala, jer u takvome okruženju neće svi učenici razviti pozitivnu sliku o sebi niti će se razviti u samoaktualizirajuća bića.

U tradicionalnoj represivnoj školi ne postoje povoljni uvjeti za svu djecu da razviju pozitivnu sliku o sebi i zato takvu školu treba temeljito promijeniti u školu uspjeha za sve. To znači da ne tražimo od djece da svi budu jednaki, nego da tražimo kod svakog djeteta to nešto po čemu je ono drugačije od drugih, po čemu je ono svoje, po čemu će ono biti autentična osoba. (Bogнар, 1999, str. 83)

Humanistički pristup ističe važnost usmjeravanja na pozitivne osobine pojedinca (Bogнар i Simel, 2013). Bogнар (1999) smatra da učitelji mogu doprinijeti razvoju pozitivne slike o sebi kod učenika tako da svoju pažnju usmjere na njihove dobre osobine i kvalitete. Brummelman i sur. (2014) proveli su eksperiment kojim su pokazali kako bezuvjetno poštovanje može doprinijeti smanjenju negativnih osjećaja što je vrlo važno za stvaranje pozitivne slike o sebi. U suvremenoj se školi sve više ističe potreba za humanističkim pristupom koji se temelji na interakciji, komunikaciji i suradnji cjelokupne školske zajednice. Prema riječima De Nobileu i sur. (2017), ključni su elementi za ostvarivanje ovakve nastave pozitivno okruženje i komunikacija: „Pozitivna, topla klima u učionici koja cijeni društvenu interakciju i odnose, te koja ima dogovorenu, jasnu kulturu u učionici i pristupačnog, otvorenog učitelja, ključni je sastojak“ (str.

216). Takva je škola „humana, stvaralačka i socijalna zajednica“ (Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara, 2015, str. 223) koja razvija individualnost učenika te osim kognitivnoga, postaje mjesto socijalnoga i duhovnoga razvoja (Previšić, 1996). U shvaćanju suvremenoga odgoja i obrazovanja, Vukasović (2001) naglašava važnost razvoja cjelovite ličnosti, odnosno čovjeka u kojemu se ujedinjuju duhovnost, intelekt, moral te „estetski smisao za skladno i lijepo, kultura rada, učinkovitost i stvaralaštvo“ (str. 191). Škola „treba među učenicima poticati i razvijati suradnju umjesto nezdrave kompeticije, otvorenost umjesto izolacije, prijateljstva umjesto stigmatizacije, snošljivost umjesto netrpeljivosti“ (Previšić, 1996, str. 306). Suvremena je škola usmjerena na razvoj i poticanje učenikovih potreba, poticanje samoaktualizacije i osjećaja vrijednosti, razvoj kompetencija, poticanje pozitivne i podržavajuće razredne klime (Kolić-Vehovec, 1999). Kolić-Vehovec (1999) ističe da su temeljne pretpostavke humanističkoga obrazovanja želja za učenjem, samousmjeravanje učenja, relevantnost materijala za učenje, učenje bez prijetnje i samoevaluacija. Želja za učenjem ogleda se u dječjoj znatiželji i istraživanju okoline. Učenici samostalno odabiru što će i na koji način učiti, čime se potiče samostalnost i angažiranost cjelokupne ličnosti. Materijalima u obrazovanju treba dati značenje i povezati ih sa životom učenika. U konačnici, učenje je lakše ako se odvija u pozitivnoj okolini u kojoj su dopuštene pogreške, stvaranje novih iskustava i evaluacija bez uspoređivanja s drugim učenicima (Kolić-Vehovec, 1999). Najbolje je učenje u okolini u kojoj se njeguju kvalitetni međuljudski odnosi i poštovanje te potiče interakcija nastavnih dionika (McCombs i Whisler, 1997).

Bognar i Matijević (2002) svoje viđenje odgojno-obrazovnoga procesa temelje na humanističkoj pedagogiji. Prema autorima, nastava je zajednička aktivnost učitelja i učenika koja se odvija u određenim etapama. Kao etape odgojno-obrazovnoga procesa ističu dogovor, realizaciju i evaluaciju, zasnovane na uvažavanju i poštivanju svih sudionika (Bognar i Matijević, 2002). Dogovor je prva etapa koja podrazumijeva zajedničko dogovaranje o sadržajima i aktivnostima te metodama i postupcima rada. Iako su sadržaji određeni kurikulumom, u ovoj se etapi oni mogu prilagoditi interesima i potrebama učenika. Realizaciju odgojno-obrazovnoga procesa čine organizacija i izvođenje. Ovdje autori ističu jedinstvo spoznajnog, doživljajnog i psihomotornog aspekta u obrazovanju i pri tome naglašavaju pogrešnim težnju tradicionalne nastave koja spoznajni aspekt doživljava dominantnim. Načela koja treba poštivati u organizaciji i izvođenju suvremenoga nastavnoga procesa jesu sljedeća (Bognar i Matijević, 2002):

1. *Načelo aktivnosti i stvaralaštva* naglašava mogućnost aktivnoga i stvaralačkoga djelovanja svih sudionika nastave, učitelja i učenika.
2. *Načelo ekonomičnosti* podrazumijeva racionalnu upotrebu nastavnoga vremena i materija.
3. *Načelo adekvatnosti* odnosi se na odgovarajuću primjenu vremenskih i financijskih resursa u svrhu ostvarenja odgojno-obrazovnih zadataka.
4. *Načelo primjerenosti* označava prilagodbu nastavne organizacije dobi i psihofizičkim obilježjima djece.
5. *Načelo integracije* obuhvaća sadržajno i organizacijsko povezivanje unutar određenoga razdoblja.
6. *Načelo diferencijacije* iskazuje potrebu za raščlanjivanjem organizacije (godišnja, tjedna i dnevna artikulacija) i izvođenja (spoznajni, doživljajni i psihomotorni aspekt obrazovanja; biološki, socijalni i samoaktualizirajući aspekt odgoja).
7. *Načelo individualizacije* omogućuje učenicima zadovoljavanje njihovih interesa i potreba.
8. *Načelo personalizacije* omogućuje učitelju demonstraciju njegove autentične osobnosti.
9. *Načelo socijalizacije* naglašava pripadnost pojedinca razrednoj skupini.

Posljednju etapu čini evaluacija koja podrazumijeva procjenu valjanosti realizacije odgojno-obrazovnoga procesa. Razlikuju se vanjska i unutarnja evaluacija. Vanjska je evaluacija vrednovanje učenika ili učitelja izvan škole s ciljem utvrđivanja u kojoj su mjeri ostvareni neki ciljevi. Unutarnja evaluacija sastavni je dio odgojno-obrazovnoga procesa i odnosi se na sukcesivno praćenje i vrednovanje (formativno ili sumativno) učenika tijekom nastavne godine.

Suvremeno shvaćanje obrazovanja naglašava važnost otpora i ljudskoga djelovanja u borbi za društvenu jednakost i pravdu u školama i društvu. Prema Girouxu (1983, str. 292) „pedagoška vrijednost otpora djelomično leži u vezama koje stvara između strukture i ljudskog djelovanja s jedne strane te kulture i procesa samoformiranja s druge strane“. Prema Freireu (1978), znanje se stječe invencijom i istraživanjem „u svijetu, sa svijetom i jedni s drugima“ (str. 61). Problemsko postavljanje obrazovanja ističe važnost dijaloga za spoznavanje stvarnosti te se temelji na kreativnosti, promišljanju i djelovanju učenika čime se ostvaruje njihova autentičnost. Ovakav pristup obrazovanju ljude promatra kao „nedovršena bića u procesu nastajanja“ (Freire, 1978, str. 73) koja teže konstantnome razvoju i napredovanju. Prema riječima Freirea (1978), obrazovanje koje se temelji na problemskome postavljanju problema jest budućnost – ono je usmjereno prema

humanizaciji, u zajedništvu i solidarnosti, te omogućuje odgojno-obrazovnim dionicima da prevladaju autoritativnost i otuđujući intelektualizam u nastavnome procesu.

2.1.3. *Konstruktivistički pristup u nastavi*

Didaktika (grč. *διδασκαλική [τέχνη]*: vještina podučavanja²) je znanost o nastavi koja se bavi procesima učenja i poučavanja (Gudjons, 1994). Prema Bognaru i Matijeвиću (2002), didaktika je „grana pedagogije koja se bavi teorijom odgojno-obrazovnog procesa“ (str. 28). Didaktički model pak podrazumijeva teoriju koja pomaže u planiranju nastavnoga procesa, odnosno „analizira i modelira na općoj razini“ (Gudjons, 1994, str. 185–186). Značajne promjene na području odgoja i obrazovanja donijela je pojava reformskih pravaca u pedagogiji³ krajem 19. stoljeća. Novonastali su koncepti i pristupi iznjedrili brojne promjene u odnosu na tradicionalnu nastavu. Takvo se stanje i zanos novim idejama održao do sredine 20. stoljeća kada se javlja potreba za novim didaktičkim modelima. Didaktika se u prvoj polovici 20. stoljeća odvijala pod okriljem duhovnoznanstvene pedagogije koja se temelji na hermeneutičkome shvaćanju⁴ (Palekčić, 2007). Prvi primjer takvoga novoga modela izradio je Wolfgang Klafki 1958. godine i prikazao u svojem radu *Didaktička analiza kao jezgra nastavne pripreme* (Gudjons, 1994).

Gudjons (1994) ističe pet velikih didaktičkih modela: *didaktika kao teorija poučavanja*, *kibernetička didaktika*, *didaktika orijentirana na cilj učenja*, *kritičko-komunikativna didaktika* i *kritičko-konstruktivna didaktika*.

Didaktika kao teorija poučavanja u svojim se počecima razvijala kao *Berlinski model*, da bi se poslije razvila u tzv. *Hamburški model* (vidi Matanović, 2017). Ovaj se didaktički model temelji na pravilnoj i redovitoj pedagoškoj interakciji unutar neke institucije. Cilj je didaktičkoga djelovanja sporazumijevanje onih koji poučavaju i onih koji uče u nastavnome procesu. Nastava

² Didaktika. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/didaktika>

³ Vidi podcjelinu 2.1.4.1. *Povijesni pregled aktivnoga učenja*.

⁴ Duhovnoznanstvena pedagogija polazi od shvaćanja odgojne stvarnosti u smislu hermeneutičkome sadržaju. Suprotno, empirijskim se istraživanjima pokušavaju steći nomološka znanja (Kiper i Mischke 2008). Pojam hermeneutika grčkog je podrijetla (grč. *hermeneuo*) i znači objasniti, tumačiti, učiniti razumljivim (Vrcelj, 2018). Osnovna se metoda spoznavanja temelji na metodi razumijevanja „koja omogućuje da se cjelovitost tih pojava (u životnoj i povijesnoj cjelini) shvati u njezinoj biti, a što je osnovna metoda cjelokupnog života“ (Vrcelj, 2018, str. 116).

je rezultat uzajamnoga djelovanja pedagoške intencije, tj. namjere, nastavnih sadržaja, metoda koji služe ostvarivanju namjera i sadržaja te nastavnih sredstava (Schulz, 1994; Kiper i Mischke, 2008). Temeljnim pojmovima ovoga modela Schulz (1994) određuje kompetenciju, autonomiju i solidarnost, koji se povezuju unutar stvarnih, osjećajnih i društvenih iskustava (Gudjons, 1994; Schulz, 1994).

Kibernetička didaktika nastavni proces promatra unutar regulacijskoga kruga⁵ te polazi od nastavnoga cilja do kojega se dolazi „upravljanjem i reguliranjem“ (Gudjons, 1994, str. 194). Nastavnim procesom upravlja učitelj (poučavatelj) koristeći se nastavnom strategijom te upotrebom medija, osobnih ili tehničkih. Odgoj i obrazovanje shvaćaju se kao proces u kojemu se adresati (oni kojima se upravlja) vode prema nekome cilju uz kontinuiranu korekciju (Gudjons 1994; Cube, 1994). Promjena ponašanja adresata rezultat je učenja, a korekcija (upravljanje) je potrebna jer „učenik neprestano podliježe nepredvidivim vanjskim i unutarnjim utjecajima“ (Cube, 1994, str. 63).

Didaktika orijentiranja na cilj učenja pristup je koji zagovara Christina Möller. U osnovi ovoga modela je bihevizizam.⁶ Model polazi od samoga kraja nastavnoga procesa, odnosno postavljanja cilja koji je bitan segment nastavnoga planiranja (Kiper i Mischke, 2008). Nastavno na planiranje, slijede organizacija i kontrola nastave. Nakon što je određen cilj nastavne jedinice, teži se odabiru strategija koje su u funkciji ostvarivanja određenoga cilja. U konačnici, kontrolnim se postupcima provjerava jesu li nastavni ciljevi ostvareni. Budući da je kurikulum plan prema kojemu se sastavljaju i odvijaju nastavne jedinice, ovaj se model naziva još i *kurikulumskom didaktikom*. Naglasak je na *ciljno usmjerenome pristupu* jer je određivanje preciznoga i jednoznačnoga cilja temeljni zadatak onih koji izrađuju kurikulum (Gudjons, 1994; Möller, 1994).

Kritičko-komunikativna didaktika temelji se na interakciji nastavnih dionika (Kiper i Mischke, 2008). Naziva se kritičkom jer ne prihvaća nekritičku stvarnost te se ista stalno pokušava poboljšavati, dok se pojam *komunikacija* odnosi na komunikacijsku prirodu nastavnoga procesa i

⁵ Regulacija se shvaća kao stalna korekcija nastavnoga procesa (Cube, 1994).

⁶ Učenje podrazumijeva promjenu ponašanja nekoga organizma u određenoj situaciji. Teorije u psihologiji koje su se bavile proučavanjem procesa učenja jesu bihevizizam te kognitivna i konstruktivistička teorija učenja. Bihevizizam se usredotočuje na praćenje ponašanja nekoga organizma. Najpoznatije su klasična teorija uvjetovanja (Pavlov), i operativno uvjetovanje (Skinner). Prema kognitivnoj teoriji učenje podrazumijeva umno strukturiranje (Gudjons, 1994).

na potrebu za većim iskazivanjem komunikativnosti i kooperativnosti u nastavi. Komunikacijski proces određuje jedanaest aksioma: permanencija, odnos, određenost, ekonomičnost, institucija, očekivanost, pravila i uloge, sadržaji i odnosi, kontrola, smetnja, cilj (Winkel, 1994). Planiranje nastave temelji se na interakciji i komunikaciji uz pretpostavljanje mogućih teškoća. Ovim se modelom, dakle, osim sadržaja i komunikacije u nastavi ističu i smetnje. Nije dovoljno prepoznati smetnju već je potrebno uočiti vrstu, smjer, uzroke i posljedice istih smetnji (Gudjons, 1994). Cilj je ovoga modela „kritički promišljati postojeću stvarnost i pretvarati je u zahtjevnije mogućnosti“ (Winkel, 1994, str. 99).

Kritičko-konstruktivna didaktika, model koji je oblikovao Wolfgang Klafki, polazi od nastavnoga sadržaja i njegova značaja, tj. svrhovitosti za budućnost učenika (Kiper i Mischke, 2008). Klafki (1994) određuje *samoodređenje* i *solidarnost* najvišim nastavnim ciljevima. *Samoodređenje* i *solidarnost* označavaju „spособnost za racionalni diskurs, tj. obrazloženja i razmišljanja, razvijenu emocionalnost i sposobnost djelovanja, tj. sposobnost čovjeka da djelatno oblikuje vlastite odnose prema prirodnoj i društvenoj stvarnosti u skladu s obrazloženo postavljenim ciljem“ (Klafki, 1994, str. 17). Nastava se shvaća kao interakcijski proces u kojemu učenici, uz pomoć učitelja, stječu svoje spoznaje. Sukladno tomu, nastava je i socijalni proces. Učenje se unutar ovoga modela odvija kao *učenje putem otkrivanja* i kao *smisleno učenje s razumijevanjem* „kojemu je bezuvjetno podređeno čisto reproduktivno preuzimanje znanja i sve treniranje, vježbanje i ponavljanje vještina“ (Klafki, 1994, str. 17). Učenici samostalno ili potpomognuto stječu nova znanja i iskustva relevantna za život.

Kritičko-komunikativna i kritičko-konstruktivna didaktika ističu važnost interakcije i komunikacije u nastavnome procesu te pružanja pomoći i podrške učenicima u procesu učenja u svrhu razvoja samoodređenja i solidarnosti.

U kritički usmjerenim pedagoškim i didaktičkim teorijama, posebice u kritičko-konstruktivističkoj i kritičko-komunikativnoj pedagogiji i didaktici, cilj obrazovanja se iskazuje u pružanju pomoći učenicima kako bi razvili sposobnost samoodređenja i solidarnosti čiji su konstitutivni elementi sposobnost za obrazlaganje i refleksiju, razvijena emocionalnost i sposobnost aktivnog utjecaja na vlastite odnose prema prirodnoj i društvenoj stvarnosti u smislu postavljanja obrazloživih ciljeva. (Jukić, 2013, str. 245)

Budući da je suvremena nastava usmjerena na razvoj kompetencija, u istoj je nastavi nužno težiti razvoju samoodređenja, jer jedino u tim uvjetima postaje pedagoški opravdano posredovanje kompetencija (Jukić, 2013). Pedagozi u opisanim, kritički usmjerenim didaktičkim modelima pronalaze uporište za *konstruktivizam*. Elemente konstruktivističke teorije, kao što su emancipacija i interakcija, primjetni su u kritičko-konstruktivističkoj i kritičko-komunikativnoj didaktičkoj teoriji (Jukić, 2013). Unutar ovih teorija predstavljeni su didaktički modeli koji predstavljaju teorijsku osnovu za didaktičko djelovanje i služe kao pomoć u planiranju. Rezimirano, kritičko-konstruktivna teorija Wolfganga Klafkija obrazovanje shvaća kao osposobljavanje učenika za samoodređenje, suodređenje i solidarnost, s tim da uzima u obzir interese pojedinca za djelovanje. Prema ovome didaktičkome modelu, učenje i poučavanje interakcijski su proces u kojemu učenik samostalno, uz pomoć učitelja, prisvaja znanja i stječe sposobnosti, a nastava je uvijek socijalni proces. Kritičko-komunikativni model Reinera Winkela nastavni proces promatra kao komunikaciju, posredovanje i interakciju (Gudjons, 1994).

U literaturi ne postoji jedinstveno mišljenje kada je riječ o konstruktivizmu. Znanstvena literatura konstruktivizam prikazuje kao epistemološku teoriju (u filozofiji), teoriju učenja (u psihologiji), a javlja se i u didaktici (Babić, 2007a). Upravo je konstruktivistička didaktika predmet brojnih rasprava gdje didaktičari nisu jedinstveni u takvome tumačenju. Prema Königu i Zedleru (2001) konstruktivizam je znanstvena i spoznajna teorija koja se bavi spoznajom i nastankom pouzdanoga znanja. Primarno je nastao na području kognitivne psihologije koja proučava kako ljudi doživljavaju, uče, pamte i razmišljaju o informacijama (Sternberg, 2005). Kognitivni razvoj pojedinca označava misaone procese kao što su rasuđivanje, mišljenje, uočavanje problema i njihovo rješavanje te kreativno stvaranje, a u središtu kognitivnoga pristupa učenju nalaze se različiti modeli obrade informacija (Vizek Vidović i sur., 2014). S vremenom, konstruktivizam se proširio na teoriju obrazovanja i postao teorijom učenja i poučavanja (Babić, 2007a), koji čine osnovu nastavnoga procesa. Nasuprot kognitivizmu, prema biheviorističkoj teoriji učenja čovjek je pasivno biće, učenje je reaktivan proces i odvija se povezivanjem informacija u cjelinu, ono je pod utjecajem nagrađivanja/potkrjepljivanja, a znanje se koristi onda kada je potrebno (Vrkić Dimić, 2011; Jukić, 2013). S obzirom na oprečnost u poimanju procesa učenja, kognitivni su se znanstvenici odvojili od biheviorističkih (Glaserfeld, 2007). S vremenom se uloga učenika u procesu učenja povećala, učenik je postao aktivan dionik nastavnoga procesa koji doprinosi

ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Znanja se „ne prenose“ nego konstruiraju na temelju iskustva koje će, u konačnici, dovesti do učenja. Tako je učenje, od biheviorističkoga shvaćanja, došlo u sferu konstruktivističke teorije (Vrkić Dimić, 2011). Prema konstruktivističkoj teoriji, učenje je cjelovit proces koji se odvija konstrukcijom i rekonstrukcijom znanja. Znanje se konstruira na temelju vlastitoga iskustva, ono je rezultat spoznajnoga procesa (Babić, 2007a). Glasersfeld (2007) naglašava cjelovitost ljudskoga bića u doživljavanju i stjecanju iskustava: „Svijet u kojem živimo može se također razumjeti kao svijet našeg iskustva, svijet kakvim ga vidimo, čujemo i osjećamo. Taj se svijet ne sastoji od 'objektivnih činjenica' ili 'stvari po sebi', već od takvih nepromjenjivosti i konstanti koje možemo izračunati na temelju našeg pojedinačnog iskustva“ (str. 8). Jonassen (1999) stavlja konstrukciju znanja u društveni kontekst pa je prema njemu znanje „individualno konstruirano i socijalno konstruirano od strane učenika na temelju njihovih interpretacija iskustava u svijetu“ (str. 217). Glasersfeld (1995), iako konstruktivist, upotrebljava termin *stvarnost* ali ga tumači na drukčiji način od postojanja objektivne stvarnosti. Za njega se stvarnost sastoji od „mreže stvari i odnosa na koje se oslanjamo u našem životu i na koje vjerujemo da se oslanjaju i drugi“ (Glasersfeld, 1995, str. 4). Promatrano iz konstruktivističke perspektive, ne postoji apsolutna istina, a znanje nije pasivno primljeno, nego pojedinci ili skupina konstruiraju to znanje vlastitim iskustvima, na temelju individualnih aktivnosti i u interakciji s okolinom (Yilmaz, 2008; Maras i sur., 2018). Oslanjajući se na radove Piageta, Glasersfeld (1995) promatra znanje kao adaptivnu aktivnost i predstavlja cjelovitost koncepata i radnji koje je pojedinac procijenio uspješnima s obzirom na svrhu učenja. Bruner (2000) konstrukciju stvarnosti pojašnjava kao proizvod stvaranja značenja unutar neke kulture, dok obrazovanje treba omogućiti to stvaranje značenja. U skladu s tim, obrazovanje promatra kao „pomoć mladima da se nauče služiti oruđima stvaranja značenja i konstrukcije stvarnosti, da se bolje prilagode svijetu u kojem žive i pomognu procesu promjene koju to iziskuje“ (str. 34).

Konstruktivističko učenje ovisi o prethodnome znanju, a nove se ideje razvijaju tijekom adaptacije i revidiranja starih ideja. Učenje podrazumijeva stvaranje ideja koje se odvija preobrazbom starih ideja i donošenjem zaključaka o novim idejama (Mušanović, 1999). Reinmann i Mandl (2006) pojašnjavaju konstruktivističko učenje kao osobnu konstrukciju vlastitih iskustava, ali da bi takvo učenje bilo uspješno mora postojati predznanje. Pri tome ističu temeljne odrednice konstruktivističkoga učenja prema kojima je učenje uvijek aktivan, samousmjeren, konstruktivan,

emocionalni, situacijski i društveni proces. Preciznije, učenje je moguće samo ako je učenik aktivan i odgovoran, stara znanja nadograđuje novim znanjima i motivirano djeluje u tome procesu. Učenje se odvija u određenome kontekstu te je podložno različitim sociokulturnim utjecajima iz okoline (Reinmann i Mandl, 2006).

Značajan trag na području razvojne psihologije u 20. stoljeću ostavili su J. Piaget i L. Vygotski. Utemeljitelj radikalnoga konstruktivizma je Jean Piaget, švicarski psiholog koji je isticao individualni razvoj tijekom kojega dijete dolazi do spoznaje vlastitom aktivnošću. Taj se individualni razvoj odvija kroz procese organizacije i adaptacije. U tome procesu prilagodbe, okolini pomažu procesi asimilacije i akomodacije. Asimilacija se odnosi na uključivanje novih podataka iz okoline u postojeće kognitivne strukture, dok je akomodacija proces kojim se postojeće predodžbe mijenjaju pod utjecajem novih informacija. Djeca uzimaju informacije iz okoline koje potom oblikuju i na temelju istih konstruiraju svoje znanje (Kolb, 1984; Vasta i sur., 2005; Miljak, 2007; Glasersfeld, 2007; Vizek Vidović i sur., 2014). Kognitivni razvoj djeteta odvija se na temelju razumijevanja vanjskoga svijeta. Ovo je razumijevanje određeno biološkim sazrijevanjem pojedinca, koje se odvija spontano i aktivnim djelovanjem pojedinca u okolini (Piaget, 1973; Vizek Vidović i sur., 2014). Kognitivni je konstruktivizam Jeana Piageta povezan s pojedincem i načinom njegovih osobnih interpretacija te konstrukcija znanja (Powell i Kalina, 2009). Misaoni svijet dijete „konstruira na temelju iskustava stečenih izravnim dodirima i manipulacijom predmetima u vanjskom svijetu“ (Vizek Vidović i sur., 2014, str. 50) stoga se ovaj Piagetov pristup često naziva konstruktivizam. Prema Piagetu, razvoj djeteta odvija se točno određenim razvojnim fazama: senzomotorička faza, predoperacijska faza, faza konkretnih operacija i faza formalnih operacija.

Nadalje, sociokonstruktivistička se obilježja temelje na radu ruskoga psihologa Lava Vygotskoga. U središtu je njegova učenja pretpostavka o djetetu kao primarno socijalnome biću na koje utječe njegovo biološko podrijetlo te socijalno i kulturno okruženje. Svi se psihički procesi odvijaju kao inter-mentalni (socijalni) i intra-mentalni (unutrašnji). Vygotski ističe interakciju i komunikaciju u socijalnome okruženju bitnom pretpostavkom razvoja djetetove cjelovite ličnosti. Također, Vygotski razvoj shvaća kao proces stjecanja spoznaje kroz iskustva u interakciji s okolinom (Vygotski, 1978; Vasta i sur., 2005; Miljak, 2007).

Vjerujemo da je razvoj djeteta složeni dijalektički proces karakteriziran periodičnošću, neravnomjernošću u razvoju različitih funkcija, metamorfozom ili kvalitativnom transformacijom jednog oblika u drugi, ispreplitanjem vanjskih i unutarnjih čimbenika te adaptivnim procesima koji prevladavaju prepreke s kojima se dijete susreće. (Vygotski, 1978, str. 73)

Za razliku od Piageta, koji smatra da je učenje određeno razinom biološkog sazrijevanja, Vygotski ističe da se dijete razvija jer uči, odnosno proces učenja prethodi djetetovu razvoju (Vizek Vidović i sur., 2014). Tijekom svojega razvoja dijete mijenja ponašanje, a „rastuća složenost dječjeg ponašanja odražava se promijenjenim sredstvima koja upotrebljavaju za ispunjenje novih zadataka i odgovarajuće rekonstrukcije njihovih psiholoških procesa“ (Vygotsky, 1978, str. 73). Bitno obilježje njegove teorije jest tzv. zona proksimalnoga razvoja koja označava razliku između stvarnoga i potencijalnoga razvoja djeteta koji bi se mogao postići uz adekvatnu podršku i suradnju s drugima, čime Vygotski naglašava važnost interakcije i suradnje sa svojim vršnjacima u svrhu dječjega razvoja (Vygotski, 1978).

Prema radikalnome konstruktivizmu, učenici konstruiraju znanja na temelju iskustva. Dakle, takva se konstrukcija znanja odvija intrapsihičkim procesima. Pogreške koje se javljaju u procesu učenja doživljavaju se pozitivno jer omogućuju uvid u učenikova iskustva. König i Zedler (2001) temeljnom tezom radikalnoga konstruktivizma određuju da spoznaju uvijek treba promatrati u suodnosu s promatračem jer znanje kao takvo nastaje na temelju iskustva promatrača. Teorija socijalnoga konstruktivizma učenje, tj. konstruiranje znanja, stavlja u kontekst, odnosno u socijalno-kulturno okruženje. Konstruiranje znanja odvija se interpsihičkim procesima, odnosno interakcijom pojedinca i njegove okoline (Babić, 2007a; Vrkić Dimić, 2011; Jukić, 2013).

Ausubel (1962) je razvio teoriju o smislenome učenju koja se temelji na povezivanju novih informacija s već postojećim kognitivnim strukturama. Ova teorija naglašava važnost povezivanja novih i starih sadržaja, čime se omogućuje dublje razumijevanje (Ausubel, 1962; Gudjons, 1994). Smislenome učenju suprotstavlja se učenje napamet kod kojega ne dolazi do povezivanja novih sadržaja s postojećim strukturama, a novi sadržaji predstavljaju izolirane entitete. Zbog nepostojanja povezanih kognitivnih struktura, napamet naučeni sadržaji imaju tendenciju bržega zaboravljanja (Ausubel, 1962). Prema Vizek Vidović i sur. (2014), Ausubel je zagovornik metode izravnoga poučavanja zbog njezine praktičnosti i opširnosti nastavnoga gradiva koje je potrebno posredovati u ograničenome razdoblju. Kao prednost ove metode, Ausubel ističe kako učenici

raspolazu sa strukturiranim i unaprijed pripremljenim informacijama koje učitelj posreduje načelom dedukcije. Ipak, najveća kritika ove metode ide u smjeru pasivnosti učenika, odnosno kako njezina primjena otežava aktivno učenje (Vizek Vidović i sur., 2014).

Svojom se teorijom smislenoga učenja, Ausubel (1962) suprotstavio stavovima Jeromea Brunera (Gudjons, 1994; Terhart, 2001) koji se u svojim radovima nadovezuje na Piageta i Vygotskoga te pritom naglašava važnost učenja otkrivanjem, indukcijom i raspravom (Vizek Vidović i sur., 2014). Učenje otkrivanjem omogućuje učenicima samostalno generiranje novih ideja koje potom može provjeriti pomoću dostupnih izvora (Bruner, 1977). Važnost okruženja naglašava Bruner (2010, str. 61) prema kojemu „ne konstruiramo stvarnost samo na temelju osobnih susreta prirodnih stanja“, već je konstruirana stvarnost rezultat interakcije s dugima. Kako bi dijete konstruiralo stvarnost, ono mora razumjeti situaciju u kojoj se nalazi (Bruner, 2010). Ausubel kritizira otkrivajuće učenje tvrdeći da ono ide u prilog učenicima s višim intelektualnim sposobnostima (Terhart, 2001).

Konstruktivizam kao didaktička koncepcija proizlazi iz epistemološke teorije konstruktivizma i teorije učenja. Ove su teorije omogućile didaktici da učenje promatra kao samostalno i aktivno konstruiranje znanja u interakciji s okruženjem.

Za konstruktivnu didaktiku, najviši opći cilj poučavanja i učenja u školi je pomoći u izgradnji svijeta u kojemu će ljudi biti u stanju ostaviti za sobom sav dogmatizam, samoodređeno postojati te živjeti u tolerantnom i opuštenom zajedništvu s drugim ljudima i prirodom – sve na temelju uvida i iskustva konstruiranjem cjelokupnoga znanja. (Terhart, 2003, str. 33)

Ipak, neki znanstvenici kritički promišljaju o konstruktivizmu kao novoj didaktičkoj paradigmi. Diskutabilno je izvođenje „didaktičkih aranžmana iz teorije spoznaje“ (Palekčić, 2015, str. 255). Epistemologija govori o mogućnostima spoznaje i kakvo znanje postoji, što ne implicira nužno i kako treba poučavati to isto znanje. Također, tradicionalna je nastava zamijenjena nastavom usmjerenom na učenika u čijemu je središtu upravo učenik i njegovo učenje. Palekčić (2015) ističe ovu promjenu paradigme pogrešnom jer tradicionalna nastava ne mora biti pasivna, s obzirom na to da i ona zahtijeva mentalnu aktivnost učenika. Slično promišlja i Jukić (2013) koja ističe da je konstruktivizam prema svojim temeljnim obilježjima teorija učenja, a ne teorija nastave, te da ju je kao takvu teško prevesti u nastavnu praksu. U daljnjim pojašnjenjima, autorica konstruktivizam prepoznaje kao pristup, odnosno mogućnost osuvremenjivanja odgojno-

obrazovnoga procesa uz poštivanje tradicionalnoga pristupa poučavanju i specifičnosti konkretnih metodika. Kao nedostaci današnje nastave ističu se nepovezanost nastavnoga sadržaja i znanja s iskustvima učenika te neusklađenost nastavnoga sadržaja između različitih predmetnih područja. Prema Jukić (2013), današnja je nastava „troma, inertna, izolirana od društvenih zbivanja i socio-kulturnih promjena, ne prati ih i ne razmišlja o njima, ne povezuje i ne stvara uzročno-posljedične veze u vremenu i prostoru, između događaja, pojava i pojmova“ (Jukić, 2013, str. 245). Suvremeno je obrazovanje usmjereno razvoju kompetencija koje bi trebale pripremiti učenika za potrebe suvremenoga društva. Kako bi nastava udovoljila zahtjevima takvoga društva i razvijala kompetencije učenika, nužno je pribjeći holističkome pristupu u obrazovanju. Takvo je holističko shvaćanje pojedinca, uz subjektivnu konstrukciju stvarnosti, odnosno nepostojanje objektivne stvarnosti, temeljno načelo konstruktivističkoga pristupa (Mušanović, 1998; Jukić, 2013).

Prema holističkome shvaćanju, čovjek se percipira kao cjelovito biće koje se ne može objasniti, nego isključivo razumjeti. Čovjek je nedjeljiv i ne može se reducirati na modele, nego ga se promatra kao pojedinca koji je u interakciji s okolinom. Isto tako, čovjek ne prihvaća objektivnu stvarnost, on konstruira sebe i svoje okruženje. To znači da čovjek, kao jedinstveno i cjelovito biće, „opaža, djeluje i mijenja u skladu s jedinstvenim mjerilima svoje osobnosti“ (Mušanović, 1998, str. 6). U skladu sa subjektivnom konstrukcijom stvarnosti jest i načelo prema kojemu ne postoji jedina istinska objektivna stvarnost. Svaki pojedinac konstruira vlastitu stvarnost u skladu sa subjektivnom početnom točkom konstrukcije što će rezultirati višestrukim različitim realnostima (Mušanović, 1998).

Prema konstruktivističkome pristupu, poučavanje se odnosi na učitelja i podrazumijeva organizaciju aktivnosti učenja sadržaja tijekom koje učenik samostalno i/ili u suradnji s ostalim učenicima konstruira svoja znanja (Maras i sur., 2018). Primjenom konstruktivističkih osnova na odgojno-obrazovni proces došlo je do promjene, odnosno prelazi se s poučavanja na učenje (Mušanović, 1999). Ovom se promjenom nastavne paradigme zagovara prijelaz na otvorenu nastavu u kojoj je naglasak na procesu učenja (a ne poučavanja), višestruke razine iskustva, prepoznavanje postignuća, omogućavanje poticajnoga okruženja za aktivno učenje i konstruiranje znanja (Babić, 2007a). U takvome se okruženju povećava angažman učenika, a isti će biti motivirani, aktivni i zainteresirani za djelovanje (Burnard, 2005). Sudjelovanje učenika u procesu učenja je transformirano, učenik je iz pasivnoga postao aktivni dionik nastavnoga procesa

(Terhart, 2003). S obzirom na to da je došlo do promjena u ulogama na relaciji učitelj – učenik, ove su promjene dovele do učenika gdje se govori o „učeniku kao subjektu koji je samosvjestan, društven, suradnički, samoreguliran i aktivan participator u procesima nastave te odgoja i obrazovanja“ (Maras i sur., 2018, str. 563). U takvoj, konstruktivistički orijentiranoj nastavi, učitelj je medijator nastavnoga procesa koji uvažava učenikove emocije i mišljenje te se vrednuje individualni napredak učenika, dok se nastava shvaća „kao pružanje potpore, poticanje, savjetovanje“ (Palekčić, 2015, str. 257). Dionici nastavnoga procesa, učitelj i učenici, djeluju u interakciji (Maras i sur., 2018). Piaget (1973) ističe kako je učitelj nezamjenjiv organizator u stvaranju situacija i problema koje učenici trebaju riješiti. Također, njegova je uloga kontinuirano poticati učenike na istraživanje i razmišljanje o nekome problemu. Dakle, tek kada se znanje i kompetencije počnu promatrati kao organizacije individualnoga iskustva učenika, uloga se učitelja mijenja, odnosno njegova zadaća tada postaje poticati i omogućiti učenicima organizaciju tih iskustava (Glaserfeld, 2007). Učenici uče konstrukcijom i su-konstrukcijom znanja koje se odvija u interakciji i određeno je socijalno-kulturnom okolinom. Tijekom (su)konstrukcije znanja neizostavno je egzistiranje prethodnoga znanja koje će učenik rekonstruirati u procesu učenja. Prema Terhartu (2003), učenje je samostalna aktivnost koja ovisi o situaciji u kojoj se odvija. Nadalje, znanje je uvijek konstruirano na nekoj početnoj osnovi, koje će poslužiti kao polazište za daljnje učenje. Yilmaz (2008) polazi od pretpostavke da konstrukcija znanja „uključuje međudjelovanje između postojećih znanja i uvjerenja te novih znanja i iskustava“ (str. 162). Fosnot (1996) naglašava kako je konstruktivizam teorija učenja, a ne recept kako poučavanje treba izgledati. Ipak, učiteljima bi za poboljšanje vlastite prakse mogle biti korisne neke od smjernica koje autor izdvaja: učenje nije rezultat znanja, ono je razvoj koji zahtijeva invenciju i samoorganizaciju učenika; učitelji trebaju dopustiti učenicima postavljanje pitanja i stvaranje vlastitih hipoteza te ih poticati na raspravu; učitelji trebaju imati na umu da su pogreške dio učenja i rezultat su učenikove koncepcije; učionica je zajednica u kojoj se odvijaju aktivnost, razmišljanje i razgovor; potrebno je učenicima omogućiti dostatno vrijeme za razmišljanje. Jonassen (1999) podupire tezu kako znanje nije moguće prenijeti i u skladu s tim tvrdi da je u nastavnome procesu nužno omogućiti brojna iskustva koja će olakšati konstrukciju i stvaranje znanja.

Prema osnovnim pretpostavkama i principima, sintetizirana su temeljna obilježja konstruktivističkoga učenja. Shodno tomu, učenje je aktivan i prilagodljiv proces, ono je smješteno

u kontekst u kojemu se odvija to isto učenje. Znanje nije urođeno niti je pasivno, ono je osobno i socijalno konstruirano. Učenje podrazumijeva davanje smisla svijetu koji nas okružuje, a u tome važnu ulogu imaju iskustvo i prethodna razumijevanja. Učinkovito učenje podrazumijeva smisleno i izazovno rješavanje nekoga problema (Yilmaz, 2008). Prema McCombs i Whisler (1997), učenje je konstruktivan proces, a najučinkovitije je onda kada učenik aktivno sudjeluje u konstrukciji znanja povezivanjem novoga sadržaja s postojećim znanjima i iskustvima. Konstruktivističko učenje ističe stvaranje osobnoga značenja kojim se nastoji povezati novo iskustvo s prethodnim znanjem (Jonassen, 1999). Znanje se stječe aktivnim sudjelovanjem onoga koji uči, odnosno uključenošću učenika u nastavni proces, postojanjem istraživačkih aktivnosti, rješavanjem problema i suradnjom s ostalim učenicima. U takvoj je nastavi učenik odgovoran za vlastito učenje jer se ono ne odvija na tradicionalan način, „prenošenjem znanja“, nego stvaranjem ideja koje nastaju kada se učenik odluči aktivno uključiti u rad te su tada primorani razmišljati o praktičnim iskustvima i posredovanome nastavnome sadržaju (Mušanović, 1999; Glasersfeld, 2007).

Konstruktivizam kao pristup u odgojno-obrazovnome procesu omogućuje učiteljima poticanje i ohrabrivanje učenika na razmišljanje i istraživanje (Brooks i Brooks, 1999). Mušanović (1999) ističe četiri konstruktivistička pristupa učenju i poučavanju koji mogu poslužiti kao smjernice za razvoj nastavne prakse. Zajedničko svim pristupima jest isticanje učenikove aktivnosti tijekom koje učenik stječe novo znanje formirano na prethodnim iskustvima.

1. *Pristup konstruktivističkog procesiranja informacija* ističe da učenik uči iz iskustva i od učitelja. Učenik povezuje nove i stare informacije te postoje „ispravni“ odgovori. Neuklapanjem nove ideje u konceptualni okvir razumijevanja nužno je rekonstruirati ideju.
2. *Interaktivni konstruktivistički pristup* prihvaća različitost u interpretaciji stvarnosti, učenje je javno i osobno, učenici uče u interakciji s okolinom (javno), a znanje nastaje refleksijom i stvaranjem na temelju prethodne interakcije (osobno). Prethodne ideje mogu se povezati s novim iskustvima samo ako su ostvarena oba aspekta učenja.
3. *Socijalno-konstruktivistički pristup* naglašava da se znanje konstruira stvaranjem skupine koja uči. U ovakvome učenju ne postoji objektivna stvarnost, a način spoznavanja povezan je s kulturnim vrijednostima, etničkim vjerovanjima i socijalnim konsenzusom.

4. *Radikalni konstruktivistički pristup* prihvaća mogućnost postojanja višestrukih stvarnosti jer je istinitost rezultat usklađenosti stava i osobnih vjerovanja pojedinca. Budući da se znanje konstruira na temelju osobnih iskustava, sve su ideje jednako vrijedne i nemoguće ih je uspoređivati s iskustvima drugih.

Konstruktivistički se razredi razlikuju od tradicionalnih razreda. U konstruktivističkome je razredu učenje usmjereno na proces, a ne na produkt učenja, odnosno važno je na koji je način učenik došao do odgovora, ideje ili mogućega rješenja (Yilmaz, 2008). Promjena paradigme utjecala je i na promjenu „klime“ u razredu.

U konstruktivističkoj učionici učitelj traži učenikovo razumijevanje koncepata, a zatim strukturira mogućnosti za učenike kako bi poboljšali ili revidirali svoja razumijevanja, tako što iznosi kontradikcije, predstavlja nove informacije, postavlja pitanja, potiče istraživanja i/ili uključuju učenike u situacije koje za cilj imaju izazvati trenutne koncepte. (Brooks i Brooks, 1999, str. IX)

Brooks i Brooks (1999) uspoređuju obilježja tradicionalnoga i konstruktivističkoga razreda po pitanju kurikuluma, nastavnih materijala, načina učenja i poučavanja te vrednovanja (Tablica 2).

Tablica 2

Usporedba tradicionalnoga i konstruktivističkoga razreda (prema Brooks i Brooks, 1999, str. 17)

Obilježja tradicionalnoga razreda	Obilježja konstruktivističkoga razreda
• pridržavanje propisanog kurikuluma • aktivnosti se oslanjaju na udžbenik i radne bilježnice • učenici su prazna ploča (<i>tabula rasa</i>) u koju treba prenijeti znanje • transmisijski model poučavanja • inzistira se na jednoznačnim odgovorima • vrednovanje se provodi nakon poučavanja • individualni rad	• odstupanje od propisanog kurikuluma • aktivnosti se oslanjaju na različite izvore i materijale • učenik se promatra kao onaj koji misli i stvara • interaktivni model poučavanja • učitelj potiče kritičko mišljenje učenika • vrednovanje je integrirano u proces poučavanja • grupni rad

Uloga je učitelja promijenjena i on je, prema konstruktivističkoj paradigmi, medijator u nastavnome procesu, a ne isključivo onaj koji „prenosi“ znanje. Mušanović (1999) ističe novu ulogu učitelja, prema kojoj „umjesto dominantne predavačko-diseminatorske uloge, učitelj postaje voditelj, motivator, suradnik, suistraživač, poticatelj stvaranja ideja, stavova, mišljenja, vrijednosti i sl.“ (str. 5). Konstruktivistički učitelj potiče učenike da pojašnjavaju i opravdavaju svoja razumijevanja kako bi mogli mijenjati vlastito shvaćanje, odnosno svoja uvjerenja i pretpostavke (Yilmaz, 2008). Konstruktivističko poučavanje učinkovito djeluje i poboljšava akademski uspjeh učenika, a učenici rado sudjeluju u takvome nastavnome procesu (Kim, 2005). Ipak, Jukić (2013) ističe kako se nastava ne može temeljiti isključivo na konstruktivističkome pristupu i smatra da dobar učitelj može biti onaj koji kombinira konstruktivistička obilježja s izravnim poučavanjem.

U konstruktivistički orijentiranoj nastavi učitelj više nema dominantnu ulogu. Ova „nova uloga“ učitelja jest da motivira i potiče učenike na djelovanje, pomaže im u ostvarivanju nastavnih ciljeva i u stjecanju (konstruiranju) znanja, uvažava mišljenje učenika, potiče na raspravu, koristi različite resurse nastavnih materijala. Brooks i Brooks (1999, str. 102–117) predstavili su obilježja konstruktivističkih učitelja:

- potiču i prihvaćaju autonomiju i inicijativu učenika
- upotrebljavaju različite izvore materijala i potiču učenike na njihovu upotrebu
- tijekom postavljanja zadataka upotrebljavaju kognitivnu terminologiju kao što su glagoli „klasificirati“, „analizirati“, „predvidjeti“, „stvarati“
- zainteresirani su za učenikovo razumijevanje koncepata prije predavljanja vlastitih
- potiču učenike na dijalog s učiteljem i drugim učenicima
- potiču učenike na postavljanje otvorenih pitanja i postavljanje pitanja drugim učenicima
- potiču učenike na pojašnjavanje inicijalnih odgovora
- uključuju učenike u iskustva koja su u proturječnosti s njihovim početnim razumijevanjima i potiču raspravu
- dopuštaju vrijeme za razmišljanje nakon postavljanja pitanja

- osiguravaju učenicima vrijeme za stvaranje međuodnosa i metafora
- potiču radoznalost učenika.

Svrha je konstruktivističkoga pristupa stvaranje poticajnoga okruženja u kojemu prevladava povjerenje, prihvaćanje i suradnja s ciljem ostvarivanja punoga potencijala učenika (Powell i Kalina, 2009). Temeljne odrednice konstruktivističke teorije učenja i konstruktivizma kao didaktičkoga pristupa predstavljaju plodno tlo za integraciju aktivnoga učenja u nastavni proces. Osim toga, suvremena nastava treba uvažavati emocionalne, socijalne i intelektualne potrebe učenika s ciljem razvoja cjelovite ličnosti i kompetencija potrebnih za učenje i buduće djelovanje.

2.1.4. Aktivno učenje

2.1.4.1. Povijesni pregled aktivnoga učenja

U svrhu boljega razumijevanja ostavštine i utjecaja ranijih pedagoških koncepata na aktivno učenje u nastavku je kratko predstavljen njihov razvojni put, bez detaljnih pojašnjavanja i predstavljanja specifičnosti istih koncepata. Aktivno učenje nije novonastali pristup u didaktici. Ono se javlja još u odgoju i obrazovanju starih Grka, a naznake aktivnoga učenja primjetne su i u djelima antičkih filozofa, Sokrata, Platona i Aristotela, koji ukazuju na važnost cjelovitoga odgoja. Sokrat je utemeljitelj dijalektičke metode poučavanja koja se temelji na vođenome razgovoru, tijekom kojega učitelj pomaže učenicima konstruirati znanja (Hammond i sur., 2001). U takvome dijalogu učitelj određuje problem i postavlja učenicima pitanja koja će im pomoći u njegovu rješavanju (Loyens, 2007). Za Sokrata je otkrivanje mogućih rješenja intelektualni, emocionalni, voljni i motivacijski čin uz razvoj samostalnosti i odgovornosti (Zorić, 2008). Također, metoda postavljanja pitanja temeljno je nastavno sredstvo (Butler, 1997). Budući da se Sokrat smatra jednim od prvih konstruktivista u povijesti (Brooks i Brooks, 1999), za očekivati je da je upravo postavljanje adekvatnih pitanja ključno za razvoj konstruktivističkoga poučavanja (Butler, 1997). Sokrat svojim pristupom napušta dotadašnje poimanje obrazovanja koje se shvaćalo kao transmisija informacija od učitelja prema učeniku (Gordon i Lawton, 2002). U svom djelu *Država* Platon progovara o pravednome društvu u kojemu su svi ljudi korisni i osposobljeni za

svoje životne uloge. Prema Platonu, svrha je obrazovanja stvaranje kvalitetnoga i boljega pojedinca (Gordon i Lawton, 2002). Platon, i njegov učenik Aristotel, među prvima su raspravljali o načinima učenja. U svojem shvaćanju obrazovanja Platon tvrdi da se znanje stječe samorefleksijom, dok Aristotel polazi od tumačenja osjećaja (Gordon i Lawton, 2002). Aristotel ističe potrebu aktivnosti odgojenika, a njegove su ideje utjecale na kasnija pedagoška shvaćanja odgoja, posebno u razdoblju srednjega vijeka i humanizma (Vukasović, 2001). Nastava srednjega vijeka temeljila se na katehitičkoj metodi koja je podrazumijevala memoriranje velikog broja informacija i na prijenosu informacija od poučavatelja prema učeniku. U razdoblju humanizma, odnosno kasnoga srednjeg vijeka, i renesanse teži se oživljavanju antičkih ideala. Renesansni filozofi obnavljaju ideje antičkih filozofa, Platona i Aristotela. René Descartes oživljava Platonovu ideju urođenoga znanja, dok je John Locke skloniji Aristotelu i stvaranju ideje na temelju vlastitoga iskustva (Hammond i sur., 2001). Humanisti uvažavaju osobnost i interese pojedinca te ističu zornost, aktivnost i višestruki razvoj pojedinca (Vukasović, 2001). Na području glazbene umjetnosti, značajan je doprinos dao Guido Aretinski kada je shvatio da učenici mogu naučiti svjesno te samostalno čitati i pisati note ako osvijeste odnose među tonovima. Time je stvorio „osnovu za učenički glazbeni samorad utoliko što je odjednom postalo moguće da učenik samostalno nauči, odnosno, pročita neku novu pjesmu” (Rojko, 2012, str. 9). Tijekom 17. i 18. stoljeća, u razdoblju prosvjetiteljstva, najveći je trag u razvoju školstva ostavio književnik, pedagog i filozof Jean Jacques Rousseau, koji upozorava na važnost stvaralačkoga rada te ističe važnost aktivnosti, samorada i osobnoga iskustva (Vukasović, 2001). Smatrao je da obrazovanje treba oblikovati prema djeci i dopustiti njihov prirodan razvoj (Hammond i sur., 2001). U svojem djelu *Émile ili o odgoju* Rousseau zastupa mišljenje kako Emil mora prvo sam muzicirati, a potom učiti note, da pjesme koje dijete izvodi moraju biti prikladne njegovoj dobi te da Emil treba samostalno tražiti pjesme koje će izvoditi (Rojko, 2012). Ovdje se može uočiti da je Rousseau poticao aktivan i samostalan rad djeteta (učenika) tako što je zagovarao učenikovo osposobljavanje za samostalno čitanje notnoga zapisa. Emil predstavlja idealnoga učenika koji uči kroz vlastita iskustva te konstruira složena znanja na temelju ideja prikupljenih iz vlastitoga okruženja (Hammond i sur., 2001). Značajno je spomenuti i njemačkoga filozofa Immanuela Kanta koji naglašava „sposobnost znanja“ ljudi, odnosno sposobnost ljudi da vlastitim umom utječu na shvaćanje vlastitoga okruženja. U Kantovoj se ideji aktivno učenje ogleda kroz generiranje i konstrukciju znanja na temelju individualnih iskustava (Loyens, 2007). Razdoblje prosvjetiteljstva

obilježio je pedagog Johann Heinrich Pestalozzi koji se zalagao za cjelokupan razvoj, odnosno odgoj na području glave, srca i ruku (Sočtard, 1994; Vukasović, 2001), a glazbi je pridavao veliki značaj u odgoju i razvitku djeteta (Rojko, 2012). U svojem djelu *Linhard i Gertruda* odgoj određuje temeljnim pedagoškim načelom u kojemu važnu ulogu imaju intelektualni, moralni i radni odgoj (Vukasović, 2001). Pestalozzijske su ideje postojane u djelima suvremenih autora. Prema Meyeru (2002), teorijska znanja usvajamo svim osjetilima, pa čak i cijelim tijelom.

Veći interes za aktivno učenje javlja se u 19. stoljeću i njegov razvoj možemo pratiti u više etapa koje Simons (1997) naziva „tri vala aktivnoga učenja“. Prvi se val javlja krajem 19. i početkom 20. stoljeća pojavom reformske pedagogije. Drugi je val obilježio drugu polovicu 20. stoljeća, odnosno javlja se šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća, i treći val koji je nastupio devedesetih godina prošloga stoljeća te još uvijek traje. Prvu etapu aktivnoga učenja obilježila je pojava tzv. reformskih pravaca u pedagogiji koji su nastali kao reakcija na prethodni razredno-satni sustav. Škola 19. stoljeća naziva se *Stara škola*, a obilježili su je usmjerenost na intelektualni razvoj uz zanemarivanje prirodnog razvoja djeteta i njegove potrebe za kretanjem i kreativnim izražavanjem. *Nova škola* didaktički je naziv za brojne pravce i sustave koji su nastojali eliminirati prethodne nedostatke te odgojno-obrazovni proces obogatiti brojnim i raznolikim aktivnostima (Bognar i Matijević, 2002). Razdoblje stare škole, naziva se i „stara aktivna škola“ (Ivić i sur., 2002, str. 181) čime se želi istaknuti pojavnost većega interesa za aktivno učenje koji je sadržan u idejama nekih pedagoških pravaca i sustava. Pojava reformskih pravaca u pedagogiji kritika je tradicionalne škole i formalizacije nastave koja se temeljila na herbatovskome učenju⁷. Promjene na prijelazu dvaju stoljeća treba promatrati u širem kontekstu jer su na pojavu ovih pravaca utjecala društveno-socijalna zbivanja. To je vrijeme nagloga povećanja broja svjetskoga stanovništva, industrijske revolucije, širenja kolonizacije, pojavā radničkih pokreta te političke nestabilnosti uoči Prvoga svjetskog rata. Osim toga, važan je poticaj na pojavu reformskih pravaca imala Ellen Key (2000) svojom knjigom *Stoljeće djeteta* koja u središte odgoja stavlja dijete.

⁷ Pedagogiju je kao znanstvenu disciplinu utemeljio Johann Friedrich Herbart (1776. – 1841.). Herbart je 1806. godine objavio djelo *Opća pedagogija* gdje je predstavio svoje viđenje pedagogije, odnosno njezina smisla, značenja i strukture kao znanstvene discipline. U svojem radu ističe distinktivnost pedagoške prakse i pedagogije kao znanosti te pri tome ističe da pedagoškome djelovanju prethodi pedagojska teorija (Vukasović, 2001). Prema Herbartu, čovjek do spoznaje dolazi iskustvom (Kiper i Mischke, 2008). Ustanovio je formalne stupnjeve nastave: jasnoća (uvod u novo gradivo), asocijacija (povezivanje novoga sa starim gradivom), sustav (povezivanje spoznaje u cjelinu) i metoda (uvježbavanje i praktična primjena) (Bognar i Matijević, 2002).

Cilj je budućeg odgoja izvana i iznutra stvoriti tako lijepi svijet u kojemu će dijete rasti; u kojemu će se slobodno kretati sve dok ne dosegne jasne granice koje štite prava drugih. Tek će tada odrasli steći dublji uvid u dušu djeteta, u to carstvo koje je za sada skriveno. (Key, 2000, str. 77)

Ovo je promišljanje o djetetu kao cjelovitome biću bilo u skladu s kritičarima *stare škole*. Nova škola isticala je slobodu, važnost školskoga života, nastavu koja polazi od interesa djece i školski rad (Gudjons, 1994). *Pokret za umjetnički odgoj* svoj je zamah doživio djelovanjem Alfreda Lichtwarka i Ferdinanda Avenariususa. Ovaj je pokret naglasio potrebu i mogućnosti dječjega umjetničkog stvaranja putem samostalnoga dječjeg izražavanja na području umjetnosti. Lichtwark se zalagao za načela originalnosti, fantazije, osjećanja i vlastitog izražavanja. *Pokret radne škole* uveo je ručni rad u školu. Predstavnici ovoga pokreta, Georg Kerschensteiner i Hugo Gaudig, smatrali su da škola treba biti usmjerena na aktivnosti i samostalan rad učenika, a ne na aktivnosti nastavnika kako je propagirala tradicionalna didaktika (Bognar i Matijević, 2002). To je vidljivo u Gaudigovoj tvrdnji da „valja učenike prevesti iz pasiva u aktiv” (Gudjons, 1994, str. 85). U pokretu radne škole učenici samostalno odabiru cilj i metode rada te vrednuju rezultate vlastitoga djelovanja.

Montessori sustav nastavlja svoje djelovanje na temeljima radne škole. Djeca slobodno i samostalno odabiru materijale potrebne za rad i duljinu trajanja pojedine aktivnosti. U pedagoškome sustavu Marije Montessori velika se važnost pridaje samostalnom dječjem djelovanju i vrednovanju vlastitoga rada. Dakle, naglasak je na samoodgoju i samopoučavanju, a zadaća je učitelja osigurati prikladne materijale i poticajnu okolinu koji će omogućiti samoaktivnost djece. U svojim promišljanjima o odgoju, Maria Montessori polazi od dviju temeljnih pretpostavki – djeca imaju urođenu snagu za samorazvoj, a do aktivacije snage dolazi ako se djeca nalaze u poticajnom okruženju. Montessori zahtijeva od učitelja da stvara prilike u kojima će učenici biti aktivni. Učitelj daje upute, usmjerava i potiče dijete na daljnje djelovanje dok ono dalje samostalno odabire materijale i tempo rada u skladu s vlastitim interesima (Matijević, 2001; Montessori, 2023).

Waldorfska škola u središte svojega djelovanja stavlja dijete i njegove potrebe. Osnivač Rudolf Steiner nastavlja ideje prethodno predstavljenih pokreta, pokreta za umjetnički i radni pokret, te ideje Montessori sustava. Velika se važnost daje umjetnosti i ručnome radu tako da učenici tijekom svojega školovanja upoznaju više praktičnih zanata potrebnih za samostalan život

čovjeka. Učenici uče u objektivnoj stvarnosti stvarajući vlastitu bilježnicu – udžbenik. Važno je obilježje Waldorfske škole nastava po epohama, a učenici će tijekom svojega školovanja sudjelovati u različitim umjetničkim aktivnostima. Tako će učenici slikati, crtati, sudjelovati u glazbenim aktivnostima i dramski se izražavati. Posebna se važnost posvećuje euritmiji čiji je utemeljitelj R. Steiner. Euritmija je umjetnost koja podrazumijeva skladno izražavanje u govoru, glazbi i pokretu (Matijević, 2001; Bognar i Matijević, 2002).

Freinetov pokret ističe aktivnost i samostalnost učenika u radu. Osnivač pokreta, Célestin Freinet, osim organizacijskih noviteta, mijenja i metode rada. Učenici stječu znanja iz neposrednoga okruženja, ne upotrebljavaju udžbenike, a samostalnost i poduzetništvo razvijaju djelovanjem u školskim zadrugama. Bitno je obilježje ovoga pokreta samostalnost učenika, a zadatak je učitelja da pomaže i usmjerava učenike u radu (Gudjons, 1994; Matijević, 2001; Bognar i Matijević, 2002). Brojne su ideje ovih pedagoških koncepata sadržane u suvremenoj školi, ali su samo neki sustavi zaživjeli u cijelosti.

Druga razvojna etapa aktivnoga učenja javlja se u drugoj polovici 20. stoljeća osnivanjem novih škola koje svoje ideje temelje na učenju Jeana Piageta i Projekt-metodi (Simons, 1997). Među značajnijim kritičarima *stare škole* bio je John Dewey, osnivač eksperimentalne škole u Sjedinjenim Američkim Državama 1896. godine u kojoj je provodio svoje ideje. U središtu je ove pedagoške koncepcije dijete s vlastitim interesima i potrebama, odnosno njegovi interesi za komunikaciju, istraživanje, rad i umjetničko izražavanje. Dewey je smatrao da te interese dijete ne može ostvariti ako se nastava odvija po predmetima i razredima (Bognar i Matijević, 2002). Mišljenja je kako obrazovanje treba biti usmjereno na dijete i potpomognuto učiteljem koji ima dostatna stručna i pedagoška znanja, a zadaća je učitelja razumjeti potrebe djeteta i omogućiti mu stjecanje iskustava (Hammond i sur., 2001). Također, učenje je proces transformacije impulsa, osjećaja i želja nekoga iskustva čiji je krajnji cilj svrhovito djelovanje (Kolb, 1984). Dewey ističe iskustveno učenje s ciljem razumijevanja svijeta oko sebe i ključno je u onomu što se danas naziva *aktivnim učenjem* (Liszka, 2013). Dijete najbolje uči kada je aktivno, a zadaća je obrazovanja naučiti dijete kako razmišljati i prilagoditi se potrebama svijeta koje ga okružuje (Loyens, 2007). Temeljnu je ideju doradio William Heard Kilpatrick, a cjelokupan je koncept izložio u knjizi *The Project Method* gdje je predstavio nastavu po projektima koji doprinose razvoju individualnih sposobnosti, socijalizaciji učenika putem grupnog rada kao i samostalnosti učenika. Učitelj ima

savjetodavnu i organizatorsku funkciju te pomaže učenicima u radu na projektima (Bognar i Matijević, 2002). Prema Piagetu, obrazovanje se treba temeljiti istraživanju i samootkrivanju, odnosno na djetetovu djelovanju kako bi došlo do spoznaje. U takvome procesu djeca samostalno i slobodno osmišljavaju različite pristupe rješavanja problem (Vasta i sur., 2005). Aktivno učenje i samostalna otkrića podupiru temeljno područje kojim se Piaget bavio, a to je djetetov razvoj. Kako bi došlo do takvoga razvoja, nužno je omogućiti okolinu u kojoj učenici stvaraju nova iskustva na temelju već postojećih iskustava (Simons, 1997). Šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća dolazi do osuvremenjivanja škola, a reforme zahvaćaju, osim škole, nastavne planove i programe te oblikovanje nastavnoga procesa.

Prema Simonsu (1997), treća etapa aktivnoga učenja započela je devedesetih godina prošloga stoljeća, a od prethodnih se etapa razlikuje u tri elementa. Kao prva razlika ističe se da je aktivno učenje integrirano u suvremeni odgojno-obrazovni proces i ima veliku podršku obrazovnih politika. Mogući je razlog potreba za cjeloživotnim učenjem koja se javila zbog brzih promjena koje karakteriziraju suvremeno društvo. Druga je razlika kombinacija aktivnoga učenja s *učenjem kako učiti* (Van Hout-Wolters i sur., 2000) jer učenici najbrže uče aktivnim djelovanjem u sociokulturnoj okolini uz razumijevanje sadržaja koji uče (Gazibara, 2013). Dakle, kako bi učenici mogli aktivno učiti, oni najprije moraju naučiti kako učiti i kako regulirati svoje učenje (Simons, 1997). Treća, posljednja razlika, odnosi se na bolju teorijsku utemeljenost aktivnoga učenja i na konstruktivističkoj teoriji učenja koja je plodno tlo i teorijska osnova za aktivno učenje (Van Hout-Wolters i sur., 2000). Aktivno je učenje, ili barem elementi aktivnoga učenja, zajedničko različitim pedagojskim konceptima koji su isticali samostalnost u radu djeteta. Ovaj se samostalni rad djeteta (učenika) ogleda i u suvremenoj školi koja se temelji na (socio)konstruktivističkoj teoriji učenja prema kojoj dijete, odnosno učenik, konstruira i sukonstruira vlastita znanja u socijalnom okruženju.

2.1.4.2. Značajke aktivnoga učenja

Aktivno učenje proizlazi iz prirode konstruktivizma, s obzirom na to da je u osnovi konstruktivističkoga učenja poticanje pojedinca na aktivno djelovanje i stvaranje novih iskustava. Jonassen i Rohrer-Murphy (1999) pojam aktivnosti, u kontekstu aktivnoga učenja, određuju kao

interakciju pojedinca s objektivnom stvarnošću i njegove svjesne aktivnosti koje su dijelom tih istih interakcija. Pregledom relevantne literature uočeno je različito shvaćanje sintagme *aktivno učenje* (Kyriacou i Marshall, 1989). Dvojako značenje aktivnoga učenja usmjereno je na različite, ujedno i povećane aktivnosti učenja (Bonwell i Eison, 1991; Rogers i Freiberg, 1994; Anthony, 1996; Simons, 1997; Kyriacou, 2007) te na misaoni proces (Kyriacou i Marshall, 1989). Kyriacou i Marshall (1989) napominju da je zajedničko obilježje ovim shvaćanjima poticanje *aktivnoga* u odnosu na *pasivno*. Prema prvome razumijevanju, aktivno učenje podrazumijeva aktivnosti koje učenicima omogućuju samostalnost i određivanje tijeka neke aktivnosti. Tako shvaćeno aktivno učenje uključuje različite oblike učenja kao što su učenje istraživanjem i otkrivanjem, učenje rješavanjem problema te suradničko i iskustveno učenje (Kyriacou i Marshall, 1989; Bonwell i Eison, 1991; Anthony, 1996; Kyriacou, 2007). Bonwell i Eison (1991) određuju aktivno učenje kao aktivnost koja „uključuje učenike u obavljanje stvari i razmišljanje o stvarima koje rade“ (str. 19). Drugo shvaćanje aktivnoga učenja polazi od ideje da ono predstavlja mentalno iskustvo koje karakterizira „aktivna intelektualna uključenost u iskustvo učenja“ (Kyriacou i Marshall, 1989, str. 2). Oba shvaćanja aktivnoga učenja naglašavaju aktivnost učenika, ponašajnu ili misaonu.

U skladu s humanističkim implikacijama suvremene nastave, aktivno je učenje danas imperativ jer, osim usvajanja nastavnoga sadržaja, ističe potrebu za razvojem ličnosti i individualnim pristupom (Gazibara, 2013). Ipak, neki autori ističu kako je svako učenje aktivno s obzirom na to da zahtijeva određenu aktivnost, manju ili veću, onoga koji uči (Simons, 1997; Van Hout-Wolters i sur., 2000). Matijević i Radovanović (2011, str. 123) naglašavaju da „aktivno učenje u određenom je smislu pleonazam jer svako učenje podrazumijeva aktivnost subjekta koji uči“, no ovom se sintagmom željela istaknuti nova uloga učenika u nastavnome procesu i brojnost aktivnosti u kojima učenik sudjeluje uz podršku učitelja, odnosno onoga koji ga podučava. Aktivno učenje zahtijeva od učenika misaone aktivnosti višega reda poput analize, sinteze i evaluacije (Bonwell i Eison, 1991). Simons (1997) ističe značaj aktivnoga učenja na tri razine: za učenike, za učitelje i za školu. Aktivnim se učenjem povećavaju motivacija i interes učenika za vlastito učenje što će se odraziti na kvalitetu nastavnoga procesa i smanjenje profesionalnoga sagorijevanja učitelja. Konačno, aktivno učenje doprinosi razvoju kompetencija potrebnih za viši stupanj obrazovanja i budućí život.

U literaturi se uz aktivno učenje javljaju i sintagme *iskustveno učenje* i *anticipativno učenje*. Iskustveno je učenje ono u kojemu oni koji uče sudjeluju u planiranju i organizaciji učenja, stječu nova iskustva i samostalno stvaraju odgovore na neku situaciju. Iskustvenim učenjem učenik mijenja vlastita ponašanja i stavove, a dolazi i do promjena u njegovoj osobnosti. Ovo se učenje ostvaruje u nastavnome procesu kada učenik aktivno sudjeluje „svojim iskustvima, idejama, različitim stilovima učenja, mišljenja i djelovanja u kvalitetnom i efikasnom procesu učenja“ te preuzima odgovornost za svoje učenje (Gazibara, 2016, str. 326). Anticipativno učenje podrazumijeva stvaralaštvo i preuzimanje odgovornosti za vlastita ponašanja ili odluke u procesu učenja (Matijević i Radovanović, 2011).

Suvremeno se shvaćanje aktivnoga učenja odmiče od tradicionalnoga pristupa poučavanju, odnosno nastave usmjerene na učitelja, te se izbjegava pasivno primanje informacija u nastavnome procesu u korist povećanja učenikove aktivnosti (Liszka, 2013). U takvoj školi učenici aktivno sudjeluju u nastavnome procesu, a učitelji su voditelji aktivnosti. Prema Rogersu i Freibergu (1994), u tako organiziranoj nastavi učenici postaju aktivni mislioci: „Kada su učitelji radije pomagači u učenju nego puki davatelji informacija, studenti su izazvani da misle umjesto njih“ (str. 8). U odgojno-obrazovnome procesu koji se temelji na aktivnome učenju, učenici se potiču na sudjelovanje u različitim aktivnostima poput suradničkoga i vršnjačkoga učenja, sudjelovanje u projektima i školskim izletima te ostalim vrstama aktivnosti koje zahtijevaju više razina razmišljanja (Kyricou, 2007). Kane (2004) sintetizira obilježja aktivnoga učenja i pri tome ističe da ono nastoji potaknuti kritičko mišljenje, potiče učenike na sudjelovanje u različitim aktivnostima i preuzimanje odgovornosti.

Rogers i Freiberg (1994) dijele učenike na „turiste“ i „građane“. Turisti su pasivni učenici koji se ne uključuju u nastavni proces i prihvaćaju ideje bez njihova razumijevanja. S druge strane, učenici u aktivnome okruženju postaju aktivni sudionici nastavnoga procesa – učenici građani (Tablica 3).

Tablica 3

Usporedba aktivnoga i pasivnoga razreda (prema Rogers i Freiberg, 1994, str. 10)

Pasivan razred	Aktivan razred

• učenici „turisti“	• učenici su aktivni sudionici
• rad s nastavnim listićima	• projektni rad u manjim grupama
• individualan rad	• grupni rad (2 – 4 učenika)
• rad na učiteljevim zadacima	• stvaranje novih ideja i materijala kroz projektne aktivnosti
• učenici rijetko predstavljaju vlastiti rad	• predstavljanje vlastitoga rada
• učenici se rijetko uključuju u raspravu o vlastitome radu	• razgovor o načinima pronalaska rješenja
• učenici se rijetko uključuju u nastavni proces	• preuzimanje inicijative za sudjelovanje
• učitelj upravlja razredom	• suradničko upravljanje razredom
• učenici „ne vole“ školu, imaju neutralan stav prema školi	• učenici se rado uključuju u nastavu

Simons (1997) polazi od toga da je aktivno učenje ono u kojemu učenik odlučuje o aspektima svojega učenja. Odlučivanje o aspektima učenja ukazuje na samostalno donošenje odluka i to je tzv. samousmjerenom učenje. Ove se odluke mogu odnositi na planiranje vlastitoga učenja te odabir ciljeva i aktivnosti, ali i praćenje vlastitoga rada (Kyriacou i Marshall, 1989; Kyriacou, 2007). Kada odlučuju o vlastitome učenju, učenici se mogu povezati s već stečenim znanjima te vlastitim interesima i potrebama (Simons, 1997).

Drugo se shvaćanje aktivnoga učenja povezuje s mentalnom aktivnošću učenika i predstavlja razinu mentalnih sposobnosti koje učenik ulaže tijekom procesa učenja. Ovdje govorimo o samostalnome radu učenika. Aktivno učenje u ovome smislu podrazumijeva pojačanu misaonu aktivnost učenika koja označava aktivnije izvršavanje pojedinoga zadatka. Takvo je učenje nesvjesno, dok je odlučivanje o procesu učenja u domeni učitelja. Učenik regulira vlastitu aktivnost, ali ne i učenje (Van Hout-Wolters i sur., 2000). U takvome učenju učenici teže povezivanju nastavnoga sadržaja tako da „povežu novo učenje s prethodnim učenjem što rezultira određenim stupnjem kognitivnoga restrukturiranja“ (Kyriacou i Marshall, 1989, str. 2). Ovako shvaćeno aktivno učenje temelji se na teorijskoj osnovi konstruktivistički orijentirane didaktike.

U nastavnome je procesu moguće odrediti ulogu i položaj njezinih dionika – učenika i učitelja. Bitno je obilježje nastave komunikacija, odnosno stalna izmjena informacija, koja može

biti simetrična i asimetrična. Komunikacija je u nastavnome procesu simetrična onda kada su njezini dionici ravnopravni, dok asimetričnu komunikaciju karakterizira postojanje jednog dominantnog aktivnog dionika. Asimetrična je komunikacija obilježje tradicionalne nastave u kojoj je naglašena verbalna aktivnost učitelja, dok su učenici pasivni primatelji informacija. Učitelj je glavni organizator svih aktivnosti, a učenik pri tome prati, bilježi i u konačnici, reproducira nastavni sadržaj (Peko, 2014). U ovakvome nastavnome procesu učenik nema mogućnost preuzeti inicijativu, odgovornost i aktivno sudjelovati u nastavnome procesu. Rekonstruiranjem tradicionalne nastave dobiven je novi smjer u nastavnome procesu. Promijenjena je i uloga učitelja koji ima zadaću omogućiti interakciju svih nastavnih dionika, poticati komunikaciju i uključenost svih učenika u nastavni proces s ciljem njihova kognitivnoga, emocionalnoga i socijalnoga razvoja (Gazibara, 2016). Osim toga, zadatak je učitelja organizirati aktivnosti koje će doprinijeti većem angažmanu učenika te omogućiti one aktivnosti u kojima će učenici istraživati i razmišljati (Kane, 2004). Temeljno je obilježje suvremene nastave usmjerenost na učenika, dok je tradicionalna nastava izvorno usmjerena na učitelja. Prema Gazibara (2013), u suvremenoj je školi „učenje aktivno, nastava interaktivna i temeljena na iskustvu učenika, suradnička i usmjerena na razvoj individualnih kompetencija učenika te cjeloživotno učenje“ (str. 377). Nastava koja je usmjerena na učenika podrazumijeva zajedničku aktivnost učitelja i učenika te upotrebu strategija aktivnoga učenja (Matijević i Radovanović, 2011). U takvoj didaktičkoj paradigmi učitelj ne može biti jedini aktivni dionik nastavnoga procesa, nego u suradnji s učenicima doprinosi kvaliteti nastave. Učitelj je fleksibilan i prilagodljiv, a svoje poučavanje temelji na kompromisu i suradnji (Cornelius-White, 2007). U odnosu na tradicionalno poimanje nastave, dolazi do promjena u organizaciji cjelokupnoga procesa i shvaćanju uloga svih dionika odgojno-obrazovnoga procesa. Suvremena je nastava proces u kojemu su jednako zastupljene aktivnosti učitelja i učenika. Učenik više nije samo pasivan promatrač, nego u suradnji s učiteljem stječe nova znanja i razvija svoje vještine. S druge strane, učitelj je taj koji potiče, usmjerava i potpomaže rad učenika u nastavnome procesu.

Nastava usmjerena učeniku, a zasnovana na aktivnom nastavnom učenju, osigurava integraciju znanstvenih i svakodnevnih pojmova, rabi interaktivne metode, potiče partnerske i suradničke odnose, podržava individualnu uključenost i različitost, vrednovanje prilagođava novim uvjetima nastave. Usmjerena je razvoju kompetencija svakoga pojedinoga učenika uz visok stupanj samostalnosti, samoregulacije i odgovornosti. (Peko, 2014, str. 37)

Kako bi došlo do razvoja učeničkih kompetencija, potrebno je stvoriti pozitivno okruženje i strukturirati nastavu koja se temelji na aktivnome učenju. Primjer tako strukturirane nastave jest trodijelni tzv. ERR (*evokacija – razumijevanje – refleksija*) okvir koji svojim obilježjima pruža mogućnost aktivnog učenja i konstrukcije znanja (Terzić, 2012; Peko, 2014). Prva etapa, *evokacija*, zahtijeva individualnu uključenost i promišljanje učenika o temi. U ovoj se etapi propituje predznanje učenika na temelju kojega se pristupa daljnjemu strukturiranju nastavnoga procesa. Potiče se aktivno sudjelovanje učenika. U drugoj je etapi naglasak na *razumijevanju* tijekom kojega učenici dolaze u doticaj s novim informacijama o nekoj temi. Ovdje dolazi do povezivanja novih informacija s postojećim znanjem. *Refleksija* je posljednja etapa koja od učenika zahtijeva promišljanje i kritičku prosudbu o naučenome. U ovoj etapi dolazi do subjektivnog formuliranja postojećega znanja čime znanje prelazi u smisleni kontekst. Osnova ovako strukturiranoga nastavnoga procesa jest aktivno učenje (Peko, 2014). Svrha je ovako strukturirane nastave osvijestiti postojeća i konstruirati nova znanja te u konačnici omogućiti osobno razumijevanje i iskustvo.

Kyriacou (2007) ističe brojne pedagoške prednosti aktivnoga učenja. Tako organizirana nastava je poticajna, doprinosi održavanju učeničke motivacije te razvoju organizacijskih, interakcijskih i komunikacijskih vještina koje se razvijaju tijekom kooperativnih aktivnosti. Također, učenici rado sudjeluju u ovim aktivnostima i razvijaju pozitivan stav prema učenju. Niemi (2002) je ispitala mišljenje učitelja o aktivnome učenju. Sudionici istraživanja se slažu da aktivne metode učenja zahtijevaju veću pripremu od tradicionalnih nastavnih metoda. Osim toga, učitelji su istaknuli nedostatnost materijala, kao i manjak kvalitete nastavnoga materijala za aktivno učenje i da su u nedostatku istih najčešće primorani samostalno ih izrađivati. Najčešćim teškoćama aktivnoga učenja, učitelji procjenjuju nedostatak vremena i bojazan da neće ostvariti nastavni plan i program jer aktivno učenje oduzima više vremena. Osim toga, teškoćama su istaknuli veće razredne skupine, loše uvjete rada, slaba motiviranost i manjak podrške drugih kolega (Niemi, 2002).

Nastavno na prethodna pojašnjenja potrebno je istaknuti važnost poticanja aktivnoga učenja u nastavnome procesu. Aktivno učenje podrazumijeva aktivnosti učenika, izuzev gledanja, slušanja i zapisivanja, koje zahtijevaju njihovo aktivno sudjelovanje. Učitelji potiču aktivno učenje u razredu ako postavljaju pitanja te potiču samostalan rad ili rad u manjim skupinama s ciljem

rješavanja nekoga problema i predstavljanja mogućih rješenja (Felder i Brent, 2009). Postavljanjem pitanja otvorenoga tipa, koja omogućuju višestruko točne odgovore, potrebno je učenicima omogućiti vrijeme za razmišljanje, a na temelju dobivenih odgovora i u skladu s konstruktivističkim pristupom, učitelj treba nastaviti svoje poučavanje (Kyriacou, 2001). Nadalje, osim samostalnosti i aktivnoga sudjelovanja, u nastavi treba poticati aktivno učenje „jer će na taj način školsko učenje nadići mehaničku razinu i izgubiti svoj nametnuti karakter, stečeni sklopovi znanja postat će integrativni dio ličnosti“ (Terhart, 2001, str. 185). Integracija aktivnoga učenja u nastavni proces nužna je kako bi se učenici pripremili i prilagodili zahtjevima suvremenoga društva. Suvremena je nastava usmjerena na razvoj učenikovih kompetencija, odnosno znanja, sposobnosti i vještina koje će im omogućiti život i rad u društvu brzih promjena. Osim toga, „ciljevi su aktivnoga učenja, koji bi se ostvarivali u nastavnom procesu, uočavanje bitnog u sadržajima, povezivanje naučenog s postojećim znanjem, razvijanje kritičkoga osvrta prema naučenome“ (Peko, 2014, str. 34). Kao razloge poticanja aktivnoga učenja u odgojno-obrazovnome procesu, Van Hout-Wolters i sur. (2000) ističu da je ovo učenje učenicima svakako zanimljivije od pasivnoga učenja jer su učenici aktivno uključeni u nastavni proces i donose odluke o vlastitome učenju. Učenici su samostalni u radu i mogu raditi u skladu s vlastitim interesima i motivacijom. Osim individualnoga rada, aktivno učenje podrazumijeva i kooperativno (suradničko) učenje. Posljedica je ovakvoga djelovanja razvoj socijalnih vještina i odgovornosti, što je jedan od načina na koji učenici mogu naučiti kako učiti. Aktivno je učenje važno za učenike koji postižu slabije rezultate jer povećava njihovu motivaciju i uključenost u proces učenja. Povećana motivacija učenika i veća uključenost učenika utječe na povećanje motivacije učitelja. Razlozi poticanja aktivnoga učenja u školama i društvu međusobno su povezani. Suvremeno društvo karakterizira kontinuirani i brzi napredak i kao takvo treba pojedince koji su sposobni učiti. Cjeloživotno je učenje postalo potreba i nužnost u *društvu znanja*, a taj proces započinje aktivnim učenjem u školi (Simons, 1997; Van Hout-Wolters i sur., 2000).

2.1.5. Raznolikost metoda i strategija u suvremenoj nastavi

Učenje i poučavanje temeljni su nastavni oblici, odnosno glavni načini didaktičko-metodičkoga djelovanja između učitelja i učenika (Meyer, 2002). Poučavanje se odnosi na

aktivnosti učitelja koje će doprinijeti uspjehu učenika, dok je učenje osnovna učenikova aktivnost (Cindrić i sur., 2010; Matijević i Radovanović, 2011). Kako bi poučavanje bilo uspješno, a učenje učinkovito, dionici odgojno-obrazovnoga procesa služe se različitim strategijama, odnosno metodama i postupcima. Suvremenu nastavu karakterizira pluralizam nastavnih strategija i metoda. Nastavna je strategija pojam više razine unutar kojega su sadržane metode, dok se metode sastoje od postupaka. Nastavna je strategija kombinacija različitih metoda i postupaka kojima se želi potaknuti aktivnost učenika i učenja u svrhu ostvarivanja nastavnih ciljeva. Nastavne su metode, uz nastavne postupke, sadržane u strategiji i one kao takve predstavljaju aktivnosti poučavanja i učenja s ciljem stjecanja novih znanja, vještina i sposobnosti (Cindrić i sur., 2010). Bognar i Matijević (2002) pod pojmom *strategije* podrazumijevaju metode i postupke aktiviranja dionika nastavnoga procesa. Metode su načini komuniciranja odgojno-obrazovnih dionika s ciljem ostvarivanja odgojno-obrazovnih zadataka. Svaku metodu čini niz postupaka koji predstavljaju načine aktiviranja odgojno-obrazovnih dionika. Kao primjere nastavnih strategija, autori ističu poučavanje, učenje otkrivanjem, doživljavanje, izražavanje i stvaranje, vježbanje i stvaranje. Iste strategije raščlanjuju na metode i postupke (Tablica 4).

Tablica 4

Strategije, metode i postupci u odgojnome-obrazovnome procesu (Bognar i Matijević, 2002, str. 275)

Strategije	Metode	Postupci
Poučavanje	Problemsko poučavanje	Odgovori na pitanja učenika, izlaganje, razgovor, rad na tekstu i drugim izvorima, demonstracija, laboratorijski rad...
	Heurističko poučavanje	Razgovor, rasprava, panel-rasprava, suprotstavljene grupe...
	Programirano poučavanje	Programirani tekst / udžbenik / nastavni listići, stroj za učenje, računalni program...
Učenje otkrivanjem	Istraživanje	Promatranje, praćenje, prikupljanje podataka, anketa, intervju, delfi-postupak, eksperiment...
	Simulacija	Igre uloga, igre s pravilima, plan-igre, analiza slučaja...

	Projekt	Proučavanje, inicijativa, rad po ciklusima, radionica budućnosti, scenarij...
Doživljavanje i izražavanje	Recepcija umjetničkog djela	Slušanje glazbe, promatranje likovnih djela, gledanje filma, čitanje književnoga djela...
	Interpretacija	Recitiranje, scensko izvođenje, pjevanje, sviranje, ples, pripovijedanje...
	Evaluacija	Rasprava, kritika, suprotstavljene grupe, panel-rasprava, prikaz...
	Kreacija	Komponiranje, slikanje, oblikovanje, književno stvaranje...
Vježbanje	Učenje učenja	Rad na grafičkim / tekstualnim izvorima, rad na stvarnosti, rad na tehničkim izvorima...
	Učenje jezika	Govorne vježbe, vježbe u čitanju, pisane vježbe, gramatičke / scenske / likovne vježbe, vježbe intonacije, vježbe u sviranju...
	Praktični radovi	Konstruktorske igre, vježbanje jednostavnih radnji, vježbanje elemenata složenih radnji, vježbanje radnji i procesa...
	Tjelesno vježbanje	Vježbe oblikovanja, vježbe na spravama, prirodno kretanje, atletske vježbe, igre u prirodi, sportske igre...
Stvaranje	Znanstveno stvaranje	Oluja ideja, morfološka analiza, radionica budućnosti, scenarij...
	Umjetničko stvaranje	Reproduktivno stvaranje (gluma, izvođenje glazbe, ples...), produktivno stvaranje (pisanje, skladanje...)
	Radno-tehničko stvaranje	Konstruiranje, projektiranje, inoviranje, preoblikovanje, otkrivanje...

Suvremena je nastava usmjerena na učenika u kojoj je krajnji cilj razvoj učeničkih kompetencija. To znači da učenici tijekom neke nastavne aktivnosti trebaju razvijati svoja znanja, sposobnosti i vještine – jednom riječju kompetencije. Odabir nastavnih metoda koje će se koristiti tijekom aktivnosti mora biti svrsishodan, odnosno treba voditi razvoju kompetencija.

Potrebno je primjenjivati one nastavne metode i strategije koje potiču ne samo usvajanje znanja nego i razvoj sposobnosti, vještina i stavova, koje omogućavaju i potiču samostalnost i

inicijativnost učenika, sposobnost rješavanja problema, sposobnost djelovanja, komuniciranja, kritičkoga i kreativnoga razmišljanja kao i usvajanje vrijednosti što predstavlja i same odrednice suvremene kulture nastave. (Peko, 2014, str. 43)

Upotreba nekih metoda karakterističnih za tradicionalnu nastavu neće doprinijeti razvoju kompetencija. Prema Bonwellu i Eisonu (1991), učenici preferiraju nastavne strategije koje promiču aktivno učenje jer iste potiču učenike na aktivnost i razmišljanje o vlastitome djelovanju. Slično, istraživanje koje je proveo Kim (2005) pokazalo je kako učenici radije sudjeluju u nastavi koja se temelji na načelima konstruktivističkoga poučavanja. Među metodama kojima je moguće ostvariti ciljeve u nastavi usmjerenoj na učenika, Matijević (2010) ističe istraživačku, problemsku i projektnu nastavu. Matijević i Radovanović (2011) pojašnjavaju sintagmu *nastava usmjerena na učenika* kao nastavu u kojoj se nastoje osigurati situacije i aktivnosti u kojima učenik postaje glavni subjekt svih nastavnih aktivnosti. Prema ovim autorima, takva se nastava može postići projektnom nastavom, rješavanjem problema i iskustvenim učenjem, jer će u takvoj nastavi učenici biti aktivni. Sudjelovanjem u ovako organiziranoj nastavi, učenici će rješavati probleme, istraživati, stjecati iskustva. Usprkos ovim općepoznatim didaktičkim smjernicama za organizaciju suvremene nastave, u praksi je još uvijek najvećim dijelom zastupljena frontalna nastava. Međutim, Terhart (2001) uočava pozitivnu stranu frontalne nastave ističući da je takva nastava „prikladna onda kada nastavnik želi prikazati određeno sadržajno specificirano i jasno strukturirano područje znanja i/ili problematike, a učenici ga trebaju naknadno usvojiti i pohraniti u svom znanju i mišljenju“ (Terhart, 2001, str. 150).

Kao konstruktivističke strategije učenja, a ujedno i strategije aktivnoga učenja, ističu se učenje istraživanjem i otkrivanjem, učenje rješavanjem problema, učenje igrom, projektno učenje, kooperativno (suradničko) učenje, učenje usmjereno na djelovanje (Bonwell i Eison, 1991; Anthony, 1996; Terhart, 2001; Yilmaz, 2008; Liszka, 2013; Maras i sur., 2018). Istaknute strategije naglašavaju učenikov aktivan utjecaj na vlastito učenje, a ističe se i njegova uključenost u proces učenja (Niemi, 2002). Učenje putem otkrivanja moguće je opisati kao proces rješavanja problema, a često se upotrebljava i naziv problemska nastava. U takvoj se nastavi uvažava interes djeteta i potiče na istraživanje nekoga problema. Učitelj nadzire, kontrolira i vrednuje rezultate učenja na individualnoj razini (Terhart, 2001). Bognar i Matijević (2002) u strategiju učenja otkrivanjem ubrajaju tri metode, istraživanje, projekt i simulaciju. Ovim je metodama zajedničko

obilježje da se temelje na iskustvenome učenju. U prvoj fazi učenja otkrivanjem potrebno je definirati problem koji trebaju učitelj i učenici zajednički rješavati. Nakon određenja problema slijedi postavljanje hipoteza, prikupljanje podataka, promatranje i promišljanje o mogućem rješenju problema. Na samome završetku učenja slijedi verifikacija, odnosno provjera dobivenih rezultata istraživanja (Bognar i Matijević, 2002). Prethodno opisana obilježja suradničkoga učenja (vidi podcjelinu 2.1.1. *Glavna obilježja suvremene nastave*) potrebno je dodatno istaknuti, jer cilj je ovako organizirane nastave povećati aktivnost učenika u nastavnome procesu, omogućiti učenicima slobodu izbora metode i načina rada tijekom rješavanja problema te razvoj socijalnih vještina učenika. Prema Peko i sur. (2006, str. 18), tijekom suradničkoga učenja „odnosi među učenicima su prijateljski, povećava se osjetljivost za zajednički cilj, komunikacija je otvorena i dvosmjerna, a postignuća u učenju su bolja”. Takvo učenje zahtijeva vještine koje će omogućiti učenicima socijalnu interakciju tijekom kooperativnih aktivnosti poput rasprave, dijaloga, zajedničkoga razmišljanja ili nekog drugog oblika rada u suradnji s drugim učenicima (Niemi, 2002). Učitelj više nije u središtu nastavnoga procesa, već preuzima ulogu medijatora i motivatora koji potiče samodjelatnost učenika (Terhart, 2001). Učenje usmjereno na djelovanje podrazumijeva zajedničku aktivnost učenika i učitelja, uvažava interese nastavnih dionika, omogućuje samoorganizaciju i preuzimanje odgovornosti učenika te omogućuje suradnju (Terhart, 2001). Igra je konstruktivistička strategija koja omogućuje razvoj odgojnih ciljeva i različitih sposobnosti, a može biti individualna i skupna. S obzirom na vrstu aktivnosti, igre mogu biti senzorne, izražajne, misaone i motorne. Važno je istaknuti da je igra kao takva u funkciji ostvarivanja predmetnih ishoda, odnosno nije svrha sama sebi. Osim toga, igre u funkciji učenja doprinose poboljšanju razrednoga ozračja i razbijanju nastavne monotonije (Matijević i Radovanović, 2011).

Nastava usmjerena na učenika polazi od razumijevanja svakoga učenika, uvažava njegove emocionalne, socijalne i intelektualne potrebe te potiče na aktivno djelovanje (McCombs i Whisler, 1997). Peko (2014) ističe kako aktivnost učenika proizlazi iz načina na koji učitelj potiče učenike na djelovanje i vrstama aktivnosti koje provodi u nastavnome procesu. Aktivnosti koje potiču na aktivnost i pri tome pripremaju učenike na nastavno i društveno djelovanje jesu suradničko učenje, problemsko rješavanje zadataka, učenički projekti, istraživački rad ili rasprave. Raznolikost i suvremenost metoda i strategija u odgojno-obrazovnoj praksi doprinijet će razvoju

učeničkih znanja, vještina, sposobnosti koje „potiču samostalnost i inicijativnost učenika, sposobnost rješavanja problema, sposobnost djelovanja, komuniciranja, kritičkoga i kreativnoga razmišljanja kao i usvajanje vrijednosti što predstavlja i same odrednice suvremene kulture nastave“ (Peko, 2014, str. 43). Prema Niemi (2002), strategije koje omogućuju aktivno učenje proizlaze iz konstruktivističkoga pristupa čije su temeljne značajke istraživanje i (su)konstrukcija znanja. Aktivno učenje također zahtijeva „usmjerenost na rješavanje problema, kritički pristup i procjenu znanja“ koji vode konstrukciji novoga znanja i njegovoj primjeni (Niemi, 2002, str. 764).

2.2. Nastava glazbe u osnovnoj općeobrazovnoj školi

2.2.1. *Različiti pristupi organizaciji nastave glazbe*

Glazba je univerzalni jezik izražavanja, ona je sveprisutna u čovjekovu životu tisućama godina i svojstvena je svim kulturama. Tijekom povijesti glazba je imala snažnu etičku ulogu jer se smatralo da utječe na moral i karakter pojedinca. Usto, imala je važnu ulogu u crkvenim i svjetovnim obredima te je služila kao poticaj fizičkome radu. U nekim je povijesnim razdobljima glazba imala funkcionalnu ulogu, odnosno bila je namijenjena zabavi i praćenju različitih događaja (Vidulin-Orbanić i Terzić, 2011).

Glazba je moćno sredstvo koje utječe na raspoloženja i emocije ljudi, a sve veća potražnja i korištenje glazbe ukazuju kako je potrebno osigurati kvalificiranu radnu snagu za glazbenu industriju (Hallam, 2006). Osim toga, umjetnost je važan segment kulturnoga života u kojemu obrazovanje ima važnu ulogu jer se njime prenosi i transformira kultura (Jorgensen, 2003). Miller (2000) tvrdi kako glazba ispunjava kriterije biološke prilagodbe čovjeka: glazbu karakterizira univerzalnost jer je zajednička svim kulturama; glazbeni je razvoj dijelom dječjega razvoja; melodiju mogu doživjeti, čuti i izvesti gotovo svi ljudi; ljudi posjeduju glazbenu memoriju te je slična zvukovnom izražavanju životinjskih vrsta (Miller, 2000). Huron (2003) opisuje najčešće evolucijske teorije glazbe: izbor partnera (nastala je kao ponašanje udvaranja), društvena kohezija (može doprinijeti društvenoj solidarnosti i zajedništvu), grupni napor (može doprinijeti grupnome radu), perceptivni razvoj (slušanje glazbe može vježbati osjetilo sluha), razvoj motoričkih vještina, smanjenje sukoba (skupno muziciranje može smanjiti interpersonalne sukobe), sigurno slobodno

vrijeme, transgeneracijska komunikacija (komunikacijsko sredstvo tijekom povijesti). Merriam (1964) raspravlja o funkcijama glazbe i pri tome ističe glazbenu funkciju emocionalnoga izražavanja, estetskog užitka, zabave, komunikacije, simboličke reprezentacije, fizičkoga odgovora, usklađenosti s društvenim normama, vrednovanja društvenih institucija i vjerskih obreda, stabilnosti i integracije unutar društva. S obzirom na iskazanu važnost i brojne glazbene dobrobiti, neosporna je činjenica kako glazba treba zauzimati mjesto u odgoju i obrazovanju (Hallam, 2006).

Svrha je umjetničkih područja u odgojno-obrazovnome procesu osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i potaknuti učenike na aktivno sudjelovanje u umjetnosti, stjecanje znanja o umjetnosti te izražavanje ideja, stavova i osjećaja umjetničkim aktivnostima.

Umjetnosti u odgoju i obrazovanju pridonose umnomu, osjetilnomu, osjećajnomu, društvenomu, tjelesnomu, duhovnomu i kreativnomu razvoju učenikā, omogućuju povezivanje učeničkih individualnih znanja, spoznaja i iskustava s drugim odgojno-obrazovnim područjima te njihovo integriranje u šire društvene i kulturne vrijednosne sustave i svjetonazore. (MZOŠ, 2011, str. 208)

Glazba, kao jedno od pet umjetničkih područja, ima bitan značaj za razvoj pojedinca. Glazbeno je obrazovanje u općeobrazovnim školama dostupno svima te se iz toga razloga nastoji prilagoditi potrebama svih učenika bez obzira na njihova prethodna glazbena iskustva (Burnard, 2005), a usmjereno je na ostvarivanje ciljeva glazbenoga učenja (Abril, 2016). Cilj je glazbene nastave razumijevanje različitih glazbenih manifestacija i „otkrivanje individualno privlačne glazbene uloge“, što bi moglo voditi prema uključenosti u širu glazbenu perspektivu, dok je zadatak učitelja glazbe „otvaranje što više glazbenih vrata učenicima“ (Reimer, 2012, str. 27). Najvišim vrijednostima glazbenoga obrazovanja Elliott (2005) određuje samorast i samospoznaju te emocionalni glazbeni doživljaj. Ističe da ove vrijednosti, koje se ostvaruju razvojem glazbenih vještina i slušanjem glazbe, trebaju prožimati svaki nastavni proces.

Ciljeve glazbenoga obrazovanja moguće je kategorizirati s obzirom na postojanost različitih obrazovnih politika. Neke se obrazovne politike fokusiraju na prave glazbene ciljeve, druge glazbene ciljeve proširuju osobnim razvojem, dok neke politike određuju društvene i kulturne ciljeve (Hargreaves i North, 2001).

Već smo spomenuli argument da glazba postoji 'kao cilj sam po sebi', tako da glazbeno obrazovanje ne treba dodatno opravdavati. Glazbenim se obrazovanjem razvijaju određene više ili manje specifične glazbene vještine, koje su naglašene u ranim fazama glazbenog obrazovanja. Međutim, ono također promiče šire, općenitije glazbene vještine kao što su emocionalnost u izvedbi, muzikološko razumijevanje, estetsko uvažavanje i razlikovanje te kreativnost u improvizaciji i skladanju. (Hargreaves i North, 2001, str. 227)

Osobni ciljevi proširuju glazbu kao takvu kreativnim vještinama, estetskom percepcijom i emocionalnim izražavanjem. Takvi su ciljevi sadržani u kurikulumima Australije, Rusije, Kine, Koreje itd. Društveni i kulturni ciljevi glazbenoga obrazovanja koriste glazbu kao sredstvo za promociju različitih društvenih i kulturnih vrijednosti, a bili su sadržani u kurikulumima bivših komunističkih država i Kine. Ovi posljednji ciljevi podrazumijevaju razvoj moralnoga karaktera i duhovnih vrijednosti (Hargreaves i North, 2001). U konačnici, Swanwick (2016) svoju raspravu o glazbenome obrazovanju zaključuje opisujući dva temeljna cilja u nastavi glazbe. Kao prvi cilj ističe svrhovito i kritičko promišljanje te istraživanje glazbenih postupaka, dok je drugi cilj aktivno sudjelovanje u glazbenim događajima unutar zajednice. Naglasak je na stjecanju glazbenih iskustava sudjelujući u različitim aktivnostima glazbenoga izražavanja te interakciji.

Vrsta glazbenoga obrazovanja ovisila je o povijesnome, kulturnome i društvenome kontekstu. U počecima svojega razvoja, u nastavi je glazbe dominiralo pjevanje, uz koje se često provodilo i glazbeno opismenjavanje. Početkom 20. stoljeća, pod utjecajem reformnih pedagogija, pribjegava se holističkome shvaćanju nastave glazbe unutar koje su učenici mogli pjevati, svirati, stvarati, plesati i slušati glazbu (Abril, 2016). Glazbeno se obrazovanje odnosilo na slušanje i razumijevanje glazbe, izvođenje glazbe, glazbeno stvaralaštvo ili pak kombinacije istaknutih aktivnosti (Hallam, 2006; Abril, 2016). Razvoj izvedbenih vještina pjevanja i sviranja i dalje je u fokusu glazbene nastave. Suvremena su istraživanja pokazala kako učestalost vođenja pojedinih aktivnosti ide u korist pjevanja i sviranja, dok su stvaralačke aktivnosti skladanja i improvizacije najrjeđe zastupljene u nastavnoj praksi (Giles i Frego, 2004; Abril, 2016). Učitelji glazbe u općeobrazovnim školama stvaraju „okruženje za učenje kako bi razvili glazbeno znanje, vještine i razumijevanje kroz široku lepezu iskustava – od izvedbe, dubinskog slušanja skladbe do povijesnog proučavanja glazbe“ (Abril, 2016, str. 7).

U osnovnoj se općeobrazovnoj školi nastava glazbe može realizirati prema različitim modelima (Rojko, 2012; Svalina, 2015). U praksi se javljaju tri modela: *model aktivnoga muziciranja*, *receptijski model* te *integrativni i kombinirani (otvoreni) model*. Model aktivnoga muziciranja podrazumijeva aktivno sudjelovanje učenika u aktivnostima pjevanja, sviranja ili glazbenoga stvaralaštva. Ovaj je model bio najduže zastupljen u nastavnoj praksi. Pjevanje je do kraja 19. stoljeća bila jedina aktivnost u nastavi glazbe, a poslije se javljaju aktivnosti sviranja i stvaralaštva s pojavom glazbeno-pedagoških pristupa Carla Orffa i Zoltána Kodálya. Receptijski je model nastao kao posljedica kritike modelu aktivnoga muziciranja. U središtu je ovoga modela tzv. *slušatelj ekspert* koji može slušati, doživjeti i razumjeti glazbu. Uz receptijski model, javlja se *emancipacijski pristup* koji se proširuje na ostale vrste glazbe (plesnu, zabavnu, filmsku itd.) te model *auditivnoga zapažanja* koji se proširuje na avangardnu glazbu. Cilj je emancipacijskoga pristupa razvoj zrelog i kritičkoga slušatelja, dok model auditivnoga zapažanja možemo promatrati kao vrstu kombiniranoga modela jer se uz slušanje glazbe javljaju i neki oblici aktivnoga muziciranja temeljeni na improvizaciji. Integrativni model udružuje prethodna dva modela, aktivno muziciranje i receptijski model. Ovdje su aktivnome muziciranju pridodane aktivnosti slušanja glazbe i upoznavanja muzikoloških sadržaja. U otvorenome je modelu učitelj obavezan provoditi aktivnosti slušanja glazbe i upoznavanja sadržaja, dok je odabir ostalih aktivnosti slobodno prepušten učitelju prema njegovim i učeničkim interesima i sposobnostima (Rojko, 2012; Svalina, 2015).

Različiti obrazovni sustavi implementiraju glazbeno obrazovanje na različite načine. Tako neki općeobrazovni sustavi pružaju mogućnost glazbenoga obrazovanja unutar redovne nastave u općeobrazovnim školama, dok drugi pak nude mogućnost glazbenoga obrazovanja putem izborne nastave i izvannastavnih aktivnosti. Osim toga, moguće je glazbeno se obrazovati u specijaliziranim glazbenim školama (Hallam, 2006). Isto tako, nastava glazbe može se izvoditi kao samostalan predmet ili je dijelom kurikularnoga područja (Šimunović, 2014).

Hargreaves i North (2001) rezimiraju obilježja glazbene nastave petnaest odgojno-obrazovnih sustava. Autori ističu da se nastava glazbe u općeobrazovnim školama u Ujedinjenom Kraljevstvu, Njemačkoj i Skandinaviji temelji na pokretu, dok je u Rusiji naglasak na upoznavanju reprezentativnih primjera glazbene literature. Australski odgojno-obrazovni sustav naglašava holistički pristup obrazovanju putem aktivnosti glazbenoga stvaralaštva i izražavanja, dok je

kineski obrazovni sustav usmjeren na dijete te na poticanje i razvoj kreativnih vještina. Glazbeno stvaralaštvo i kreativno izražavanje, relevantni za ovo istraživanje, posebnu vrijednost imaju u kurikulumu Australije, Ujedinjenoga Kraljevstva, Sjeverne i Južne Amerike, a u posljednje vrijeme potiču se i u kurikulumima Poljske, Koreje, Japana i Kine (Hargreaves i North, 2001; Hargreaves i sur., 2003). Poljska je primjer u kojoj se najbolje, prema Hargreavesu i Northu (2001), sukobljavaju dvije struje općega i specijaliziranoga glazbenog obrazovanja. Opće glazbeno obrazovanje naglašava razvoj sluha i izvedbenih vještina, čitanje notnoga zapisa te se u manjoj mjeri javljaju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, dok je specijalizirano glazbeno obrazovanje usmjereno na ostvarivanje visoke razine postignuća u skladu s tradicijom zapadnoeuropske umjetničke glazbe. U Hrvatskoj je također primjetan pluralizam predmetnih područja u nastavi glazbe, što nailazi na kritike nekih autora. Rojko (2006; 2012) se kritički osvrće na takav pluralizam koji naziva „svaštarskim modelom“ i ne nalazi nikakvo opravdanje za njegovu provedbu. Isti se autor zalaže za slušanje glazbe kao jedinu vrijednu aktivnost u nastavi glazbe. Rojko (2006) je analizirao nastavne planove i programe pet europskih država i to: Finske, Nizozemske, Norveške, Škotske i Švedske. Glazbeno je obrazovanje obvezno u svim analiziranim planovima i programima te postoji kao samostalan nastavni predmet. Iznimka je Škotska u kojoj je glazba dijelom integriranoga kurikuluma uz likovnu umjetnost, dramu i tjelesni odgoj. Analizirani odgojno-obrazovni sustavi temelje se na modelu aktivnoga muziciranja obogaćenome aktivnostima slušanja i upoznavanja glazbe.

Slično, Svalina (2015) je analizirala kurikulume na primarnome stupnju obrazovanja u osam europskih država. Iako se javljaju aktivnosti slušanja i upoznavanja glazbe, iz Tablice 5 vidljivo je kako se nastava glazbe odabranih država provodi po modelu aktivnoga muziciranja u kojemu dominiraju aktivnosti glazbenoga izražavanja.

Tablica 5

Zastupljenost predmetnih područja u kurikulumima odabranih europskih država (prema Svalina, 2015, str. 45)

Zemlje	Nastavna područja
Mađarska	pjevanje, slušanje glazbe, glazbeno opismenjavanje, improvizacija
Slovenija	izvođenje, stvaralaštvo, slušanje

Austrija	pjevanje, muziciranje, slušanje glazbe, kretanje na glazbu, kreativno glazbeno oblikovanje
Njemačka	muziciranje, slušanje glazbe, oblikovanje glazbe
Engleska	nadzor zvuka pjevanjem i sviranjem (izvoditeljska umijeća), stvaranje i razvijanje glazbenih ideja (skladateljska umijeća), reagiranje i preispitivanje (vještine procjenjivanja), slušanje i procjena znanja s razumijevanjem
Irska	slušanje i reagiranje, izvođenje (pjevanje, glazbeno opismenjavanje, sviranje), skladanje (improviziranje i kreiranje, razgovor o skladbama, snimanje skladbi)
Finska	pjevanje, slušanje, skladanje
Norveška	muziciranje, ples, skladanje, slušanje glazbe

Šimunović (2014) dodatno proširuje istraživanje odgojno-obrazovnih sustava i analizira kurikulum sedamnaest europskih i svjetskih zemalja. U većini zemalja na drugome je stupnju (analogno predmetnoj nastavi) glazba obvezan nastavni predmet (Austrija, Estonija, Finska, Hrvatska, Japan, Kina, Mađarska, Slovenija i Švedska). U nekim je zemljama, poput Engleske, Francuske, Singapura i Španjolske, nastava glazbe obvezna tijekom prvih dviju godina na drugome stupnju obrazovanja, dok je u Australiji, Irskoj i Nizozemskoj nastava glazbe izborni predmet na istome stupnju obrazovanja (Šimunović, 2014).

Satnica glazbene nastave u općeobrazovnim školama je različita, a može biti određena kurikulumom ili škole samostalno odlučuju o satnici umjetničkih predmeta (Šimunović, 2014). Kod organizacije nastavnoga predmeta, potrebno je istaknuti kako se nastava glazbe često proširuje izvannastavnim aktivnostima, a može se javiti i kao izborni predmet (Šimunović, 2014; Svalina, 2015). Izvannastavne aktivnosti su sadržaji koji se odvijaju izvan redovne nastave, u slobodnome vremenu učenika, i tijekom kojih učenici dodatno razvijaju glazbena znanja i vještine. Kao izvannastavne aktivnosti mogu se javiti različiti oblici reprodukcijских ili stvaralačkih aktivnosti (Vidulin, 2019; Svalina i Mucić, 2022).

2.2.2. Nastava glazbe u Hrvatskoj

2.2.2.1. Razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj

Glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj započinje u razdoblju srednjega vijeka. Škola se dijelila na *trivium* i *quadrivium*, u čijem je sastavu bila i glazba. Temeljni koncepti ovakvog obrazovanja postavljeni su još u razdoblju srednjega vijeka (Andreis, 1975; Svalina i Bogнар, 2013). Tijekom 18. i 19. stoljeća školstvo u Hrvatskoj odvijalo se u skladu s obrazovanjem u Austriji, a nastaju i prve školske uredbe kao npr. *Opći školski red* iz 1774. godine i *Ratio educationis* iz 1777. godine kojima nije pretpostavljeno glazbeno obrazovanje učenika (Franković, 1958; Munjiza, 2009). Za vrijeme bana Ivana Mažuranića donesen je *Zakon o ustroju pučkih škola i preparandija za pučko učiteljstvo u kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji* 1874. godine prema kojemu je pjevanje jedan od nastavnih predmeta u općoj pučkoj školi (Franković, 1958). Unatoč tomu što je predmet pjevanje zaživio, glazbeno-kulturni procvat u Hrvatskoj tekao je sporo. Početak 20. stoljeća obilježila je borba za smanjenjem nepismenosti stanovnika Hrvatske. Glazba je bila integrirana u planove i programe za gimnazije: „U najvećem broju slučajeva poučavala se u prvom i drugom razredu pod nazivom *Pjevanje*, a povremeno se pojavljuje i kao *muzika*“ (Rojko, 2012, str. 15). Prema planu i programu iz 1936. godine, nastava je glazbe bila zastupljena s dva sata tjedno u prvom i drugom razredu gimnazije (analogno današnjem petom i šestom razredu osnovne škole) i podrazumijevala je upoznavanje glazbene teorije. Program je obuhvaćao cjelokupno glazbeno obrazovanje zasnovano na malom broju sati što u praksi nije bilo izvedivo (Rojko, 2012).

Razdoblje Drugoga svjetskog rata obilježeno je nastojanjima smanjenja analfabetizma, odnosno težilo se poticanju i razvoju vještina čitanja i pisanja te promjenama u odgoju i obrazovanju (Franković, 1958). Obvezno sedmogodišnje obrazovanje uvedeno je 1946., a obvezno osmogodišnje obrazovanje 1950. godine *Zakonom o narodnim školama* (Franković, 1958; Munjiza, 2009).

Različiti nastavni planovi i programi ponudili su različite nazive predmeta koji se odnosio na nastavu glazbe, a primjetna je i razlika u zastupljenosti broja nastavnih sati (Tablica 6). Podaci su dobiveni uvidom u sljedeće nastavne planove i programe:

- *Nastavni plan i program za osnovne škole u Narodnoj Republici Hrvatskoj* (Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, 1946a)
- *Nastavni plan i program za V., VI. i VII. razred osnovne škole* (Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, 1946b)
- *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, 1948a)
- *Nastavni plan i program za sedmogodišnje škole i niže razrede gimnazije* (Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, 1948b)
- *Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazija* (Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, 1951)
- *Osnovna škola. Programatska struktura* (Zavod za unapređenje nastave i općeg obrazovanja Narodne Republike Hrvatske, 1958)
- *Osnovna škola. Odgojno obrazovna struktura* (Školska knjiga, 1960)
- *Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura* (Školska knjiga, 1964)
- *Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja* (Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske, 1984)
- *Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj* (izmjene i dopune) (Zavod za školstvo Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, 1991)
- *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (Prosvjetni vjesnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, 1999)
- *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006a)
- *Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije* (MZO, 2019)

U svojim je počecima nastava glazbe egzistirala pod nazivom *Pjevanje*, a potom su uslijedile promjene naziva u *Muzički odgoj* (1951.), *Glazbeni odgoj* (1974.) i *Glazbena kultura* (1984.). Najveća je satnica primjetna u dokumentima iz 1958., 1960. i 1964. godine. S vremenom se broj sati počeo smanjivati pa je prema planu i programu iz 1984. godine nastavi glazbe dodijeljen jedan sat u razrednoj nastavi te sedmome i osmome razredu, dok su u petome i šestome

razredu zadržana dva sata. U konačnici, nastavi je glazbe dodijeljen tek jedan sat u svim razredima i takvo je stanje zadržano u svim kasnijim pedagoškim dokumentima (MZOŠ, 2006a; MZO, 2019).

Tablica 6

Naziv predmeta i broj sati nastave glazbe u pojedinim dokumentima

Naziv dokumenta	Godina izdanja	Naziv predmeta	Broj nastavnih sati po razredima							
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Nastavni plan i program za osnovne škole u Narodnoj Republici Hrvatskoj	1946.	Pjevanje	1	1	1	1	-	-	-	-
Nastavni plan i program za V., VI. i VII. razred osnovne škole	1946.	Pjevanje	-	-	-	-	1	1	1	-
Nastavni plan i program za osnovnu školu	1948.	Pjevanje	1	1	1	1	-	-	-	-
Nastavni plan i program za sedmogodišnje škole i niže razrede gimnazije	1948.	Pjevanje	-	-	-	-	2	2	-	-
Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazija	1951.	Pjevanje/ Muzički odgoj ⁸	1	1	1	1	1	1	1	1
Osnovna škola – Programatska struktura	1958.	Muzički odgoj	2	2	2	2	2	2	2	2
Osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura	1960.	Muzički odgoj	2	2	2	2	2	2	2	2
Osnovna škola. Odgojno-obrazovna struktura	1964.	Muzički odgoj	3/2	3/2	3/2	3/2	2	2	2	2
Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja	1984.	Glazbena kultura ⁹	1	1	1	1	2	2	1	1
Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj	1991.	Glazbena kultura	1	1	1	1	2	2	1	1
Nastavni plan i program za osnovnu školu	1999.	Glazbena kultura	1	1	1	1	1	1	1	1

⁸ U nižim je razredima zadržan naziv *Pjevanje*, dok je u višim razredima uveden naziv *Muzički odgoj*.

⁹ Prethodno je uveden naziv *Glazbeni odgoj* u planu i programu iz 1974. (Rojko, 2012, str. 19)

Nastavni plan i program za osnovnu školu	2006.	Glazbena kultura	1	1	1	1	1	1	1	1
Kurikulum nastavnih predmeta	2019.	Glazbena kultura	1	1	1	1	1	1	1	1
Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovnu školu i gimnazije ¹⁰										

Naziv predmeta Glazbena kultura prvi se put javlja u *Planu i programu odgoja i osnovnog obrazovanja* iz 1984. godine i taj se naziv zadržao sve do danas.

Uvidom u nastavne planove i programe od 1946. do 2006. godine, uočeno je kako se nastava glazbe u Hrvatskoj pretežno provodila prema integrativnome modelu. Pjevanje je dugo bila jedina aktivnost u nastavi glazbe, a s vremenom se broj aktivnosti počeo povećavati. U ovih pedeset godina učenici su na nastavi glazbe pjevali, svirali, slušali glazbu, glazbeno se opismenjivali i upoznivali muzikološke sadržaje te sudjelovali u glazbenim igrama i aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Manji broj predmetnih područja u nastavi glazbe uočen je u dokumentima neposredno nakon Drugoga svjetskog rata. S vremenom se taj broj počeo povećavati pod utjecajem različitih reformskih pokreta u Europi. U planu i programu iz 1951. uočavamo pojavu i drugih područja u predmetnoj nastavi kao što su aktivnosti slušanja, opismenjavanja, glazbenoga stvaralaštva i tzv. *Glazbeni život*. Kasniji se planovi i programi proširuju glazbenim igrama u razrednoj i aktivnostima sviranja u predmetnoj nastavi. Planom i programom iz 2006. reduciran je broj predmetnih područja u nastavi glazbe (Tablica 7). Takav je koncept zadržan sve do uvođenja predmetnoga kurikuluma 2019. godine.

Tablica 7

Zastupljenost predmetnih područja u razrednoj (RN) i predmetnoj (PN) nastavi glazbe 1946. – 2006.

Nastavno područje	Pjevanje	Sviranje	Slušanje glazbe	Glazbena pismenost	Stvaralaštvo	Glazbene igre	Muz. ¹¹ sadržaji

¹⁰ Broj sati predstavljen je u Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN, 2014).

¹¹ Muzikološki sadržaji.

Godina	RN	PN	RN	PN	RN	PN	RN	PN	RN	PN	RN	PN	RN	PN
1946.	+	+						+						
1948.	+	+						+						
1951.	+	+				+		+		+				+
1958.	+	+	+	+ ¹²	+	+		+	+	+	+			+
1960.	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+			+
1964.	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+			+
1984.	+	+	+	+	+	+		+	+	+				+
1991.	+	+	+	+	+	+		+						+
1999.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+ ¹³				+
2006.	+	+	+		+	+			+					+

Škojo (2018) rezimira obilježja glazbene nastave u Hrvatskoj i pri tome ističe da se do školske godine 2005./2006. nastava glazbe provodila prema integrativnome modelu. Takav se model temeljio na aktivnome muziciranju, odnosno pjevanju, sviranju i glazbenome stvaralaštvu uz glazbeno opismenjavanje. Osim ovih aktivnosti, u nastavi su se javljale aktivnosti slušanja glazbe i upoznavanja muzikoloških sadržaja. Škojo (2018) naglašava kako se ovaj model temeljio na kombinaciji šest predmetnih područja. Do značajnijih promjena u organizaciji nastavnoga predmeta Glazbena kultura dolazi 2006. godine kada je predstavljen *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (HNOS) čija je temeljna značajka bio tzv. otvoreni model nastave: „HNOS je označio početak otvorenijeg pristupa usmjerenog na stvaranje temelja za razvoj brojnih znanja i individualnih sposobnosti, stvaralaštva i potrebe za cjeloživotno učenje, odnosno trebao je usmjeriti obrazovanje na stvarne zahtjeve i potrebe današnjeg društva“ (Škojo, 2018, str. 392).

Glavno obilježje prethodno opisanih nastavnih planova i programa bila je zastupljenost svih predmetnih aktivnosti. Takav koncept nastave, Rojko (2012), idejni začetnik Hrvatskoga

¹² Aktivnosti sviranja javljaju se u programu četvrtoga, petoga i šestoga razreda.

¹³ Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva predviđene su samo za četvrti razred. Program od petoga do osmoga razreda ne predviđa aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

nacionalnoga obrazovnoga standarda, naziva zatvorenim modelom nastave. U zatvorenome su programu sve predmetne aktivnosti bile istaknute kao obvezne što je bilo vrlo teško realizirati uz postojeću minimalnu nastavnu satnicu. Rojko (2012) naglašava da je takva nastava nužno bila neuspješna: „Mnoštvo različitih glazbenih aktivnosti nužno je – uz postojeći broj sati – vodilo u neuspjeh” (str. 127). Otvorenost novoga modela, prema Rojku (2012), ogleda se u slobodi učitelja koji ima mogućnost provoditi aktivnosti u skladu s interesima učenika. Jedine su obvezne aktivnosti u takvoj nastavi glazbe slušanje i upoznavanje glazbe. Ostale aktivnosti, kao što su pjevanje, sviranje, glazbeno stvaralaštvo, glazbene igre, ples, glazbeni projekt, učitelj odabire slobodno (Rojko, 2012; Svalina, 2015; Šimunović, 2016).

Osim toga, otvorenost nastave ogleda se i u odabiru sadržaja koji će se obrađivati ovim aktivnostima.

Otvorenost programa ogleda se i u slobodnom izboru nastavnoga sadržaja. Nastavnik sam bira pjesme (s predloženoga popisa ili izvan njega) koje će s učenicima obraditi, sam bira skladbe koje će se slušati, slobodno odlučuje o obradi popularne glazbe, slobodno odlučuje o tome koje će se teme iz folklorne glazbe obrađivati u kojem razredu. (Rojko, 2012, str. 133)

Nastavni plan i program (MZOŠ, 2006a) u središte nastavnoga procesa smješta učenika i njegovu glazbenu aktivnost. Učitelj je slobodan, uz poštivanje obveznih sadržaja slušanja i upoznavanja glazbe, odabrati ostale nastavne aktivnosti uvažavajući interese i sposobnosti učenika. Dakle, u ovome modelu dominira recepcijski model, dok je model aktivnoga muziciranja promjenjiv i temelji se na slobodnome odabiru različitih aktivnosti.

Izborom nastavnog sadržaja nastavnici su u mogućnosti samostalno kreirati nastavni program te kvalitetno i kreativno provesti poučavanje s realnim nastavnim sadržajem. Oživljavanjem otvorenog modela načinio se značajan korak u kreiranju kvalitetnije nastave glazbene kulture u skladu sa suvremenim odgojno-obrazovnim težnjama. (Škojo, 2018, str. 394)

Kod aktivnosti muziciranja učitelj je trebao poštivati količinu zadanih pjesama, ali ne i priloženi popis pjesama. Također, u istome se dokumentu preporučuje slobodnija organizacija rasporeda sjedenja učenika i rad u ugodnom okruženju.

Daljnje je promjene u odgoju i obrazovanju najavio Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ, 2011) čije je temeljno obilježje prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća. Razlikuje

se po tomu što je prethodni plan i program bio usmjeren na sadržaj, dok je nacionalni kurikulum usmjeren na ishode učenja, odnosno što će učenik moći učiniti nakon učenja nekoga sadržaja. Palekčić (2007) to pojašnjava sljedećim riječima: „Zahtjevi postavljeni školi i nastavi ne operacionaliziraju se kao ciljevi učenja (koje konkretiziraju nastavnici), nego se ciljevi obrazovanja operacionaliziraju (od strane stručnjaka) putem ključnih kompetencija koje učenici tijekom školovanja trebaju steći“ (str. 82).

Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ, 2011) definira temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti, načela i ciljeve odgojno-obrazovnih područja, vrednovanje ostvarivanja učeničkih postignuća, a opisana je i struktura pojedinih predmetnih područja. Osim toga, u istome su dokumentu sadržani kraći opisi međupredmetnih tema i njihovi ciljevi. Svalina (2015) ističe kako je u istome dokumentu naglasak na međupredmetnoj povezanosti i interdisciplinarnome pristupu „čime se osigurava holistički pristup u učenju“ (str. 35). Nacionalni je okvirni kurikulum (MZOŠ, 2011) razvojni dokument koji je „otvoren“ za promjene u društvu i obrazovanju. Nastavno na prethodno pojašnjena teorijska uporišta, elemente konstruktivističkoga pristupa i aktivnoga učenja prepoznajemo i u nacionalnome kurikulumu: „Prednost se daje socijalnomu konstruktivizmu u kojemu učenik, uz podršku učitelja i nastavnika, sam istražuje i konstruira svoje znanje“ (MZOŠ, 2011, str. 30).

Nacionalni je okvirni kurikulum (MZOŠ, 2011) dokument usmjeren na dijete, odnosno na učenika, što se ogleda u sljedećim značajkama:

- oblici i metode rada prilagođavaju se potrebama i sposobnostima učenika
- rad u poticajnome okruženju
- upotreba različitih metoda učenja i poučavanja koje će omogućiti aktivno i samostalno učenje te primjenu naučenoga
- upotreba različitih nastavnih sredstava koja će potaknuti istraživanje, otkrivanje i zaključivanje učenika u radu
- stvaranje poticajne i pozitivne okoline za rad
- prepoznavanje i praćenje učenika s teškoćama u razvoju.

Glazba je, uz vizualnu, filmsku i medijsku, dramsku te plesnu umjetnost, dijelom umjetničkoga područja u nacionalnome kurikulumu. Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ, 2011,

str. 208) ističe da je svrha „umjetničkoga područja osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i za aktivan odgovor na umjetnosti svojim sudjelovanjem, zatim za učenje različitih umjetničkih sadržaja i razumijevanje sebe i svijeta pomoću umjetničkih djela i medija te za izražavanje osjećaja, iskustava, ideja i stavova umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom”.

2.2.2.2. Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije

Nastava glazbe u osnovnim općeobrazovnim školama izvodi se pod nazivom predmeta **Glazbena kultura**. Izvodi se kao samostalan predmet, jedan sat tjedno, koji je određen nastavnim ciljevima i ishodima. Predmetna je nastava glazbe povjerena stručnjaku – učitelju glazbe, koji izvodi nastavu glazbe u predmetnoj nastavi, od petoga do osmoga razreda. Osim toga, učitelj glazbe može izvoditi nastavu i u četvrtome razredu, čime se proporcionalno umanjuje satnica učitelju razredne nastave (NN, 2014). Osim redovne nastave, nastava glazbe dodatno se proširuje izvannastavnim aktivnostima koje se organiziraju u skladu s interesima učenika i potrebama škole. Izvannastavne su aktivnosti predstavljene u školskome kurikulumu (Dubovicki i sur., 2014), a možemo ih, na neki način, shvatiti kao dodatno glazbeno obrazovanje. Sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima učenici produbljuju svoja znanja te razvijaju glazbene sposobnosti i vještine, odnosno razvijaju i usavršavaju svoje glazbene kompetencije. Među najčešćim izvannastavnim glazbenim aktivnostima ističu se pjevački zbor, instrumentalna skupina, orkestar te folklorna, plesna i skladateljska skupina (Dubovicki i sur., 2014; Svalina i sur., 2016; Vidulin, 2019).

Cjelokupna je organizacijska struktura odgoja i obrazovanja predstavljena *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* (MZOŠ, 2011), a organizacija nastavnoga predmeta *Kurikulumom nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije* (MZO, 2019).

Pojam kurikulum (lat. *curriculum* – tijek, slijed) u najširem smislu označava put djelovanja prema određenome cilju (Previšić, 2005). Provedene su rasprave o ispravnosti upotrebe ovoga termina. Iste rasprave ističu netočnost doslovnog prihvaćanja internacionalnoga termina *curriculum*. Kao ispravniji ističu se nazivi *kurikul* i *naukovna osnova* (Katičić, 2010). Budući da

predloženi nazivi nisu zaživjeli u pedagoškim dokumentima, u ovome se radu upotrebljava naziv kurikulum.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ, 2011) predstavlja temelj na kojemu je izrađen predmetni kurikulum te služi za planiranje i izradu školskih kurikuluma. Svalina (2015, str. 34) preciznije pojašnjava: „Njime je uspostavljen okvir poučavanja, učenja i vrednovanja tijekom formalnoga obrazovanja, odnosno definirana su obrazovna područja, nacionalni ciljevi te kriteriji vanjskoga i unutarnjega vrednovanja”. Opisani su ciljevi u nacionalnome kurikulumu opći i odnose se na sva predmetna područja u istome dokumentu, dok su specifični ciljevi predstavljeni predmetnim kurikulumom. Vrijednosti i ciljevi povezuju se s obrazovnim sadržajima i sadržajima iz svakodnevnoga života (MZOŠ, 2011).

Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije (MZO, 2019) predstavlja strukturno-organizacijski i programski plan konkretnoga predmeta. U njemu su predstavljeni svrha i opis predmeta, ciljevi učenja i poučavanja istoga predmeta te domene, ishodi, sadržaji i razine usvojenosti. Osim toga, opisana je povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama te vrednovanje odgojno-obrazovnih ishoda. Dodatak čine prilozi kojima su razrađeni ishodi i razine njihove usvojenosti te neobavezni popis glazbene literature i pjesama za izvođenje u nastavnome procesu. Ovaj popis treba shvatiti kao mogući prijedlog s obzirom na to da predmetni kurikulum učiteljima pruža slobodu u odabiru nastavnoga sadržaja. Prema kurikulumu, učenje i poučavanje glazbe u skladu je sa suvremenim spoznajama o organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa. Osim toga, ističe se da nastava glazbe doprinosi estetskome razvoju i kreativnosti učenika, razvija njegove glazbene interese i sposobnosti te priprema učenike za život u multikulturnome svijetu.

Glazba je bitna sastavnica za „skladan i cjeloviti razvoj svakog pojedinca“ (MZO, 2019, str. 5). Predmetni kurikulum ističe kako hrvatski odgojno-obrazovni sustav prepoznaje značaj i dobrobiti glazbenoga obrazovanja te priznaje kako se glazbenim obrazovanjem razvijaju glazbeno-specifične i opće kompetencije učenika (MZO, 2019). Suvremenost predmetnoga kurikuluma može se primijetiti s obzirom na razvoj učeničkih kompetencija, poticanje cjelovitoga razvoja učenika te isticanje dobrobiti glazbenoga obrazovanja uz uvažanje potreba i želja učenika.

Dodatno, predmetni kurikulum naglašava emocionalni doživljaj glazbe. Opisana obilježja predmetnoga kurikuluma naslućuju holistički i humanistički pristup u nastavi glazbe.

Opći se dio kurikuluma odnosi na nastavne predmete Glazbena kultura i Glazbena umjetnost u kojemu zajednički pojašnjava načela, ciljeve i domene u nastavi glazbe.

Predmetni kurikulum (MZO, 2019) pojašnjava četiri načela na kojima se temelji nastava glazbe:

1. *Psihološko načelo* – prema ovome načelu, u nastavi glazbe, odnosno u njezinu učenju i poučavanju, ostvaruje se potreba učenika za glazbom, a sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima učenici učvršćuju svoj odnos s glazbom.
2. *Kulturno-estetsko načelo* – ovo načelo ističe da nastava glazbe doprinosi razvoju glazbenoga ukusa, kritičkoga mišljenja i sposobnosti učenika za izražavanje stavova o glazbi.
3. *Načelo sinkroničnosti* – u središtu je nastavnoga procesa glazba koja se promatra s različitih stajališta.
4. *Načelo interkulturalnosti* – u nastavi glazbe učenici razvijaju svijest o vlastitoj i svjetskoj glazbi i kulturi.

Kako bi se istaknuta načela mogla ostvariti u nastavi glazbe, nužna je njihova usklađenost s organizacijom odgojno-obrazovnog procesa. Prema kurikulumu, nastava je glazbe otvorena, integrativna i interdisciplinarna. Otvorenost se odnosi na prilagodbu učenja/poučavanja interesima i sposobnostima učenika i učitelja, kao i na slobodu u odabiru strategija i metoda rada te nastavnih sadržaja (MZO, 2019). Prema Rojku (2012), otvoren program omogućuje učitelju da „radi ono što je glazbeno korisno za učenike konkretnoga razreda“ (str. 133). Integrativni pristup odnosi se na povezanost ishoda i predmetnih domena koje se međusobno nadopunjuju. Interdisciplinarnost predmeta podrazumijeva povezanost predmeta s ostalim umjetničkim područjima, ali i drugim predmetima i međupredmetnim temama (MZO, 2019). Tako se sadržaji u nastavi glazbene kulture mogu povezati s jezično-komunikacijskim (hrvatski jezik, strani jezici), tehničko-informatičkim (tehnička kultura, informatika), tjelesno-zdravstvenim (tjelesna i zdravstvena kultura), prirodoslovnim (priroda/biologija, geografija), matematičkim (matematika, fizika), umjetničkim (likovna kultura) i društveno-humanističkim područjem (povijest, vjeronauk) (Vidulin, 2020).

Učenje i poučavanje predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost u skladu je sa suvremenim znanstvenim spoznajama i kretanjima koji upućuju na otvorenost i prilagodljivost procesa učenja i poučavanja, didaktički i metodički pluralizam, istraživačko, projektno i individualizirano učenje, ali i na nužnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije. (MZO, 2019, str. 5)

U uvodnome dijelu kurikulumu navode se odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja kojima se želi potaknuti učenike na upoznavanje glazbe i bavljenje glazbom uzimajući u obzir različite sposobnosti i interese učenika. Ciljevi učenja i poučavanja u nastavi glazbe su sljedeći (MZO, 2019, str. 8):

- omogućiti društveno-emocionalni razvoj svih učenika, uključujući darovite i učenike s teškoćama;
- poticati razvoj glazbenih sposobnosti svih učenika u skladu s individualnim sposobnostima pojedinca;
- potaknuti učenike na aktivno bavljenje glazbom i sudjelovanje u kulturnom životu zajednice;
- upoznati učenike s glazbenom umjetnošću putem kvalitetnih i reprezentativnih ostvarenja glazbe različita podrijetla te različitih stilova i vrsta;
- potaknuti razvijanje glazbenoga ukusa i kritičkoga mišljenja;
- potaknuti razumijevanje interdisciplinarnih karakteristika i mogućnosti glazbe;
- osvijestiti vrijednosti regionalne, nacionalne i europske kulturne baštine u kontekstu svjetske kulture;
- razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj i otvorenog pristupa prema drugim glazbenim kulturama naglašavajući pritom prihvaćanje i poštovanje drugih osoba i različitoga mišljenja.

Sve aktivnosti u nastavi glazbe organiziraju se unutar triju domena (Tablica 8) (MZO, 2019):

Domena A: *Slušanje i upoznavanje glazbe*

Domena B: *Izražavanje glazbom i uz glazbu*

Domena C: *Glazba u kontekstu*

Domene su integrativne, one su međusobno povezane i nadopunjuju se, što je predstavljeno jednim od načela glazbene nastave. Ove su domene prisutne u cjelokupnoj odgojno-obrazovnoj vertikali uz različitu zastupljenost u pojedinim odgojno-obrazovnim ciklusima. Razlikujemo I. ciklus koji obuhvaća prvi i drugi razred osnovne općeobrazovne škole, II. se ciklus odnosi na treći, četvrti i peti razred te III. ciklus koji obuhvaća šesti, sedmi i osmi razred.

Tako će učenici predmetne nastave slušati i upoznavati glazbu, izražavati se glazbom i učiti o glazbi. Slušanje glazbe ostvaruje se unutar domene *Slušanje i upoznavanje glazbe* (MZO, 2019). Uz aktivnost slušanja glazbe povezana je i aktivnost upoznavanja muzikoloških sadržaja jer će upravo slušanjem učenici upoznati različite oblike glazbene pojavnosti (Rojko, 2012). Domena A, prema kojoj se učenici trebaju glazbeno izražavati, pruža višestruke mogućnosti. U osnovnoj školi, unutar domene *Izražavanje glazbom i uz glazbu*, učenici mogu sudjelovati u različitim glazbenim aktivnostima. Aktivnosti glazbenoga izražavanja su sve one aktivnosti koje zahtijevaju učenikovo aktivno sudjelovanje na temelju individualnih glazbenih sposobnosti, a podrazumijevaju daljnji razvoj glazbenih vještina učenika. Budući da u nastavi nije moguće provoditi sve aktivnosti glazbenoga izražavanja, učiteljima je pružena mogućnost odabira onih aktivnosti za koje imaju najveći interes, sposobnosti i adekvatne uvjete za njihovu provedbu. Učenici se mogu glazbeno izražavati pjevanjem i sviranjem, sudjelovati u glazbenim igrama, aktivnostima glazbenoga stvaralaštva i aktivnostima koje podrazumijevaju pokret uz glazbu.

Tablica 8

Domene u nastavi glazbene kulture (MZO, 2019)

Naziv domene		Opis domene
Domena A	Slušanje i upoznavanje glazbe	Učenici će aktivnim slušanjem glazbe upoznati različite vrste glazbe i steći znanje o glazbeno-izražajnim sastavnicama. Slušanjem audiozapisa ili videozapisa, učenici će doživjeti, upoznati i razumjeti glazbu.
Domena B	Izražavanje glazbom i uz glazbu	Učenici sudjeluju u različitim glazbenim aktivnostima kojima će razvijati vlastite glazbene sposobnosti. Učenici mogu pjevati, svirati ili sudjelovati u glazbenim igrama, aktivnostima glazbenoga stvaralaštva i izražavati se pokretom uz glazbu. Otvorenost nastave omogućuje slobodan odabir aktivnosti.

Domena C	Glazba u kontekstu	Domena C nadopuna je prethodno opisanim domenama A i B. U prvim trima ciklusima ova se domena ostvaruje unutar domena A i B. Glazba u kontekstu podrazumijeva učenje o glazbi slušanjem i aktivnim izvođenjem glazbe.

Sudjelovanjem u nastavi glazbe učenici „proširuju stečena znanja, vještine i stavove te istodobno sustavno razvijaju svoje interese i ostvaruju kvalitetan umjetnički rast i razvoj“ (MZO, 2019, str. 5). Drugim riječima, učenici aktivnim sudjelovanjem u nastavi glazbe razvijaju svoje kompetencije. Učeničke su kompetencije u kurikulumu predstavljene predmetnim ishodima koji pokazuju što će učenik moći/znati nakon neke aktivnosti. U višim se razredima osnovne škole ishodi prve (A) i treće (C) domene razlikuju s obzirom na muzikološke sadržaje koje će učenici upoznati, dok su ishodi druge (B) domene identični od petoga do osmoga razreda.

U nastavku teksta predstavljeni su ishodi za peti razred:

- OŠ GK A.5.1. Učenik poznaje određeni broj skladbi.
- OŠ GK A.5.2. Učenik razlikuje pjevačke glasove te opaža njihovu izvedbenu ulogu.
- OŠ GK A.5.3. Učenik razlikuje gudaća i trzaća glazbala, skupinu glazbala, instrumentalne sastave i orkestre te opaža izvedbenu ulogu glazbala.
- OŠ GK A.5.4. Učenik temeljem slušanja glazbe razlikuje vokalnu, instrumentalnu i vokalno-instrumentalnu glazbu te različite izvođačke sastave.
- OŠ GK A.5.5. Učenik temeljem slušanja glazbe razlikuje osnovne glazbene oblike.
- OŠ GK B.5.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.
- OŠ GK B.5.2. Učenik pjevanjem izvodi autorske i tradicijske pjesme iz Hrvatske i svijeta.
- OŠ GK B.5.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u različitim glazbenim igrama i aktivnostima glazbenog stvaralaštva.
- OŠ GK C.5.1. Učenik na osnovi slušanja glazbe i aktivnog muziciranja prepoznaje različite uloge i vrste glazbe.
- OŠ GK C.5.2. Učenik temeljem slušanja, pjevanja i plesa/pokreta upoznaje obilježja hrvatske tradicijske glazbe užeg zavičajnog područja.

Predmetni kurikulum određuje da domene *Slušanje i upoznavanje glazbe* i *Izražavanje glazbom i uz glazbu* budu jednako zastupljene u predmetnoj nastavi glazbe (II. i III. ciklus), dok se domena *Glazba u kontekstu* ostvaruje unutar ovih dviju domena (MZO, 2019). Srednjoškolsko je obrazovanje dijelom IV. i V. ciklusa unutar kojih dolazi do promjene u zastupljenosti pojedinih domena. Domene A i C su dominantne, dok se domena B ostvaruje u manjoj mjeri i prema interesima učenika (MZO, 2019). Primjetno je da značaj domene C s godinama raste, kako učenici stječu glazbena iskustva i poboljšavaju vlastita znanja o glazbi (Seletković i sur., 2016). Svaka je domena predstavljena konkretnim ishodima koji se u manjoj ili većoj mjeri razlikuju s obzirom na razred u kojemu se isti ishod treba ostvariti. Nadalje, u kurikulumu je opisana razrada ishoda, kratki sadržaj kao i ostvarenost ishoda na razini *dobar* te preporuke za ostvarenje zadanih ishoda.

Prema *Kurikulumu nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije* (MZO, 2019), dva su obvezna elementa vrednovanja: *Slušanje i poznavanje glazbe* i *Izražavanje glazbom i uz glazbu*. Prvim se elementom, *slušanje i poznavanje glazbe*, vrednuje učenikovo prepoznavanje i razlikovanje glazbeno-izražajnih sastavnica te poznavanje skladbi i njihovih skladatelja, različitih vrsta glazbe i glazbeno-stilskih razdoblja, pravaca i žanrova. Drugi se element vrednovanja odnosi na učenikovo sudjelovanje u aktivnostima glazbenoga izražavanja gdje je važniji „proces od krajnjeg rezultata jer postignuće u tim aktivnostima ovisi o glazbenim sposobnostima koje utječu na razinu uspješnosti učenika” (MZO, 2019, str. 82). Kurikulum nudi prijedlog usvojenosti ishoda na razini *dobar*, koji zapravo predstavlja okvir procjene te se ista razina ne smije poistovjetiti s ocjenom *dobar* (3). U svrhu prikupljanja podataka, koji će biti predmetom vrednovanja, u nastavi glazbe mogu se provoditi usmeni ili pisani oblici provjere, različiti praktični i projektni radovi ili prezentacije te bilješke o praćenju učenikove aktivnosti i napretka. Zaključna ocjena u nastavi glazbe pokazatelj je usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda tijekom cijele nastavne godine (MZO, 2019).

Iz opisanih je obilježja razvidna postojanost didaktičko-metodičkog pluralizma u nastavi glazbe. Osim toga, usmjerenost nastave na učenika, promatranje djeteta kao cjelovitoga (emocionalnoga i socijalnoga) bića uz uvažavanje njegovih interesa te isticanje važnosti međupredmetnog povezivanja sadržaja, ukazuju na poticanje holističkog, humanističkog i interdisciplinarnog pristupa u učenju i poučavanju glazbe.

2.2.2.3. Pluralizam predmetnih područja u nastavi glazbe

Bitno je obilježje suvremene nastave glazbe postojanje različitih aktivnosti koje se mogu provoditi u nastavi glazbene kulture. Pluralizam glazbenih aktivnosti omogućuje učiteljima i učenicima odabir onih nastavnih aktivnosti koje će provoditi u odgojno-obrazovnome procesu prema vlastitim sposobnostima i interesima. Upravo je to obilježje suvremene nastave glazbe u općeobrazovnim školama gdje učitelj glazbe „ima slobodu konstruiranja nastavnog plana i programa koji nije ograničen bilo kojim oblikom stvaranja i učenja glazbe ili određenim glazbenim stilom ili žanrom“ (Abril, 2016, str. 7). Mnogim je učenicima učenje glazbe u školi jedini doticaj s umjetničkom glazbom te formalni oblik učenja glazbe, stoga je nužno svim učenicima omogućiti stjecanje različitih glazbenih iskustava (Wright, 1996; Abril, 2016).

S obzirom na različite pristupe i pluralizam predmetnih područja, u nastavi glazbe učenici mogu upoznati slušati glazbu i upoznati muzikološke sadržaje te sudjelovati u različitim aktivnostima glazbenoga izražavanja kao što su pjevanje, sviranje ili stvaralaštvo. Osim razvoja glazbenih znanja i vještina, u nastavi glazbe učenici će razvijati kritičko i kreativno mišljenje te izvedbene i komunikacijske vještine (Burnard, 2005; Hallam, 2006; Mans, 2009). Suvremeno je glazbeno obrazovanje pod utjecajem društvenoga i tehnološkoga napretka, a nastava postaje sve više interdisciplinarna (Hargreaves i sur., 2003). U skladu s odgojno-obrazovnim trendovima do promjene dolazi i u nastavi glazbe koja je sada usmjerena na učenika (umjesto na učitelja) te je naglasak na učenju, a ne poučavanju.

Temeljna su predmetna područja u nastavi glazbene kulture slušanje i upoznavanje glazbe, pjevanje, sviranje, glazbene igre i glazbeno stvaralaštvo (MZO, 2019).

Slušanje i upoznavanje glazbe se, kao preporučena aktivnost, u hrvatskim programima javlja 1950. godine (Svalina, 2015). Rojko (2012) određuje ovo nastavno područje središnjom aktivnošću u nastavi glazbe. Temeljnim ciljem slušanja i upoznavanja glazbe Rojko (2012) određuje upoznavanje i glazbeni doživljaj skladbe „te da ona sama, upoznata i umjetnički proživljena, izvrši određene umjetničke učinke uspostavljajući i razvijajući umjetnički glazbeni ukus“ (str. 73). Svako slušanje glazbe u nastavi treba biti aktivno slušanje, odnosno slušanje uz unaprijed određene zadatke. Aktivnim će slušanjem učenici najčešće određivati glazbeno-izražajne sastavnice, a time ujedno usmjeriti svoju pozornost na konkretnu skladbu (Dobrota,

2012). Dobrota (2012) najvećom pogreškom učitelja ističe pretjerano usmjeravanje učitelja na izvanglazbene sadržaje u skladbi jer se pri tome odvraća pozornost s glazbe. Upoznavanje muzikoloških sadržaja jest aktivnost tijesno povezana uz slušanje glazbe. U skladu s istim, Rojko (2012, str. 92) ističe: „Slušajući djelo aktivno, svjesno, s unaprijed postavljenim zadacima, učenik će opažati činjenice potrebne za misaoni rad na stvaranju generalizacija”. Prema Vidulin (2020), slušanje i upoznavanje glazbe predmetno je područje koje je u najvećoj mjeri usmjereno na razvoj znanja i umjetničkih umijeća te potiče estetski odgoj i doprinosi očuvanju baštine. Doprinos ovoj aktivnosti u Hrvatskoj jest *Spoznajno-emocionalni pristup* slušanju glazbe (Vidulin i sur., 2020). U ovome je pristupu naglasak na vođenome slušanju glazbe uz raspravljanje o vlastitim doživljajima, emocijama i zapažanjima s ciljem proširivanja znanja i povećanja interesa djece za umjetničku glazbu (Vidulin, 2020; Vidulin i sur., 2020).

Pjevanje je prirodna ljudska potreba i sveprisutna aktivnost u ljudskome životu starija od govora. Dojenče uči glasove tako što se izražava melodioznim glasom koji je ujedno njegovo prvo jezično iskustvo (Klausmeier, 1992). Uvidom u starije nastavne planove i programe možemo uočiti da je pjevanje najstarija, a duži period i jedina aktivnost u nastavi glazbe. Danas je pjevanje najčešća aktivnost glazbenoga izražavanja u nastavi glazbene kulture u kojoj djeca rado sudjeluju (Vidulin-Orbanić i Terzić, 2011). Temeljni je cilj pjevanja u nastavi glazbe njegovanje glasa te razvoj glasa i kulture lijepoga pjevanja. Pjevanje se uči po sluhu uz instrumentalnu pratnju učitelja. S obzirom na sadržajnu otvorenost kurikulumu, učitelj je slobodan samostalno odabrati pjesme koje će učenici usvojiti na nastavi glazbe. Pjesme mogu biti umjetničke, popularne ili tradicijske, a tijekom odabira pjesama učitelj je dužan voditi računa o vrijednosti pjesme, dobi učenika, težini pjesme, jasnoći teksta i primjerenosti sadržaja. Osim toga, prema interkulturalnome načelu, učenici trebaju upoznati pjesme različitih kultura i tradicija (MZO, 2019). S obzirom na postavljeni cilj pjevanja u nastavi glazbe, odnosno razvoja kulture lijepoga pjevanja, nužno je pojasniti što ono podrazumijeva. Prema Radočaj-Jerković (2017), lijepo je pjevanje intonativno točno i vokalno pravilno oblikovano. S obzirom na različite sposobnosti učenika u predmetnoj nastavi glazbene kulture, učitelji se često susreću s intonativnim teškoćama i nezainteresiranošću nekih učenika za ovu vrstu aktivnosti.

Kao osnovni problem u realizaciji tako postavljenih očekivanja nameće se činjenica da je navedene zadatke nemoguće u potpunosti ostvariti sa svim učenicima, budući da se učenici znatno razlikuju

u pogledu glazbenih sposobnosti i vještina, razine motiviranosti te sklonosti i interesima prema pjevanju. (Radočaj-Jerković, 2017, str. 74)

Pjevanje može biti *funkcionalno* i *umjetničko*. Funkcionalno je ono pjevanje koje ima neku ulogu i u službi je postizanja drugih ciljeva. Takvo je, primjerice, pjevanje pjesma u okviru nastave glazbe koje djeca poslije mogu izvoditi u posebnim školskim prilikama. Svalina (2015) naglašava da se takvo pjevanje oslanja „na elemente kao što su opuštenost, radost i optimizam i ekstrinzične ostale elemente“ (str. 94). Rojko (2012) ističe da je umjetničko pjevanje u funkciji ostvarivanja umjetničkih zahtjeva i da svako pjevanje u nastavi glazbe mora biti umjetničko.

Sviranje se prvi put javlja u nastavnome planu i programu iz 1958. godine. Novost je *sviranje* u nastavi, a preporučuje se upotreba prirodnih instrumenata (ruku i nogu), raznih ritamskih udaraljki (triangl, cimbali, činele, kastanjete, tamburin itd.) i melodijskih udaraljki (metalofoni, ksilofoni). Osim ovih instrumenata, predlaže se upotreba žičanih, gudačkih ili tragačkih instrumenata te blok-flauta (Zavod za unapređenje nastave i općeg obrazovanja Narodne Republike Hrvatske, 1958). Od svojega uvođenja u nastavnu praksu, sviranje se zadržalo u svim kasnijim planovima i programima. U suvremenome je kurikulumu sviranje, uza sve ostale aktivnosti glazbenoga izražavanja, dijelom domene *Izražavanje glazbom i uz glazbu*. Kao i sve ostale aktivnosti, sviranje u nastavi glazbe treba biti u skladu s interesima i sposobnostima učenika, a može se realizirati na različite načine. Učenici mogu svirati na dječjem instrumentariju i klasičnim ili elektroničkim instrumentima, mogu se izražavati tjeloglazbom ili proizvoditi zvukove upotrebom različite informacijsko-komunikacijske tehnologije (MZO, 2019). Sudjelovanjem u aktivnostima glazbenoga izražavanja, pa tako i u aktivnostima sviranja, učenici postaju aktivni dionici odgojno-obrazovnoga procesa. Vidulin (2013) ističe kako sviranje u razredu vjerojatno neće biti na umjetničkoj razini, ali može doprinijeti boljem razumijevanju glazbeno-izražajnih sastavnica. Svrha takvoga sviranja nije naučiti svirati neki instrument na visokoj razini, nego aktivno sudjelovati, istražiti različite razredne instrumente i omogućiti učenicima bolje razumijevanje glazbenih elemenata. Osim toga, aktivnosti sviranja učinit će nastavu zanimljivijom i bliskom učenicima koji svojim sudjelovanjem izvedu glazbu u stvarnome okruženju. Prema Vidulin (2013), „aktivno glazbeno sudjelovanje je upravo najizravniji način usvajanja glazbenih vještina i stjecanje znanja vezanih uz glazbu“ (str. 25). Iako učenici rado sudjeluju u aktivnostima sviranja, u literaturi se ističe kako u nastavi glazbe umjetničko sviranje često izostaje zbog nedostatka

instrumenata i malog broja nastavnih sati, odnosno nedovoljno vremena za kvalitetno uvježbavanje programa (Rojko, 2012; Dobrota, 2012).

Glazbene igre namijenjene su izvođenju u uvodnome dijelu nastavnoga sata kako bi se učenici motivirali za daljnje aktivnosti, a doprinose stvaranju opuštenoga i pozitivnoga razrednog okruženja. Ova je nastavna aktivnost namijenjena učenicima prvoga i drugoga odgojno-obrazovnog ciklusa. S obzirom na vrstu glazbene igre, razlikujemo igre koje podrazumijevaju izvođenje glazbe, pospješuju slušnu percepciju i glazbeno pamćenje, potiču na ples i pokret te igre sa svrhom utvrđivanja glazbenoga znanja (MZO, 2019). Dobrota (2012) ističe da motivacijske igre u uvodnome dijelu sata mogu biti *glazbene* i *neglazbene*. Kao neglazbene aktivnosti predlaže čitanje priče ili pjesme koja će poslužiti kao uvod u nastavni sadržaj. Glazbene motivacijske igre mogu biti vježbe disanja, vježbe za razvijanje koncentracije i glazbenoga pamćenja ili glazbeni diktat. Šulentić Begić (2013) naglašava da je za uspješno provođenje glazbenih igara nužno posjedovanje glazbenoga sluha. Budući da se glazbene igre provode uglavnom u razrednoj nastavi, iste je potrebno upoznati tijekom učiteljskoga studija. Kako bi glazbene igre bile uspješne, studenti učiteljskih studija trebaju posjedovati vještine lijepoga pjevanja, osjećaj za metar i ritam, sposobnost glazbenoga pamćenja, sposobnost kretanja, skupnoga muziciranja itd.

Osim istaknutih aktivnosti slušanja, pjevanja, sviranja i glazbenih igara, potrebno je opisati i aktivnosti glazbenoga stvaralaštva koje su u ovome dijelu rada izostavljene. Određenje glazbenoga stvaralaštva te mogućnosti provođenja stvaralačkih aktivnosti predstavljeni su u cjelini o stvaralaštvu (vidi podcjelinu 2. 3. 5. *Određenje i mogućnosti provođenja glazbenoga stvaralaštva*).

2.2.3. Suvremeni pristup učenju i poučavanju u nastavi glazbe

Glazbena se nastava, kao dio umjetničkoga obrazovanja u općeobrazovnim školama, temelji na upotrebi formalnih kurikulumata te upotrebljava različite pristupe i strategije poučavanja nekoga sadržaja uz vrednovanje ishoda učenja (Mans, 2009). Iako je planirana i osmišljena, nastava glazbe često ne doprinosi razvoju trajnih znanja, vještina i sposobnosti, a učenici ne doživljavaju glazbeno obrazovanje važnima za svoje potrebe i interese (Mans, 2009).

Distanciranost glazbe i glazbenoga obrazovanja od stvarnoga života učenika prouzročilo je krizu glazbene nastave (Regelski, 2005).

Suvremeno glazbeno obrazovanje ističe holistički i humanistički pristup, konstrukciju znanja i vještina kroz praktično djelovanje, interdisciplinarnost te kulturnu, emocionalnu i socijalnu uključenost. Još je Maslow (1968) istaknuo važnost humanističkoga glazbenog obrazovanja i stvaranja glazbenih iskustava koji vode ka otkrivanju identiteta. U skladu s holističkim pristupom, suvremena nastava treba omogućiti razvoj cjelovite ličnosti djeteta te osim razvoja kognitivnih znanja, pružiti učenicima „priliku da razviju svoje razumijevanje i uvažavanje afektivnih aspekata ljudskih postignuća kako su prikazani u glazbi, umjetnosti, poeziji i književnosti, budući da za mnoge pojedince to predstavlja sredstvo za postizanje samoispunjenja“ (Duchesne i sur., 2022, str. 283). Isto tako, brojne glazbene i izvanglazbene dobrobiti te društvena korisnost ukazuju da je glazba neophodna za cjeloviti dječji razvoj i kao takva treba biti dostupna svim učenicima u procesu odgoja i obrazovanja (Wright, 1996). Abril (2023) uočava tri dimenzije holističkoga pristupa u glazbenome obrazovanju: unutardisciplinarno povezivanje, interdisciplinarnost i integracija. Holističko glazbeno obrazovanje temelji se na pluralizmu glazbenih područja i usmjereno je na povezivanje glazbe s drugim predmetnim područjima. Osim toga, suvremeno glazbeno obrazovanje ističe važnost integracije osobnih, društvenih i okolišnih aspekata u nastavni proces čime se sadržaj povezuje sa stvarnim životom učenika. Na važnost i potrebu glazbenoga obrazovanja u suvremenome svijetu upozorava i Váradi (2022):

Jedna je od važnih uloga glazbenoga obrazovanja, između ostaloga, pomoći mlađim generacijama da postanu emocionalno uravnotežene i produktivne odrasle osobe kojima je dobro u životu, stoga bi umjetničko obrazovanje i glazbeno obrazovanje trebalo dobiti primarnu važnost u našoj pedagoškoj praksi. (Váradi, 2022, str. 8)

Nastavljajući se na Gardnerov model višestrukih inteligencija, McCarthy i Goble (2002) također prepoznaju važnost glazbenoga obrazovanja:

Kada netko shvati da je ljudski um dijelom glazbeni (tj. da je manipulacija zvukom prirodan i jedinstveni oblik ljudske spoznaje) i da je glazbena inteligencija povezana s drugim inteligencijama, samo je jedan korak za nastavnike da prepoznaju kako poticanje i njegovanje glazbenoga razvoja može biti važna odgovornost javnih škola. (McCarthy i Goble, 2002, str. 23)

Promjena paradigme u učenju i poučavanju odrazila se i na glazbeno obrazovanje. U skladu s odrednicama suvremene nastave, nastava glazbe teži razvoju kompetencija učenika koje će moći primijeniti u životu. Napušta se model poučavanja tradicionalne škole u korist aktivnoga učenja i konstruktivistički orijentiranoga nastavnoga procesa. U takvoj nastavi glazbe naglasak nije na stjecanju kognitivnih znanja o glazbi, već se znanja i vještine razvijaju aktivnim djelovanjem. Prema Terhartu (2001), svako organizirano učenje i poučavanje treba poticati aktivan karakter učenja uključivanjem učenika u različite aktivnosti, koje im omogućuju autonomiju i kontrolu u organizaciji i vođenju nastavne aktivnosti (Kyriacou i Marshall, 1989). Nastava glazbe koja se temelji na razvoju kompetencija, a karakterizira ju interakcija, komunikacija i dijeljenje znanja, u skladu je s potrebama suvremenoga društva. Glazbeno bi stvaralaštvo (posebno improvizacija) moglo „otvoriti nove perspektive u poučavanju i učenju, predlažući model na razvoju kreativnosti i pristupu poučavanja usmjerenome na proces“ (Biasutti, 2017, str. 7). Biasutti (2017) predstavlja pristup za poučavanje glazbene improvizacije koji naglašava važnost procesa nad konačnim proizvodom. Ovaj pristup pojašnjava kroz anticipaciju, upotrebu repertoara, emotivnu komunikaciju, povratnu informaciju i tok (eng. *flow*).

McCarthy (2009) diskutira o rekonceptualizaciji glazbenoga obrazovanja. Tradicionalno poimanje glazbenoga obrazovanja bilo je usmjereno na slabljenje funkcije i prakse glazbe u društvu. Umjesto promatranja glazbe, zalaže se za stvaranje glazbe i davanje značenja kroz interakciju, vrijednosti te kulturno-društveni kontekst. Prema McCarthy (2009, str. 33), „globalni glazbeni trendovi odražavaju povećano amatersko i društveno stvaranje glazbe, suradnju među glazbenicima diljem svijeta, povećanu potrošnju glazbe i rast hibridnih glazbenih žanrova“, stoga je potrebno omogućiti i pomoći učenicima stjecanje iskustva glazbenoga muziciranja. S ovime se slaže i Hebert (2009) koji ističe da suvremeno glazbeno obrazovanje treba poticati stvaranje glazbe i glazbenoga razumijevanja koje će omogućiti stjecanje glazbenih iskustava učenika.

Elliott (2005) je utemeljitelj koncepta koji naziva *Praksijalno glazbeno obrazovanje*.¹⁴ U ovome konceptu polazi od ideje višedimenzionalne nastave glazbe koja se temelji na višeslojnome razumijevanju, višeznačnome konceptu glazbenih vrijednosti i pluralizmu aktivnosti u glazbenoj

¹⁴ Praksijalno obrazovanje dolazi od pojma *praxial* koji je Aristotel upotrijebio u djelu *Poetika*, a označava ljudsko djelovanje ugrađeno u određeni kontekst. Ova filozofska ideja polazi od razumijevanja glazbe koje proizlazi iz svrhovitoga i društvenoga djelovanja. Praksijalno se obrazovanje sastoji od međusobno isprepletenih procesa i proizvoda u kojima pojedinac otkriva vlastitu osobnost i jača osjećaj zajedništva (Elliott, bez dat.).

nastavi koje doprinose ostvarivanju tih vrijednosti. Nastavu glazbe, prema Elliottu (2005), čine *musicianship* i *listenership*, kojima se razvijaju glazbene vještine i sposobnosti slušanja glazbe. Dodatno, ove aktivnosti doprinose stvaranju identiteta i osjećaja zajedništva, a ujedno se potiče rekonstrukcija vlastitih odnosa i preferencija čime se povezuju glazbene vrijednosti i glazbeno obrazovanje s ciljevima humanističkoga obrazovanja. Autor ističe da kognitivno znanje o glazbi doprinosi razumijevanju glazbe, ali je ono sekundarno u odnosu na proceduralno znanje koje nastaje kroz *musicianship*. U skladu s tim, temeljnim aktivnostima u nastavi glazbe određuje muziciranje, odnosno izvođenje, improvizaciju, skladanje, aranžiranje i dirigiranje te slušanje glazbe. Prema Elliottu (2005), ovim je aktivnostima moguće ostvariti ciljeve nastave:

Smatram da postizanje ciljeva glazbenog obrazovanja ovisi o razvoju glazbenih vještina i slušnih sposobnosti svih učenika glazbe, kroz uključivanje učenika u: izvođenje-i-slušanje, improvizaciju-i-slušanje, skladanje-i-slušanje, aranžiranje-i-slušanje, dirigiranje-i-slušanje te slušanje snimke i izvedbe uživo. Naglašavam da stvaranje glazbe svih vrsta – i, naravno, bogato slušanje glazbe koje je potrebno za dobro stvaranje glazbe – trebalo bi biti u središtu glazbenog kurikulumu. (Elliott, 2005, str. 7)

Tijekom aktivnosti slušanja dolazi do konstrukcije intraglazbenih i interglazbenih odnosa uz upotrebu identičnoga znanja potrebnog za glazbene vještine. Dakle, znanje koje je potrebno za slušanje glazbe identično je znanju potrebnom za aktivnosti improvizacije, skladanja ili pak aranžiranja neke skladbe. Ovdje je primjetno kako Elliott (2005) ističe važnost aktivnoga sudjelovanja učenika u stjecanju glazbenih iskustava. Crawford (2013) ističe kako ova praksijalna filozofija može biti odgovarajući i prikladan model učenja i poučavanja u suvremenoj nastavi glazbe. Važnost prakse u glazbenoj nastavi naglašava i Regelski (2005) te ju razlikuje od teorije (akademsko proučavanje o glazbi). Autor kritizira trenutačno stanje u glazbenoj nastavi i pri tome ističe kako je uglavnom naglasak na teorijskim sadržajima iz teorije glazbe i povijesti glazbe zbog uvjerenja kako isti doprinose razumijevanju glazbe. Regelski (2005) se zalaže za djelovanje u nastavi glazbe, a ne za učenje o glazbi, koje će imati značenje za život učenika. Svrha je ovoga pristupa utemeljenoga na praksi poboljšati „glazbeni život učenika i društva“ razvojem glazbenih vještina učenika i mogućnosti muziciranja (Regelski, 2005, str. 22).

Prema Vidulin (2017), promjene u suvremenome društvu, a koje su se odrazile i na odgojno-obrazovni proces, utjecale su na proširivanje potrebnih kompetencija učenika te

nadogradnju njihovih znanja, vještina i inovativnosti. U takvoj školi treba težiti razvoju kreativnih potencijala u svim nastavnim predmetima i područjima. Vidulin (2017) u svojem radu opisuje alternativni pristup glazbenome radu *Listening and Making Music* (LMM) u kojemu povezuje slušanje glazbe i glazbeno stvaralaštvo. Slušanjem glazbe učenici će upoznati glazbene elemente dok će stvaranjem primijeniti stečeno znanje i razvijati svoje glazbene i kreativne vještine.

Mans (2009) ističe mišljenje učitelja kako se glazbeno obrazovanje treba temeljiti na konstruktivizmu te da suvremenome obrazovanju nedostaje razumijevanje o slobodi izbora, autonomije i odgovornosti učenika za vlastito učenje. Prethodno istaknuta određenja konstruktivističkoga pristupa i aktivnoga učenja itekako su prepoznatljiva u nastavi glazbe. Aktivnim sudjelovanjem u nastavnome procesu, pa i izvan njega, učenik razvija svoja znanja i vještine „i zato mu treba omogućiti da se aktivno bavi, manipulira, istražuje s različitim predmetima, materijalima i sredstvima te da aktivno sudjeluje u svakodnevnim praktičnim aktivnostima“ (Miljak, 2007, str. 245). Konstruktivističku ideju u nastavi glazbe podupire i Elliott (2005) koji smatra da su glazbena djela zapravo umjetničko-kulturne konstrukcije jer nastaju kao rezultat djelovanja pojedinca koji je stvarao u povijesno-kulturnome okruženju. Za Elliotta (2005), slušanje glazbe također je misaono-konstruktivni proces koji se odvija pod utjecajem sociokulturnih uvjerenja slušatelja.

Shively (2015) smatra da konstruktivizam pruža dobre smjernice za učenje i poučavanje u nastavi glazbe. Poučavanje koje se temelji na konstruktivističkim značajkama nastoji aktivno uključiti sve učenike u glazbene aktivnosti. U konstruktivističkoj glazbenoj učionici učitelj omogućuje učenicima da razmišljaju o glazbi i pri tome individualno razvijaju svoje razumijevanje glazbe. Na taj način učenici produbljuju svoje znanje vlastitim glazbenim iskustvima koja pružaju priliku za istraživanje glazbe: „Moramo uključiti naše učenike na promišljanje o iskustvima u kojima zajednički sudjelujemo, što im omogućuje povezivanje njihova prethodnoga znanja sa znanjem učitelja, kao i s njihovim znanjem o glazbi“ (Shively, 2015, str. 130). Učitelji pri tome pomažu učenicima u stvaranju poveznica između poznatoga i nepoznatoga, odnosno u stvaranju novih konstrukcija znanja. Konstruktivistički je pristup u nastavi glazbe, odnosno stvaranje individualnoga i konstruiranoga znanja, poželjan. Na toj je osnovi moguće temeljiti različite nastavne glazbene aktivnosti, pogotovo one aktivnosti na području glazbenoga stvaralaštva.

Scott (2011, str. 193) naglašava važnost potpore konstruktivističkoga učitelja u nastavnome procesu ističući kako „učenici stječu nova znanja najučinkovitije kada im učitelji olakšavaju učenje pomažući im da istraže svoje glazbeno okruženje i sami otkrivaju glazbeno znanje“. Nadalje, učitelji koji primjenjuju konstruktivistički pristup u nastavnome procesu potiču učenike na raspravu, a analizom i evaluacijom vlastitih ideja aktivno sudjeluju u konstruiranju znanja o glazbi i pri tome usavršavaju svoje glazbene vještine. Učitelji ohrabruju i motiviraju učenike u radu, usmjeravaju ih i pomažu u konstrukcijama novih ideja. Može se zaključiti kako je aktivno učenje osnova glazbene nastave jer se ista temelji na aktivnostima glazbenoga izražavanja u kojima su učenici angažirani u vlastitome doživljavanju i glazbenome izražavanju.

U nastavi glazbe učenici mogu slušati glazbu te pjevati, svirati ili plesati, odnosno mogu sudjelovati u različitim reprodukcijским aktivnostima. S druge strane, u domenu glazbenoga izražavanja ubrajamo i produktivne glazbene aktivnosti poput glazbenoga stvaralaštva. Za uspješnu provedbu ovih aktivnosti neophodno je aktivno sudjelovanje uz primjenu znanja o glazbi. Scott (2011) nudi različite preporuke za organizaciju nastave glazbe koja se temelji na konstruktivističkome pristupu i aktivnome učenju. Tako učenici mogu eksperimentirati s idejama i pri tome osmisliti aranžman za neku pjesmu (domena glazbenoga stvaralaštva). Učenici mogu stvarati u manjim skupinama i potom predstaviti svoje radove ostalim učenicima. Uloga je učitelja potaknuti učenike na razmišljanje, analizu i evaluaciju vlastitoga rada postavljanjem pitanja o njihovome stvaralačkome produktu („Zašto mislite da bi pjesma trebala imati ovakav početak/završetak? Zašto ste odlučili da bongosi izvode ritamsku pratnju?“...). Analitički se pristup aktivnoga učenja ogleda u razumijevanju pojavnosti oblika glazbe gdje su učenici aktivno uključeni u svoje učenje tako što pojašnjavaju nove informacije uz pojmove koje su prije naučili. Pretpostavka je da će učenici upotrijebiti analitički način u interpretaciji vlastitih glazbenih iskustava (Scott, 2011). U tradicionalnome pristupu poučavanja, učitelji najčešće postavljaju pitanja na koja se očekuju jednoznačni odgovori. U konstruktivističkome pristupu nema pogrešnih odgovora jer se greške tretiraju kao iskustva učenika.

... u konstruktivističkom pristupu, učenike se potiče da razmišljaju o glazbi i stvaranju glazbe kada im se postave pitanja koja traže interpretativne odgovore (npr., „Kako je *crescendo* u 9. i 10. taktu utjecao na izvedbu?“ „Kako bismo mogli poboljšati našu izvedbu na *crescendo* dijelu?“). Kroz

proces evaluacije, učenici postaju sami sebi kritičari, aktivno sudjeluju u analizi svojih izvedbi i određuju kako će poboljšavati svoje znanje i vještine. (Scott, 2011, str. 196)

Wiggins (2016) ističe da nastava koja se temelji na sociokonstruktivističkome pristupu podrazumijeva stvaranje razredne zajednice koja potiče i podržava učenike u njihovu učenju o glazbi, odnosno omogućuje učenicima razumijevanje glazbe i sudjelovanje u glazbenim aktivnostima. No unatoč tomu što konstruktivistički pristup i aktivno učenje pretpostavljaju aktivno uključivanje u nastavni proces, Scott (2010) diskutira o razlici misaone i ponašajne aktivnosti. Jedna vrsta aktivnosti podrazumijeva aktivnu konstrukciju glazbenoga znanja razmišljanjem o trenutnom radu, dok je druga vrsta aktivnosti usmjerena na sudjelovanje i rješavanje zadataka bez razmišljanja o tomu što rade. Ovdje učenici jesu aktivni fizički, ali su pasivni psihički jer izvršavaju i prihvaćaju upute drugih (Scott, 2010). Nastava koja se temelji isključivo na aktivnosti učenika ne mora nužno sadržavati elemente konstruktivističkoga učenja. Aktivnost kao takva, bez konstrukcije znanja i dubokoga razumijevanja, nije dostatna za konstruktivističku perspektivu (Scott, 2006; 2010). Scott (2006) takvu nastavu glazbe naziva pseudokonstruktivističkom te ju opisuje kao „površni pristup koji daje izgled konstruktivističkoga okruženja za učenje unutar pristupa koji se temelji na aktivnostima usmjerenima na učitelja“ (str. 21). Dart i sur. (2000) obilježjima dubokoga razumijevanja određuju davanje značenja sadržaju koji se uči. Stvaranjem poticajnoga i podržavajućega okruženja te pružanjem prilika za istraživanje i rješavanje problema, učitelji mogu pomoći učenicima da svoje učenje temelje na razumijevanju i davanju značenja sadržaju (Dart i sur., 2000). U nastavi glazbe koja se temelji na konstruktivističkome pristupu, učenici aktivno sudjeluju, angažirani su i razmišljaju o vlastitim glazbenim iskustvima.

U osnovi konstruktivističkoga pristupa i aktivnoga učenja jest aktivnost učenika s ciljem stvaranja novih iskustava. Ono se ostvaruje različitim oblicima učenja koji su primjenjivi u nastavi glazbe. Jedan od oblika aktivnoga učenja jest kooperativno učenje tijekom kojega učenici rade u manjim skupinama s ciljem povećanja vlastitoga znanja i znanja drugih članova unutar skupine (Brown, 2008). Radom u skupinama učenici uče istraživanjem i otkrivanjem te rješavanjem problema u skladu s trenutnim potrebama. Brown (2008) diskutira o nastavi glazbe koja je usmjerena na učenika. Pri tome ističe da je to oblik „aktivnoga učenja gdje su učenici angažirani i uključeni u ono što uče“ (str. 30) što će doprinijeti razvoju autonomije i kreativnosti učenika.

Prema Brownu (2008), nastava glazbe koja je usmjerena na učenika omogućit će stjecanje glazbenih iskustava i vrijednosti o glazbi za cijeli život.

Rezimirajući suvremene pristupe nastavi glazbe, izdvajaju se sljedeća obilježja:

1. Nastava glazbe usmjerena je na učenika i razvoj učeničkih kompetencija. Ona je otvorena, prilagodljiva te ju karakteriziraju didaktički i metodički pluralizam (MZO, 2019). Svrha je umjetničkih područja u odgojno-obrazovnome procesu osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i potaknuti učenike na aktivno sudjelovanje u umjetnosti, stjecanje znanja o umjetnosti te izražavanje ideja, stavova i osjećaja umjetničkim aktivnostima (MZOŠ, 2011). Glazbeno obrazovanje treba omogućiti iskoristivost razvijenih kompetencija i uključivanje učenika u glazbeni život zajednice (MZO, 2019).
2. Nastava glazbe omogućuje cjeloviti razvoj pojedinca (učenika). Jedan je od ciljeva glazbene nastave u općeobrazovnim školama, osim stjecanja kognitivnih znanja o glazbi, ujedno i razvoj socio-emocionalnih vještina učenika. Sudjelovanjem u nastavi glazbe ostvaruju potrebu za glazbom (MZO, 2019) te razvijaju kognitivne, emocionalne i socijalne vještine (McClung, 2000; Kokotsaki i Hallam, 2007; Rickard i sur., 2012; Váradi, 2022). Suvremeno glazbeno obrazovanje teži cjelovitome razvoju pojedinca što je ujedno obilježje i humanističke psihologije (Fulgosi, 1997).
3. Nastava se glazbe temelji na sociokonstruktivističkome pristupu i aktivnim oblicima učenja. Glazbena je nastava nužno *aktivna nastava* jer zahtijeva od učenika njegovo aktivno sudjelovanje u različitim nastavnim glazbenim aktivnostima. U nastavi glazbe učenik ne može biti pasivan promatrač. Učenici sudjeluju u aktivnostima glazbenoga izražavanja (pjevanju, sviranju, plesanju ili stvaralaštvu) te slušaju glazbu uz upoznavanje i proširivanje znanja o glazbi. Sudjelovanjem u nastavnim aktivnostima, učenici (su)konstruiraju znanja te razvijaju glazbene vještine. Učenici su aktivni dionici odgojno-obrazovnoga procesa, a zadatak je učitelja motivirati, usmjeravati i pomagati učenicima u konstrukciji njihova znanja. Učiteljeva je uloga savjetodavna, dok razvoj kompetencija ovisi o učenikovu učenju. Aktivno učenje, koje se nastavlja na konstruktivistički pristup, podrazumijeva aktivno sudjelovanje i komunikaciju nastavnih dionika uz upotrebu suvremenih metoda rada, a znanje se stječe na osnovi prethodno stečenoga znanja. Aktivno je sudjelovanje izuzetno važno u nastavi glazbe, s obzirom na to da se učenje ostvaruje stalnom aktivnošću učenika tijekom koje do „glazbenih znanja i znanja o

glazbi (verbalnih znanja) dolazi se aktivnošću učenika, odnosno istraživanjem (zvukova i tonova), rješavanjem (glazbenih) problema i suradnjom s drugima (zajedničkim pjevanjem, sviranjem ili improvizacijom)” (Svalina, 2015, str. 74).

Budući da je nastava određena učenjem i poučavanjem, nemoguće je u nastavnome procesu izostaviti socijalni kontekst učenja, stoga se u daljnjemu radu polazi od teze da se nastava glazbe u osnovnim općeobrazovnim školama temelji na sociokonstruktivističkome pristupu.

2.3. Stvaralaštvo

2.3.1. Određenje stvaralaštva

Ubrzani razvoj i kontinuirani napredak suvremenoga društva rezultirali su pridavanju većega značaja svemu što je novo i jedinstveno. Društvu znanja potrebna je sposobnost inoviranja, odnosno sposobnost širenja izuma i novih ideja, dok se velik broj djelatnosti promatra s estetskoga i kreativnoga stajališta (Bindé, 2007). Suvremeno društvo više ne treba poslušne pojedince koji izvršavaju zadaće i reproduciraju naučeno, već je potreban kooperativan, prilagodljiv, kooperativan i stvaralački sposoban pojedinac. Polić (2002) naglašava da obrazovanje bez stvaralaštva uskraćuje pojedincu slobodu i izražavanje osobnosti te ugrožava njegovu egzistenciju. Prema Sternbergu (2010), značajka je suvremenoga društva intelektualni konformizam koji sputava ljudske kreativne potencijale. Problemi s kojima se susrećemo su „novi i teški, i moramo razmišljati kreativno i divergentno kako bismo riješili te probleme“ (Sternberg, 2010, str. 397). Osposobljavanje pojedinaca za potrebe suvremenoga društva koje se temelji na stvaralaštvu, treba provoditi u svim odgojno-obrazovnim razinama i vrstama ali ga je potrebno prilagoditi sposobnostima odgajnika (Vukasović, 2001). Permanentnim stvaralačkim pristupom u odgoju i obrazovanju učenici će razviti svoje stvaralačke sposobnosti i vještine koje će kao takve poslije primjenjivati u životu.

U literaturi se pojmovi *kreativnost* i *stvaralaštvo* često opisuju kao sinonimi. Pojam *kreativnost* dolazi od lat. *creare*, a označava stvaranje nečega novoga i originalnoga (Klaić, 1972). Iz ovih je definicija očito da se pojmovi kreiranje i stvaranje koriste kao sinonimi i imaju isto značenje. U skladu s tim, u daljnjem tekstu koristit ćemo pojam *stvaralaštvo*, uz napomenu da će

svi relevantni radovi biti predstavljeni u izvornom obliku, odnosno koristit ćemo terminologiju koju koriste autori primarnih izvora.

Pregledom relevantne literature uočena su različita tumačenja o tomu što je stvaralaštvo. Elementi kreativnoga ponašanja opisani su još u djelima antičkih filozofa, Platona i Aristotela. Platon u svojem dijalogu *Ion* opisuje pjesnika pod utjecajem ludila koje proizlazi iz njegovih osjetila. U ovome se slučaju kreativnost promatra kao nešto što izvanjsko, neobjašnjivo, božansko, koje nije svojstveno normalnim ljudskim sposobnostima. Nasuprot Platonu, Aristotel odbacuje mišljenje o kreativnome procesu kao nečemu mističnome. Prema Aristotelu, stvaralaštvo je proizašlo iz prirode logičkoga mišljenja (Starko, 2014).

Stein (1953) je među prvima ponudio standardnu definiciju kreativnosti, kako ju nazivaju Runco i Jaeger (2012), koja se odnosi na stvaranje nečega novoga: „Stvaralački rad je novi rad, koji je u nekome trenutku prihvaćen kao održiv, koristan ili zadovoljavajući“ (Stein, 1953, str. 311). Novi se rad odnosi na stvaranje novoga proizvoda koji dotad nije postojao, a proizlazi iz preoblikovanja postojećih znanja i materijala koji poprimaju posve novi oblik. Kreativnost je sposobnost da se proizvede nešto novo, koje je ujedno i prikladno, a rezultat je intelektualnoga procesa, intelektualnoga stila (načina procesiranja informacija), znanja, osobnosti, motivacije i okoline. Također, prava je kreativna izvedba rijetka zbog nejednolike razvijenosti svih istaknutih elemenata (Sternberg i Lubart, 1991; Sternberg, 2005). Novost i prikladnost, kao obilježja stvaralačkoga proizvoda, impliciraju da originalan stvaralački proizvod bez prikladnosti ne možemo smatrati kreativnim, i obratno, prikladan proizvod bez originalnosti nije kreativan (Hickey i Lipscomb, 2006; Mans, 2009). Iz navedenoga proizlazi da procjena stvaralačkoga rada i proizvoda ovisi o okruženju i kulturi u kojoj je nastao. Kompleksniju je definiciju kreativnosti ponudio Torrance (1965) kojom objedinjuje kreativno ponašanje, sposobnosti kreativnoga mišljenja i kreativni potencijal. Za njega je kreativnost „proces postajanja osjetljivim na probleme, nedostatke, praznine u znanju, elemente koji nedostaju, disharmoniju itd.; prepoznavanje teškoća, traženje rješenja, nagađanje ili određivanje hipoteza; testiranje i retestiranje hipoteza te njihovo mijenjanje uz ponovljeno testiranje; i konačno, priopćavanje rezultata“ (Torrance, 1965, str. 663–664).

Prema Ozimecu (2006, str. 132), „kreativnost je skup ljudskih osobina i sposobnosti koje u jednom sinergičnome djelovanju omogućavaju pojedincu da uočava, otkriva, predviđa,

doživljava, prihvaća, kombinira... stvari i pojave na jedan drugačiji, nov, svjež, neuobičajen i originalan način“. Ozimec (2006) govori o dvije vrste stvaralaštva, reproduktivnom i kreativnome. Reproductivno je stvaralaštvo u kojemu dolazi do stvaranja, ali bez elemenata kreativnosti, dok je kreativno stvaralaštvo ono u kojemu nastaje nešto novo i originalno. Guilford (1958) povezuje kreativnost s inventivnim i imaginativnim ponašanjem koje je karakteristično određenim pojedincima kao što su znanstvenici, likovni i glazbeni umjetnici te književnici. Prema Elliotu (1989), za stvaralaštvo su ključni izvornost i originalnost. Slično promišlja i Starko (2014) koja ističe dva temeljna obilježja stvaralaštva.

Novitet i originalnost mogu biti karakteristike s kojima se najviše povezuje kreativnost. Književna djela koja oponašaju ona prije njih ili znanstvena otkrića koja su samo ponavljanje prijašnjeg rada, rijetko se smatraju kreativnim. Biti kreativan znači da ideja ili proizvod mora biti nov. (Starko, 2014, str. 25)

Dryden i Vos (2001) ističu da ne postoje novi elementi, već je ideja kombinacija starih, postojećih elemenata. Ipak, neki autori ističu kako bi trebalo razlikovati stvaranje novih ideja od inovacija. Kreativnost možemo promatrati kao razvoj novih ideja, dok je inovacija primjena tih istih ideja u praksi (Arar i Rački, 2003).

U literaturi se uz originalnost povezuje i učinkovitost kao jedno od obilježja, jer postojanje izvorne originalne ideje nije dovoljno da bi se moglo govoriti o kreativnosti (Runco i Jaeger, 2012). Barron (1955) je odredio dva kriterija određivanja originalnosti. Da bi neka ideja bila originalna, ona treba biti neuobičajena u odnosu na ostale ideje unutar skupine koja se proučava kao i prilagodljiva. Drugim se kriterijem, prilagodljivošću ideje, željela isključiti slučajnost pojave neuobičajenih odgovora ili onih odgovora koji su rezultat neznanja. Prema Amabile (1983a), proizvod će biti procijenjen kreativnim ako odgovori proizlaze iz zadatka koji se temelji na heurističkome pristupu te ako su dobiveni odgovori prikladni, korisni i društveno vrijedni. Dodatno, Torrance ističe neka druga obilježja stvaralaštva kao što su sposobnost pronalaženja problema i proizvodnja različitih alternativnih rješenja, fleksibilnost, originalnost ideja, kombiniranje i sintetiziranje, vizualiziranje, upotreba mašte i dr. (Shaughnessy, 1998).

Stevanović (2002) promatra stvaralaštvo kao organizirani rad s ciljem razvoja višestranice ličnosti. Ovaj rad nije vidljiv poput drugih oblika čovjekova djelovanja, ali postoji kao ideja ili misao sadržana u pojedincu.

Stvaralaštvo (eng. *creativity*) je osobni ili društveno organiziran rad u kome se pojedinac samostalno ili pod vodstvom druge osobe razvija kao kompletna višestrana ličnost osposobljena za divergentno (stvaralačko) mišljenje, istraživanje, kreativno ponašanje, organizirani stvaralački proces i vrijedan stvaralački čin/djelo, proizvod. (Stevanović, 2002, str. 58)

Taylor (1971) razlikuje ekspresivnu, produktivnu, inventivnu, inovativnu i emergentnu kreativnost. Ekspresivna je razina najtemeljitiji oblik kreativnosti i odnosi se na neuvježbano improvizirano ponašanje. Spontano i improvizirano ponašanje obrazovanjem može postati inhibirano, a kreativni su proizvodi rezultat produktivnih vještina. Sljedeća razina kreativnosti, inventivna kreativnost, nastupa kada pojedinac može svjesno manipulirati elementima nekoga sadržaja tražeći pritom moguća rješenja određenoga problema. Inovativna kreativnost podrazumijeva sposobnost modificiranja neke ideje u nova kreativna rješenja, dok se emergentna kreativnost odnosi na stvaranje nove originalne ideje ili teorije.

Suvremeno shvaćanje kreativnosti polazi od toga da je kreativnost svojstvena svim ljudima. Stevanović (2002) ovo svojstvo pojašnjava sljedećim riječima: „Stvaralaštvo je karakteristično za sve ljude, bilo da se bave znanošću, umjetničkim djelovanjem, tehnikom, tehnologijom, proizvodnjom ili svakodnevnim životom. Svatko može originalno razmišljati, rješavati probleme i, još više, stvarati djela kakva dotle drugi nisu stvorili, a imaju određenu vrijednost“ (str. 251). Ova se tvrdnja očituje i u dihotomnoj podjeli razine kreativnosti koja razlikuje kreativno ponašanje s elementima genijalnosti, tzv. „Veliko K“ (*Big-C*) i svakodnevnu kreativnost, „malo k“ (*little-c*). U prvome slučaju, kreativno ponašanje podrazumijeva kreativne produkte koji imaju velik značaj za čovječanstvo. Takva se razina kreativnosti označava velikim tiskanim slovom „K“ (od eng. *creativity*). Kreativnost označena malim tiskanim slovom „k“ označava svakodnevna kreativna ponašanja ljudi (Kaufman i Beghetto, 2009; Starko, 2014). Kreativni produkti na višoj razini, „Veliko K“, podrazumijevaju postojanje socijalne prihvaćenosti i priznanja koje nije svojstveno svakodnevnim kreativnim produktima, ali u oba slučaja postoje pojedinac i njegova originalna ideja (Runco, 2014). Kaufman i Beghetto (2009) su proširili dihotomnu podjelu tako što su osmislili *Četverostupanjski model kreativnosti* (eng. *Four-C Model of Creativity*). Dodane su dvije nove razine kreativnosti, „mini k“ i „pro k“. Najniža je razina kreativnosti „mini k“ subjektivna, odnosi se na osobne interpretacije iskustava i događaja te je više usmjerena na proces kreativnoga djelovanja. Razina „pro k“ odnosi se na kreativna postignuća

pojedince, ali bez elemenata genijalnosti te je po svojim obilježjima smještena između razina „malo k“ i „Veliko K“. Ovu razinu dostižu pojedinci koji su postali eksperti u svojem području profesionalnoga djelovanja. Najnižu razinu kreativnosti dosegnut će svi pojedinci, najčešće u ranome djetinjstvu, a daljnjim razvojem i profesionalnim djelovanjem dostižu se sljedeće dvije kreativne razine. Važno je istaknuti kako u ovome proširenome modelu svakodnevno kreativno djelovanje i ostvarenja više nisu rezervirana isključivo za razinu „malo k“. U četverostupanjskome modelu kreativnosti, svakodnevna se kreativnost prožima kroz prve tri razine, „mini k“, „malo k“ i „pro k“. Budući da „Veliko K“ podrazumijeva kreativna postignuća s elementima genijalnosti, ovu posljednju razinu kreativnosti dosegnut će tek manji broj pojedinaca, postumno ili tijekom svojega života (Kaufman i Beghetto, 2009).

Ovaj se pluralizam pojašnjavanja i razumijevanja stvaralaštva može sintetizirati pomoću dvaju temeljnih pristupa. Prvi pristup promatra stvaralaštvo kao misaoni proces, dok je drugi pristup usmjeren na proces stvaranja ili njegov krajnji rezultat, odnosno stvaralački produkt. Zajedničko ovim pristupima jest stvaranje nečega novoga (Torrance, 1965).

Rhodes (1961) u svojem određivanju stvaralaštva ističe nastanak nečega novoga, odnosno kreativnoga proizvoda, koji je rezultat uzajamnoga djelovanja kreativne osobe i kreativnoga procesa u kreativnoj okolini. Kreativnu osobu promatra kao cjelinu koju čine osobnost, intelekt, temperament, navike, ponašanja, sustav vrijednosti i dr. Kreativni je proces u izravnoj vezi s osobinama onoga koji stvara te ga tako povezuje s kreativnim proizvodom. Slično promišlja i Rogers (1961) prema kojemu je novi proizvod rezultat kreativnoga procesa, a nastaje interakcijom pojedinca u različitim iskustvima. Rogers (1961) pojašnjava kreativni proces kao „stvaranje novog, povezanog proizvoda, koji nastaje iz jedinstvenosti pojedinca s jedne strane te materijala, događaja, ljudi ili okolnosti njegova života s druge strane“ (str. 350). Kratus (1990) ističe tri temeljna, međusobno povezana elementa pojašnjavajući kako se svaki kreativni čin sastoji od osobe koja stvara, procesa stvaranja i proizvoda koji nastaje u tome stvaralačkome procesu. Prema Elliotu (1989), kreativnost čine četiri dimenzije: proizvođač, proizvod, aktivnost kojom se proizvodi taj proizvod i kontekst u kojemu se kreativno djelovanje odvija. Kontekst može biti neka situacija u kojoj se događa kreativno djelovanje ili šire, poput tradicije i kulture.

Najčešćim se osobinama kreativne osobe u literaturi ističu snažna volja i radoznalost, inicijativnost, sklonost riziku, hrabrost, otvorenost za osobna iskustva, aktivno djelovanje,

intrinzična motivacija, sloboda izražavanja, visoka razina samopouzdanja, upornost i strpljenje (Elliot, 1989; Stevanović, 2002; Sternberg, 2005; Brinkman, 2010). Torrance (prema Shaughnessy, 1998, str. 444) tako ističe osobine kao što su „spremnost na preuzimanje rizika, znatiželja, neovisnost u razmišljanju, upornost i ustrajnost, hrabrost, neovisnost u prosudbi, samopokretanje i inicijativnost, smisao za humor, postavljanje pitanja i pokušaj rješavanja težih problema“. Hargreaves (2003) *preuzimanje rizika* prepoznaje kao važno obilježje kreativnoga ponašanja i pod istom sintagmom podrazumijeva rizik za isprobavanje i eksperimentiranje s novim i neobičnim idejama. Pojedinci se međusobno razlikuju po stupnju razvoja i vrstama kreativnosti, a na iste utječu sposobnosti, vještine, znanja, interesi i stavovi. Prema Rogersu (1961), pojedinci stvaraju prvenstveno kako bi zadovoljili vlastite potrebe i interese. Da bi došlo do kreativnoga procesa potrebno je zadovoljiti sljedeće unutarnje uvjete: otvorenost prema iskustvu, unutarnje vrednovanje i mogućnost igranja s elementima i zamislima. Otvorenost prema iskustvu znači da je pojedinac koji stvara potpuno svjestan trenutka u kojemu stvara. Unutarnje se vrednovanje odnosi na postojanje osobnoga suda prema vlastitome djelu. Ako stvaralačko djelo ostvaruje cjelokupan potencijal stvaratelja prema osobnome sudu onoga koji stvara, tada je to isto djelo zadovoljavajuće. Također, kako bi se došlo do kreativnoga djela/proizvoda, potrebno je igrati se s elementima i idejama. Ovdje se misli na promišljanje o različitim idejama, bojama i oblicima kako bi nastali novi kreativni proizvodi. Osim toga, za nastanak konstruktivne kreativnosti važno je uspostaviti psihološku sigurnost i slobodu. Psihološka sigurnost ostvaruje se bezuvjetnim prihvaćanjem pojedinca, oslobođanjem vanjskoga vrednovanja i empatijom. Psihološka sloboda ostvaruje se dopuštanjem potpune slobode stvaralačkoga izražavanja što za sobom povlači pitanje odgovornosti kao i prihvaćanje posljedica za vlastita kreativna ostvarenja. Tek kada su zadovoljeni ovi unutarnji, ali i vanjski uvjeti, može doći do stvaralačkoga čina koji prate selektivnost, osjećaj tjeskobe, želja za komunikacijom (Rogers, 1961, str. 253–259).

Kreativni proces podrazumijeva kreativno djelovanje s ciljem nastanka kreativnoga proizvoda (Svalina i Mucić, 2022). Iz opisanoga je primjetno da je proces neophodan da bi došlo da nastanka konačnoga proizvoda. Rhodes (1961) ističe kako se stvaralaštvo može poučavati u školi, na fakultetima, poslovnim organizacijama. Pod kreativnim procesom podrazumijeva motivaciju, percepciju, učenje, razmišljanje i komuniciranje.

Wallas (1926) je u svojem djelu *The art of thought* predstavio četiri faze u procesu stvaralačkoga mišljenja:

1. Preparacija ili pripremna faza predstavlja početak stvaralačkoga procesa. Sastoji se od istraživanja, uočavanja i formuliranja nekoga problema, upoznavanje istoga problema te prikupljanja informacija s ciljem pronalaženja rješenja problema.
2. Inkubacija ili unutrašnje dozrijevanje rješenja dopušta promišljanje o drugim temama izvan rješavanja zadanoga problema i podrazumijeva prestanak izvanjskoga rada na rješavanju konkretnoga problema. Prestanak rada na zadanome problemu označava samo privremeno usmjeravanje pažnje i rada na neke druge probleme. Ovaj je stadij stvaralačkoga procesa nužan tijekom težega intelektualnog rada. Apstinencija se u fazi inkubacije može javiti u dva temeljna oblika – kao svjestan rad na drugome problemu ili opuštanje od cjelokupnoga misaonog rada. Prvi je oblik preporučljiviji s obzirom na to da svjestan rad na više problema može biti produktivniji nego da se fokusiramo isključivo na rješavanje jednoga problema u određenome trenutku.
3. Iluminacija ili inspiracija podrazumijeva trenutak otkrića u kojemu se problem rješava. U ovoj fazi dolazi do iznenadne pojave novoga otkrića koje nije pod utjecajem svjesnoga. Pojava iznenadnoga otkrića predstavlja vrhunac promišljanja i rezultat je dugotrajnijega rada na rješavanju nekoga problema.
4. Verifikacija ili provjeravanje jest faza stvaralačkoga procesa u kojoj se provjerava kreativni produkt. Ova je faza u potpunosti svjesna, u kojoj pojedinac koji stvara ima kontrolu nad misaonim procesom.

Kreativni proizvod, materijalni i nematerijalni, može se javiti u različitim oblicima. Kako bi se neki proizvod smatrao kreativnim potrebno je da bude nov, koristan i vrijedan, kako onome koji stvara, tako i njegovoj okolini (Stein, 1953; Sternberg i Lubart, 1991). Naime, novost proizvoda ne mora nužno značiti i jedinstvenost na globalnoj razini. Novi proizvod može biti nov i jedinstven samo pojedincu koji nije znao je li isti proizvod već izumljen (Arar i Rački, 2003). Kreativni je proizvod zapravo ideja koja je dobila svoj konačan oblik, a proizvod je čovjekova uma ili ruku (Rhodes, 1961). Pod istim se pojmom podrazumijeva nastanak nekoga čina ili djela koje može biti znanstveni, umjetnički, tehničko-tehnološki ili praktični proizvod (Stevanović, 2002).

Kreativna okolina podrazumijeva odnos između kreativnoga pojedinca i njegova okruženja. Stvaralaštvo se odvija u poticajnoj okolini koja omogućuje nesmetano kreativno djelovanje (Stevanović, 2004). Sternberg (2006) naglašava važnost podrške okoline bez koje „kreativnost koju osoba ima u sebi možda nikada neće biti prikazana“ (str. 89). Prije svega, treba omogućiti „vrijeme, prostor i materijale za kreativno djelovanje i promišljanje“ uz fleksibilan nastavni program i kompetentne stručnjake koji će postati voditelji aktivnosti (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010, str. 429). Nickerson (1999) nudi preporuke za poboljšanje i poticanje stvaralaštva u razredu. Pri tome ističe važnost određenja svrhe i namjere za stvaralačko izražavanje te postojanje osnovnih vještina na konkretnome području. Nadalje, ističe važnost dobrog poznavanja područja na kojemu se vrši stvaralački rad te poticanja osobina poput znatiželje, motivacije (posebno intrinzične), samopouzdanja, spremnosti na preuzimanje rizika. U takvome je razredu važno promicati pozitivno mišljenje o stvaralaštvu, dopustiti mogućnost izbora, upotrebljavati strategije poučavanja koje omogućuju kreativno djelovanje i kontinuirano pružati podršku za stvaralačko izražavanje (Nickerson, 1999). Stvaralaštvo se ne može promatrati izvan ovoga konteksta. Kreativna će okolina potaknuti brojnost ideja i biti poticaj za kreativno djelovanje. Veća je vjerojatnost pojave kreativnih ideja ako se djeluje u interakciji s kreativnim pojedincima. Također, vrednovanje kreativnoga proizvoda ovisit će o okolini koja procjenjuje njegovu kvalitetu (Sternberg i Lubart, 1991).

S obzirom na način promatranja stvaralaštva, Ozimec (2006, str. 70–74) razlikuje tri tipa društva:

1. *Inventivno-poduzetničko društvo* ulaže velika sredstva za poticanje kreativnosti i svih oblika stvaralaštva na području znanosti, umjetnosti, tehničke kulture i informatičke opreme.
2. *Imitativno društvo* podrazumijeva društvo koje imitira, odnosno oponaša prethodno razvijena društva i pri tome usavršava već osmišljene kreativne produkte.
3. *Neinventivno* ili „invalidno“ društvo ne upotrebljava vlastiti kreativni potencijal i temelji se na pasivnome ponašanju njegovih članova.

Američki psiholog Guilford (1958) promatra kreativnost kao misaoni proces i pri tome razlikuje konvergentno i divergentno mišljenje. Divergentno mišljenje podržava mnogostrukost ideja i mogućih rješenja, dok je konvergentno mišljenje usmjereno na davanje jednog točnog

odgovora. Divergentno mišljenje ima svoja obilježja po kojima se razlikuje od konvergentnoga mišljenja. Neki pojedinci mogu proizvesti veći broj ideja u odnosu na druge, stoga govorimo o fluentnosti kao jednoj od osobina divergentnoga mišljenja. Fluentnost, dakle, podrazumijeva brojnost ideja. Fleksibilnost se odnosi na sposobnost promjene smjera rješavanja problema, a poznate su spontana i adaptivna fleksibilnost. Spontana se fleksibilnost odnosi na iznenadne promjene smjera rješavanja problema čak i kada to nije potrebno. Adaptivna fleksibilnost podrazumijeva traženje pravoga rješenja kada uobičajeni postupci nisu adekvatni. Originalnost je osobina mišljenja koja se odnosi rješavanje nekoga problema na sasvim nov i neuobičajen način, dok elaboracija podrazumijeva misaonu razradu, odnosno oblikovanje i strukturiranje neke cjeline (Stevanović, 2002; Ozimec, 2006; Guilford, 1958; Torrance, 1965).

Važno mjesto u istraživanju kreativnosti ima Csikszentmihalyijev (2014) sustavni model prema kojemu pojedinac djeluje u konkretnoj okolini. Okolina u kojoj djeluje pojedinac ima svoj kulturni segment koji se naziva *domena* te društveni *polje*. Prema ovoj teoriji, kreativnost je proces koji egzistira kroz interakciju pojedinca, polja i domene. Polje predstavlja socijalno okruženje koje procjenjuje vrijednost novih ideja, dok će kulturna domena sačuvati i prenijeti nove ideje budućim generacijama. Pojedinac je onaj koji mijenja domenu, a te iste promjene postaju kreativni elementi domene. Ako *polje* procijeni ove nove elemente vrijednima, oni postaju dijelom domene i kao takvi nasljeđuju novim naraštajima (Csikszentmihalyiji, 2014).

Gardnerov (1993) model višestrukih inteligencija čini sedam različitih vrsta inteligencija: logičko-matematička, lingvistička, glazbena, spacijalna, tjelesno-kinestetička, interpersonalna i intrapersonalna. Prema ovome modelu, kreativnost je dijelom glazbene inteligencije koja se ogleda u stvaranju melodije i ritma. Kreativnost je, prema Gardneru, stvaranje novih proizvoda koji su prepoznati ili prihvaćeni unutar neke zajednice. Sud o tomu, je li neki proizvod kreativan ili ne, može donositi samo stručnjak istoga područja. Nadalje, slično kao Csikszentmihalyi, Gardner razlikuje inteligenciju, domenu i polje. Inteligencija je biološko-psihološki potencijal, domena je disciplina ili zanat koji se prakticira unutar neke društvene zajednice, dok polje predstavlja institucije koje će procijeniti vrijednost pojedinih domena (Gardner, 1993; Vasta i sur., 2005).

U literaturi se ističe motivacija kao bitna odrednica stvaralaštva. Upravo će motivacija odrediti granicu između onoga za što je pojedinac sposoban i onoga što će doista učiniti. Psihološka literatura razlikuje intrinzičnu (unutarnju) i ekstrinzičnu (vanjsku) motivaciju. Intrinzično

motiviran pojedinac osjeća uzbuđenje tijekom obavljanja neke aktivnosti koju obavlja zbog vlastitoga interesa te je pri tome uvjeren da posjeduje vještine potrebne za obavljanje iste aktivnosti. Suprotno, ekstrinzično je motiviran pojedinac motiviran vanjskim ciljem, poput nagrade ili školske ocjene. Kada je riječ o kreativnome djelovanju, intrinzična je motivacija prikladnija i plodonosnija u odnosu na ekstrinzičnu (Gardner, 2004; Hennessey, 2019). Prema Gardneru (2004), pojedinci su motivirani za djelovanje kada obavljaju one aktivnosti za koje su talentirani i tijekom kojih osjećaju zadovoljstvo sudjelovanja. U takvim aktivnostima učenici sudjeluju zbog sebe, kako bi zadovoljili svoju potrebu za znatiželjom te želju za boljim razumijevanjem nastavnoga gradiva ili pak razvojem konkretnih sposobnosti (Kyriacou, 2007).

2.3.2. Teorije stvaralaštva

Tijekom povijesti razvili su se različiti pristupi istraživanja kreativnosti i teorije kreativnosti koje su nastojale razumjeti prirodu kreativnoga djelovanja. Sternberg i Lubart (1999) opisuju sedam različitih pristupa istraživanja kreativnosti.: mistični, pragmatični, psihodinamički, psihometrijski, kognitivni, socijalno-psihološki i konfluentni.

Mistični pristup promatra pojedinca kao praznu osobu koju ispunjava božanstvo, odnosno inspiracija koja će nadahnuti pojedinca na stvaranje. U razdoblju Antike, izvor takve inspiracije bile su muze koje su nadahnjivale i poticale umjetnike na djelovanje. *Pragmatični pristup* je fokusiran na razvoj prakse što je doprinijelo popularizaciji kreativnosti, ali ne pojašnjava što je kreativnost. *Psihodinamički pristup* je prvo značajnije teorijsko uporište u 20. stoljeću koje promatra kreativnost kao rezultat stalnih tenzija između svjesne stvarnosti i nesvjesnih nagona. U *psihometrijskome pristupu* kreativnost se proučava i mjeri testovima kreativnosti. *Kognitivni pristup* nastoji razumjeti koji se misaoni procesi odvijaju tijekom kreativnoga načina mišljenja. U *socijalno-psihološkome pristupu* važnu ulogu u istraživanju kreativnosti imaju različite osobine ličnosti, motivacija i sociokulturno okruženje. *Konfluentni pristup* promatra kreativnost kao međudjelovanje intelektualnih sposobnosti, znanja, stilova mišljenja, osobnosti, motivacije i okoline (Sternberg i Lubart, 1999).

Pregledom psihološke literature uočen je veći broj teorija ličnosti koje pojedinca promatraju s različitoga stajališta. Među ostalim, ove se teorije bave i problemom stvaralaštva.

Kao najznačajnije teorije ističu se psihoanalitička, intelektualističko-faktorska, geštaltistička, asocijativna, teorija crta ličnosti, bihevioristička i humanistička teorija te teorija intelektualnoga razvoja i genetičko-funkcionalna teorija. Suvremeno je doba iznjedrilo nove teorije kreativnosti od kojih će se istaknuti *Teorija ulaganja* i *Komponencijalna teorija kreativnosti*.

Psihoanalitičku (ili psihodinamičku) teoriju predstavio je Sigmund Freud, koja je po svojim obilježjima bila revolucionarna. Pojava ove teorije označila je završetak tradicionalnoga shvaćanja čovjeka prema kojemu je čovjek svjesno i autonomno biće, slobodno u odlučivanju. Prema Freudu, čovjek je nesvjesno biće koje ne može slobodno odlučivati, ne može donositi svjesne odluke niti vladati sobom (Fulgosi, 1997, str. 23). Tako Freud, osim nesvjesne razine ličnosti, razlikuje razine *podsvjesno* i *svjesno*. Poslije je ovaj model zamijenjen trima strukturama ličnosti, *id* (lat. ono), *ego* (lat. ja) i *superego* (lat. nad ja), koje predstavljaju procese unutar ličnosti pojedinca. Struktura *ida* u cijelosti je u domeni nesvjesnoga, dok *ego* i *superego* prožimaju sve tri razine svjesnosti čovjeka. U domeni *ida* je i stvaralaštvo, koje Freud povezuje sa sublimacijom nagona. Ako pojedinci nisu u mogućnosti zadovoljiti svoje primitivne želje i nagone, one se trebaju sublimirati, odnosno preusmjeriti na društveno prihvatljiva ponašanja. Sublimacija je jedan od obrambenih mehanizama *ega*, odnosno načina kojima *ego* kontrolira *id* (Fulgosi, 1997; Starko, 2014; Berk, 2015). Starko (2014) ističe da stvaralaštvo „predstavlja zdrav oblik sublimacije, koristeći neispunjene nesvjesne nagone za proizvodne svrhe“ (str. 70). Prema psihoanalitičkoj teoriji, umjetnost je mehanizam za rješavanje napetosti, nagona, kompleksa i depresija. U ovome se kontekstu spominje Goethe koji nije izvršio samoubojstvo jer je tu želju preusmjerio na svojega lika Werthera. Kao najveći nedostatak ove teorije ističe se veća usmjerenost na sadržaj umjetničkoga djela, a manje na njegovu formu. Osim toga, ova teorija ne pojašnjava što je to stvaralaštvo (Stevanović, 2002; Rojko, 2012). Freud u svojem shvaćanju dječjega razvoja polazi od interakcionističkoga gledišta prema kojemu je razvoj rezultat urođenih procesa i okoline (Vasta i sur., 2005).

Intelektualističko-faktorska teorija temelji se na Guilfordovu multifaktorskome modelu strukture intelekta sastavljenome od sedam kategorija koje predstavljaju različite sposobnosti. Istraživanjem intelektualnih sposobnosti, Guilford je utvrdio postojanje 24 faktora ili sposobnosti kreativnoga mišljenja (Fulgosi, 1997). Stoga, kao jedan dio petofaktorskoga modela, Guilford (1958; 1967) ističe sposobnosti divergentnoga mišljenja koje povezuje s kreativnošću.

Divergentno je mišljenje usmjereno na traženje neočekivanih i nekonvencionalnih rješenja. Nasuprot divergentnome mišljenju ističe se konvergentno mišljenje koje je usmjereno na traženje jednoznačnih odgovora. Kao svojstva divergentnoga mišljenja ističu se fluentnost, fleksibilnost, elaboracija i originalnost. Kreativne su intelektualne sposobnosti zastupljene kod svih ljudi, ali se ljudi međusobno razlikuju prema vrsti i intenzitetu kreativnosti (Fulgosi, 1997).

Geštaltistička teorija polazi od cjeline nekoga problema čijom se reorganizacijom mogu uočiti novi odnosi. Geštaltistički psiholozi proširuju situaciju, dolaze do dijelova problemske situacije i tako otkrivaju nova rješenja nekoga problema (Stevanović, 2002). Kod proučavanja ponašanja geštaltisti polaze od holističkoga pristupa, odnosno ističu cjelinu iskustva i doživljaja (Fulgosi, 1997). Najistaknutiji je predstavnik ove teorije Max Wertheimer, njemački psiholog, koji je zajedno s Kurtom Koffkom i Wolfgangom Köhlerom utemeljio Gestalt psihologiju (njem. oblik). Najveća kritika ove teorije odnosi se na određenje misaonoga procesa koji prema geštaltističkim psiholozima nastaje isključivo misaonim odnosima koji nastaju unutar istoga procesa (Stevanović, 2002). S druge strane, ova je teorija značajna za stvaralaštvo jer polazi od mogućnosti stvaranja većega broja ideja, a problemske situacije promatra na nov način s ciljem pronalaska novih i neuobičajenih rješenja. Osim toga, „ova teorija ima značaja za stvaralaštvo zbog toga što omogućava transformiranje dane informacije, kritičko prosuđivanje činjenica, razvijanje kreativne istraživačke metodologije“ (Stevanović, 2002, str. 96).

Asocijativna teorija polazi od toga da se kreativno mišljenje sastoji od kombinacija asocijativnih elemenata. Stvaralački je proces moguće pojasniti pomoću tri asocijativna mehanizma, a temeljni je zadatak toga procesa povezivanje međusobno udaljenih ideja. Prvi je mehanizam slučajnost, odnosno slučajna pojava neke ideje nastala povezivanjem dviju međusobno udaljenih ideja. Drugi je asocijativni mehanizam sličnost zbog kojega mogu nastati asocijativni elementi. Sličnost između pojedinih elemenata može potaknuti pojavu novih asocijativnih elemenata. Tako se mogu javiti poezija, glazba ili pak slikarstvo. Glavni je predstavnik ove teorije Sarnoff Mednick (Stevanović, 2002).

Teorija crta ličnosti polazi od toga da ličnost čini niz biološki i kulturno uvjetovanih osobina ličnosti. Ističe se petofaktorski model ličnosti (Costa i McCrae, 1992) koji opisuje temeljnu dispoziciju ličnosti, a čine ga neuroticizam, ekstroverzija, otvorenost prema iskustvu, ugodnost i savjesnost. Neuroticizam karakterizira osobe koje su često anksiozne i zabrinute. Takve

su osobe frustrirane, razdražljive i povremeno nesretne. Također, nisu u mogućnosti kontrolirati svoje osjećaje i nositi se sa stresom. Ekstraverzija je dio strukture ličnosti koju karakteriziraju toplina, asertivnost, aktivnost i pozitivna emocionalnost. Takva se osoba opisuje kao snažna i dominantna u međuljudskim odnosima, ona je vođa skupine. Sljedeća dispozicija petofaktorskoga modela jest otvorenost prema iskustvu koje se ogleda u osjetljivosti na ljepotu koja se nalazi u umjetnosti i prirodi. U središtu ove dispozicije nalazi se bujna mašta, naglašena emocionalnost, potreba za raznolikošću, razvijeni intelektualni i umjetnički interesi te liberalni stavovi. Ugodnost je dispozicija u čijemu je središtu altruizam. Altruistične su osobe spremne surađivati i voljne pomoći drugim ljudima. Nasuprot njima, nalaze se egocentrične osobe koje su sklone staviti vlastite interese ispred drugih i spremne boriti se za vlastite stavove. Posljednja dispozicija je savjesnost koju karakteriziraju urednost, točnost, dobra organizacija, racionalnost u donošenju odluka te visoka razina aspiracija i težnja ka izvrsnosti (Costa i McCrae, 1992; Marušić, 2002). Suvremeni pristup stvaralaštvu ističe značaj ne intelektualnih crta ličnosti koje doprinose procesu stvaranja. Neke su takve osobine potreba za autonomijom, kontrola impulsa, samouvjerenost, originalnost ideja, razvijena imaginacija, estetska osjetljivost, visoka razina opažanja, otvorenost, fleksibilnost, hrabrost, motiviranost, težnja za samoaktualizacijom i dr. (Stevanović, 2002).

Bihevioristička teorija polazi od pretpostavke kako razvoj stvaralačkih sposobnosti djeteta ovisi o okolini u kojoj se dijete nalazi i pod izravnim je utjecajem odraslih osoba (Stevanović, 2002). Pioniri ove psihološke teorije su J. B. Watson i B. F. Skinner. Prema ovoj teoriji, ljudski je razvoj rezultat uzajamnoga djelovanja procesa uvjetovanja i učenja (Vasta i sur., 2005). Bihevioristički psiholozi smatraju da se ljudsko ponašanje može objasniti na temelju okoline, odnosno da je ono određeno okolinom i kako ona utječe na pojedinca. Skinner smatra kako je ponašanje pojedinca zapravo posljedica nekog uzroka ili događaja. Prema biheviorističkoj psihologiji, čovjek je zatvorena i prazna cjelina okružena objektivnim događajima u okolini. Događaji, odnosno različiti procesi i podražaji, u uzajamnome su odnosu s reakcijama, postupcima i ponašanjima organizma (Fulgosi, 1997). Ova teorija ne uzima u obzir misaoni proces jer je ponašanje pojedinca pod utjecajem okoline koja ga okružuje.

Humanistička teorija nastala je kao reakcija na biheviorističku i psihoanalitičku teoriju te se prema svojim obilježjima od njih bitno razlikuje. Čovjek je, promatrano s humanističkoga stajališta, aktivno biće odgovorno za vlastiti rast i razvoj. Svrha je ljudskoga života aktualizacija

svih svojih potencijala, tj. samoaktualizacija pojedinca koja je urođena svim ljudima. Da bi se ostvarila aktualizacija potencijala, čovjek mora živjeti autentičnim životom. Glavni je predstavnik ove teorije Abraham Maslow. On je razvio tzv. teoriju potreba koje treba zadovoljiti da bi se došlo do samoaktualizacije (vidi podcjelinu 2.1.2. *Uloga humanističke pedagogije u suvremenoj nastavi*). Obilježje je humanističke psihologije da promatra čovjeka kao cjelovito i stvaralačko biće. Stvaralaštvo je karakteristično svim ljudima, ono je urođeno i za njegovu aktualizaciju nisu potrebne posebne sposobnosti jer kreativnost može biti izražena na brojne načine. Maslow ističe da taj stvaralački potencijal mnogi ljudi izgube tijekom svojega života ili ga nikada nisu ni razvili zbog odgoja i okoline koja ih okružuje (Maslow, 1943; Fulgosi, 1997).

Razvojna teorija polazi od intelektualnih razvojnih faza karakterističnih za svako dijete. Prema Jeanu Piagetu, glavnome predstavniku ove teorije, svako dijete prolazi četiri razvojne faze i to senzomotoričku, predoperacijsku, konkretno operativnu i fazu operativnoga mišljenja. Senzomotorička faza obuhvaća prve dvije godine djetetova života tijekom kojih se znanje formira tjelesnom interakcijom s okolinom. U predoperacijskoj fazi, koja traje od druge do šeste godine života, dijete započinje upotrebljavati simbole. Treća je faza konkretnih operacija u kojoj dijete može koristiti mentalne operacije za logičko rješavanje problema. Ova faza traje od šeste do jedanaeste godine djetetova života. Posljednja je faza formalnih operacija koja se sastoji od mentalnih operacija višega stupnja. U lijevoj se hemisferi mozga nalaze centri za logiku, jezik, čitanje, pisanje i matematiku, dok je desna hemisfera specijalizirana za umjetnost i prostornu orijentaciju. Ove se specijalizacije dviju moždanih hemisfera ne razvijaju jednoliko, a formalno se obrazovanje uglavnom oslanja na razvoj vještina čiji se centri nalaze u lijevoj moždanoj hemisferi (Dryden i Vos, 2001; Stevanović, 2002; Vasta i sur., 2005; Berk, 2015).

Genetičko-funkcionalna teorija promatra kreativnost kao intelektualnu djelatnost koja se po svojim obilježjima razlikuje od inteligencije. Kreativnost kao takva svojstvena je divergentnome načinu mišljenja. Prema ovoj teoriji, svi ljudi mogu biti kreativni i stvaralački orijentirani, ali se pojedinci razlikuju intenzitetom i područjem na kojemu će se kreativnost realizirati (Rojko, 2012).

Komponencijalna teorija kreativnosti pojašnjava temeljne komponente koje doprinose stvaranju kreativnih odgovora. Amabile (1983a) ističe stručne i kreativne vještine relevantne za kreativnost te motivaciju potrebnu za obavljanje kreativnoga zadatka. Stručne vještine

podrazumijevaju znanje o nekome području, a ovisе o kognitivnim, perceptivnim i motoričkim sposobnostima te formalnome i neformalnome obrazovanju. Kreativne su vještine važne za kreativan proces i kao takve određuju u kojoj će mjeri neki proizvod biti kreativan. Ove su vještine određene kognitivnim i radnim stilom pojedinca te nekim osobinama ličnosti. Posljednja je motivacija nužna za obavljanje kreativnoga zadatka. Motivacija može biti intrinzična i ona podrazumijeva postojanje interesa pojedinca za obavljanje neke vrste aktivnosti. Uz intrinzičnu, važna je i ekstrinzična motivacija koja proizlazi iz socijalnoga okruženja pojedinca. Za uspješno kreativno djelovanje potrebna je zastupljenost svih opisanih komponenti (Amabile, 1983a).

Investicijska teorija ističe različite izvore kreativnosti čijim zajedničkim djelovanjem nastaju kreativne ideje. Sternberg i Lubart (1991), utemeljitelji investicijske teorije, ističu da je kreativnost proizvod interakcije različitih kreativnih izvora. Da bi došlo do stvaralaštva, odnosno kreativnoga čina, trebaju zajednički djelovati intelektualni proces, znanje, intelektualni stil, osobnost, motivacija i okolina. Dakle, ulaganje ovisi o kognitivnim, osobnim, motivacijskim i okolinskim elementima nekoga pojedinca (Berk, 2015). Ovi se izvori promatraju kao ulazne komponente koje će biti sadržane u kreativnoj ideji. Kreativnost nije rezervirana za pojedince i može se razviti. Prema ovoj teoriji, mogući razlog rijetke pojave kreativnoga djelovanja jest taj što ljudi nisu voljni ulagati u kreativnost i zato što često ne posjeduju idealne razine ovih izvora koje će u konačnici stvoriti kreativni proizvod (Sternberg i Lubart, 1991; Berk, 2015).

2.3.3. Glazbeno stvaralaštvo u nekim pedagoškim konceptima

Stvaralaštvo je u 20. stoljeću pobudilo interes brojnih pedagoga koji su osmislili koncepte i načine kako implementirati stvaralaštvo u nastavnu glazbenu praksu. U ovome dijelu rada posebno će se istaknuti djelovanje švicarskoga pedagoga Émilea Jaques-Dalcrozea, njemačkoga skladatelja i pedagoga Carla Orffa te hrvatske glazbene pedagoginje Elly Bašić.

Émile Jaques-Dalcroze (1921) razvio je pristup u kojemu se učenje i doživljavanje glazbe temelje na pokretu. Prvotno je ovaj pristup nazvao *gymnastique rythmique* i *plastique rythmique*, a poslije je John Harvey promijenio naziv u *euritmika* koji je i danas u upotrebi (Juntunen, 2016). U svojem konceptu ističe važnost posjedovanja duhovnih i fizičkih sposobnosti, odnosno postojanja sluha, glasa i svjesnosti zvuka s jedne strane, kao i postojanje ritma cijeloga tijela s

druge strane. Uho je sredstvo kojim se opaža zvuk, dok glas reproducira isti zvuk. Svijest o nekome zvuku umna je sposobnost koju je moguće steći tek nakon višekratno ponovljenih iskustava sluha i glasa. Također, tjelesni su pokreti u službi opažanja ritmova jer se svijest o ritmu stječe ponavljanjem i doživljavanjem tjelesnih pokreta. Kontinuiranim se uvježbavanjem može razviti mišićna memorija što će rezultirati pravilnim izvođenjem ritma. Jaques-Dalcroze zaključuje kako je glazbena svijest rezultat tjelesnoga pokreta te da se usavršavanjem pokreta usavršava svijest o ritmu. Stoga, nastava se glazbe treba temeljiti na „mišićnome sustavu“ (Jaques-Dalcroze, 1921, str. 81). Nastava se uglavnom odvija u skupinama. Tri su temeljna elementa sadržana u ovome konceptu: ritmika, *solfeggio* i improvizacija. Elementi su povezani pokretom i međusobno se nadopunjuju te se ne mogu promatrati izdvojeno. Ritmika, kao prvi element, u središtu je koncepta Jaques-Dalcrozea, a odnosi se na doživljavanje i spoznavanje glazbe kroz tjelesni pokret kako bi se postigla ravnoteža između uma i tijela. Cilj euritmike nije estetske prirode, ona se vježba na cijelome tijelu, a vježbe „pobuđuju mišićni senzibilitet i reguliraju odnose između dva pola našeg bića, tjelesnog i intelektualnog“ (Jaques-Dalcroze, 1930, str. 362). Cilj je ritmike poboljšati koncentraciju, povezati svjesno s nesvjesnim te stvoriti nove i povećati brojnost pokreta i refleksa. Učenici mogu samostalno stvarati te nakon toga izvoditi različite nizove i kombinacije pokreta. Osim toga, cilj je potaknuti učenike na nova iskustva kako bi se u njima stvorila želja za glazbenim izražavanjem. Metoda se temelji na vjerovanju da teorija treba proizlaziti iz prakse. Drugi je važan element *solfeggio* gdje učenik uvježbava unutarnji sluh, odnosno uči reproducirati melodije, uvježbava glazbenu memoriju i piše glazbene diktate, a važno mjesto pripada i prepoznavanju harmonijskih struktura. Učenik započinje sa *solfeggjom* nakon jednogodišnjega treniranja ritmike (Jaques-Dalcroze, 1921). Jaques-Dalcroze polazi od toga da su slušne vještine učenika vrlo važne jer su nužne za razvoj glazbenih kompetencija, stoga glazbeno obrazovanje djece treba započeti što ranije (Juntunen, 2016). Posljednji je element improvizacija koji predstavlja sintezu ritmike i *solfeggia*:

... improvizacija, prakticirana kao umjetnost i znanost, temelji se na svim tradicionalnim pravilima harmonije i kompozicije; njezina funkcija je da razvija brzinu odlučivanja i interpretacije, koncentraciju bez napora, neposredno stvaranje planova te postavljanje izravne komunikacije između duše koja osjeća, mozga koji zamišlja i koordinira, te prstiju, ruku i šaka koje tumače, a sve to zahvaljujući obrazovanju živčanog senzibiliteta koji sjedinjuje u jednu organsku cjelinu sve

pojedinačne osjećajnosti – slušne, mišićne ili konstruktivne sposobnosti – u vremenu, energiji i prostoru. (Jaques-Dalcroze, 1932, str. 371)

Improvizaciji se može pristupiti tek nakon što su izvježbani sluh i pokreti čime je uspostavljen odnos između dvaju osjetila – sluha i dodira. Prema Andersonu (2012), improvizacija u pristupu Dalcrozea „omogućuje učenicima upotrebljavanje tonaliteta, koje su vježbali na solfeggiu, u stvarnom spontanom stvaranju glazbe“ (str. 29). Za Jaques-Dalcrozea improvizacija je brzo i spontano skladanje glazbe tijekom kojega naučeni glazbeni elementi poprimaju određeni zvučni oblik (Juntunen, 2016). U ovome se pristupu primjenjuju različiti oblici improvizacije pokreta koja „razvija sposobnosti vođenja ili praćenja, maštu, inicijativu, komunikaciju, povjerenje, odgovornost i spontanost“ (Juntunen, 2016, str. 149). Konceptija Jaques-Dalcrozea polazi od cjelovitoga razvoja djeteta, odnosno objedinjuje ono što dijete čuje, osjeća i može napraviti. Ovakav holistički pristup omogućuje učenicima spoznavanje glazbe kroz um, osjećaje i tijelo te stvaranje glazbe i pokreta u interakciji s drugima. Također, u euritmici se ogledaju elementi konstruktivističkoga učenja, s učenikom u središtu djelovanja, gdje znanje nastaje konstrukcijom novih akcija, iskustava i komunikacija u nastavnome procesu (Juntunen, 2016).

Njemački skladatelj i glazbeni pedagog, Carl Orff (1963), dvadesetih se godina 20. stoljeća počeo interesirati za pokret u glazbi te je s kolegicom Dorotheom Guenther osnovao plesnu školu *Die Guenther-Schule* u Münchenu. U istoj je školi počeo provoditi svoje ideje o ritmičkome obrazovanju gdje se „glazba i pokret trebaju podučavati istovremeno, nadopunjujući jedno drugo, blisko povezano“ (Orff, 1963, str. 69). Kako bi proveo svoje ideje, podučavao je učenike sviranje ritamskih instrumenata kojima je bilo lako rukovati. Zajedno sa svojom suradnicom¹⁵ izradio je ritamske i melodijske instrumente, ksilofone, metalofone i zvončiće različitih veličina. U svojemu je podučavanju poticao učenike na stvaranje vlastite glazbe koja prati pokret. U ovim je uvjetima nastao Schulwerk koncept koji se temeljio na spontanoj improvizaciji i slobodi izražavanja učenika (Orff, 1963). Temeljne ideje Orff-Schulwerka predstavljene su kroz pet svezaka nazvanih *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder* (Shamrock, 1986). Njegova se perspektiva glazbenoga izražavanja temeljila na tzv. elementarnoj glazbi.

¹⁵ Na razvoju instrumentalnoga ansambla pomagala mu je njegova učenica, poslije asistentica Gunild Keetman. Sastav Orffova orkestra čine sljedeći instrumenti: blok-flaute, ksilofoni, metalofoni, zvončići, mali bubanj, tom-tom, gong, činele, trokutići, zvona i dr. (Orff, 1963).

Glazba nikada nije sama, ona je povezana s pokretom, plesom i govorom – nije namijenjena slušanju, smisljena je samo u aktivnome sudjelovanju. Elementarna je glazba predintelektualna, nedostaje joj forma a zadovoljava se jednostavnim ponavljajućim strukturama ostinata i ronda. Ona je izvorna, prirodna, gotovo fizička aktivnost. Svatko ju može naučiti i uživati u njoj. Prikladna je za djecu. (Orff, 1963, str. 72)

Ovaj pristup polazi od uvjerenja kako su svi ljudi kreativni i da se kreativnost može razvijati četirima osnovnim aktivnostima (Beegle i Bond, 2016). Pjevanje, ples, govor i sviranje čine temelj Orff-Schulwerka u kojemu je Orff želio integrirati izvedbene umjetnosti (Shamrock, 1986). Učenje je u takvome okruženju aktivno s ciljem razvoja učenikovih glazbenih znanja i vještina. Učenici mogu improvizirati i stvarati glazbu u skupinama gdje se uči suradnji, povjerenju i uvažavanju ostalih članova iste skupine (Shamrock, 1986). Johnson (2017) primjećuje humanistički pristup u ovome konceptu jer Schulwerk promiče ideje zajedništva. Koncept polazi od razumijevanja glazbe kroz vlastita iskustva u kojima učenik razvija osjećaj za ritam, visinu tona, govornu i pjevačku artikulaciju te sposobnost stvaranja glazbe (Nash, 1964). Ovaj pristup potiče učenje otkrivanjem koje podrazumijeva četiri stupnja dječjega glazbenog razvoja (Beegle i Bond, 2016). Prvi je stupanj *istraživanje* koje podrazumijeva otkrivanje i istraživanje zvuka i pokreta. Drugi stupanj, *oponašanje* ili imitacija, sastoji se od razvoja glazbenih vještina koje se mogu razvijati tjeloglazbom (pljeskanjem, pucketanjem prstima, lupanjem noge itd.), ritmiziranim govorom, pokretom, pjevanjem i sviranjem različitih instrumenata. Na trećemu stupnju, glazbenoj *improvizaciji*, učenici dalje razvijaju svoje vještine do razine na kojoj svaki učenik može samostalno stvarati i tako doprinijeti grupnoj improvizaciji. Posljednji je stupanj glazbenoga razvoja *stvaranje*. U ovoj fazi dolazi do kombiniranja svih vrsta materijala i sadržaja stvarajući jednostavne glazbene oblike poput ronda, teme s varijacijama, glazbene teme ili suite te posebno značajne kratke scenske komade u kojima su objedinjeni govor, pokret, pjevanje i sviranje instrumenata (Shamrock, 1986; Beegle i Bond, 2016). Po ovim je obilježjima Orff-Schulwerk integrativan i interdisciplinaran pristup koji se ističu kao bitna značajka suvremene glazbene nastave. Najveći značaj ipak pripada improvizaciji – ritma, govora ili pokreta – koja često dovodi do skladanja (Beegle i Bond, 2016).

Elementi Schulwerka prisutni su i u hrvatskim glazbenim učionicama, ali je u ovome slučaju najčešće riječ o upotrebi Orffova instrumentarija tijekom aktivnosti sviranja, bez elemenata

glazbenoga stvaralaštva (Svalina i Mucić, 2022). Orff je smatrao kako se učenici u osnovnoj općeobrazovnoj školi trebaju podučavati glazbenome pismu koje ovdje promatra kao sredstvo za ostvarenje glazbenoga cilja. Tijekom stvaralačkoga rada, svaka skupina učenika treba proći prethodno opisane faze, a ako je stvaralački proizvod vrijedan, isti treba predstaviti drugim učenicima ili široj publici (Shamrock, 1986). Ovdje je naglasak na procesu stvaranja, a ne na stvaralačkome proizvodu. Prema Johnsonu (2017), kreativnost je temeljna vrijednost Orffova koncepta i pri tome ističe da umjesto razvijanja reprodukcijfskih vještina „za izvođenje strogo propisanih, postavljenih skladbi, učitelji koji koriste ovaj pristup trebaju pokazati i poticati glazbenu kreativnost“ (str. 10). Uloga je učitelja u takvome konceptu usmjeravati i poticati učeničko izražavanje te pomagati i voditi učenike k ostvarenju njihovih glazbenih ideja. Osim toga, učitelji trebaju biti medijatori nastavnoga procesa spremni preuzimati rizike i prilagođavati te mijenjati tijekom aktivnosti ako je potrebno (Shamrock, 1986). Orff-Schulwerk neće doprinijeti razvoju vještina specifičnih profesionalnim glazbenicima, ali će djetetu osigurati „razvoj, glazbeni rast i individualni napredak“ (Nash, 1964, str. 93). Prema Beegle i Bond (2016), u Orffovu su pristupu sadržane temeljne vrijednosti suvremenoga glazbenoga obrazovanja jer se njime podupire razvoj inovativnosti, kreativnosti, kritičkoga mišljenja i rješavanje problema.

Elly Bašić hrvatska je pedagoginja koja je svoj život posvetila glazbenome obrazovanju djece. Tijekom svojega dugogodišnjeg glazbeno-pedagoškog rada, osmislila je i provodila *Funkcionalnu muzičku pedagogiju* (FMP) koja je na svojoj didaktičko-metodičkoj razini razrađena za cijelu odgojno-obrazovnu vertikalu. Naziv „funkcionalna“ označava da je glazba u funkciji cjelovitoga razvoja djeteta (Bačlija Sušić, 2016). Kao cilj FMP ističe se razvoj glazbenih vještina i poticanje kreativnosti, ali i odgoj profesionalnih glazbenika te glazbenika amatera. U *Nastavnome planu i programu za glazbene i plesne škole* (MZOŠ, 2006b) za osnovnu školu funkcionalne muzičke pedagogije opisani su sljedeći ciljevi:

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, 2006b, str. 136)

Elly Bašić u svojem je radu zagovarala ideju kako se svako dijete treba razvijati u skladu s vlastitim sposobnostima te da svako dijete ima pravu na glazbenu kulturu. Ovaj je pristup nastao u vrijeme stvaranja brojnih drugih alternativnih i reformnih pravaca u pedagogiji s početka 20. stoljeća, a Bašić je ponajviše bila nadahnuta radom Marije Montessori (Montessori škola) i Rudolfa Steinera (Waldorfska škola). Osnovne postavke FMP ističu da svako dijete ima sluh i osjećaj za ritam te da je svako dijete kreativno. Osim toga, polazi se od toga da je dijete cjelovito biće. Ovim se specifičnim didaktičko-metodičkim pristupom ostvaruju pedagoške osnove kao što su poštovanje djeteta, povjerenje, razvoj muzikalnosti i kreativnosti djeteta, emocionalni doživljaj glazbe, spontana improvizacija, sinkretičan izraz djeteta, radost muziciranja, povezanost glazbenih sadržaja, instrumentalna nastava kroz etape itd. Djeca se u program FMP upisuju bez prijemnoga ispita u dvije vrste programa s obzirom na različite sposobnosti. U skladu s navedenim, kreativni se rad djeteta te znanja i sposobnosti ne ocjenjuju tijekom osnovnoškolskoga glazbenog obrazovanja. Važnu ulogu u FMP ima improvizacija kroz koju „dolazi do anticipacije određenih glazbenih i tehničkih elemenata koji tako prethode njihovom svjesnom usvajanju“ (Bačlija Sušić, 2016, str. 197–198). Dijete se stvaralački izražava tako što istražuje različite kombinacije zvukova, stvara vlastitu glazbu, priča „glazbene priče“ te slobodno izražava svoje ideje i doživljava kroz glazbu. Osim toga, Bašić je u svojem konceptu FMP težila sinkretičkome izražavanju djeteta gdje se uz spontanu glazbenu improvizaciju, dijete izražavalo likovnim, literarnim i motoričkim putem (Bačlija Sušić, 2016). U pedagoškome pristupu Elly Bašić i prethodno opisanome pristupu Jaques-Dalcrozea primjetne su određene sličnosti. Oba pristupa polaze od ritma kao prirodne predispozicije koju je nužno dalje razvijati. U konceptu FMP ritam se razvija kroz spontanu improvizaciju djeteta i funkcionalnu metodu *solfeggia* (koja je poseban segment FMP) te brojalice. Još jedno važno načelo FMP jest da se do spoznaje dolazi samostalno kada dijete istražuje kroz igru i pri tome doživljava različite glazbeno-izražajne sastavnice koje će potom uz pomoć učitelja osvijestiti (Bačlija Sušić, 2016).

2.3.4. Glazbeno stvaralaštvo u hrvatskim pedagoškim dokumentima

Glazbeno se stvaralaštvo prvi put javlja u *Nastavnom planu i programu za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije* iz 1951. godine kada je od četvrtoga razreda uveden tzv. stvaralački

rad učenika. U istome je dokumentu, kao jedan od zadataka nastave glazbe, istaknuto kako nastava glazbe treba razvijati „sluh, ritmički osjećaj, glas, stvaralačke sposobnosti i glazbeno pamćenje učenika“ (Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, 1951, str. 158). Stvaralački je rad podrazumijevao pjevanje glazbenih pitanja i odgovora, stvaranje melodije na poznati tekst, osmišljavanje melodije, improvizaciju glazbenih rečenica u obrađenim tonalitetima, dovršavanje melodije i osmišljavanje drugoga glasa zadanoj melodiji.

Nastavni plan i program iz 1958. godine ističe da je zadatak nastave glazbe, među ostalim, poticanje i razvijanje učenikova stvaralaštva. Svrha je stvaralačkoga rada razvoj stvaralačkih sposobnosti i individualnoga izraza djeteta. Stvaralaštvo u ovoj fazi nije svjesno, nego „dijete stvara spontano i sintetički“ (Zavod za unapređenje nastave i općeg obrazovanja Narodne Republike Hrvatske, 1958, str. 170), stoga je potrebno svakome djetetu omogućiti slobodu u izboru načina izražavanja. Stvaralački rad provodi se s dvostrukim ciljem, odnosno važno je poticati dijete na stvaralačko izražavanje i pri tome postupno voditi dijete ka svjesnome stvaranju upotrebom glazbenih zakonitosti. Dijete se u nastavi glazbe može izražavati osmišljavanjem kraćih melodijskih cjelina, pokretom uz glazbu, likovnim izražavanjem uz slušanje glazbe i ritamskom improvizacijom. U ovome je planu i programu posebno istaknuto kako se stvaralački rad djeteta ne smije vrednovati ocjenom kako ista ne bi utjecala na smanjenje samopouzdanja kod učenika. U četvrtome, petome i šestome razredu stvaralaštvo je dijelom tzv. odgoja za samostalno izražavanje. Iako je u sedmome i osmome razredu naglasak na upoznavanju muzikoloških sadržaja, stvaralački rad ostaje dijelom nastave glazbe (Zavod za unapređenje nastave i općeg obrazovanja Narodne Republike Hrvatske, 1958).

Plan i program iz 1964. godine, *Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura*, proširuje zadatak stvaralačkoga rada tako što ističe da se ono provodi u skladu s djetetovim sposobnostima. Također, ističe se kako stvaralaštvo pridonosi razvoju interesa za glazbu. Za učenike razredne nastave proširuju se mogućnosti stvaralačkoga izražavanja pa su ranijim aktivnostima dodani govorena improvizacija, dječja gluma i muziciranje na dječjim udaraljka. U višim se razredima stvaralačka aktivnost provodi pjevanjem i sviranjem, vrednovanjem glazbe i osmišljavanjem kratkih glazbenih ideja (Školska knjiga, 1964). Jedan od zadataka nastave glazbe, koji se ističe u dokumentu *Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja*, jest „da potiče, razvija i njeguje sposobnost dječjeg glazbenog izražavanja i stvaranja“ (Vjesnik republičkog komiteta za prosvjetu,

kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske, 1984, str. 40). U razrednoj se nastavi kao zadaci glazbenoga stvaralaštva ističu razvoj kreativnih glazbenih sposobnosti, smisao za improvizaciju, poticanje stvaralačke mašte, razvoj smisla za glazbeni oblik i glazbeni ukus učenika. Predmetna je nastava glazbe integrativna, što znači da se sva predmetna područja međusobno isprepliću i nadopunjuju. Zadaci glazbenoga stvaralaštva su razvoj kreativnih sposobnosti učenika, razvoj osjećaja za glazbeno kretanje te razvoj za ritamsko i melodijsko oblikovanje. Ovaj dokument sadrži program za učitelje glazbe koji rade po *Funkcionalnoj glazbenoj pedagogiji* koja posebno naglašava važnost improvizacijskih aktivnosti. Tijekom provedbe stvaralačkih aktivnosti učitelj treba voditi računa o prirodnim glazbenim dispozicijama djeteta i njegovim interesima unutar koncepta glazbene nastave.

Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (Zavod za školstvo Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, 1991) nije sadržavao aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u redovnoj nastavi glazbe, osim programa za učitelje koji rade po *Funkcionalnoj glazbenoj pedagogiji*. U osnovi je ove pedagogije improvizacija koja se provodi „integralno na dva kolosijeka“ (Zavod za školstvo Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, 1991, str. 58). Prvi se kolosijek temelji na spontanoj improvizaciji i prirodnim dispozicijama djeteta, dok drugi kolosijek predstavlja svjesnu improvizaciju koja se temelji na sadržaju koji dijete postupno, ali svjesno upoznaje i ovladava (1991).

U posljednjem dokumentu 20. stoljeća, u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* iz 1999. godine, stvaralačke su aktivnosti sadržane u programu za prva četiri razreda. Zadatak je nastave glazbe, među ostalim, poticanje na stvaralačko izražavanje te spontanu ili svjesnu improvizaciju čime se dodatno razvijaju glazbene sposobnosti učenika. Glazbenim se stvaralaštvom potiče učenike na spontanost u glazbenome izražavanje. Također, razvija se smisao za stvaralačku interpretaciju glazbenoga sadržaja, smisao za oblikovanje u glazbi, improvizaciju te se ostvaruje težnja učenika za isticanjem u školskome okruženju (Prosvjetni vjesnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, 1999). Tablica 9 prikazuje primjere različitih aktivnosti sadržanih u nastavnim planovima i programima u razdoblju 1951. – 1999. godine.

Tablica 9

Stvaralačke aktivnosti u nastavnim planovima i programima 1951. – 1996. (prema Svalina i Mucić, 2022, str. 68–69)

Dokument	Primjeri stvaralačkih aktivnosti
Nastavni plan i program (1951)	• glazbeno pitanje i odgovor • stvaranje melodije na zadani tekst • osmišljavanje melodije od 4 takta • melodiziranje zadanoga ritma • improvizacija glazbenih rečenica • osmišljavanje završetka melodije • osmišljavanje drugoga glasa na zadanu melodiju
Nastavni plan i program (1958, 1960)	• osmišljavanjem kratkih cjelina pjevanjem i sviranjem na udaraljkama, zvončićima i dr. • izražavanje pokretima tijela • likovno izražavanje uz glazbu • improvizacija riječi na zadani ritam
Nastavni plan i program (1964)	RN¹⁶ • pronalaženje i oblikovanje pokreta u prostoru • improvizacije govorom; dječja gluma • izražavanje na udaraljkama • improvizacije teksta i glazbe • izražavanje upotrebom ostalih glazbeno-izražajnih sastavnica PN¹⁷ • izražajno pjevanje po sluhu i s lista te sviranje • razumijevanje i vrednovanje glazbe • osmišljavanje kraćih glazbenih cjelina • izražavanje pokretom • improvizacije govorom • oponašanje zvukova iz okoline • osmišljavanje melodije na udaraljkama • improvizacije teksta i melodije • likovno izražavanje uz glazbu • osmišljavanje (skladanje) melodije na zadani tekst • improvizacija odgovora na glazbeno pitanje RN • pjevanje po sluhu

¹⁶ Razredna nastava.

¹⁷ Predmetna nastava.

Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja (1984)		• osmišljavanje ritma govorom • zvukovne improvizacije • osmišljavanje kraćih melodija • glazbene igre uz pokret • ritamske improvizacije uz pjesmu • osmišljavanje melodije na dječje stihove • osmišljavanje brojalice • izražavanje pokretom uz glazbu
	PN	• ritamske i melodijsko-ritamske improvizacije • improvizacija odgovora na glazbeno pitanje • osmišljavanje melodije na kraće tekstove • osmišljavanje glazbeno-izražajnih sastavnica (dinamike, tempa, fraziranja) na postojeću skladbu
Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (1991)	RN	• nisu zastupljene stvaralačke aktivnosti; ističu se aktivnosti pjevanja, sviranja, slušanja te upoznavanja muzikoloških sadržaja i notnoga pisma
	PN	• elementi glazbenoga stvaralaštva spominju se isključivo u okviru programa Funkcionalne glazbene pedagogije (4. – 8. razreda) provedbom vokalnih i instrumentalnih improvizacija
Nastavni plan i program za osnovnu školu (1999)	RN	• zvukovna improvizacija pjesme ili teksta • oponašanje zvukova iz okoline • osmišljavanje ritamskih cjelina • improvizacija na dječjim glazbalima • izražavanje tjeloglazbom • izražavanje pokretom • osmišljavanje ritamske pratnje naučenim pjesmama
	PN ¹⁸	• završavanje započete melodije • osmišljavanje ritamske ili melodijsko-ritamske pratnje naučenim pjesmama na glazbalima Orffova instrumentarija • osmišljavanje kraćih skladbi • slobodna improvizacija na glazbalima Orffova instrumentarija

¹⁸ Opisane se aktivnosti odnose na nastavu glazbene kulture u četvrtome razredu osnovne škole s obzirom na to da glazbeno stvaralaštvo nije predviđeno za učenike viših razreda.

Nastavni plan i program za osnovne škole (MZOŠ, 2006a) ističe važnost glazbenoga izražavanja u razrednoj nastavi. Nastava glazbe, tijekom prva tri razreda, sastoji se od aktivnosti pjevanja, sviranja, slušanja glazbe i glazbene kreativnosti. Glazbena kreativnost ili stvaralaštvo u nastavi glazbe, doprinijet će razvoju glazbenih sposobnosti, ali i razvoju cjelovite ličnosti djeteta jer ovo nastavno područje „izoštava pojedine glazbene sposobnosti (intonacija, ritam), razvija senzibilitet za glazbu, potiče maštovitost glazbenoga izraza i samopouzdanje pri iznošenju novih ideja“ (MZOŠ, 2006a, str. 68). Stvaralačke se aktivnosti sastoje od ritamskih, melodijskih i melodijsko-ritamskih improvizacija, improvizacija pokretom i tonskoga slikanja. Isti dokument predlaže različite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u prva tri razreda (Tablica 10). U nastavi glazbene kulture od četvrtoga do osmoga razreda obvezni su slušanje glazbe i upoznavanje glazbe, dok učitelj slobodno odabire koje će aktivnosti glazbenoga izražavanja provoditi u vlastitoj nastavnoj praksi. Detaljniji opisi i primjeri aktivnosti glazbenoga stvaralaštva za učenike viših razreda nisu sadržani u Nastavnome planu i programu za osnovne škole (MZOŠ, 2006a).

Potrebno je istaknuti nelogičnost i neusklađenost u nazivlju pojedinih predmetnih područja u nastavi glazbene kulture od prvoga do osmoga razreda. Za aktivnosti slušanja glazbe i pjevanja ujednačeni su nazivi u svim razredima, ali je uočena razlika u nazivlju za aktivnosti sviranja i glazbenoga stvaralaštva. U prva se tri razreda upotrebljava pojam kreativnost (područje *Elementi glazbene kreativnosti*), dok se u višim razredima upotrebljavaju nazivi improvizacija (u petome i šestome razredu) te stvaralaštvo (u sedmome i osmome razredu). Program četvrtoga razreda predviđa glazbene igre unutar kojih se javljaju, kao elementi kreativnoga izražavanja, slobodno ritmiziranje i slobodno kretanje. Glazbeno se stvaralaštvo u petome i šestome razredu pojavljuje kao nastavno područje *Slobodno improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje*, a u sedmome i osmome razredu javlja se pod nazivom *Sviranje (sintesajzer), stvaralaštvo, računalo (MIDI oprema)*. Učitelj slobodno odabire aktivnosti i pri tome je dužan voditi računa o glazbenoj relevantnosti i kvaliteti (MZOŠ, 2006a; Svalina, 2015). Prema Svalina (2015), nazivi improvizacija i stvaralaštvo su primjereniji, jer takvi nazivi upućuju na izvođenje konkretne aktivnosti.

Tablica 10

Elementi glazbene kreativnosti u Nastavnome planu i programu za osnovne škole u prva tri razreda (MZOŠ, 2006a, str. 71)

Aktivnost	Opis aktivnosti
Improvizacija ritma	• izmišljanje ritamskih cjelina govorom, skupinama glasova, udaraljka... • zvučkovna improvizacija rukama, nogama, dostupnim glazbalima • improvizirani dijalozi glasom i glazbalima
Improvizacija melodije	• improvizirani dijalozi glasom • meloritamska improvizacija
Improvizacija meloritamskih cjelina	• improvizirani dijalozi glasom ili igre prema zadanome predlošku
Improvizacija pokretom	• glazbene igre uz pokret
Tonsko slikanje	• ozvučavanje riječi ili fraza dostupnim glazbalima • oponašanje zvukova iz prirode spontanom ili dogovorenim improvizacijom

Trenutačno važeći *Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije* (MZO, 2019) predstavlja mogućnosti stvaralačkoga rada i pri tome ističe da je stvaralačko izražavanje moguće provoditi u aktivnostima pjevanja, sviranja, plesa, pokreta i uz upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije. Iako predmetni kurikulum ističe važnost poticanja kreativnosti u procesu učenja, isti dokument ne pruža konkretnije informacije o ovome specifičnome području. Štoviše, ovo je nastavno područje najkraće opisano, a ishodi koji se odnose na stvaralaštvo opisani su uz reproduksijsku aktivnost učenika unutar B domene.

Stvaralačke su aktivnosti sadržane u sljedećim ishodima od petoga do osmoga razreda (MZO, 2019):

- OŠ GK B.5.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u različitim glazbenim igrama i aktivnostima glazbenog stvaralaštva.

- OŠ GK B.6.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva.
- OŠ GK B.7.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva.
- OŠ GK B.8.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva.

Ovako postavljene ishodi ne preciziraju vrstu glazbenoga stvaralaštva. Prvi dio ishoda opisuje potencijalnu mogućnost stvaralačkoga rada jer uz reprodukcijско izvođenje različitih vrsta glazbe, također ističe izvođenje vlastite glazbe. U drugome dijelu istaknutih ishoda eksplicitno se navodi sudjelovanje učenika u stvaralačkim aktivnostima. Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva moguće je povezati s drugim predmetnim ishodima, jer su implicitno sadržane u istima npr. *OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe*. Moguće je da najslabiji interes učitelja i razumijevanje ovih aktivnosti, među ostalim, proizlazi iz nedovoljne konkretizacije ishoda usmjerenih na aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Ishodi koji diferenciraju stvaralačke aktivnosti s obzirom na vrstu aktivnosti i način stvaralačkoga izražavanja pridonijeli bi možebitno jasnijoj predodžbi o stvaralačkim aktivnostima u nastavnome procesu. Tako bi se unutar B domene razlikovali ishodi reprodukcijских i stvaralačkih aktivnosti.

Kako bi stekli znanja o glazbenome stvaralaštvu, učitelji se moraju osloniti na dodatne izvore informacija i relevantnu literaturu koja će im pružiti dostatna znanja za implementaciju ovih aktivnosti u nastavnu praksu. Sudjelovanjem na edukacijama i radionicama na kojima će biti prikazani primjeri dobre prakse, učitelji mogu upoznati različite mogućnosti i načine provođenja aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

Svi predstavljeni nastavni planovi i programi ističu važnost provođenja aktivnosti glazbenoga izražavanja u nastavi glazbe. Najčešće prezentirana aktivnost jest pjevanje, koja je ujedno i najstarija aktivnost u nastavi glazbe. S vremenom se nastavni proces počeo obogaćivati drugim aktivnostima izražavanja kao što su sviranje i glazbeno stvaralaštvo. Iako su gotovo svi nastavni planovi i programi od 1951. godine sadržavali opis i zadatke glazbenoga stvaralaštva, u posljednjim je pedagoškim dokumentima (MZOŠ, 2006a; MZO, 2019) taj dio izostavljen. Isti dokumenti ističu važnost kreativnoga mišljenja i stvaralačkoga rada za cjelovit razvoj ličnosti

djeteta, ali ne nude konkretnija rješenja kako poticati stvaralački rad u odgojno-obrazovnome procesu.

2.3.5. Određenje i mogućnosti provođenja glazbenoga stvaralaštva

Glazbeno stvaralaštvo važan je segment dječjega odrastanja jer djeca od najranije dobi izmišljaju pjesme i mijenjaju melodiju ili ritam njima poznatih pjesama. Izmišljena je pjesma rezultat glazbenoga angažmana i iskustva male djece (Barrett, 2006). Rousseau (Rousseau i Bloom, 1979) ističe da se pravo znanje o glazbi stječe istovremenim osmišljavanjem i izvođenjem vlastitih pjesama.

Štoviše, da bismo temeljito naučili glazbu, nije dovoljno prenijeti ju; potrebno ju je i stvarati. Jedno treba učiti s drugim; inače nikada nećemo imati pravo znanje o glazbi. Prvo uvježbajte svog mladog glazbenika u stvaranju vrlo pravilnih, dobro ritmiziranih fraza; zatim neka poveže ove fraze s vrlo jednostavnim modulacijama; te mu konačno pokažite njihov međusobni odnos s ispravnim naglaskom, što se može postići prikladnim odabirom kadence i stanki. (Rousseau i Bloom, 1979, str. 149)

Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ, 2011) ističe važnost stvaralačkoga djelovanja u suvremenoj školi. Kao jedan od ciljeva, ističe se da je potrebno „poticati i razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost“ (MZOŠ, 2011, str. 23).

Kako bi se pojačala aktivnost desne moždane hemisfere zadužene za kreativno mišljenje, Ozimec (2006) predlaže pojačati aktivnosti likovnoga i glazbenoga izražavanja te stvaralačkoga pisanja. Glazbeno stvaralaštvo, kao jedan od načina glazbenoga izražavanja, trebalo bi biti zastupljeno u nastavnoj praksi jednako kao i reproduksijske aktivnosti. Stvaralaštvo se često ističe u pedagoškim dokumentima i dijelom je svih obrazovnih politika. Unatoč tomu, stvaralačke su aktivnosti među najrjeđe provedenim aktivnostima u vrtiću te razrednoj i predmetnoj nastavi (Njirić, 2001; Svalina, 2015; Vidulin, 2016) a ujedno i najmanje poželjne aktivnosti prema mišljenju učenika u nastavi glazbe (Dobrota i Obradović, 2012). Njirić (2001) ističe da je razlog tomu vjerojatno nedovoljna informiranost i osposobljenost učitelja za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

Iako se u glazbeno-pedagoško-psihološkoj literaturi često izjednačuju termini *stvaralaštvo* i *kreativnost*, Kazić kreativnost povezuje s procesom mišljenja, dok stvaralaštvo podrazumijeva djelovanje, odnosno konkretnu i vidljivu stvarnost (prema Vidulin, 2013). Stvaralaštvo je, dakle, djelovanje proizašlo iz kreativnoga načina mišljenja koje će rezultirati kreativnim proizvodom. Shodno tomu, stvaralaštvo u nastavi glazbe podrazumijeva kreativno izražavanje učenika, samostalno ili u suradnji s ostalim dionicima nastavnoga procesa, tijekom kojega dolazi do stvaranja novih i jedinstvenih glazbenih ideja. Hennessy (2009) u svojem određenju stvaralaštva polazi od dvojakoga značenja i opisuje glazbeno stvaralaštvo kao proizvod, ali i kao proces tijekom kojega pojedinac izražava svoje ideje i osjećaje.

Kao moguće načine stvaralačkoga izražavanja ističe sljedeće aktivnosti (prema Hennessy, 2009, str. 136–137):

- interpretacija, adaptacija i aranžiranje tuđe glazbe na novi način
- spajanje s novim dijelom
- improvizacija
- skladanje
- stvaranje neočekivanih poveznica s drugim medijima kao što su jezik, pokret ili vizualne slike
- kombiniranje ili pronalaženje glazbenih ideja u poeziji, plesu ili likovnim djelima.

Stvaralaštvo u nastavi glazbe nema za cilj stvaranje umjetničkih glazbenih djela velike estetske vrijednost, već je cilj potaknuti učenike na kreativno djelovanje i konstruktivnu samokritiku (Welwood, 1980). Organizacija i provedba aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi ne znači zanemarivanje kurikulumom propisanih aktivnosti i sadržaja, već podrazumijeva razvijanje glazbenih znanja i vještina u kreativnome kontekstu (Burnard, 2017). Namjera je, uključivanjem učenika u stvaralačke aktivnostima, povezati učenje *o glazbi* s *glazbom* i potaknuti učenike na stjecanje glazbenih iskustava kojima će proširiti svoje znanje. Njirić (2001) diskutira o glazbenome stvaralaštvu i potencira u kojemu smjeru treba promatrati stvaralačke aktivnosti u općeobrazovnoj osnovnoj školi.

Shvati li se da to područje obogaćuje učeničko pjevanje i sviranje novim poticajima, razvija njihovo glazbeno pamćenje, pa čak može utjecati i na učenički pristup slušanju glazbenih djela te da u

općeobrazovnoj školi od njega ne treba očekivati spektakularne rezultate, bit će uspostavljen ispravan odnos prema dječjem glazbenom stvaralaštvu... (Njirić, 2001, str. 37)

U ovim je aktivnostima učitelj facilitator i moderator cjelokupnoga nastavnog procesa (Martinović-Bogojević, 2020). Njegov je zadatak poticati učenike na kreativno djelovanje u kojemu će učenici samostalnim stvaranjem ili uz pomoć drugih učenika i/ili učitelja konstruirati nova znanja i razvijati stvaralačke vještine. Slijedom toga, učitelji mogu poticati stvaralaštvo u nastavi glazbe u radu s učenicima, koji su aktivni dionici cjelokupnoga nastavnoga procesa i zajedno s učiteljem donose odluke o mogućnostima svojega izražavanja skladanjem, improvizacijom i slušanjem glazbe u kreativnome okruženju (Burnard, 2017). Takvo okruženje nastaje kada se učenici aktivno uključe u nastavni proces, odnosno njihovim uključivanjem „u istraživanje ideja, iniciranje vlastitoga učenja, donošenje izbora i kontroliranje odluka o tome kako se izraziti koristeći različite zvukove i aktivnosti (kao što je stvaranje pjesama i drugi oblici u kojima djeca stvaraju izvornu glazbu)“ (Burnard, 2017, str. 6). Provođenjem stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe učitelji će poticati razvoj kreativnoga mišljenja učenika i pri tome doprinijeti razvoju njihovih glazbenih vještina: „Cilj svakog glazbenog pedagoga, bilo da je učitelj razredne nastave ili predmetni učitelj glazbe, trebao bi biti poticati kreativnost kod učenika uz razvijanje njihovih glazbenih vještina“ (Coulson i Burke, 2013, str. 428).

Swanwick i Tillman (1986) predstavili su model glazbenoga razvoja djeteta koji se sastoji od četiri stupnja: *materijali*, *ekspresija*, *oblik* i *vrijednosti*. Na prvome je stupnju dijete usmjereno na istraživanje boje i dinamike zvuka te eksperimentiranje s različitim izvorima zvuka. U senzornoj fazi, koja je dijelom prvoga stupnja glazbenoga razvoja, dijete ne može kontrolirati ritam i visinu zvuka. Kontrola ritma i tehnika izražavanja na instrumentima postupno se razvijaju u tzv. manipulativnoj fazi. Drugi stupanj također čine dvije faze, osobna i vernakularna. Osobnu fazu karakterizira izražavanje djeteta s promjenama dinamike i tempa. U vernakularnoj fazi dijete upotrebljava ritamske i melodijske uzorke služeći se postupcima imitacije i ponavljanja. Glazbeno izražavanje u ranijim fazama proizlazi iz nesvjesnoga muziciranja, dok u vernakularnoj fazi dolazi do razvoja svjesnoga glazbenog izražavanja. Treći se stupanj glazbenoga razvoja sastoji od spekulativne i idiomatske faze. Ovdje započinje stvaralačko izražavanje djeteta, a dijete pokazuje sklonost za istraživanje glazbenih struktura. Djeca mogu osmišljavati jednostavne stvaralačke produkte poput glazbenih fraza, varijacija i glazbenih odgovora. Posljednji se stupanj sastoji od

simboličke i sistematske faze. Na ovome stupnju dijete uočava afektivne vrijednosti glazbe i sposobno je izraziti vlastita iskustva kroz glazbu. Glazbeno stvaralaštvo temelji na svjesnoj upotrebi i organizaciji glazbenih elemenata (Swanwick i Tillman, 1986, str. 332–334). Predstavljeni model glazbenoga razvoja djeteta implicira da se svako dijete može stvaralački izražavati od najranije dobi. U početku se stvaralaštvo sastoji od istraživanja zvukova i eksperimentiranja s istima. Poslije, dijete manipulira glazbenim sastavnicama poput dinamike i tempa i polako osvještava vlastito glazbeno izražavanje. Stvaralačko izražavanje započinje na trećemu stupnju, u dobi od 10 do 15 godina, nakon čega slijedi daljnji razvoj stvaralačkih vještina i osvještavanje vrijednosti proizašlih iz osobnih iskustava.

Webster (1990) promatra kreativnost u glazbi kao mentalni proces koji će dovesti do kreativnoga proizvoda, odnosno naglasak je na kreativnome mišljenju koje će u radu s glazbenim materijalom dovesti do konačnoga kreativnoga proizvoda. Kreativno je mišljenje „dinamičan mentalni proces koji se izmjenjuje između divergentnoga (maštovitog) i konvergentnoga (činjeničnog) mišljenja koja se kreću u vremenskim fazama“ (Webster, 1990, str. 28). Webster (1990) je predstavio model glazbene kreativnosti koji započinje namjerom ili ciljem stvaranja što je ujedno i krajnji rezultat stvaralačkoga djelovanja. Nakon što je određen cilj stvaralačkoga rada, dolazi do procesa stvaranja koji je određen vještinama i uvjetima u kojima se isti proces odvija. Domenu vještina čine individualne glazbene sposobnosti, maštovitost, brojnost ideja i originalnost. Osim toga, važno je konceptualno razumijevanje koje podrazumijeva posjedovanje glazbenih znanja koja će doprinijeti glazbenome razumijevanju te „zanatstvo“ koje se odnosi na to kako će učenik primijeniti činjenično znanje u nekome zadatku kao i senzibilitet za estetiku. Posljednja tri elementa, konceptualno razumijevanje, „zanatstvo“ i estetski senzibilitet, razvijaju se iskustvenim učenjem. Prema Poliću (2002), stvaralaštvo bez znanja nije moguće, dok stvaralačko preoblikovanje može biti uspješno jedino ako nastaje na temeljima postojećega znanja uz poznavanje sredstava i tehnike toga (pre)oblikovanja. Osim vještina, za stvaralački su proces važni brojni neglazbeni uvjeti kao što su motivacija onoga koji stvara, podsvjesne glazbene slike, osobnost i socijalno okruženje. Središte misaonoga procesa čine izmjene divergentnoga i konvergentnoga načina mišljenja gdje se odvija faza preparacije, inkubacije, iluminacije i verifikacije (Webster, 1990).

S obzirom na postojanje triju temeljnih elemenata kreativnoga čina, osobe, procesa i proizvoda, Kratus (1990) predlaže tri cilja glazbenoga obrazovanja. Prema prvome cilju, nastavnim glazbenim aktivnostima učenici trebaju pristupati na kreativan način, dok drugi cilj naglašava da se učenici u nastavi glazbe trebaju izražavati improvizacijom, skladanjem ili kreativnom izvedbom. Treći cilj ističe da učitelji trebaju nadgledati i paziti na karakteristike stvaralačkoga proizvoda. Kreativne su aktivnosti nepredvidive i rezultiraju ishodima koje nije moguće predvidjeti, stoga Kratus (1990) govori o osobnim ciljevima, ciljevima procesa i ciljevima proizvoda. Određivanje vrste ciljeva ovisit će o tomu koje ishode učitelj želi ostvariti konkretnom aktivnošću. Osobni se ciljevi odnose na originalnost, fluentnost, fleksibilnost, elaboraciju i izražajnost ideja. Ciljevi procesa opisuju prirodu stvaralačke aktivnosti i podrazumijevaju istraživanje, improvizaciju, kompoziciju i kreativnu izvedbu. Istraživanje je aktivnost koja prethodi stvaralačkoj aktivnosti i sastoji se od istraživanja i doživljavanja različitih zvukova. Improvizacija je rezultat glazbenih obrazaca, dok se skladanje nastavlja na prethodne dvije vrste aktivnosti. Za razliku od improvizacije, skladanje omogućuje dovoljno vremena za promišljanje, modifikaciju i procjenu vlastite skladbe. Kreativna je ona izvedba u kojoj izvođači samostalno donose odluke o načinima izvođenja. Ciljevi proizvoda opisuju koje glazbene elemente učenik treba modificirati tijekom vlastitoga stvaranja. Tako učenik može mijenjati ritam, tempo, dinamiku, glazbeni oblik, visinu tona, tonalitet, tonsku boju itd. (Tablica 11).

Tablica 11

Vrste i opisi ciljeva u stvaralačkim aktivnostima (Kratus, 1990, str. 35–37)

Vrsta cilja	Opis cilja
Cilj osobe	• Učenik će improvizirati i ponavljati ostinato ritam u dvodobnoj mjeri, pazeći da se njegova improvizacija razlikuje od improvizacije drugih učenika. (originalnost) • Na glazbeno pitanje, učenici će osmisliti što više različitih glazbenih odgovora. (fluentnost) • Grupa učenika osmislit će temu s tri varijacije. (fleksibilnost) • Učenici će improvizirati glazbu na zadanome instrumentu kako bi opisali četiri godišnja doba (izražajnost).

Cilj procesa	• Učenik će istraživati kombinaciju zvukova na ksilofonu u okviru pentatonske ljestvice. (istraživanje) • Dok jedna skupina učenika izvodi pjesmu, druga skupina improvizira ritamsku pratnju pljeskanjem. (improvizacija) • Učenici će modificirati zadanu melodiju. (skladanje) • Svaki će učenik izvesti pjesmu uz tri različita tempa i pri tome odabrati najprikladniji. (kreativna izvedba)
Cilj proizvoda	• Učenici će osmisлити skladbu koja će mijenjati glazbeni slog iz monofonoga u homofoni i konačno u polifoni glazbeni slog.

Glazbeni pedagozi nisu jedinstveni u mišljenju koje se aktivnosti u nastavi glazbe mogu promatrati kao stvaralačke aktivnosti. Osnovni načini stvaralačkoga djelovanja jesu osmišljavanje, tj. skladanje novoga muzičkog materijala i improvizacija (Kratus, 1990; Koutsoupidou i Hargreaves, 2009).

Izvođenje, skladanje, aranžiranje i improvizacija nisu automatski 'kreativne' aktivnosti jer su to glazbeni pothvati. Oni su sredstva stvaranja. Kako bi se s pravom mogao nazvati kreativnim, napor u skladanju, aranžiranju (ili bilo čemu drugomu) mora završiti ishodom koji se smatra originalnim i značajnim u odnosu na glazbenu praksu čiji je dio (uključujući njezine prateće tradicije i standarde). (Elliot, 1989, str. 21)

Iz toga proizlazi da je glazbeno stvaralaštvo odraz postojeće glazbene prakse i ranijih glazbenih ostvarenja, odnosno rezultat uspostavljanja novih odnosa između postojećih glazbenih znanja te društvenih uvjeta u kojima su isti nastali (Elliot, 1989). Hallam (2006) ističe da je razlika između ovih aktivnosti kod profesionalnih glazbenika egzaktna, no kada je riječ o odgojno-obrazovnoj praksi, zbog rijetkoga zapisivanja glazbenih proizvoda, tj. upotrebe notacije, granica između ovih aktivnosti često je nejasna. Prema Hallam (2006, str. 71), improvizacija „može uključivati malo odstupanje od ritma ili artikulacije od onoga što je uvježbano, relativno planiranu realizaciju notirane ili regulirane glazbe, slobodnu neplaniranu glazbu ili varijaciju u interpretaciji grafičkih partitura“. Spontano glazbeno izražavanje, poput improvizacije, omogućuje učenicima da izraze svoje osjećaje i misli kroz jedinstvene glazbene ideje (Whitcomb, 2013). U kontekstu stvaralačkih aktivnosti neki hrvatski glazbeni pedagozi ističu i neglazbene aktivnosti, poput

likovnoga i literarnoga izražavanja posredstvom glazbe (Vidulin-Orbanić, 2013; Vidulin, 2015; Bačlija Sušić, 2018a; Svalina i Mucić, 2022).

Skladanje je planiran i namjeran proces s ciljem stvaranja novoga glazbenoga materijala u kojemu su pojedinci svjesni vlastitoga djelovanja (Merriam, 1964), aktivnost koja podrazumijeva donošenje odluka o kontinuitetu i promjenama u glazbenome smislu (Mans, 2009). Prema Biasutti (2015), skladanje podrazumijeva osmišljavanje novoga muzičkog materijala koje se razvija u vremenu i može se doradivati u svrhu poboljšanja konačnoga proizvoda, dok improvizacija podrazumijeva aktivnost koja se ne može zaustaviti i doradivati, ali je izvedbu moguće modificirati i prilagođavati. Tijekom skladanja, pojedinac je usredotočen na poboljšanje glazbene ideje ili rješavanje glazbenoga problema i pri tome upotrebljava sve dostupne strategije i resurse (Mans, 2009). Burnard i sur. (2017) ističu kako sudjelujući u aktivnostima skladanja učenici razvijaju svoje kognitivne vještine, nove načine razmišljanja i svoju maštu. Improvizacijskim se aktivnostima u nastavi glazbe razvijaju ritmičke, melodijske i izražajne sposobnosti učenika (Biasutti, 2015). Skladanje je stvaralačka aktivnost tijekom koje učenici otkrivaju, analiziraju i procjenjuju te ujedno imaju pravo modificirati i donositi odluke koje će utjecati na konačni rezultat (Younker, 1999), dok improvizacijske aktivnosti ne omogućuju mijenjanje konačnoga proizvoda nakon što je isti predstavljen (Kratus, 1990; 1991).

Improvizacija zahtijeva od učenika preuzimanje odgovornosti za svoje postupke, budući da se zvukovi koji se proizvode ne mogu obrisati ili poništiti; postaju kritički angažirani u slušanju i odgovaranju, temeljnim tehnikama improvizacijske glazbe. Što je još važnije, improvizacija oblikuje društvenu strukturu koja zahtijeva zajedničku predanost, iskrenost i povjerenje među izvođačima. (Giacomelli, 2012, str. 6)

Proces aktivnosti skladanja sastoji se od faze eksperimentiranja, otkrivanja, konstruiranja, revidiranja, sviranja, uvježbavanja i grupne suradnje (Burnard i sur., 2017). Kaschub i Smith (2009) ističu da se dobro osmišljenim aktivnostima, i uz pomoć učitelja koji će poslužiti kao model, skladanje može naučiti. Neki autori smatraju da se svi učenici mogu kreativno izražavati u nastavi glazbe, ali im u tome treba podrška učitelja (Wiggins, 1989; Elliott, 2005). Wiggins (1989) vjeruje kako se skladanje može i treba provoditi s učenicima općeobrazovne škole jer je kreativnost djeci urođena, a skladanje pomaže djeci da razviju samopouzdanje. Preciznije nastavlja:

... budući da su svi ljudi sposobni osmisлити glazbene ideje, čini se da bi svi učenici koji uče glazbu u nekom trenutku svojega obrazovanja trebali imati priliku istražiti ovu sposobnost kao dio svog učenja. Ovo također sugerira važnost proučavanja procesa skladanja koji se događa u različitim oblicima s različitim sudionicima. (Wiggins, 2007, str. 465)

Osim toga, skladanje je sredstvo koje omogućuje djeci da zadovoljavaju svoju potrebu za glazbom, proširuju stečena znanja, razvijaju muzikalnost i glazbene vještine (Wiggins, 1989). Isto tvrdi i Ginocchio (2003), za kojega je skladanje izvor samopouzdanja učenika, sredstvo za ohrabivanje i timski rad te aktivnosti koja doprinosi boljem razumijevanju i doživljavanju glazbe. Elliott (2005) predlaže da razvoj kreativnih vještina učenika prožima i proširuje razvoj glazbenih znanja i vještina koje on naziva *musicianship*. Time autor naglašava važnost stvaralačkih aktivnosti u nastavnome procesu i smatra da učitelji trebaju istovremeno poticati razvoj glazbenih i kreativnih vještina učenika.

Kratus (1991) smatra da djeca imaju sposobnost za jednostavne improvizacije čime ističe distinktivnost u odnosu na profesionalne glazbenike koji imaju dostatna znanja i vještine. Shodno tomu, diskutira i ističe sedam improvizacijskih razina:

- (1) *Eksploracija* je predimprovizacijska razina koja podrazumijeva istraživanje zvukova i njihovih različitih kombinacija. Ono je individualna aktivnost u kojoj su učenici više orijentirani na proces u kojemu, primjerice, istražujući različite zvukovne boje ili visinu, slučajno otkrivaju kombinacije zvukova koje mogu ponoviti. Zadatak je učitelja omogućiti učenicima dovoljno vremena za istraživanje.
- (2) *Improvizacija orijentirana na proces* jest razina u kojoj učenik improvizira iz vlastitoga zadovoljstva. Javljaju se glazbeno povezani uzorci koji još uvijek nisu dovoljno kvalitetno organizirani. Uloga je učitelja omogućiti dostatno vrijeme za organizaciju tih glazbenih uzoraka gdje učenik uči kako ih povezati veće glazbene cjeline.
- (3) *Improvizacija orijentirana na produkt* jest ona u kojoj se pojavljuju veći i skladnije strukturirani obrasci. Na ovoj je razini moguća grupna improvizacija gdje učenici mogu improvizirati ritamske ili harmonijske obrasce.
- (4) *Fluidna improvizacija* označava improvizacijsku razinu u kojoj je učenik dovoljno razvio vještine muziciranja, odnosno sposoban je kontrolirati sredstva stvaralačkoga izražavanja, tj.

instrument ili vlastiti glas. Zadatak je učitelja upoznati učenike s mogućnostima improvizacije u različitim stilovima, tonalitetima, mjerama i tempu.

- (5) *Strukturalna improvizacija* sastoji se od učenikove svjesne improvizacije oblikovane pomoću različitih glazbenih i neglazbenih strategija. Učitelj predlaže sredstva za improvizacijsko oblikovanje.
- (6) *Stilistička improvizacija* podrazumijeva improvizaciju unutar obilježja nekoga stila, odnosno učenik u svojoj improvizaciji upotrebljava melodijske, ritmičke i harmonijske elemente karakteristične za neko stilsko razdoblje. Učitelj obilježja nekoga stila može prikazati vlastitim demonstracijama ili putem zvučnih zapisa. Većina glazbenika razvoj svojih improvizacijskih vještina završava na ovoj razini, dok tek manji broj glazbenika može dosegnuti najvišu razinu improvizacije.
- (7) *Personalna (osobna) improvizacija* posljednja je razina improvizacije koju dosegne manji broj glazbenika. Sastoji se u ovladavanju improvizacije u okviru karakteristika postojećih stilova i razvoju novoga stila. Učitelj na sedmoj razini ohrabruje učenika, ali bez unaprijed postavljenih očekivanja jer ne može znati u kojemu će se smjeru novi stil razvijati.

Kako bi mogli napredovati s niže na višu improvizacijsku razinu, učenici moraju razviti znanja i vještine prethodne razine. Učenici ne mogu preskakati improvizacijske razine, ali se mogu vratiti na nižu razinu iz različitih razloga. Isto tako, istovremeno se može odvijati rad na više improvizacijskih razina (Kratus, 1991). Higgins i Mantie (2013) promatraju improvizaciju na tri načina – kao sposobnost, kulturu i iskustvo. Improvizacija shvaćena kao *sposobnost* podrazumijeva kreativno muziciranje, *kultura* se odnosi na razumijevanje specifičnih glazbenih praksi, dok *iskustvo* podrazumijeva način djelovanja u glazbi i kroz glazbu u kojemu učitelji i učenici stvaraju vlastite zvukove. U ovako shvaćenoj improvizaciji ističe se preuzimanje rizika, refleksivnost, spontanost, istraživanje, sudjelovanje i igra. Autori naglašavaju vrijednost posljednjega koncepta i ističu njegovu pedagošku važnost.

Aktivnosti skladanja i improvizacije, koji su temeljni oblici stvaralačkoga izražavanja, trebaju se provoditi tako da učenici promišljaju o vlastitim iskustvima i stvaralačkome djelovanju te ih poticati na razgovor i refleksiju o vlastitim glazbenim iskustvima. Učenicima treba omogućiti potrebne materijalne uvjete za rad, odnosno učenici trebaju imati na raspolaganju veći izbor instrumenata i dovoljno vremena za promišljanje o vlastitome radu. Osim toga, ove se aktivnosti

uvijek trebaju temeljiti na postojećim znanjima i iskustvima (Burnard, 2000). Prema Adams (2005), proces stvaranja i konačni proizvod jednako su važni, stoga učenicima treba omogućiti dovoljno vremena da analiziraju, vježbaju i usavršavaju svoju glazbu što će dovesti do povećanja osobnoga zadovoljstva i postignuća. Razvoj vještina i kognitivno funkcioniranje treba promatrati u cjelini, a nakon što je dovršeno, „umjetničko djelo, bilo da je riječ o glazbi, skulpturi ili poeziji, prelazi iz subjektivnog u objektivno, jer preuzima nove vlasnike i drukčiju kritičku publiku“ (Adams, 2005, str. 142).

Glazbeni bi pedagozi trebali „omogućiti oblik glazbenog obrazovanja koji se fokusira na istinska iskustva djece kao improvizatora i skladatelja, a ne na djelovanje prema unaprijed zadanome modelu“ (Burnard, 2000, str. 21). Mills (1991) ne ističe distinktivnost dvaju pojmova, skladanja i improvizacije, već improvizaciju ili aranžiranje smatra jednom vrstom skladanja. Osim skladanja i improvizacije, kao dodatni oblici stvaralačkoga ponašanja ističu se slušanje i izvođenje glazbe (Kokotsaki i Newton, 2015).

Hennesy (2009) smatra da je nastavu glazbe moguće kreativno provoditi, bez obzira je li riječ o glazbenome stvaralaštvu ili o nekim drugim glazbenim aktivnostima. Pri tome razlikuje *kreativno poučavanje* od *poučavanja za glazbeno stvaralaštvo*. Temeljna je razlika u (ne)postojanju prilika za kreativno izražavanje učenika. Kreativno poučavanje odnosi se na učitelja i podrazumijeva upotrebu novih, neuobičajenih pristupa u nastavi glazbe koji će nastavu učiniti zanimljivijom. Kreativno se mogu poučavati reproduksijske aktivnosti pjevanja i sviranja te slušanja glazbe. S druge strane, glazbeno će stvaralaštvo aktivno uključiti učenike u stvaranje glazbe i tako potaknuti učenike na kreativno izražavanje. Kao takve aktivnosti, Hennesy (2009) ističe aktivnosti poput improvizacije i skladanja.

Kratus (2017) ističe da slušanje u nastavi glazbe također treba biti kreativno. Slušanje glazbe podrazumijeva proces stvaranja koji rezultira jedinstvenim i subjektivnim doživljajem koje predstavlja stvaralački proizvod. Dunn (1997, str. 44–45) izdvaja deset općih značajki kreativnoga slušanja: (1) to je aktivan proces koji uključuje kognitivne i afektivne reakcije na glazbu; (2) omogućuje pojedincima da postanu sukreatori glazbenoga iskustva; (3) uključuje objektivne i subjektivne reakcije na glazbu, uključujući i imaginaciju; (4) može uključivati izvanglazbene elemente; (5) pod utjecajem je emocionalnoga doživljaja pojedinca; (6) omogućuje kreiranje holističke, unutarnje doživljajne strukture glazbe, tj. kreativnoga proizvoda nastalog kreativnim

slušanjem; (7) podrazumijeva „razmišljanje u zvukovima“; (8) uključuje refleksiju, odnosno opažanje o glazbi koje se događa u tijeku slušanja; (9) slušanje je autentičan i prirodan proces; (10) na kreativno se slušanje može utjecati obrazovanjem. Kratus (2017) ističe prednosti kreativnoga slušanja glazbe i rezimira da ono omogućuje ostvarenje višestrukih ishoda, dopušta učenicima različitost i kao takvo pruža bogatstvo različitih doživljaja i ideja, zahtijeva od učenika rješavanje problema te omogućuje učenicima autentičan doživljaj glazbe. U nastavi glazbe potrebno je promicati divergentno mišljenje, ali i konvergentno mišljenje jer će se tako doprinijeti stjecanju znanja o glazbi koje će učenici potom upotrijebiti za kreativno slušanje glazbe (Kratus, 2017). Poučavanje tradicionalnim pristupom, koji se temelji na poticanju konvergentnoga mišljenja, potrebno je kako bi se učenici upoznali s temeljnim znanjima o glazbi na kojima će dalje razvijati, revidirati i stvarati nove ideje i tako realizirati stvaralačko djelovanje.

Potrebno je istaknuti hrvatskoga pedagoga koji ne pronalazi svrhu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u općeobrazovnim školama. Rojko (2012), dakle, naglašava da su argumenti kojima se zagovara glazbeno stvaralaštvo pretjerano pedocentristički orijentirani i kao takvi nemaju pravoga značaja. Prema Rojku (2012), svrha je glazbenoga stvaralaštva isključivo „razvijanje samog tog stvaralaštva“ (str. 113) jer se njihovom provedbom neće ostvariti druga svrha. Također, svoje mišljenje o stvaralaštvu autor podupire tezom kako vjerojatno neće doći do transfera kreativnosti na druge predmete ili na život općenito. Analizirajući hrvatske nastavne planove i programe za osnovnu školu iz 1964., 1972. i 1984. godine, Rojko (2012) kategorizira stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe kao *stvaralačke glazbene aktivnosti* (1), *stvaralačke pseudoglazbene aktivnosti* (2), *pseudostvaralačke glazbene aktivnosti* (3) i *pseudostvaralačke neglazbene aktivnosti* (4) (Tablica 12). Svojom podjelom Rojko diferencira glazbene od neglazbenih te stvaralačke od nestvaralačkih aktivnosti. Prema Rojku (2012), jedino je prva kategorija glazbeno vrijedna i podrazumijeva pravo glazbeno stvaralaštvo. U drugu su kategoriju svrstane stvaralačke, ali neglazbene aktivnosti. Ovdje posebno kritizira pokušaje prikazivanja izvanglazbenih elemenata – likovnim, plesnim ili literarnim izražavanjem – te ističe da takvi pokušaju „polaze od sasvim primitivnog i danas od većine estetičara napuštenog stava o glazbi kao prikazivačkoj umjetnosti“ (Rojko, 2012, str. 106). Treću kategoriju čine glazbene aktivnosti koje pak nisu stvaralačke prirode, dok aktivnosti u posljednjoj kategoriji nisu glazbene niti su stvaralačke.

Tablica 12*Kategorizacija stvaralačkih i pseudostvaralačkih aktivnosti (Rojko, 2012, str. 105–106)*

Stvaralačke glazbene aktivnosti	Stvaralačke pseudoglazbene aktivnosti
• pronalaženje melodijskih motiva • ritmizacija zadanog teksta • nastavljavanje započetog ritma i melodije • melodiziranje zadanog ritma • glazbena pitanja i odgovori • igre ronda, tj. improviziranje glazbenih oblika • pronalaženje i izvođenje pratnje • slobodna melodijska ili/i ritamska improvizacija na zadani ostinato • dodavanje novog glasa postojećem • stvaranje melodije na zadani tekst • stvaranje malih glazbenih cjelina • stvaranje instrumentalne pratnje koja će „oslikati“ neki vanjski sadržaj	• pokret na zadanu glazbu (geste, mimika, ples, grimase) • likovno izražavanje na slušanu glazbu • izmišljanje teksta na gotovu melodiju • dječja gluma i pantomima • izražavanje utisaka o slušanoj glazbi elementima drugih umjetnosti • glazbene igre uz pokret
Pseudostvaralačke glazbene aktivnosti	Pseudostvaralačke neglazbene aktivnosti
• izražajno pjevanje (po sluhu i s lista) i sviranje • razumijevanje i vrednovanje glazbe • odabiranje brzine i dinamike • uspoređivanje zvukovnih boja • zajedničko muziciranje	• oponašanje ljudi, stvari, životinja i prirodnih pojava • zapažanje i oponašanje šumova iz okoline • oponašanje ritma hodanja • izmišljanje kretnji, koraka odabiranje pjesme ili recitacije za pratnju • igre suglasnicima i samoglasnicima • igre slogovima • hod, trčanje, skakanje • izmišljanje govornih cjelina • ritmičke rečenice i glasanja

Njirić (2001) u svojem priručniku za učitelje određuje pet osnovnih skupina stvaralačkih aktivnosti: *oponašanje zvukova (1), izmišljanje teksta i njegovo ritmiziranje (2), stvaranje ritamske*

pratnje popijevkama (3), *stvaranje ritamskih cjelina neovisno o tekstu* (4) i *melodijske improvizacije* (5).

Najnižom razinom stvaralačkoga izražavanja određuje (onomatopejsko) *oponašanje zvukova* iz neposrednoga okruženja. Takvi se zvukovi mogu uklopiti u zvukovne priče i ne predstavljaju glazbeno, već zvukovno izražavanje. Povezujući pojedinačne onomatopejske zvukove, dobit će se zaokružena zvukovna cjelina, koju je moguće pratiti prirodnim instrumentima (rukama i nogama) ili udaraljkama. *Izmišljanje teksta i njegovo ritmiziranje* nije glazbeno izražavanje, ali je povezano s glazbom. Sugerira se započeti aktivnost od jednostavnijega prema složenome, odnosno od ritamskoga obrasca s otvornicima do osmišljavanja novih slogova. Istoj skupini pripada dopunjavanje i mijenjanje djeci poznate brojalice. Izvedbi se može dodati ritamska pratnja na udaraljkama s istodobnim izgovaranjem teksta brojalice. U konačnici, izuzimanjem teksta učenici će izvoditi isključivo ritam. *Stvaranje ritamske pratnje popijevkama* vrsta je stvaralačkoga izražavanja učenika koja može započeti slobodnim odabirom instrumenata. Praktično je rješenje da štapići izvode ritam, a druge udaraljke metar. *Stvaranje ritamskih cjelina neovisno o tekstu* podrazumijeva osmišljavanje ritamskih obrazaca bez tekstualnoga predloška. Najviša je razina stvaralačkoga izražavanja *melodijska improvizacija* koja se može izvoditi glasom ili dostupnim melodijskim udaraljkama. Na početku aktivnosti preporučuje se upotreba neutralnih slogova (nu, nu; la, la; tra, ta, ta), a učenici mogu stvarati završetak nedovršenoj melodiji ili stvarati novu melodiju.

Stvaralački se rad u nastavi glazbe može ostvariti na različite načine i to tako da učenici osmišljavaju nove te improviziraju ili modificiraju postojeće glazbene produkte. Tijekom stvaralačkoga djelovanja, učenici se mogu izražavati upotrebom glasa, glazbenih instrumenata, tjeloglazbom, a u novije vrijeme i uz digitalnu tehnologiju (Kratus, 1991; Brinkman, 2010; Burnard, 2007; Coulson i Burke, 2013). Osim dostupnim instrumentima, glasom ili pokretom, učenici se stvaralački mogu izražavati tzv. pronađenim instrumentima iz neposrednoga okruženja. Takav glazbeni instrument može biti bilo koji predmet iz učenikova okruženja koji može proizvesti muzički vrijedan zvuk. Budući da tim predmetima proizvodnja zvuka nije primarna zadaća, stoga su njihove zvukovne mogućnosti uglavnom nepoznate, učenici mogu istražiti različite načine sviranja i dobivanja zvuka istih predmeta (Welwood, 1980). Konačno, stvaralačke se aktivnosti

moгу provesti kombiniranjem razliĉitih naĉina izvoĊenja. Tan i sur. (2019) rezimiraju naĉine kreativnoga izraŹavanja u nastavi glazbe:

Kreativnost u glazbenome obrazovanju tako obuhvaća razumijevanje kako kreativnost nastaje kroz stvaranje zvukova, sviranje glazbenih instrumenata, obrasce pokreta uz glazbu i sliĉne društvene radnje. TakoĊer ukljuĉuje zajedniĉko stvaranje prostora koji će omogućiti pojavu kreativne upotrebe zvukova kroz pjevanje, improvizaciju, skladanje i izvedbu. U kontekstu glazbenoga obrazovanja, kreativnost treba obuhvatiti pojam stvaranja neĉega, ali ga i proširiti za ĉovjeĉanstvo i šire društvo. (Tan i sur., 2019, str. 7)

Neke aktivnosti podrazumijevaju stvaralaĉko izraŹavanje uĉenika glazbom, dok su neke aktivnosti neizravno povezane s glazbom. Stvaralaĉke aktivnosti u nastavi glazbe treba provoditi uz slušanje glazbe i analizu glazbenih djela jer će tako uĉenici osvijestiti glazbeno-izraŹajne sastavnice koje će im pomoći u vlastitome stvaranju novih obrazaca (Vidulin, 2015). Prema Vidulin (2015), poznavanje glazbeno-izraŹajnih sastavnica je koristan alat koji će omogućiti glazbeno stvaranje: „Naime, upoznavanjem glazbenih sastavnica i mogućnosti njihova raznolikog korištenja, uĉenici dobivaju glazbeni alat kojim će izgraditi glazbenu cjelinu uz svjesno korištenje znanja, ali su i dalje slobodni u izraŹavanju svojih glazbenih ideja“ (str. 23). U literaturi je moguće pronaći razliĉite primjere stvaralaĉkih aktivnosti (Marsh, 1970; Svalina, 2013; Vidulin, 2015; Svalina i Mucić, 2022):

- osmišljavanje / improvizacija melodijskih i ritamskih obrazaca
- osmišljavanje melodije na zadani ritam
- osmišljavanje melodije na zadani tekst
- osmišljavanje ritma na zadanu melodiju
- osmišljavanje ritamske pratnje nauĉenoj pjesmi / umjetniĉkoj skladbi
- melo-ritamsko nadopunjavanje taktova
- osmišljavanje jednostavnih glazbenih oblika upotrebom ritma i/ili melodije
- osmišljavanje instrumentalne pratnje / harmonizacija
- orkestriranje
- dodavanje drugoga glasa
- ozvuĉavanje priĉe
- opisivanje zvukova iz prirode

- mijenjanje poznate pjesme
- završavanje fraze
- glazbena pitanja i odgovori
- likovno izražavanje uz slušanje umjetničke glazbe
- osmišljavanje pokreta uz glazbu
- istraživanje zvukovnih boja.

Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) olakšao je organizaciju nastavnoga procesa čija je primarna zadaća reprodukcija zvučnih i videozapisa. Osim toga, ova se tehnologija može upotrebljavati u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva tako da ono „podrazumijeva osmišljavanje pjesmica i manipuliranje glazbenim sastavnicama, odnosno vlastiti učenički kreativni izričaj u virtualnom okružju” (Svalina i Mucić, 2022, str. 104). Informacijsko-komunikacijska tehnologija sastoji se od pregršt alata za „istraživanje, otkrivanje, stvaranje, komuniciranje i sviranje u virtualnome kontekstu“ (Burnard, 2007, str. 42). Za uspješnu provedbu stvaralačkih aktivnosti u virtualnome okruženju potrebna je učionica opremljena digitalnom tehnologijom (računalima ili tabletima), kvalitetna internetska veza te razvijene digitalne kompetencije učitelja i učenika (Svalina i Mucić, 2022).

Burnard (2012) razlikuje individualnu, grupnu, zajedničku, empatičnu, interkulturalnu, izvedbenu, računalnu i kolektivnu kreativnost. Individualna kreativnost oslanja se na djelovanje pojedinca i njegovu samoodgovornost. Za razliku od individualne kreativnosti, grupna se kreativnost manifestira u zajedničkoj odgovornosti i proizvodu koji nastaje kao rezultat zajedničkoga kreativnog promišljanja. Slično, zajednička se kreativnost odvija u odnosu na druge, kroz interakciju šire društvene zajednice. Empatična kreativnost nastaje u interakciji, na temelju interpersonalne komunikacije, tijekom koje nastaju različiti emocionalni i iskustveni proizvodi. Interkulturalna kreativnost daje glazbi kulturna značenja, dok se izvedbena kreativnost temelji na postupku variranja (npr. u *jazzu*). Računalna se kreativnost oslanja na povezivanje više nepovezanih ideja u digitalnome okruženju. Posljednja, kolektivna kreativnost temelji se na interakciji i pravilima koji su uvjetovani izvedbom (Burnard, 2012).

Učenici se u stvaralačke aktivnosti mogu uključivati individualno gdje će se samostalnim osmišljavanjem ili glazbenim improvizacijama poticati njihovo stvaralačko izražavanje. Osim toga, stvaralačke se aktivnosti u razredu mogu provoditi u paru te u obliku manjih ili većih

razrednih skupina. Mills (1991) zagovara suradničke stvaralačke aktivnosti u skupinama ili one u kojima sudjeluje cijeli razred kao jedna cjelina. Kao razloge tomu ističe da je lakše upravljati većom skupinom te je olakšana organizacija jer učitelj ne mora biti dostupan većem broju razrednih skupina. Suradničke stvaralačke aktivnosti doprinijet će razvoju osjećaja za timski rad i razvoju socijalnih vještina učenika te „otvorenosti za ideje drugih članova grupe, što doprinosi boljoj sinkroniziranosti i zajedničkoj težnji da ishod stvaralačkog procesa bude što kvalitetniji“ (Martinović-Bogojević, 2020, str. 131). Burnard i Boyack (2017, str. 26) ističu važnost grupne improvizacije u nastavi koju promatraju kao interakciju između učitelja i učenika, koji zajednički sudjeluju u kreativnome procesu „jer zaista svi mogu sudjelovati u grupnim improvizacijama“. Tako organizirane stvaralačke aktivnosti omogućit će učenicima razmjenu ideja i konstrukciju novih znanja dobivenih na temelju iskustva ostalih učenika. Wiggins (1989) je razvila tri scenarija za provođenje stvaralačkih aktivnosti u općeobrazovnim školama. Prema istim je scenarijima, skladanje moguće organizirati kao grupnu razrednu aktivnost koju predvodi učitelj, individualnu aktivnost ili aktivnost u manjim skupinama.

Sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima, u ovome slučaju u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, učenici će razvijati posebne glazbene vještine koje će utjecati na razvoj mozga, a u kasnijoj se životnoj dobi manifestirati na različitim područjima (Nikolić, 2018). Učenici koji češće sudjeluju u improvizacijskim aktivnostima, koje su jedan način stvaralačkoga izražavanja, poboljšat će svoje kreativno mišljenje. Prema Koutsoupidou i Hargreavesu (2009), poticanje kreativnih aktivnosti u nastavnome procesu može doprinijeti razvoju kreativnosti te suprotno „sprječavanje bavljenjem kreativnim aktivnostima može spriječiti razvoj njihova kreativnoga potencijala“ (str. 266). Zadatak je učitelja poticati učenike te olakšati i pratiti njihov stvaralački rad. Učitelji moraju „promicati situacije u kojima učenici žele skladati, pružiti poticaje kojima će se obogati njihovo skladanje i dati povratnu informaciju kako bi im pomogli učiti iz tih aktivnosti“ (Mills, 1991, str. 24–25). Poticaji za dječje glazbeno stvaralaštvo mogu biti različite pjesme, predmeti, instrumenti, slike, priče ili skladbe koji će poslužiti kao polazište za razvoj učeničkih ideja (Mills, 1991). Samo učitelj koji ima razvijene kreativne vještine može poticati i provoditi stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe. Kreativan je onaj učitelj koji s učenicima sukreira nastavni proces, podržava učenikovo učenje glazbe, potiče maštu i inovativnost, potiče učenike na

odgovornost i preuzimanje rizika te pri tome potiče učenike na vrednovanje vlastitoga stvaralačkog rada i rada drugih učenika (Burnard, 2017).

Elliot (1989) ističe sedam principa za razvoj glazbene kreativnosti:

1. poticati intrinzičnu motivaciju učenika za stvaranje glazbe
2. omogućiti učenicima dovoljno prilika za vježbanje u poticajnom okruženju
3. uključivati učenike u aktivno stvaranje glazbe
4. podučavati učenike različitim načinima glazbenoga stvaranja – interpretaciji, improvizaciji i/ili skladanju
5. poticati i ohrabrivati učenike na prosuđivanje vlastitoga stvaralačkog rada
6. omogućiti učenicima dovoljno vremena za vlastito stvaranje i uređivanje vlastitih kreativnih produkata
7. učitelj treba izbjegavati vlastito preuzimanje inicijative tijekom učenikova stvaranja jer je njegova uloga savjetodavna.

Za uspješno dječje stvaralaštvo u školama, potrebno je stvoriti poticajnu okolinu koja će doprinijeti razvoju kreativnosti. Učitelji trebaju pokazati učenicima kako mogu stvaralački djelovati, odnosno trebaju biti uzor ili model po kojemu će se učenici stvaralački izražavati. Osim toga, trebaju učenicima omogućiti dovoljno vremena za razmišljanje o nekome problemu i dopustiti pogreške u radu (Sternberg, 2019). Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva omogućit će učenicima da izraze vlastite ideje i tako se razlikuju jedni od drugih. Brinkman (2010) ističe da učitelji glazbe često teže ujednačavanju učenika putem aktivnosti pjevanja i sviranja, što nema negativnu konotaciju ako je riječ o uvježbavanju nekoga nastupa. Stvaralačkim aktivnostima potiče se različitost među učenicima, a „eksperimentiranje i novost su *sine qua non* u kreativnosti“ (Hickey i Lipscomb, 2006, str. 98).

U osnovnoj školi treba učenike poticati na aktivnosti u kojima će razmišljati i logički zaključivati te se kreativno izražavati „i to ne samo posredstvom iznošenja misli i ideja verbalnim putem već i stvaranjem“ (Svalina i Matijević, 2011, str. 442). Sudjelovanjem u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, učenici razvijaju glazbena znanja i vještine. U ovim će aktivnostima

učenici povezati postojeća kognitivna znanja s praktičnim radom, tj. stvaranjem i na temelju toga osvijestiti značenje različitih pojava glazbe. Osim toga, aktivnosti glazbenoga stvaralaštva doprinjet će boljemu razumijevanju nastavnoga sadržaja.

Brojni su se znanstvenici bavili istraživanjem dobrobiti stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe (Hallam, 2006; 2010; Koutsoupidou i Hargreaves, 2009; Svalina i Matijević, 2011; Vidulin-Orbanić, 2013; Burnard, 2017). Prema Hallam (2006), skladanje povećava interes učenika za glazbu te omogućuje kontrolu i razumijevanje zvuka i vlastitoga glazbenog izražavanja. Sudjelovanjem učenika u stvaralačkim aktivnostima u glazbenoj nastavi u općeobrazovnoj školi možda neće nastati značajna umjetnička ostvarenja, ali će učenici razviti dodatne vještine. Stoga, učitelj u stvaralačkome procesu ima vrlo važnu ulogu. Učitelj treba usmjeravati učenike na kreativno razmišljanje i stvaranje, a ono se treba odvijati u pozitivnome, za učenike poticajnome okruženju. Kada učenici osjete vrijednost onoga što rade bez obzira na njihove mogućnosti i ostvarenja „tada će se moći početi izražavati i na nove, spontane načine“ (Svalina i Matijević, 2011, str. 443).

Osim razvoja glazbenih kompetencija, odnosno sposobnosti, znanja i vještina na području glazbe, stvaralačke aktivnosti doprinose razvoju i neglazbenih sposobnosti i vještina učenika. Upravo su te dodatne vještine potrebne budućem kompetentnome i tržištu prihvatljivome pojedincu nekoga specifičnog područja. Brojna su istraživanja pokazala dobrobiti glazbe i glazbenih aktivnosti na opći razvoj djeteta. Glazbeno obrazovanje doprinosi cjelovitome razvoju pojedinca „potičući višestruku inteligenciju, kreativno mišljenje te razvoj analitičkih i izražajnih sposobnosti kritičke svijesti“ (Vidulin-Orbanić, 2013, str. 10). Učenici sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima razvijaju kognitivne, motoričke, emocionalne i socijalne vještine stoga ove aktivnosti nikako ne smiju biti zanemarene u odgojno-obrazovnome procesu (McClung, 2000; Kokotsaki i Hallam, 2007; Hallam, 2010; Rickard i sur., 2012; Nikolić, 2018; Váradi, 2022). Budući da su stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe jedan od oblika glazbenoga izražavanja i doživljavanja glazbe, istaknute se dobrobiti mogu primijeniti i na područje glazbenoga stvaralaštva. Sudjelovanjem u stvaralačkim aktivnostima učenici produbljuju postojeća znanja i stvaraju nova glazbena iskustva, emocionalno doživljavaju glazbu na primjerima vlastitih ostvarenja i razvijaju socijalne vještine u interakciji s drugima.

Proces poticanja stvaralaštva u školi implicira stvaranje novih generalizacija/znanja učenika na temelju postojećih te razvoj i unapređenja spoznajnih, psihomotoričkih i socijalnih vještina. Stjecanje kompetencija (znanja i vještina) bitan su ishod rada učenika, a stvaralačkom aktivnošću učenici mogu podići razinu svojih kompetencija. Kreativnim i stvaralačkim pristupom radu povećava se njihov cjelokupni potencijal, razvijaju se pojedinačne sposobnosti, uspostavlja se pozitivna samopercepcija i samopoštovanje. (Vidulin, 2015, str. 18)

Hallam (2010) diskutira o dobrobitima stvaralačkih aktivnosti za učenike i ističe kako su sudjelovanjem u ovim aktivnostima učenici ostvarili bolje rezultate na testovima kreativnosti i perceptivnih motoričkih vještina. No da bi se poboljšala opća kreativnost učenika, potrebno je cjelokupnu nastavu glazbe temeljiti na aktivnostima glazbenoga stvaralaštva (Hallam, 2010). Burnard (2017) opisuje dobrobiti za učenike, učitelje i školu s obzirom na glazbeno stvaralaštvo. Pritom ističe stvaranje pozitivnoga osjećaja, razvijanje glazbenih znanja i stvaralačkih sposobnosti za učenike. Kao dobrobiti za učitelje, među ostalim, ističe povećanje samopouzdanja, razvoj stručnih kompetencija i osobno doživljavanje stvaralačkih aktivnosti koje će doprinijeti profesionalnome razvoju. U konačnici, stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe mogu doprinijeti razvoju cijele škole. Dobrobiti za školu Burnard (2017) prepoznaje u stvaranju vizije obrazovanja koje se temelji na kreativnome i poticajnome okruženju za kolektivno učenje, revidiranje kurikulumu s posebnim naglaskom na glazbu i glazbeno izražavanje u svim aspektima školskoga života, razvoj kreativnosti i glazbenoga identiteta za školsku zajednicu te preoblikovanje kurikulumu s ciljem isticanja vrijednosti glazbenoga poučavanja.

Bačlija Sušić (2018b) ističe važnost provođenja glazbeno-stvaralačkih aktivnosti od najranije dječje dobi jer će se kreativnost potaknuta glazbenim aktivnosti tzv. *transferom kreativnosti* možda odraziti u kasnijim životnim razdobljima. To znači da će dijete svoj stvaralački zanos poslije primijeniti na nekim drugim područjima te tako inovativno stvarati i doprinijeti suvremenome društvu. Slično, za očekivati je da će se stvaralački zanos, potaknut glazbenim stvaralačkim aktivnostima, javiti i na drugim predmetnim područjima i tako obogatiti učenikovo učenje. Koutsoupidou i Hargreaves (2009) pojašnjavaju kako je sudjelovanje učenika u glazbenim stvaralačkim aktivnostima, konkretnije u aktivnostima glazbene improvizacije, značajno za razvoj kreativnoga mišljenja te njihova glazbenoga, psihološkoga i društvenoga razvoja. Shodno tomu, autori ističu važnost sudjelovanja učenika u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Nastavno na ove rezultate, Hallam (2010, str. 278) naglašava da „razvoj kreativnih vještina vjerojatno će ovisiti

o vrsti glazbenoga angažmana“. Šestogodišnjaci koji su sudjelovali u stvaralačkim aktivnostima, za razliku od kontrolne skupine djece koja nije imala priliku sudjelovati u istim aktivnostima tijekom provođenja šestomjesečnoga eksperimenta, pokazali su bolje rezultate u ponovljenim testovima kreativnosti (Koutsoupidou i Hargreaves, 2009).

Poticanje stvaralaštva u općeobrazovnoj školi izazovan je pristup organizacije nastave glazbene kulture. Stvaralaštvo kao takvo nije moguće jednoznačno opisati, a načini provođenja i vrednovanja ovih aktivnosti zahtijevaju dodatna znanja i vještine učitelja. Osim toga, učenici u osnovnim općeobrazovnim školama (najčešće) nemaju dostatna znanja o glazbi koja bi mogla iskazati u stvaralačkim aktivnostima. Unatoč tomu, sustavnim provođenjem aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, učenici će razviti naviku sudjelovanja u ovim aktivnostima i tako proširiti svoja znanja i razumijevanje glazbe. U kontekstu hrvatskoga odgoja i obrazovanja ističe se nedostatak vremena za provedbu ovih aktivnosti. Ovoj se teškoći može pribjeći integracijom stvaralačkih aktivnosti sa svakodnevnim nastavno-glazbenim sadržajima gdje će se iste aktivnosti shvatiti kao jedan od načina ostvarivanja nastavnih ishoda. Implementacija stvaralačkih aktivnosti učinit će nastavni proces zanimljivijim, a učenicima pružiti mogućnost slobodnoga izražavanja.

Sintetizirajući različita shvaćanja i pojašnjenja glazbenoga stvaralaštva, u ovome se radu kreativnost shvaća kao misaoni proces dok se stvaralaštvo promatra kao proces stvaranja, odnosno djelovanje na području stvaralaštva. U nastavi je glazbe naglasak na stvaralačkome procesu i djelovanju kojima će učenici razviti znanja o glazbi i glazbene vještine.

2.3.6. Pregled dosadašnjih istraživanja o glazbenome stvaralaštvu u obrazovnome kontekstu

Provedena su brojna istraživanja koja su se bavila različitim aspektima glazbenoga stvaralaštva. Istraživanje koje se bavilo pregledom i analizom literature ($N = 77$), u razdoblju od 1985. do 2015. godine, detektiralo je najveći broj znanstvenih radova na području glazbenoga razvoja, iza čega slijede teme koje se odnose na nastavnu praksu i kompetencije, sposobnost improvizacije, vrijednosti improvizacije, razumijevanje nastavne prakse i dr. (Siljamäki i Kanellopoulos, 2020). U nastavku će se predstaviti istraživanja relevantna za temu ovoga rada, odnosno ona istraživanja koja se odnose na percepciju učitelja glazbe o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, organizaciju stvaralačkih aktivnosti i (samo)procjenu kompetencija učitelja za

vođenje istih aktivnosti. Takva su istraživanja u Hrvatskoj ipak rjeđe zastupljena u odnosu na istraživanja inozemnih znanstvenika.

Provedena su se istraživanja u Hrvatskoj uglavnom odnosila na istraživanje glazbenoga stvaralaštva na primarnome stupnju obrazovanja. Svalina (2015) je provela empirijsko istraživanje koje je pokazalo kako učitelji razredne nastave najrjeđe provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnoj praksi te da se za vođenje ovih aktivnosti osjećaju najmanje kompetentnima. Drugo je istraživanje pokazalo kako učenici mlađe školske dobi rado sudjeluju u glazbeno-stvaralačkim aktivnostima (Svalina, 2013). Iako je ovo istraživanje provedeno na uzorku učenika u nastavi *solfeggia*, pretpostavlja se da bi učenici općeobrazovne škole imali slično mišljenje o stvaralačkim aktivnostima u nastavi glazbe. Slično, učenici predmetne nastave glazbene kulture imaju pozitivno mišljenje o glazbenome stvaralaštvu te uočavaju dobrobiti stvaralačkih aktivnosti (Mucić, 2024).

Brophy (2005) je istraživao improvizacijske karakteristike učenika u dobi od šest do dvanaest godina i utvrdio značajan porast ritamskih sposobnosti u odnosu na dob učenika. Djeca u dobi od osam i devet godina improvizirala su s više ritmičkih motiva u odnosu na djecu od sedam godina. Također, u dobi od sedam godina improvizacije su se sastojale od ponavljajućih motiva i nestrukturiranih fraza. U kasnijoj dobi, učenici su se pridržavali metra, a improvizacije su obogaćene ritmičkim motivima. Kao mogući razlog tomu, Brophy (2005) pretpostavlja da je osma godina djetetova života ključna tijekom koje djeca razvijaju svoje improvizacijske vještine. Također, na temelju provedenoga istraživanja ističe da bi djeca do sedme godine mogla biti orijentirana na proces, a tijekom osme i devete godine započinje orijentacija na stvaralački proizvod. Dobiveni rezultati ukazuju na važnost provedbe stvaralačkih glazbenih aktivnosti od ranoga djetinjstva, prilagođavajući iste aktivnosti dobi djeteta. U svojim se stvaralačkim počecima dijete treba usredotočiti na istraživanje zvukova, a poslije sudjelovati u aktivnostima osmišljavanja i improvizacije. Bilo bi dobro potaknuti učitelje razredne nastave na češću implementaciju stvaralačkih aktivnosti jer će tako doprinijeti djetetovu razvoju i pripremiti ga za kompleksnije (stvaralačko) glazbeno izražavanje u predmetnoj nastavi. Osim razvoja glazbenih vještina, istraživanja su pokazala da aktivnosti glazbenoga stvaralaštva djeluju pozitivno na razvoj djetetovih kreativnih, motoričkih, kognitivnih i socijalnih vještina (Hallam, 2010; Vidulin, 2015).

Učitelji glazbe, bilo na primarnome stupnju obrazovanja ili u predmetnoj nastavi glazbe, prepoznaju dobrobiti stvaralačkih aktivnosti. Pri tome ističu kako sudjelovanje u aktivnostima

glazbenoga stvaralaštva pomaže učenicima u izražavanju njihovih emocija, pruža mogućnost istraživanja zvukova, omogućuje razumijevanje apstraktnih glazbenih pojmova i povećava interes učenika za sudjelovanje u glazbenim aktivnostima (Sungurtekin, 2021). Učitelji smatraju kako je kreativnost svih učenika „moguće razviti kvalitetnim glazbenim obrazovanjem“ (Sungurtekin, 2021, str. 179).

Koutsoupidou (2005) je provela istraživanje s ciljem procjene zastupljenosti improvizacije u nastavi glazbe u Engleskoj. Rezultati istraživanja ukazuju kako učitelji uglavnom provode improvizacijske aktivnosti u nastavi i to najčešće kao vokalnu improvizaciju, improvizaciju uz ples ili pokret, dok svi provode instrumentalnu improvizaciju. S obzirom na veličinu skupine, improvizaciju provode kao individualnu aktivnost i u manjim grupama. Za vođenje ovih aktivnosti učitelji su najčešće intrinzično motivirani, dok oni učitelji koji ne provode iste aktivnosti glavnim razlozima ističu manjak vlastitoga iskustva i poznavanje improvizacijskih principa, manjak discipline koja se javlja za vrijeme ovih aktivnosti i nedostatak vremena za njihovu provedbu. Istraživanjem je utvrđeno da učitelji s više iskustva, odnosno stariji učitelji, češće provode improvizacijske aktivnosti u vlastitoj praksi. Većina učitelja prepoznaje dobrobiti stvaralačkih aktivnosti. Prema njihovu mišljenju, improvizacijske aktivnosti potiču razvoj izvedbenih vještina učenika, a ujedno se slažu kako se kreativno mišljenje može poučavati u nastavi glazbe.

Istraživanjem koje su proveli Gruenhagen i Whitcomb (2014) željelo se provjeriti koliko često učitelji provode improvizacijske aktivnosti u praksi, prirodu istih aktivnosti i kako učitelji procjenjuju sudjelovanje svojih učenika u stvaralačkim aktivnostima. Rezultati su pokazali da učitelji najčešće provode aktivnosti poput pjevanja glazbenih pitanja i odgovora, improvizacije na ritamskim i melodijskim udaraljka, te ritamske improvizacije na instrumentima. Kao najčešće oblike stvaralačkog izražavanja, učitelji su naveli aktivnosti u kojima se učenici koriste glasom, tjeloglazbom, pokretom te ritamskim i melodijskim udaraljka. Većina učitelja daje učenicima smjernice za stvaralačke aktivnosti, dok manji broj dopušta i slobodnu improvizaciju. Učitelji su se izjasnili kako su tijekom aktivnosti glazbenoga stvaralaštva više orijentirani na proces stvaranja negoli na konačan proizvod. Osim toga, većina učitelja ima pozitivno mišljenje o stvaralačkim improvizacijskim aktivnostima i smatraju ih važnima za razvoj glazbenih sposobnosti i vještina učenika.

Byo (1999) je provela istraživanje na uzorku učitelja glazbe i učitelja primarnoga stupnja obrazovanja na Floridi (Sjedinjene Američke Države). Učitelji glazbe stvaralačke aktivnosti procjenjuju najmanje poželjnima u nastavi glazbe, smatraju ih vrlo teškima te da ih je najteže implementirati u nastavni proces. Rezultati ovoga istraživanja u skladu su s rezultatima istraživanja provedenih u Hrvatskoj. Također, američki su učitelji procijenili kako za poučavanje improvizacije imaju najmanje dostupnih resursa i vremena. U konačnici, obje su skupine sudionika istraživanja dale najslabije ocjene aktivnostima improvizacije i skladanja u odnosu na interes, odgovornost, sposobnosti, dostupnost vremena za poučavanje, povezivanje sa stručnjacima drugoga područja i dostupnost izvora za poučavanje. Istraživanjem je utvrđeno kako učitelji glazbe trebaju povećati svoje kompetencije za vođenje stvaralačkih aktivnosti improvizacije i skladanja. Slične je rezultate istraživanja predstavila Orman (2002), prema kojoj se najmanje vremena u nastavnoj praksi posvećuje aktivnostima koje podrazumijevaju kreativno donošenje odluka. Kao takve aktivnosti autorica ističe improvizaciju, aktivnosti skladanja i aranžiranja te vrednovanja umjetničkih skladbi.

Madura Ward-Steinman (2007) provela je dvije studije na području glazbene improvizacije. Jednom je studijom ispitala samopouzdanje učitelja za vođenje improvizacijskih aktivnosti u nastavi glazbe. Sudionici ovoga istraživanja procijenili su kako su sposobni improvizirati u manjoj mjeri. Unatoč tomu što sudionici slabima procjenjuju vlastite improvizacijske sposobnosti, oni pak iskazuju velik interes za dodatnom edukacijom na području glazbene improvizacije. Također, učitelji su se izjasnili o najpoželjnijim oblicima dodatne edukacije. Pri tome se ističu ljetne radionice, videozapisi s uputama, konferencije, tečajevi, računalni softveri, stručne knjige i članci. Druga je studija podrazumijevala šestotjedni tečaj improvizacije kojemu su se podvrgnuli učitelji glazbe. Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da je uključivanje učitelja u improvizacijske aktivnosti povećalo njihovo samopouzdanje za poučavanje improvizacije.

Rozman (2009) je provela istraživanje u slovenskim školama s ciljem prepoznavanja glazbenoga stvaralaštva i uočavanja njegovih temeljnih karakteristika. U istraživanju su sudjelovali učitelji primarnoga obrazovanja i njihovi učenici, čije su izjave u konačnici uspoređene. Učitelji se slažu kako je potrebno provoditi glazbeno stvaralaštvo u nastavi glazbe, a kao razloge ističu da takve aktivnosti doprinose dječjem razvoju i da se djeca vole glazbeno

izražavati na različite načine. Većina slovenskih učitelja provodi stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe, a najčešćim oblicima ističu stvaranje pokreta uz glazbu i stvaranje ritamske pratnje. Manji broj učitelja ističe stvaralaštvo uz glazbu likovnim izražavanjem, osmišljavanje melodije, osmišljavanje teksta, onomatopejsko oponašanje zvukova itd. Najčešće vođene aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u skladu su s preferencijama učenika, s obzirom na to da se učenici najradije izražavaju likovnim stvaranjem i pokretom uz glazbu. Gotovo svi učitelji ističu kako učenicima daju povratnu informaciju nakon završetka aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Većina je učitelja procijenila svoje kreativne sposobnosti prosječnima.

Istraživanja su pokazala kako su obrazovanje učitelja i prethodna kreativna iskustva povezani s poticanjem kreativnosti u njihovoj nastavnoj praksi. Učitelji koji imaju skladateljska iskustva i praktična znanja o različitim stilovima u glazbi imaju jasniju predodžbu o stvaranju kreativnoga okruženja i vrednovanju učeničkih radova (Odena, 2006; Odena i Welch, 2007).

Chan i Yuen (2014) proveli su kvalitativno istraživanje s ciljem utvrđivanja čimbenika koji potiču učitelje na implementaciju kreativnosti, odnosno stvaralaštva u vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. Istraživanjem je utvrđeno da su osobine ličnosti učitelja kao što su znatiželja, neovisnost, upornost te intrinzična motivacija uvelike odredile poticanje kreativnosti u njihovoj nastavnoj praksi. Osim toga, intervjuirani su učitelji imali pozitivan stav prema poticanju kreativnosti. Kao temeljni razlog neuključivanja stvaralačkih aktivnosti u nastavu glazbe, Bernhard (2013) ističe nedostatak samopouzdanja za vođenje osim aktivnosti.

Istraživanje koje su proveli Hickey i Schmidt (2019) pokazalo je kako dodatna edukacija pozitivno utječe na percepciju učitelja o stvaralačkim aktivnostima skladanja i improvizacije te može motivirati učitelje na češću implementaciju istih aktivnosti u nastavnu praksu. Unatoč početnome entuzijazmu, ponovljenom je provjerom utvrđeno kako je učestalost provedbe ovih aktivnosti s vremenom ipak smanjena (Hickey i Schmidt, 2019). Kako bi stvaralačke aktivnosti zaživjele u praksi, potrebno je kontinuirano poticati i educirati učitelje o mogućnostima i načinima provedbe istih aktivnosti u nastavi.

Drugo je istraživanje pokazalo kako većina učitelja glazbe u osnovnoj školi ističe važnost kreativnoga mišljenja te smatra da ima dobro razvijene sposobnosti za vođenje stvaralačkih aktivnosti. Unatoč tomu mišljenju, isti sudionici ističu teškoće u osmišljavanju i implementaciji

stvaralačke aktivnosti te ujedno ove aktivnosti doživljavaju manje važnima u odnosu na druge nastavne aktivnosti. Također, učitelji iskazuju želju za dodatnim edukacijama na području glazbenoga stvaralaštva (Fairfield, 2010).

Rezultati istraživanja koje su proveli Kladder i Lee (2019) pokazuju kako učitelji kreativnima smatraju učenike sklone riziku, koji su uporni i razmišljaju „izvan okvira“. Isti učitelji ističu važnost okoline i poticaj učitelja u stvaralačkome procesu.

Recentna su istraživanja pokazala kako učitelji rijetko provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, ali unatoč tomu imaju pozitivno mišljenje o istim aktivnostima. Moguće je da stvaralačke aktivnosti provode rjeđe zbog nedovoljno znanja i nedovoljno razvijenih kompetencija za vođenje istih aktivnosti. U skladu s ovom pretpostavkom jest i spremnost koju su učitelji iskazali za dodatnim edukacijama na području glazbenoga stvaralaštva. Dodatnim se edukacijama može potaknuti učitelje na češću implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavni proces, što će ujedno rezultirati i povećanjem njihovih kompetencija za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

2.3.7. Metode vrednovanja glazbenoga stvaralaštva

Vrednovanje učenikova napretka sastavni je dio učenja i poučavanja (Terhart, 2001). Ocjenjivanje u nastavi glazbe provodi se sa svrhom poboljšanja učenja učenika, poboljšanja programa i nastave općenito te informiranja nastavnih dionika (učenika i njihovih roditelja) o ishodima učenikova učenja (Shuler, 2011). Prikadno, učitelji su odgovorni za pružanje informacija koje će pomoći učenicima i doprinijeti proširenju njihova glazbenoga razumijevanja i poboljšanju glazbenih vještina (Scott, 2012). Ipak, iskustva iz prakse pokazala su različite teškoće vrednovanja u nastavi glazbe poput netransparentnoga ocjenjivanja u nastavi glazbe općenito i teškoće u vrednovanju glazbenoga stvaralaštva (Denis, 2018).

Vrednovanje je u hrvatskim školama regulirano *Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja u osnovnim i srednjim školama* (NN, 2010). Isti pravilnik definira vrednovanje kao sustavno prikupljanje podataka tijekom učenikova učenja te prikupljanje

podataka o razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda. Pravilnik (NN, 2010; NN, 2019) razlikuje tri glavne sastavnice vrednovanja:

1. *Praćenje* je uočavanje i bilježenje zapažanja o razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda s ciljem poticanja učenja te provjere postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda. Praćenje podrazumijeva tri vrste vrednovanja: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog.
2. *Provjeravanje* je procjena postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda unutar nekoga nastavnoga predmeta tijekom nastavne godine.
3. *Ocjenjivanje* može biti brojčano ili opisno vrednovanje i rezultat je sustavnoga praćenja i provjeravanja učenika.

Pravilnik (NN, 2019) određuje tri razine vrednovanja u nastavnome procesu: *vrednovanje za učenje*, *vrednovanje kao učenje* i *vrednovanje naučenog*. Vrednovanje za učenje odvija se tijekom nastavnoga procesa, odnosno tijekom učenja i poučavanja te pruža učenicima povratnu informaciju o razini usvojenosti nastavnih ishoda. Ova vrsta vrednovanja ne rezultira sumativnom ocjenom, nego formativnom bilješkom i predstavlja informiranje učenika o rezultatima njegova učenja. Svrha je ove vrste vrednovanja poboljšati buduće procese učenja i poučavanja. Vrednovanje kao učenje aktivno uključuje učenike u proces vrednovanja. U konačnici, vrednovanje naučenoga jest vrsta vrednovanja koja rezultira sumativnom ocjenom. Svrha je ovoga vrednovanja procjena usvojenosti razine odgojno-obrazovnih ishoda učenikova učenja (NN, 2019; MZO, 2019).

Prema Matijeviću (2017), tri su temeljne funkcije školskih ocjena. Ocjenjivanje u nastavi ima dijagnostičku ulogu i kao takvo omogućuje učitelju koji prati učenje i napredak učenika, procjenu naučenoga znanja, stupnja razvijenosti vještina ili opažanje određenih promjena. Prognostička uloga ocjene omogućuje učiteljima predviđanje razvoja učenika, dok motivacijska funkcija ocjenjivanja služi poticanju i povećanju interesa učenika za određeno područje. Matijević (2017) ovu funkciju smatra problematičnom jer učenici najbolje rezultate ostvaruju u onim aktivnostima u kojima rado sudjeluju, pa im stoga ocjena kao ekstrinzično motivacijsko sredstvo nije potrebno. Bognar i Matijević (2002) ističu kako je bitna značajka suvremene škole osposobljavanje i poticanje učenika na samovrednovanje.

Kadum-Bošnjak i Brajković (2007) ističu kako učitelj tijekom vrednovanja treba poštivati učenikovu ličnost, poticati samopouzdanje i osjećaj napretka, poticati učenika na aktivno sudjelovanje u nastavnome procesu i omogućiti učeniku samostalno javljanje u svrhu provjere znanja. Osim toga, vrednovanje treba osposobiti učenika za samoučenje, samoprocjenu svojih te znanja i vještina drugih učenika. Prema Shuleru (2011), samovrednovanje (samoprocjena ili samoocjenjivanje) moguće je tek kada učenik razumije kriterije i može primijetiti osobine kvalitetnoga rada, razumije kako dalje napredovati te vjeruje u vrijednost glazbenoga rada. Ova vrsta vrednovanja omogućuje učenicima prepoznavanje vlastitoga napretka.

Predmetni kurikulum (MZO, 2019) nadograđuje tri pristupa vrednovanju koje stavlja u kontekst nastave glazbe. *Vrednovanje za učenje* u nastavi glazbe sastoji se od pružanja informacija o razini usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda u svrhu proširivanja glazbenoga razumijevanja i razvoja glazbenih vještina. *Vrednovanje kao učenje* u nastavi glazbe podrazumijeva samovrednovanje vlastitih generičkih i glazbenih kompetencija, procjenu vlastitoga uspjeha ili uspjeha drugih učenika u aktivnostima glazbenoga izražavanja, stvaranja ili izvođenja, vrednovanje različitih skupnih aktivnosti, kritički osvrt umjetničkoga djela i izvedbe u virtualnome ili autentičnome okružju. Posljednji pristup vrednovanju, *vrednovanje naučenog*, brojčano je vrednovanje usklađeno s odgojno-obrazovnim ishodima koji su sadržani u predmetnome kurikulumu (MZO, 2019).

Općenito gledano, vrednovanje u odnosu na uspješnost u nastavi glazbe može biti sumativno (brojčano vrednovanje za procjenu uspješnosti), formativno (pružanje povratne informacije u svrhu praćenja napretka učenika) i ipsativno (procjena uspješnosti učenika u odnosu na prethodna vlastita iskustva) (Adams, 2005). Samovrednovanje, kao dio formativnoga vrednovanja, može pružiti niz korisnih informacija o napretku i prepoznavanju glazbenih postignuća (Adams, 2005).

Različiti pristupi vrednovanju, prema Scott (2012), odgovaraju konstruktivističkome pristupu učenja jer su učenici aktivno uključeni u proces vrednovanja, a dobivenim informacijama proširuju svoje razumijevanje. Dobivene informacije pomažu i učiteljima kako bi eventualno modificirali svoje poučavanje i tako zadovoljili potrebe učenika.

Istraživanje koje su proveli McQuarrie i Sherwin (2013) pokazalo je kako učitelji glazbe najčešće ocjenjuju učenike na temelju njihova sudjelovanja i uloženoga truda, a ocjenjuju i individualne izvedbe neformalnim promatranjem učenika. Kao moguće strategije ocjenjivanja, prijavljeno je ocjenjivanje izvedbe veće skupine i ocjenjivanje koje proizlazi iz ponašanja učenika. Istim je istraživanjem utvrđena nepovezanost struke i znanstveno-stručne literature kada je riječ o vrednovanju u nastavi glazbe. McQuarrie i Sherwin (2013) smatraju zabrinjavajućim što su najčešće korištene strategije u nastavnoj praksi neglazbene prirode, koje ujedno nisu detektirane u dostupnoj literaturi. Iskustvo iz Slovenije, pokazalo je kako učitelji na primarnome stupnju obrazovanja za vrednovanje stvaralačkih aktivnosti upotrebljavaju kriterije za opisno vrednovanje. Također, tijekom procjene aktivnosti, slovenski su učitelji fokusirani na originalnost i usklađenost izvedbe te trud učenika (Rozman, 2009).

Najčešćim metodama i postupcima vrednovanja u nastavi glazbe ističu se glazbena izvedba, popisi za provjeru, liste procjene, zvučne snimke i stvaranje zbirki radova tzv. portfolija (Rohwer, 1997; Denis, 2018). Kako bi se izbjegla subjektivnost u procjeni glazbene izvedbe, Denis (2018) predlaže upotrebu kriterija ili rubrike vrednovanja s deskriptivnim sadržajem usmjerenim na pojedine glazbene elemente, npr. ritam, intonacija itd. Za pisane provjere znanja, u praksi se najčešće susreću kvizovi, radni listovi i ispiti (Denis, 2018). Unaprijed određeni kriteriji vrednovanja trebaju biti jasni; kratki, sadržaji i razumljivi; hijerarhijski poredani; s različitim razinama postignuća i definirani u predmetnome kontekstu (Swanwick, 2003).

Glazbeno je stvaralaštvo posebno izazovno područje za vrednovanje, u kojemu subjektivnost procjene može utjecati na prosudbu (Hickey, 2001). Govoreći općenito o kreativnosti u nastavnome procesu, Lucas (2016) je predložio petdimenzionalni model praćenja kreativnoga razvoja učenika, temeljen na pet kreativnih navika:

1. Radoznalost – podrazumijeva kontinuirano propitivanje s ciljem razvijanja novih ideja.
2. Maštovitost – odnosi se na sposobnost pronalaženja maštovitih i zanimljivih rješenja te sposobnost sintetiziranja u svrhu nastanka novih ideja.
3. Upornost – omogućuje pojedincima dolazak do novih ideja unatoč mogućim neuspjesima.
4. Suradnja – podrazumijeva dijeljenje rezultata, primanje i širenje informacija, suradnju s drugima.

5. Disciplina – označava kontinuirani razvoj vještina, kritičko promišljanje te izradu i poboljšavanje ideja.

Koludrović i Reić Ercegovac (2010) ističu da se u osnovnoj općeobrazovnoj školi ne može težiti visokoj kvaliteti stvaralačkih radova jer učenici ne posjeduju dostatna znanja i vještine za umjetnička ostvarenja, nego se od učenika očekuju „originalni, neobični produkti svojstveni dječjem percipiranju svijeta“ (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010, str. 431).

Važan je doprinos na području vrednovanja stvaralaštva *Konsenzualna tehnika procjene kreativnosti* (Amabile, 1983b) koja polazi od pretpostavke da je kreativni proizvod kreativan u onoj mjeri u kojoj se promatrači toga proizvoda slažu da je kreativan. Ovaj se pristup vrednovanju temelji na prethodno opisanoj konceptualnoj teoriji kreativnosti. Prema tomu, kreativni je proizvod kreativan ako je nov, prikladan, koristan i vrijedan u odnosu na zadatak (Amabile, 1983a, 1983b). Konsenzualna tehnika procjene kreativnosti uvjetovana je okruženjem, odnosno pod utjecajem je kulturnoga i povijesnoga konteksta. Amabile (1983b) svoj pristup vrednovanju temelji na sljedećim kriterijima:

1. Procjenjivači kreativnoga proizvoda moraju imati informacije o onome koji stvara kako bi mogli utvrditi je li zadatak heurističke prirode.
2. Procjenjivači kreativnoga proizvoda moraju biti stručnjaci određenoga područja.
3. Procjenjivači vrednuju kreativne proizvode neovisno jedan o drugome.
4. Procjenjivači trebaju biti usmjereni na različite aspekte, npr. tehničku, estetsku i kreativnu dimenziju proizvoda.
5. Procjenjivači trebaju vrednovati u odnosu na karakterističan proizvod, a ne prema standardima umjetničke glazbe.
6. Procjenjivači trebaju vrednovati proizvode nasumično, slučajnim redoslijedom.

Prema Hickey (2001), problem vrednovanja glazbenih stvaralačkih proizvoda proizlazi iz subjektivne procjene i različitih konteksta u kojima kreativni proizvodi nastaju i tako otežavaju osmišljavanje jasnih i objektivnih kriterija za procjenu. Hickey (2001) predlaže da proučavanjem najkreativnijih dječjih radova istraživači konstruiraju rubrike koje će pomoći učiteljima za procjenu kreativnih proizvoda u školama, a izrazito kreativne skladbe mogle bi poslužiti kao model stvaralačkim aktivnostima u nastavi glazbe.

Promatranjem dječjih stvaralačkih proizvoda bavili su se Kokotsaki i Newton (2015). Zadatak je učenika bio kombinirati zvukove pomoću digitalnoga softvera, a kao poticaj ponuđene su im slike zalaska sunca, borbenih aviona i puža uz odgovarajuće opise nekih glazbenih sastavnica. Najkreativniji radovi imali su neka zajednička obilježja, odnosno vjerno su predstavili vizualni poticaj, upotrijebljeni su odgovarajući zvukovi i glazbeni elementi, a neki su radovi pokazali originalnost i raznovrsnost. Dakle, kako bi neki proizvod bio okarakteriziran kao kreativan „nije dovoljno da glazbeno djelo dobro predstavlja ideju poticaja, nego je također važno maštovito koristiti glazbene elemente i glazbene uređaje kako bi se proizveli odgovarajući zvukovi da bi se djelo procijenilo kreativnim“ (Kokotsaki i Newton, 2015, str. 503).

Vrednovanje je stvaralačkoga proizvoda teško jer treba sadržavati elemente poput noviteta, prikladnosti, korisnosti i vrijednosti. Kod vrednovanja učeničkih kreativnih ostvarenja, dodatna je teškoća kako procijeniti estetsku vrijednost stvaralačkoga proizvoda. Budući da se vrednovanju učeničkih stvaralačkih radova ne pristupa na identičan način kao vrednovanju umjetničkih djela, procjena će ovisiti o tomu je li taj rad originalan i prikladan, odnosno u ovome smislu zanimljiv, za okruženje u kojemu je stvaran. Prema Hickey i Lipscombu (2006, str. 99), u odnosu na djecu koja stvaraju u razredu „najkreativniji su oni proizvodi koji su najneobičniji, ali prikladni u kontekstu toga razreda ili dobne skupine unutar istoga kulturnoga miljea“ (Hickey i Lipscomb, 2006, str. 99). Ponekad je praksa da se svi učenički stvaralački radovi vrednuju dobrima jer je u nastanak istih uloženi određen trud. No umjesto procjene angažmana, naglasak bi trebao biti na procjeni jesu li učenici ostvarili zadane ciljeve. Tako će se izbjeći prosuđivanje je li neko stvaralačko djelo dobro ili loše jer će se vrednovanje temeljiti na unaprijed postavljenim objektivnim ciljevima konkretne aktivnosti (Kratus, 1990).

Ginocchio (2003) se bavio stvaralaštvom u glazbenoj nastavi i naglašava važnost vrednovanja svakoga kreativnoga procesa. Pri tome ističe da se tijekom samovrednovanja stvaralačkoga proizvoda, učenik treba osjećati sigurno i treba biti svjestan vrijednosti svojega rada. Iako je ponekad teško pronaći vrijednost u učeničkim stvaralačkim proizvodima, Ginocchio (2003) kaže da je dovoljno ponuditi pozitivnu povratnu informaciju o bilo kojem aspektu učeničkoga stvaralačkog rada.

Bolden i DeLuca (2022) zalažu se za formativno vrednovanje glazbenoga stvaralaštva koje se temelji na povratnim informacijama proizašlim iz samovrednovanja, vrednovanja drugih

učenika i učitelja. Provedenim su istraživanjem identificirali strategije koje učitelji upotrebljavaju za poticanje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe. Pri tome ističu izradu kriterija vrednovanja, poticanje stvaralačkoga procesa, oblikovanje radnoga okruženja i samoprocjenu stvaralačkoga rada (Bolden i DeLuca, 2022). Kako bi stvaralački rad bio što uspješniji, dobro je upoznati učenike s kriterijima vrednovanja jer postojanje istih može poboljšati angažman učenika i omogućiti im da se usredotoče na odgovarajuće glazbene elemente. Osim toga, postojanje kriterija vrednovanja olakšat će učiteljima sumativno vrednovanje stvaralačkoga proizvoda (Kokotsaki i Newton, 2015). U vrednovanju nema mjesta subjektivnome mišljenju i osobnim preferencijama učitelja, odnosno sviđa li se učitelju konkretni stvaralački proizvod ili ne. Učitelj se tijekom vrednovanja treba usmjeriti na opise glazbenih parametara kao što su visina, ritam, dinamika, tempo, boja zvuka itd. (Goldstaub, 1996). Također, učenici mogu sudjelovati u vrednovanju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva tako da pišu komentare ili ispunjavaju ljestvice procjene za vlastita kreativna ostvarenja kako bi mogli pratiti svoj napredak (Hickey i Webster, 2001).

Mogućim razlozima rjeđega formativnoga vrednovanja u nastavnome procesu, Bolden i DeLuca (2022) naglašavaju problematiku ocjenjivanja kreativnosti u nastavnome procesu. Istražujući općenito teškoće vrednovanja kreativnosti i stvaralačkoga rada, Hennessey (2010) ističe da očekivanje procjene nekoga rada može doprinijeti smanjenju interesa i kvaliteti izvedbe te tako negativno utjecati na motivaciju i kreativnost. Također, Mullet i sur. (2016) proveli su istraživanje koje je pokazalo kako učitelji često nemaju jasnu viziju kreativnosti što dovodi do otežanoga vrednovanja.

Za uspješno stvaralaštvo, primjerice improvizaciju, glazbenici moraju imati znanja i razvijene praktične vještine stečene u određenome vremenu (Hallam, 2006), stoga vrednovanje učeničkih stvaralačkih radova ne može biti na razini vrednovanja umjetničkih djela i shodno tomu „vrednovanje tih aktivnosti treba biti usmjereno na proces i brojnost ideja” (Svalina i Mucić, 2022, str. 169). U tome je procesu važno pratiti i uočiti glazbena umijeća učenika, ideje i njihova unutarnja stanja. U osnovnoj općeobrazovnoj školi, naglasak treba biti isključivo na procesu stvaranja u kojemu učenik istražuje mogućnosti glazbenoga izražavanja i stvaranja jednostavnih glazbenih produkata. Prema Bačliji Sušić (2018b, str. 75), nije važan cilj „nego je važan sam stvaralački proces koji se sastoji od igre, samostalnog istraživanja i otkrivanja te popratni doživljaj i veselje djeteta u samoj aktivnosti“. Biasutti (2015) ističe da tijekom osmišljavanja

improvizacijskih aktivnosti naglasak treba biti na procesima koji će olakšati ove aktivnosti. Dakle, važno je usredotočiti se na procjenu kvalitete samoga procesa stvaranja, a ne na vrednovanje konačnoga proizvoda. Osim toga, težište treba biti na stvaranju pozitivnoga okruženja koje uključuje interaktivnu komunikaciju i intrinzičnu motivaciju učenika.

Također, tijekom stvaralačkoga rada, učitelji trebaju poticati i usmjeravati učenike te im pružiti odgovarajuću povratnu informaciju u svrhu poboljšanja njihova stvaralačkoga djelovanja. Hallam (2006) važnost učiteljeve podrške opisuje sljedećim riječima: „Pružanje konstruktivne povratne informacije važno je za razvoj kritičkog mišljenja toliko značajnog u odnosu na kreativni rad. Nastavnici trebaju poticati učenike, istovremeno nudeći informativne povratne informacije koje mogu usmjeravati buduće planiranje“ (str. 88).

Rezimirajući bitna obilježja, u ovome se radu polazi od ideje kako vrednovanje u nastavi glazbe u osnovnim općeobrazovnim školama treba biti usmjereno na proces stvaranja koji se odvija u poticajnome okruženju. Učitelj može vrednovati sumativno ili formativno uz unaprijed jasno određene kriterije vrednovanja. Tijekom vrednovanja u obzir treba uzeti glazbene i neglazbene vrijednosti karakteristične za proces stvaranja konkretnoga kreativnoga proizvoda. Takvo procjenjivanje ne može biti na razini umjetničkih djela, već učitelj u obzir treba uzeti kontekst u kojemu je nastao kreativni proizvod.

2.4. Kompetencije učitelja

2.4.1. Određenje pojma s fokusom na ključne aspekte

Suvremena se obrazovna politika oblikuje u skladu s trenutačnim potrebama na tržištu rada. Kako bi se takve potrebe mogle zadovoljiti, koje su pod utjecajima rapidnih i kontinuiranih promjena, teži se cjeloživotnome obrazovanju i obrazovanju usmjerenome prema kompetencijama (Babić, 2007a). Kompetencija kao pojam javlja se u različitim disciplinama, a u literaturi se najčešće pojavljuje u ekonomskim, psihologijskim i pedagozijskim znanostima (Brust Nemet,

2013). Europska je Unija¹⁹ 2005. godine predstavila, a hrvatska obrazovna politika prihvatila *Osam ključnih kompetencija* koje su sadržane u Nacionalnome okvirnome kurikulumu (MZOŠ, 2011). Ističu se komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje (MZOŠ, 2011). Ćatić (2012) uočava dva kolosijeka u pedagoškoj literaturi koja se bavi kompetencijama. Prvi se kolosijek odnosi na stajalište onih koji prihvaćaju službene preporuke obrazovne politike i potom ih integriraju u vlastita istraživanja, dok su na suprotnoj strani znanstvenici s kritički razvijenim stavom prema kompetencijskome pristupu na kojemu se temelji suvremeno obrazovanje. Kritičari kompetencijskoga pristupa prepoznaju problem u prenošenju ekonomskih principa na područje odgoja i obrazovanja. Pojam kompetencije latinskoga je podrijetla (lat. *competere*) i označava područje u kojemu pojedinac posjeduje znanja i iskustva (Klaić, 1972) te stručnost i sposobnost (Anić i Goldstein, 2000). U skladu s tim, kompetentan je onaj pojedinac koji posjeduje dostatna znanja i sposoban je djelovati na nekome području. Takvo određenje prihvaća Mijatović (2000) koji kompetencije određuje kao sposobnost pojedinca da djeluje na razini određenoga znanja, umijeća i sposobnosti. Prema Matijeviću i Radovanoviću (2011), pojam kompetencije odnosi se na priznatu stručnost pojedinca na nekomu području za obavljanje određene djelatnosti. Weinert (2001) kompetencije određuje kao „kognitivne sposobnosti i vještine“ (str. 46) kojima se pojedinci služe za rješavanje nekoga problema. Palekčić (2008) se nastavlja na istu definiciju i kompetencije opisuje sljedećim riječima:

Kompetencije su kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene

¹⁹ Europska je komisija predstavila Europski referentni okvir o ključnim kompetencijama u kojemu se kompetencije definiraju kao skup znanja, vještina i stavova. Ključne su kompetencije potrebne za osobni i profesionalni rast i razvoj te socijalnu uključenost i aktivno građanstvo (Europska komisija, 2006, https://publications.europa.eu/resource/cellar/0259ec35-9594-4648-b5a4-fb2b23218096.0005.03/DOC_1). Potom, Europska je komisija 2018. godine nadogradila, proširila i prilagodila postojeći referentni okvir novim potrebama suvremenoga društva i donijela *Preporuku o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje*. Kao ključne kompetencije u istome se dokumentu ističu pismenost, višejezičnost, matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju i inženjerstvu, digitalna kompetencija i kompetencija u tehnologiji, međuljudske vještine i sposobnost usvajanja novih kompetencija, aktivno građanstvo, poduzetništvo te kulturna svijest i izražavanje (Europska komisija, 2018, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC).

spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama. (Palekčić, 2008, str. 410)

Temeljnim elementima kompetencija, Brust Nemet (2013) određuje sposobnosti, stavove, ponašanje, znanje, osobnost i vještine pojedinca. Jednako postulira Ćatić (2012) koja naglašava kako osim znanja, vještina i stavova, kompetencije podrazumijevaju i sposobnost njihova iskorištavanja u danome trenutku. Nastavno na prethodna pojmovna pojašnjenja, Frey (2004, str. 904) kompetencije opisuje kao „skup fizičkih i mentalnih sposobnosti koje su pojedincu potrebne za rješavanje predstojećih zadataka ili problema na ciljno usmjeren i odgovoran način, za procjenu tih rješenja i daljnji razvoj vlastitih obrazaca ponašanja“. Vican i sur. (2007) kompetencijama objedinjuju znanja, vještine, sposobnosti i stavove karakteristične za ponašanje i karakter nekoga pojedinca. Usmjerenošću suvremenoga obrazovanja na kompetencije željela se postići korespondencija, odnosno usklađenost obrazovanja s potrebama tržišta rada te premostiti razlike između „ruku i uma, teorije i prakse, općeg i strukovnog obrazovanja“ (Kerka, 1998, str. 3).

Babić (2007b) opisuje suvremene kompetencijske teorijske pristupe. *Bihevioristički* (funkcionalni) kompetencijski pristup naziva se još i akcijski jer podrazumijeva sposobnost izvršavanja nekoga zadatka ili aktivnosti, odnosno usmjeren je na ponašanje pojedinca. U ovome se pristupu ujedinjuju znanja, vještine, stavovi i vrijednosti koji uzajamnim djelovanjem omogućuju izvršavanje nekoga zadatka pa se može govoriti o „mješavini kognitivnih i nekognitivnih komponenti koje pojedincu omogućuju da izvrši određeni zahtjev u profesionalnom, društvenom ili osobnom području života“ (Ćatić, 2012, str. 178). *Holistički* je pristup nastao obogaćivanjem biheviorističkoga pristupa individualnim obilježjima i kontekstom djelovanja pojedinca. Kompetencija se shvaća kao kompleksan skup znanja, vještina, stavova i vrijednosti u nekome kontekstu. Ovaj pristup diferencira kompetencijske razine na početnu,iskusnu i specijalističku (Kerka, 1998; Ćatić, 2012). Treći kompetencijski pristup, *konstruktivistički*, ističe važnost socijalnoga djelovanja u kojemu „pojedinaac konstruira svoje kompetencije kroz socijalnu interakciju s okolinom“ (Ćatić, 2012, str. 178). U skladu s obilježjima konstruktivne didaktike kompetencijski konstruktivistički pristup čine tri varijable: *ljudi*, *ciljevi* i *kontekst* (Stoof i sur., 2002). Konstruktivistički pristup kompetencijama usmjerava pozornost ljudi na subjektivnu stvarnost i potrebe, a definicija kompetencije treba „biti primjerena situaciji u kojoj se koristi“ (Stoof i sur., 2002, str. 351). Varijabla *ljudi* odnosi se na različito shvaćanje kompetencije s

obzirom na iskustvo i stručnost pojedinca, a pri izradi zajedničke definicije treba voditi računa o individualnim razlikama. Varijabla *ciljevi* određuje cilj na koji se odnosi konkretna definicija kompetencije, odnosno je li definicija u skladu s postavljenim ciljem. Varijabla *kontekst* odnosi se na organizacijsku razinu i odgovara na pitanja o korisnicima definicije i području njihova djelovanja, namjeni definicije i gdje se koristi definicija (Stoof i sur., 2002).

Jurčić (2014) razlikuje pedagoške i didaktičke kompetencije učitelja neophodne za uspješno vođenje nastavnoga procesa. Pedagoške se kompetencije sastoje od osam dimenzija, odnosno čine ih osobna, komunikacijska, analitička, socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine rješavanja problema. Prema Brust Nemet (2013, str. 79), pedagoške kompetencije „omogućavaju promjene i unaprjeđenja učiteljskih ponašanja i oblikovanje kvalitete u području sukonstrukcije odgojno-obrazovnog procesa“. Učiteljeve se didaktičke kompetencije odnose na odabir i primjenu metodologije pri izradi kurikuluma, organizaciju i sposobnosti vođenja nastavnoga procesa, oblikovanje razrednoga ozračja te vrednovanje postignuća učenika (Jurčić, 2014). Slično pojašnjavaju Matijević i Radovanović (2011) kada govore o kompetencijama učitelja i ostvarivanju nastavnih ishoda koji će pak doprinijeti razvoju učeničkih kompetencija.

Da bi se postigli očekivani ishodi učenja i poučavanja, nastavnici trebaju ovladati kompetencijama upravljanja nastavnim procesom, upravljanja razredom, upravljanja vremenom te sposobnostima koje se odnose na planiranje, organizaciju i vrjednovanje nastavnoga procesa te vrjednovanje postignuća glavnih subjekata toga procesa – učenika. (Matijević i Radovanović, 2011, str. 65)

Uspješan je učitelj onaj koji posjeduje temeljne kompetencije nužne za vođenje odgojno-obrazovnoga procesa. U skladu sa svojim pojašnjenjem kompetencija, Frey (2004) određuje stručne, metodičke, socijalne i personalne kompetencije. *Stručne* su kompetencije povezane s predmetnim područjem i zahtijevaju stalno usavršavanje pojedinca. Bez ovih kompetencija učitelj ne može djelovati, odnosno izvoditi nastavu. *Metodičke* kompetencije označavaju sposobnost djelovanja na vlastitome području. *Socijalne* kompetencije odnose se na sposobnosti koje omogućuju pojedincu ostvarenje nastavnoga cilja u suradnji s drugima. Socijalnim kompetencijama pripadaju sposobnost suradnje, neovisnost i odgovornost, prihvaćanje kritike, komunikacijske vještine itd. *Personalne* su kompetencije potrebne pojedincu, odnosno učitelju, za motivirano i odgovorno djelovanje (Frey, 2004).

Palekčić (2005) definira četiri područja kompetencija:

- *Sadržajno-predmetne* kompetencije odnose se na načine posredovanja nastavnih sadržaja.
- *Dijagnostičke* kompetencije omogućuju učitelju procjenu (pred)znanja učenika, praćenje napretka i detekciju problema učenikova učenja.
- *Didaktičke* kompetencije omogućuju učitelju primjenu različitih metoda i oblika rada u nastavnome procesu.
- *Kompetencije u vođenju razreda* određuju sposobnost učitelja za poticanje učenika na djelovanje te neometano i uspješno prevladavanje razrednih teškoća.

Razvidno je postojanje višestrukih kompetencija koje učitelji moraju posjedovati za uspješno vođenje odgojno-obrazovnoga procesa. Učitelji ne mogu imati razvijene isključivo stručne kompetencije, već moraju imati dodatno razvijene kompetencije potrebne za rad u odgojno-obrazovnome procesu. Tako su učiteljima za rad s djecom, uz stručne kompetencije, potrebne pedagoške i didaktičke kompetencije, odnosno kompetencije koje se odnose na načine komuniciranja i ponašanja te načine organiziranja i upravljanja nastavnim procesom.

2.4.2. Prilagodba kompetencija učitelja izazovima suvremene nastave

„Učiteljska kompetentnost postaje aksiom suvremene škole“²⁰

Uloga je učitelja u suvremenoj školi, u odnosu na tradicionalnu, povećana. Tradicionalna se nastava temeljila na jednosmjernoj komunikaciji, ona je bila planirana, predavačka, a učitelj je bio glavni dionik i voditelj svih nastavnih aktivnosti. U takvoj je školi glavna zadaća učenika bila naučiti ono što je učitelj predavao (Matijević i Radovanović, 2011). Suvremena je nastava usmjerena na učenika, a time je uloga učitelja promijenjena jer „osim ostvarenja didaktičkih zadataka odgojnih, obrazovnih i funkcionalnih, sukladno predmetnom kurikulumu, očekuje se i razvoj učeničkih kompetencija, što čini cjelovitost ishoda učenja“ (Jurčić, 2014, str. 78). Suvremeni učitelj razvija kreativno i kritičko mišljenje, potiče komunikaciju i kooperaciju u nastavnome procesu, potiče učenike na aktivno učenje i (su)konstrukciju znanja. Takva škola

²⁰ Peko, 2014, str. 40.

razvija znanja, sposobnosti i vještine, jednom riječju kompetencije, u kojoj je temeljni cilj izgradnja „samostalne, stvaralačke, slobodne i demokratske ličnosti“ (Stevanović, 1996, str. 482).

Promatrajući paradigmu suvremene nastave i kompetencijski sustav na kojemu se temelji, Juul (2013) navodi kako kompetencije stavljaju naglasak na učenikovo učenje, povjerenje, komunikaciju i kooperaciju, kritičko i kreativno mišljenje, sposobnost rješavanja problema, timski rad, digitalnu pismenost, poduzetnost, ravnopravnost i odgovorno ponašanje učenika. Kako bi mogli razvijati kompetencije učenika, prije svega iste kompetencije moraju posjedovati učitelji. Budući da zvanje učitelja, kao stručnjaka na određenome području, implicitno sugerira postojanost stručnih kompetencija, u suvremenoj je školi potrebno razvijati pedagoške i didaktičke kompetencije. Promjena pedagoške paradigme uvelike je odredila u kojemu će se smjeru iste kompetencije razvijati i transformirati. Suvremeni je učitelj *kreativan* i stvaralački orijentiran te tijekom nastavnoga procesa potiče učenike na aktivno djelovanje i stjecanje iskustava. Nasuprot njemu nalazi se *reproduktivan* učitelj koji nastavnu praksu izvodi prema modelu koji je upoznao tijekom formalnoga obrazovanja i ne odstupa od ustaljenih metoda i oblika rada (Matijević, 2009). Na tragu stručnih, pedagoških i didaktičkih kompetencija, Matijević (2009) uspoređuje osobine i stilove ponašanja reproduktivnoga i kreativnoga učitelja (Tablica 13).

Tablica 13

Komparacija stilova reproduktivnih i kreativnih (produktivnih) učitelja (prema Matijević, 2009)

Reproduktivni stil	Kreativni (produktivni) stil
• Upotrebljavaju gotove nastavne materijale i udžbenike. • Ne prezentiraju rezultate vlastitoga rada. • Reproduciraju identične metode i oblike tijekom cijeloga radnoga vijeka. • Rad temelje na identičnome modelu. • Nedostaje im ideja. • Poučavaju isključivo propisane sadržaje. • Stručno se ne usavršavaju.	• Izrađuju nove nastavne scenarije i materijale. • Usmjereni su na cjeloživotno obrazovanje. • Prezentiraju primjere svoje prakse. • Provjeravaju vlastite ideje. • Posjeduju širok dijapazon interesa. • Individualno se usavršavaju čitajući stručnu i znanstvenu literaturu. • Posjećuju stručne i znanstvene konferencije.

-
• Dugoročno upotrebljavaju identične scenarije poučavanja.	• Prilagođavaju scenarije poučavanja potrebama i interesima učenika.
• Ne surađuju s drugim učiteljima.	• Suraduju s drugim učiteljima u kolektivu.
• Preferiraju frontalno poučavanje.	• Upotrebljavaju aktivne oblike učenja u nastavi i potiču stvaralački rad učenika.
-

Glasser (1994) uspoređuje učitelje-šefove s učiteljima-voditeljima. U kvalitetnoj školi rade učitelji-voditelji koji potiču rad u suradničkim skupinama, komuniciraju s učenicima, objašnjavaju i pokazuju, stvaraju pozitivno ozračje u razredu, potiču učenike na planiranje i kreativno djelovanje, razumiju potrebe učenika. Kompetentan će učitelj razviti kompetentnoga učenika, odnosno ishode „učenikove odgojnosti i obrazovanosti, postignuti autoritetom, kojeg učenici prihvaćaju i pedagoškim taktom, kojim izaziva zadovoljstvo učenika nastavom“ (Jurčić, 2014, str. 79). Kompetentan je učitelj pretpostavka uspješnoga odgojno-obrazovnoga procesa. Didaktički kompetentan učitelj u središte nastavnoga procesa postavlja učenika, organizira nastavu prema učeničkim interesima i potrebama te upotrebljava suvremene strategije i metode rada. U svojoj nastavnoj praksi njeguje holistički pristup uzimajući u obzir cjelokupnu ličnost učenika. Učitelj koji posjeduje razvijene pedagoške kompetencije jest onaj koji organizira i usmjerava nastavni proces, motivira učenike na djelovanje, on je medijator i koordinator, a u nastavnome procesu učenike potiče na rješavanje problema, interakciju i komunikaciju. Prange (2005) ističe kako je pedagoška kompetencija neophodna za nastavu.

Uvijek postoji subjekt pokazivanja, tema i adresat. Unutar toga trokuta teče cjelokupni odgoj, a stvarno se umijeće sastoji u tome da te komponente uzajamno povežemo s obzirom na učenike i njihove prilike, njihovu dob i spol, njihovo predznanje i interese. Iz toga proizlazi: kompetencija pokazivanja je temeljna kompetencija kojom pedagozi trebaju raspolagati, koju trebaju kultivirati i razvijati. (Prange, 2005, str. 55)

Europska je obrazovna politika odredila temeljna načela za unaprjeđenje kvalitete i obrazovanja učitelja. Pri tome se ističu načela visoke profesionalnosti, cjeloživotnoga učenja, mobilnosti profesije i profesije temeljene na partnerstvu (Hrvatić i Piršl, 2007). Poštujući istaknuta načela, suvremeno bi obrazovanje učiteljima trebalo omogućiti razvoj njihovih kompetencija. Temeljnim učiteljskim kompetencijama Hrvatić i Piršl (2007) određuju stručno-predmetne

kompetencije te pedagoške, organizacijske, komunikativne, savjetodavne/konzultativne i evaluacijske kompetencije.

Brust Nemet (2013) uočava važnost cjeloživotnoga obrazovanja učitelja, odnosno usavršavanja i kontinuiranoga razvoja stručnih kompetencija. U takvome kompetencijski usmjerenome odgojno-obrazovnome sustavu „potrebno je cjeloživotno usavršavanje, fleksibilnost i stvaranje pedagoških uvjeta njegujući suradničke odnose, pružajući potrebnu pomoć, stvarajući slobodno i kreativno ozračje te primjenjujući aktivne, suvremene nastavne metode, različite socijalne oblike rada i nastavna sredstva“ (Brust Nemet, 2013, str. 90). Juul (2013) prepoznaje potrebu cjeloživotnoga obrazovanja, što će doprinijeti izgradnji nove, suvremene škole, tako što će se učiteljima omogućiti „daljnje obrazovanje i superviziju i rad u kolegijalnim zajednicama koje će ih, nadamo se, potaknuti i inspirirati“ (str. 75). Matijević i Radovanović (2011) ističu kako je kontinuirano usavršavanje učitelja jednako važno kao i poučavanje. Tijekom svojega radnog vijeka, učitelji trebaju pratiti i u svojoj nastavi primjenjivati nove spoznaje stručnoga područja kao i novitete na području psihologije, pedagogije i didaktike.

Suvremena se nastava ne može temeljiti isključivo na postojanju stručnih kompetencija, već su učitelji dužni primijeniti široku lepezu dodatnih kompetencija za uspješno poučavanje. Kontinuiranim i permanentnim obrazovanjem učitelji će dodatno razvijati, nadograđivati i proširivati svoje kompetencije i tako osuvremeniti vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. Ako se stvore uvjeti i motivira učitelje za usavršavanjem, može se očekivati podizanje kvalitete cjelokupnoga nastavnog procesa i povećanje učiteljskih kompetencija.

2.4.3. Kompetencije učitelja za učinkovito vođenje nastave glazbene kulture

Kompetentnost učitelja temeljni je preduvjet za kvalitetno organiziranu nastavu, a uloga i kompetencije učitelja glazbe promijenjeni su u skladu sa zahtjevima suvremene škole. S obzirom na prethodno utvrđene dobrobiti glazbe za cjeloviti razvoj djeteta, važno je od samoga početka školovanja učenicima osigurati kvalitetnu nastavu glazbe. U prva tri razreda osnovne općeobrazovne škole nastavu glazbe vode učitelji razredne nastave, odnosno oni koji su tijekom svojega školovanja pripremljeni za različite metodike, stoga su u praksi najčešće detektirane slabije kompetencije za vođenje nastave glazbe. Ovi učitelji često imaju skromno ili gotovo

nikakvo glazbeno obrazovanje, a „nastavnici učiteljskih studija ne mogu osigurati budućim učiteljima dovoljno kvalitetnu pripremu za vođenje svih aktivnosti predviđenih nastavnim planom i programom za nastavu glazbene kulture” (Svalina, 2015, str. 108).

Pregledom relevantne literature utvrđena su brojna istraživanja koja su se bavila kompetencijama učitelja za vođenje nastave glazbe na primarnome stupnju obrazovanja. Istraživanjima su uglavnom detektirane niske kompetencije, manjak samopouzdanja i interesa te nedostatak glazbenoga iskustva za vođenje nastave glazbe na primarnome stupnju obrazovanja. Istraživanje koje su proveli Barnes i Shinn-Taylor (1988) pokazalo je kako se učitelji na primarnome stupnju obrazovanja osjećaju najmanje kompetentnima za izvođenje nastave glazbe. U ovome je istraživanju sudjelovalo pedeset učitelja iz pet engleskih škola. Čak je trideset i šest učitelja svoje kompetencije za vođenje nastave glazbe procijenilo niskima, dok tek pet učitelja ističe visoku kompetentnost. Unatoč tomu što je većina učitelja smatrala kako im je potrebna pomoć, oni su bili primorani voditi nastavu glazbe, a svojim su učenicima omogućili ograničena glazbena iskustva.

Slični su rezultati dobiveni istraživanjem koje su proveli Hallam i sur. (2009). U ovome su istraživanju sudjelovali studenti primarnoga obrazovanja, a tek je polovica ispitanika procijenila kako se osjeća samopouzdanom za poučavanje glazbe. Također, studenti nisu sigurni u svoje vještine čitanja nota te pjevanja i sviranja u nastavi. Ipak, isti ispitanici vjeruju da bi uživali podučavati glazbu. Neki su studenti iskazali potrebu dodatne podrške i stručnoga usavršavanja na području glazbe (Hallam i sur., 2009). Bresler (1994) je trogodišnjim etnografskim istraživanjem utvrdila kako je svega nekoliko učitelja primarnoga obrazovanja uključilo glazbu u redovni nastavni plan i program. Većina učitelja nije imala formalno glazbeno obrazovanje i iskustvo sudjelovanja u glazbenim aktivnostima. Ako su izvodili nastavu glazbe, tada su aktivnosti slušanja i pjevanja bile najčešće zastupljene u njihovu neposrednom radu s učenicima.

Veliko međunarodno istraživanje koje je provela Russel-Bowie (2009) potvrdilo je rezultate prethodnih istraživanja. Naime, nedostatak interesa i manjak glazbenoga iskustva budućih učitelja istaknuli su se kao temeljni problemi. Glazbeno je iskustvo nužno za učinkovito vođenje nastave glazbe. Praktična glazbena iskustva i različite aktivnosti mogli bi doprinijeti povećanju znanja i samopouzdanju studenata, što bi u konačnici moglo rezultirati povećanjem interesa za poučavanje glazbe na primarnome stupnju obrazovanja.

Šulentić Begić (2013) ističe da je za uspješno vođenje aktivnosti pjevanja i sviranja neophodno znati lijepo pjevati te da učitelji trebaju imati razvijen osjećaj za ritam, dobru memoriju i osjećaj za skupno muziciranje. Za uspješno vođenje aktivnosti slušanja glazbe potrebno je upoznati metodičke postupke koje će potom uspješno provoditi u radu s učenicima. Kao preduvjete uspješnoga vođenja aktivnosti glazbenih igara i elemenata glazbene kreativnosti potrebno je imati razvijen osjećaj za glazbene sastavnice i osjećaj za skupno muziciranje (Šulentić Begić, 2013).

Rezultati istraživanja koje je provela Svalina (2015) pokazali su kako učitelji u nastavnoj praksi češće provode one aktivnosti za koje procjenjuju da su dovoljno kompetentni, i obratno, rjeđe provode one aktivnosti za koje procjenjuju da nemaju dovoljno razvijene kompetencije. Naime, učitelji na primarnome stupnju obrazovanja procjenjuju odličnima svoje kompetencije za vođenje aktivnosti pjevanja i vrlo dobrima za aktivnosti slušanja glazbe. Dobrima procjenjuju svoje kompetencije za vođenje aktivnosti glazbenih igara, dok slabijima procjenjuju svoje kompetencije za vođenje aktivnosti sviranja. Učitelji su najslabijim kompetencijama procijenili one za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. U konačnici, učitelji na primarnome stupnju obrazovanja odličnima procjenjuju svoje kompetencije za vođenje nastave glazbe u cjelini.

Brojni su autori raspravljali treba li nastavu glazbe na primarnome stupnju obrazovanja voditi razredni učitelj ili predmetni učitelj (Barnes i Shinn-Taylor, 1988; Mills, 1989; Bresler, 1994; Hallam i sur., 2009). Mills (1989) ističe da prisutnost predmetnoga učitelja u nastavi glazbe na primarnome stupnju obrazovanja ne mora nužno poboljšati glazbenu nastavu. Štoviše, prednost glazbene nastave koju vodi razredni učitelj jest ta što djeca takvu nastavu doživljavaju dijelom svih razrednih aktivnosti. Osim toga, razredni učitelji poznaju djecu u onoj mjeri koju predmetni učitelji nikad neće poznavati i mogu organizirati nastavu u skladu s interesima i potrebama učenika (Mills, 1989).

U literaturi je moguće pronaći brojna istraživanja koja se bave problemom kompetencija učitelja glazbe u predmetnoj nastavi (Teachout, 1997; Rohwer i Henry, 2004; Davis, 2006; Conway, 2012; Johnson, 2014; Sile i Ratniece, 2015; Saetre, 2018). Prema Saetreu (2018), način na koji predmetni učitelji poučavaju glazbu bitno se razlikuje od načina poučavanja glazbe učitelja razredne nastave. Za razliku od učitelja razredne nastave, pretpostavlja se kako učitelji predmetne nastave imaju razvijene kompetencije za uspješno vođenje nastave glazbe. Za očekivati je kako su formalnim obrazovanjem, predmetni učitelji glazbe razvili dostatna znanja i specifične vještine za

učinkovito vođenje glazbene nastave (Saetre, 2018). Dakle, istraživanja su pokazala kako je formalno glazbeno obrazovanje učitelja uglavnom usmjereno na razvoj glazbenih vještina. Saetre (2018) je ispitivao čimbenike koji utječu na način poučavanja u nastavi glazbe. Rezultati istraživanja pokazali su kako učitelji s višim stupnjem glazbenoga obrazovanja imaju razvijenije kompetencije za aranžiranje i izvođenje glazbe, podučavanje i upravljanje glazbenim izvedbama, skladanje, sviranje instrumenata, poznavanje muzikološkoga sadržaja i različitih glazbenih žanrova te improvizaciju. Također, istraživanje je pokazalo kako razina kompetencija korelira s različitim vrstama nastavnih glazbenih aktivnosti. Preciznije, kompetentniji učitelji češće provode aktivnosti pjevanja, sviranja, skladanja, improviziranja i plesanja. Dobiveni rezultati sugeriraju kako kompetentniji učitelji potiču aktivnosti glazbenoga izražavanja u nastavnome procesu.

Prema Sile i Ratniece (2015), kompetentan je učitelj glazbe koji je kreativan i razumije suvremeni evolucijski proces. Unatoč tomu, u nastavi glazbe dominiraju reproduksijske glazbene aktivnosti. Suprotno, autorice naglašavaju važnost implementacije produktivnih aktivnosti u nastavni proces koje će doprinijeti razvoju važnih kompetencija potrebnih za buduća djelovanja.

Teachout (1997) je istraživao koje vještine i ponašanja učitelji početnici i učitelji s iskustvom smatraju važnima za učinkovito poučavanje glazbe. Obje skupine učitelja najbolje su rangirale vještine samokontrole, motiviranja učenika i vođenja. Također, važnima ističu samopouzdanje i organiziranost učitelja te pozitivan pristup poučavanju. Učitelji najvažnijima procjenjuju vještine poučavanja, iza kojih slijede osobine ličnosti i glazbene vještine. Zanimljivo je kako se učitelji početnici i oni s iskustvom slažu u mišljenju o važnosti pojedinih kompetencija potrebnih za poučavanje glazbe. Davis (2006) potvrđuje ove rezultate istraživanja. U njegovu su istraživanju sudjelovali studenti glazbe i učitelji početnici. Obje skupine ispitanika ističu kako je za uspješno vođenje nastave glazbe potreban učitelj koji je entuzijastičan i energičan, uključuje učenike u proces učenja, uspješno regulira učenička ponašanja, poznaje nastavni materijal, uspostavlja kontakt očima s učenicima te je samopouzdan, strpljiv, fleksibilan, prilagodljiv i djeluje motivirajuće na učenika. Osim toga, prema njihovu mišljenju dobar učitelj treba imati razvijene vještine upravljanja razredom i upravljanja stresom. Za uspješno vođenje nastave glazbe i ovoga puta najvažnijima procjenjuju osobne, a potom nastavne i glazbene vještine (Davis, 2006). Mogući razlog ovakvoga poretka može proizaći upravo iz pretpostavke da je postojanost glazbenih

vještina nužan preduvjet za formalno obrazovanje učitelja glazbe pa im ispitanici u danome trenutku nisu pridavali veći značaj.

Johnson (2014) ističe potrebu razvoja socijalnih vještina nužnih za poučavanje glazbe i zalaže se za restrukturiranje studijskih programa. Pri tome naglašava da je potrebno proširiti postojeće studijske programe za obrazovanje učitelja dodatnim sadržajima koji se odnose na razvoj socijalnih vještina. Osim toga, obrazovanje učitelja potrebno je obogatiti razvojem vještina razmišljanja koje se u ovome kontekstu odnose na „stalnu procjenu vlastitih socijalnih vještina i na to kako kontinuirani razvoj može poboljšati učinkovitost poučavanja i zadovoljstvo poslom“ (Johnson, 2014, str. 23). Proširivanje sadržaja obrazovanja budućih učitelja glazbe preporučuje i Davidova (2019), prema kojoj je temeljna zadaća glazbenoga obrazovanja u 21. stoljeću „formiranje osobnoga stava učenika prema svijetu, sebi i drugima, pružiti priliku učenicima za učenje glazbe kao novog oblika komunikacije, osobito među mladima“ (str. 105). U skladu s tim, obrazovanje suvremenoga učitelja glazbe treba se temeljiti na timskome radu, razvoju digitalnih vještina te poticanju kreativnosti i inovacija (Davidova, 2019).

Conway (2012) je ispitivala mišljenje učitelja glazbe o najvrjednijim aspektima njihova studiranja. Učitelji su istaknuli poučavanje učenika, praksu i muziciranje svojim najvrjednijim iskustvima. Također, ističu nužnim razvoj izvedbenih i slušnih vještina te razvoj vještina sviranja, dirigiranja i orkestriranja. Od ostalih potrebnih vještina, učitelji smatraju kako studenti glazbe dodatno trebaju upoznati načine financijskoga upravljanja i popravljavanja instrumenata, razvoj vještina koje se odnose na upravljanje razredom te komunikaciju s roditeljima i učenicima (Conway, 2012). Osim razvoja stručnih kompetencija, učitelji su izrazili potrebu za razvojem brojnih drugih, dodatnih kompetencija koje učitelji moraju razvijati nakon formalnoga obrazovanja. U skladu s tim, Conway (2012, str. 336) naglašava da „sklonost cjeloživotnom obrazovanju i rješavanju problema je nužna za učitelje glazbe“.

Prema istraživanju koje su proveli Rohwer i Henry (2004), sveučilišni profesori glazbe najvažnijim kompetencijama za poučavanje glazbe ističu pedagoške vještine, iza kojih slijede vještine koje proizlaze iz osobina ličnosti i glazbene vještine. Najviše rangiranim karakteristikama unutar svake skupine, ističu se upravljanje razredom (pedagoške vještine), motivacija (osobine ličnosti) i glazbena izražajnost (glazbene vještine). Sveučilišni profesori ističu vrijednost glazbene

izvedbe, ali pri tome procjenjuju važnost izvedbenih vještina manje važnima u odnosu na neke druge glazbene vještine.

Važnost glazbenih i neglazbenih kompetencija potrebnih za poučavanje glazbe uočavaju Lasauskienė i Rauduvaitė (2013) te diferenciraju kompetencije učitelja glazbe u odnosu na četiri područja aktivnosti. Prvo je *područje osobnoga razvoja* prema kojemu je učitelj u mogućnosti analizirati vlastite aktivnosti te razvijati svoje kompetencije. Drugo se područje odnosi na stručne kompetencije, odnosno *razvoj glazbenih sposobnosti* koje podrazumijevaju učiteljevu sposobnost interpretacije i skladanja glazbe. Ishodi ove skupine kompetencija polaze od toga da učitelj poznaje glazbeni jezik, ima razvijene glazbene vještine pjevanja, sviranja i dirigiranja, poznaje suvremenu glazbenu tehnologiju te ima razvijene stvaralačke glazbene vještine. Treće je područje aktivnosti *upravljanje glazbenim procesom* i odnosi se na sposobnosti planiranja, organiziranja i vrednovanja u glazbenome obrazovanju učenika. Ova skupina kompetencija naglašava važnost didaktičkih i metodičkih kompetencija učitelja glazbe. Posljednje područje aktivnosti odnosi se na upravljanje izvannastavnim aktivnostima, odnosno vještine organizacije različitih glazbenih aktivnosti u školskoj zajednici (Lasauskienė i Rauduvaitė, 2013).

Brophy (2002) je proveo istraživanje kojim je utvrđeno kako je većina učitelja glazbe na početku svojega radnoga vijeka imala razvijene kompetencije za poučavanje povijesnih i kulturnih sadržaja u nastavi glazbe, no tek je manji dio učitelja istaknuo kompetencije za poučavanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva (improvizacije i skladanja). Većina je učitelja istaknula kako se tijekom studijskoga programa nisu susreli s pedagogijama koje promoviraju glazbeno stvaralaštvo te smatraju nužnim njihovu integraciju u glazbeno obrazovanje budućih učitelja glazbe. Idealnim glazbenim obrazovanjem smatraju kolegije koji će doprinijeti poznavanju glazbene teorije te razvoju vještina pjevanja, sviranja i upravljanja razredom (Brophy, 2002).

Benedict i Schmidt (2014) diskutiraju o izazovima glazbenoga obrazovanja u 21. stoljeću i nužnoj promjeni učiteljske uloge. Učitelja glazbe autori promatraju kao *kulturnoga građanina* koji je sposoban djelovati u životu cjelokupne školske zajednice. Osim toga, ističu pedagošku kreativnost u radu s učenicima uz prihvaćanje različitih kulturnih identiteta. Ovom se idejom značajno proširuju uloga i zadaća učitelja glazbe. U svrhu razvoja potrebnih kompetencija, autori zagovaraju restrukturiranje studijskoga programa i predlažu dvanaest kolegija koji bi pomogli studentima glazbe da se pripreme za ulogu suvremenoga učitelja. Neki su od predloženih kolegija

Etika u glazbenome djelovanju i učenju, Glazbena kritička pismenost u digitalnim medijima i tehnologiji, Stvaranje glazbenih iskustava (osnovna i srednjoškolska razina), Glazbena zajednica i poduzetništvo u kulturi itd. Studenti glazbe moraju upoznati kreativne pedagogije i različite mogućnosti kreativnih angažmana na području glazbe (Benedict i Schmidt, 2014).

Opisana su se istraživanja bavila istraživanjem kompetencija učitelja razredne i predmetne nastave za vođenje nastave glazbe i uglavnom su se temeljila na analizama stručnih kompetencija. No ako se o nastavi glazbe želi govoriti u kontekstu suvremene škole, tada je nužno ove kompetencije proširiti suvremenim dimenzijama. Suvremeni učitelj glazbe osim stručnih znanja i vještina, mora posjedovati dodatne kompetencije. Nastavno na prethodno opisane podjele kompetencija različitih autora, u ovome se radu istražuju i rezimiraju stručne, pedagoške i didaktičke kompetencije učitelja glazbe za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Stručne se glazbene kompetencije odnose na stručna znanja i vještine koje učitelji posjeduju na području glazbe. U kategoriju ovih kompetencija možemo svrstati vještine pjevanja / sviranja / glazbenoga stvaralaštva, poznavanje predmetnoga kurikulumu, poznavanje stručne literature na području glazbenoga stvaralaštva, poznavanje mogućnosti i načine provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, digitalne vještine za glazbeno stvaralaštvo, poznavanje i razumijevanje dobrobiti glazbenoga stvaralaštva, stručnu pripremljenost za aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Pedagoške se kompetencije odnose na načine poticanja i motiviranja učenika, komunikaciju s učenicima te načine upravljanja razredom. Didaktičke kompetencije podrazumijevaju (suvremene) metode i oblike rada koje učitelji upotrebljavaju u nastavnome procesu.

3. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA

3.1. Problem istraživanja

Suvremena škola zahtijeva razvoj kreativnoga mišljenja, stoga je jedan od zadataka učitelja upravo poticanje kreativnosti u odgojno-obrazovnome procesu. Nastava glazbe, kao jedan od umjetničkih predmeta, ima važnu ulogu u kreativnome razvoju učenika. Poticati kreativnost moguće je u svim nastavnim aktivnostima, a ponajviše u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Recentna su istraživanja pokazala kako su ove aktivnosti jako rijetko ili uopće nisu zastupljene na primarnome stupnju obrazovanja u Hrvatskoj (Svalina, 2015). Također, stvaralačke su aktivnosti učenicima najmanje poželjne u predmetnoj nastavi glazbene kulture (Dobrota i Obradović, 2012). Dobrota (2012) ističe da je nedovoljnoj iskoristivosti ovih aktivnosti u nastavnoj praksi doprinijela skromna metodička razrada. Iz toga razloga, ako žele voditi stvaralačke aktivnosti u glazbenoj nastavi, učitelji su prepušteni samostalnomo i samoinicijativnome usavršavanju i učenju.

Ovim se istraživanjem željelo provjeriti mišljenje učitelja i njihova iskustva u predmetnoj nastavi glazbene kulture o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Osim toga, učitelji su zamoljeni procijeniti svoje kompetencije za vođenje istih aktivnosti. Kako učitelji glazbe definiraju glazbeno stvaralaštvo? Kakvo je njihovo mišljenje o stvaralačkim aktivnostima u nastavi glazbe? Na koje teškoće nailaze u provedbi ovih aktivnosti? Kako je strukturiran nastavni sat u koji su implementirane stvaralačke aktivnosti? U konačnici, kako učitelji glazbene kulture u višim razredima općeobrazovne škole procjenjuju vlastite kompetencije za provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi glazbe?

Svrha je istraživanja upoznavanje (s praksom) glazbenoga stvaralaštva u nastavi glazbe i provjera kompetencija učitelja predmetne nastave za provedbu istih aktivnosti. Odgovori na postavljena pitanja trebali bi doprinijeti boljem razumijevanju glazbenoga stvaralaštva u odgojno-obrazovnome procesu i osmišljavanju didaktičko-metodičkoga okvira za poučavanje istih aktivnosti u svrhu njihove popularizacije među učiteljima glazbe.

3.2. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj je istraživanja ispitati mišljenje učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, utvrditi temeljna obilježja istih aktivnosti te provjeriti kako učitelji procjenjuju vlastite kompetencije za provedbu stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe viših razreda općeobrazovne škole.

U skladu s opisanim ciljem istraživanja, određeni su sljedeći zadaci:

- a) Provjeriti mišljenje učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva.
- b) Provjeriti učestalost te načine provedbe i vrednovanja stvaralačkih aktivnosti.
- c) Utvrditi teškoće u provođenju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.
- d) Ispitati kompetencije učitelja za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.
- e) Utvrditi obilježja stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi.
- f) Odrediti didaktičko-metodički okvir za poučavanje glazbenoga stvaralaštva.

U skladu s ciljem i zadacima istraživanja, u prvome su dijelu istraživanja određena četiri osnovna istraživačka pitanja:

1. Kakvo je mišljenje učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva?
2. Provode li učitelji glazbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi?
Ako provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva:
 - a. Koliko su često zastupljene stvaralačke aktivnosti u njihovoj nastavnoj praksi?
 - b. Kako učitelji organiziraju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva?
 - c. Kako učitelji vrednuju stvaralačke aktivnosti u praksi?
3. S kojim se teškoćama susreću učitelji u provedbi stvaralačkih aktivnosti?
4. Kako učitelji procjenjuju vlastite kompetencije za provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva?

Drugi je dio istraživanja usmjeren na prepoznavanje obilježja stvaralačkih aktivnosti proizašlih iz nastavne prakse. U skladu s tim, određena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kakvo je mišljenje učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva?
2. Kako učitelji organiziraju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnoj praksi i koja su njihova obilježja?

3. S kojim se teškoćama učitelji susreću u provedbi stvaralačkih aktivnosti?
4. Koje su kompetencije učitelja nužne za uspješno vođenje stvaralačkih aktivnosti?

Odgovori na prva četiri istraživačka pitanja omogućit će prepoznavanje ključnih obilježja aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u hrvatskim školama. Isto tako, odgovori na ova istraživačka pitanja doprinijet će boljem razumijevanju potencijalnoga zanemarivanja stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi. Drugim dijelom istraživanja željelo se osvjedočiti glazbeno-stvaralačkim aktivnostima koje proizlaze iz nastavne prakse, odnosno provjeriti vrste i načine organizacije stvaralačkih aktivnosti koje učitelji provode u praksi te uočiti teškoće s kojima se učitelji susreću. Dobiveni rezultati poslužit će za postavljanje didaktičko-metodičkoga okvira za provedbu stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture.

3.3. Način provođenja istraživanja

Prema Mužiću (2004), svako znanstveno istraživanje polazi od općega znanstvenog pristupa koji se temelji na filozofskome i pojmovnome okviru. U istraživanjima odgoja i obrazovanja javljaju se paradigma razumijevanja i paradigma pojašnjavanja (Mužić, 2004). U ovome se istraživanju polazi od paradigme razumijevanja koja se često naziva i interpretativnom paradigmom, a naglasak je na shvaćanju neke pedagoške pojave (Mužić, 2004). Prema Mužiću (2004), kod paradigme razumijevanja naglasak je na produbljenome shvaćanju. U takvoj je paradigmi analiza dobivenih podataka usmjerena na atributivna obilježja neke pojave. Po svojoj vrsti, istraživanje je primijenjeno ili aplikativno (Matijević i sur., 2016) jer dobiveni rezultati mogu doprinijeti unapređenju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnoj praksi. Naime, ova istraživanja nastoje riješiti praktične teškoće u odgoju i obrazovanju s ciljem uvođenja novih postupaka, metoda ili oblika rada u nastavnu praksu.

Temeljne su paradigme pedagoških istraživanja kvantitativni i kvalitativni pristup istraživanju (Sekulić-Majurec, 2000; Halmi, 2005; Bogнар, 2012). Kvantitativna paradigma polazi od empirije i u svoje proučavanje uključuje statističke metode. S druge strane, kvalitativna paradigma za prikupljanje podataka koristi postupke poput polustrukturiranoga intervjua i promatranja. Dvije su paradigme suprotstavljene u shvaćanju socijalne realnosti. Temeljna je pretpostavka kvantitativne paradigme objektivnost, dok se kvalitativna paradigma temelji na

subjektivnome postojanju socijalne realnosti (Mejovšek, 2013). Prema Matijeвиću i sur. (2016), kvantitativnu paradigmu karakterizira „viša znanstvenost“ u odnosu na kvalitativnu paradigmu. Kao moguće pomirenje ovih dvaju suprotstavljenih pristupa u istraživanju odgoja i obrazovanja, Matijeвиć i sur. (2016) prepoznaju u njihovu kombiniranju čime se omogućuje holističko istraživanje neke pojave u cjelini te doprinosi boljem razumijevanju i pojašnjavanju društvenih fenomena. Bognar (2012) ističe kako se među istraživačima sve češće rađa ideja o pomirenju dvaju pristupa – kvantitativnoga i kvalitativnoga. Prema Bogнару (2012), znanstvene paradigme nisu određene metodologijom, nego da je za njihovo razumijevanje nužno poznavati njihovo *ontološko* (priroda stvarnosti i mogućnosti njezine spoznaje), *epistemološko* (odnos između onoga koji spoznaje i predmeta iste spoznaje), *metodološko* (proces i metode spoznaje) i *aksiološko* (vrijednosti u istraživanju) područje. Time naglašava postojanost znanstvenoga pluralizama i podupire ideju o demokratizaciji i raznolikosti znanstvenih pristupa. O sukobu dviju paradigmi diskutira Sekulić-Majurec (2007) i pritom ističe prednosti i nedostatke dvaju pristupa. Put pomirenja, prema Sekulić-Majurec (2007), očituje se u komplementarnosti i ujedinjenju ovih pristupa u jedinstvenu paradigmu. Naime, u pedagoškim je istraživanjima tek manji broj problema prikladan za isključivo kvantitativnu metodologiju jer se ishodi ljudskoga djelovanja ne mogu predviđati s velikom matematičkom sigurnosti. S druge strane, najveća je prednost kvalitativnih istraživanja veća učinkovitost u rješavanju specifičnih odgojno-obrazovnih problema. Pedagoška istraživanja treba provoditi u njima prirodnim situacijama kako bi se prikupilo što više podataka. Pri tome ne treba izbjegavati subjektivni pristup, ali svakako treba nastojati istraživanju pristupiti što objektivnije. Ovdje upravo istraživač ima značajnu ulogu u sintezi subjektivnoga i objektivnoga pristupa (Sekulić-Majurec, 2007). Za Denzin i Lincoln (2018) kvalitativno je istraživanje situirana aktivnost koja smješta promatrača u svijet. Ono se sastoji od većega broja interpretativnih praksi koje taj svijet pretvaraju u niz različitih prikaza. Kvalitativni istraživači proučavaju problem istraživanja u njegovu prirodnome okruženju i pokušavaju mu dati smisao i značenje.

Bogdan i Biklen (2007) sažimaju obilježja kvalitativnih istraživanja i pritom ističu pet temeljnih značajki. Kvalitativna su istraživanja po svojoj prirodi naturalistička jer podaci proizlaze iz stvarnih okruženja poput školskih učionica i drugih mjesta gdje se mogu promatrati problemi odgoja i obrazovanja. Istraživanja su deskriptivna, jer se podaci opisuju riječima ili slikama.

Kvalitativni su istraživači više usmjereni na proces, umjesto na konačni proizvod. U donošenju zaključaka, istraživači se služe induktivnom metodom analize podataka. Konačno, davanje značenja od velike je važnosti u kvalitativnim istraživanjima. Istraživači daju značenje i opisuju predmet svojega istraživanja (Bogdan i Biklen, 2007).

Croll i Hastings (2012) diskutiraju o učinkovitom poučavanju i ističu da istraživači odgoja i obrazovanja u manjoj mjeri provode istraživanja koja su usmjerena na poboljšanje nastavnoga procesa. S obzirom na prethodno istaknuta obilježja, kvalitativna se paradigma pokazala prikladnom za ovo istraživanje. Ovim se istraživanjem željela propitati praksa učitelja glazbe u hrvatskih školama i identificirati obilježja stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi. Osim toga, cilj je istraživanja bio prikupiti opise stvaralačkih aktivnosti, odnosno načine njihove organizacije i temeljna obilježja. U istraživanju se nije pridavala pozornost učeničkim stvaralačkim proizvodima, već je naglasak bio na procesu poučavanja i praćenju tijeka aktivnosti. Rezultati istraživanja trebali bi doprinijeti poboljšanju nastavnoga procesa i češćoj implementaciji stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture.

Za potrebe ovoga istraživanja, provedeno je inicijalno istraživanje (pilot-istraživanje) na manjem uzorku koji čine voditelji županijskih stručnih vijeća. U ovome inicijalnome istraživanju sudjelovalo je ukupno 15 sudionika. Inicijalno je istraživanje provedeno s ciljem provjere anketnoga upitnika. Dobiveni rezultati nisu predstavljeni u ovome radu. Za potrebe glavnoga dijela istraživanja anketni je upitnik proširen.

Prvi dio ovoga istraživanja polazi od kvantitativne paradigme, dok se drugi dio istraživanja temelji na kvalitativnoj paradigmi. Kvantitativni je dio istraživanja proveden na intervalnome uzorku sastavljenome iz popisa svih osnovnih škola u Republici Hrvatskoj i učitelja zaposlenih na istim školama. U drugome su dijelu istraživanja sudjelovali učitelji koji u svojem radu redovito provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, stoga je ovaj uzorak neslučajni ciljni. Ovi su učitelji identificirani, a potom i kontaktirani, prema preporukama nekih voditelja županijskih stručnih vijeća i više savjetnice za glazbenu kulturu.

3.4. Uzorak istraživanja

3.4.1. Uzorak prvoga dijela istraživanja

Prvi je dio istraživanja proveden na uzorku učitelja Glazbene kulture u predmetnoj nastavi od petoga do osmoga razreda. Prvi se dio istraživanja nije odnosio na rad s učenicima četvrtih razreda jer prema *Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (NN, 2014), predmetni učitelj glazbe može, ali ne mora izvoditi nastavu glazbe u četvrtim razredima.

Uzorak je *prilagođeni jednostavni slučajni*, naziva se i intervalni (Mejovšek, 2013; Cohen i sur., 2007), sastavljen iz popisa svih osnovnih škola u Republici Hrvatskoj koji je preuzet s mrežnih stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja (MZO, bez dat.). Budući da ne postoji popis svih zaposlenih učitelja glazbene kulture u osnovnim školama, uzorak čine škole i učitelji zaposleni u tim istim školama. U svrhu dobivanja intervala frekvencije kojim se treba voditi u određivanju škola u uzorku, upotrijebljena je sljedeća formula (Cohen i sur., 2007, str. 100):

$$f(\text{interval frekvencija}) = \frac{N(\text{veličina populacije})}{sn(\text{traženi broj u uzorku})} = \frac{922}{272} = 3,389$$

Preporučena je veličina slučajnoga uzorka oko $N = 272$ (aritmetička sredina između dviju preporučenih vrijednosti) (Cohen i sur., 2007) iz čega proizlazi da svaka treća škola, odnosno učitelji zaposleni na istim školama, čini uzorak istraživanja ($f = 3,389$ što se zaokružuje na 3,0). Polazna točka selekcije odabrana je slučajno u popisu svih osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Iz selekcije su isključene škole koje ne udovoljavaju kriterijima (nepostojanje nastave glazbe u školi, škole ili centri za učenike s teškoćama). Nakon određivanja škola u uzorak istraživanja, prikupljeni su podaci o učiteljima zaposlenim na tim istim školama. Podaci o učiteljima proizašli su iz Godišnjih planova i programa škole postavljenih na mrežne stranice škola. Valjalo bi istaknuti kako je postupak prikupljanja podataka bio otežan i u većini je slučajeva bilo potrebno ponoviti zamolbu za ispunjavanje ankete. Budući da u prvome krugu ispunjavanja ankete nije prikupljen dovoljan broj potrebnih odgovora, uzorak je proširen. Tek je proširenim uzorkom prikupljen

dostatan broj odgovora anketiranih učitelja. Unatoč proširenome uzorku, svi su učitelji imali jednaku mogućnost postati dijelom uzorka, jer je postupak proširivanja uzorka proveden identično, na cjelokupnome popisu osnovnih škola.

U ovome dijelu istraživanja sudjelovala su 254 učitelja glazbene kulture iz svih hrvatskih županija. Budući da su neki učitelji zaposleni na više škola, za pretpostaviti je da je broj učitelja glazbe manji od ukupnog broja škola u Republici Hrvatskoj, stoga se ovaj broj sudionika istraživanja može smatrati zadovoljavajućim. Učitelji su kontaktirani službenim školskim komunikacijskim kanalima (platforma *Teams* i e-pošta). Od ukupnoga broja sudionika, u istraživanju je sudjelovalo 187 (73,6 %) učitelja ženskoga i 67 (26,4 %) učitelja muškoga spola. Učitelji su zaposleni u svim županijama u Republici Hrvatskoj (Tablica 14). Manji je broj učitelja ($N = 11$; 4,3 %) zaposlen u dvije županije i to u Osječko-baranjskoj i Vukovarsko-srijemskoj (4), Splitsko-dalmatinskoj i Dubrovačko-neretvanskoj (1), Brodsko-posavskoj i Vukovarsko-srijemskoj (1), Primorsko-goranskoj i Istarskoj (1), Šibensko-kninskoj i Splitsko-dalmatinskoj (2), Koprivničko-križevačkoj i Bjelovarsko-bilogorskoj (1) te Zagrebačkoj i Koprivničko-križevačkoj (1) županiji.

Tablica 14

Zastupljenost anketiranih učitelja prema županijama u kojima su zaposleni ($N = 254$)

Županije (20+1)		<i>f</i>	%
Učitelji zaposleni u jednoj županiji	Zagrebačka	13	5,1
	Krapinsko-zagorska	7	2,8
	Sisačko-moslavačka	12	4,7
	Karlovačka	9	3,5
	Varaždinska	10	3,9
	Koprivničko-križevačka	5	2,0
	Bjelovarsko-bilogorska	9	3,5
	Primorsko-goranska	18	7,1
	Ličko-senjska	6	2,4
	Virovitičko-podravska	5	2,0
	Požeško-slavonska	8	3,1

	Brodsko-posavska	13	5,1
	Zadarska	8	3,1
	Osječko-baranjska	22	8,7
	Šibensko-kninska	5	2,0
	Vukovarsko-srijemska	17	6,7
	Splitsko-dalmatinska	25	9,8
	Istarska	13	5,1
	Dubrovačko-neretvanska	6	2,4
	Međimurska	2	0,8
	Grad Zagreb	30	11,8
	Ukupno	243	95,7
Učitelji zaposleni u dvije županije		11	4,3
Ukupno		254	100

Prosječna životna dob sudionika istraživanja iznosi $M = 42,17$ godina, pri čemu najmlađi sudionik ima 23, a najstariji 64 godine. Prosječno radno iskustvo sudionika istraživanja u trajanju je od $M = 16,72$ godina (Tablica 15).

Tablica 15

Prosječne vrijednosti s obzirom na životnu dob i radno iskustvo sudionika istraživanja

	Godine	
	Životna dob	Radno iskustvo
Min	23	1
Max	64	38
M	42,17	16,72

Kako bi rezultati istraživanja bili što potpuniji, potrebno je dodatno predstaviti neke socio-demografske podatke o učiteljima uključenima u prvi dio istraživanja. U istraživanju su sudjelovala 254 sudionika, od kojih najveći broj ima visoku stručnu spremu ($N = 220$). Najmanji je broj onih koji su nakon završenoga fakultetskog obrazovanja nastavili svoje obrazovanje na

poslijediplomskome (specijalističkome ili doktorskome) studiju. Zanimljiv je podatak o 24 učitelja sa znanstvenim ili umjetničkim magisterijem. Usporedbom godina života i stupnja obrazovanja primjetna je određena kontradikcija s obzirom na to da je bolonjskim procesom, koji je u hrvatskome visokome školstvu započeo 2005. godine, prestao postojati znanstveni magisterij. Ovim je procesom prihvaćen jedinstven sustav koji čine tri studijske razine, odnosno preddiplomski, diplomski i poslijediplomski (specijalistički ili doktorski) studij (Španiček, 2005). Neki su sudionici istraživanja ($N = 13$) u odgovorima označili znanstveni / umjetnički magisterij stupnjem svojega obrazovanja. Isti su sudionici mlađi od 35 godina iz čega proizlazi nemogućnost njihova školovanja prije reforme visokoga obrazovanja. Pretpostavka je, kako je u davanju odgovora na pitanju o razini obrazovanja došlo do pogrešnoga tumačenja razine obrazovanja i da su magistri struke pogrešno označili odgovor koji se odnosi na znanstveni / umjetnički magisterij. Ipak, rezultati u Tablici 16 temelje se na odgovorima sudionika.

Tablica 16

Stupanj obrazovanja sudionika istraživanja

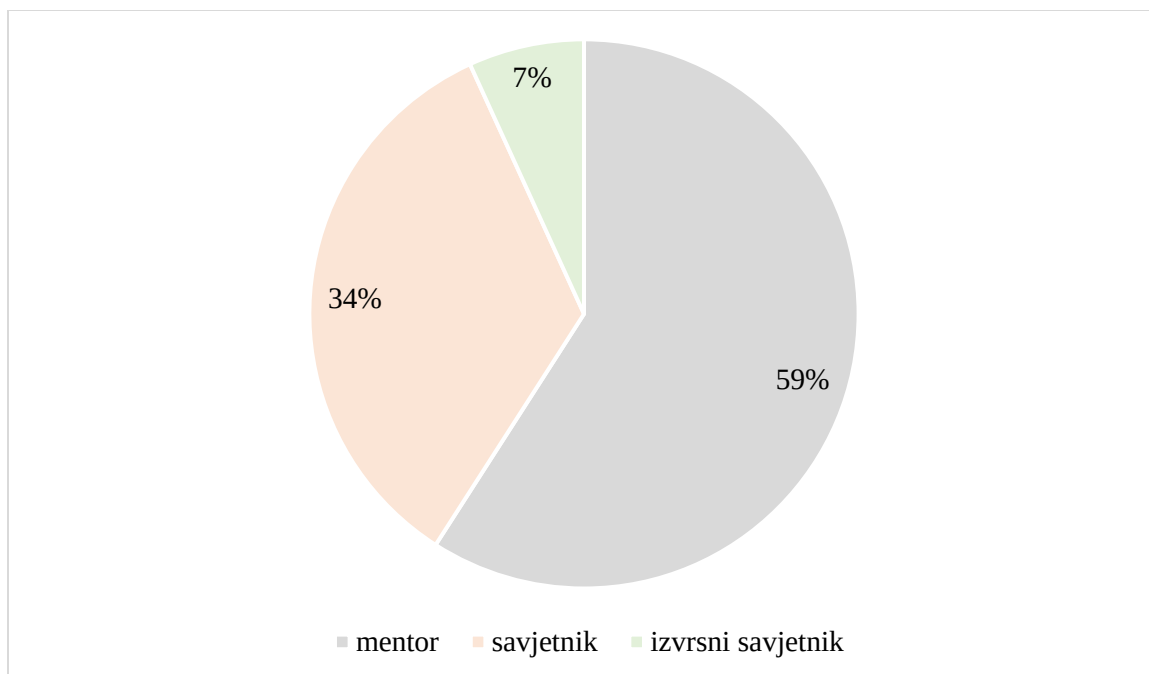
Stupanj obrazovanja	<i>f</i>	%
SSS	1	0,4
VŠS	4	1,6
VSS	220	86,6
Znanstveni / umjetnički magisterij (predbolonjski)	24	9,4
Poslijediplomski specijalistički studij	2	0,8
Poslijediplomski (doktorski) studij	3	1,2

Izrazito veliki postotak učitelja ističe da je stručno zaposleno (238; 93,7 %), dok manjemu broju učitelja glazbe (16; 6,3 %) zanimanje ne proizlazi iz zvanja, odnosno zaposleni su nestručno. Od ukupnoga broja učitelja sa završenim visokim stupnjem obrazovanja ($N = 253$), najveći je broj učitelja stručna znanja stjecao na Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku (64; 25,3 %), Muzičkoj akademiji u Zagrebu (62; 24,5 %); Umjetničkoj akademiji u Splitu (43; 17 %) i Muzičkoj akademiji u Puli (38; 15 %). Manji je broj učitelja glazbe (21; 8,3 %) diplomirao na učiteljskim akademijama (Zagreb, Čakovec, Petrinja, Gospić, Rijeka). Na Institutu za crkvenu glazbu „Albe

Vidaković“ Katoličkoga bogoslovnog fakulteta u Zagrebu diplomiralo je 9 (3,6 %) sudionika istraživanja. Isti je broj sudionika diplomirao na inozemnim studijima (9; 3,6 %) i to na Muzičkoj akademiji u Sarajevu, *Akademiji za glasbo* u Ljubljani i na *Hochschule für Musik* u Grazu i Beču. Jedan je sudionik (0,4 %) diplomirao na Muzičkoj akademiji u Rijeci. Manji je broj sudionika istraživanja (2,3 %) studirao na ostalim studijima i to: Sveučilište u Slavonskome Brodu (1), Filozofski fakultet Družbe Isusove u Zagrebu (1), Filozofski fakultet u Zadru (2), Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih područja u Splitu (1), Filozofski fakultet u Splitu (1). Samo je jedan sudionik (0,4 %) istaknuo kako se nije obrazovao na fakultetskoj razini. Na ovim su fakultetima sudionici stekli različita zvanja i osposobljeni su za različita zanimanja: profesor glazbene kulture / magistar glazbene pedagogije (201), diplomirani učitelj razredne nastave s pojačanim predmetom Glazbena kultura (12), glazbenik pjevač (4), glazbenik instrumentalist (8), diplomirani muzikolog (5), diplomirani učitelj razredne nastave (5), diplomirani crkveni glazbenik (5), profesor teorijskih glazbenih predmeta (4). Manji je broj učitelja (2) uz glazbu, studirao i neko drugo predmetno područje i to u kombinacijama Glazbena pedagogija i Hrvatski jezik i književnost te Glazbena pedagogija i Pedagogija. Ostali su sudionici (7) završili fakultete bez glazbenoga područja (razredna nastava s pojačanom likovnom kulturom / hrvatskim jezikom / engleskim jezikom, pedagogija i geografija, filozofija i religija, agronomija). Učitelji imaju mogućnost napredovanja u zvanje mentora, savjetnika i izvrsnoga savjetnika. Ovu je mogućnost napredovanja u zvanju iskoristio tek manji broj, njih 44 (17,3 %) od ukupnoga broja učitelja (Slika 1).

Slika 1

Prikaz učitelja prema stupnju napredovanja (N = 44)



3.4.2. *Uzorak drugoga dijela istraživanja*

U drugome je dijelu istraživanja korišten *neslučajni ciljni uzorak* kojim se onemogućava generaliziranje rezultata na širu populaciju, a sastoji se od odabira dostupnih pojedinaca koji odgovaraju specifičnim potrebama istraživanja (Cohen i sur., 2007). Namjera kvalitativnih istraživanja nije generalizacija, nego upoznavanje i razumijevanje fenomena istraživanja, stoga istraživači namjerno i svrhovito odabiru sudionike svojega istraživanja (Creswell i Guetterman, 2019). U skladu s tim, ovaj je uzorak sastavljen od učiteljica koje u svojem odgojno-obrazovnome radu redovito provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Ovaj je uzorak odabran kako bismo dobili što cjelovitiji i jasniji prikaz stvaralačkih aktivnosti u praksi, kao i različite primjere i načine provedbe ovih aktivnosti. S obzirom na to da odabrani učitelji redovito provode ove aktivnosti, za pretpostaviti je da je njihov rad kvalitetan primjer glazbenoga stvaralaštva u predmetnoj nastavi glazbe. Učitelji su detektirani tako da su prvo konzultirani voditelji županijskih stručnih vijeća i viša savjetnica za glazbenu kulturu koji su preporučili učitelje s obzirom na njihova specifična obilježja u nastavnoj praksi. U istraživanju su sudjelovali isključivo učitelji ženskoga spola, tako da će se kod predstavljanja rezultata u ovome dijelu istraživanja upotrebljavati imenica ženskoga

roda. Učitelji glazbe muškoga spola nisu iskazali interes za sudjelovanje u ovome dijelu istraživanja.

Inicijalnim je planiranjem određeno da će u ovome dijelu istraživanja sudjelovati deset ($N = 10$) učitelja glazbe. Ipak, sastavljen je uzorak od devet učiteljica glazbene kulture, no nakon nekoga vremena dvije su učiteljice iz nepoznatih razloga odustale od sudjelovanja u istraživanju. U konačnici, u istraživanju je sudjelovalo sedam ($N = 7$) učiteljica zajedno sa svojim učenicima, od kojih je jedna voditeljica istraživanja (Prilog 1). Prema Pattonu (2015), ne postoje pravila koja će odrediti veličinu uzorka u kvalitativnim istraživanjima, već veličina uzorka ovisi o tomu što želimo saznati svojim istraživanjem. Stoga, veličinu ovoga uzorka možemo smatrati relevantnom za ovo istraživanje. Prosječna je životna dob učiteljica u drugome dijelu istraživanja $M = 46,14$ (Tablica 17).

Tablica 17

Socio-demografski podaci učiteljica uključenih u drugi dio istraživanja

	Spol	Godine
Učiteljice	Ž/M	Životna dob
Učiteljica 1	Ž	57
Učiteljica 2	Ž	44
Učiteljica 3	Ž	44
Učiteljica 4	Ž	42
Učiteljica 5	Ž	54
Učiteljica 6	Ž	44
Učiteljica 7	Ž	38

Neke učiteljice održavaju nastavu s učenicima četvrtoga razreda te su iskazale interes za snimanje stvaralačkih aktivnosti i u tim razredima. U suprotnome, postojala je mogućnost nedostatnog broja snimljenih aktivnosti. Budući da je prioritet u ovome dijelu istraživanja bio utvrditi obilježja stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi, istim je učiteljicama dopušteno snimanje stvaralačkih aktivnosti u četvrtome razredu. Prikupljanje podataka u oba dijela

istraživanja odvijalo se tijekom školske godine 2022./2023. Učiteljice su odabrane za sudjelovanje u drugome dijelu istraživanja koje podrazumijeva sustavno promatranje, odnosno praćenje i bilježenje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture te intervjuiranje u svrhu prikupljanja podataka o najčešćim aktivnostima i načinima njihove provedbe. Dobiveni se rezultati istraživanja ne mogu generalizirati na cjelokupnu populaciju hrvatskih učitelja glazbene kulture, ali mogu biti jasan pokazatelj kako provođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva izgleda u praksi te tako doprinijeti boljemu razumijevanju istih aktivnosti u kontekstu hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava.

3.5. Postupci i instrumenti istraživanja

Istraživanje je provedeno postupkom metodološke triangulacije (Cohen i sur., 2007; Patton, 2015), odnosno u istraživanju se polazi od korištenja dvaju ili više postupaka prikupljanja podataka radi boljeg pojašnjavanja konkretnog problema (Cohen i sur., 2007). Triangulacija se temelji na ideji integracije kvantitativne i kvalitativne paradigme (Halmi, 2005). Odgovori na istraživačka pitanja prikupljeni su upotrebom različitih postupaka (anketiranje, sustavno promatranje, intervjuiranje) i instrumenata (anketni upitnik, protokol za sustavno promatranje, protokol za polustrukturirani intervju).

3.5.1. Etika istraživanja

U svim etapama ovoga istraživanja, tijekom njegova pripremanja i provedbe, poštovala su se načela *Etičkoga kodeksa istraživanja s djecom* (MROSP, 2020). Etičko povjerenstvo Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti donijelo je pozitivno mišljenje o etici istraživanja, odnosno zaključeno je kako istraživanje udovoljava svim propisanim etičkim načelima i znanstvenim standardima. Budući da drugi dio istraživanja podrazumijeva neposredni rad s učenicima, za potrebe ovoga istraživanja zatražena je dozvola Ministarstva znanosti i obrazovanja koje je donijelo pozitivno mišljenje i dopustilo provedbu istraživanja.

Istraživanjem su se poštivala temeljna etička načela. Cohen i sur. (2007) diskutiraju o moralnim problemima s kojima se istraživači susreću u svojem radu i pri tome određuju *svjesni pristanak* te *pristupanje* i *prihvatanje* temeljnim etičkim načelima. Lichtman (2023) sistematizira i opisuje načela etičkoga ponašanja u istraživanju, koja su u nastavku opisana na primjeru našega istraživanja:

1. Neoptruzivnost – Sudionici istraživanja nisu bili izloženi štetnim situacijama. Tijekom provođenja istraživanja nije postojala mogućnost psihičke, fizičke ili emocionalne povrede sudionika istraživanja.
2. Privatnost i anonimnost – Sudionicima istraživanja treba biti zajamčena njihova privatnost i anonimnost, a o istome treba voditi računa i kod predstavljanja rezultata istraživanja. Rezultati kvantitativnoga dijela istraživanja predstavljeni su na grupnoj razini, dok su rezultati kvalitativnoga dijela istraživanja predstavljeni bez isticanja identiteta sudionika istraživanja.
3. Povjerljivost – Odgovornost je svakoga istraživača čuvati povjerljivost prikupljenih podataka. Prikupljeni su se podaci odnosili isključivo na tijek nastavnoga procesa. Također, sudionici istraživanja predstavljeni su bez isticanja njihova imena i prezimena.
4. Informirani pristanak – Prije provedbe svakoga istraživanja potrebno je informirati sudionike i prikupiti njihove privole za sudjelovanje u istraživanju. Za potrebe sustavnoga promatranja prikupljene su privole roditelja/skrbnika učenika koji su sudjelovali u istraživanju. U tu je svrhu sastavljeno pozivno pismo i formular suglasnosti s kraćim opisom istraživanja gdje su predstavljeni cilj i svrha istraživanja te osnovne informacije o voditeljici istraživanja (Prilog 9). Sudionice drugoga dijela istraživanja (učiteljice koje su sudjelovale u sustavnome promatranju i intervjuiranju) dale su pisani pristanak za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 8). Osim toga, pozivno pismo i privola za sudjelovanje u istraživanju poslani su i ravnateljima škola uključenih u istraživanje (Prilog 6 i Prilog 7).
5. Odnos i prijateljstvo – Istraživači trebaju osigurati pouzdano okruženje za potrebe istraživanja te izbjegavati situacije u kojima je moguće razviti bliske prijateljske odnose sa sudionicima istraživanja.
6. Nametljivost – Istraživači trebaju izbjegavati nametljiva ponašanja, odnosno trebaju voditi brigu o tomu da ne zadiru u privatnost sudionika istraživanja. Na samome početku drugoga dijela istraživanja, sudionici su dobili jasne i detaljne upute o tijeku istraživanja. Zajedničkim

je dogovorom donesena odluka o konačnome terminu predaje snimljenoga materijala i o terminu intervjuiranja. Sudionici istraživanja samostalno su određivali vrstu stvaralačke aktivnosti i sadržaj u koji će implementirati stvaralačke aktivnosti te dinamiku vođenja istih aktivnosti.

7. Interpretacija podataka – Istraživač ima odgovornost predavljanja stvarnih rezultata dobivenih istraživanjem.
8. Podatkovno vlasništvo i nagrada – Istraživač je vlasnik cjelokupnoga intelektualnog djela i nema financijske koristi od istoga.

3.5.2. Prvi dio istraživanja

U prvome je dijelu istraživanja korišten postupak anketiranja. Istraživanje je provedeno u drugoj polovici školske godine 2022./2023., od siječnja do srpnja. Važno je istaknuti kako je sudjelovanje u istraživanju bilo dobrovoljno i anonimno, a postupak anketiranja trajao je oko 20 minuta. Anketiranje je provedeno tako što su učitelji ispunjavali anketu u digitalnome obliku.

Za prikupljanje podataka konstruirana je anketa koja je sadržavala dihotomna pitanja, pitanja višestrukoga odabira i otvorenoga tipa te ljestvice procjene (Prilog 2). Anketa je sastavljena od šest cjelina: *Socio-demografski podaci*, *Interesi učitelja i slobodno vrijeme*, *Glazbeno stvaralaštvo i provedba u nastavi glazbene kulture*, *Učestalost*, *Samoprocjena kompetencija za provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva* i *Organizacija odgojno-obrazovnoga procesa*. Uvodnim dijelom ankete prikupljeni su socio-demografski podaci o učiteljima u kojemu su sadržana pitanja o spolu, godinama života i staža, formalnome obrazovanju i mjestu zaposlenja. Drugim dijelom ankete prikupljeni su podaci o interesima učitelja i njihovim glazbenim aktivnostima tijekom slobodnoga vremena. U trećemu su dijelu ankete sadržana pitanja o glazbenome stvaralaštvu kojima se željelo propitati poznavanje ovih aktivnosti i općenito mišljenje učitelja o istim aktivnostima. Ovdje su korištene ljestvice uz pomoć pet-stupanjske Likertove skale (1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *uglavnom se ne slažem*, 3 – *niti se slažem niti se ne slažem*, 4 – *uglavnom se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*). Četvrti dio, *učestalost*, odnosi se na procjenu učestalosti provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva i teškoća u njihovu provođenju te utvrđivanje stavova učitelja o provedbi istih aktivnosti i njihovoj zastupljenosti u predmetnome

kurikulumu. Pritom su korištena pitanja dihotomnoga tipa i višestrukoga odabira. Od ljestvica procjena korištene su Likertove skale od četiri stupnja (1 – *nikada*, 2 – *ponekad*, 3 – *često*, 4 – *uvijek*), pet stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *ne slažem se*, 3 – *nit se slažem niti se ne slažem*, 4 – *slažem se*, 5 – *u potpunosti se slažem*) i šest stupnjeva (0 – *ne znam procijeniti*, 1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *uglavnom se ne slažem*, 3 – *nit se slažem niti se ne slažem*, 4 – *uglavnom se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*). Za procjenu teškoća u provođenju stvaralačkih aktivnosti, također je korištena Likertova skala od četiri stupnja (1 – *nije teškoća*, 2 – *mala teškoća*, 3 – *umjerena teškoća*, 4 – *značajna teškoća*). Osim toga, učitelji su trebali procijeniti zastupljenost različitih aktivnosti u nastavi glazbe na Likertovoj skali (1 – *uvijek*, 2 – *često*, 3 – *ponekad*, 4 – *nikad*). Prije statističke obrade podataka ovi su stupnjevi rekodirani, gdje je stupnju *uvijek* dodijeljen broj 4, a stupnju *nikad* broj 1. Tako je ujednačen smjer svih ljestvica procjene u anketi, od negativnoga prema pozitivnome smjeru. U dijelu ankete koji se odnosi na procjenu kompetencija, učitelji su trebali procijeniti važnost pojedinih pedagoških kompetencija za provođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva na pet-stupanjskoj Likertovoj skali (1 – *potpuno nevažno*, 2 – *uglavnom nevažno*, 3 – *nit je važno nit je nevažno*, 4 – *uglavnom važno*, 5 – *izrazito važno*) te iskazati svoje slaganje o posjedovanju istih kompetencija (1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *uglavnom se ne slažem*, 3 – *nit se slažem niti se ne slažem*, 4 – *uglavnom se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*). Ovdje je riječ o samoprocjeni pedagoških kompetencija, a slično su trebali procijeniti i kompetencije za glazbeno stvaralaštvo. Vlastite kompetencije za provedbu različitih aktivnosti glazbenoga stvaralaštva učitelji su procjenjivali na Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – *nedovoljne*, 2 – *dovoljne*, 3 – *dobre*, 4 – *vrlo dobre*, 5 – *izvrsne*). Posljednji dio ankete odnosio se na organizaciju odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno utvrđivanje strategija i metoda rada te načina vrednovanja stvaralačkih aktivnosti. U ovome su dijelu korištena pitanja dihotomnoga tipa i višestrukoga odabira te Likertova skala od pet stupnjeva kao ljestvica procjene (1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *uglavnom se ne slažem*, 3 – *nit se slažem niti se ne slažem*, 4 – *uglavnom se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*). Poveznica ankete i zamolba za sudjelovanje u istraživanju, poslani su učiteljima na službenu adresu e-pošte (domena *skole.hr*) ili privatnom poštom preko aplikacije *Teams*.

Statistička je analiza podataka provedena upotrebom statističkoga programa IBM SPSS 26. U analizi je korištena deskriptivna i inferencijalna analiza podataka. Pokazatelji deskriptivne

statistike su frekvencije, postoci, aritmetička sredina, standardna devijacija, provjera normalnosti distribucije podataka (spljoštenost i simetričnost), dok su pokazatelji inferencijalne statistike testovi razlika i korelacije. Sve mjerne instrumente sastavila je voditeljica istraživanja.

3.5.3. Drugi dio istraživanja

U drugome su dijelu istraživanja kao postupci istraživanja korišteni sustavno promatranje i intervjuiranje te instrumenti istraživanja *Protokol za sustavno promatranje* (Prilog 3) i *Protokol intervjua* (Prilog 4).

Prema Welchu i sur. (2004), većina nastavnih preporuka proizašla je iz istraživanja učenja učenika, a tek se manji broj istraživanja odnosi na izravno promatranje nastavnoga procesa. Budući da je jedan od postavljenih ciljeva ovoga istraživanja bio utvrditi obilježja stvaralačkih aktivnosti u trenutačnoj praksi glazbene nastave, kvalitativna se paradigma pokazala pogodnom za istraživanje. Osim toga, rezultati ovoga istraživanja trebali bi doprinijeti poboljšanju promatrane pojave, odnosno aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi glazbene kulture u hrvatskim školama.

3.5.3.1. Sustavno promatranje

Sustavno je promatranje najprirodniji način prikupljanja podataka u odgoju i obrazovanju (Mužić, 2004). Ovaj postupak podrazumijeva zapisivanje podataka i praćenje neke pojave na sustavan način (Matijević i sur., 2016) koje se odvija u prirodnim uvjetima. Istraživač ulazi u određeno okruženje kako bi mogao promatrati, odnosno vidjeti, opisati i razumjeti konkretnu ljudsku i društvenu interakciju (Lichtman, 2023). Za bilježenje podataka upotrebljavaju se unaprijed pripremljeni protokoli u koje se upisuju podaci. Kao pomoćno sredstvo može se koristiti digitalna tehnologija (uređaji za snimanje), a dobiveni videozapisi mogu se višekratno i detaljno analizirati (Merriam i Tisdell, 2016).

Promatranje može biti s intervencijom i bez intervencije istraživača. Promatranje bez intervencije istraživača odvija se u prirodnome okruženju (npr. školskoj učionici), bez kontrole

istraživača, s ciljem prikupljanja podataka o promatranome ponašanju (Mejovšek, 2013). Uloga je istraživača isključivo promatračka, što mu omogućuje uočavanje većega broja pojava i objektivnije tumačenje stvarnosti koju promatra (Scott i Usher, 2011).

Kako je u ovome dijelu istraživanja sudjelovala i voditeljica istraživanja, možemo govoriti i o samopromatranju. Budući da je težište promatranja bilo na strukturi nastavnoga sata i pregledu stvaralačkih aktivnosti, subjektivnost procjene ovdje je isključena. Promatranje je provedeno tako da su učitelji snimali svoje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva koje su provodili u nastavi glazbe. Prema dogovoru, svaki je učitelj trebao snimiti, dostupnom digitalnom tehnologijom (mobitelom ili kamerom), deset ($N = 10$) stvaralačkih aktivnosti. Jedna je učiteljica snimila 11 aktivnosti. Videozapisi snimljenih aktivnosti postavljeni su u virtualni prostor za pohranu platforme *OneDrive*, koji je bio dostupan svim sudionicama ovoga dijela istraživanja. Provedba i snimanje aktivnosti odvijalo se u razdoblju od prosinca 2022. do lipnja 2023. godine. Merriam i Tisdell (2016) smatraju da je promatranje u virtualnome okruženju lako jer su istraživači u potpunosti skriveni sudionicima istraživanja.

Kako bi uspješno vodila bilješke o promatranome fenomenu istraživanja, voditeljica istraživanja osmislila je i izradila *Protokol za sustavno promatranje*. Za potrebe analize *Protokola za sustavno promatranje* izrađene su kategorije promatranja. Uvodni je dio protokola promatranja bio usmjeren na prikupljanje općenitih podataka o učitelju koji vodi stvaralačku aktivnost, datumu kada je aktivnost provedena, nastavnoj jedinici i razredu u kojemu se provodila aktivnost. Središnjim se dijelom protokola promatranja željela provjeriti vrsta provedene aktivnosti s obzirom na veličinu skupine, vrstu stvaralačke aktivnosti i vrstu izražavanja. Osim toga, protokolom se željelo utvrditi trajanje aktivnosti, načine vrednovanja i teškoće s kojima su se učiteljice susrele u svojem poučavanju. U završnome je dijelu protokola predviđen prostor za bilježenje tijeka aktivnosti glazbenoga stvaralaštva i bilješke voditeljice istraživanja. Promatrajući snimke stvaralačkih aktivnosti, zapažanja je bilježila voditeljica istraživanja. Nakon provedene stvaralačke aktivnosti učitelji su trebali ispuniti obrazac za samovrednovanje (samoprocjenu) provedenih stvaralačkih aktivnosti (Prilog 5).

3.5.3.2. Intervju

Intervju je glavni alat istraživanja odgoja i obrazovanja (Scott i Usher, 2011). Prema Matijeviću i sur. (2016), intervju je zapravo anketa u usmenome obliku koja zahtijeva veći angažman i pripremljenost osobe koja provodi intervju. Lichtman (2023) promatra intervju kao vođeni razgovor, koji doduše nije ravnopravan, jer je istraživač taj koji vodi razgovor. Svrha intervjuja može biti prikupljanje podataka koji će doprinijeti ostvarivanju ciljeva istraživanja, testiranje istraživačkih hipoteza ili se može kombinirati s drugim metodama znanstvenoga istraživanja (Cohen i sur., 2007). Istraživač prikuplja podatke koji su rezultat vlastitih riječi sudionika istraživanja i tako spoznaje kako sudionici interpretiraju svijet (Bogdan i Bilken, 2007). Prema Pattonu (2015), intervju nam omogućuje da saznamo što drugi misle i tako „uđemo u perspektivu druge osobe“ (str. 628).

Intervju može biti nestrukturirani, polustrukturirani i strukturirani (Patton, 2015; Merriam i Tisdell, 2016). U nestrukturiranome intervjuu istraživač postavlja pitanja otvorenoga tipa koja nisu unaprijed osmišljena, dok je značajka strukturiranoga intervjuja unaprijed konstruirana pitanja bez mogućnosti njihove izmjene. Polustrukturirani je intervju po svojim obilježjima između dvije vrste intervjuja – pitanja su unaprijed određena, ali je dopuštena intervencija istraživača u smislu traženja dodatnoga pojašnjenja (Merriam i Tisdell, 2016; Lichtman, 2023).

Po završetku snimanja stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi, učiteljice iz ovoga dijela istraživanja pristupile su intervjuu. Za potrebe intervjuiranja izrađen je *Protokol intervjuja* koji je zapravo polustrukturirani intervju s pitanjima otvorenoga tipa o glazbenome stvaralaštvu, provedbi ovih aktivnosti, teškoćama na koje učitelji nailaze u njihovoj provedbi, vrednovanju te kompetencijama učitelja potrebnih za vođenje stvaralačkih aktivnosti. Pitanja otvorenoga tipa prikladna su kako bi sudionici istraživanja mogli izraziti svoja iskustva i stavove o fenomenu istraživanja (Creswell i Guetterman, 2019).

Intervju se može provesti na daljinu koristeći dostupnu informacijsko-komunikacijsku tehnologiju, a sastoji se od postavljanja pitanja i snimanja odgovora sudionika istraživanja (Merriam i Tisdell, 2016; Creswell i Guetterman, 2019). Budući da sudionice ovoga dijela istraživanja žive u različitim hrvatskim županijama, svi su intervjui provedeni u virtualnome okruženju uz upotrebu aplikacije *Teams*. U svrhu detaljnoga zapisa intervjuja i uz prethodnu

dozvolu sudionica istraživanja, razgovori su snimljeni (Creswell i Guetterman, 2019). Intervjui su snimani u razdoblju od rujna do prosinca 2023. godine (Tablica 18). Nakon što su provedeni svi intervjui, uslijedila je njihova transkripcija.

Tablica 18

Datum i trajanje intervjua

Šifra učiteljice	Datum intervjua	Trajanje intervjua
Učiteljica 1	7. prosinca 2023.	53:17
Učiteljica 2	10. listopada 2023.	30:27
Učiteljica 3	6. prosinca 2023.	44:26
Učiteljica 4	28. rujna 2023.	40:54
Učiteljica 5	9. rujna 2023.	42:53
Učiteljica 6	13. studenog 2023.	54:16

Tijekom pronalaženja učitelja koji će sudjelovati u ovome dijelu istraživanja voditeljica je istraživanja naišla na brojne prepreke. Manji broj učitelja redovito provodi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u praksi, a oni koji provode nisu bili spremni izložiti svoj rad u svrhu istraživanja iz različitih razloga (manjak vremena, nezainteresiranost, niska razina samopouzdanja). Važno je istaknuti kako su isti učitelji sudjelovali u sustavnome promatranju i intervjuu. Voditeljica istraživanja izuzeta je iz intervjua kako bi se izbjeglo subjektivno tumačenje i nenamjerno manipuliranje dobivenim podacima u istraživanju.

3.6. Analiza podataka

U obradi podataka dobivenih postupkom anketiranja korištena je kvantitativna i kvalitativna analiza. Kod kvantitativnoga dijela istraživanja, provjerena je normalnost distribucije podataka Kolmogorov-Smirnovljevim testom te indeksima asimetričnosti i spljoštenosti (Petz i sur., 2012). Rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva testa ($p < 0.05$) pokazali su odstupanja od normalne distribucije podataka za sve varijable. Odstupanje od normalne distribucije podataka, tj. Gaussove krivulje, indikator je za upotrebu neparametrijskih testova. Budući da se ovaj test smatra

strogim, preporučuje se dodatna interpretacija uz upotrebu ostalih pokazatelje normalnosti. Dodatnim je pregledom spljoštenosti (*kurtosis*) i asimetričnosti (*skewness*) te histograma, uočeno kako su krivulje aproksimativne normalnoj distribuciji ili su negativno, odnosno pozitivno asimetrično distribuirane (Field, 2009). Ekstremnim se distribucijama smatraju one distribucije čiji indeksi značajno odstupaju, odnosno indeks asimetričnosti je jednak ili veći od 3 ($|\gamma| \leq 3.0$), a spljoštenosti jednak ili veći od 10 ($|\gamma| \leq 10.0$) (Kline, 2016). S obzirom na to da nisu uočene izrazito leptokurtične i platikurtične krivulje, kao niti *U* distribucija, u daljnjoj su analizi korišteni parametrijski testovi za obradu podataka (Opić, 2011; Petz i sur., 2012). Budući da je Kolmogorov-Smirnovljev testom testiran velik broj varijabli, rezultati se mogu ustupiti na pojedinačni upit.

Za pokazatelje kvantitativne statistike prikazani su sljedeći deskriptivni parametri: frekvencije (*f*), postoci (%), aritmetička sredina (*M*), standardna devijacija (σ), najmanji i najveći rezultat (min i max). Kao pokazatelji inferencijalne statistike korišteni su parametrijski testovi Pearsonov test korelacije i *t*-test (Petz i sur., 2012). Rezultati ovoga dijela istraživanja prikazani su tablično i grafičkim putem. Tijekom predstavljanja rezultata istraživanja korištena je rodno neutralna imenica *učitelj* koja označava učitelje obaju spolova, ženskoga i muškoga. U dijelu rada koji se bavi predstavljanjem rezultata testova spolnih razlika korištene su imenice *učitelj* (označava muški rod) i *učiteljica* (označava ženski rod) kako bi se naglasila spolna distinktivnost.

Kvalitativna analiza polazi od analize sadržaja istraživanja te označava identificiranje, kodiranje i kategoriziranje prikupljenih podataka kako bi se uočile relevantne informacije (Patton, 2015). Analiza podataka prikupljenih kvalitativnim dijelom istraživanja uključivala je kodiranje podataka dobivenih sustavnim promatranjem i intervjuiranjem. Prema Bogdanu i Biklen (2007), kodiranje je sredstvo kojim se sortiraju prikupljeni opisni podaci. Kodiranje se sastoji od pretraživanja podataka i uočavanja obrazaca i tema koje se ponavljaju te zapisivanja izraza koji predstavljaju kodove. Svrha je, dakle, reducirati količinu podataka kako bi se eliminiralo sve što nije relevantno za istraživanje (Mužić, 2004). Cohen i sur. (2007) opisuju kodiranje kao pridavanje oznake kategorije konkretnim podacima koje mogu biti unaprijed određene ili nakon prikupljanja podataka. Inicijalnim pregledom podataka prikupljenih intervjuom te pregledom protokola za promatranje i obrasca za samovrednovanje učitelja provedeno je otvoreno kodiranje (Topolovčan, 2017; Creswell i Guetterman, 2019) kojim su analizirani manji tekstualni odlomci. Dakle, proveden je proces ručnoga označavanja teksta s ciljem formiranja kodova i davanja smisla

tekstualnim podacima. Višekratnim iščitavanjem sirovih podataka dobivenih istraživanjem, prvotno je određeno osamdeset i devet kodova, koji su potom povezani u četiri kategorije ili teme. Kategorije su razvijene tako da daju odgovore na istraživačka pitanja i doprinesu razumijevanju istraživačkoga fenomena (Creswell i Guetterman, 2019). Povezivanjem kodova u veće cjeline dobivene su sljedeće kategorije (teme): *Mišljenje učiteljica o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva*, *Organizacija aktivnosti glazbenoga stvaralaštva*, *Teškoće u provedbi stvaralačkih aktivnosti* i *Kompetencije učitelja za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva*.

Rezultati dobiveni kvalitativnim dijelom istraživanja najvećim su dijelom prikazani opisno, dok je manji broj rezultata prikazan brojčano. Zbog lakšega praćenja i sistematičnosti rada, kvalitativni je dio istraživanja podijeljen u manje podcjeline, nazvane prema određenim kategorijama istraživanja.

4. REZULTATI I RASPRAVA ISTRAŽIVANJA

4.1. Predistraživanje

Predistraživanje je ukazalo na manje nedostatke mjernoga instrumenta. Ovo se inicijalno istraživanje sastojalo od ispunjavanja ankete na temelju koje su ispravljena i proširena određena pitanja. U istraživanju su sudjelovali voditelji županijskih stručnih vijeća ($N = 15$) iz Zagrebačke, Krapinsko-zagorske, Sisačko-moslavačke, Karlovačke, Bjelovarsko-bilogorske, Virovitičko-podravske, Požeško-slavonske, Zadarske, Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske, Splitsko-dalmatinske, Istarske, Dubrovačko-neretvanske i Međimurske županije te Grada Zagreba. Osim uočavanja sadržajnih pogrešaka, veći značaj inicijalnoga anketiranja nije postignut.

4.2. Rezultati prvoga dijela istraživanja

4.2.1. Mišljenje učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva

U ovome su odlomku predstavljeni rezultati istraživanja koji bi trebali odgovoriti na prvo istraživačko pitanje: *Kakvo je mišljenje učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva?* Prije nego što je provjereno što učitelji misle o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, provjereno je poznaju li učitelji ove aktivnosti, odnosno kako ih određuju i prepoznaju li njihova obilježja. Učitelji su trebali samostalno pojasniti kako oni određuju glazbeno stvaralaštvo. Budući da je ovdje bila riječ o otvorenome tipu pitanja, bilo je potrebno kategorizirati odgovore učitelja. Odgovori su kategorizirani na sljedeći način: *točno* (1), *netočno* (2), *djelomično točno* (3), *odgovor nije valjan* (4). Kategorija *točno* označava sve odgovore učitelja koji su u potpunosti točno pojasnili što je prema njihovom mišljenju glazbeno stvaralaštvo, a opisi sadrže neke od ključnih pojmova (stvaranje, osmišljavanje, improvizacija, stvaralaštvo). Osim toga, ovi su odgovori opisali i moguće načine glazbenoga stvaralaštva. Kategorija *djelomično točno* odnosi se na odgovore koji nisu potpuni ili sadrže preopćenite opise. Kategorijom *netočno* obuhvaćeni su svi odgovori koji ukazuju isključivo na reproduksijsku aktivnost, bez sadržanih ključnih pojmova ili opisa načina provedbe stvaralačkih aktivnosti. *Odgovor nije valjan* ako ponuđeni odgovor ne daje

odgovor na postavljeno pitanje, odnosno ponuđeni se odgovori ne odnose na definiranje glazbenoga stvaralaštva.

Dobiveni rezultati pokazuju kako više od polovice učitelja uglavnom razumije koncept glazbenoga stvaralaštva. Od ukupnoga broja odgovora, točno je definiralo 100 (39,4 %) i djelomično točno 64 (25,2 %) učitelja, dok glazbeno stvaralaštvo netočno opisuju 34 (13,4 %) učitelja. Oko petine učitelja ponudilo je odgovore koji se ne odnose na postavljeno pitanje (56; 22 %). To može značiti da je većina učitelja upoznata s glazbenim stvaralaštvom kao jednim od nastavnih područja, ali nedovoljno poznaju mogućnosti i načine vođenja stvaralačkih aktivnosti. Ipak, značajan broj učitelja (34 + 56; 35,4 %) nema ispravno razumijevanje ovoga nastavnog područja ili su ponudili irelevantne odgovore. Moguće je da neki od učitelja koji su ponudili nevaljane odgovore ne poznaju glazbeno stvaralaštvo te iz toga razloga nisu bili u mogućnosti ponuditi odgovore koji odgovaraju sadržaju postavljenoga pitanja. Na temelju navedenoga, možemo reći da postoji potreba za dodatnim usavršavanjem učitelja koje bi doprinijelo boljemu razumijevanju glazbenoga stvaralaštva. Dodatno bi usavršavanje omogućilo učiteljima pravilno vođenje ili ih eventualno potaknulo na češću implementaciju istih aktivnosti u nastavnoj praksi.

Prije svega, za razumijevanje ovoga nastavnoga područja učitelji trebaju razlikovati stvaralačke aktivnosti od reproduksijskih. Upravo je to temeljna razlika među ovim vrstama aktivnosti. Ako učitelji ne poznaju prirodu stvaralaštva, onda neće moći voditi ove aktivnosti na adekvatan način. Jedan učitelj u svojem poimanju glazbenoga stvaralaštva naglašava distinktivnost između stvaralačkih i reproduksijskih aktivnosti: „Stvaralaštvo je svaka aktivnost u kojoj učenici sudjeluju u stvaranju glazbe, za razliku od same reprodukcije“ (Odgovor br. 91).

Učitelji koji u potpunosti razumiju ovo nastavno područje, glazbeno stvaralaštvo prepoznaju kao kreativnu aktivnost koja se sastoji od osmišljavanja ili improvizacije muzičkoga materijala. U svojim pojašnjenjima ovoga specifičnog predmetnog područja upotrebljavaju ključne opise i pojmove relevantne za glazbeno stvaralaštvo. Prema jednome učitelju, stvaralaštvo je: „Kreativna glazbena aktivnost djece u vidu glazbene improvizacije uz postojeće skladbe ili osmišljavanje kraćih melodijsko-ritmičkih cjelina“ (Odgovor br. 60).

Neki učitelji proširuju ovo standardno određenje glazbenoga stvaralaštva na zanimljiv način. Njihovi opisi podrazumijevaju kreativno glazbeno izražavanje učenika u nastavi glazbe

promatrano iz različitih perspektiva. Naime, jedan učitelj promatra stvaralačku aktivnost kao samostalnu djelatnost učenika u kojoj će se učenik kreativno izražavati. Također, za istoga je učitelja ova vrsta aktivnosti sredstvo kojim će učenik nadograditi svoje učenje o glazbi: „Glazbeno stvaralaštvo u nastavi glazbene kulture je svaki oblik samostalne kreativne primjene i nadogradnje naučenog elementom izražavanje glazbom i uz glazbu“ (Odgovor br. 12).

Dvoje učitelja glazbeno stvaralaštvo promatra kao nastavno područje koje doprinosi razvoju kako glazbenih, tako i neglazbenih vještina učenika. U svojim pojašnjenjima glazbenoga stvaralaštva, učitelji ističu neke dobrobiti sudjelovanja učenika u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Jedan učitelj glazbeno stvaralaštvo određuje kao područje koje ne samo da doprinosi razvoju glazbenih vještina već ujedno doprinosi razvoju cjelovite ličnosti učenika: „Definiram ga kao područje razvoja učenikove maštovitosti, improvizacije, svestranosti, glazbene kreativnosti, otvorenosti komunikacije, doživljaja glazbe“ (Odgovor br. 63). Ovakav holistički pristup glazbenome stvaralaštvu omogućuje razvoj glazbenih vještina i emocionalni doživljaj te pruža mogućnost kreativnoga izražavanja učenika u nastavnome procesu. Drugi pak učitelj u svojem određanju naglašava razvoj vještina, kao i važnost dobre organizacije stvaralačkih aktivnosti: „Glazbeno stvaralaštvo definiram kao nužan proces otkrivanja i oslobađanja učničkih sposobnosti, potrebna je dobro postavljena aktivnost, nit vodilja iz koje će učenik moći stvarati“ (Odgovor br. 250). Ovakvo razumijevanje glazbenoga stvaralaštva implicira da su učitelji svjesni dobrobiti koje ove aktivnosti imaju za razvoj glazbenih, emocionalnih i socijalnih vještina učenika.

Manji broj sudionika istraživanja prepoznaje važnost učitelja u vođenju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. U ovim je aktivnostima nužno poticati i voditi učenike kako bi aktivnost bila uspješna, a njezina implementacija doprinijela ostvarivanju ishoda učenja. Jedan učitelj naglašava kako učiteljeva intervencija treba biti svedena na minimum: „Osmišljavanje i oblikovanje originalnih (barem iz perspektive učenika) glazbenih tvorevina, ili slobodna improvizacija učenika uz nikakav ili minimalan upliv nastavnika“ (Odgovor br. 148). Ova je izjava u skladu s Elliotovim (1989) principima za razvoj glazbene kreativnosti. Preciznije, autor ističe da učitelji trebaju izbjegavati preuzimanje inicijative tijekom stvaralačkoga procesa jer je njegova uloga savjetodavna (Elliot, 1989), a zadatak je učitelja poticati učenike i pratiti njihov stvaralački rad.

Drugi učitelj svojim odgovorom ističe važnost poticanja u stvaralačkome procesu i pri tome glazbeno stvaralaštvo pojašnjava sljedećim riječima: „Svi oblici glazbenog izražavanja temeljem poznatog ili samostalnog glazbenog učeničkog materijala poticani od učitelja, a motivirani učeničkom znatiželjom i glazbenim aktivnostima“ (Odgovor br. 149).

Pojedini su učitelji u svoje odgovore, osim što su kratko pojasnili stvaralaštvo, uključili i opise koji se odnose na različite načine izražavanja u stvaralačkim aktivnostima. Osim uobičajenih načina glazbenoga izražavanja, dvoje je učitelja istaknulo suvremenu vizuru nastave glazbe i aktivnosti glazbenoga stvaralaštva upotrebom digitalne tehnologije. Osim izražavanja glasom, instrumentima i pokretom, stvarati možemo i upotrebom informacijsko-komunikacijske tehnologije. Jedan je anketirani učitelj precizirao kojim se informacijsko-komunikacijskim alatom možemo služiti za potrebe digitalnoga stvaralaštva i pri tome glazbeno stvaralaštvo pojašnjava kao „Glazbeno izražavanje kroz improvizaciju uz Orffov instrumentarij ili programe poput *Chrome Music Lab*“ (Odgovor br. 190).

Kako bi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva mogle doprinijeti boljem razumijevanju glazbe, učitelji trebaju poznavati načine vođenja različitih vrsta stvaralačkih aktivnosti. Raznolikost stvaralačkih aktivnosti može doprinijeti razvoju glazbenih znanja i vještina, a vrsta stvaralačke aktivnosti koja će se provoditi u nastavnome procesu ovisit će o sadržaju poučavanja. Dakle, učitelj je dužan voditi računa o usklađenosti nastavnoga sadržaja i vrste stvaralačke aktivnosti koja će pripomoći ostvarenju odgojno-obrazovnih ishoda.

Glazbeno stvaralaštvo odnosi se prije svega na stvaranje pojedinaca, najčešće s namjerom da se stvori određeno glazbeno djelo. Glazbenim stvaralaštvom učenici se u nastavi mogu baviti tako da mijenjaju poznate pjesme, stvaraju nove jednostavne melodije, da preoblikuju melodije variranjem, harmoniziranjem, ekspresivnim oblikovanjem (dinamika, artikulacija i tempo) i orkestriranjem ili kreiranjem melodije na zadani tekst. (Odgovor br. 47)

Neki učitelji uz glazbeno stvaralaštvo povezuju slobodu izražavanja. Naime, u ovim aktivnostima učenici mogu potpuno slobodno izražavati svoje ideje i zamisli. Učitelj može postaviti manja ograničenja poput vrste izražavanja npr. instrumentima ili tjeloglazbom, ali učenik samostalno ili u interakciji s drugima osmišljava ili improvizira muzički materijal. Glazbeno stvaralaštvo shvaća kao „područje u kojem se razvija kreativnost te sloboda izražavanja“ (Odgovor br. 85) i „dio poučavanja u kojem djeci dajemo slobodu da se izražavaju i oslobađaju kroz glazbu

te razvijaju kreativnost“ (Odgovor br. 139). Neki učitelji stvaralaštvo opisuju kao „poticanje djece na slobodno izražavanje kroz različite aktivnosti osmišljavanja teksta i melodije – pjevanja, sviranja, pokreta uz glazbu, ritamskih improvizacija...” (Odgovor br. 110) te „poticanje mašte i aktivno stvaranje glazbe kod učenika“ (Odgovor br. 129).

Odgovori koje su ponudili učitelji glazbe pokazuju potpuno razumijevanje glazbenoga stvaralaštva. Naime, ovi su učitelji naglasili temeljna obilježja, opisali različite vrste stvaralačkih aktivnosti kao i raznolike mogućnosti stvaralačkoga izražavanja u nastavi glazbene kulture. Osim toga, neki su učitelji prepoznali važnost, svrhu i dobrobiti aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Sve u svemu, istaknuti odgovori učitelja ukazuju kako stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe mogu i trebaju biti sastavni dio glazbene nastave u osnovnim općeobrazovnim školama.

Učitelji su sljedećim pitanjem trebali odabrati opis koji pojašnjava što je glazbeno stvaralaštvo. Cilj je bio provjeriti je li njihov opis stvaralačkih aktivnosti u skladu s odabranim odgovorom te razumiju li glazbeno stvaralaštvo. Učitelji su mogli označiti više odgovora, pa broježani podaci predstavljaju broj odgovora, a ne broj učitelja. Najveći dio učitelja označio je odgovor koji implicira stvaranje, odnosno osmišljavanje i improvizaciju ($f = 215$; 84,6 %). Manji dio učitelja ne poznaje obilježja glazbenoga stvaralaštva, s obzirom na to da pod stvaralaštvom podrazumijevaju aktivnosti slušanja sa zadacima ($f = 36$; 14,2 %) i reprodukciju postojećih glazbenih produkata ($f = 39$; 15,4 %). Tablica 19 prikazuje odgovore učitelja s obzirom na njihovo razumijevanje glazbenoga stvaralaštva.

Tablica 19

Distribucija odgovora učitelja o definiciji glazbenoga stvaralaštva prema ponuđenim opisima (N = 254)

Ponuđeni opisi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva	<i>f</i>	%
Glazbeno stvaralaštvo je područje koje podrazumijeva izražavanje aktivnostima pjevanja i sviranja upotrebom notnih partitura.	54	21,3
Glazbeno stvaralaštvo je područje koje podrazumijeva izražavanje osmišljavanjem i improvizacijom muzičkoga materijala.	215	84,6
Glazbeno stvaralaštvo je područje koje podrazumijeva interpretaciju i razumijevanje glazbenoga jezika.	45	17,7

Glazbeno stvaralaštvo je područje koje podrazumijeva aktivnosti slušanja glazbe uz primjerene zadatke za aktivno slušanje.	36	14,2
Glazbeno stvaralaštvo je područje koje omogućuje uvježbavanje i reprodukciju postojećih glazbenih produkata.	39	15,4

Kao najčešća obilježja stvaralačkih aktivnosti, učitelji ističu slobodu izražavanja (233), improvizaciju (228), spontanost (212), znatiželju (185), oluju ideja (164), prilagodbu (128), planiranje (99) i temeljitost (23). Manji broj učitelja ističe da se tijekom stvaralačkih aktivnosti javljaju strah (9), ukočenost (3), nezainteresiranost (1) i inertnost (1). Osim toga, provjereno je koje aktivnosti, prema mišljenju učitelja, pružaju mogućnosti stvaralačkoga izražavanja. U ovome su slučaju kao mogući odgovori ponuđene neke nastavne aktivnosti te primjeri stvaralačkih i reprodukcijских aktivnosti kako bi se provjerilo prepoznaju li učitelji glazbeno stvaralaštvo. I ovoga su puta učitelji mogli odabrati više vrsta aktivnosti, odnosno označiti one odgovore koji, prema njihovu mišljenju, omogućuju stvaralačko izražavanje. Najveći dio učitelja poznaje različite mogućnosti i načine provedbe stvaralačkih aktivnosti. Ipak, neki učitelji, kako su pokazali i prethodno predstavljeni rezultati, nisu sigurni u obilježja glazbenoga stvaralaštva. Budući da su kod ovoga pitanja mogli označiti više odgovora, neki su učitelji ponudili točne i netočne odgovore što sugerira kako ne razlikuju u potpunosti stvaralačke od nestvaralačkih (reprodukcijских) aktivnosti u nastavi glazbe (Tablica 20).

Tablica 20

Vrste aktivnosti u nastavi koje učitelji povezuju s glazbenim stvaralaštvom (N = 254)

Ponuđene aktivnosti	<i>f</i>	%
Pjevanje zadane pjesme	74	29,1
Sviranje po notama	51	20,1
Uvježbavanje zadane koreografije	70	27,6
Melodijska i/ili ritamska improvizacija	213	83,9
Dovršavanje započetih glazbenih fraza	170	66,9
Osmišljavanje glazbe na zadani tekst	213	83,9
Izražavanje pokretom i tjeloglazbom	213	83,9

Upotreba digitalnih alata	116	45,7
Samostalan istraživački rad	96	37,8
Obrada muzikoloških sadržaja	35	13,8
Glazbeno opismenjavanje	51	20,1
Glazbene igre	196	77,2
Slušanje glazbe	97	38,2

Nakon što je provjereno poznavanje i razumijevanje glazbenoga stvaralaštva, učitelji su iskazali svoje mišljenje o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva na pet-stupanjskoj Likertovoj skali (1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *uglavnom se ne slažem*, 3 – *niti se slažem niti se ne slažem*, 4 – *uglavnom se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*). Izjave o glazbenome stvaralaštvu odnosile su se na pripremanje, mogućnosti organizacije i prepoznavanje dobrobiti stvaralačkih aktivnosti. Učitelji rado pripremaju nastavne aktivnosti ($M = 4,25$; $\sigma = ,784$) i provode aktivnosti glazbenoga izražavanja ($M = 4,26$; $\sigma = ,896$). Zanimljiv je podatak kako se učitelji uglavnom slažu u odgovoru da bi ih dodatna edukacija potaknula na provedbu stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe ili bi poboljšala vođenje istih aktivnosti ($M = 4,02$; $\sigma = 1,092$). Učitelji se slažu da nastava glazbe omogućuje razvoj kreativnoga mišljenja ($M = 4,46$; $\sigma = ,714$) i da je nastava u koju su implementirane stvaralačke aktivnosti zanimljiva i dinamičnija ($M = 4,21$; $\sigma = ,920$). Isto tako, smatraju da učenici mogu sudjelovati u stvaralačkim aktivnostima bez poznavanja tonalitetnih odnosa, notnih trajanja i ostalih glazbenih sastavnica ($M = 3,67$; $\sigma = 1,274$). Mogući razlog većega raspršenja za ovu česticu možemo tražiti u sadržaju koji ova izjava obuhvaća.

Učitelji se uglavnom slažu da učenici ne moraju poznavati notni sustav za sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima, ali su u ovoj izjavi sadržane i glazbene sastavnice, što je možda potaknulo neke učitelje na veće neslaganje. Suglasni su u izjavi o pripremanju učitelja za aktivnosti glazbenoga stvaralaštva i smatraju da ove aktivnosti zahtijevaju veću pripremu učitelja za njihovu provedbu u nastavnome procesu ($M = 4,07$; $\sigma = ,926$). Isto tako, učitelji nisu sigurni u svoje mišljenje u kojemu dijelu nastavnoga sata treba provoditi stvaralačke aktivnosti (Tablica 21). Umjereni rezultati i veće neslaganje u mišljenju učitelja očituju se kod izjava koje se odnose na načine provođenja stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe. Osim toga, učitelji se razlikuju u mišljenju o organizaciji i provođenju stvaralačkih aktivnosti u nastavi (dio sata ili cijeli sat, viši ili

niži razredi). Učitelji se uglavnom slažu oko kompleksnosti i dobrobiti stvaralačkih aktivnosti u nastavi, a izraženija su neslaganja u pogledu organizacije i provođenja tih aktivnosti u nastavi. To može biti posljedica nepostojanja preporučene metodologije i prakse vezane za stvaralačke aktivnosti te je stoga taj dio podložan individualnim odlukama i sklonostima učitelja.

Tablica 21

Mišljenja učitelja o provođenju glazbenoga stvaralaštva u nastavi (N = 254, TR = 1–5)

Izjave o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva	min	max	M	σ
Rado pripremam i osmišljavam nastavne aktivnosti.	1	5	4,25	,784
Rado provodim aktivnosti glazbenoga izražavanja.	1	5	4,26	,896
Provedba aktivnosti glazbenoga stvaralaštva predstavlja mi izazov.	1	5	3,96	1,101
Dodatna edukacija poboljšala bi ili bi me potaknula na implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavni proces.	1	5	4,02	1,092
Ne provodim aktivnosti stvaralaštva jer smatram da njihova provedba nije svrhovita.	1	5	1,76	1,055
Nastava glazbe potiče razvoj kreativnoga mišljenja učenika.	2	5	4,46	,714
Kreativno izražavanje učenika u nastavi glazbe moguće je samo u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva.	1	5	2,87	1,115
U nastavi glazbe više aktivnosti omogućuje razvoj kreativnoga mišljenja.	2	5	4,29	,728
Nastava koju prožima glazbeno stvaralaštvo zanimljiva je i dinamičnija.	1	5	4,21	,920
Učenici nisu kompetentni za glazbeno stvaralaštvo.	1	5	2,26	1,182
Za provedbu stvaralačkih aktivnosti učenici moraju poznavati notni sustav.	1	5	1,89	,984
Učenici mogu stvarati bez poznavanja tonalitetskih odnosa, trajanja i ostalih glazbenih sastavnica.	1	5	3,67	1,274
Glazbeno stvaralaštvo prikladnije je za učenike starije školske dobi (viši razredi osnovne škole).	1	5	2,11	1,022
Provedba aktivnosti glazbenoga stvaralaštva zahtijeva veću pripremu učitelja.	1	5	4,07	,926
Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva moguće je provoditi svaki nastavni sat.	1	5	2,76	1,241
Za provedbu stvaralačkih aktivnosti dovoljan je jedan dio nastavnoga sata (uvod, glavni ili završni dio).	1	5	3,33	1,146
Stvaralačke aktivnosti zahtijevaju provedbu kroz cijeli nastavni sat.	1	5	2,86	1,259

Također, provjereno je kako kurikulum utječe na mogućnost provedbe tih aktivnosti i kako je usklađen s potrebama za kreativnim izražavanjem u nastavi glazbe. Učitelji su davali izjave na šest-stupanjskoj Likertovoj skali (0 – *ne znam procijeniti*, 1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *uglavnom se ne slažem*, 3 – *ni se slažem ni se ne slažem*, 4 – *uglavnom se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*). Iz daljnje su analize isključeni odgovori onih učitelja koji nisu mogli procijeniti svoje mišljenje u odnosu na ponuđene izjave o predmetnome kurikulumu. Za većinu izjava učitelji nisu sigurni u svoje odgovore o kurikulumu i implementaciji glazbenoga stvaralaštva unutar istoga dokumenta. Valjalo bi primijetiti da je u ovome nizu izjava raspršenje u odgovorima učitelja veće. Najveće je raspršenje primjetno kod izjave o usklađenosti predmetnoga kurikulumu i satnice nastave glazbe ($\sigma = 1,123$) što implicira veće neslaganje učitelja u odgovorima (Tablica 22). Predmetni kurikulum skromno opisuje stvaralačke aktivnosti i ne predstavlja ishode koji se odnose isključivo na aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Moguće je da su različiti odgovori učitelja rezultat nejednakoga znanja i vještina učitelja za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Neki učitelji vjerojatno imaju razvijenije kreativne vještine i veće znanje o mogućnostima vođenja stvaralačkih aktivnosti stoga im nisu potrebna dodatna pojašnjenja.

Tablica 22

Mišljenja učitelja o glazbenome stvaralaštvu unutar predmetnoga kurikulumu (N = 254, TR = 1–5)

Izjave o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva i kurikulumu	N	min	max	M	σ
Mogućnosti i načini provedbe glazbenoga stvaralaštva jasno su prezentirani u predmetnome kurikulumu.	248	1	5	2,91	1,096
Predmetni kurikulum promiče aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.	248	1	5	3,25	,984
U predmetnome kurikulumu jasno su prezentirani cilj i svrha glazbenoga stvaralaštva.	246	1	5	3,20	1,000
Predmetnim je kurikulumom postavljen okvir za vrednovanje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe.	246	1	5	3,01	1,032
Predmetni kurikulum opterećen je mnoštvom obaveznoga sadržaja.	229	1	5	3,58	1,080

Predmetni kurikulum i satnica glazbene kulture u redovnoj nastavi usklađeni su.	252	1	5	2,30	1,123
Predmetni kurikulum omogućuje otvoreni pristup odgojno-obrazovnome procesu.	239	1	5	3,57	1,054
Glazbeno stvaralaštvo bitan je segment predmetnoga kurikuluma.	232	1	5	3,52	1,113
Glazbeno stvaralaštvo moguće je provoditi u sve tri kurikulumske domene.	232	1	5	3,34	1,069
Glazbeno stvaralaštvo moguće je provoditi u svim ciklusima odgojno-obrazovne vertikale.	232	1	5	3,50	1,040
Glazbenim stvaralaštvom može se ostvariti većina nastavnih ishoda.	242	1	5	3,24	1,121

Učitelji su zamoljeni procijeniti koje je predmetne ishode moguće ostvariti aktivnostima glazbenoga stvaralaštva.²¹ Iz ove su procjene izostavljeni neki ishodi domena A i C sedmoga i osmoga razreda koji se odnose na upoznavanje muzikoloških sadržaja poput različitih vrsta glazbe i glazbenih vrsta te glazbeno-stilskih razdoblja. Učitelji procjenjuju kako je s popisa ponuđenih ishoda, aktivnostima glazbenoga stvaralaštva moguće ostvariti sve predmetne ishode (Tablica 23). Najveći broj učitelja procjenjuje kako se aktivnostima glazbenoga stvaralaštva ostvaruju ishodi B domene. Manji broj učitelja ($N = 11$) nije siguran u svoju procjenu o ostvarenosti predmetnih ishoda u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Rezultati pokazuju kako je vođenjem stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe moguće ostvariti većinu ponuđenih predmetnih ishoda. Učitelji procjenjuju da se ovim aktivnostima najviše ostvaruju ishodi domene koja se odnosi na aktivnosti glazbenoga izražavanja. Ipak, prema mišljenju učitelja stvaralačkim se aktivnostima mogu ostvariti i ishodi koji se odnose na upoznavanje različitih muzikoloških sadržaja.

Tablica 23

Procjena učitelja o ostvarenosti predmetnih ishoda u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva ($N = 254$)

²¹ Ishodi su predstavljeni djelomičnom šifrom te grupirani s obzirom na razrede u kojima se javljaju. Predstavljani ishodi sadrže oznaku domene i razreda, ali ne i redni broj ishoda u nekoj domeni.

Ishodi	f	%
OŠ GK A.5. – 8. Učenik poznaje određeni broj skladbi.	90	35,4
OŠ GK A.5. Učenik razlikuje pjevačke glasove te opaža njihovu izvedbenu ulogu.	80	31,5
OŠ GK A.5. – 7. Učenik razlikuje (gudača i tržača / glazbala s tipkama / puhača / udaraljke) glazbala, skupinu glazbala, instrumentalne sastave i orkestre te opaža izvedbenu ulogu glazbala.	78	30,7
OŠ GK A.5. – 7. Učenik temeljem slušanja glazbe razlikuje vokalnu, instrumentalnu i vokalno-instrumentalnu glazbu te različite izvođačke sastave.	86	33,9
OŠ GK A.5. – 7. Učenik temeljem slušanja glazbe razlikuje glazbene oblike.	86	33,9
OŠ GK B.5. – 8. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.	211	83,1
OŠ GK B.5. – 8. Učenik pjevanjem izvodi autorske i tradicijske pjesme iz Hrvatske i svijeta.	147	57,9
OŠ GK B.5. – 8. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u (različitim igrama i) aktivnostima glazbenoga stvaralaštva.	216	85
OŠ GK C.5. – 6. Učenik na osnovi slušanja glazbe (i aktivnog muziciranja) prepoznaje različite uloge i vrste glazbe.	117	46,1
OŠ GK C.5. – 6. Učenik temeljem slušanja, pjevanja i plesa/pokreta upoznaje obilježja hrvatske tradicijske glazbe užeg/šireg zavičajnog područja.	153	60,2
Ne znam procijeniti.	11	4,3

Provjereno je dobiva li se spolna razlika u mišljenju učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Od pokazatelja inferencijalne statistike korišten je *t*-test za nezavisne uzorke. Rezultati *t*-testa pokazali su postojanje statistički značajne razlike u odgovorima između ženskoga i muškoga spola za šest izjava (Tablica 24). Učiteljice radije pripremaju i osmišljavaju nastavne aktivnosti te ističu, više od učitelja muškoga spola, da bi dodatna edukacija poboljšala njihovu provedbu ili ih potaknula na provedbu stvaralačkih aktivnosti. Osim toga, učiteljice se u većoj mjeri slažu da nastava glazbe potiče razvoj kreativnoga mišljenja učenika, kako je taj razvoj moguć provedbom različitih vrsta nastavnih aktivnosti te da učenici mogu stvarati bez poznavanja glazbenoga jezika. Jedina izjava, statistički značajna ($p < 0.05$), u kojoj učitelji muškoga spola procjenjuju višim svoje slaganje jest da je glazbeno stvaralaštvo prikladnije za učenike starije školske dobi.

Tablica 24*Razlike u odgovorima učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva prema spolu*

Izjave o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva	Ž (N = 187)		M (N = 67)		Levenov test	t-test		
	M	σ	M	σ	p	t	df	p
Rado pripremam i osmišljam nastavne aktivnosti.	4,32	,735	4,06	,886	,803	2,312	252	,022
Rado provodim aktivnosti glazbenoga izražavanja.	4,32	,906	4,10	,855	,393	1,702	252	,090
Provedba aktivnosti glazbenoga stvaralaštva predstavlja mi izazov.	4,02	1,097	3,81	1,104	,484	1,377	252	,170
Dodatna edukacija poboljšala bi ili bi me potaknula na implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavni proces.	4,10	1,035	3,78	1,216	,051	2,107	252	,036
Ne provodim aktivnosti glazbenoga stvaralaštva jer smatram da njihova provedba nije svrhovita.	1,70	1,004	1,96	1,173	,018*	-1,614	102,689	,109
Nastava glazbe potiče razvoj kreativnoga mišljenja učenika.	4,52	,706	4,27	,709	,993	2,539	252	,012
Kreativno izražavanje učenika u nastavi glazbe moguće je samo u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva.	2,84	1,124	2,96	1,093	,346	-,728	252	,468
U nastavi glazbe više vrsta aktivnosti omogućuje razvoj kreativnoga mišljenja.	4,37	,686	4,06	,795	,742	3,032	252	,003
Nastava koju prožima glazbeno stvaralaštvo zanimljiva je i dinamičnija.	4,27	,900	4,04	,960	,803	1,707	252	,089
Učenici nisu kompetentni za glazbeno stvaralaštvo.	2,24	1,182	2,34	1,188	,737	-,641	252	,522
Za provedbu stvaralačkih aktivnosti učenici moraju poznavati notni sustav.	1,83	,961	2,04	1,036	,168	-1,507	252	,133

Učenici mogu stvarati bez poznavanja tonalitetnih odnosa, trajanja i ostalih glazbenih sastavnica.	3,77	1,247	3,37	1,312	,300	2,205	252	,028
Glazbeno stvaralaštvo prikladnije je za učenike starije školske dobi (viši razredi osnovne škole).	2,00	1,005	2,40	1,016	,274	-2,807	252	,005
Provedba aktivnosti glazbenoga stvaralaštva zahtijeva veću pripremu učitelja.	4,13	,903	3,90	,971	,956	1,815	252	,071
Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva moguće je provoditi svaki nastavni sat.	2,80	1,249	2,67	1,223	1,000	,707	252	,480
Za provedbu stvaralačkih aktivnosti dovoljan je jedan dio nastavnoga sata (uvodni, središnji ili završni).	3,35	1,175	3,27	1,067	,186	,516	252	,606
Stvaralačke aktivnosti zahtijevaju provedbu kroz cijeli nastavni sat.	2,83	1,307	2,93	1,119	,035*	-,546	134,896	,586
Mogućnosti i načini provedbe jasno su prezentirani u predmetnome kurikulumu.	2,87	1,159	2,76	1,207	,411	,630	252	,529
Predmetni kurikulum promiče aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.	3,20	1,140	3,12	,946	,032*	,551	139,188	,583
U predmetnome kurikulumu jasno su prikazani cilj i svrha glazbenoga stvaralaštva.	3,10	1,207	3,09	,900	,024*	,085	155,574	,932
Predmetnim je kurikulumom postavljen okvir za vrednovanje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe.	2,94	1,156	2,85	1,118	,915	,554	252	,580
Predmetni kurikulum opterećen je mnoštvom obveznoga sadržaja.	3,33	1,409	2,94	1,641	,221	1,865	252	,063
Predmetni kurikulum i satnica glazbene kulture u redovnoj nastavi usklađeni su.	2,20	1,122	2,49	1,160	,415	-1,795	252	,074

Predmetni kurikulum omogućuje otvoreni pristup odgojno-obrazovnome procesu.	3,36	1,354	3,37	1,253	,353	-,078	252	,937
Glazbeno stvaralaštvo bitan je segment predmetnoga kurikulumu.	3,17	1,525	3,33	1,236	,045*	-,838	142,610	,404
Glazbeno stvaralaštvo moguće je provoditi u sve tri kurikulumske domene.	3,05	1,453	3,04	1,199	,051	,017	252	,987
Glazbeno stvaralaštvo moguće je provoditi u svim ciklusima odgojno-obrazovne vertikale.	3,18	1,461	3,25	1,223	,080	-,387	252	,699
Glazbenim stvaralaštvom može se ostvariti većina nastavnih ishoda.	3,10	1,320	3,07	1,222	,458	,117	252	,907

*pretpostavka o podjednakim varijancama nije zadovoljena; $p < 0.05$

Dodatno je provjereno dobiva li se povezanost između izjava u ovome dijelu ankete s varijablama *godine radnoga iskustva*, *slušanje umjetničke glazbe* i *dodatno obrazovanje učitelja*.

Podaci o slobodnome vremenu učitelja i njihovim interesima prikupljeni su tako da su učitelji odgovarali na pitanja o glazbi koju slušaju i dodatnome obrazovanju nakon završetka formalnoga školovanja. Više od jedne trećine učitelja izjasnilo se da su se dodatno educirali na području glazbe ($N = 100$; 39,4 %). Učitelji ističu da su dodatna znanja i vještine stjecali tako što su pohađali različite seminare i edukacije, čitali stručnu literaturu ili su obrazovanje nastavili na poslijediplomskome studiju. Među ostalim, učitelji su usavršavali svoje vještine pjevanja, sviranja, dirigiranja te stjecali znanja na području audioprodukcije, muzikoterapije i zvukoterapije.

Što se tiče slušanja glazbe, najveći broj sudionika istraživanja u slobodno vrijeme sluša popularnu glazbu ($N = 120$; 47,2 %), dok umjetničku glazbu sluša manji broj učitelja ($N = 39$; 15,4 %). Preostali sudionici ($N = 95$; 37,4 %) slušaju ostale vrste glazbe. Na pitanje o učestalosti slušanja umjetničke glazbe, najveći broj učitelja ovu vrstu glazbe sluša *ponekad* ($N = 102$; 40,2 %) i *često* ($N = 116$; 45,7 %). Manji broj učitelja umjetničku glazbu sluša *uvijek* ($N = 15$; 5,9 %), *rijetko* ($N = 17$; 6,7 %) i *nikada* ($N = 4$; 1,6 %).

Izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije koji su pokazali statistički značajnu slabu povezanost varijable *radno iskustvo* s tri varijable koje se odnose na mišljenje učitelja o

aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Učitelji s više godina radnoga iskustva u većoj mjeri smatraju kako je kreativno izražavanje učenika moguće samo kod provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva ($r = ,144$; $p < 0.05$). Kod izjava o predmetnome kurikulumu, učitelji s više radnoga iskustva procjenjuju svoje slaganje većim, odnosno značajnije podupiru promicanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u kurikulumu ($r = ,140$; $p < 0.05$) te u većoj mjeri smatraju kako satnica nastave glazbe i predmetni kurikulum nisu usklađeni ($r = -,141$; $p < 0.05$). Za varijablu koja se odnosi na učestalost slušanja umjetničke glazbe dobivena je statistički slaba značajna povezanost za 11 varijabli. Što se tiče dodatnoga obrazovanja, dobivena je statistički slaba značajna povezanost s tri izjave o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva (Tablica 25).

Tablica 25

Povezanost mišljenja učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva s radnim iskustvom, slušanjem umjetničke glazbe i dodatnim obrazovanjem na području glazbe

Izjave o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva	Radno iskustvo	Slušanje umjetničke glazbe	Dodatno obrazovanje
Rado pripremam i osmišljam nastavne aktivnosti.	,046	,293**	,084
Rado provodim aktivnosti glazbenoga izražavanja.	,012	,206**	,096
Provedba aktivnosti glazbenoga stvaralaštva predstavlja mi izazov.	,075	,099	,004
Dodatna edukacija poboljšala bi ili bi me potaknula na implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavni proces.	,035	,071	,070
Ne provodim aktivnosti glazbenoga stvaralaštva jer smatram da njihova provedba nije svrhovita.	,045	-,239**	-,110
Nastava glazbe potiče razvoj kreativnoga mišljenja učenika.	,019	,277**	,128*
Kreativno izražavanje učenika u nastavi glazbe moguće je samo u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva.	,144*	,049	,007
U nastavi glazbe više područja omogućuje razvoj kreativnoga mišljenja.	,031	,226**	,081
Nastava koju prožima glazbeno stvaralaštvo zanimljiva je i dinamičnija.	,027	,188**	,142*
Učenici nisu kompetentni za glazbeno stvaralaštvo.	-,039	-,099	-,119
Za provedbu stvaralačkih aktivnosti učenici moraju poznavati notni sustav.	-,091	-,040	-,172**

Učenici mogu stvarati bez poznavanja tonalitetnih odnosa, trajanja i ostalih glazbenih sastavnica.	,010	,110	,079
Glazbeno stvaralaštvo prikladnije je za učenike starije školske dobi (viši razredi osnovne škole).	-,121	-,089	-,013
Provedba aktivnosti glazbenoga stvaralaštva zahtijeva veću pripremu učitelja.	,033	-,031	,095
Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva moguće je provoditi svaki nastavni sat.	-,026	,196**	,004
Za provedbu stvaralačkih aktivnosti dovoljan je jedan dio nastavnoga sata (uvodni, središnji ili završni).	-,071	,040	-,036
Stvaralačke aktivnosti zahtijevaju provedbu kroz cijeli nastavni sat.	,036	-,028	,084
Mogućnosti i načini provedbe glazbenoga stvaralaštva jasno su prezentirani u predmetnome kurikulumu.	,083	,125*	-,089
Predmetni kurikulum promiče aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.	,140*	,256**	,039
U predmetnome kurikulumu jasno su prikazani cilj i svrha glazbenoga stvaralaštva u nastavi glazbe.	-,005	,167**	-,035
Predmetnim je kurikulumom postavljen okvir za vrednovanje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe.	,109	,179**	-,005
Predmetni kurikulum opterećen je mnoštvom obaveznoga sadržaja.	,038	-,064	,061
Predmetni kurikulum i satnica glazbene kulture u redovnoj nastavi usklađeni su.	-,141*	-,107	-,120
Predmetni kurikulum omogućuje otvoreni pristup odgojno-obrazovnome procesu.	,073	-,034	,047
Glazbeno stvaralaštvo bitan je segment predmetnoga kurikulumu.	,025	,001	,010
Glazbeno stvaralaštvo moguće je provoditi u sve tri kurikulumске domene.	-,082	,030	,031
Glazbeno stvaralaštvo moguće je provoditi u svim ciklusima odgojno-obrazovne vertikale.	-,068	,077	,100
Glazbenim stvaralaštvom može se ostvariti većina nastavnih ishoda.	-,025	,059	,118

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

4.2.2. Procjena stanja u Republici Hrvatskoj

Ovaj odlomak predstavlja rezultate istraživanja koja trebaju odgovoriti na drugo i treće istraživačko pitanje: *Provode li učitelji glazbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi? S*

kojim se teškoćama susreću učitelji u provedbi stvaralačkih aktivnosti? Dodatno, drugim se istraživačkim pitanjem željela provjeriti učestalost provedbe stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi. Osim toga, provjereni su načini provedbe i uključivanja učenika u stvaralačke aktivnosti te načini vrednovanja istih aktivnosti. Treće je istraživačko pitanje usmjereno na prepoznavanje teškoća s kojima se učitelji susreću tijekom vođenja stvaralačkih aktivnosti. Broj sudionika u različitim dijelovima obrade podataka razlikuje se zbog nekonzistentnosti sudionika u davanju odgovora. Uvidom u deskriptivne podatke, uočeno je kako učitelji nisu dosljedno odgovarali na postavljena pitanja u anketi, što je dovelo do neslaganja u broju odgovora. Nedosljednost proizlazi iz činjenice da su se neki učitelji izjasnili kako provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi, a da pritom nisu ponudili odgovore na sva pitanja koja se odnose na glazbeno stvaralaštvo. S druge strane, neki su se učitelji izjasnili kako ne provode stvaralačke aktivnosti, a ipak su odgovarali na neka pitanja o njihovoj provedbi u nastavi glazbe. Daljnjoj je analizi pristupljeno na način da su prikazani odgovori onako kako su prikupljeni anketom. U ovome je dijelu istraživanja sudionicima ponuđeno određenje glazbenoga stvaralaštva kako bi mogli ujednačeno odgovarati na preostala pitanja.

4.2.2.1. Učestalost provedbe stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture

Učitelji su najprije zamoljeni procijeniti zastupljenost različitih nastavnih aktivnosti u vlastitoj praksi. Ponuđene su aktivnosti koje su sadržane u kurikulumu, odnosno pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, glazbeno stvaralaštvo, glazbene igre i muzikološki sadržaji, a dodano je i glazbeno opismenjavanje. U ovome su slučaju stupnjevi rekodirani prije nego što je pristupljeno statističkoj analizi podataka. Učitelji su na Likertovoj skali od četiri stupnja (1 – *nikad*, 2 – *ponekad*, 3 – *često*, 4 – *uvijek*) trebali procijeniti koliko su pojedine aktivnosti zastupljene u njihovu nastavnome procesu. Najčešće su one aktivnosti za koje se najveći udio učitelja izjasnio da ih provode *često* i *uvijek* (3+4). Učitelji najčešće provode aktivnosti slušanja glazbe (99,2 %) i pjevanja (96,8 %). Zanimljiv je podatak da jedino za ove aktivnosti nijedan učitelj nije ponudio odgovor *nikad*. Na trećemu je mjestu, prema učestalosti, upoznavanje muzikoloških sadržaja (73,2 %). Zatim slijede aktivnosti sviranja (47,2 %), glazbene igre (46,4 %) i aktivnosti glazbenoga stvaralaštva (36,6 %). Najrjeđe se provode aktivnosti koje podrazumijevaju upoznavanje učenika s glazbenim pismom

(25,6 %). Tablica 26 prikazuje kako je najmanje raspršenje u odgovorima učitelja za aktivnosti slušanja glazbe ($\sigma = ,497$) i pjevanja ($\sigma = ,549$), što znači da su učitelji najviše ujednačeni u svojim odgovorima. Najveće je raspršenje u odgovorima učitelja za aktivnosti sviranja ($\sigma = ,769$) (Tablica 26). Razumljivo je kako učitelji teže slušanju glazbe s obzirom na to da je ono predviđeno domenom A u predmetnome kurikulumu. Otvorenost kurikuluma ogleda se u izbornosti aktivnosti glazbenoga izražavanja gdje učitelji opet najrjeđe odabiru aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Budući da su učitelji prethodno procijenili kako učenicima za sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima nije potrebno poznavanje notnoga pisma, pretpostavlja se da ono nije potrebno ni za druge načine glazbenoga izražavanja. Shodno tomu, učitelji najrjeđe teže glazbenome opismenjavanju učenika u redovnoj nastavi glazbene kulture.

Tablica 26

Zastupljenost glazbenih aktivnosti u nastavnoj praksi prema procjeni učitelja (N = 254)

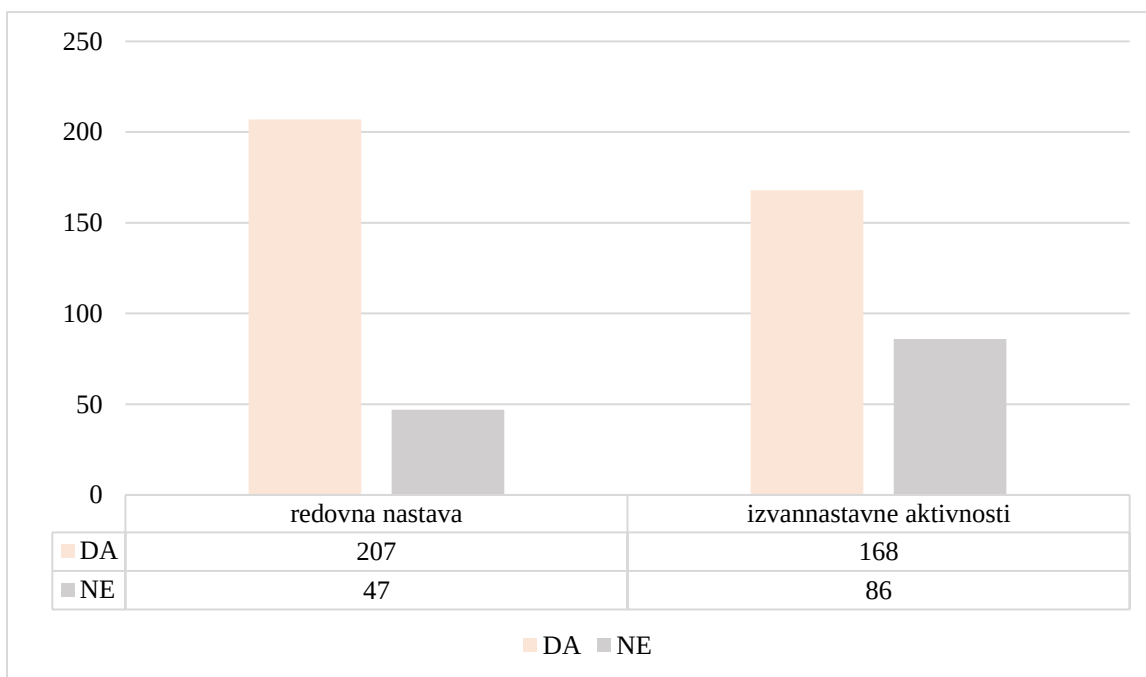
	Slušanje glazbe	Pjevanje	Upoznavanje muzikoloških sadržaja	Sviranje	Glazbene igre	Glazbeno stvaralaštvo	Glazbeno opismenjavanje
M	3,64	3,61	2,89	2,51	2,49	2,33	2,19
σ	,497	,549	,652	,769	,681	,684	,699

Izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije kako bi se provjerilo dobiva li se povezanost u zastupljenosti pojedinih nastavnih aktivnosti s godinama života i radnoga staža. Dobivena je statistički slaba značajnost samo za jednu vrstu glazbenih aktivnosti prema kojoj učitelji s više godina radnoga iskustva manje provode aktivnosti slušanja u nastavi ($r = -,136^*$, $p < 0.05$).

Iako je istraživanjem utvrđeno kako učitelji od svih aktivnosti glazbenoga izražavanja najrjeđe provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, u nastavku je provjereno koliko učitelja ipak provodi iste aktivnosti u redovnoj nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Od ukupnoga broja sudionika, čak 81,5 % učitelja izjavilo je da provodi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u redovnoj nastavi. Osim u redovnoj nastavi, učitelji (66,1 %) su se izjasnili kako provode stvaralačke aktivnosti i u izvannastavnim glazbenim aktivnostima (Slika 2).

Slika 2

Zastupljenost stvaralačkih aktivnosti u redovnoj nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima (N = 254)



Učitelji koji su se izjasnili da ne provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnome procesu, kao najčešće razloge ističu nedostatak vremena i slabiji interes učenika za iste aktivnosti. Budući da je nastava glazbe zastupljena jednim satom tjedno, učitelji smatraju kako to nije dostatno za razvoj stvaralačkih vještina. Prema mišljenju nekih učitelja, provedba stvaralačkih aktivnosti u takvim je uvjetima banalizirana i nesvrhovita, a pravo je glazbeno stvaralaštvo moguće provoditi isključivo u glazbenim školama.

Ako je određenje glazbenog stvaralaštva kreativno izražavanje učenika stvaranjem isključivo novih i jedinstvenih glazbenih ideja onda je razlog taj što u većoj grupi, poput razreda, malo je one djece koja su dovoljno kreativna da smišljaju nešto svoje u glazbi i većina je onih koji radije vole naučiti i pjevati neku novu pjesmu. Također, jedan sat tjedno je premalo vremena da se takva vrsta kreativnosti potakne i održi do mjere koja bi imala smisla. I dalje postoje i dogode se pojedinačni kreativni istupi pojedinaca koje podržim, pohvalim i ponekad nagradim. Moj sat glazbenih igara i stvaralaštva uglavnom prođe pjevajući i pritom igrajući se s dinamikom i tempima, te igrajući glazbene igre poput glazbene stolice. (Odgovor br. 230)

Glazbeno stvaralaštvo u ovakvom, užem smislu, smatram nesvrishodnim skupom aktivnosti; i to zbog manjka vremena i glazbenih vještina (prosječnog) učenika. Te aktivnosti su moguće samo kada učitelj nametljivo (ali i nužno) pretjeruje s uplivom u stvaralački proces. Time je aktivnost djeteta ograničena, banalizirana i svedena na sportsku timsku igru koja, doduše, ne mora biti štetna, no veoma malo ima s istinskim stvaralaštvom ili razvojem glazbenog senzibiliteta. (Odgovor br. 148)

Osim nedostatka vremena, učitelji ističu nezainteresiranost i slabiju motiviranost učenika za sudjelovanje u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Dodatno, jedan učitelj posebno naglašava opću nezainteresiranost za predmet Glazbena kultura i nedostatak glazbenih sposobnosti učenika.

U jednom satu tjedno jedva stižem s učenicima naučiti pjesme, poslušati glazbu i obraditi muzikološke sadržaje koji su zadani planom i programom. Za glazbeno stvaralaštvo je potrebno izdvojiti više vremena, nego što ga imamo na raspolaganju. Sljedeći problem je taj što je učenicima teško pratiti i usvojiti primjere tjeloglazbe i ritmičke pratnje na instrumentima iz udžbenika, a kamoli da nešto samostalno osmisle. U pojedinim razredima sam sretna ako uspije cijeli razred otpjevati zadanu pjesmu kako treba. Općenito među učenicima vlada misao što će meni glazbeni, to je bez veze, ne želim pjevati, učiti, slušati tu bezveznu glazbu. Čini mi se da u takvom ozračju glazbeno stvaralaštvo nema smisla. (Odgovor br. 75)

Razlozima neprovođenja stvaralačkih aktivnosti u vlastitoj nastavnoj praksi, jedan od sudionika istraživanja ističe „preopterećenost kurikuluma drugim sadržajima i satnica redovne nastave od jednog sata tjedno, te imperativ na redovnom formativnom i sumativnom vrednovanju“ (Odgovor br. 122). Drugi sudionik ističe nedostatnost vremena, ideja i edukacija: „Uz sve aktivnosti koje treba sadržavati sat GK i satnicu, ne stigne se provesti i glazbeno stvaralaštvo. Nedovoljno vremena za pripremu te nedovoljno edukacije i ideja“ (Odgovor br. 182).

Unatoč određenim sumnjama u potrebu uključivanja stvaralačkih aktivnosti u nastavu glazbe, jedan učitelj naglašava važnost restrukturiranja cjelokupnoga nastavnog programa kako bi te aktivnosti dobile značajnije mjesto u nastavi glazbe.

Cijeli program bi se trebao mijenjati ako želimo da naglasak nastave glazbe bude na glazbenom stvaralaštvu. A možda je za općeobrazovnu školu dovoljno da kroz pjevanje, sviranje na melodijskim cijevima, tjeloglazbu i aktivno slušanje glazbe učenici daju priliku drugačijoj vrsti glazbe nego što su navikli slušati. (Odgovor br. 75)

Rezimirajući odgovore učitelja, najvećim razlozima neprovođenja stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi ističu se nedostatak vremena (jedan sat tjedno), slabiji interes učenika za sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima te opterećenost kurikuluma nastavnim sadržajima. Ipak, promišljajući o trenutačnoj nastavno-glazbenoj praksi potrebno je istaknuti kako učitelji nisu dužni provoditi sve vrste glazbenoga izražavanja. Učitelj je slobodan odabrati koju će vrstu aktivnosti provoditi, odnosno isti učitelj može mijenjati ili kombinirati glazbene aktivnosti ovisno koje ishode učenja želi ostvariti. Ako je riječ o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, one mogu prethoditi ili se pak nastaviti na konkretni nastavni sadržaj i tako doprinijeti boljem razumijevanju određene teme ili sadržaja.

Provjerena je učestalost provedbe s obzirom na različite načine izražavanja u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Učitelji koji su se bili izjasnili da provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, na pet-stupanjskoj Likertovoj skali trebali su odrediti učestalost provedbe stvaralačkih aktivnosti glasom, instrumentima, tjeloglazbom i upotrebom informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Također, učitelji su se mogli izjasniti da kombiniraju različite načine stvaralačkoga izražavanja. Rezultati ukazuju kako učitelji češće provode stvaralaštvo glasom, instrumentima i tjeloglazbom, dok ponekad provode stvaralačke aktivnosti tijekom kojih upotrebljavaju različite digitalne alate. Najveće je raspršenje u odgovorima učitelja vidljivo kod stvaralaštva glasom ($M = 2,72$; $\sigma = ,894$), a najmanje kod stvaralaštva tjeloglazbom ($M = 2,71$; $\sigma = ,738$) što ukazuje na veće slaganje u odgovorima (Tablica 27). Dobiveni su podaci mogući rezultat pogrešne interpretacije glazbenoga stvaralaštva jer su prethodni rezultati pokazali kako učitelji ne razumiju dovoljno područje glazbenoga stvaralaštva. Naime, neki učitelji smatraju da je reprodukcija, odnosno pjevanje zadane pjesme jedna od mogućih aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

Tablica 27

Deskriptivni pokazatelji zastupljenosti različitih načina stvaralačkoga izražavanja (frekvencije, postoci, aritmetička sredina i standardna devijacija)

Načini stvaralačkoga izražavanja:	N	nikad		ponekad		često		uvijek		M	σ
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Stvaralaštvo glasom	206	15	5,9	74	29,1	71	28	46	18,1	2,72	,894

Stvaralaštvo instrumentima	210	9	3,5	92	36,2	81	31,9	28	11	2,61	,770
Stvaralaštvo tjeloglazbom	210	9	3,5	67	26,4	107	42,1	27	10,6	2,71	,738
Digitalno stvaralaštvo	206	57	22,4	110	43,3	32	12,6	7	2,8	1,95	,754
Kombinacija više načina izvođenja	209	16	6,3	83	32,7	89	35	21	8,3	2,55	,777

Izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije kako bi se provjerilo dobiva li se povezanost između starosne dobi i radnoga staža učitelja s različitim načinima provođenja stvaralačkih aktivnosti. Nije dobivena statistički značajna povezanost između ovih varijabli ($p > 0.05$).

Provjereno je dobiva li se razlika u (ne)provođenju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi s obzirom na spol sudionika. Proveden je *t*-test za nezavisne uzorke, koji u ovome slučaju nije pokazao statistički značajnu razliku ($p = ,123$). Dakle, nije dobivena statistički značajna razlika između ženskoga ($M = 1,16$; $\sigma = ,368$) i muškoga ($M = 1,25$; $\sigma = ,438$) spola u provođenju, odnosno neprovođenju stvaralačkih aktivnosti. Nadalje, provjereno je dobiva li se razlika u načinima provedbe stvaralačkih aktivnosti s obzirom na spol. Rezultati *t*-testa pokazali su statistički značajnu razliku za jednu varijablu (Tablica 28). Sudionici ženskoga spola procjenjuju kako češće provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva tjeloglazbom ($M = 2,82$; $\sigma = ,689$) u odnosu na sudionike muškoga spola ($M = 2,41$; $\sigma = ,804$).

Tablica 28

Rezultati testiranja razlika učestalosti i načina provođenja stvaralačkih glazbenih aktivnosti s obzirom na spol

Načini stvaralačkoga izražavanja	N	spol	M	σ	Levenov	t-test		
					test	t	df	p
Stvaralaštvo glasom	206	Ž (N = 156)	2,74	,894	,854	,713	204	,477
		M (N = 50)	2,64	,898				
Stvaralaštvo instrumentima	210	Ž (N = 158)	2,61	,780	,627	,144	208	,886
		M (N = 52)	2,60	,748				
Stvaralaštvo tjeloglazbom	210	Ž (N = 159)	2,82	,689	,028*	3,292	75,009	,002
		M (N = 51)	2,41	,804				

Digitalno stvaralaštvo	206	$\bar{X}$ ($N = 155$)	1,90	,719	,431	-1,444	204	,150
		M ($N = 51$)	2,08	,845				
Kombinacija više načina izvođenja	209	$\bar{X}$ ($N = 158$)	2,56	,752	,203	,426	207	,670
		M ($N = 51$)	2,51	,857				

* pretpostavka o podjednakim varijancama nije zadovoljena; $p < 0.05$

4.2.2.2. Načini organizacije aktivnosti glazbenoga stvaralaštva

Učitelji ($N = 212$) su se trebali izjasniti koliko im je vremena potrebno za provedbu i ostvarivanje ishoda stvaralačkih aktivnosti. Jedan je dio sata dovoljan za 50 (23,6 %) učitelja, dok je cijeli nastavni sat potreban manjemu dijelu učitelja ($f = 16$; 7,5 %). Najveći broj učitelja, njih 146 (68,9 %), izjasnio se kako vrijeme potrebno za provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva i ostvarivanje ishoda aktivnosti ovisi o vrsti aktivnosti. Dakle, učitelji stvaralačke aktivnosti provode ponekad u jednome dijelu nastavnoga sata, a ponekad aktivnost traje cijeli nastavni sat. Ako iste aktivnosti provode u jednome dijelu nastavnoga sata, manji dio učitelja provodi ih u uvodnome dijelu sata ($N = 212$; $f = 23$; 10,9 %), a nešto veći broj u središnjemu ($N = 212$; $f = 73$; 34,4 %) i završnomu dijelu sata ($N = 212$; $f = 98$; 46,2 %). Neki su se učitelji izjasnili pod *ostalo* ($N = 212$; $f = 18$; 8,5 %) i pritom istaknuli da ne mogu jasno precizirati u kojemu dijelu nastavnoga sata provode stvaralačke aktivnosti, jer to ovisi o nastavnoj temi, raspoloženju učenika i učitelja, koncentraciji učenika i vrsti stvaralačke aktivnosti.

Provjerena je učestalost provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u različitim razredima. Učitelji ($N = 217$) su izjavili kako ne provode ($f = 175$; 80,6 %) jednako često ove aktivnosti u svim razredima (Tablica 29). Učitelji nisu dosljedno davali svoje odgovore, što je rezultiralo različitim brojem odgovora. U petome i šestome razredu, stvaralačke se aktivnosti najčešće provode jednom do dva puta mjesečno. U sedmome i osmome razredu primjetan je pad broja ovih aktivnosti, koje se sada provode tek nekoliko puta tijekom nastavne godine. Osmi razred bilježi porast za česticu *nikad* ($f = 33$; 15,1 %) te je u ovome slučaju i raspršenje odgovora najveće, odnosno veće je neslaganje među učiteljima ($\sigma = 1,091$). Dobiveni rezultati ukazuju na mogući slabiji interes i smanjenu motivaciju učenika starije školske dobi za sudjelovanje u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Također, u višim razredima predmetne nastave dolazi do povećanja

opsega muzikoloških sadržaja koje učenici trebaju upoznati što može rezultirati manjkom vremena za provedu aktivnosti glazbenoga izražavanja.

Tablica 29

Zastupljenost aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u petome, šestome, sedmome i osmome razredu

		Nikad		Nekoliko puta u nastavnoj godini		1 – 2 puta mjesečno		Jednom tjedno (svaki sat)		<i>M</i>	<i>σ</i>
	<i>N</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Peti razred	219	3	1,4	78	35,6	102	46,6	36	16,4	2,16	,742
Šesti razred	218	3	1,4	79	36,2	108	49,6	28	12,8	2,21	,711
Sedmi razred	218	12	5,5	128	58,7	63	28,9	15	6,9	2,41	,844
Osmi razred	218	33	15,1	129	59,2	46	21,1	10	4,6	2,24	1,091

Budući da se aktivnosti glazbenoga stvaralaštva ne provode jednako često u svim razredima, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije kako bi se provjerilo dobiva li se povezanost između učestalosti provođenja ovih aktivnosti u pojedinim razredima te starosne dobi učitelja i radnoga staža. Dobivena je statistički značajna slaba povezanost za dvije varijable. Učitelji s više godina radnoga staža rjeđe provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u sedmome ($r = -,176$; $p < 0.01$) i osmome ($r = -,144$; $p < 0.05$) razredu (Tablica 30).

Dakle, učitelji s više godina radnog iskustva rjeđe provode stvaralačke aktivnosti u višim razredima, što može biti povezano s uvjerenjima utemeljenim na ranijim metodikama glazbene nastave. Isto tako, moguće je da se ovi učitelji više oslanjaju na predmetni kurikulum i tradicionalne oblike poučavanja.

Tablica 30

Povezanost učestalosti provođenja stvaralačkih aktivnosti u pojedinim razredima s godinama života i godina radnoga iskustva sudionika

	Godine života	Godine radnoga iskustva (staž)

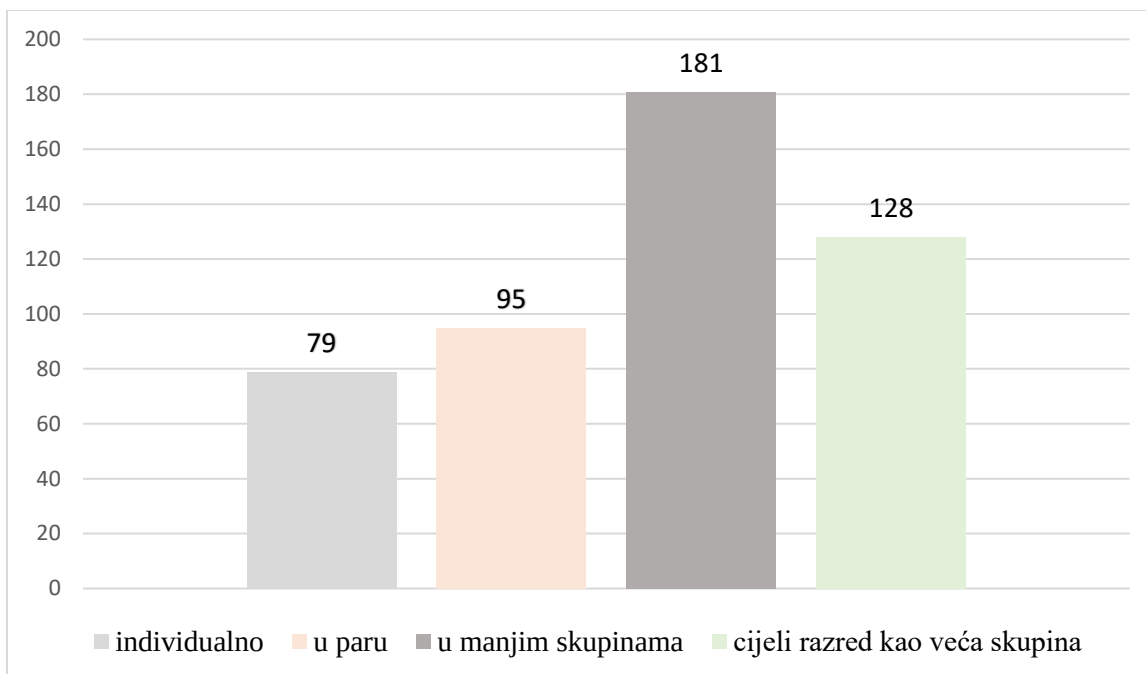
Razred	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Peti razred	219	-,055	-,087
Šesti razred	218	-,072	-,093
Sedmi razred	218	-,130	-,176**
Osmi razred	218	-,119	-,144*

* $p < 0.01$; ** $p < 0.05$

Provjereno je na koje načine učitelji ($N = 222$) uključuju učenike u aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Važno je istaknuti kako su učitelji u ovome slučaju mogli odabrati više odgovora. Dakle, ovdje je riječ o frekvencijama načina uključivanja učenika u stvaralačke aktivnosti. Najveći broj učitelja odlučio se za rad u manjim (81,5 %) i većim (57,7 %) skupinama. Učitelji najrjeđe uključuju učenike u individualne stvaralačke aktivnosti (35,6 %) (Slika 3). Mogući razlog tomu je nedostatak vremena za vođenje individualnih stvaralačkih aktivnosti s obzirom na satnicu glazbene kulture. Istraživanje je pokazalo kako učenici tijekom individualnih aktivnosti utroše dosta vremena na planiranje aktivnosti, odnosno istraživanje zvuka i odabir instrumenata, dok se u grupnim aktivnostima mogu osloniti na iskustva drugih učenika što im pomaže u radu (Kaschub, 1999). S druge strane, pohvalno je što učitelji organiziraju stvaralačke aktivnosti u skupinama. Burnard (2002) ističe značaj grupnoga stvaralačkoga, naglašavajući kako grupna improvizacija učenicima omogućuje davanje značenja vlastitome kreativnome izričaju te povezivanje i interakciju s drugim učenicima, doprinoseći socijalnom i glazbenom razvoju. Dakle, u grupnim aktivnostima učenici komuniciraju i surađuju te uspostavljaju uloge, pravila i odnose. U takvome demokratskome okruženju, može se odrediti voditelj skupine čiji zadatak može biti predlaganje ideja koje ostali učenici trebaju isprobavati, mijenjati i prilagođavati (Burnard i sur., 2017). Iako individualna stvaralačka iskustva omogućuju samostalno i slobodno stvaranje bez prilagođavanja drugim učenicima, u grupnome radu učenici mogu očekivati podršku i pomoć ostalih članova skupine (Kaschub, 1999).

Slika 3

Načini uključivanja učenika u aktivnosti glazbenoga stvaralaštva



Učitelji ($N = 254$) su zamoljeni odrediti strategije koje upotrebljavaju u vlastitome odgojno-obrazovnome radu. Budući da su učitelji mogli odrediti sve strategije koje upotrebljavaju u vlastitoj nastavnoj praksi, u nastavku su predstavljene frekvencije njihovih odgovora. Učitelji ističu da upotrebljavaju suradničko učenje ($f = 206$; 81,1 %), frontalno poučavanje ($f = 201$; 79,1 %), učenje igrom ($f = 195$; 76,8 %), učenje istraživanjem ($f = 192$; 75,6 %) i raspravu ($f = 174$; 68,5 %) kao strategije poučavanja u nastavnome procesu. Manji broj učitelja svoju nastavu organizira kao izvanučioničku nastavu ($f = 84$; 33,1 %) i prema principima obrnute učionice (eng. *Flipped classroom*) ($f = 47$; 18,5 %). Izrazito mali broj odgovora ne odnosi se na nastavne strategije ($f = 4$; 1,6 %). Suradničko učenje i frontalno poučavanje su najzastupljeniji, što može ukazivati na to da učitelji kombiniraju tradicionalne oblike poučavanja sa suvremenim strategijama. Suradničko je učenje jedno od obilježja suvremene nastave koje se sastoji od rada u manjim skupinama. No zbog specifičnosti predmeta i njegove apstraktnosti, neke je sadržaje potrebno opisati, pojasniti i demonstrirati. Terhart (2001) ne umanjuje vrijednost frontalnoga poučavanja i ističe da je ono prikladno kada učitelj želi prikazati određeni sadržaj. S obzirom na prirodu predmeta, moguće je da učitelji primjenjuju suradničko učenje tijekom aktivnosti glazbenoga izražavanja (pjevanja, sviranja, stvaralaštva), dok tijekom poučavanja muzikoloških sadržaja pribjegavaju frontalnim oblicima i metodama rada. Učenje igrom i učenje istraživanjem također

su popularne strategije, što sugerira da učitelji glazbe u hrvatskim općeobrazovnim školama upotrebljavaju konstruktivističke strategije učenja (Yilmaz, 2008; Maras i sur., 2018).

Nastavu glazbe karakterizira pluralizam predmetnih aktivnosti, a osim aktivnosti glazbenoga izražavanja (kojima pripadaju i stvaralačke aktivnosti), u nastavi glazbe učenici upoznaju muzikološke sadržaje i slušaju glazbu. Kako bi slika o organizaciji nastavnoga procesa bila cjelovita, provjereno je na koji način učitelji posreduju muzikološke sadržaje. Ovoga su puta učitelji također mogli odabrati više odgovora. Učitelji ($N = 254$) muzikološke sadržaje posreduju provedbom različitih nastavnih aktivnosti ($f = 159$; 62,6 %) i izravnim poučavanjem uz različite nastavne aktivnosti ($f = 157$; 61,8 %). Manji broj odgovora učitelja odnosi se isključivo na izravno poučavanje ($f = 89$; 35 %). Pod različitim aktivnostima, učitelji misle na aktivnosti slušanja glazbe ($f = 193$; 95,5 %), pjevanja ($f = 188$; 93,1 %), sviranja ($f = 137$; 67,8 %), glazbenoga stvaralaštva ($f = 108$; 53,5 %) i glazbene igre ($f = 104$; 51,5). Manji je broj učitelja ponudio nevaljane odgovore ($f = 3$; 1,2 %).

Konačno, provjereno je mišljenje učitelja o vrednovanju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Učitelji su davali odgovore na pet-stupanjskoj Likertovoj skali (1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *uglavnom se ne slažem*, 3 – *niti se slažem niti se ne slažem*, 4 – *uglavnom se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*). Za većinu varijabli, učitelji nisu ujednačeni u svojem mišljenju. Ono s čime se učitelji uglavnom slažu, jest da vrednovanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva treba biti usmjereno na proces stvaranja ($M = 3,84$; $\sigma = ,945$), što ukazuje na prepoznavanje važnosti kreativnog izraza i razvoja tijekom stvaralačkog procesa, a ne samo na krajnji rezultat. Također, skloniji su mišljenju da glazbeno stvaralaštvo treba formativno vrednovati ($M = 3,61$; $\sigma = 1,093$), što znači da učitelji preferiraju procjenu koja se temelji na kontinuiranom praćenju napretka učenika i pružanju povratnih informacija koje pomažu u poboljšanju procesa. Osim toga, učitelji smatraju da učenik treba sudjelovati u vrednovanju vlastitoga stvaralačkog produkta ($M = 3,71$; $\sigma = ,894$) (Tablica 31). Takva praksa može povećati učenikovu samosvijest i odgovornost za vlastiti rad te pružiti priliku za samoprocjenu i refleksiju.

Tablica 31

Mišljenje učitelja o vrednovanju stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe (N = 254, TR = 1–5)

Izjave o vrednovanju stvaralačkih aktivnosti	min	max	M	σ
Glazbeno stvaralaštvo ne treba vrednovati.	1	5	3,10	1,236
Vrednovanje treba biti usmjereno na proces stvaranja.	1	5	3,84	,945
Vrednovanje treba biti usmjereno na rezultat stvaranja.	1	5	3,11	1,144
Vrednovanje treba biti usmjereno i na proces i na rezultat.	1	5	3,52	1,095
Učenik treba imati utjecaj na vrednovanje svoga produkta.	1	5	3,71	,894
Razred treba imati utjecaj na vrednovanje produkta.	1	5	3,52	,944
Produce glazbenoga stvaralaštva teško je vrednovati.	1	5	3,62	1,085
Produkti glazbenoga stvaralaštva na osnovnoškolskoj razini moraju zadovoljiti estetsku razinu.	1	5	3,04	1,099
Glazbeno stvaralaštvo treba formativno vrednovati.	1	5	3,61	1,093
Glazbeno stvaralaštvo treba sumativno vrednovati.	1	5	2,89	1,258

4.2.2.3. Teškoće u provedbi stvaralačkih aktivnosti

Trećim se istraživačkim pitanjem željelo provjeriti s kojim se teškoćama u vođenju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva učitelji susreću u vlastitome nastavnome radu. Učiteljima je u anketi postavljeno pitanje otvorenoga tipa, stoga je prije analize provedeno kodiranje. Određene su četiri kategorije teškoća:

- *uvjeti rada* (1) – manjak dostupnih materijala, manjak instrumenata, manjak prostora, veće razredne skupine
- *organizacija nastavnoga predmeta* (2) – manjak vremena, manji broj nastavnih sati, kurikulum, nije svrhovito
- *učenici* (3) – nezainteresiranost, inertnost, manjak motivacije i koncentracije, disciplina, glazbena nepismenost, različite glazbene sposobnosti
- *spremnost učitelja* (4) – veća priprema učitelja, nesigurnost i manjak inspiracije učitelja, slabije razvijene stvaralačke vještine učitelja, manjak stručnoga usavršavanja
- *nema teškoća* (5).

Od ukupnoga broja učitelja koji su dali odgovore na pitanje o teškoćama ($N = 177$), nešto više od polovice učitelja ($f = 145$) izdvojilo je teškoće unutar jedne kategorije. Kao najveću teškoću ovi su učitelji istaknuli teškoće druge kategorije, *organizacija predmeta*, odnosno one teškoće koje se odnose na manjak vremena i manji broj sati u nastavi ($f = 70$; 39,5 %). Manji je broj učitelja ($f = 32$) istaknuo teškoće više kategorija (Tablica 32).

Tablica 32

Odgovori učitelja o teškoćama koje se javljaju tijekom provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva ($N = 177$)

Učitelji koji su istaknuli teškoće jedne kategorija ($f = 145$)		
	<i>f</i>	%
Uvjeti rada	11	6,2
Organizacija nastavnoga predmeta	70	39,5
Učenici	55	31,1
Spremnost učitelja	2	1,1
Nema teškoća	7	4,0
Učitelji koji su istaknuli teškoće više kategorija ($f = 32$)		
	<i>f</i>	%
Organizacija nastavnoga predmeta i učenici	6	3,4
Uvjeti rada i organizacija nastavnoga predmeta	9	5,1
Uvjeti rada i učenici	3	1,7
Organizacija nastavnoga predmeta i spremnost učitelja	2	1,1
Organizacija nastavnoga predmeta i učenici	10	5,6
Uvjeti rada, organizacija nastavnoga predmeta i učenici	2	1,1

U nastavku su učitelji trebali procijeniti značajnost teškoća na Likertovoj skali od četiri stupnja (1 – *nije teškoća*, 2 – *mala teškoća*, 3 – *umjerena teškoća*, 4 – *značajna teškoća*). Učitelji ($N = 254$) su procijenili značajnost 11 teškoća koje se mogu pojaviti u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, neovisno o tomu provode li ili ne provode stvaralačke aktivnosti u vlastitome nastavnome procesu (Tablica 33). Učitelji najvećom teškoćom za provedbu stvaralačkih aktivnosti procjenjuju nedostatnost vremena ($M = 3,46$; $\sigma = ,742$), dok najmanjom teškoćom procjenjuju

nesigurnost učitelja za provedbu stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe ($M = 2,14$; $\sigma = 1,112$). Za ovu je varijablu primjetno najveće raspršenje u odgovorima učitelja.

Tablica 33

Procjena teškoća koje se mogu javiti u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva (N = 254)

Vrsta teškoće	frekvencije				M	σ
	1	2	3	4		
Nedovoljno vremena za provedbu aktivnosti.	5	23	76	150	3,46	,742
Velike razredne skupine.	27	52	88	87	2,93	,985
Nemotiviranost učenika.	27	46	88	93	2,97	,988
Manjak discipline učenika.	45	60	87	62	2,65	1,036
Nezainteresiranost učenika.	37	56	83	78	2,80	1,036
Manjak nastavnih materijala.	39	64	83	68	2,71	1,026
Nedostatnost ideja učenika za glazbeno stvaralaštvo.	29	88	86	51	2,63	,931
Loša tehnološka opremljenost učionice.	57	56	74	67	2,59	1,106
Loša opremljenost glazbenim instrumentima i pomagalicama.	39	58	66	91	2,82	1,084
Nesigurnost učitelja za provedbu stvaralačkih aktivnosti.	100	59	54	41	2,14	1,112
Manjak ideja učitelja o načinima provedbe stvaralačkih aktivnosti.	75	72	69	38	2,28	1,046

Provjereno je dobiva li se povezanost između godina staža i procjene teškoća u provedbi stvaralačkih aktivnosti. Dobivena je statistički značajna slaba povezanost za pet varijabli. Učitelji s više godina radnoga iskustva manjim teškoćama procjenjuju one teškoće koje se odnose na dionike odgojno-obrazovnog procesa. Manjim teškoćama ističu slabiju motiviranost ($r = -,148$; $p < 0.05$), manjak discipline ($r = -,195$; $p < 0.01$) i nezainteresiranost učenika ($r = -,153$; $p < 0.05$). Osim toga, manjim teškoćama procjenjuju one teškoće koje se odnose na učitelja, kao što su nesigurnost u radu ($r = -,159$; $p < 0.05$) i manjak ideja ($r = -,143$; $p < 0.05$) za provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Sukladno tomu, učitelji s manje radnoga iskustva, ove teškoće procjenjuju značajnijima (većima) što može značiti da ove učitelje karakterizira nesigurnost i manjak samopouzdanja za vođenje stvaralačkih aktivnosti. Učitelji s manje radnoga iskustva često

imaju i manje iskustva u vođenju pojedinih aktivnosti, stoga im stvaralačke aktivnosti vjerojatno predstavljaju veći izazov u smislu vođenja istih aktivnosti i upravljanja razrednom disciplinom. Rezultati ukazuju na to da stjecanjem pedagoškoga iskustva učitelji razvijaju svoje strategije upravljanja razredom. Osim toga, radno iskustvo pozitivno djeluje na sigurnost učitelja i mogućnost prilagođavanja trenutnim i neočekivanim situacijama s kojima se mogu susresti u odgojno-obrazovnoj praksi.

4.2.3. Samoprocjena kompetencija učitelja za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva

U skladu s postojanjem više vrsta kompetencija, u daljnjoj se analizi pristupilo prepoznavanju pedagoških i didaktičkih kompetencija. Nakon toga, učitelji su trebali procijeniti vlastite stručne kompetencije za različite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Budući da se u ovome radu polazi od ideje kako se nastava glazbe u osnovnim općeobrazovnim školama temelji na konstruktivističkome pristupu, pedagoške i didaktičke kompetencije sadržane u anketi proizašle su iz obilježja konstruktivističkoga učitelja (Brooks i Brooks, 1999; Maras i sur., 2018). Učitelji su zamoljeni procijeniti važnost pojedinih kompetencija nužnih za uspješno vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. U tu svrhu učitelji su davali odgovore na Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – *potpuno nevažno*, 2 – *uglavnom nevažno*, 3 – *ni je važno ni je nevažno*, 4 – *uglavnom važno*, 5 – *izrazito važno*). Nakon toga, učitelji su istaknute kompetencije procijenili u odnosu na sebe, odnosno u kojoj mjeri oni imaju razvijene iste kompetencije. Za samoprocjenu ovih kompetencija učitelji su davali odgovore na pet-stupanjskoj Likertovoj skali (1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *uglavnom se ne slažem*, 3 – *ni se slažem ni se ne slažem*, 4 – *uglavnom se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*).

Učitelji najvažnijim kompetencijama za provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva procjenjuju poticanje učenika na aktivno sudjelovanje ($M = 4,51$; $\sigma = ,646$) te razvijene kreativne sposobnosti ($M = 4,51$; $\sigma = ,595$) učitelja. Ove su kompetencije u skladu s konstruktivističkim pristupom koji naglašava aktivnu ulogu učenika u procesu učenja i važnost kreativnosti za razvoj učenika. Osjećaj profesionalne sigurnosti ($M = 4,48$; $\sigma = ,645$) također je visoko ocijenjen, što sugerira da je učiteljima važno imati povjerenje u svoje sposobnosti kako bi mogli učinkovito voditi stvaralačke aktivnosti. Najmanje važnim procjenjuju upotrebu većega broja nastavnoga

materijala ($M = 3,58$; $\sigma = ,932$) (Tablica 34). Ova niža procjena može značiti da učitelji vjeruju kako bi kvaliteta interakcije i pristup učenju mogli biti važniji od količine materijala.

Tablica 34

Procjena važnosti didaktičkih, pedagoških i stručnih kompetencija za vođenje stvaralačkih aktivnosti (N = 254, TR = 1–5)

	min	max	M	σ
Korištenje većega broja nastavnih materijala.	1	5	3,58	,932
Poticanje učenika na učenje istraživanjem i otkrivanjem.	2	5	4,19	,712
Poticanje učenika na učenje igrom.	2	5	4,19	,725
Poticanje učenika na suradničko učenje.	2	5	4,27	,682
Poticanje učenika na aktivno sudjelovanje u nastavnome procesu.	1	5	4,51	,646
Poticanje učenika na samostalnost u radu.	1	5	4,29	,740
Poticanje učenika na preuzimanje inicijative.	2	5	4,14	,746
Provjeravanje kako učenici razumiju određene aktivnosti i zadatke.	2	5	4,28	,743
Postavljanje potpitanja učenicima tijekom određene aktivnosti.	1	5	4,22	,739
Poticanje učenika na dijalog s učiteljem.	2	5	4,31	,697
Poticanje učenika na dijalog s drugim učenicima o nastavnome sadržaju ili aktivnosti.	2	5	4,25	,700
Poticanje učenika na postavljanje otvorenih pitanja učitelju.	2	5	4,32	,736
Poznavanje predmetnoga kurikulum.	1	5	4,34	,788
Poznavanje stručne literature vezane uz glazbeno stvaralaštvo.	1	5	4,11	,807
Poznavanje različitih mogućnosti i načina provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.	2	5	4,34	,692
Poznavanje različitih metoda rada na području glazbenoga stvaralaštva.	2	5	4,37	,664
Upotreba digitalne i informacijsko-komunikacijske tehnologije.	1	5	3,80	,820
Poznavanje dobiti koje glazbeno stvaralaštvo ima za učenike.	2	5	4,31	,678
Razvijene improvizacijske vještine učitelja.	2	5	4,39	,643
Razvijene vještine sviranja učitelja.	2	5	4,29	,739
Razvijene vještine pjevanja učitelja.	2	5	4,28	,746
Razvijene kreativne sposobnosti učitelja.	3	5	4,51	,595
Detaljna pripremljenost učitelja za aktivnosti stvaralaštva.	1	5	4,43	,689

Osjećaj profesionalne sigurnost tijekom provedbe stvaralačkih aktivnosti.	1	5	4,48	,645

Iste su kompetencije učitelji procijenili u odnosu na sebe, odnosno procijenili su imaju li razvijene iste kompetencije. Učitelji izrazito visoko procjenjuju sve svoje kompetencije. U prosjeku najniže procjenjuju svoje poznavanje stručne literature, ali čak i za to im je prosječna ocjena vlastitih kompetencija 3,80 (vrlo dobar). Tablica 35 prikazuje da učitelji u prosjeku najboljima procjenjuju izjave kako u svojem radu potiču učenike na aktivno sudjelovanje ($M = 4,56$; $\sigma = ,578$), provjeravaju razumijevanje učenika tijekom aktivnosti i izvršavanja zadataka ($M = 4,56$; $\sigma = ,592$) te postavljaju dodatna pitanja učenicima ($M = 4,53$; $\sigma = ,645$). Također, učitelji se osjećaju sigurno u vođenju stvaralačkih aktivnosti i vjeruju da imaju razvijene vještine za uspješno provođenje ovih aktivnosti. Na temelju dobivenih rezultata možemo reći da učitelji glazbene kulture smatraju kako imaju razvijene kompetencije konstruktivistički orijentiranoga učitelja kada je riječ o vođenju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. U skladu s konstruktivističkim pristupom, učitelji u ovome istraživanju potiču učenike na aktivno djelovanje, upotrebljavaju suvremene strategije učenja te ohrabruju, motiviraju i potiču učenike tijekom stvaralačkoga procesa (Brooks i Brooks, 1999; Yilmaz, 2008).

Tablica 35

Samoprocjena didaktičkih, pedagoških i stručnih kompetencija učitelja za vođenje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe (N = 254, TR = 1–5)

	min	max	M	σ
Koristim veći broj nastavnih materijala.	1	5	3,81	,879
Potičem učenike na učenje istraživanjem i otkrivanjem.	1	5	4,15	,767
Potičem učenike na učenje igrom.	1	5	4,00	,857
Potičem učenike na suradničko učenje.	2	5	4,24	,711
Potičem učenike na aktivno sudjelovanje u nastavnome procesu.	2	5	4,56	,578
Potičem učenike na samostalnost u radu.	2	5	4,43	,648
Potičem učenike na preuzimanje inicijative.	2	5	4,27	,734
Provjeravam kako učenici razumiju određene aktivnosti i zadatke.	2	5	4,56	,592

Postavljam potpitanja učenicima tijekom određene aktivnosti.	2	5	4,53	,645
Potičem učenike na dijalog s učiteljem.	2	5	4,46	,669
Potičem učenike na dijalog s drugim učenicima o nastavnome sadržaju ili aktivnosti.	2	5	4,30	,732
Potičem učenike na postavljanje otvorenih pitanja učitelju (meni).	2	5	4,41	,710
Poznajem predmetni kurikulum.	2	5	4,38	,677
Poznajem stručnu literaturu vezanu uz glazbeno stvaralaštvo.	1	5	3,80	,929
Poznajem različite mogućnosti i načine provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.	1	5	3,87	,908
Poznajem različite metode rada na području glazbenoga stvaralaštva.	1	5	3,81	,904
Poznajem mogućnosti upotrebe digitalne i informacijsko-komunikacijske tehnologije.	1	5	3,81	,929
Poznajem dobrobiti koje glazbeno stvaralaštvo ima za učenike.	2	5	4,21	,740
Imam razvijene improvizacijske vještine.	2	5	4,09	,819
Imam razvijene vještine sviranja.	1	5	4,33	,712
Imam razvijene vještine pjevanja.	1	5	4,32	,764
Imam razvijene kreativne sposobnosti.	2	5	4,24	,749
Detaljno se pripremam za nastavni sat.	1	5	4,15	,806
Osjećam profesionalnu sigurnost tijekom provedbe stvaralačkih aktivnosti.	1	5	4,10	,881

Provjereno je dobiva li se povezanost u odgovorima učitelja između procjene važnosti određenih pedagoških, didaktičkih i stručnih kompetencija i samoprocjene učitelja istih kompetencija za provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Dobiveni su rezultati pokazali statistički značajne korelacije za sve varijable (Tablica 36). Od ukupnoga broja testiranih varijabli, dobivena je statistički značajna umjerena povezanost za 17 varijabli, statistički značajna jaka povezanost za šest varijabli i statistički značajna slaba povezanost za jednu varijablu. Učitelji koji važnijima procjenjuju ove kompetencije, ujedno se slažu da imaju razvijene iste kompetencije ($p < 0.01$).

Tablica 36

Korelacija važnosti nekih pedagoških, didaktičkih i stručnih kompetencija i samoprocjene istih kompetencija (N = 254)

Ekvivalenti kompetencija		
<i>Procjena važnosti kompetencija</i>	<i>Samoprocjena kompetencija</i>	<i>r</i>
Didaktičke kompetencije		
Korištenje većega broja nastavnih materijala.	Koristim veći broj nastavnih materijala.	,456**
Poticanje učenika na učenje istraživanjem i otkrivanjem.	Potičem učenike na učenje istraživanjem i otkrivanjem.	,440**
Poticanje učenika na učenje igrom.	Potičem učenike na učenje igrom.	,604**
Poticanje učenika na suradničko učenje.	Potičem učenike na suradničko učenje.	,513**
Pedagoške kompetencije		
Poticanje učenika na aktivno sudjelovanje u nastavnome procesu.	Potičem učenike na aktivno sudjelovanje u nastavnome procesu.	,538**
Poticanje učenika na samostalnost u radu.	Potičem učenike na samostalnost u radu.	,500**
Poticanje učenika na preuzimanje inicijative.	Potičem učenike na preuzimanje inicijative.	,514**
Provjeravanje kako učenici razumiju određene aktivnosti i zadatke.	Provjeravam razumiju li učenici određene aktivnosti i zadatke.	,465**
Postavljanje potpitanja učenicima tijekom određene aktivnosti.	Postavljam potpitanja učenicima tijekom određene aktivnosti.	,420**
Poticanje učenika na dijalog s učiteljem.	Potičem učenike na dijalog s učiteljem (sa mnom).	,499**
Poticanje učenika na dijalog s drugim učenicima o nastavnome sadržaju ili aktivnosti.	Potičem učenike na dijalog s drugim učenicima o nastavnome sadržaju ili aktivnosti.	,444**
Poticanje učenika na postavljanje otvorenih pitanja učitelju.	Potičem učenike na postavljanje otvorenih pitanja učitelju (meni).	,611*
Stručne kompetencije		

Poznavanje predmetnoga kurikuluma.	Poznajem predmetni kurikulum.	,428**
Poznavanje stručne literature na području glazbenoga stvaralaštva.	Poznajem stručnu literaturu na području glazbenoga stvaralaštva.	,330**
Poznavanje različitih mogućnosti i načina provedbe glazbenoga stvaralaštva.	Poznajem različite mogućnosti i načine provedbe glazbenoga stvaralaštva.	,323**
Poznavanje različitih metoda rada na području glazbenoga stvaralaštva.	Poznajem različite metode rada na području glazbenoga stvaralaštva.	,296**
Upotreba digitalne i informacijsko-komunikacijske tehnologije.	Poznajem mogućnosti upotrebe digitalne i informacijsko-komunikacijske tehnologije.	,346**
Poznavanje dobrobiti koje glazbeno stvaralaštvo ima za učenike.	Poznajem dobrobiti koje glazbeno stvaralaštvo ima za učenike.	,482**
Razvijene improvizacijske vještine učitelja.	Imam razvijene improvizacijske vještine.	,312**
Razvijene vještine sviranja učitelja.	Imam razvijene vještine sviranja,	,360**
Razvijene vještine pjevanja učitelja.	Imam razvijene vještine pjevanja.	,405**
Razvijene kreativne sposobnosti učitelja.	Imam razvijene kreativne sposobnosti.	,420**
Detaljna pripremljenost učitelja za aktivnosti stvaralaštva.	Detaljno se pripremam za nastavni sat.	,382**
Osjećaj profesionalne sigurnosti tijekom provedbe stvaralačkih aktivnosti.	Osjećam profesionalnu sigurnost za provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.	,341**

** $p < 0.01$

Učitelji su zamoljeni procijeniti vlastite kompetencije za vođenje različitih predmetnih aktivnosti u nastavi glazbe. Svoje su odgovore davali na pet-stupanjskoj Likertovoj skali (1 – *nedovoljne*, 2 – *dovoljne*, 3 – *dobre*, 4 – *vrlo dobre*, 5 – *izvrsne*). Rezultati prikazani u Tablici 37 pokazuju kako učitelji najboljima procjenjuju svoje kompetencije za aktivnosti slušanja glazbe ($M = 4,70$; $\sigma = ,532$) i pjevanja ($M = 4,56$; $\sigma = ,661$). Iako je prosječna ocjena za provođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva relativno visoka ($M = 3,98$; $\sigma = ,884$), najniža je u usporedbi s ostalim aktivnostima. To može značiti da učitelji vide veće izazove ili nesigurnost u ovom području.

Tablica 37

Samoprocjena kompetencija učitelja nastave glazbe za vođenje različitih predmetnih aktivnosti (N = 254, TR = 1–5)

Kompetencije za vođenje nastavnih aktivnosti	min	max	<i>M</i>	<i>σ</i>
Pjevanje	2	5	4,56	,661
Sviranje	1	5	4,51	,737
Slušanje glazbe	3	5	4,70	,532
Glazbene igre	2	5	4,12	,845
Glazbeno stvaralaštvo	1	5	3,98	,884
Vođenje nastave u cjelini	2	5	4,48	,581

Neovisno o tomu provode li ili ne provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u vlastitome odgojno-obrazovnome radu, provjereno je kako učitelji procjenjuju svoje kompetencije s obzirom na različite načine provođenja ovih aktivnosti. Rezultati u Tablici 38 pokazuju kako učitelji najboljima procjenjuju svoje kompetencije za stvaralaštvo na udaraljkama ($M = 4,33$; $\sigma = ,781$) što može značiti da učitelji smatraju da je ovaj oblik kreativnog izražavanja jednostavan za implementaciju i vođenje. S druge strane, najslabijima procjenjuju svoje kompetencije za stvaralaštvo u digitalnome okruženju, odnosno za stvaralaštvo upotrebom dostupne informacijsko-komunikacijske tehnologije ($M = 3,68$; $\sigma = 1,095$). Veće raspršenje u odgovorima sugerira kako učitelji nisu složni kod izjave o stvaralaštvu upotrebom informacijsko-komunikacijske tehnologije. To može ukazivati na potrebu za dodatnim edukacijama i usavršavanjima onih učitelja koji nisu sigurni u svoje digitalne kompetencije. Dodatna bi edukacija trebala doprinijeti razvoju istih kompetencija kako bi upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi glazbe i stvaralačkim aktivnostima bila učinkovitija.

Tablica 38

Samoprocjena kompetencija učitelja glazbe s obzirom na različite načine izvođenja stvaralačkih aktivnosti (N = 254, TR = 1–5)

Načini izvođenja stvaralačkih aktivnosti	min	max	<i>M</i>	<i>σ</i>
Stvaralaštvo uz pokret	1	5	4,09	,947

Stvaralaštvo na udaraljka	1	5	4,33	,781
Stvaralaštvo tjeloglazbom	1	5	4,15	,906
Stvaralaštvo glasom	2	5	4,21	,831
Stvaralaštvo upotrebom informacijsko-komunikacijske tehnologije	1	5	3,68	1,095

Nadalje, učitelji su trebali procijeniti svoje kompetencije za vođenje različitih stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe. Učitelji najboljima procjenjuju svoje kompetencije za vođenje aktivnosti ritamske improvizacije ($M = 4,50$; $\sigma = ,721$), dok najslabijima procjenjuju kompetencije za aktivnosti koje podrazumijevaju oponašanje zvukova iz prirode ($M = 3,48$; $\sigma = 1,069$) (Tablica 39).

Tablica 39

Samoprocjena kompetencija učitelja nastave glazbe za vođenje različitih aktivnosti glazbenoga stvaralaštva (N = 254, TR = 1–5)

Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva	min	max	<i>M</i>	σ
Ritamska improvizacija	2	5	4,50	,721
Melodijska improvizacija	2	5	4,35	,753
Osmišljavanje nove pjesme	1	5	3,89	1,067
Osmišljavanje harmonije pjesmama	1	5	4,08	1,012
Orkestriranje melodije	1	5	3,77	1,098
Oponašanje zvukova iz prirode	1	5	3,48	1,069
Završavanje glazbene fraze / glazbena pitanja i odgovori	1	5	4,13	,944
Mijenjanje poznate pjesme	1	5	3,95	1,047
Osmišljavanje melodije na zadani tekst	1	5	4,03	1,076
Osmišljavanje teksta na zadanu melodiju	1	5	3,79	1,132
Ozvučavanje literarnog predloška	1	5	3,69	1,119

S obzirom na prethodno dobivene statistički značajne razlike između učitelja ženskoga i muškoga spola, provjereno je dobiva li se razlika u samoprocjeni kompetencija za provođenje različitih nastavnih aktivnosti i aktivnosti glazbenoga stvaralaštva s obzirom na spol učitelja.

Provedeni su *t*-testovi za nezavisne uzorke. Rezultati ovih testova pokazali su statistički značajne razlike za deset kompetencija (Tablica 40). Učiteljice (Ž) boljima procjenjuju svoje kompetencije za vođenje aktivnosti pjevanja ($M = 4,64$) i glazbenih igara ($M = 4,24$). S druge strane, učitelji (M) boljima procjenjuju svoje kompetencije koje podrazumijevaju skladanje kraćih skladbi ($M = 4,21$), harmoniziranje ($M = 4,39$) i orkestriranje melodije ($M = 4,24$) te mijenjanja poznate pjesme ($M = 4,25$) i ozvučavanje literarnoga predloška ($M = 4,06$). Dakle, učitelji (M) boljima procjenjuju svoje kompetencije za vođenje pet različitih aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. S obzirom na različite načine izvođenja stvaralačkih aktivnosti, učiteljice (Ž) boljima procjenjuju svoje kompetencije za stvaralaštvo uz pokret ($M = 4,26$) i tjeloglazbu ($M = 4,26$), dok učitelji (M) boljima procjenjuju svoje kompetencije za stvaralaštvo upotrebom informacijsko-komunikacijske tehnologije ($M = 4,10$) (Tablica 40).

Tablica 40

Razlike u samoprocjeni kompetencija s obzirom na spol učitelja (N = 254)

Kompetencije	Ž		M		Levenov			
	(N = 187)		(N = 67)		test		t-test	
	M	σ	M	σ	p	t	df	p
Samoprocjena kompetencija za vođenje različitih predmetnih aktivnosti								
Pjevanje	4,64	,591	4,33	,786	,001*	2,976	94,088	,004
Sviranje	4,46	,771	4,64	,620	,019*	-1,926	143,566	,056
Slušanje glazbe	4,69	,539	4,72	,517	,504	-,350	252	,727
Glazbene igre	4,24	,804	3,78	,867	,925	3,974	252	,000
Glazbeno stvaralaštvo	4,00	,842	3,91	,996	,235	,711	252	,478
Vođenje nastave u cjelini	4,51	,581	4,40	,579	,974	1,271	252	,205
Samoprocjena kompetencija za vođenje različitih stvaralačkih aktivnosti								
Ritamska improvizacija	4,48	,736	4,54	,682	,454	-,545	252	,586
Melodijska improvizacija	4,32	,770	4,43	,701	,543	-1,095	252	,275
Skladanje kraćih skladbi / osmišljavanje nove pjesme	3,78	1,068	4,21	1,008	,215	-2,858	252	,005

Osmišljavanje harmonije pjesmama	3,97	1,008	4,39	,969	,883	-2,920	252	,004
Orkestriranje melodije	3,60	1,074	4,24	1,031	,459	-4,191	252	,000
Oponašanje zvukova iz prirode	3,48	1,109	3,46	,959	,062	,122	252	,903
Završavanje glazbene fraze / glazbena pitanja i odgovori	4,08	,961	4,28	,884	,898	-1,517	252	,131
Mijenjanje poznate pjesme	3,84	1,033	4,25	1,035	,999	-2,778	252	,006
Osmišljavanje melodije na zadani tekst	3,99	1,088	4,13	1,043	,614	-,947	252	,345
Osmišljavanje teksta na zadanu melodiju	3,80	1,121	3,76	1,169	,807	,254	252	,800
Ozvučavanje literarnoga predloška	3,55	1,132	4,06	,998	,004*	-3,453	130,949	,001

Kompetencije za vođenje stvaralačkih aktivnosti s obzirom na način izvođenja

Stvaralaštvo uz pokret	4,26	,854	3,63	1,042	,053	4,876	252	,000
Stvaralaštvo na udaraljkama	4,35	,728	4,27	,914	,024*	,681	97,650	,497
Stvaralaštvo tjeloglazbom	4,26	,815	3,84	1,067	,027*	2,935	95,014	,004
Stvaralaštvo glasom	4,26	,824	4,07	,841	,244	1,590	252	,113
Stvaralaštvo upotrebom informacijsko-komunikacijske tehnologije	3,53	1,109	4,10	,940	,038	-4,092	136,228	,000

*pretpostavka o podjednakim varijancama nije zadovoljena; $p < 0.05$

S obzirom na to da se kompetencije za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva razvijaju njihovom češćom provedbom, odnosno češćom provedbom dolazi do razvoja ovih specifičnih stvaralačkih vještina, provjereno je dobiva li se razlika u samoprocjeni kompetencija između učitelja koji provode i onih koji ne provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi glazbe. Dobivena je statistički značajna razlika za većinu varijabli (Tablica 41). Učitelji koji provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi glazbene kulture, procjenjuju boljima većinu svojih kompetencija za vođenje različitih stvaralačkih aktivnosti od učitelja koji ne provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva ($p < 0.05$).

Tablica 41

Rezultati samoprocjene kompetencija za vođenje različitih stvaralačkih aktivnosti između učitelja koji provode (N = 207) i onih koji ne provode (N = 47) stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe

Samoprocjena kompetencija za vođenje različitih stvaralačkih aktivnosti		<i>M</i> <i>σ</i>		Levenov			
				test		t-test	
				<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ritamska improvizacija	provode	4,57	,625	,000*	2,688	57,605	,009
	ne provode	4,19	,900				
Melodijska improvizacija	provode	4,39	,701	,002*	1,678	58,371	,099
	ne provode	4,15	,932				
Skladanje kraćih skladbi / osmišljavanje nove pjesme	provode	3,98	1,009	,005*	2,438	60,795	,018
	ne provode	3,51	1,231				
Osmišljavanje harmonije pjesmama	provode	4,14	,939	,004*	1,722	58,085	,090
	ne provode	3,81	1,262				
Orkestriranje melodije	provode	3,83	1,056	,018*	1,498	61,795	,139
	ne provode	3,53	1,248				
Oponašanje zvukova iz prirode	provode	3,64	1,013	,715	5,487	252	,000
	ne provode	2,74	1,010				
Završavanje glazbene fraze / glazbena pitanja i odgovori	provode	4,21	,883	,007*	2,434	59,596	,018
	ne provode	3,79	1,122				
Mijenjanje poznate pjesme	provode	4,03	,997	,033*	2,341	61,438	,022
	ne provode	3,60	1,192				
Osmišljavanje melodije na zadani tekst	provode	4,16	,971	,000*	3,675	58,237	,001
	ne provode	3,43	1,298				
Osmišljavanje teksta na zadanu melodiju	provode	3,90	1,043	,001*	2,856	58,753	,006
	ne provode	3,30	1,366				
Ozvučavanje literarnoga predloška	provode	3,77	1,071	,031*	2,413	62,240	,019
	ne provode	3,30	1,250				

*pretpostavka o podjednakim varijancama nije zadovoljena; $p < 0.05$

Kako bi se potvrdila povezanost češće provedbe i razvoja kompetencija, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. Provjereno je dobiva li se povezanost između učestalosti provođenja stvaralačkih aktivnosti s obzirom na različite načine njihova izvođenja i samoprocjene

kompetencija učitelja za istu vrstu aktivnosti. Dobivena je statistički značajna pozitivna korelacija za sve varijable (Tablica 42). Rezultati Pearsonova testa korelacije pokazali su statistički značajnu malu povezanost za jednu varijablu, umjerenu povezanost za dvije varijable i statistički značajnu veliku povezanost za jednu varijablu. Učitelji koji češće provode različite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva procjenjuju boljima svoje kompetencije za iste aktivnosti, što znači da češća praksa može poboljšati samopouzdanje učitelja u vlastite vještine.

Tablica 42

Povezanost učestalosti provođenja stvaralačkih aktivnosti i samoprocjene kompetencija za iste aktivnosti glazbenoga stvaralaštva

Samoprocjena kompetencija	Stvaralaštvo glasom	Stvaralaštvo na udaraljka	Stvaralaštvo tjeloglazbom	Stvaralaštvo uz upotrebu IKT-a
Učestalost izvođenja				
Stvaralaštvo glasom	,306**	-	-	-
Stvaralaštvo instrumentima	-	,294**	-	-
Stvaralaštvo tjeloglazbom	-	-	,508**	-
Digitalno stvaralaštvo	-	-	-	,468**

** $p < 0.01$

Prethodno predstavljeni rezultati ukazuju na obilježja konstruktivistički orijentiranih učitelja glazbe. Samoprocjena pedagoških i didaktičkih kompetencija pokazala je kako učitelji glazbe smatraju da posjeduju kompetencije konstruktivističkoga učitelja. U nastavku istraživanja provjereno je dobiva li se povezanost između ovih kompetencija sa specifičnim stručnim kompetencijama, odnosno kompetencijama koje se odnose na aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. S obzirom na različite načine izvođenja stvaralačkih aktivnosti, dobivena je statistički značajna slaba i umjerena povezanost za većinu varijabli (Tablica 43). Učitelji koji procjenjuju boljima svoje pedagoške, didaktičke i stručne kompetencije, ujedno procjenjuju boljima svoje specifične glazbene kompetencije za provedbu stvaralačkih aktivnosti s obzirom na različite načine njihova izvođenja. Također, potrebno je istaknuti kako nije uočena povezanost pedagoških kompetencija s kompetencijama izvođenja aktivnosti glazbenoga stvaralaštva uz upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Tablica 43

Povezanost pedagoških, didaktičkih i stručnih kompetencija s kompetencijama za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva s obzirom na način izvođenja (N = 254)

Kompetencije	pokret	udaraljke	tjeloglazba	glas	IKT
Koristim veći broj nastavnih materijala.	,178**	,116	,155*	,219**	,190**
Potičem učenike na učenje istraživanjem i otkrivanjem.	,226**	,271**	,201**	,283**	,228**
Potičem učenike na učenje igrom.	,326**	,248**	,326**	,361**	,240**
Potičem učenike na suradničko učenje.	,297**	,172**	,296**	,290**	,128*
Potičem učenike na aktivno sudjelovanje.	,181**	,225**	,235**	,194**	-,002
Potičem učenike na samostalnost u radu.	,214**	,245**	,204**	,155*	,086
Potičem učenike na preuzimanje inicijative.	,226**	,236**	,232**	,216**	,103
Provjeravam razumiju li učenici aktivnosti i zadatke.	,149**	,171**	,260**	,143*	-,035
Postavljam potpitanja učenicima tijekom određene aktivnosti.	,089	,160*	,165**	,106	,045
Potičem učenike na dijalog s učiteljem.	,139*	,159*	,188**	,199**	,052
Potičem učenike na dijalog s drugim učenicima.	,251**	,163**	,231**	,167**	,096
Potičem učenike na postavljanje otvorenih pitanja učitelju.	,227**	,211**	,214**	,241**	,103
Poznajem predmetni kurikulum.	,192**	,179**	,263**	,199**	,117
Poznajem stručnu literaturu na području glazbenoga stvaralaštva.	,245**	,248**	,302**	,327**	,288**
Poznajem različite mogućnosti i načine provedbe stvaralaštva.	,308**	,289**	,359**	,356**	,324**
Poznajem različite metode rada na području glazbenoga stvaralaštva.	,297**	,285**	,333**	,369**	,314**
Poznajem mogućnosti upotrebe IKT-a u stvaralačkim aktivnostima.	,140*	,352**	,187**	,215**	,641**
Poznajem dobrobiti koje glazbeno stvaralaštvo ima za učenike.	,305**	,309**	,272**	,286**	,182**
Imam razvijene improvizacijske vještine.	,193**	,340**	,253**	,371**	,404**

Imam razvijene vještine sviranja.	,178**	,364**	,256**	,181**	,329**
Imam razvijene vještine pjevanja.	,304**	,251**	,309**	,440**	,095
Imam razvijene kreativne sposobnosti.	,243**	,427**	,305**	,326**	,372**
Detaljno se pripremam za nastavni sat.	,246**	,191**	,268**	,200**	,180**
Osjećam profesionalnu sigurnost za vođenje stvaralačkih aktivnosti.	,273**	,274**	,269**	,328**	,291**

** $p < 0.01$

4.3. Rasprava prvoga dijela istraživanja

U prvome dijelu istraživanja određena su četiri osnovna istraživačka pitanja. Istraživanjem se željelo provjeriti mišljenje učitelja o stvaralačkim aktivnostima, utvrditi učestalost provedbe, načine organizacije i vrednovanja te teškoće s kojima se učitelji susreću u nastavnoj praksi. Osim toga, provjereno je kako učitelji procjenjuju svoje kompetencije za vođenje glazbenih stvaralačkih aktivnosti. Rezultati prvoga dijela istraživanja doprinijeli su boljem razumijevanju i procjeni stanja glazbenoga stvaralaštva u višim razredima općeobrazovnih škola u Republici Hrvatskoj.

Početnim se anketnim pitanjima nastojalo provjeriti razumijevanje i mišljenje učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Učitelji uglavnom poznaju obilježja stvaralačkih aktivnosti i značenje pojma *stvaralaštvo*, ali svega manje od polovice učitelja u potpunosti točno definira što je glazbeno stvaralaštvo. Četvrtina je učitelja djelomično točno pojasnila i opisala ključne značajke glazbenoga stvaralaštva, dok manji broj učitelja netočno određuje ove aktivnosti. Petina je učitelja ponudila nevaljane odgovore jer istima nisu odgovorili na postavljeno pitanje. Ovim se uvodnim pitanjem željelo provjeriti osnovno razumijevanje obilježja stvaralačkih aktivnosti. U nastavku su učitelji trebali procijeniti svoje razumijevanje na temelju ponuđenih izjava o glazbenome stvaralaštvu. Čak petina učitelja ove aktivnosti prepoznaje kao reproduksijske, odnosno kao aktivnosti pjevanja i sviranja uz upotrebu notnih partitura. Također, nešto manje od petine učitelja smatra da glazbeno stvaralaštvo omogućuje uvježbavanje i reprodukciju postojećih glazbenih produkata. Ipak, najveći broj učitelja glazbeno stvaralaštvo prepoznaje kao aktivnosti izražavanja koje podrazumijevaju osmišljavanje i improvizaciju. Nešto manje od petine učitelja smatra da je glazbeno stvaralaštvo područje koje podrazumijeva interpretaciju i razumijevanje glazbenoga

jezika. Usporedbom ovih dvaju pitanja, primjetno je kako određeni dio učitelja vjerojatno ne razumije temeljna obilježja aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

Siljamäki i Kanellopoulos (2020) su utvrdili da u literaturi postoje različiti pristupi razumijevanju improvizacije, što može utjecati na načine percipiranja i implementiranja stvaralačkih aktivnosti u nastavnu praksu. U literaturi su tako uočeni pristupi koji improvizaciju promatraju kao sredstvo za razvoj vještina, učenje i razumijevanje glazbe, istraživanje društvenih odnosa i samoizražavanje, emancipaciju i osnaživanje i dr. Razumijevanje stvaralačkih aktivnosti među studentima glazbe istražila je Kokotsaki (2011) i utvrdila različita shvaćanja aktivnosti skladanja, izvođenja, slušanja i improvizacije. Sudionici istraživanja skladanje povezuju s kreativnom idejom, procesom i proizvodom. Izvođenje također može biti kreativno ako se skladba različito interpretira, a posebno je kreativno izvođenje vlastite skladbe. S idejom o kreativnoj izvedbi slažu se Schiavio i sur. (2023), koji govore o nepredviđenim situacijama tijekom glazbene izvedbe. Takve situacije pružaju mogućnosti „kreativne prilagodbe i interpretacije koje, uz poštivanje ideje skladatelja koji se izvodi, također odražavaju osobni stil izvođača“ (Schiavio i sur., 2023, str. 66). U istraživanju koje je provela Kokotsaki (2011) improvizacija je najrjeđe spomenuta aktivnost koju je istaknulo tek dvoje sudionika istraživanja. Iako je slušanje glazbe manje kreativna aktivnost od stvaranja glazbe, sudionici istraživanja kreativnost u slušanju povezuju s „različitim i jedinstvenim emocionalnim odgovorima te mogućnostima otvorenih zadataka koji pomažu istraživanju i otvaranju puteva za komunikaciju o osjećajima i mislima relevantnim za glazbu“ (Kokotsaki, 2011, str. 109). Rezimirajući rezultate istraživanja, moguće je da neki učitelji u ovome istraživanju isto tako polaze od različitih pristupa stvaralačkim aktivnostima, što u konačnici rezultira različitim shvaćanjima i razumijevanjima ovih aktivnosti. Pozitivno je što učitelji uglavnom prepoznaju stvaralaštvo kao aktivnosti osmišljavanja i glazbene improvizacije. Isto tako, za uspješno je stvaranje potrebno glazbeno znanje, stoga možemo govoriti i o razumijevanju glazbenoga jezika. No ako želimo neku aktivnost označiti „kreativnom“ tada ista aktivnost treba biti prožeta kreativnim načinom razmišljanja uz davanje osobnoga, jedinstvenoga značenja nekome proizvodu.

Najčešćim obilježjima stvaralačkih aktivnosti učitelji prepoznaju slobodu i spontanost u izražavanju te improvizaciju i znatiželju. Slično, u jednome su drugome istraživanju sudionici iskazali pozitivno mišljenje o kreativnim oblicima muziciranja, uz koje povezuju novost, slobodu,

istraživanje, osobni rast, povjerenje, inicijativnost (Schiavio i sur., 2023). Webster (1990, str. 24) ističe da „faktori kao što su preuzimanje rizika, spontanost, otvorenost, pronicljivost, smisao za humor i sklonost prema kompleksnosti, za koje se čini da postoje kod mnogih kreativnih osoba, mogli bi imati nekakav značaj za omogućavanje kreativnoga procesa“. Osim toga, stvaralaštvo karakterizira otvorenost i senzibilnost pojedinca, želja za promjenom, maštovitost, fluentnost, inventivnost i originalnost ideja, intrinzična motivacija, spremnost na preuzimanje rizika itd. (Nickerson, 1999; Hargreaves, 2003; Brinkman, 2010; Vidulin-Orbanić, 2013). Istaknuta obilježja ukazuju da osobnost onoga koji stvara ima značajnu ulogu u stvaralačkome procesu.

Ovo je istraživanje pokazalo određenu razinu ne (pre)poznavanja aktivnosti koje omogućuju stvaralački rad učenika. Čak petina učitelja (i više) smatra kako je stvaralačko izražavanje moguće u reprodukcijским aktivnostima pjevanja, sviranja i plesanja. Naime, ovim je aktivnostima moguće provoditi stvaralaštvo ako je riječ o različitim načinima glazbenoga izražavanja tijekom stvaralačkoga rada. No budući da je u anketi istaknuto *pjevanje zadane pjesme* i *sviranje po notama*, kao i *uvježbavanje zadane koreografije*, ovdje je riječ o reprodukcijским aktivnostima koje podrazumijevaju uvježbavanje već postojećega muzičkog materijala. Uz ponuđene je aktivnosti istaknut pridjev „zadana“ koji sam po sebi implicira postojanje muzičkoga materijala koji je potrebno uvježbati različitim načinima izražavanja (pjevanjem, sviranjem ili plesanjem). Dobiveni odgovori učitelja daju naslutiti kako određeni broj učitelja ne razlikuje stvaralačke od nestvaralačkih (reprodukcijских) glazbenih aktivnosti. Ostale ponuđene aktivnosti, izravno ili neizravno, ipak pružaju mogućnosti stvaralačkoga izražavanja. Konačno, pozitivno je što najveći broj učitelja glazbeno stvaralaštvo shvaća kao područje koje podrazumijeva izražavanje osmišljavanjem i improvizacijom. Iako nisu ponuđene sve nastavne aktivnosti, učitelji smatraju kako je glazbeno stvaralaštvo, od onih ponuđenih aktivnosti, moguće provoditi u različitim nastavnim aktivnostima. Mogućnosti stvaralačkoga rada ponajviše prepoznaju u aktivnostima koje se temelje na osmišljavanju i improvizaciji, izražavanju uz pokret i tjeloglazbu, upotrebi digitalnih alata i na glazbenim igrama.

Gledajući općenito, igra se smatra učinkovitim sredstvom za poticanje kreativnosti jer povezuje divergentni i konvergentni način razmišljanja. Osim toga, do izražaja dolazi i suradnja sudionika koji imaju slobodu samostalno razvijati vlastite ideje i načine interakcije s drugima (de Bruin, 2018). Glazbene su igre dobar način poticanja kreativnosti u nastavnome procesu jer se

njihovom provedbom stvara plodno tlo za aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Prema de Bruinu (2018), igra je izvrstan alat u poučavanju improvizacije pomoću kojega učitelji motiviraju i strukturiraju učenje. Igra potiče istraživanje i tako pomaže učenicima da razvijaju metakognitivne sposobnosti i nove ideje, što je ujedno obilježje i improvizacijskih aktivnosti. Učiteljima glazbena igra može biti sredstvo kojim će poticati radoznalost i istraživanje kod učenika, ali i u svrhu stvaranja pozitivnoga i poticajnoga okruženja za vođenje stvaralačkih aktivnosti (de Bruin, 2018).

Učitelji glazbe u našem istraživanju rado provode aktivnosti glazbenoga izražavanja u nastavnome procesu. Unatoč tomu, stvaralačke aktivnosti najrjeđe provode u nastavnoj praksi, ali su suglasni u mišljenju kako bi ih dodatna edukacija potaknula na češću implementaciju. Učitelji su tako iskazali svoju spremnost i interes za dodatnim edukacijama na području glazbenoga stvaralaštva. Prema Odenau i Welchu (2012), na percepciju učitelja o stvaralačkim aktivnostima utjecala su njihova ranija stvaralačka iskustva. Postoje implikacije istraživanja koje pokazuju kako uključivanje u neformalne oblike edukacije na području improvizacije može potaknuti na otvoreniji pristup organizaciji nastavnoga procesa (Wright i Kanellopoulos, 2010). Također, dodatna će edukacija pozitivno djelovati na mišljenje učitelja o stvaralačkim aktivnostima i može ih potaknuti na češću provedbu u nastavi (Hickey i Schmidt, 2019) te ujedno povećati samopouzdanje i poboljšati kompetencije za poučavanje stvaralaštva (Madura Ward-Steinman, 2007). Kao čimbenici koji bi potaknuli učitelje na češću implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe, u literaturi se ističu promatranje drugih učitelja, stručna usavršavanja i sudjelovanje na edukacijama na temu stvaralaštva te veća satnica u nastavi glazbe (Whitcomb, 2013). Randles i Smith (2012) su usporedili spremnost budućih učitelja glazbe u Engleskoj i Sjedinjenim Američkim Državama za implementaciju stvaralačkih aktivnosti u vlastitu nastavnu praksu. Rezultati su pokazali njihovu otvorenost i spremnost za implementaciju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Budući da je glazbeno kreativno izražavanje prisutno od njihovih najranijih susreta s glazbom, vjerojatno je to razlog njihove zainteresiranosti za ove aktivnosti, jer su na temelju vlastitoga glazbenog iskustva formirali svoj glazbeni identitet. Ipak, aktivnosti glazbenoga stvaralaštva imaju veću vrijednost u percepciji engleskih negoli američkih budućih učitelja glazbe (Randles i Smith, 2012).

Učitelji u ovome istraživanju prepoznaju dobrobiti stvaralačkih aktivnosti, odnosno da iste aktivnosti potiču razvoj kreativnoga mišljenja učenika te da je nastava u koju su uključene

stvaralačke aktivnosti zanimljivija i dinamičnija. Slično tomu, engleski učitelji smatraju da improvizacija potiče učenike na aktivno sudjelovanje te da doprinosi razvoju izvedbenih vještina i razvoju kreativnoga mišljenja učenika (Koutsoupidou, 2005). Pozitivno mišljenje o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva imaju i slovenski učitelji koji smatraju da ove aktivnosti doprinose osobnome razvoju učenika te ističu kako se učenici vole glazbeno izražavati na različite načine (Rozman, 2009). Doista, istraživanja su pokazala povećanje kreativnosti kod djece koja su bila izložena glazbenim improvizacijama (Koutsoupidou, 2008; Koutsoupidou i Hargreaves, 2009; Navarro Ramón i Chacón-López, 2021). Stoga, improvizacija kao jedan od načina stvaralačkoga izražavanja u nastavi glazbe „može biti korisna strategija za pokretanje kreativnih procesa“ (Navarro Ramón i Chacón-López, 2021, str. 10). Improvizacijske su aktivnosti za Koutsoupidou (2008) izvrstan „alat za poučavanje“ i vrijedno nastavno sredstvo, jer osim poboljšanja kreativnih kompetencija, ove aktivnosti pospješuju opći razvoj, razvoj glazbenih znanja i vještina te doprinose psihološkome i socijalnome razvoju djece. Dakle, tijekom improvizacije aktiviraju se složeni kognitivni procesi i sposobnosti (Biasutti, 2017) i tako pružaju priliku nastavi glazbe da doprinese općem ljudskom razvoju (Navarro Ramón i Chacón-López, 2021). Također, improvizacijske su aktivnosti neophodne za razvoj glazbenih vještina i razumijevanje glazbe (Gruenhagen i Whitcomb, 2014).

S obzirom na dobivene rezultate istraživanja, potrebno je senzibilizirati učitelje glazbene kulture za češću implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavnu praksu. Kako bismo to uspjeli, učitelje je potrebno potaknuti na dodatnu edukaciju gdje će se upoznati s različitim mogućnostima vođenja stvaralačkih aktivnosti. Opisane dobrobiti stvaralačkoga izražavanja ukazuju da bi učitelji glazbene kulture trebali učenicima

... pružiti prilike za stvaranje i uživanje u prednostima improvizacije u smislu njihovog glazbenog, psihološkog i socijalnog razvoja. Budući da je utjecaj improvizacije značajan za razvoj kreativnog razmišljanja kod djece, učionica glazbe treba biti mjesto istraživanja i eksperimentiranja s glazbenim idejama kroz ugodne kreativne aktivnosti. (Koutsoupidou i Hargreaves, 2009, str. 268)

Prema mišljenju učitelja, vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva zahtijeva veću pripremu učitelja. Iako su tradicionalni oblici poučavanja duboko ukorijenjeni u našoj metodici, odgovoran pristup odgojno-obrazovnome procesu svakako zahtijeva pripremanje učitelja. No aktivnosti glazbenoga stvaralaštva od učitelja zahtijevaju dodatnu pripremu u odnosu na

reprodukcijske aktivnosti glazbenoga izražavanja. Stvaralačke se aktivnosti temelje na principima aktivnoga učenja, gdje se učenike potiče na aktivno djelovanje, suradničke odnose i razvoj kompetencija (Kyriacou i Marshall, 1989). S mišljenjem hrvatskih učitelja slažu se sudionici drugoga istraživanja, koji smatraju da aktivni oblici učenja iziskuju veću pripremu učitelja od tradicionalnih metoda rada (Niemi, 2002). Prema Biasutti (2017), učitelji koji koriste improvizaciju kao nastavno sredstvo moraju planski pristupati njezinoj provedbi, jer je improvizacija „dugotrajna i zahtjevna aktivnost“ (str. 6) čije se poučavanje temelji na planiranju, praćenju i vrednovanju (Biasutti, 2013; Biasutti, 2017).

Još jedna u nizu izjava o glazbenome stvaralaštvu odnosila se na poznavanje notnoga pisma za potrebe stvaralačkoga rada. Učitelji se slažu kako za sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima učenici ne moraju poznavati notno pismo. Slični su rezultati dobiveni istraživanjem koje su provele Šimunović i Svalina (2016) na uzorku od 87 učitelja i nastavnika glazbe. Učitelji su istraživanjem iskazali svoje mišljenje o glazbenome stvaralaštvu, a Šimunović i Svalina (2016) zaključno rezimiraju:

Ono ima spoznajnu vrijednost, a smisao mu je otkrivanje novoga. Improvizacijskim vježbama razvija se osjećaj za formu, sposobnost oblikovanja i sposobnost improvizacije. Za glazbeno-stvaralačke aktivnosti djeca ne moraju poznavati notno pismo. Takve se aktivnosti provode prema nekom modelu i u okviru trenutno aktualne tematike. Za vođenje glazbeno-stvaralačkih aktivnosti učitelj treba biti jako dobro pripremljen. (Šimunović i Svalina, 2016, str. 66)

Također, učitelji koji su sudjelovali u istraživanju za potrebe ovoga rada, nisu sigurni u svoje mišljenje je li stvaralačke aktivnosti moguće provoditi svaki sat u nastavi glazbe. Isto tako, učitelji uglavnom nisu sigurni u mišljenje o kurikulumu i njegovoj ulozi u promicanju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Ono u čemu se učitelji uglavnom slažu jest da je predmetni kurikulum opterećen mnoštvom obveznoga sadržaja, dok s druge strane ističu kako predmetni kurikulum omogućuje otvoreni pristup odgojno-obrazovnome procesu. Otvorenost nastave ponajviše se ogleda u slobodnome odabiru nastavnih aktivnosti koje će učitelj provoditi u vlastitoj praksi. Učitelji ističu kako je provedbom aktivnosti glazbenoga stvaralaštva moguće ostvariti sve kurikulumске ishode. Najveći se broj učitelja izjasnio za ishode domene B, a zatim slijede ishodi domene C i domene A. Budući da domena B podrazumijeva aktivnosti izražavanja glazbom i uz glazbu, za očekivati je da će stvaralačke aktivnosti, koje su jedan od oblika glazbenoga izražavanja,

doprinijeti ostvarenju ovih ishoda. Ishodi domene A podrazumijevaju slušanje i upoznavanje glazbe kao takve, sa svim njezinim obilježjima i specifičnostima, stoga je moguće ishode ove domene također (barem djelomično) ostvariti stvaralačkim aktivnostima. Ishodi koji se odnose na poznavanje glazbenih sastavnica, različitih izvođačkih sastava i načina izvođenja te glazbenih oblika mogu se ostvariti aktivnim sudjelovanjem učenika u stvaralačkim aktivnostima. Sudjelovanjem u različitim vrstama stvaralačkih aktivnosti, učenici će osvijestiti različite oblike glazbene pojavnosti i tako doprinijeti ostvarivanju ishoda. Nakon samostalnoga stvaranja ili improviziranja, učenje o glazbi svakako bi trebalo nastaviti slušanjem relevantnih primjera umjetničke glazbe. Neke ishode A domene, u višim razredima (sedmome i osmome) ipak neće biti moguće ostvariti aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, jer zahtijevaju veća glazbena znanja i vještine. Ishodi domene C u osnovnoj općeobrazovnoj školi ostvaruju se kroz A i B domen, iz čega proizlazi da je ostvarenost ovih ishoda također moguća provedbom aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

Uočena je razlika u mišljenju između učitelja i učiteljica po pitanju glazbenoga stvaralaštva. Učiteljice više ističu da bi ih dodatna edukacija potaknula na provedbu stvaralačkih aktivnosti u nastavnome procesu ili pak, poboljšala njihovu provedbu. Osim toga, sklonije su mišljenju da nastavni predmet Glazbena kultura, kao jedan od umjetničkih predmeta u osnovnoj općeobrazovnoj školi, potiče razvoj kreativnoga mišljenja učenika. Učiteljice smatraju kako je razvoj kreativnoga mišljenja u nastavi glazbe moguće ostvariti provedbom različitih predmetnih aktivnosti te da učenici mogu stvarati bez poznavanja glazbenoga jezika. S druge strane, učitelji smatraju kako su aktivnosti glazbenoga stvaralaštva prikladnije za učenike viših razreda osnovne škole.

Istraživanje je pokazalo da učitelji s više radnoga iskustva procjenjuju kako je kreativno izražavanje moguće samo tijekom provedbe stvaralačkih aktivnosti i smatraju da predmetni kurikulum promiče njihovu provedbu u nastavnome procesu. Isto tako, učitelji s više godina radnoga staža mišljenja su da satnica nastave glazbe nije usklađena s očekivanjima predmetnoga kurikuluma. Moguće je da se učitelji s više radnoga staža oslanjaju na tradicionalnu metodiku poučavanja glazbe i nisu upoznati s različitim mogućnostima poticanja kreativnoga mišljenja u nastavi glazbe. Naime, prema suvremenim obrazovnim pristupima kreativno je mišljenje učenika,

osim u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, moguće poticati i kreativnim slušanjem glazbe (Dunn, 1997; Kratus, 2017).

Neki su učitelji istaknuli kako su nastavili svoj profesionalni razvoj kroz razne dodatne oblike učenja. Istraživanjem je uočena povezanost između učitelja s nekim oblikom dodatnoga obrazovanja i mišljenja o stvaralačkim aktivnostima u nastavi glazbe. Očekivano, učitelji s dodatnim obrazovanjem bolje razumiju dobrobiti kreativnoga izražavanja i važnost poticanja kreativnoga mišljenja u nastavnome procesu. Dobiveni rezultati pokazuju kako učitelji s dodatnim obrazovanjem u većoj mjeri smatraju da nastava glazbe potiče razvoj kreativnoga mišljenja te da njihova provedba čini nastavu zanimljivijom i dinamičnijom. Također, učitelji bez dodatnoga obrazovanja u većoj mjeri smatraju da učenici moraju poznavati notni sustav kako bi mogli sudjelovati u stvaralačkim aktivnostima. Rezultati ovoga dijela istraživanja sugeriraju da dodatno obrazovanje pozitivno utječe na percepciju učitelja o stvaralačkim aktivnostima (Hickey i Schmidt, 2019) i doprinosi povećanju senzibiliteta učitelja prema stvaralačkim aktivnostima. Kako je već bilo istaknuto, učitelji su dali naslutiti da bi ih dodatna edukacija na području stvaralaštva potaknula na implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavni proces. Svalina (2009) ističe važnost dodatne edukacije učitelja u svrhu razvoja vlastitih kreativnih kompetencija:

Da bi se situacija u školama bitno promijenila, potrebno je učitelje dodatno educirati programima stručnog usavršavanja ili uključivanjem u zajednice učenja dok je budućim učiteljima potrebno osigurati kvalitetno obrazovanje koje će im omogućiti da i sami kreativno uče kako bi isti način rada mogli primijeniti i u svome radu s učenicima. (Svalina, 2009, str. 4)

U Hrvatskoj su provedena istraživanja koja su se bavila procjenom zastupljenosti pojedinih aktivnosti u nastavi glazbe, ali nisu uočena istraživanja koja su provedena na razini cijele Hrvatske u predmetnoj nastavi glazbe. Naime, ista su istraživanja obuhvatila manje geografsko područje (npr. regiju ili županiju) ili su provedena na primarnome stupnju obrazovanja. Učitelji razredne nastave najvažnijima procjenjuju aktivnosti pjevanja, a zatim slijede aktivnosti slušanja glazbe, sviranja, glazbene igre, sviranje na glazbalima dječjega instrumentarija i glazbeno stvaralaštvo (Svalina, 2015). Slično procjenjuju studenti ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, odnosno budući odgojitelji, koji aktivnosti glazbenoga stvaralaštva procjenjuju najmanje važnima u radu s djecom i smatraju da iste aktivnosti treba provoditi najrjeđe u vrtićkoj praksi (Mucić i sur., 2024). S ovim se mišljenjem slažu i odgojitelji zaposleni u dječjim vrtićima koji doista najčešće provode

reprodukcijske glazbene aktivnosti pjevanja, izvođenja brojalica, sviranja i slušanja glazbe (Vidulin, 2016). Predstavljene odgojno-obrazovne razine možda nisu relevantne za naše istraživanje, no opisani rezultati istraživanja doprinose stvaranju cjelovite slike o zastupljenosti stvaralačkih aktivnosti. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem potvrdili su već provedena istraživanja po pitanju zastupljenosti različitih aktivnosti u nastavi glazbe. Učitelji glazbe u predmetnoj nastavi najčešće provode aktivnosti slušanja glazbe i pjevanja. Najrjeđe provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva i glazbenoga opismenjavanja učenika. Budući da u svojem radu učitelji provode one aktivnosti koje smatraju važnima, može se reći da učitelji glazbe u predmetnoj nastavi, kao i učitelji na primarnome stupnju obrazovanja, najmanje važnima procjenjuju upravo aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Formalno obrazovanje učitelje glazbe priprema za vođenje reprodukcijских aktivnosti. Tijekom svojega školovanja učitelji glazbe stekli su znanja o glazbi te razvijali vještine sviranja i pjevanja, ali imaju rijetka ili čak nikakva iskustva i znanja za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva (Campbell i sur., 2016). Također, za očekivati je da je glazbeno opismenjavanje učenika najrjeđe zastupljeno u praksi s obzirom na to da iste aktivnosti već skoro dva desetljeća nisu dijelom službenih pedagoških dokumenata. Shodno tomu, „ne treba inzistirati na glazbenom opismenjivanju jer se ono neće provoditi niti s učenicima a u prvi plan potrebno je staviti glazbu i njeno upoznavanje putem slušanja i aktivnog muziciranja“ (Svalina, 2015, str. 110). Glazbeno je stvaralaštvo jedan od oblika aktivnoga muziciranja, stoga će provedba ovih aktivnosti zasigurno obogatiti nastavni proces, doprinijeti osvještavanju različitih pojavnih oblika glazbe i potaknuti učenike na aktivno sudjelovanje.

Nadalje, provjereno je koliki broj učitelja intervalnoga uzorka provodi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi. Iako su aktivnosti glazbenoga stvaralaštva među najrjeđe zastupljenim aktivnostima u nastavnoj praksi, a i iskustva u praksi pokazuju kako učitelji rijetko provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, čak 81,5 % učitelja izjasnilo se kako provodi stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe. Ipak, od svih aktivnosti glazbenoga izražavanja hrvatski učitelji najrjeđe provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Koutsoupidou (2005) je provela istraživanje u Engleskoj koje je pokazalo jednako visoke rezultate zastupljenosti stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe. Čak 81 % engleskih učitelja u nastavi koristi improvizaciju, koja je jedan od načina stvaralačkoga izražavanja. Još veću zastupljenost stvaralačkih aktivnosti pokazalo je istraživanje na uzorku američkih učitelja glazbe. Naime, 96 %

učitelja uključuje neki oblik improvizacije u nastavni proces, ali isto tako, ove su aktivnosti najrjeđe zastupljene (Whitcomb, 2013). Jedan od razloga jest taj što su trenutačni glazbeni obrazovni programi usmjereni na razvoj izvedbenih vještina i konvergentne sposobnosti (Biasutti, 2017).

Učitelji koji ne provode stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbene kulture glavnim razlozima ističu nedostatak vremena i slabiji interes učenika. Slično, razlozima neprovođenja improvizacijskih aktivnosti engleski učitelji glazbe ističu manjak praktičnoga iskustva za provođenje istih aktivnosti (77 %), nedostatak znanja (69 %), manjak razredne discipline (62 %) i nedostatak vremena (54 %) za provedbu istih aktivnosti. Tek manji broj učitelja ističe kako improvizacijske aktivnosti nemaju dobrobiti za njihovo poučavanje (8 %) (Koutsoupidou, 2005). S obzirom na manjak vremena, Whitcomb (2013) predlaže uključivanje stvaralačkih aktivnosti u nastavni sadržaj. U tome slučaju nije potrebno osmišljavati nove sadržaje, već samo prilagoditi postojeće kako bi se aktivnosti glazbenoga stvaralaštva uspješno integrirale. Ako su učitelji spremni prilagoditi nastavni proces i kombinirati stvaralačke aktivnosti s ostalim sadržajima te imaju volju razmjenjivati ideje s drugim kolegama, Whitcomb (2013) predviđa uspješnost stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji različitih zemalja ne implementiraju stvaralačke aktivnosti iz istih razloga. Nedostatak vremena, kao najveći razlog, zajednički je svim prethodno predstavljanim istraživanjima. Ipak, nedostatak vremena jest otežavajući, ali ne bi trebao biti presudan faktor neuključivanja učenika u ovu vrstu aktivnosti. Kvalitetnim planiranjem i kombiniranjem s drugim aktivnostima, stvaralačke aktivnosti mogu biti uspješno integrirane u poučavanje.

Mastin Hanson (2023) diskutira o važnosti improvizacije u glazbenome obrazovanju. U svojem radu naglašava potrebu za promjenom i pritom ističe važnost osiguravanja novih mogućnosti koje će pripremiti buduće učitelje glazbe za poučavanje glazbenoga stvaralaštva. Prema Mastinu Hansonu (2023), budući učitelji glazbe pokazuju interes za stvaralaštvo, ali nemaju dovoljno iskustva i znanja za vođenje stvaralačkih aktivnosti. Ako tijekom studija učitelji nisu razvili dostatna znanja i vještine za određeno područje, onda je teško za očekivati da će isto područje implementirati u vlastitu nastavnu praksu. Piazza i Talbot (2021) vjeruju da je trenutačna nastavna praksa usmjerena na analiziranje i reproduciranje glazbenih djela čime se zapravo

sputava i ograničava kreativni glazbeni potencijal učenika. Stoga autori sugeriraju promjene i zalažu se za uključivanje stvaralačkih aktivnosti u nastavnu praksu.

Visoka procjena zastupljenosti primjetna je i kod implementacije aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u izvannastavne glazbene aktivnosti (66,1 %). Budući da su prethodni rezultati pokazali kako određeni broj učitelja ipak ne poznaje obilježja stvaralačkih aktivnosti, možemo naslutiti da je visoka zastupljenost i ovoga puta proizašla iz djelomičnoga nerazumijevanja glazbenoga stvaralaštva.

Učitelji stvaralačke aktivnosti provode različitim načinima glazbenoga izražavanja, najčešće glasom i tjeloglazbom, nešto rjeđe instrumentima, a samo ponekad uz pomoć digitalne tehnologije. Također, tijekom stvaralačkih aktivnosti kombiniraju različite načine glazbenoga izražavanja. Učitelji se možda češće odlučuju za izvođenje stvaralačkih aktivnosti glasom i tjeloglazbom, jer su isti načini izvođenja uvijek dostupni i ne ovise o učioničkoj infrastrukturi. Prethodno spomenuto istraživanje provedeno u Engleskoj, pokazalo je kako učitelji provode aktivnosti glazbene improvizacije glasom (56 %) i pokretom (59 %), a svi su sudionici prijavili kako provode instrumentalne improvizacije (Koutsoupidou, 2005). Giacomelli (2012) sugerira da učitelji glazbe trebaju poticati glazbeno stvaralaštvo, preciznije improvizaciju učenika, kako bi učenici mogli uočiti sličnosti, ali i razlike između vlastitih i umjetničkih djela. Pritom ističe mogućnost istraživanja zvukova prirodnim instrumentima (tjeloglazbom) ili uz pomoć različitih predmeta koje učenici mogu pronaći u vlastitome okruženju. Kao prednosti improvizacije na prirodnim instrumentima, Giacomelli (2012) ističe dostupnost instrumenta te samoizražavanje i samootkrivanje učenika.

Istraživanje načina na koji njihova tijela mogu rezonirati, naglašavati, kontrolirati dinamiku i visinu te reagirati na zvukove oko sebe, može učenicima pružiti jedinstvenu perspektivu o tome kako doprinose zvučnom okruženju u kojem se nalaze i šire, kako su sposobni doprinijeti i uključiti se u glazbeni dijalog, s drugima i sa samim sobom. (Giacomelli, 2012, str. 3)

Rezultati našega istraživanja u skladu su s istraživanjem koje su proveli Gruenhagen i Whitcomb (2014). Naime, najčešće aktivnosti glazbenoga stvaralaštva temeljile su se na improvizaciji glasom, iza čega slijede melodijske i ritamske improvizacije na udaraljka (Gruenhagen i Whitcomb, 2014). Ljudski je glas osnovni instrument i temeljni oblik komunikacije koji koristimo od rođenja (Odam, 2000), stoga je prirodno za očekivati da će zauzimati važno

mjesto u glazbenome stvaralaštvu. S druge strane, izvođenje instrumentima i uz pomoć digitalne tehnologije zahtijeva posjedovanje istih izvora zvuka, što iziskuje dodatna materijalna sredstva. Kao mogući razlog rjeđe zastupljenosti digitalnoga stvaralaštva nameće se što stvaranje i improvizacija uz pomoć digitalne tehnologije zahtijevaju određena znanja i vještine, koje učitelji i učenici možda nemaju dovoljno razvijene. Prema istraživanju provedenome u Turskoj, učitelji glazbe imaju umjereno razvijene digitalne kompetencije. Učitelji muškoga spola imaju razvijenije digitalne kompetencije u odnosu na učiteljice, dok su kompetencije starijih od pedeset godina bile izrazito slabo razvijene (Kibici, 2022). Thorghersen (2012) ističe da većina učitelja glazbe nema formalno obrazovanje za upotrebu glazbenih digitalnih alata. Umjesto toga, učitelji svoje kompetencije razvijaju samostalno ili dodatnim edukacijama. Stoga, Davidova (2019) u svojem radu, uz poticanje kreativnosti i inovacija, naglašava važnost razvoja digitalnih kompetencija u obrazovanju učitelja 21. stoljeća. Digitalna tehnologija, prema Thorghersenu (2012), predstavlja sredstvo koje učenicima omogućuje kontinuirano glazbeno učenje i kreativno izražavanje u svakodnevnome životu, izvan formalnoga glazbenog obrazovanja. Digitalna tehnologija neće i ne može zamijeniti tradicionalne načine izražavanja, ali može pružiti učenicima nova glazbena iskustva i tako „obogatiti paletu mogućnosti za stvaranje, distribuciju, konzumaciju i komunikaciju“ na području glazbe (Thorghersen, 2012, str. 135).

Stvaralačke su aktivnosti jednako zastupljene u nastavi oba spola, odnosno nije dobivena statistički značajna razlika u (ne)provođenju između učitelja ženskoga i muškoga spola. Jedina statistički značajna razlika dobivena je s obzirom na način provođenja stvaralačkih aktivnosti. Učitelji glazbe ženskoga spola procjenjuju kako češće provode stvaralačke aktivnosti tjeloglazbom.

Kada je riječ o organizaciji nastavnoga procesa u koji su implementirane stvaralačke aktivnosti, manji broj učitelja ističe kako im je za provedbu istih aktivnosti potreban cijeli nastavni sat ili dio sata, dok najveći broj učitelja ističe kako njihova provedba ovisi o vrsti i ishodima stvaralačke aktivnosti. Ako neku stvaralačku aktivnost provode u jednome dijelu nastavnoga sata, manji se dio učitelja izjasnio da istu aktivnost provodi na početku, dok neki učitelji provode u središnjemu (glavnome) dijelu nastavnoga sata. Ipak, najveći dio učitelja u tome slučaju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva provodi u završnome dijelu sata.

Zanimljiv je podatak kako učitelji ne provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva podjednako često u svim razrednim odjeljenjima. No za očekivati je da ove aktivnosti nisu jednako zastupljene u svim razredima, jer se mijenjaju i interesi učenika s obzirom na njihovu dob. Učitelji češće provode stvaralačke aktivnosti u petome i šestome razredu, jedanput do dva puta mjesečno, dok je u sedmome i osmome razredu njihova zastupljenost rjeđa, kada se provode svega nekoliko puta tijekom nastavne godine. Učitelji s više radnoga iskustva rjeđe provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u sedmome i osmome razredu u odnosu na učitelje s manje godina radnoga staža. Za očekivati je da će učitelji s više radnoga iskustva češće provoditi stvaralačke aktivnosti, odnosno da će povećanje sposobnosti poučavanja i njihova samopouzdanja doprinijeti češćoj implementaciji stvaralačkih aktivnosti, no rezultati istraživanja pokazali su suprotno. U skladu s dobivenim rezultatima istraživanja, učitelji s više godina radnoga iskustva svoje poučavanje vjerojatno temelje na tradicionalnome pristupu te se ono u sedmome i osmome razredu sastoji od temeljitije obrade muzikoloških sadržaja, što ne ostavlja previše vremena i prostora za implementaciju aktivnosti glazbenoga izražavanja. S druge strane, učitelji s manje godina radnoga iskustva su vjerojatno fleksibilniji u organizaciji nastavnoga procesa.

Istraživanje je pokazalo kako učitelji najčešće organiziraju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u manjim ili većim skupinama te kao rad u paru. Najrjeđe provode individualne stvaralačke aktivnosti u redovnoj nastavi glazbe. Tijekom individualnih stvaralačkih aktivnosti učenici troše više vremena na planiranje aktivnosti (Kaschub, 1999), što je vjerojatno otežavajuća okolnost u kontekstu hrvatskoga odgoja i obrazovanja. Dobivene rezultate potvrđuje drugo istraživanje u kojemu je dvije trećine učenika izjavilo kako više uživa u grupnim nego li u individualnim stvaralačkim aktivnostima. Kao razloge preferencije grupnoga stvaralaštva navode da se osjećaju bolje i sigurnije, a ovaj im je način rada zanimljiviji i lakši te omogućuje razmjenu iskustava i bolja učenja u interakciji s drugima (Rozman, 2009). Osim osjećaja sigurnosti, rad u manjoj skupini omogućuje suradnju i vršnjačko podučavanje, dok stvaralački rad u većoj skupini zahtijeva voditelja koji će uključiti sve učenike u stvaralački proces (Ginocchio, 2003). Hallam (2006) opisuje dobrobiti sudjelovanja u skupnim aktivnostima i pritom ističe kolektivnu uključenost i donošenje odluka, vršnjačku podršku učenicima, zajedničko uvježbavanje i razmjenu glazbenih ideja te raznolikost instrumenata unutar skupine. Prednosti grupnih aktivnosti spominju Schiavio i sur. (2023), prema kojima „grupna dinamika može olakšati stvaranje ideja, promicati

promjenu perspektive i pozvati učenike da otkriju i istraže nove glazbene mogućnosti i prilike“ (str. 75). Suprotno od hrvatskih učitelja, engleski učitelji često provode improvizaciju kao individualnu aktivnost (84 %) i u obliku grupne aktivnosti (92 %) (Koutsoupidou, 2005).

Anketirani učitelji u svojem poučavanju koriste strategije suradničkoga učenja, frontalnoga poučavanja, učenje kroz igru, učenje istraživanjem i raspravu. Većina istaknutih strategija ujedno su strategije konstruktivističkoga učenja koje učeniku omogućuju aktivno sudjelovanje u nastavnome procesu, rješavanje problema i razvoj socijalnih vještina (Terhart, 2001; Yilmaz, 2008; Maras i sur., 2018). Učitelji ističu da muzikološke sadržaje poučavaju provedbom različitih nastavnih aktivnosti te kombiniranjem izravnoga poučavanja i različitih nastavnih aktivnosti poput slušanja, pjevanja i sviranja. Manje od polovice učitelja upoznaje učenike s muzikološkim sadržajima provedbom stvaralačkih aktivnosti i glazbenih igara. Najmanji je broj onih učitelja koji muzikološke sadržaje posreduju isključivo izravnim poučavanjem. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji u svojem poučavanju upotrebljavaju tradicionalne i suvremene metode rada. Jukić (2013) smatra da se kvalitetna nastava treba temeljiti na kombinaciji konstruktivističkih obilježja i izravnoga poučavanja, a vrijednost izravnoga poučavanja prepoznaje i Terhart (2001) u slučaju kada učitelj treba nešto pojasniti. Ipak, moguće je da su kod davanja odgovora o načinima posredovanja muzikoloških sadržaja, učitelji mislili na ukupnost različitih predmetnih aktivnosti tijekom jednoga nastavnog sata koje provode uz obradu muzikoloških sadržaja, a ne na različite načine posredovanja istih sadržaja.

Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva trebaju se implementirati u nastavni proces tako da budu dijelom nastavnoga sadržaja. Mogu se provoditi u svim dijelovima nastavnoga sata, na početku, u središnjemu dijelu ili na kraju, ovisno o nastavnome sadržaju i pretpostavljenim ishodima. Ove aktivnosti nisu samosvrhovite, već „trebaju biti usmjerene prema ostvarenju predmetnih ishoda“ (Svalina i Mucić, 2022, str. 95), a kombinirajući ih s ostalim nastavnim aktivnostima, povećat će se učestalost njihove provedbe. S ovim se slaže Whitcomb (2013) koja sugerira načine integracije stvaralačkih aktivnosti u postojeći nastavni sadržaj. Učitelji u početku mogu koristiti jednostavnije oblike stvaralačkih aktivnosti koje će s lakoćom integrirati u nastavni sadržaj, koristiti njima poznate materijale i metode rada te uključiti glazbu blisku učenicima (Whitcomb, 2013).

Prema *Kurikulumu nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i Gimnazije* (MZO, 2019), učenike je potrebno kontinuirano vrednovati, formativno ili sumativno. Učitelji ističu da vrednovanje stvaralačkih aktivnosti treba biti usmjereno na proces, a ne na rezultat stvaranja. Također, učitelji smatraju da se vrednovanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva treba temeljiti na formativnim bilješkama, a ako iste aktivnosti vrednuju sumativnom ocjenom, onda ta ocjena treba biti poticajna. Preciznije,

... u aktivnom muziciranju učenika, tj. u pjevanju i sviranju, važniji je proces od krajnjeg rezultata jer postignuće u tim aktivnostima ovisi o glazbenim sposobnostima koje utječu na razinu uspješnosti učenika. Učenike s manje razvijenim glazbenim sposobnostima učitelj ne ocjenjuje individualno već tijekom skupnog muziciranja, tj. vrednuje i ocjenjuje njihov odnos prema aktivnosti i njihovu uključenost. (MZO, 2019, str. 82)

Iako Kurikulum ovom preporukom ne prepoznaje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, na identičan način treba pristupiti vrednovanju ovih aktivnosti. Vrednovanje stvaralačkih aktivnosti također treba biti usmjereno na proces stvaranja, odnosno na učenikovo sudjelovanje u stvaralačkoj aktivnosti jer se učenici razlikuju po svojim glazbenim sposobnostima i vještinama. U konačnici, ove je aktivnosti kao jedan oblik glazbenoga izražavanja, moguće vrednovati formativnim bilješkama ili sumativnom ocjenom, ali u tome slučaju ocjena treba biti poticajna (Svalina i Mucić, 2022).

Kokotsaki i Newton (2015) sugeriraju učiteljima upotrebu jasno određenih kriterija koji će olakšati vrednovanje stvaralačkoga procesa. Poznavanje sadržaja kriterija vrednovanja može pomoći učenicima da razumiju očekivanja učitelja i ujedno poboljšaju svoje stvaranje.

Razumijevanje kako kompozicija može zvučati bolje i bogatije ako se prikladna pažnja posveti njezinim sastavnim dijelovima, može poboljšati mentalnu angažiranost učenika tijekom kreativnog procesa i pomoći u završnoj fazi revizije, gdje učenici mogu prepoznati pozitivne aspekte svojih kompozicija te dati prijedloge kako poboljšati svoj rad. (Kokotsaki i Newton, 2015, str. 504)

Jedno je istraživanje pokazalo da vrednovanje vlastitih stvaralačkih proizvoda doprinosi povećanju motivacije učenika i stvara osjećaj zadovoljstva dobivenim rezultatima (Cremades-Andreu i Lage-Gómez, 2024). Dakle, kod vrednovanja stvaralačkih aktivnosti, učenicima treba omogućiti samoprocjenjivanje stvaralačkih proizvoda, što omogućuje prepoznavanje napretka i djeluje motivirajuće (Adams, 2005; Shuler, 2011). Osim toga, vrednovanje stvaralaštva potaknut

će raspravu između učitelja i učenika o važnim aspektima stvaralačkoga rada (Kokotsaki i Newton, 2015).

Kako bismo dobili što cjelovitiju sliku o stvaralačkim aktivnostima, bilo je potrebno identificirati s kojim se teškoćama učitelji u hrvatskim školama susreću tijekom vođenja istih aktivnosti. Učitelji ističu kako se u vlastitoj praksi najčešće susreću s teškoćama koje se odnose na organizaciju nastavnoga predmeta. Pri tome ponajviše misle na nedostatak vremena za provedbu ovih aktivnosti i mali broj sati s kojim je predmet Glazbena kultura zastupljen u tjednom opterećenju učenika. Whitcomb (2013, str. 44) ističe da učitelji uglavnom imaju pozitivno mišljenje o stvaralačkim aktivnostima u nastavi glazbe, konkretnije o aktivnostima koje se temelje na glazbenoj improvizaciji, ali da „pronalaženje vremena za uključivanje improvizacije ostaje izazov“. Osim toga, učitelji ističu teškoće s kojima se susreću u interakciji s učenicima te ističu nezainteresiranost, slabiju motivaciju i različite glazbene sposobnosti učenika za sudjelovanje u ovim aktivnostima. Motivacija pojedinca za sudjelovanje u različitim glazbenim aktivnostima ovisi o „interakcijama između njegovih karakteristika samopoimanja i ciljeva te karakteristika neposrednog okruženja, uključujući kulturne i povijesne čimbenike, obrazovnu okolinu i podršku koju dobivaju od obitelji i vršnjaka“ (Hallam, 2002, str. 232–233). Cremades-Andreu i Lage-Gómez (2024) izvijestili su kako neformalni oblici učenja i angažman učenika u nastavi glazbe doprinose stvaranju pozitivnoga okruženja koje je blisko povezano s visokom motivacijom učenika. Istraživanjem su utvrdili da postoji intrinzična i ekstrinzična motivacija, početna i procesna te socijalna motivacija i motivacija za učenje glazbe. Intrinzično motivirani učenici vole glazbu i sudjeluju u različitim oblicima formalnoga i neformalnoga glazbenog obrazovanja, jako su angažirani u stvaralačkim aktivnostima i smatraju kako imaju razvijene glazbene sposobnosti. Ekstrinzično motivirani učenici nisu zainteresirani za stvaralaštvo i ne pridaju veliku važnost nastavnome predmetu, zadovoljstvo im pruža ocjena koju doživljavaju nagradom. Socijalno motivirane učenike pokreću praktične grupne aktivnosti i stvaranje osjećaja grupnoga identiteta. Posljednja se vrsta motivacije odnosi na one učenike koji uživaju u stvaralačkim aktivnostima te vole slušati i učiti o glazbi (Cremades-Andreu i Lage-Gómez, 2024). Dakle, kako bi potaknuli učenike na sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima, potrebno je stvoriti pozitivno i za učenike poticajno okruženje. Poticajno je ono okruženje u kojemu prevladavaju odnosi temeljeni na međusobnome poštovanju, odgovornosti, pravednosti i brizi (Meyer, 2005). Pozitivni osjećaji

tijekom nastavnoga procesa doprinose povećanju učeničke motivacije. Ovo je vrlo bitno jer motiviraniji učenici ujedno pozitivnije percipiraju stvaralačke aktivnosti (Cremades-Andreu i Lage-Gómez, 2024).

Tek manji broj učitelja ističe kako nema teškoća u provedbi stvaralačkih aktivnosti. Neovisno o tome provode li ili ne provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u vlastitoj praksi, učitelji su najznačajnijom teškoćom procijenili nedostatak vremena, a uslijedile su teškoće koje se odnose na slabu motiviranost učenika, veće razredne skupine, manjak glazbenih instrumenata i ostalih pomagala te nezainteresiranost učenika. Nedostatak vremena najveća je teškoća i učiteljima na primarnome stupnju obrazovanja koji iz istoga razloga smatraju glazbeno stvaralaštvo nepotrebnom aktivnošću u nastavi glazbe (Svalina, 2015). Nastava glazbe u osnovnim općeobrazovnim školama zastupljena je tek jednim satom tjedno, stoga je razumljivo kako učitelji procjenjuju da nemaju dovoljno vremena za provedbu stvaralačkih aktivnosti jer iste aktivnosti zahtijevaju aktivno sudjelovanje i osmišljavanje glazbenih ideja. Za uspješno stvaralačko djelovanje, učitelji trebaju pružiti različite mogućnosti stvaranja, resurse i dostatno vrijeme za razvoj kreativnih vještina (Hallam, 2006). Iako se većina stvaralačkih aktivnosti može implementirati u manji dio nastavnoga sata, neke stvaralačke aktivnosti zahtijevaju provedbu kroz cijeli sat ili više uzastopnih nastavnih sati. U tome slučaju učitelji bi morali reducirati nastavne sadržaje pretpostavljene predmetnim kurikulumom jer je isti, prema mišljenju učitelja, opterećen mnoštvom obveznoga nastavnog sadržaja. Manjim teškoćama procijenjene su one teškoće koje se odnose na učitelja, odnosno njegova nesigurnost i nedostatnost ideja za provedbu stvaralačkih aktivnosti.

Rezultati našega istraživanja djelomično potvrđuju rezultate drugih istraživanja. Naime, anketirani učitelji najvećom teškoćom procjenjuju teškoće koje se odnose na organizaciju nastavnoga predmeta i pritom posebno naglašavaju nedostatak vremena i manji broj sati u nastavi glazbene kulture. Crow (2008) je proveo istraživanje koje je pokazalo da učitelji glazbe najvećim teškoćama u radu s učenicima procjenjuju manjak samopouzdanja učenika, nisku razinu glazbenoga znanja, nedostatak glazbenih (stvaralačkih) vještina i manjak podrške. Kako je već istaknuto, manjak samopouzdanja i nedostatak stvaralačkoga iskustva primarni su razlozi neuključivanja stvaralaštva u nastavnu praksu (Koutsoupidou, 2005; Madura Ward-Steinman, 2007; Whitcomb, 2013; Bernhard i Stringham, 2016). Prema Koutsoupidou (2008), zapadnjačka

društva teže konformizmu gdje se izbjegava različitost, stoga se učitelji i učenici osjećaju nesigurno i manje samopouzđano u slobodnome kreativnome izražavanju. No češćom provedbom stvaralačkih aktivnosti učenici će razvijati svoje vještine, a time i samopouzdanje za stvaralačko izražavanje.

Govoreći općenito o kreativnosti, Jukić i Kragulj (2010) sugeriraju da „osnovna didaktička pretpostavka za kreativan rad u školi osposobljenost je nastavnika za stvaralaštvo“ (str. 2). Da bi učitelji mogli poučavati stvaralaštvo, prije svega oni trebaju imati razvijene kompetencije, odnosno trebaju posjedovati dostatna znanja i vještine potrebne za uspješno vođenje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe (Svalina, 2009). Učitelji glazbe u našem istraživanju najboljima procjenjuju svoje kompetencije za vođenje aktivnosti slušanja glazbe i pjevanja, a slijede kompetencije za aktivnosti sviranja, vođenje nastave u cjelini i glazbene igre. Najslabijima procjenjuju kompetencije za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Slično procjenjuju učitelji na primarnome stupnju obrazovanja, koji ipak najboljima procjenjuju svoje kompetencije za vođenje aktivnosti pjevanja, a zatim slijede kompetencije za vođenje aktivnosti slušanja glazbe, vođenje nastave u cjelini, glazbenih igara, sviranja i stvaralačkih aktivnosti (Svalina, 2015). Razumljivo je kako učitelji kompetencije za vođenje stvaralačkih aktivnosti procjenjuju najslabijima, s obzirom na to da su tijekom formalnoga obrazovanja razvijali uglavnom reproduksijske vještine, a ujedno su iste aktivnosti najrjeđe zastupljene aktivnosti u nastavnoj praksi. Kako bi razvili potrebne kompetencije, učitelje je potrebno potaknuti na dodatne edukacije na području glazbenoga stvaralaštva, što će ih vjerojatno ohrabriti na češću implementaciju ovih aktivnosti.

Unatoč tomu što su učitelji glazbe svoje kompetencije za vođenje stvaralačkih aktivnosti procijenili najslabijima, pristupljeno je daljnjoj procjeni njihovih kompetencija za vođenje različitih stvaralačkih aktivnosti. Anketirani učitelji najvažnijim kompetencijama u vođenju stvaralačkih aktivnosti procjenjuju poticanje učenika na aktivno sudjelovanje te poticanje na suradnju i dijalog s učiteljem i drugim učenicima. Osim toga, učitelji smatraju kako učitelji koji provode ili će provoditi stvaralačke aktivnosti trebaju poznavati predmetni kurikulum, trebaju se detaljno pripremiti za provedbu ovih aktivnosti i osjećati profesionalnu sigurnost tijekom njihove provedbe. Od stručnih kompetencija, ističu razvijene kreativne sposobnosti učitelja i razvijene improvizacijske vještine te poznavanje različitih metoda rada na području glazbenoga stvaralaštva. Samoprocjenom kompetencija, provjereno je kako učitelji procjenjuju vlastite kompetencije za

provedbu ovih aktivnosti. Učitelji vrlo visoko procjenjuju sve svoje kompetencije. Isti učitelji izvrsnima procjenjuju svoje kompetencije poticanja učenika na aktivno sudjelovanje te kompetencije koje podrazumijevaju interakciju učitelja i učenika u nastavnome procesu. Dakle, učitelji najboljima procjenjuju svoje pedagoške kompetencije. Vrlo dobrima procjenjuju svoje didaktičke i stručne kompetencije.

Istraživanje je pokazalo kako učitelji glazbe u hrvatskim školama potiču učenike na učenje istraživanjem i otkrivanjem, suradničko učenje, samostalnost u radu. Osim toga, potiču da učenici tijekom nastavnih aktivnosti preuzimaju inicijativu u radu, provjeravaju tijek aktivnosti te potiču nastavnu komunikaciju na relaciji učitelj – učenik i učenik – učenik. Dobiveni rezultati istraživanja pokazuju kako učitelji glazbe samoprocjenjuju svoje kompetencije u skladu s obilježjima konstruktivistički i stvaralački orijentiranih učitelja (Brooks i Brooks, 1999; Yilmaz, 2008). Nastava u kojoj su učenici aktivni podržava razvoj kreativnoga mišljenja, a neke tehnike poticanja angažmana učenika su postavljanje pitanja, suradničko učenje i razvoj kritičkoga mišljenja (Kladder i Lee, 2019). Prema Sternbergu i Williams (1996), učitelji koji potiču stvaralaštvo u nastavnome procesu dijele neka zajednička obilježja. Naime, oni postavljaju pitanja koja će potaknuti učenike na razmišljanje i istraživanje, dopuštaju definiranje i redefiniranje problema, potiču višestrukost ideja, omogućavaju dovoljno vremena za kreativno razmišljanje i nagrađuju kreativne ideje. Takvi su učitelji skloni preuzimanju rizika, dopuštaju pogreške, potiču samoodgovornost učenika, ohrabruju učenike za stvaralaštvo i samoregulaciju tijekom stvaralačkoga djelovanja, potiču učenike na suradnju i stvaraju poticajno ozračje za stvaralaštvo. Učitelji koji provode improvizacijske aktivnosti u nastavnome procesu lakše se prilagođavaju i snalaze u neočekivanim i nepredvidivim situacijama u odnosu na tradicionalne učitelje (Biasutti, 2017).

Osim vrlo dobrih pedagoških i didaktičkih kompetencija, učitelji vrlo dobrima procjenjuju i svoje stručne kompetencije, koje su preduvjet za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Budući da kompetencije čine skup znanja i vještina, učitelji ističu kako na vrlo dobroj razini poznaju predmetni kurikulum, različite mogućnosti i načine provedbe stvaralačkih aktivnosti te dobrobiti koje ove aktivnosti imaju za učenike. Osim toga, učitelji na vrlo dobroj razini procjenjuju svoje vještine sviranja i pjevanja te kreativne i improvizacijske vještine. Prema istraživanju koje je provela Madura Ward-Steinman (2007), učitelji glazbe osjećaju veću sigurnost u vođenju

improvizacijskih aktivnosti na primarnome stupnju obrazovanja, dok nesigurnost raste u predmetnoj nastavi i srednjoj školi, kako se kompleksnost improvizacijskih aktivnosti povećava. Na ovo su se istraživanje nastavili Bernhard i Stringham (2016) te ispitali samopouzdanje budućih učitelja glazbe (studenata) za vođenje improvizacijskih aktivnosti. Odgovori sudionika istraživanja razlikuju se s obzirom na odgojno-obrazovnu razinu poučavanja. Naime, budući se učitelji osjećaju samopouzđano za vođenje improvizacijskih aktivnosti u razrednoj nastavi, dok samopouzdanje za njihovo vođenje u predmetnoj nastavi i srednjoj školi opada. Za vođenje improvizacijskih aktivnosti u predmetnoj nastavi osjećaju se umjereno samopouzđano, dok je u srednjoj školi razina samopouzdanja na blagoj razini (Bernhard i Stringham, 2016).

Također, drugo je istraživanje pokazalo da su engleski studenti glazbe sigurniji u svoje stvaralačke sposobnosti od američkih studenata. Mogući razlog je razlika između dvaju kurikuluma i obrazovnih politika (Randles i Smith, 2012). Ova istraživanja sugeriraju da implementacija stvaralačkih aktivnosti u glazbeno obrazovanje učenika doprinosi formiranju mišljenja, ali i razvoju stvaralačkih kompetencija. Pojedinci koji se tijekom svojega formalnoga glazbenoga obrazovanju (češće) susreću sa stvaralačkim aktivnostima vjerojatno ove aktivnosti procjenjuju vrjednijima te imaju razvijenije kompetencije.

S obzirom na različite mogućnosti i načine vođenja stvaralačkih aktivnosti, učitelji najboljima procjenjuju svoje kompetencije za aktivnosti stvaranja na udaraljka, dok najslabijima procjenjuju one stvaralačke aktivnosti koje podrazumijevaju upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije. Ritamske i melodijske udaraljke su među najčešćim instrumentima u razredu (Svalina i Mucić, 2022) i moguće je da su učitelji njihovom upotrebom razvili svoje kompetencije. S obzirom na postojanje različitih mogućnosti organizacije i provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, učitelji su trebali procijeniti svoje kompetencije za vođenje konkretnih stvaralačkih aktivnosti. Najboljima, na razini izvrstan, procjenjuju svoje kompetencije za ritamsku improvizaciju. Na vrlo dobroj razini procjenjuju svoje kompetencije za melodijsku improvizaciju, završavanje glazbenih fraza, aktivnosti glazbenih pitanja i odgovora, harmonizaciju pjesama, osmišljavanje melodije na zadani tekst, mijenjanje poznate pjesme, osmišljavanje nove pjesme, orkestriranje melodije, osmišljavanje teksta na zadanu melodiju i ozvučavanje literarnoga predloška. Na dobroj je razini procijenjena jedna aktivnost i to ona koja se odnosi na oponašanje zvukova u prirodi. Slično, američki učitelji najboljima procjenjuju svoje kompetencije za ritamsku

improvizaciju, dok nešto slabijima procjenjuju kompetencije harmonizacije i melodijske improvizacije (Madura Ward-Steinman, 2007). Drugo je istraživanje pokazalo kako budući učitelji glazbe smatraju da je njihova sposobnost improvizacije na dobroj razini ($M = 3,48$), ali žele naučiti kako poučavati improvizacijske aktivnosti ($M = 4,46$) (Bernhard i Stringham, 2016). Slično, učitelji glazbe slabijima procjenjuju vlastite improvizacijske kompetencije, ali pokazuju velik interes za učenje o načinima poučavanja improvizacijskih aktivnosti (Madura Ward-Steinman, 2007).

Suprotno ovim istraživanjima, studenti predškolskoga odgoja i obrazovanja najboljima procjenjuju svoje kompetencije slušanja i oponašanja zvukova. Većinu kompetencija za vođenje stvaralačkih aktivnosti studenti su procijenili na dobroj razini, dok su vrlo dobrima procijenjene kompetencije koje se odnose na organizaciju maloga orkestra i slušanje glazbe uz ples ili crtanje (Bačlija Sušić, 2018a). Ove razlike vjerojatno proizlaze iz različitih sveučilišnih planova i programa. Fakulteti koji obrazuju buduće učitelje glazbe usmjereni su na stručno glazbeno osposobljavanje, dok budući odgojitelji tijekom studija upoznaju različite metodike i ne mogu se fokusirati na glazbeno obrazovanje u istoj mjeri kao budući učitelji glazbe. Osim toga, riječ je o različitim odgojno-obrazovnim razinama i različitim ishodima glazbenoga učenja.

Istraživanje je pokazalo razlike u samoprocjeni kompetencija između oba spola učitelja. S obzirom na različite predmetne aktivnosti, učiteljice boljima procjenjuju svoje kompetencije za vođenje aktivnosti pjevanja, dok učitelji boljima procjenjuju kompetencije za vođenje aktivnosti sviranja. Isto tako, kada je riječ o različitim stvaralačkim aktivnostima, učitelji muškoga spola boljima procjenjuju svoje kompetencije za aktivnosti koje podrazumijevaju skladanje kraćih skladbi/pjesama, harmonizaciju pjesama, orkestraciju melodije i mijenjanje poznate pjesme. Učiteljice su pak, boljima procijenile svoje kompetencije za vođenje stvaralačkih aktivnosti koje uključuju izražavanje pokretom i tjeloglazbom, dok učitelji muškoga spola boljima procjenjuju svoje kompetencije za stvaralaštvo uz upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Glazbene su dispozicije urođene, odnosno čovjek se rađa s osnovom za daljnji razvoj glazbenih vještina. Hoće li se glazbene sposobnosti i vještine dalje razvijati, ovisit će o višestrukim utjecajima. Nikolić i Ercegovac-Jagnjić (2010, str. 25) ističu da „razvoj glazbenih sposobnosti pojedinca rezultat je utjecaja obiteljskog, društvenog, medijskog okruženja, glazbeno-pedagoškog djelovanja tijekom formalnog i neformalnog obrazovanja, ali i unutrašnjih čimbenika kao što su

želja i volja za sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima“. Neosporna je činjenica kako svi učitelji glazbe posjeduju glazbene sposobnosti i vještine koje su razvijali formalnim glazbenim obrazovanjem, ali isti učitelji ne moraju nužno posjedovati kompetencije za sve vrste (stvaralačkih) aktivnosti. Ako se tijekom formalnoga ili neformalnoga obrazovanja učitelji nisu susretali s ovim aktivnostima, onda kompetencije za njihovo vođenje neće biti dovoljno razvijene. Preciznije, kompetentan je onaj učitelj koji posjeduje sposobnosti te dostatna znanja i vještine, odnosno kompetencije na određenome području. Shodno tomu, dobivena je statistički značajna razlika u samoprocjeni kompetencija za provođenje različitih vrsta stvaralačkih aktivnosti između učitelja koji provode i onih koji ne provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnoj praksi. Učitelji koji su se bili izjasnili kako provode stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe, boljima procjenjuju svoje kompetencije za gotovo sve vrste stvaralačkih aktivnosti. Ovi učitelji ističu da imaju razvijenije kompetencije za ritamsku improvizaciju, aktivnosti skladanja, oponašanja zvukova iz prirode, završavanja glazbenih fraza, mijenjanje poznate pjesme, osmišljavanje melodije na zadani tekst, osmišljavanje teksta na zadanu melodiju i ozvučavanje literarnoga predloška. Dakle, učitelji koji provode stvaralačke aktivnosti boljima procjenjuju svoje kompetencije za većinu ponuđenih stvaralačkih aktivnosti. Pretpostavka je da su ove kompetencije učitelji razvili vođenjem stvaralačkih aktivnosti u vlastitoj nastavnoj praksi. Ipak, nije dobivena statistički značajna razlika za aktivnosti melodijske improvizacije te harmonizaciju i orkestriranje melodije. Razlog tomu može biti što su učitelji ove kompetencije stekli formalnim obrazovanjem na stručnim fakultetima i akademijama pohađajući različite kolegije kao što su harmonija, harmonija na klaviru i priređivanje za ansamble (AUKOS, 2022).

Osim toga, istraživanje je pokazalo kako učitelji koji češće provode različite stvaralačke aktivnosti s obzirom na način glazbenoga izražavanja, ujedno boljima procjenjuju svoje kompetencije potrebne za njihovu provedbu u nastavnome procesu. Tako učitelji koji češće provode stvaralaštvo glasom, procjenjuju boljima svoje kompetencije za vođenje stvaralačkih aktivnosti koje podrazumijevaju vokalno izražavanje. Isto vrijedi i za stvaralačke aktivnosti koje podrazumijevaju ostale načine stvaralačkoga izražavanja, kao što su stvaralaštvo tjeloglazbom, instrumentima i upotrebom informacijsko-komunikacijske tehnologije. Dodatno, učitelji koji boljima procjenjuju svoje didaktičke, pedagoške i stručne kompetencije, ujedno boljima procjenjuju i svoje kompetencije neophodne za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva s

obzirom na različite načine izvođenja. Istraživanjem nije dobivena povezanost nekih didaktičkih i pedagoških kompetencija s kompetencijama vođenja stvaralačkih aktivnosti upotrebom informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Učitelji glazbe u hrvatskim školama pokazali su obilježja konstruktivističkoga učitelja koji u nastavnu praksu implementiraju principe aktivnoga učenja, čime je stvoreno plodno tlo za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Implementacija aktivnosti glazbenoga stvaralaštva omogućuje učenicima aktivno sudjelovanje te istraživanje, povezivanje i konstruiranje znanja. Sudjelovanjem u stvaralačkim aktivnostima učenici stvaraju i obogaćuju svoja glazbena iskustva. U skladu s konstruktivističkim pristupom, stvaralačke aktivnosti omogućuju postavljanje učenika u središte nastavnoga procesa, naglasak je na učenikovu učenju koji samostalno ili potpomognuto konstruira nova znanja u poticajnome okruženju (Babić, 2007a). Dionici nastavnoga procesa, učenici i učitelj, djeluju u interakciji – učenik je aktivan subjekt, dok učitelj savjetuje, pruža potporu tijekom učenja i motivira učenike za uspješno djelovanje (Terhart, 2003; Maras i sur., 2018). Također, hrvatski učitelji glazbe najčešće organiziraju stvaralačke aktivnosti kao rad u paru i manjim/većim skupinama te na taj način potiču suradničko i vršnjačko učenje, a ujedno izvrsnima procjenjuju svoje pedagoške kompetencije (poticanje na samostalnost u radu i preuzimanje inicijative, postavljanje pitanja) što su neke od odlika aktivnoga učenja (Bonwell i Eison, 1991; Rogers i Freiberg, 1994; Felder i Brent, 2009; Gazibara, 2013). Sudjelovanjem u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva učenici će (su)konstruirati znanja u poticajnome okruženju. Nadogradnjom postojećih znanja, aktivnim sudjelovanjem i stvaranjem glazbenih produkata učenici će konstruirati, osvijestiti i produbiti svoje razumijevanje glazbe. Dobiveni rezultati ukazuju kako se aktivnosti glazbenoga stvaralaštva temelje na **konstruktivističkome pristupu i aktivnome učenju**.

4.4. Rezultati drugoga dijela istraživanja

U drugome dijelu istraživanja sudjelovalo je sedam učiteljica glazbene kulture. Način uzorkovanja prikazan je u cjelini *Metodologija empirijskoga istraživanja* (vidi podcjelinu 3.4.2. *Uzorak drugoga dijela istraživanja*). Sedam je učiteljica aktivno sudjelovalo u dijelu istraživanja koji se odnosio na promatranje stvaralačkih aktivnosti. Od toga broja, intervjuirano je šest

učiteljica. Naime, jedna učiteljica iz ovoga uzorka, koja je ujedno i voditeljica istraživanja, nije sudjelovala u polustrukturiranome intervjuu, kako se moguća subjektivnost u davanju odgovara ne bi odrazila na konačne rezultate.

Učiteljice su zaposlene u različitim županijama, pri čemu je najveći broj učiteljica zaposlen u Gradu Zagrebu. Učiteljice su pretežno zaposlene u školama koje se nalaze u urbanim sredinama. Gotovo su sve učiteljice u trenutku provođenja istraživanja zaposlene u jednoj osnovnoj školi ($N = 6$). Jedino je voditeljica istraživanja zaposlena u jednoj osnovnoj školi i gimnaziji, s tim da u osnovnoj školi ostvaruje većinu svoje satnice (matična škola) (Tablica 44).

Tablica 44

Distribucija raspodjele podataka prema vrsti mjesta i županiji u kojoj su učiteljice zaposlene

Šifra učiteljice	Urbana / Ruralna sredina	Županija zaposlenja
Učiteljica 1	Urbana	Grad Zagreb
Učiteljica 2	Urbana	Grad Zagreb
Učiteljica 3	Urbana	Grad Zagreb
Učiteljica 4	Urbana	Zagrebačka
Učiteljica 5	Urbana	Koprivničko-križevačka
Učiteljica 6	Urbana	Sisačko-moslavačka
Učiteljica 7	Ruralna	Vukovarsko-srijemska

U intervalnome je uzorku prosječna životna dob sudionika $M = 42,17$, dok je u ovome dijelu istraživanja prosječna životna dob $M = 46,14$. Od ukupnoga broja uključenih učiteljica u istraživanje, najveći je broj onih između 41–50 godina života ($N = 3$). Samo jedna učiteljica ima više od 30 godina radnoga staža (Tablica 45).

Tablica 45

Godine radnoga staža učiteljica uključenih u drugi dio istraživanja

Radni staž	10 – 19	20 – 29	30 +
Broj učiteljica	3	3	1

Učiteljice su stekle različito formalno obrazovanje. Tri su učiteljice studirale glazbenu kulturu, dvije učiteljice crkvenu glazbu i dvije učiteljice razrednu nastavu s glazbenom kulturom (GK). Također, tri su učiteljice voditeljice županijskih stručnih vijeća učitelja glazbene kulture. Sve su učiteljice napredovale u zvanje mentora ($N = 3$), savjetnika ($N = 3$) ili izvrsnoga savjetnika ($N = 1$) (Tablica 46).

Tablica 46

Ostali socio-demografski podaci sudionika istraživanja

	Obrazovanje	Voditeljica vijeća	Napredovanje u zvanju
Učiteljica 1	Glazbena kultura	+	+
Učiteljica 2	Crkvena glazba	-	+
Učiteljica 3	Crkvena glazba	-	+
Učiteljica 4	Razredna nastava s GK	-	+
Učiteljica 5	Glazbena kultura	+	+
Učiteljica 6	Razredna nastava s GK	-	+
Učiteljica 7	Glazbena kultura	+	+

Drugi je dio istraživanja podijeljen u dva dijela. Prvi dio predstavlja rezultate prikupljene sustavnim promatranjem stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi, dok je drugi dio usmjeren na prikaz rezultata dobivenih intervjuiranjem učiteljica. U svakome su dijelu predstavljeni podaci relevantni za primijenjeni postupak istraživanja. Radi lakšega praćenja, rezultati kvalitativnoga dijela istraživanja prikazani su prema kategorijama proizašlima iz sažimanja kodova, dobivenih višekratnim pregledom transkribiranih intervju, protokola promatranja i obrazaca za samovrednovanje učiteljica. Dodatno, kod prikaza rezultata sustavnoga promatranja opisane su dvadeset i tri stvaralačke aktivnosti.

Za potrebe ovoga dijela istraživanja određena su četiri istraživačka pitanja, usklađena s prvim dijelom istraživanja. Istraživačkim se pitanjima nastojalo odgovoriti kakvo je mišljenje učiteljica o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva i njihovo razumijevanje istih aktivnosti te koje stvaralačke aktivnosti implementiraju u nastavnu praksu i kako ih organiziraju, odnosno koja su obilježja istih aktivnosti. Također, provjereno je s kojim se teškoćama učiteljice najčešće susreću

i kako su zadovoljne svojim kompetencijama za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem poslužit će kao nadopuna kvantitativnome dijelu istraživanja i prikaz dobre prakse.

4.4.1. Sustavno promatranje

4.4.1.1. Organizacija aktivnosti glazbenoga stvaralaštva

U sustavnome je promatranju sudjelovalo sedam učiteljica. Učiteljice su snimale stvaralačke aktivnosti u vlastitoj nastavnoj praksi. Ovim su se dijelom istraživanja nastojala utvrditi obilježja promatranih aktivnosti glazbenoga stvaralaštva s obzirom na:

- distribuciju po učiteljicama i razredima
- vrstu stvaralačke aktivnosti
- usklađenost stvaralačkih aktivnosti s nastavnim sadržajima
- trajanje stvaralačke aktivnosti
- načine uključivanja učenika (veličina skupine)
- teškoće s kojima se učitelji susreću
- vrednovanje.

a) Distribucija stvaralačkih aktivnosti

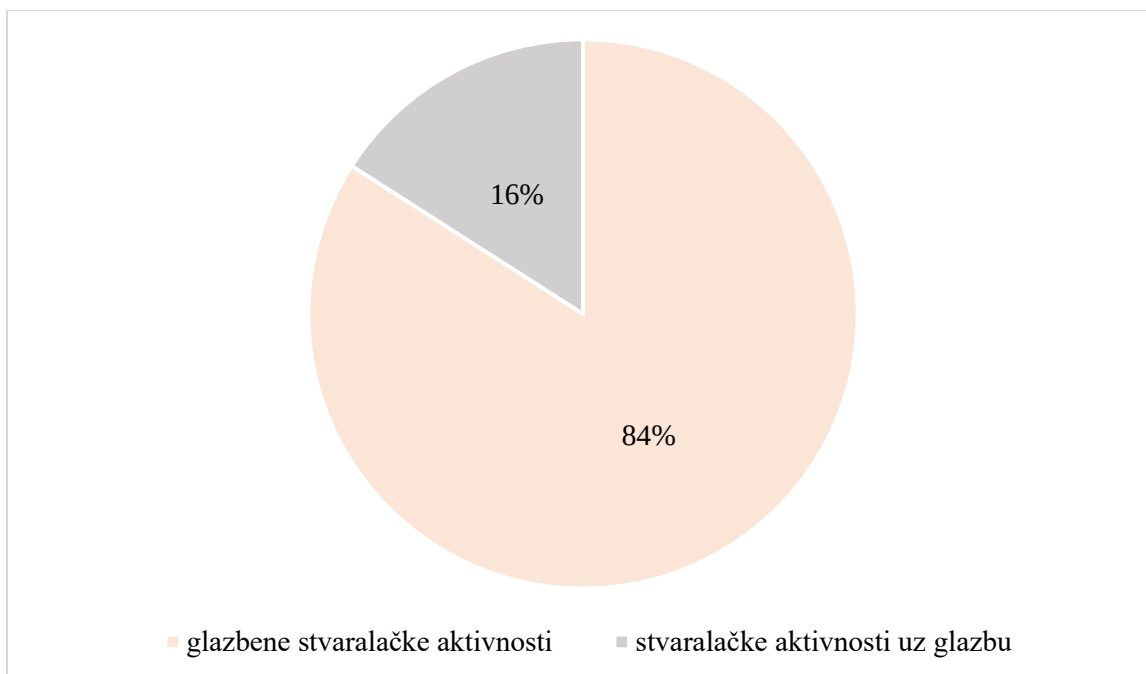
Učiteljice su za potrebe istraživanja snimile 71 aktivnost. Od ukupnoga broja svih snimljenih aktivnosti, dvije su aktivnosti isključene iz daljnje analize jer nemaju stvaralačka obilježja i temelje se na glazbenoj reprodukciji (Tablica 47). Jedna se isključena aktivnost odnosila na reprodukciju tjeloglazbom koju je demonstrirala učiteljica, a učenici potom uvježbali. Druga isključena aktivnost temeljila se na prepoznavanju ulomaka odabranih skladbi i sintezi glazbenih motiva u zaokruženu cjelinu. U ovoj je aktivnosti bio naglasak na analitičkome slušanju i povezivanju dijelova skladbe u smislenu cjelinu.

Tablica 47*Ukupnost snimljenih i stvaralačkih aktivnosti*

Učiteljica	Broj snimljenih aktivnosti	Broj stvaralačkih aktivnosti
Učiteljica 1	10	10
Učiteljica 2	10	9
Učiteljica 3	11	11
Učiteljica 4	10	9
Učiteljica 5	10	10
Učiteljica 6	10	10
Učiteljica 7	10	10
Ukupno	71	69

Od ukupnoga broja stvaralačkih aktivnosti ($N = 69$), 11 aktivnosti ne posjeduje obilježja glazbenoga stvaralaštva, odnosno u ovim aktivnostima ne nastaje novi glazbeni produkt. Ipak, ove su aktivnosti neizravno povezane s glazbom, gdje stvaralački proizvodi nastaju kao rezultat stvaranja uz glazbu ili su na neki način povezani s glazbom. Sukladno tomu, u nastavku su sve stvaralačke aktivnosti kategorizirane kao *glazbene stvaralačke aktivnosti* i *stvaralačke aktivnosti uz glazbu*. Slika 4 pokazuje ukupnost glazbenih stvaralačkih aktivnosti i stvaralačkih aktivnosti uz glazbu.

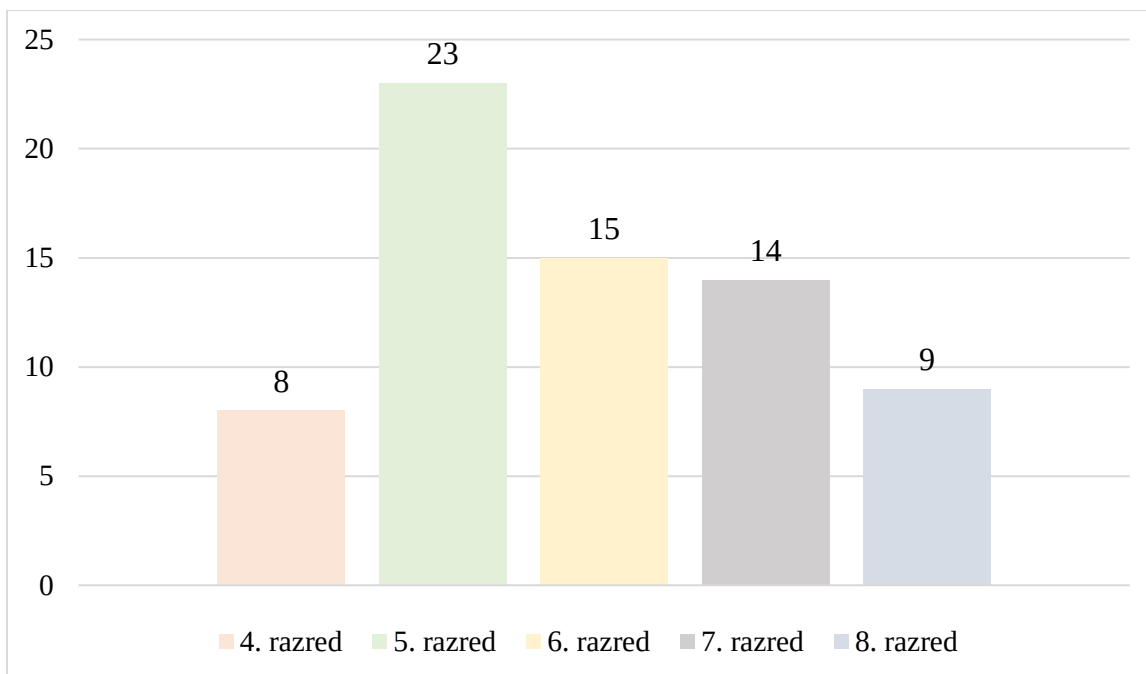
Slika 4*Ukupnost glazbenih stvaralačkih ($N = 58$) i stvaralačkih aktivnosti uz glazbu ($N = 11$)*



U aktivnostima glazbenoga stvaralaštva sudjelovale su učiteljice glazbene kulture i njihovi učenici od četvrtoga do osmoga razreda. Najveći broj stvaralačkih aktivnosti snimljen je u petim razredima ($N = 23$), a najmanji broj u četvrtim razredima ($N = 8$). No treba napomenuti da ne održavaju sve učiteljice nastavu u četvrtim razredima, što čini podatak o broju aktivnosti u četvrtim razredima manje relevantnim za cjelokupnu analizu. Ako se ova činjenica uzme u obzir, primjetno je kako je sljedeći najmanji broj stvaralačkih aktivnosti organiziran u osmim razredima ($N = 9$) (Slika 5). Razloge tomu možemo tražiti u smanjenome interesu učenika za aktivnosti glazbenoga izražavanja, većoj zastupljenosti ostalih predmetnih područja i povećanome opsegu muzikoloških sadržaja u višim razredima predmetne nastave.

Slika 5

Distribucija stvaralačkih aktivnosti po razredima



Učiteljice su samostalno odredile razrede u kojima će provoditi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva za potrebe sustavnoga promatranja. U Tablici 48 prikazana je distribucija stvaralačkih aktivnosti s obzirom na razrede u kojima su se provodile ove aktivnosti. Samo su dvije učiteljice provodile aktivnosti u četvrtome razredu, dok ostale učiteljice ne poučavaju u četvrtim razredima. Također, zanimljiv je podatak kako iste učiteljice, Učiteljica 1 i Učiteljica 6, preferiraju vođenje stvaralačkih aktivnosti u četvrtom, petom i šestom razredu, dok iste aktivnosti nisu provodile u sedmome (Učiteljica 6) i osmome (Učiteljica 1 i Učiteljica 6) (Tablica 48).

Tablica 48

Distribucija stvaralačkih aktivnosti po učiteljicama i razredima (N = 69)

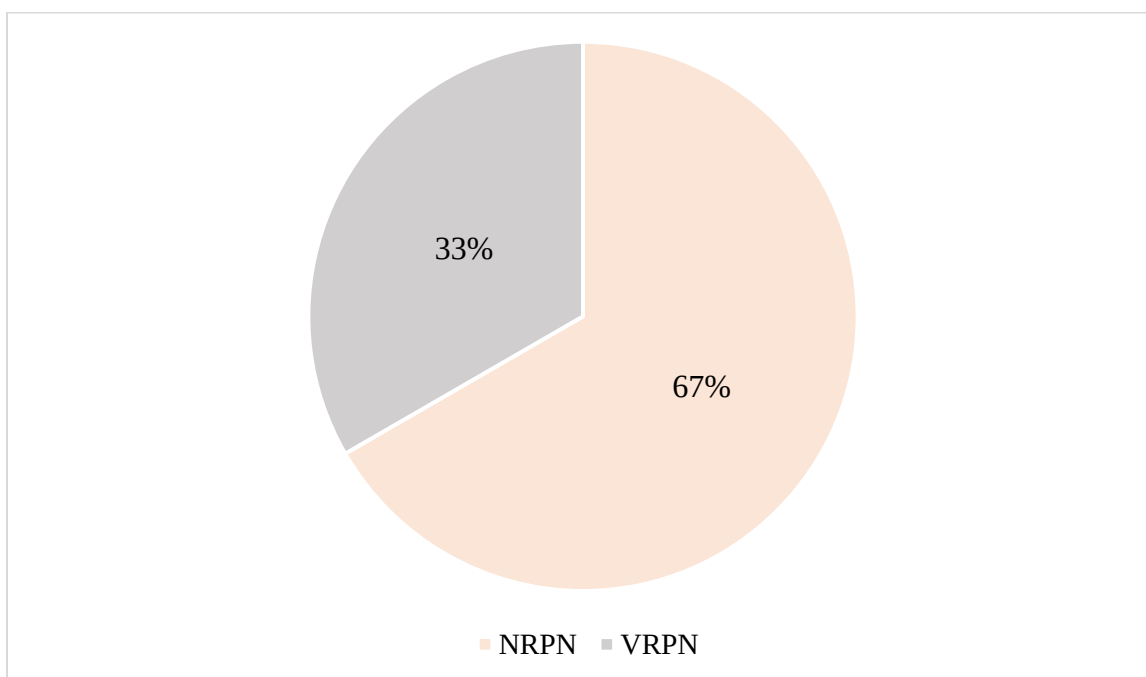
	frekvencije					ukupno
	4. razred	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	
Učiteljica 1	3	4	1	2	0	10
Učiteljica 2	0	2	2	2	3	9
Učiteljica 3	0	6	1	3	1	11
Učiteljica 4	0	2	3	3	1	9

Učiteljica 5	0	6	1	1	2	10
Učiteljica 6	5	1	4	0	0	10
Učiteljica 7	0	2	3	3	2	10
Ukupno	8	23	15	14	9	69

S obzirom na vrstu nastavnoga sadržaja i nastavnih područja zastupljenih u pojedinim razredima, podaci su grupirani tako da četvrti, peti i šesti razred čine kategoriju nižih razreda predmetne nastave (NRPN), dok su sedmi i osmi razred svrstani u kategoriju viših razreda predmetne nastave (VRPN). Dobiveni rezultati pokazuju da je više od dvije trećine svih snimljenih aktivnosti organizirano u nižim razredima predmetne nastave (Slika 6).

Slika 6

Zastupljenost stvaralačkih aktivnosti u nižim (N = 46) i višim (N = 23) razredima predmetne nastave



Rezultati iz prakse pokazuju kako su aktivnosti glazbenoga stvaralaštva različito zastupljene po razredima. Neke ih učiteljice preferiraju provoditi u četvrtom, petom i šestome

razredu, dok su neke učiteljice implementirale aktivnosti glazbenoga stvaralaštva od petoga do osmoga razreda. Ukupno gledano, rezultati pokazuju kako praksa provođenja stvaralačkih aktivnosti opada u višim razredima predmetne nastave. Ovi se rezultati mogu pojasniti smanjenim interesom učenika za kreativno izražavanje, kao i povećanim ishodima učenja koji se moraju ostvariti u višim razredima.

b) Vrste stvaralačkih aktivnosti

Prethodno je istaknuta kategorizacija promatranih aktivnosti glazbenoga stvaralaštva na *glazbene stvaralačke aktivnosti* i *stvaralačke aktivnosti uz glazbu*. Glazbene stvaralačke aktivnosti dodatno su se kategorizirale s obzirom na svrhu njihova provođenja u nastavnome procesu. Sve glazbene stvaralačke aktivnosti ($N = 58$) podrazumijevale su nastanak melodije ili ritma te mijenjanje glazbenih sastavnica. U istu su kategoriju svrstane i aktivnosti koje su se odnosile na istraživanje zvuka. Valjalo bi istaknuti kako su se pojedine aktivnosti mogle svrstati u više kategorija, ali su jednoznačno kategorizirane s obzirom na njihovu primarnu svrhu.

Određene su sljedeće kategorije glazbenih stvaralačkih aktivnosti:

- mijenjanje glazbenih sastavnica
- istraživanje zvuka
- osmišljavanje ritamske pratnje
- osmišljavanje kratke skladbe
- ritamska i/ili melodijska improvizacija.

Najveći broj glazbenih stvaralačkih aktivnosti odnosio se na osmišljavanje kratke skladbe ($f = 23$), dok je najmanje ritamskih i/ili melodijskih improvizacija ($f = 3$). Osim glazbenih stvaralačkih aktivnosti, učiteljice su provodile i stvaralačke aktivnosti uz glazbu. U kategoriju stvaralačkih aktivnosti uz glazbu ($f = 11$) svrstane su aktivnosti koje su se odnosile na stvaranje ili izmjenu postojećega teksta pjesme ($f = 5$), likovno izražavanje ($f = 3$) i pokret uz glazbu ($f = 2$). U istu je kategoriju svrstana jedna aktivnost koja je podrazumijevala izradu nastavnoga materijala. Preciznije, u ovoj su aktivnosti učenici osmišljavali pitanja iz područja glazbe (glazbene sastavnice) ($f = 1$) uz upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Ova aktivnost

nije primarno povezana s glazbom niti upotrebljava glazbu kao sredstvo izražavanja. Ipak, učenici su osmišljavali sadržaj glazbene tematike, stoga je i ova aktivnost svrstana u kategoriju stvaralačkih aktivnosti uz glazbu. Tablica 49 prikazuje distribuciju glazbenih stvaralačkih aktivnosti i stvaralačkih aktivnosti uz glazbu s obzirom na njihovu vrstu provedbe.

Tablica 49

Distribucija stvaralačkih aktivnosti s obzirom na vrstu aktivnosti

	Vrsta aktivnosti	<i>f</i>	%
Glazbene stvaralačke aktivnosti	Mijenjanje glazbenih sastavnica	7	10,1
	Istraživanje zvuka	10	14,5
	Osmišljavanje ritamske pratnje	15	21,7
	Osmišljavanje kratke skladbe	23	33,3
	Ritamska i/ili melodijska improvizacija	3	4,3
	Ukupno	58	84
Stvaralačke aktivnosti uz glazbu	Osmišljavanje teksta	5	7,3
	Likovno izražavanje	3	4,4
	Izražavanje uz pokret	2	2,9
	Osmišljavanje nastavnoga materijala	1	1,5
	Ukupno	11	16
Ukupnost glazbenih stvaralačkih aktivnosti i stvaralačkih aktivnosti uz glazbu		69	100

Rezultati pokazuju kako učiteljice provode različite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnoj praksi. Učiteljica 2 provela je šest aktivnosti osmišljavanja ritamske pratnje, dok je Učiteljica 3 provela jednak broj aktivnosti koje su podrazumijevale osmišljavanje kratke skladbe. Učiteljica 1, Učiteljica 3 i Učiteljica 7 u svoje su primjere stvaralačkih aktivnosti implementirale ritamske ili melodijske improvizacije. Dvije su učiteljice provele stvaralačke aktivnosti uz likovno izražavanje i dvije učiteljice stvaralaštvo uz pokret. Jedino je Učiteljica 6 provela aktivnost koja je podrazumijevala stvaranje nastavnoga materijala (Tablica 50).

Neke su se učiteljice trudile provoditi raznolike aktivnosti, dok su druge svoje stvaralaštvo u nastavnoj praksi temeljile na određenim vrstama stvaralačkih aktivnosti. S obzirom na ovakvu raspodjelu promatranih aktivnosti, možemo reći da učiteljice vjerojatno organiziraju i provode aktivnosti u skladu s vlastitim preferencijama. Osim toga, moguće je da su aktivnosti prilagodile svojim vještinama kako bi što uspješnije prikazale primjere stvaralačkoga rada. Može se pretpostaviti da se učiteljice rijetko odlučuju za improvizacijske aktivnosti zbog prirode improvizacije i jer su ove aktivnosti vjerojatno teže učenicima, s obzirom na to da zahtijevaju osmišljavanje bez pripreme i glazbeno izražavanje u realnome vremenu. Manji je broj učiteljica proveo stvaralačke aktivnosti uz glazbu – aktivnosti koje su neizravno povezane s glazbom. Razlog tomu može biti različito razumijevanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, odnosno možda neke učiteljice smatraju kako u ovim aktivnostima trebaju nastati isključivo glazbeni proizvodi. Kako je već opisano, Učiteljica 6 provela je aktivnost u kojoj je krajnji rezultat bio nastanak nastavnoga materijala. Dakle, u ovoj su aktivnosti učenici osmišljavali pitanja kojima su trebali provjeriti svoje razumijevanje glazbenih sastavnica. Tijekom ove aktivnosti nije nastao glazbeni proizvod, niti je glazba bila uključena u proces stvaranja. Ipak, učenici su stvarali koristeći se muzičkim sadržajima. Budući da je jedino Učiteljica 6 provela ovakvu aktivnost, za pretpostaviti je kako druge učiteljice u stvaralačke aktivnosti obvezno, izravno ili neizravno, uključuju glazbu kao takvu.

Tablica 50

Distribucija aktivnosti glazbenoga stvaralaštva s obzirom na vrstu stvaranja

Vrsta stvaralačke aktivnosti	Frekvencije						
	Učiteljica 1	Učiteljica 2	Učiteljica 3	Učiteljica 4	Učiteljica 5	Učiteljica 6	Učiteljica 7
Mijenjanje glazbenih sastavnica	2	1	0	3	0	0	1
Istraživanje zvuka	2	0	4	0	0	2	2
Osmišljavanje ritamske pratnje	1	6	0	3	3	0	2
Osmišljavanje kratke skladbe	2	0	6	3	5	4	3

Ritamska i/ili melodijska improvizacija	1	0	1	0	0	0	1
Osmišljavanje teksta	1	0	0	0	1	2	1
Likovno izražavanje	1	2	0	0	0	0	0
Izražavanje uz pokret	0	0	0	0	1	1	0
Osmišljavanje nastavnoga materijala	0	0	0	0	0	1	0

Najveći broj različitih stvaralačkih aktivnosti zabilježen je u petim razredima ($f = 7$). Ukupnost različitih stvaralačkih aktivnosti jednak je u četvrtim ($f = 6$) i sedmim ($f = 6$) te šestim ($f = 5$) i osmim ($f = 5$) razredima (Tablica 51).

Tablica 51

Raznovrsnost stvaralačkih aktivnosti prema razredima

Vrsta stvaralačke aktivnosti	4. razred	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred
Mijenjanje glazbenih sastavnica	+	+	+	+	+
Istraživanje zvuka	+	+	+	+	+
Osmišljavanje ritamske pratnje	-	+	+	+	+
Osmišljavanje kratke skladbe	+	+	+	+	+
Ritamska i/ili melodijska improvizacija	+	-	-	+	-
Osmišljavanje teksta	-	+	+	-	-
Likovno izražavanje	-	+	-	+	+
Izražavanje uz pokret	+	+	-	-	-
Osmišljavanje nastavnoga materijala	+	-	-	-	-
Ukupno	6	7	5	6	5

Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva različito su zastupljene u pojedinim razredima. Općenito, najveći broj istovrsnih aktivnosti proveden je u petim razredima, gdje su učenici osmišljavali kratke skladbe ($f = 10$). Učenici šestih razreda najčešće su sudjelovali u aktivnostima istraživanja zvuka ($f = 5$), dok su učenici sedmih razreda najčešće sudjelovali u aktivnostima

osmišljavanja ritamske pratnje ($f = 6$). Učenici osmih razreda najčešće su se bavili osmišljavanjem kratke skladbe ($f = 4$) (Tablica 52).

Zanimljivo je primijetiti kako su stvaralačke aktivnosti uz glazbu pretežno provedene u nižim razredima predmetne nastave ($f = 9$). U stvaranju teksta sudjelovali su učenici petog ($f = 4$) i šestog ($f = 1$) razreda, dok je stvaralaštvo uz pokret bilo namijenjeno učenicima četvrtog ($f = 1$) i petog ($f = 1$) razreda. Stvaralaštvo uz likovno izražavanje provedeno je s učenicima petog ($f = 1$), sedmog ($f = 1$) i osmog ($f = 1$) razreda (Tablica 52).

Tablica 52

Distribucija različitih vrsta stvaralačkih aktivnosti prema razredima

Vrsta stvaralačke aktivnosti	Frekvencije				
	4. razred	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred
Mijenjanje glazbenih sastavnica	1	1	3	1	1
Istraživanje zvuka	1	1	5	2	1
Osmišljavanje ritamske pratnje	0	5	2	6	2
Osmišljavanje kratke skladbe	3	10	4	2	4
Ritamska i/ili melodijska improvizacija	1	0	0	2	0
Osmišljavanje teksta	0	4	1	0	0
Likovno izražavanje	0	1	0	1	1
Izražavanje uz pokret	1	1	0	0	0
Osmišljavanje nastavnoga materijala	1	0	0	0	0
Ukupno	8	23	15	14	9

S obzirom na različite mogućnosti i načine glazbenoga izražavanja, istraživanje je pokazalo kako glazbene stvaralačke aktivnosti ($N = 58$) učiteljice najčešće provode upotrebom dostupnih instrumenata ($f = 36$). U gotovo svim stvaralačkim aktivnostima tijekom kojih su se upotrebljavali instrumenti, učenici su stvarali na udaraljkama. Samo je jedna aktivnost podrazumijevala izražavanje na glasoviru. Nijedna aktivnost nije podrazumijevala isključivo vokalno stvaralaštvo (Tablica 53). Ono je upotrijebljeno u kombinaciji s drugim načinima glazbenoga izražavanja tijekom šest stvaralačkih aktivnosti. Tako se vokalno izražavanje javilo u kombinaciji s

instrumentima ($f = 3$), tjeloglazbom ($f = 1$) i pokretom ($f = 1$), dok se jedna aktivnost sastojala od kombinacije vokalnoga i instrumentalnoga izražavanja te tjeloglazbe ($f = 1$). Ipak, važno je istaknuti kako ono nije dominiralo ni u jednoj od ovih šest aktivnosti. Ostale kombinirane aktivnosti podrazumijevale su kombinaciju instrumenata i informacijsko-komunikacijske tehnologije ($f = 1$), instrumenata i tjeloglazbe ($f = 6$) te instrumenata i pokreta ($f = 1$). Veća zastupljenost instrumentalnog načina izražavanja tijekom stvaralačkih aktivnosti može ukazivati na to da se učiteljice osjećaju sigurnije u vođenju instrumentalnih aktivnosti i da ih procjenjuju lakšima u odnosu na druge vrste glazbenog izražavanja. Zanimljivo je kako nijedna učiteljica nije provela vokalno stvaralaštvo kao samostalnu aktivnost, što sugerira da je ova vrsta stvaralaštva vjerojatno najzahtjevnija, kako za učiteljice, tako i za učenike. Vokalno stvaralaštvo zahtijeva intonativnu točnost i sigurnost u interpretaciji, što može potaknuti pojavu osjećaja nesigurnosti tijekom vođenja i sudjelovanja u ovim aktivnostima. Moguće je da učiteljice ne provode vokalno stvaralaštvo kao samostalnu aktivnost zbog manjeg samopouzdanja i nedovoljno razvijenih pjevačkih sposobnosti učenika.

Tablica 53

Distribucija glazbenih stvaralačkih aktivnosti s obzirom na način glazbenoga izražavanja

Način glazbenoga izražavanja	<i>f</i>	%
Glas	0	0
Instrumenti	36	62,1
Tjeloglazba	5	8,6
Informacijsko-komunikacijska tehnologija	3	5,2
Kombinirano	14	24,1
Ukupno	58	100

Od ukupnog broja promatranih aktivnosti ($N = 69$), većina pripada domeni glazbenih stvaralačkih aktivnosti ($f = 58$). Rezultati iz prakse pokazuju kako učiteljice preferiraju provoditi aktivnosti koje uključuju osmišljavanje ($f = 52$), dok se rjeđe odlučuju za aktivnosti koje zahtijevaju neki oblik glazbene improvizacije ($f = 6$). Naime, improvizacija se pojavljuje u različitim vrstama stvaralačkih aktivnosti i uz različite načine glazbenoga izražavanja. Preciznije,

improvizacija se pojavila u ritamskim ili melodijskim improvizacijama ($f = 3$) te aktivnostima istraživanja zvuka ($f = 3$). Ritamske i melodijske improvizacije same po sebi podrazumijevaju spontano stvaranje melodije i ritma u određenom trenutku. No tijekom promatranja stvaralačkih aktivnosti zabilježene su i improvizacije unutar aktivnosti koje su podrazumijevale istraživanje i stvaranje zvukova bez prethodnoga uvježbavanja. Također, improvizacija je zabilježena tijekom stvaralačkih aktivnosti uz glazbu ($N = 11$), i to kod onih aktivnosti koje su podrazumijevale izražavanje uz pokret ($f = 2$).

Rezimirajući ove podatke, primjetno je kako se većina aktivnosti oslanjala na neki oblik osmišljavanja ($f = 61$), glazbenog ili neglazbenog, dok je znatno manji broj aktivnosti podrazumijevao improvizaciju ($f = 8$) (Tablica 54).

Tablica 54

Popis aktivnosti temeljenih na improvizaciji učenika

Učiteljica	Naziv nastavne jedinice	Vrsta stvaralačke aktivnosti
Učiteljica 1	Skladatelj i dirigent	Ritamske i/ili melodijske improvizacije
Učiteljica 1	Ozvučimo pjesmu	Istraživanje zvuka
Učiteljica 3	Suita	Ritamske i/ili melodijske improvizacije
Učiteljica 5	Karneval životinja	Izražavanje uz pokret
Učiteljica 6	Improvizacija uz zvukove prirode 1	Istraživanje zvuka
Učiteljica 6	Improvizacija uz zvukove prirode 2	Istraživanje zvuka
Učiteljica 6	<i>Epo i tai tai e</i>	Izražavanje uz pokret
Učiteljica 7	Jazz	Ritamske i/ili melodijske improvizacije

c) Usklađenost stvaralačkih aktivnosti s nastavnim sadržajima

Kako bismo provjerili je li stvaralačka aktivnost usklađena sa sadržajem propisanim kurikulumom, određeno je pet tematskih kategorija promatranih aktivnosti glazbenoga

stvaralaštva. S obzirom na nastavni sadržaj u koji su implementirane stvaralačke aktivnosti, određene su sljedeće kategorije:

- *glazbeno-izražajne sastavnice* – aktivnosti koje su se izvodile uz upoznavanje i ponavljanje glazbenih sastavnica
- *obrada pjesme* – aktivnosti koje su se izvodile uz upoznavanje i ponavljanje pjesme
- *glazbene vrste* – aktivnosti koje su se izvodile uz upoznavanje i ponavljanje glazbenih vrsta
- *glazbeni oblici* – aktivnosti koje su se izvodile uz upoznavanje i ponavljanje glazbenih oblika
- *vrste glazbe i glazbeni stilovi* – aktivnosti koje su se izvodile uz upoznavanje i ponavljanje različitih vrsta glazbe i glazbenih stilova.

Sve su nastavne jedinice predviđale obradu ili ponavljanje nastavnoga sadržaja, uz implementaciju stvaralačkih aktivnosti, tijekom jednoga nastavnog sata. Ističe se jedna nastavna jedinica koja je obuhvaćala dva nastavna sata. Naime, Učiteljica 5 predviđjela je osmišljavanje teksta u jednome nastavnome satu i uglazbljivanje istoga teksta tijekom drugoga nastavnog sata.

U Tablici 55 prikazan je popis svih nastavnih jedinica u čiji su sadržaj implementirane aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

Tablica 55

Popis nastavnih jedinica u čiji su sadržaj implementirane aktivnosti glazbenoga stvaralaštva

Nastavna jedinica / Kategorija aktivnosti s obzirom na sadržaj	
Učiteljica 1	• Skladatelj i dirigent / Glazbene sastavnice • Stvaralaštvo na pet tonova / Obrada pjesme • Ozvučimo pjesmu / Obrada pjesme • Glazbena oblikovanja / Glazbeni oblici • <i>Vesela pjesma</i> / Obrada pjesme • <i>Hvalile se Kaštelanke</i> / Obrada pjesme • <i>Stojin na kantunu</i> / Obrada pjesme • <i>Oda radosti</i> / Obrada pjesme • <i>Pizza Margherita</i> / Obrada pjesme • B. Smetana: <i>Vltava</i> / Glazbene sastavnice
Učiteljica 2	▪ <i>Sjajnokaokakavčiribiribaripokus</i> / Obrada pjesme ▪ Španjolska glazba / Obrada pjesme ▪ <i>Lay-O-Lay Ale loya</i> / Obrada pjesme ▪ Putujem svijetom: <i>Guantanamo</i> / Obrada pjesme

	▪ <i>Oh when the Saints</i> / Obrada pjesme ▪ <i>Lipe li su mlade Kaštelanke</i> / Obrada pjesme ▪ <i>Rock around the Clock</i> / Obrada pjesme ▪ B. Smetana: <i>Vltava</i> / Glazbene vrste ▪ 20. stoljeće – suvremena glazba / Glazbene vrste i stilovi
Učiteljica 3	▪ Emocionalna suita / Glazbene sastavnice ▪ Glazba 20. stoljeća / Vrste glazbe i glazbeni stilovi ▪ Od ideje do skladbe / Glazbene sastavnice ▪ <i>Proljetna pjesma</i> / Glazbene sastavnice ▪ Suita / Glazbene vrste ▪ Suita – Glazbena tvornica / Glazbene vrste ▪ Trodijelni oblik (A B A) / Glazbeni oblici ▪ Trodijelni oblik (A B C) / Glazbeni oblici ▪ Rondo / Glazbeni oblici ▪ Jednodijelni oblik / Glazbeni oblici ▪ Glazbena perioda / Glazbeni oblici
Učiteljica 4	▪ Udaraljke / Obrada pjesme ▪ Jazz / Vrste glazbe i glazbeni stilovi ▪ Rondo / Glazbeni oblici ▪ Crossover 1 / Vrste glazbe i glazbeni stilovi ▪ Oblikovanje glazbe / Glazbeni oblici ▪ Crossover 2 / Vrste glazbe i glazbeni stilovi ▪ <i>Moja diridika</i> / Obrada pjesme ▪ Tema s varijacijama / Glazbeni oblici ▪ Pjevanje i sviranje naučenih pjesama / Glazbene sastavnice
Učiteljica 5	▪ Glazbene sastavnice / Glazbene sastavnice ▪ Trodijelni oblik / Glazbeni oblici ▪ <i>Funga Alafia</i> / Obrada pjesme ▪ Stvaramo skladbu / Glazbene sastavnice ▪ Glazbeno stvaralaštvo – boomwhackersi / Glazbene sastavnice ▪ Glazbeno stvaralaštvo / Glazbene sastavnice ▪ <i>Bratec Martin</i> / Obrada pjesme ▪ C. S. Saëns: <i>Karneval životinja, Akvarij</i> / Glazbene sastavnice ▪ Glazbeno stvaralaštvo (tekst) / Glazbene sastavnice ▪ Uglazbljivanje teksta / Glazbene sastavnice
Učiteljica 6	▪ Ritam / Glazbene sastavnice ▪ Melodija / Glazbene sastavnice ▪ Mali skladatelji / Glazbene sastavnice ▪ Stvaramo i sviramo ritam / Osmišljavanje kratke skladbe ▪ Improvizacija uz zvukove prirode 1/ Istraživanje zvuka ▪ Improvizacija uz zvukove prirode 2 / Istraživanje zvuka ▪ <i>Ja posijah repu</i> / Obrada pjesme ▪ <i>Nabrala je jagode petrovke</i> / Obrada pjesme ▪ <i>Epo i tai tai e</i> / Obrada pjesme ▪ Glazbene igre – note / Glazbene sastavnice
Učiteljica 7	▪ Himna Europske unije / Obrada pjesme ▪ Pjevanje božićnih pjesama / Glazbene sastavnice ▪ Jazz-glazba / Vrste glazbe i glazbeni stilovi ▪ Drvena puhaća glazbala / Glazbene sastavnice

- *Pjevaj, sviraj, pleši* / Obrada pjesme
- Glasovirska minijatura / Glazbene vrste
- Rondo / Glazbeni oblik
- Aktivno muziciranje / Glazbene sastavnice
- Kad bih bio dirigent... / Vrste glazbe i glazbeni stilovi
- Ritam / Glazbene sastavnice

Najveći broj promatranih aktivnosti izvodio se uz upoznavanje ili ponavljanje glazbenih sastavnica ($f = 24$), iza čega slijede aktivnosti uz obradu pjesme ($f = 23$). Najmanji je broj onih aktivnosti implementiranih u sadržaje koji su se odnosili na upoznavanje različitih glazbenih vrsta ($N = 4$). Ukupnost stvaralačkih aktivnosti, s obzirom na nastavni sadržaj u koji su implementirane, prikazana je u Tablici 56.

Tablica 56

Distribucija stvaralačkih aktivnosti s obzirom na nastavni sadržaj (N = 69)

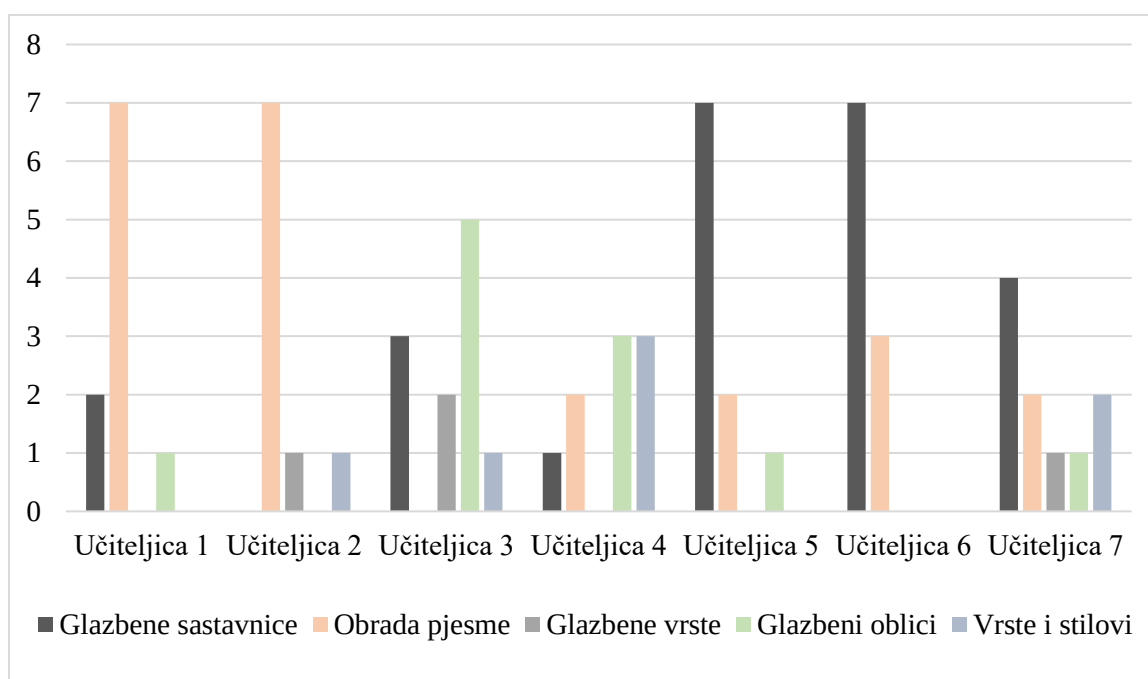
Kategorije aktivnosti s obzirom na sadržaj	Glazbene stvaralačke aktivnosti		Stvaralačke aktivnosti uz glazbu		Ukupno N
	f	%	f	%	
Glazbene sastavnice	19	32,8	5	45,4	24
Obrada pjesme	19	32,8	4	36,4	23
Glazbene vrste	3	5,2	1	9,1	4
Glazbeni oblici	11	18,9	0	0	11
Vrste glazbe i glazbeni stilovi	6	10,3	1	9,1	7
Ukupno	58	100	11	100	69

Učiteljice su integrirale stvaralačke aktivnosti u različite nastavne sadržaje. Rezultati sustavnoga promatranja pokazuju kako su neke učiteljice provodile aktivnosti glazbenoga stvaralaštva uz raznovrsne sadržaje, dok su druge implementirale stvaralaštvo uz manje raznolike sadržaje. Učiteljica 6 aktivnosti je glazbenoga stvaralaštva provodila isključivo tijekom poučavanja glazbenih sastavnica i obrade novih pjesama. Mogući je razlog tomu što je ova učiteljica svoje aktivnosti provodila u nižim razredima predmetne nastave (čak pet aktivnosti u

četvrtim razredima), a sadržaj koji je poučavala odgovara sadržaju iz kurikuluma. Izostavljeni se sadržaji poučavaju u manjoj mjeri ili se uopće ne poučavaju u četvrtim, petim i šestim razredima. Tri su učiteljice implementirale stvaralačke aktivnosti u tri kategorije nastavnih sadržaja, dok su preostale tri učiteljice provodile stvaralaštvo uz raznovrsnije sadržaje (Slika 7).

Slika 7

Distribucija stvaralačkih aktivnosti prema učiteljicama



Prema podacima iz Tablice 57, stvaralačke su se aktivnosti najčešće izvodile uz upoznavanje/ponavljanje glazbenih sastavnica te obradu pjesme. Suprotno, stvaralačke su aktivnosti najrjeđe implementirane u sadržaje poučavanja glazbenih vrsta, iza čega slijede aktivnosti uz upoznavanje različitih vrsta glazbe i glazbenih stilova. Ovi su sadržaji usklađeni s ishodima učenja u sedmome i osmome razredu, a stvaralačke su aktivnosti u ovim razredima ipak slabije zastupljene.

Budući da se u nastavi glazbene kulture tijekom obrade nove pjesme i slušanja glazbe uvijek polazi od prepoznavanja i uvažavanja glazbeno-izražajnih sastavnica, stvaralačke aktivnosti

integrirane u sadržaje poučavanja glazbenih sastavnica mogu se provoditi u svim razredima. Ipak, takve je aktivnosti potrebno prilagoditi nastavnome sadržaju uz koji se izvode, kako bi njihova provedba doprinijela ostvarivanju nastavnih ishoda.

Također, učenici predmetne nastave trebaju poznavati određeni broj umjetničkih skladbi i pjesama, stoga se stvaralačke aktivnosti povezane s obradom nove pjesme mogu provoditi u svim razredima. Glazbeni su se oblici poučavali u petome i šestome razredu, a vrste glazbe i glazbeni stilovi većinom u sedmome i osmome razredu te u manjoj mjeri u šestome razredu. Stvaralačke aktivnosti implementirane u sadržaje glazbenih vrsta izvodile su se u sedmome razredu, što je u skladu sa sadržajima u kurikulumu.

Dobiveni rezultati sugeriraju kako su učiteljice implementirale aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u odgovarajuće sadržaje poučavanja sa svrhom dubljega razumijevanja konkretnoga sadržaja i ostvarivanja kurikulumskih ishoda.

Tablica 57

Distribucija stvaralačkih aktivnosti po razredima s obzirom na nastavni sadržaj

	Frekvencije				
	Glazbene sastavnice	Obrada pjesme	Glazbene vrste	Glazbeni oblici	Vrste glazbe i stilovi
4. razred	5	3	0	0	0
5. razred	9	7	0	7	0
6. razred	5	5	0	4	1
7. razred	1	6	4	0	3
8. razred	4	2	0	0	3
Ukupno	24	23	4	11	7

Provjerena je distribucija različitih vrsta stvaralačkih aktivnosti s obzirom na nastavni sadržaj u koji su implementirane. Rezultati istraživanja pokazuju kako učiteljice upoznaju učenike s novim pjesmama najčešće uz osmišljavanje ritamske pratnje ($f = 13$), dok glazbene sastavnice poučavaju uz aktivnosti koje podrazumijevaju osmišljavanje kratke skladbe ($f = 11$). Također,

istraživanje je pokazalo da je obrada glazbenih oblika pogodna uz aktivnosti u kojima učenici osmišljavaju kratke skladbe ($f = 9$) (Tablica 58).

Osim osmišljavanja kratke skladbe, glazbene se sastavnice mogu poučavati uz mijenjanje glazbenih sastavnica, aktivnosti istraživanja zvuka, ritamske ili melodijske improvizacije. Glazbene su se sastavnice poučavale i uz osmišljavanje teksta. Jedna je aktivnost podrazumijevala osmišljavanje teksta na zadani ritamski obrazac, dok su u drugoj aktivnosti učenici diskutirali o glazbenim sastavnicama poznate pjesme i pritom započeli sa stvaranjem novoga teksta. Također, u poučavanje ove vrste sadržaja implementirane su aktivnosti likovnog izražavanja, izražavanja pokretom i stvaranje nastavnog materijala.

Obrada nove pjesme pokazala se najpogodnijom za osmišljavanje ritamske pratnje. Osim toga, učenici su tijekom upoznavanja nove pjesme mijenjali glazbene sastavnice, istraživali zvuk, osmišljavali kratku skladbu, osmišljavali tekst i izražavali se uz pokret. Za poučavanje glazbenih vrsta pogodnima su se pokazale aktivnosti istraživanja zvuka, osmišljavanja kratke skladbe, aktivnosti improvizacije i likovnog izražavanja. Kada je riječ o likovnome izražavanju, važno je istaknuti kako je riječ o aktivnosti u kojoj su učenici kroz likovnost predstavljali vlastiti doživljaj skladbe *Vltava*. Likovno je izražavanje, dakle, implementirano u upoznavanje programne skladbe.

Upoznavanje učenika s glazbenim oblicima pretežno se odvijalo uz osmišljavanje kratke skladbe gdje su učenici stvarali ritamsku ili ritamsko-melodijsku skladbu prema shemama različitih glazbenih oblika. Tako su učenici stvarali skladbe u jednodijelnome, dvodijelnome, trodijelnome (A B A ili A B C) obliku te obliku ronda i teme s varijacijama. Konačno, upoznavanje različitih vrsta glazbe i glazbeno-stilskih razdoblja odvijalo se uz aktivnosti mijenjanja sastavnica, istraživanja zvuka, osmišljavanja ritamske pratnje, osmišljavanja kratke skladbe, improvizaciju i likovno izražavanje (Tablica 58).

Tablica 58

Distribucija stvaralačkih aktivnosti s obzirom na sadržaj i vrstu aktivnosti

	Glazbene sastavnice	Obrada pjesme	Glazbene vrste	Glazbeni oblici	Vrste glazbe i stilovi
Mijenjanje glazbenih sastavnica	2	3	0	1	1

Istraživanje zvuka	5	2	1	0	2
Osmišljavanje ritamske pratnje	0	13	0	1	1
Osmišljavanje kratke skladbe	11	1	1	9	1
Ritamska i/ili melodijska improvizacije	1	0	1	0	1
Osmišljavanje teksta	2	3	0	0	0
Likovno izražavanje	1	0	1	0	1
Izražavanje uz pokret	1	1	0	0	0
Osmišljavanje nastavnoga materijala	1	0	0	0	0

Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva trebaju biti implementirane u nastavni sadržaj tako da doprinose ostvarivanju kurikulumskih ishoda. Istraživanje je pokazalo kako učiteljice uvažavaju kurikulumske ishode i povezuju praktično glazbeno izražavanje s istim ishodima na adekvatan način.

Nakon provedene stvaralačke aktivnosti, učiteljice su zamoljene u pisanome obliku procijeniti uspješnost stvaralačkih aktivnosti ispunjavanjem obrasca za samovrednovanje. U Tablici 59 prikazane su prosječne vrijednosti koje se odnose na zadovoljstvo učiteljica provedenim aktivnostima, ostvarenost ishoda i aktivnost učenika u stvaralačkim aktivnostima. Učiteljice su iskazale svoje mišljenje na Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*; 2 – *ne slažem se*; 3 – *nit se slažem niti se ne slažem*; 4 – *slažem se*; 5 – *u potpunosti se slažem*). Dobiveni rezultati pokazuju kako su učiteljice uglavnom zadovoljne provedbom svih aktivnosti. Najmanje je zadovoljna Učiteljica 6 ($M = 3,9$), dok je najzadovoljnija Učiteljica 5 ($M = 4,9$). Učiteljice su nešto zadovoljnije s ostvarenošću ishoda ($M = 4,6$), a najzadovoljnije su sudjelovanjem učenika u stvaralačkim aktivnostima ($M = 4,7$) (Tablica 59).

Tablica 59

Procjena učiteljica o uspješnosti provedenih stvaralačkih aktivnosti

Izjave o uspješnosti provedenih aktivnosti	<i>M</i>							
	uč* 1	uč* 2	uč* 3	uč* 4	uč* 5	uč* 6	uč* 7	ukupno
	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =11)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =71)

Zadovoljna sam provedbom planiranih aktivnosti.	4,6	4,4	4,6	4,3	4,9	3,9	4,3	4,4
Ostvarila sam planirane ishode aktivnosti.	4,9	4,7	4,6	4,6	5,0	4,0	4,6	4,6
Učenici su aktivno sudjelovali u provedenoj aktivnosti.	4,7	4,8	5,0	4,8	5,0	4,5	4,5	4,7

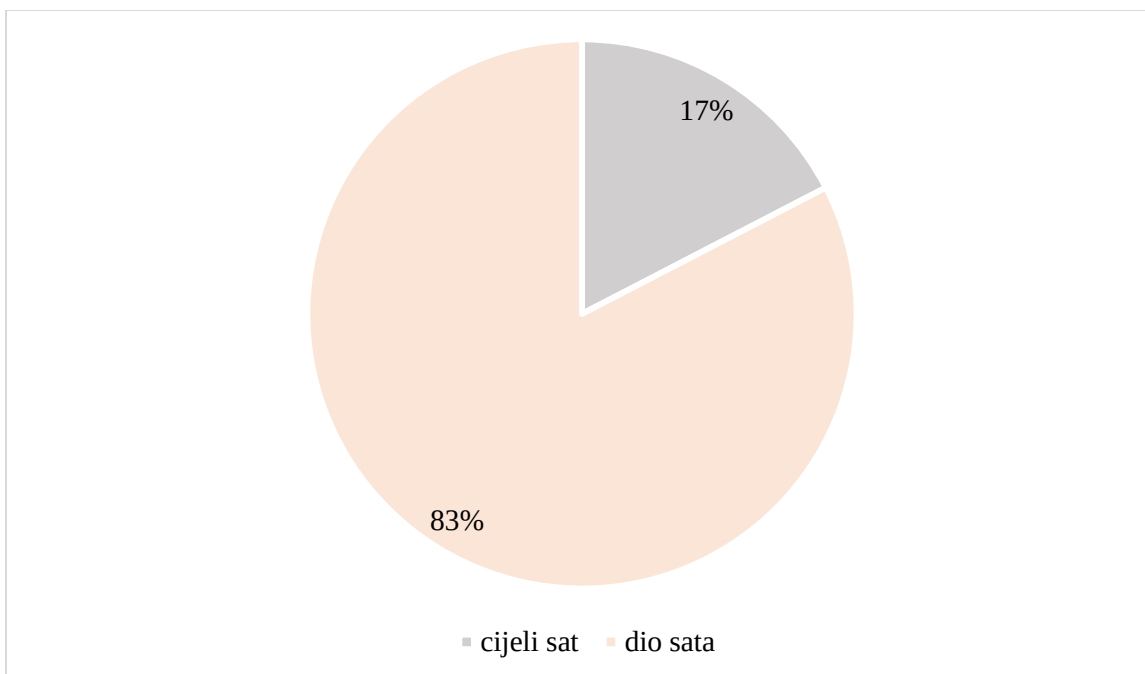
* učiteljica

c) Trajanje stvaralačke aktivnosti

Učiteljice su aktivnosti glazbenog stvaralaštva implementirale u različite dijelove nastavnoga sata. Neke aktivnosti zahtijevaju više vremena za uspješnu provedbu i ostvarenje nastavnih ishoda, dok je za neke jednostavnije aktivnosti dovoljno tek nekoliko minuta. Najveći broj promatranih stvaralačkih aktivnosti ($N = 69$) proveden je u jednome dijelu nastavnoga sata ($f = 57$), dok je manji dio trajao cijeli nastavni sat ($f = 12$) (Slika 8). Rezultati sustavnoga promatranja sugeriraju da stvaralačke aktivnosti ne moraju trajati cijeli nastavni sat kako bi njihova realizacija bila uspješna. Ipak, neke su aktivnosti zahtijevale provedbu tijekom cijeloga nastavnog sata što vjerojatno ovisi o kompleksnosti stvaralačke aktivnosti. Prethodni rezultati istraživanja ukazali su na usklađenost promatranih aktivnosti glazbenog stvaralaštva s kurikulumskim sadržajima te su iste aktivnosti doprinijele ostvarivanju nastavnih ishoda. Na temelju toga možemo zaključiti kako su stvaralačke aktivnosti uspješno integrirane u nastavni proces.

Slika 8

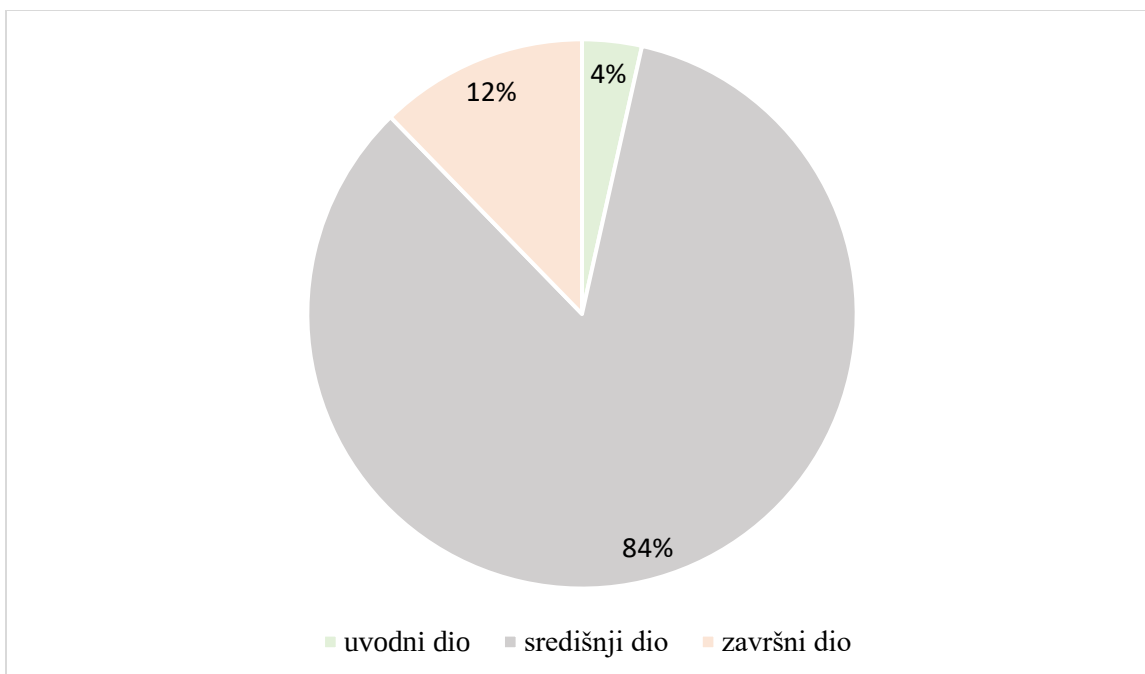
Distribucija stvaralačkih aktivnosti s obzirom na trajanje



Od ukupnoga broja stvaralačkih aktivnosti održanih tijekom jednoga dijela nastavnog sata, najveći je broj aktivnosti održan u središnjemu dijelu ($f = 48$), dok je manji broj aktivnosti zabilježen u uvodnome ($f = 2$) i završnome ($f = 7$) dijelu nastavnoga sata (Slika 9). Uvodne su stvaralačke aktivnosti služile kao uvertira u nastavni sadržaj, dok su aktivnosti u završnome dijelu nastavnog sata poslužile kao sredstvo za sistematizaciju i utvrđivanje nastavnoga sadržaja. Svrha stvaralačkih aktivnosti održanih u središnjemu dijelu sata bila je upoznavanje ili utvrđivanje određene teme s ciljem produbljivanja razumijevanja nastavnoga sadržaja.

Slika 9

Ukupnost stvaralačkih aktivnosti održanih u uvodnom, središnjem i završnom dijelu sata

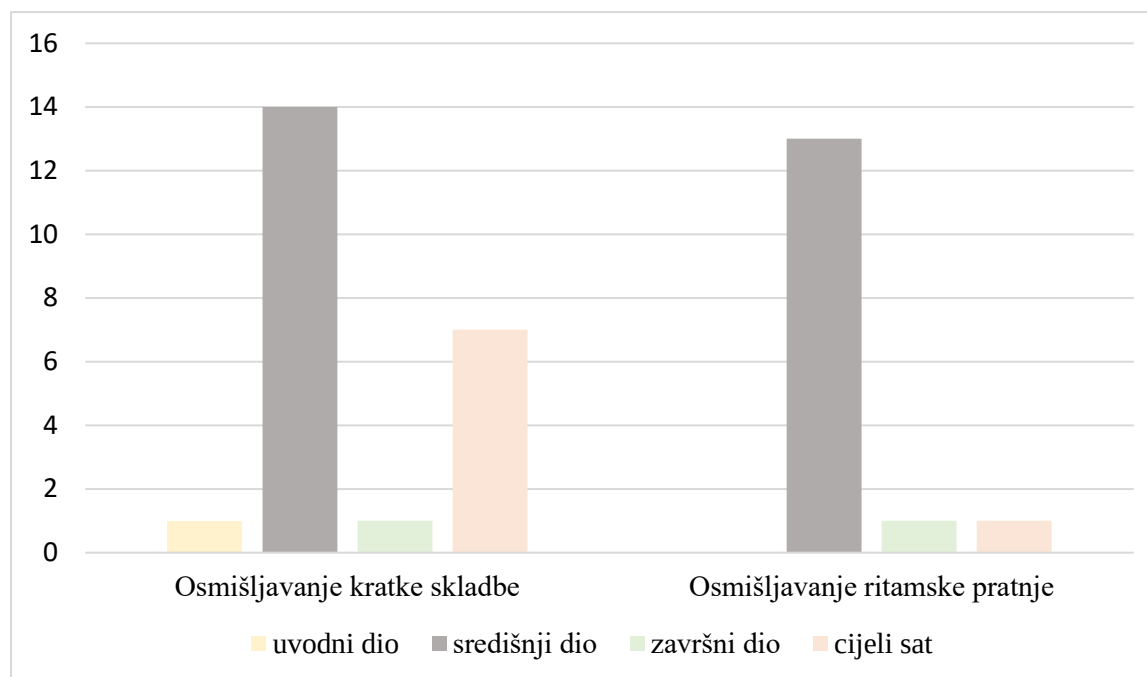


Daljnjom je analizom provjereno u kojemu su se dijelu nastavnoga sata odvijale različite vrste glazbenih stvaralačkih aktivnosti. Ritamske ili melodijske aktivnosti održane su u središnjemu ($f = 2$) i uvodnome ($f = 1$) dijelu nastavnoga sata. Aktivnosti koje su se temeljile na istraživanju zvuka, manjim su se dijelom odvijale u završnome dijelu ($f = 2$), dok je većina aktivnosti održana u središnjemu dijelu ($f = 7$) nastavnoga sata. Jedna je aktivnost istraživanja zvuka trajala cijeli nastavni sat ($f = 1$).

Aktivnosti mijenjanja glazbenih sastavnica uglavnom su se odvijale u središnjemu ($f = 3$) dijelu sata ili su trajale cijeli nastavni sat ($f = 3$). Samo je jedna aktivnost održana u završnome dijelu nastavnoga sata ($f = 1$). Osmišljavanje kratke skladbe najčešće se odvijalo u središnjemu dijelu sata ($f = 14$), a manjim su dijelom ove aktivnosti trajale cijeli nastavni sat ($f = 7$). Najmanjim su dijelom ove aktivnosti poslužile kao uvodna ($f = 1$) i završna aktivnost ($f = 1$). Isto tako, osmišljavanje ritamske pratnje najzastupljenije je u središnjem dijelu sata ($f = 13$). Jedna je aktivnost osmišljavanja ritamske pratnje trajala cijeli nastavni sat ($f = 1$), a pojavila se i kao završna aktivnost ($f = 1$) (Slika 10). Rezultati pokazuju kako su aktivnosti osmišljavanja kratke skladbe i osmišljavanja ritamske pratnje najpogodnije za provedbu u središnjemu dijelu nastavnoga sata.

Slika 10

Ukupnost aktivnosti osmišljavanja kratke skladbe i ritamske pratnje u različitim dijelovima nastavnoga sata



Stvaralačke aktivnosti uz glazbu, poput glazbenih stvaralačkih aktivnosti, odvijale su se najčešće u središnjemu dijelu ($f = 9$), a javile su se i kao završna aktivnost ($f = 2$) nastavnoga sata. U središnjemu dijelu nastavnoga sata pojavile su se aktivnosti stvaranja teksta ($f = 3$), likovnoga izražavanja ($f = 3$), izražavanja uz pokret ($f = 2$) i osmišljavanja nastavnoga materijala ($f = 1$). Stvaralačke aktivnosti uz glazbu, koje su se odvijale u završnome dijelu sata, odnosile su se na stvaranje teksta ($f = 2$). Zanimljivo je primijetiti kako su se sve stvaralačke aktivnosti uz glazbu koje su podrazumijevale likovno izražavanje odvijale u središnjemu dijelu sata.

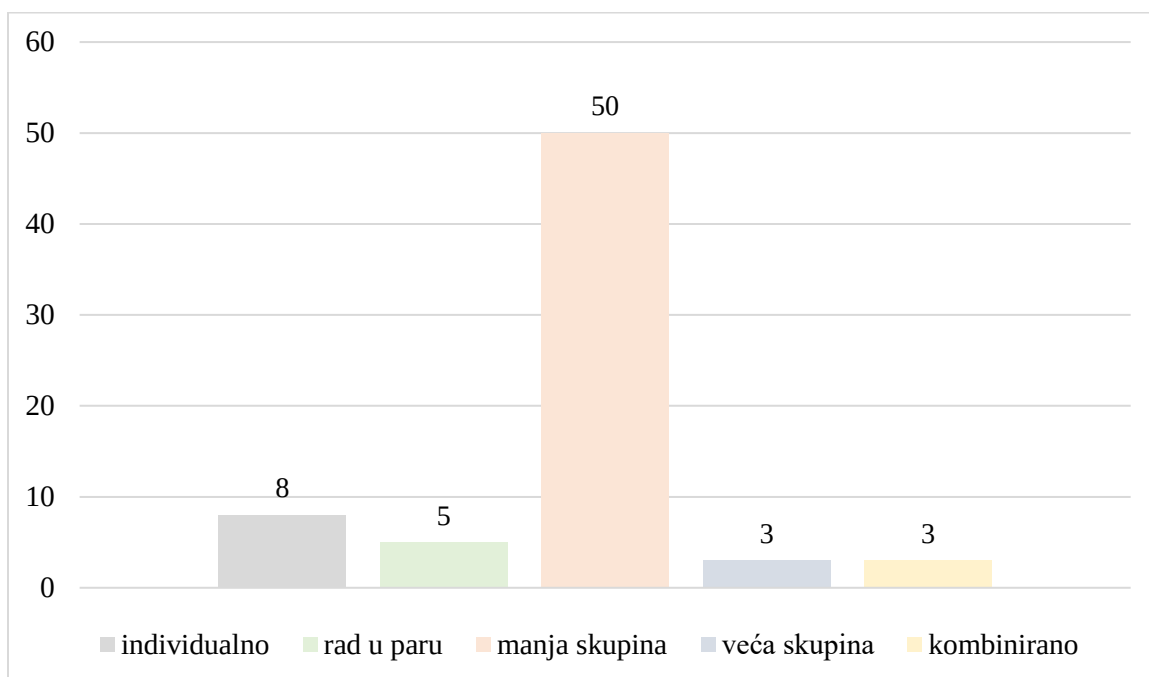
d) Načini uključivanja učenika (veličina skupine)

Glazbene stvaralačke aktivnosti i stvaralačke aktivnosti uz glazbu mogu biti organizirane kao individualne aktivnosti te rad u paru, manjim skupinama ili u većim skupinama kao cijeli razred. Od ukupnog broja svih aktivnosti ($N = 69$), najveći je broj aktivnosti podrazumijevao

stvaralački rad učenika u manjim skupinama ($f = 50$; 73 %). Manji broj aktivnosti ($f = 3$) podrazumijevao je kombinaciju različitih veličina skupine unutar istoga nastavnog sata (Slika 11).

Slika 11

Veličina skupine u promatranim stvaralačkim aktivnostima

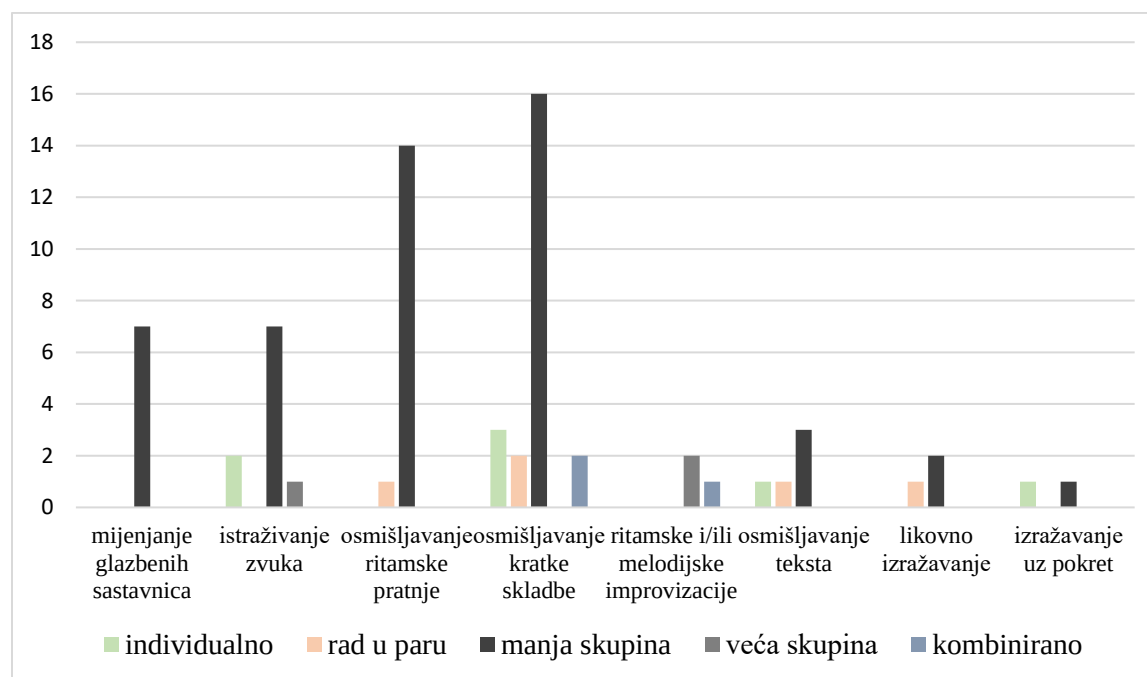


Sustavnim je promatranjem utvrđen odnos između različitih vrsta stvaralačkih aktivnosti i veličine skupine koja je sudjelovala u istim aktivnostima. Aktivnosti tijekom kojih su se mijenjale glazbene sastavnice podrazumijevale su rad učenika isključivo u manjim skupinama ($f = 7$). Također, aktivnosti istraživanja zvuka odvijale su se u manjim skupinama ($f = 7$), dok je uočen manji broj individualnih aktivnosti ($f = 2$). Osmišljavanje ritamske pratnje većinom je podrazumijevao rad učenika u manjim skupinama ($f = 14$), a tek je jedna aktivnost organizirana kao rad u paru ($f = 1$). Aktivnosti osmišljavanja kratke skladbe odvijale su se kao individualne aktivnosti ($f = 3$), rad u paru ($f = 2$), kombinacijom ($f = 2$) te kao rad učenika u manjoj skupini ($f = 16$). Ritamske i melodijske improvizacije uključivale su veće skupine učenika (razred) ($f = 2$) i kombinirani rad ($f = 1$). Stvaralačke aktivnosti uz glazbu organizirale su se kao individualne aktivnosti te radu u paru i rad u manjim skupinama. Učenici su osmišljavali tekst individualno (f

= 1), u paru ($f = 1$) i u manjim skupinama ($f = 3$). Likovno izražavanje uz glazbu odvijalo se u paru ($f = 1$) i u manjim skupinama ($f = 2$), a izražavanje uz pokret kao individualna aktivnost ($f = 1$) i aktivnost u manjim skupinama ($f = 1$). Konačno, nastavni su materijal učenici osmišljavali individualno ($f = 1$) (Slika 12).

Slika 12

Distribucija različitih vrsta stvaralačkih aktivnosti s obzirom na veličinu skupine



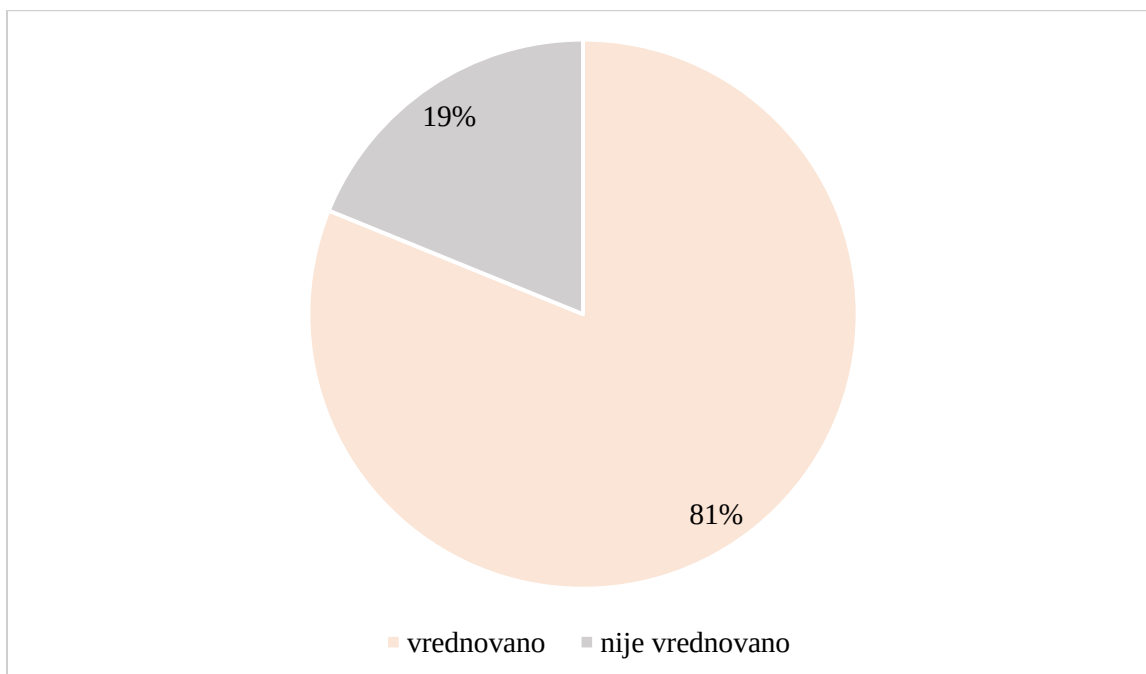
Rezultati istraživanja pokazuju kako je stvaralačke aktivnosti koje uključuju mijenjanje glazbenih sastavnica, istraživanje zvuka, osmišljavanje ritamske pratnje i osmišljavanje kratkih skladbi, najpogodnije provoditi u manjim skupinama. Moguće je da učitelji prepoznaju dobrobiti grupnoga rada, kao što su povećana interakcija i veća sigurnost učenika, te se stoga češće odlučuju za ovako organizirane aktivnosti. Osim toga, učenici se tijekom rada u manjim skupinama mogu osloniti na iskustva drugih učenika, što doprinosi povećanju njihova samopouzdanja, a učitelji mogu lakše kontrolirati rad manjih skupina. Zbog manje zastupljenosti glazbenoga obrazovanja i čestoga nedostatka vremena, rad u manjim skupinama vjerojatno je najpogodniji način vođenja aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u hrvatskome odgojno-obrazovnome sustavu.

g) Vrednovanje

Provjereno je vrednuju li učiteljice aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnoj praksi. Od ukupnoga broja stvaralačkih aktivnosti ($N = 69$), utvrđeno je kako su učiteljice većinu aktivnosti vrednovala ($f = 56$), dok manji dio aktivnosti nije vrednovan ($f = 13$) (Slika 13).

Slika 13

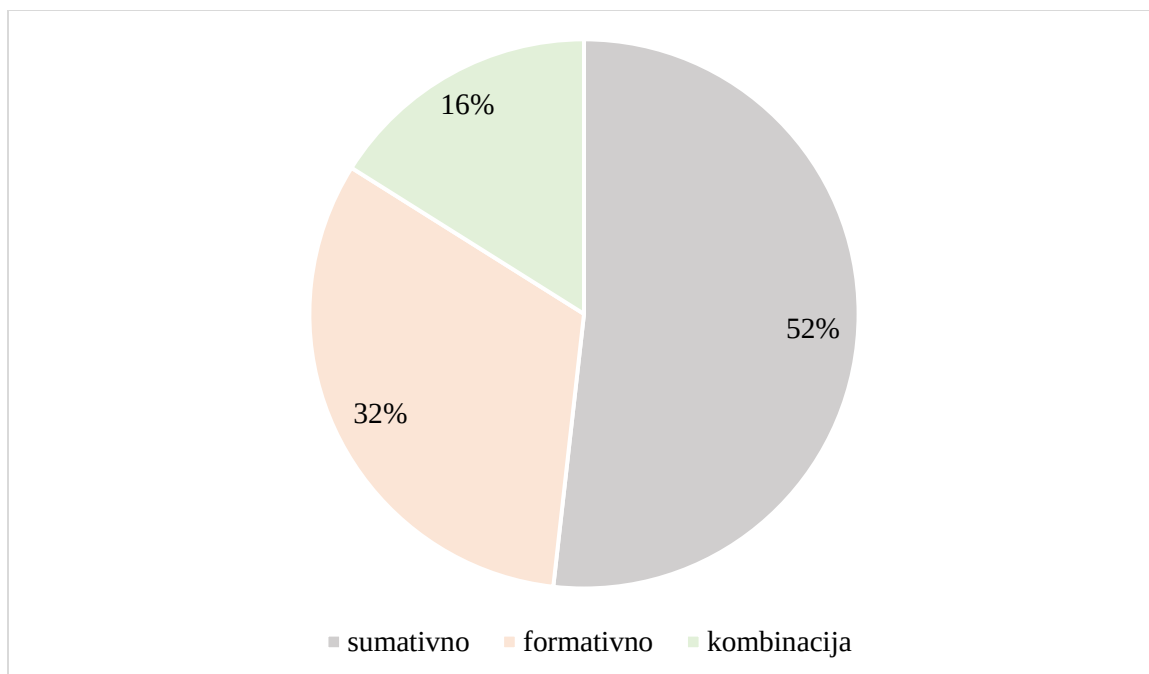
Vrednovanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva ($N = 69$)



Aktivnosti su vrednovane sumativno ($f = 29$) ili formativno ($f = 18$), dok je manji dio aktivnosti vrednovan kombinacijom dvaju načina vrednovanja ($f = 9$). Način vrednovanja vjerojatno ovisi o aktivnosti učenika i rezultatima stvaralačkoga rada (Slika 14).

Slika 14

Sumativno i formativno vrednovanje u promatranim stvaralačkim aktivnostima ($N = 56$)



Nakon svake provedene aktivnosti učiteljice su ispunjavale obrazac za samovrednovanje. U istome su se obrascu kratko osvrnule na vrednovanje stvaralačkih aktivnosti. Neke su učiteljice tijekom vrednovanja kombinirale dvije vrste vrednovanja. Učiteljica 1 tijekom jedne je aktivnosti primarno vrednovala formativnom bilješkom, ali je dodatno sumativno vrednovala učenike koji su se iskazali svojim angažmanom u stvaralačkoj aktivnosti. Svoje vrednovanje Učiteljica 1 obrazlaže sljedećim riječima: „Učenici su bili aktivni. Upisala sam pozitivnu bilješku o aktivnosti i suradnji. Učenici koji su izradili svoj glazbeni oblik i imenovali ga, dobili su ocjenu odličan“ (Učiteljica 1, iz obrasca za samovrednovanje).

Druga je učiteljica primarno vrednovala sumativno, a kako bi naglasila značajan doprinos pojedinaca tijekom stvaralačke aktivnosti, iste je učenike dodatno vrednovala formativnom bilješkom. U obrascu za samovrednovanje stvaralačke aktivnosti Učiteljica 5 pojašnjava načine svojega vrednovanja: „Vrednovala sam ovu aktivnost sumativnom ocjenom odličan (sve učenike) te formativno one učenike koji su se istaknuli u skupini“ (Učiteljica 5, iz obrasca za samovrednovanje).

Kod vrednovanja neke druge aktivnosti, ista se učiteljica osvrće na aktivnost učenika i ostvarenost ishoda učenja. Osim toga, ističe i način vrednovanja učenika s teškoćama.

Skupine su odlično odradile svoj zadatak i ostvarile sve ishode te sam ih vrednovala sumativnom ocjenom odličan (osim jednog učenika s teškoćama koji je ovaj put odbio sudjelovati u aktivnosti, ali je pozorno slušao i pratio sve što radimo i konačne izvedbe što je upisano kao bilješka u e dnevniku). (Učiteljica 5, iz Obrasca za samovrednovanje)

Formativno je vrednovanje usmjereno na opisno praćenje učenika i kao takvo pruža povratnu informaciju o aktivnosti i napretku učenika u stvaralačkim aktivnostima. S druge strane, sve su učiteljice istaknule kako je sumativno vrednovanje usmjereno na proces stvaranja, odnosno na učenikov trud i aktivnost tijekom aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Dakle, učiteljice tijekom vrednovanja stvaralačkih aktivnosti prate učenikov trud, angažman, spremnost na suradnju i poštivanje uputa. Jedna je učiteljica svoj način vrednovanja opisala sljedećim riječima: „Upisala sam formativnu bilješku svakom učeniku (spremnost na suradnju, kreativno izražavanje, samostalnost, primjenu uputa)“ (Učiteljica 1, iz Obrasca za samovrednovanje).

Učiteljice ističu kako su sve učenike koji su sudjelovali u stvaralačkoj aktivnosti vrednovala odličnom ocjenom. Time vjerojatno motiviraju učenike i stvaraju poticajno okruženje za stvaralaštvo. Jedna je učiteljica svoje vrednovanje temeljila na cjelokupnom doprinosu učenika tijekom stvaralačke aktivnosti: „Aktivnost sam vrednovala s obzirom na sudjelovanje u kompletnome procesu. Svi su učenici rado sudjelovali u ovoj aktivnosti i tako doprinijeli zajedničkome radu. Učenike sam vrednovala odličnom ocjenom“ (Učiteljica 7, iz Obrasca za samovrednovanje).

Druga je učiteljica također odlučila sve učenike nagraditi odličnom ocjenom. Iako je prepoznala razlike u njihovu doprinosu tijekom stvaranja kreativnoga proizvoda, učiteljica je učenike odlučila vrednovati s obzirom na uloženi trud i angažman. Ovim je postupkom učiteljica pokazala učenicima da cijeni njihov trud i dala naslutiti kako u vrednovanju stvaralačkih aktivnosti veću važnost stavlja na proces nego na konačni rezultat.

Da, vrednovala sam sve učenike s ocjenom odličan. Većina je učenika zaista bila izvrsna dok su neki učenici bili vrlo dobri. No, njihov cjelokupan angažman, uloženi trud, koncentracija, suradljivost te zajednički rezultat doprinijeli su konačnoj ocjeni odličan za sve učenike. (Učiteljica 5, iz Obrasca za samovrednovanje)

Elementi vrednovanja u nastavi glazbene kulture su *Slušanje i poznavanje glazbe* te *Izražavanje glazbom i uz glazbu*. Budući da su aktivnosti glazbenoga stvaralaštva jedan od načina

glazbenoga izražavanja, prirodno je vrednovati iste aktivnosti odgovarajućim elementom vrednovanja – *Izražavanje glazbom i uz glazbu*. No jedna je učiteljica povezala stvaralačku aktivnost sa slušanjem glazbe, stoga je istu aktivnost vrednovala putem elementa *Slušanje i poznavanje glazbe*. Ovakvim pristupom vrednovanja učiteljica naglašava integraciju dvaju nastavnih područja i mogućnosti vrednovanja. Učiteljica 2 pojašnjava razloge vrednovanja promatrane aktivnosti i pri tome naglašava u kojemu je elementu vrednovala stvaralačku aktivnost: „Ovu aktivnost sam vrednovala kroz rubriku izražavanje glazbom i uz glazbu jer su svi učenici aktivno i vrlo motivirano sudjelovali u nastavnom procesu“ (Učiteljica 2, iz Obrasca za samovrednovanje).

Neke su učiteljice u obrascu za samovrednovanje zabilježile i bilješku koju su upisale u službenu školsku dokumentaciju (e-Dnevnik) tijekom vrednovanja stvaralačke aktivnosti.:

Ovoga puta sam vrednovala aktivnost u Slušanje i poznavanje glazbe s obzirom na to da je nakon aktivnosti glazbenog stvaralaštva slijedilo i slušanje glazbe u kojem su učenici na glazbenom primjeru „12 varijacija na temu Reći ću Vam, majko“, analizirali prve 4 varijacije. Bilješka glasi: Slušanje i poznavanje glazbe: Tema s varijacijama. Učenik prepoznaje, imenuje i analizira glazbeni oblik – tema s varijacijama. Sudjeluje u aktivnostima skupnog glazbenog stvaralaštva (5). (Učiteljica 4, iz Obrasca za samovrednovanje)

Aktivnost je vrednovana na sljedeći način: Izražavanje glazbom i uz glazbu: glazbeno stvaralaštvo – oblikovanje glazbe, rad u skupinama. Učenica aktivno, sa zanimanjem i kreativno sudjeluje u radu svoje skupine te time doprinosi uspješnosti skupne izvedbe (5). (Učiteljica 4, iz Obrasca za samovrednovanje)

Stvaralačke aktivnosti vrednujem formativnim bilješkama. Nakon određenoga broja provedenih aktivnosti učenike vrednujem izvrsnom ocjenom (izražavanje glazbom i uz glazbu). Opis bilješke: Sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima: ritamska improvizacija (glazbeni rondo) +. Učenik/učenica aktivno sudjeluje u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. (Učiteljica 7, iz Obrasca za samovrednovanje)

Manji broj stvaralačkih aktivnosti nije vrednovan, a dvije učiteljice pojašnjavaju razloge takve odluke. Naime, u njihovu je slučaju izostalo pravovremeno određivanje kriterija vrednovanja, stoga su ove učiteljice odlučile izostaviti vrednovanje stvaralačkih aktivnosti. Umjesto toga, učiteljice su usmeno pohvalile angažman učenika. Jedna je učiteljica u obrascu za

samovrednovanje zabilježila sljedeću opasku: „Ovu aktivnost nisam vrednovala na kraju sata jer nismo unaprijed dogovorili kriterije vrednovanja“ (Učiteljica 2, iz Obrasca za samovrednovanje). Na sličan je način postupila Učiteljica 7, koja osim nepripremljenoga kriterija vrednovanja, naglašava i nejednak angažman učenika. Iako je primijetila da neki učenici nisu dovoljno doprinijeli u stvaralačkoj aktivnosti, ova je učiteljica odlučila da to ne bude razlog vrednovanja slabijom ocjenom. Umjesto toga, odlučila je cijelu aktivnost izuzeti iz vrednovanja kako ne bi potaknula otpor učenika prema aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Svoj je postupak pojasnila sljedećim riječima: „Nisam vrednovala aktivnost jer nisam ranije predstavila detaljne kriterije vrednovanja. Ono što bih mogla ocijeniti jest aktivnost, ali nisu svi učenici jednako aktivno sudjelovali“ (Učiteljica 7, iz Obrasca za samovrednovanje).

Učiteljice svojim opisima naglašavaju važnost određivanja jasnih kriterija kako bi vrednovanje bilo što objektivnije. Također, postojanje je kriterija ključno kako bi učenici bili upoznati s očekivanjima i elementima vrednovanja prije stvaralačkoga rada. Određivanje kriterija vrednovanja pomoći će učenicima usmjeriti svoje napore prema ostvarivanju ishoda i postizanju što boljih rezultata stvaralačkoga rada.

4.4.1.2. Teškoće u provedbi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva

Rezultati ovoga dijela istraživanja proizlaze iz podataka prikupljenih Protokolom za sustavno promatranje i Obrascem za samovrednovanje učitelja. U obrascu za samovrednovanje, učiteljice su osim zadovoljstva, istaknule i teškoće s kojima su se susrele tijekom vođenja stvaralačkih aktivnosti. U procjeni teškoća, učiteljice su prepoznale više vrsta teškoća koje su se javile u istoj aktivnosti. Teškoće su razvrstane prema kategorijama predstavljenima u prvome dijelu istraživanja (vidi podcjelinu 4.2.2.3. *Teškoće u provedbi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva*). Tablica 60 prikazuje različite vrste teškoća prema odgovorima učiteljica koje su sudjelovale u sustavnome promatranju.

Tablica 60

Teškoće u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva

	Uvjeti rada	Organizacija predmeta	Učenici	Učitelji	Nema teškoća
Teškoće	Frekvencije				
Učiteljica 1	1	6	6	0	0
Učiteljica 2	6	1	8	0	0
Učiteljica 3	0	5	1	0	5
Učiteljica 4	5	6	2	0	1
Učiteljica 5	5	4	5	0	1
Učiteljica 6	7	3	2	1	1
Učiteljica 7	0	2	10	0	0
Ukupno (f)	24	27	34	1	8

Zanimljivo je primijetiti kako su sve učiteljice odredile dvije ili više vrsta teškoća s kojima su se susrele u vođenju stvaralačkih aktivnosti. Dvije su vrste teškoća prijavile Učiteljica 3 i Učiteljica 7, dok su ostale učiteljice prijavile tri vrste teškoća u provedbi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Nijedna učiteljica nije prijavile četiri kategorije teškoća.

Najčešćom teškoćom učiteljice procjenjuju kategoriju koja se odnosi na učenike, uključujući njihovu nezainteresiranost, manjak motivacije i koncentracije te probleme koji se odnose na razrednu disciplinu i različite glazbene sposobnosti učenika. Nasuprot tome, najmanjom teškoćom procjenjuju nesigurnost i manjak motivacije te nedostatak stručnosti učitelja za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

Ovakvoj je procjeni teškoća značajno doprinijela Učiteljica 7 koja je u svim aktivnostima učenike procijenila otežavajućim faktorima. U svojim je procjenama često isticala nedostatnost ideja učenika za stvaralačko izražavanje, slabu motivaciju i različito razvijene sposobnosti učenika. Osim toga, učiteljica vjeruje da bi češća provedba stvaralačkih aktivnosti povećala interes učenika i poboljšala stvaralačko izražavanje. Nakon provedbe jedne aktivnosti istaknula je kako su najveće teškoće „nemotiviranost učenika i niska razina fluentnosti ideja“ te nastavlja: „Smatram da bi češća provedba ovih i sličnih aktivnosti doprinijela 'oslobađanju' učenika i povećanju fluentnosti ideja“ (Učiteljica 7, iz Obrasca za samovrednovanje).

Također, nakon provedbe neke druge stvaralačke aktivnosti, Učiteljica 7 istaknula je problem koncentracije i manjka discipline učenika: „Učenici nemaju dovoljno koncentracije. Često se 'zaigraju' na glazbalima i time ometaju tijek aktivnosti“ (iz Obrasca za samovrednovanje).

Učiteljica 1 primijetila je manjak motivacije i samopouzdanja učenika tijekom stvaralačkih aktivnosti. Prema njezinu mišljenju, ovaj se problem može riješiti češćom implementacijom stvaralačkih aktivnosti i stvaranjem poticajnog okruženja. U svakome slučaju, učenike ne bi trebalo izlagati samostalnome izvođenju dok ne pokažu dovoljnu spremnost. S vremenom, kako njihovo samopouzdanje bude raslo, takvi će se učenici vjerojatno sve više oslobađati i samostalno uključivati u predstavljanje svojih stvaralačkih radova.

I uz dodatnu motivaciju, poneki učenici ne žele se javno eksponirati, niti sudjelovati u aktivnostima koje ih stavljaju u prvi plan i moguće pozitivne kritike. Manjak njihovog samopouzdanja rješavam tako da ih za vrijeme aktivnosti na satu više uključujem u manje skupine poticajnih i tolerantnih učenika. (Učiteljica 1, iz Obrasca za samovrednovanje)

Učiteljice se u vođenju stvaralačkih aktivnosti suočavaju s različitim izazovima. Teškoćom u vođenju stvaralačkih aktivnosti nametnula se i buka koja nastaje aktivnim sudjelovanjem učenika. Naime, buka je neizbježna, jer nastaje kao rezultat istraživanja zvuka i muziciranja na većem broju instrumenata te rada u skupini.

Učenici su jako motivirani za ovakav vid nastave ali kod rada u manjim skupinama dolazi do pada koncentracije te do meteža u razredu. Teže je kontrolirati nastavu. Neki od učenika pri tom ne dolaze do izražaja, a neki su malo pretjerano nametljivi. (Učiteljica 2, iz Obrasca za samovrednovanje)

Prema mišljenju Učiteljice 1, buka ometa učenike u razmišljanju i u stvaralačkome procesu: „... za vrijeme uvježbavanja u učionici je velika buka koja ih ometa u osmišljavanju i isprobavanju svojih improvizacija. Ponekad su učenici nesigurni u svom angažmanu u skupini, potrebna je dodatna motivacija i pomoć za uključivanje u rad“ (Učiteljica 1, iz Obrasca za samovrednovanje).

Među ostalim, Učiteljica 1 ističe ulogu učitelja tijekom stvaralačkih aktivnosti. Učitelji su primarno voditelji stvaralačkih aktivnosti, ali je učenicima ponekad potrebna dodatna podrška u radu. Učitelj neće učenicima nametati vlastita kreativna rješenja, ali može usmjeravati i motivirati

učenike tijekom stvaralačkoga procesa. Moguće rješenje ovoga problema jest uključivanje učenika u manje skupine u kojima će učenici međusobno surađivati i razmjenjivati ideje. Učiteljice su tijekom stvaralačkih aktivnosti doprinosile stvaranju poticajnog okruženja, što je jedan od uvjeta za uspješno stvaralaštvo.

Neke su učiteljice primijetile kako snimanje stvaralačkih aktivnosti za potrebe istraživanja ometa učenike u stvaralačkome procesu. Uz buku i snimanje, Učiteljica 5 ističe različite sposobnosti učenika. U nastavku su predstavljeni opisi teškoća dviju aktivnosti koje je prepoznala Učiteljica 5.

Najveća poteškoća je buka koja se stvara tijekom ovih i sličnih aktivnosti, koliko god se svi trudili da budu što tiši tijekom stvaralaštva. Drugi problem je što u svakom razredu imamo ponekog učenika koji teško izvodi i najjednostavniji ritam te mu je teško pratiti ovakve aktivnosti. Treći problem je prisutnost kamere, jer primjećujem da se neki učenici ne ponašaju kao inače (neki se malo više eksponiraju dok su neki sramežljiviji no inače). (Učiteljica 5, iz Obrasca za samovrednovanje)

Najveća poteškoća je hiperaktivan razred koji je vrlo glasan i bučan te je teško postići tišu i smireniju radnu atmosferu koja je potrebna za ovu aktivnost. Drugi problem je što polovica razreda ima iznadprosječne sposobnosti, a ostatak razreda ispodprosječne. Iznadprosječni očekuju i žele puno, a ispodprosječni se ne mogu s tim nositi. (Učiteljica 5, iz Obrasca za samovrednovanje)

Učiteljica 1 vjeruje da je snimanje utjecalo na smanjenu aktivnost učenika. Dodatno, teškoćama u vođenju ovih aktivnosti Učiteljica 1 procjenjuje teškoće koje proizlaze iz organizacije predmeta te pri tome ističe nedostatak vremena i opterećenost nastavnim sadržajima.

Učenicima nije ugodno kada ih se snima, mijenja se dinamika sata i zbog toga su manje aktivni. Za glazbene aktivnosti potrebno je više vremena da se izvedu i dožive u potpunosti. Često nam ishodi „poguraju“ aktivnosti pa ne stignu svi učenici biti kreativni. Draže su im skupne aktivnosti u kojima nisu izloženi promatranju i procjenjivanju drugih učenika. (Učiteljica 1, iz Obrasca za samovrednovanje)

Druge su učiteljice također istaknule teškoće koje proizlaze iz organizacije nastavnoga predmeta. Učiteljice ističu nedostatak vremena i nedovoljan broj nastavnih sati za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Učiteljica 4 iskazuje potrebu odvijanja stvaralačke aktivnosti tijekom dva nastavna sata: „Aktivnost može biti uspješna u svim razredima ako dozvolimo izaći

iz okvira 45 minuta, odnosno ako aktivnost provodimo tijekom dva školska sata“ (Učiteljica 4, iz Obrasca za samovrednovanje).

Nakon jedne druge provedene aktivnosti Učiteljica 4 ponovo ističe potrebu za prolongiranjem aktivnosti na sljedeći nastavni sat, a s njezinim se mišljenjem slaže Učiteljica 1.

Ponovno nedostatak vremena. Ukoliko bi se aktivnost nastavila i na sljedećem satu, svakako bih s učenicima poradila na usklađivanju zajedničke izvedbe. Tada bi postali svjesni samog tempa pjesme u kojem bi se svi morali naći te bi samim time mnogo skladnije izveli novonastalu skladbu. (Učiteljica 4, iz Obrasca za samovrednovanje)

Za uspješnu provedbu aktivnosti potrebno je da školski sat traje dulje. Većina aktivnosti potrebno je višekratno ponavljati kako bi ih učenici u potpunosti doživjeli. Motivacijske aktivnosti često su im vrlo zanimljive i žele ih opetovano izvoditi. S učenicima razvijam i potičem „doživljaj glazbe“. Razgovori su spontani i većina učenika želi opisati svoj doživljaj koji često oduzima puno vremena. (Učiteljica 1, iz Obrasca za samovrednovanje)

Učiteljice koje su sudjelovale u sustavnome promatranju najmanjom teškoćom procjenjuju one varijable koje se odnose na učitelja, odnosno smatraju da njihova moguća nestručnost ne utječe značajno na uspješnost stvaralačkih aktivnosti. Naime, moguće je da ove učiteljice smatraju kako posjeduju razvijene kompetencije za vođenje stvaralačkih aktivnosti, zbog čega njihova stručnost ovdje nije upitna. Među ostalim, učiteljice su dobrovoljno pristupile ovom istraživanju jer redovito implementiraju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnu praksu. Češća je provedba stvaralačkih aktivnosti vjerojatno doprinijela razvoju njihovih kompetencija. Također, moguće je da učiteljice procjenjuju kako je njihova uloga u stvaralačkim aktivnostima isključivo savjetodavna, upravljačka i motivirajuća, pa potencijalna nestručnost ne dolazi do većega izražaja.

4.4.1.3. Primjeri aktivnosti glazbenoga stvaralaštva

Promatrane su aktivnosti glazbenoga stvaralaštva kategorizirane s obzirom na nastavni sadržaj u koji su implementirane te s obzirom na vrstu stvaralačke aktivnosti. Zbog većega broja promatranih aktivnosti, u nastavku će se opisati najreprezentativniji primjeri stvaralačkih aktivnosti ($N = 23$) i pojasniti kako su iste aktivnosti doprinijele ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda. Važno je istaknuti kako istraživanje nije bilo usmjereno na rezultate stvaralačkoga rada,

stoga se u prikazivanju rezultata ne predstavljaju i ne procjenjuju učenčki stvaralački radovi. Ovo je istraživanje bilo usmjereno na tijek stvaralačkih aktivnosti i prepoznavanje specifičnih obilježja u vođenju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. U daljnjemu su tekstu predstavljeni primjeri aktivnosti unutar različitih vrsta aktivnosti glazbenoga stvaralaštva: 1. *Mijenjanje glazbenih sastavnica*, 2. *Istraživanje zvuka*, 3. *Osmišljavanje ritamske pratnje*, 4. *Osmišljavanje kratke skladbe*, 5. *Ritamske i/ili melodijske improvizacije* i 6. *Stvaralačke aktivnosti uz glazbu*. U nastavku su predstavljene četiri stvaralačke aktivnosti implementirane u različite nastavne teme.

1. Mijenjanje glazbenih sastavnica

Aktivnosti koje su se temeljile na mijenjanju glazbeno-izražajnih sastavnica, podrazumijevaju sve aktivnosti koje su se bavile tempom, dinamikom, ritmom i izvođačima glazbenoga djela. Poznavanje glazbenih sastavnica određeno je odgojno-obrazovnim ishodom u nastavi glazbene kulture u četvrtome razredu, *OŠ GK A.4.2. Učenik temeljem slušanja, razlikuje pojedine glazbeno-izražajne sastavnice, osnovne skupine glazbala i pjevačkih glasova te boje muških i ženskih pjevačkih glasova* (MZO, 2019). Iako glazbeno-izražajne sastavnice nisu izravno predstavljene ishodima petog, šestog, sedmog i osmog razreda, one su neizravno povezane s većinom odgojno-obrazovnih ishoda. U nastavi glazbene kulture, svako glazbeno izražavanje i slušanje glazbe započinje uočavanjem, a potom i uvažavanjem glazbeno-izražajnih sastavnica, stoga je provedba ovih aktivnosti primjenjiva i svrhovita u svim razredima predmetne nastave. Njihovom implementacijom u nastavni sadržaj, stvaralačke su aktivnosti doprinijele ostvarivanju različitih odgojno-obrazovnih ishoda.

Stvaralaštvo uz Veselu pjesmu aktivnost je koju je provela Učiteljica 1. Ovu je aktivnost mijenjanja glazbenih sastavnica učiteljica implementirala u završni dio nastavnoga sata, koji je podrazumijevao obradu nove pjesme u četvrtome razredu. Već tijekom učenja nove pjesme učenici su analizirali neke glazbene sastavnice kao što su melodija, tonski rod, dinamika. Nakon što su učenici usvojili novu pjesmu, učiteljica je istu pjesmu izvela na glasoviru i pri tome promijenila tonski rod (pjesma je u duru, a učiteljica ju je izvela u molu). Učenici su uočili promjenu tonaliteta i pojasnili kako je ta promjena utjecala na promjenu ugođaja u pjesmi. U nastavku aktivnosti, učenici su izveli pjesmu u molskome tonalitetu te uz izmjene dinamike i ugođaja prema uputama

učiteljice. U pojedinačnim nastupima, učenici su mogli samostalno mijenjati dinamiku i ugođaj. Neki su učenici pjesmu pjevali tiho, glasno, ozbiljno, ljutito, veselo. Nakon izmjene glazbenih sastavnica, nastavilo se stvaranje pokretom. Učenici su u manjim skupinama osmislili i uvježbali koreografiju na istu pjesmu. Svaka je skupina predstavila uvježbanu koreografiju. Sve su skupine izvodile prikladne, zanimljive, pa i humoristične pokrete uz *Veselu pjesmu*. Nastavni je sat završio ponavljanjem naučene pjesme uz pratnju prethodno uvježbanih pokreta.

Učenici su u ovoj aktivnosti rado sudjelovali i samostalno se uključivali u nastavni proces, a učiteljica je tijekom aktivnosti učenike motivirala i poticala na suradnju.

Učenici 4. razreda najviše uživaju u kreativnim zadacima, glazbenim igrama i zagonetkama. Kad dobiju kreativan zadatak za doma, okupljaju se u manje skupine, osmišljavaju i vježbaju kako bi prezentacija bila što bolja. Učenici su tijekom aktivnosti na satu bili vrlo aktivni, zainteresirani i lijepo su surađivali. (Učiteljica 1, iz Obrasca za samovrednovanje)

Učenici su tijekom ove aktivnosti primarno uočavali, opisivali i konačno, mijenjali glazbene sastavnice poznatoj pjesmi. Na ovaj su način učenici demonstrirali, prilagođavali i primijenili svoje razumijevanje glazbenih sastavnica na primjeru konkretne pjesme.

Opisana je aktivnosti doprinijela ostvarenju sljedećih ishoda: *OŠ GK A.4.2. Učenik temeljem slušanja, razlikuje pojedine glazbeno-izražajne sastavnice, osnovne skupine glazbala i pjevačkih glasova te boje muških i ženskih pjevačkih glasova, OŠ GK B.4.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe i OŠ GK B.4.4. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u različitim glazbenim igrama i aktivnostima glazbenog stvaralaštva.* Ostvarenost ishoda primjećuje se u činjenici da su učenici tijekom obrade nove pjesme prepoznavali, a potom i mijenjali glazbene sastavnice. Osim toga, učenici su sudjelovali u zajedničkoj izvedbi te se stvaralački izražavali kroz pjevanje i pokret.

When the Saints Go Marching In nastavna je jedinica namijenjena učenicima šestoga razreda. Učiteljica 2 implementirala je stvaralačku aktivnost, temeljenu na mijenjanju glazbenih sastavnica, u obradu nove pjesme. Aktivnost je provedena u središnjemu dijelu nastavnoga sata. Neposredno prije stvaralačke aktivnosti, u uvodnome dijelu nastavnoga sata, učenici su ponovili značajke jazz-glazbe i naučili pjesmu *When the Saints Go Marching In*. Bitnim značajkama jazz-a istaknuli su improvizaciju različitih glazbenih sastavnica. Iako je najavila kako će nakon učenja

nove pjesme učenici improvizirati, učiteljica je učenike ipak podijelila u manje skupine kako bi izmijenili glazbene sastavnice i uvježbali svoju izvedbu. Dakle, u ovome slučaju nije riječ o melodijskoj ili ritamskoj improvizaciji, nego o mijenjanju glazbenih sastavnica i uvježbavanju izvedbe unutar skupine. Učenici su na raspolaganju imali i dvije ritamske udaraljke kako bi upotpunili vokalnu izvedbu. Nakon uvježbavanja uslijedilo je predstavljanje ideja.

Učiteljica je tijekom stvaralačke aktivnosti obilazila skupine učenika te ih pri tome savjetovala, pojašnjavala i sugerirala na koje elemente trebaju obratiti pozornost.

Učenike treba stalno kontrolirati. Ovu aktivnost mogu poboljšati tako da učenicima više pomognem kod smišljanja ritamskih i melodijskih fraza kod stvaranja improvizacije. Ovakav oblik stvaralaštva bio bi uspješniji kod jedne od izvannastavnih aktivnosti. (Učiteljica 2, iz Obrasca za samovrednovanje)

Također, učenici su aktivno sudjelovali u aktivnosti, iako su se neki učenici osjećali pomalo nelagodno tijekom izvedbe. Učiteljica 2 prepoznaje dobrobiti promatrane aktivnosti, ali i teškoće s kojima se susrela.

Učenici su bili vrlo motivirani za rad. Rado pjevaju te pritom kucaju, sviraju te smišljaju svoje ritmove i melodije. Učenici vole rad u skupinama te smišljanjem novih ritmova razvijaju smisao za ritam i melodiju. U timskom radu razvijaju smisao za zajedničko stvaranje. (Učiteljica 2, iz Obrasca za samovrednovanje)

Učenici su jako motivirani za ovakav oblik nastave, ali kod rada u manjim skupinama dolazi do pada koncentracije te do meteža u razredu. Teže je kontrolirati nastavu. Neki od učenika pri tome ne dolaze do izražaja, a neki su malo pretjerano nametljivi. (Učiteljica 2, iz Obrasca za samovrednovanje)

Iz prikazane se aktivnosti može uočiti kako se ishodi *OŠ GK B.6.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe* i *OŠ GK B.6.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva* u potpunosti ostvaruju. Učenici su stvarali u manjim skupinama i tako zajednički izvodili vlastitu glazbu. Također, prikazanom se stvaralačkom aktivnosti ostvaruje ishod *OŠ GK C.6.1. Učenik temeljem slušanja, razlikuje, opisuje i uspoređuje obilježja različitih vrsta glazbe*. Mijenjajući glazbene sastavnice u pjesmi *When the Saints Go Marching In*, učenici su dodatno promišljali o važnosti improvizacije melodije i ritma u jazz-glazbi. Improvizacijske aktivnosti zahtijevaju

razvijene glazbene i kreativne vještine, pa je moguće kako je iz toga razloga učiteljica omogućila učenicima uvježbavanje izvedbe. Iako učenici nisu improvizirali, Učiteljica 2 ostvarila je odgojno-obrazovni ishod.

Sljedeća nastavna jedinica u koju je implementirana stvaralačka aktivnost jest *Crossover*, namijenjena učenicima sedmih razreda. Ovu je aktivnost provela Učiteljica 4. U uvodnome dijelu nastavnoga sata učenici su slušali umjetničku skladbu *Oda radosti*, skladatelja L. van Beethovena i tradicijsku pjesmu *Ljubav se ne trži* s elementima *rock*-glazbe. Slušanjem druge skladbe, učenici su prepoznali obilježja dviju vrsta glazbe. Učiteljica je ovakvim pristupom upoznala učenike s *crossover* vrstom glazbe. U središnjemu dijelu sata učenici su na temu *Ode radosti* stvarali vlastite primjere *crossover*-glazbe. Podijeljeni u manje skupine, učenici su mijenjali glazbene sastavnice poznate pjesme i svoje ideje kombinirali s elementima različitih vrsta glazbe. Tijekom stvaralačke aktivnosti učenici su upotrebljavali ritamske i melodijske udaraljke. Tako su tri skupine učenika u svojim instrumentalnim izvedbama trebale spojiti elemente umjetničke i *jazz*-glazbe, dok su dvije skupine kombinirale umjetničku glazbu s elementima *hip-hop*-glazbe. Učiteljica je tijekom stvaralačke aktivnosti kontinuirano obilazila skupine učenika i poticala ih na stvaralačko djelovanje. Učenici su rado sudjelovali u aktivnosti, međusobno surađivali i stvarali ideje.

Po završetku aktivnosti, učenici su prezentirali stvaralačke radove i zaključno rezimirali obilježja *crossover*-glazbe. Ovaj se pristup obradi vrste glazbe pokazao izvrsnim jer su učenici iskustvom i samostalnim stvaranjem osvijestili značajke nove vrste glazbe.

Prva skupina koristi jednostavniju ritamsku pratnju koja se temelji na ponavljanju ritamskih obrazaca. Melodiju ne mijenjaju nego pojedine tonove zamjenjuju ritamskim udaraljka. Druga je skupina na kompleksniji način obradila temu *Ode radosti*. Učenica koja svira melodijsko glazbalo promijenila je melodiju i ritam zadane fraze. Melodiju prate ritamska glazbala. Učiteljica pohvaljuje obje izvedbe. Posljednja se skupina ističe varijacijom zadane melodije uz pratnju ritamskih glazbala. Melodija je izvedena na ksilofonu, ona je proširena i obogaćena novim tonovima uz završni *glisando*. Učiteljica pohvaljuje izvedbu učenika. Preostale skupine stvaraju *crossover* kombiniranjem *Ode radosti* s elementima *hip-hopa*. Jedna skupina izvodi tekst pjesme uz pratnju ritamskih glazbala, dok melodijsko glazbalo izvodi *glisando*. Posljednja je skupina izvela melodiju *Ode radosti* na metalofonu uz pratnju dvaju ritamskih instrumenata. Aktivnost nije dovršena, odnosno nisu uočeni elementi *hip-hop* glazbe. Unatoč tomu, učiteljica pohvaljuje trud skupine za izvršeni dio zadatka. (Iz protokola za sustavno promatranje odgojno-obrazovnog rada)

Iako se većina stvaralačkih radova temeljila na jednostavnim izmjenama *Ode radosti* te na ponavljajućim melodijskim i ritamskim obrascima, možemo reći da su odgojno-obrazovni ishodi ostvareni. Iz prikazane je aktivnosti jasna ostvarenost sljedećih ishoda: *OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe, OŠ GK B.7.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva i OŠ GK C.7.1. Učenik opaža međusobne utjecaje različitih vrsta glazbe.* Ostvarenost ishoda ogleda se u poznavanju umjetničke skladbe *Oda radosti* te zajedničkoj izvedbi učenika u manjim skupinama. Osim toga, implementacijom aktivnosti glazbenog stvaralaštva u sadržaj upoznavanja nove vrste glazbe, učenici su osvijestili i primijenili temeljne značajke *crossover*-glazbe u vlastitome stvaranju. Stvaralačka je praksa značajno doprinijela boljemu razumijevanju ove vrste glazbe.

Posljednja stvaralačka aktivnost koju ćemo predstaviti, implementirana je u sadržaj upoznavanja glazbenih oblika, konkretnije *Teme s varijacijama*. Aktivnost je provela Učiteljica 4 s učenicima šestih razreda. U uvodnome dijelu nastavnog sata, učenici su pjevali poznatu pjesmu *Blistaj, blistaj zvijezdo mala*, nakon čega su promišljali o glazbeno-izražajnim sastavnicama u pjesmi, odnosno o kretanju melodije, ritmu, dinamici i tempu. Stvaralačka je aktivnost uslijedila nakon zajedničke izvedbe, pri čemu su učenici, stvarajući u manjim skupinama, trebali osmisliti novu verziju pjesme. Učenici su stvarali na dostupnim ritamskim i melodijskim udaraljicama. Unaprijed je određeno kako će prva skupina zadanoj melodiji dodati tjeloglazbu, dok su ostale skupine trebale mijenjati glazbene sastavnice – melodiju, ritam ili tempo. Učenici su slobodno odabrali instrumente koje će koristiti u radu, kao i glazbene sastavnice koje će mijenjati. Zbog nedostatka vremena dvije skupine nisu uspjele dovršiti zadatak. Svoje su stvaralačke radove predstavile tri skupine. Konačno, izvedbe učenika spojene su u jednu cjelinu tako da je učiteljica odsvirala glavnu temu na glasoviru, nakon čega je uslijedila izvedba prve (izmjena ritma pjesme i tjeloglazba), druge (izmjena ritma i melodije) te treće (izmjena ritma i melodije) skupine.

Ovakav pristup omogućio je upoznavanje učenika s novim glazbenim oblikom. Prepoznavanjem teme u izvedbi učiteljice i varijacija teme u izvedbama vršnjaka, učenici su upoznali oblik teme s varijacijama. Vlastitim iskustvom izvođenja skladbe, učenici su prepoznali na kojim su glazbenim sastavnicama temeljili svoje varijacije. Nakon stvaralačke aktivnosti uslijedilo je slušanje skladbe *Ah, reći ću Vam majko*, skladatelja W. A. Mozarta, tijekom koje su učenici pratili nastupe teme i varijacija u skladbi. Iz toga je razvidno kako je ova stvaralačka

aktivnost doprinijela ostvarenju ishoda OŠ GK A.6.4. *Učenik temeljem slušanja glazbe, razlikuje pojedine glazbene oblike.* Dodatno, sudjelovanjem učenika u konkretnoj stvaralačkoj aktivnosti ostvareni su ishodi OŠ GK B.6.1. *Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe te OŠ GK B.6.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva.* Kao i u prethodnim aktivnostima, učenici su i u ovoj aktivnosti imali priliku upoznati primjer umjetničke skladbe, uočiti temeljna obilježja i načine izvođenja skladbe, sudjelovati u zajedničkoj izvedbi i stvarati vlastitu instrumentalnu glazbu. Iz prikazane je aktivnosti jasno kako su istaknuti ishodi u potpunosti ostvareni.

U svim je aktivnostima uočen sličan *modus operandi*, odnosno opisane su aktivnosti upotrebljavale sličan način djelovanja s ciljem ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda. Promatrane su aktivnosti započinjale obradom pjesme ili slušanjem glazbe. Tijekom izvođenja ili slušanja, učenici su prepoznavali specifične glazbene sastavnice, nakon čega je uslijedila stvaralačka aktivnost. U posljednjoj su fazi stvaralačkoga rada, predstavljajući vlastite ideje, učenici identificirali karakteristične značajke i primijenili ih na konkretni glazbeni sadržaj.

2. Istraživanje zvuka

Aktivnost *Ozvučimo pjesmu* provela je Učiteljica 1, uz obradu pjesme u četvrtome razredu. U uvodnome su dijelu nastavnoga sata učenici slušali zvučnu priču i raspravljali o tome što su čuli. U nastavku je učiteljica predstavila glazbenu igru „Čarobna šuma“ s elementima stvaralaštva. Svaki je učenik predstavljao drvo u čarobnoj šumi. Učiteljica je šetala između drveća (učenika) i pri tome bi se obratila pojedinim učenicima sljedećim riječima: „Kad prođem pokraj čarobnog drveta, ono će oživjeti...“ (Iz protokola za sustavno promatranje). Ovi su učenici trebali improvizirati ritam na prethodno odabranome instrumentu. Po završetku kratke igre učenici su pjevali poznatu pjesmu *Proljeće u šumi*. Ova ih je pjesma potaknula na razgovor o glazbenim sastavnicama u pjesmi i šumskim zvukovima. Uslijedila je stvaralačka aktivnost u kojoj su učenici, podijeljeni u manje skupine, trebali ozvučiti stihove pjesme *Orkestar nasred livade*, Sonje Zubović. Učiteljica je čitala tekst pjesme, a zaustavljanjem na konkretnome pojmu i pokazivanjem određene skupine, ista je skupina trebala ozvučiti taj dio pjesme dostupnim udaraljkama, glasom ili tjeloglazbom.

Nakon ozvučavanja, učenici su zaključili kako su radili zvukovnu priču. U prvome su pokušaju bili vrlo suzdržani i trebao im je dodatni poticaj učiteljice. Ipak, u ponovljenome pokušaju ozvučavanja pjesme, učenici su bili puno sigurniji i uspješno izvršavaju stvaralački zadatak. (Iz protokola za sustavno promatranje)

Ova je aktivnost zahtijevala od učenika stvaranje u realnome vremenu, bez prethodne pripreme. Možemo reći da su na neki način improvizirali zvukove. U početku su se sramežljivo uključivali u aktivnost, no ponavljanjem iste aktivnosti učenici su bili sigurniji u zvukovnoj interpretaciji pjesme. Učiteljica je u svojem radu koristila glazbenu igru kao motivaciju za aktivno uključivanje učenika u stvaralački proces. Osim toga, učiteljica puno vremena posvećuje razgovoru s učenicima o glazbi i zvukovima koji nas okružuju. Na samome završetku nastavnoga sata učenici su samostalno stvarali vlastite stihove ili kratku priču, uz zadane pojmove list, violina, Mozart, mlijeko.

U svojem se radu Učiteljica 1 često služi motivacijskim aktivnostima kako bi opustila i potaknula učenike na stvaralaštvo. Ulogu ovih aktivnosti učiteljica pojašnjava riječima: „Motivacijske aktivnosti često su im vrlo zanimljive i žele ih opetovano izvoditi. S učenicima razvijam i potičem 'doživljaj glazbe'. Razgovori su spontani i većina učenika želi opisati svoj doživljaj koji često oduzima puno vremena“ (Učiteljica 1, iz obrasca za samovrednovanje).

Iako su u ovoj aktivnosti učenici rado sudjelovali, Učiteljica 1 ipak prepoznaje da je za uspješniju provedbu ove aktivnosti potrebno više nastavnoga vremena: „Za uspješnu provedbu aktivnosti potrebno je da školski sat traje dulje. Većinu aktivnosti potrebno je višekratno ponavljati kako bi ih učenici u potpunosti doživjeli“ (Učiteljica 1, iz obrasca za samovrednovanje).

Aktivnost ozvučavanje pjesme temeljila se na improvizacijskim elementima i istraživanju zvukova. Stvaralačka se aktivnost nastavila na obradu pjesme te su tako ostvareni višestruki odgojno-obrazovni ishodi. Prikazana aktivnost ostvarila je sljedeće ishode: *OŠ GK A.4.2. Učenik temeljem slušanja, razlikuje pojedine glazbeno-izražajne sastavnice, OŠ GK B.4.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe i OŠ GK B.4.4. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u različitim glazbenim igrama i aktivnostima glazbenog stvaralaštva.* Implementacijom stvaralačke aktivnosti u nastavni sadržaj obrade pjesme, učenici su uvažavali različite glazbeno-izražajne sastavnice, sudjelovali u zajedničkoj izvedbi, sudjelovali u glazbenoj igri improvizacije zvukova te sudjelovali u

stvaralačkoj aktivnosti glasom, sviranjem i tjeloglazbom. Tijekom ove aktivnosti učenici su upotrebljavali različite izvore zvuka kako bi istražili raznolike zvukovne boje, jačinu i visinu zvuka te tako stvarali kratku zvukovnu priču.

Posebno je zanimljiva nastavna jedinica *Glazba 20. stoljeća* i način na koji je Učiteljica 3 upoznala učenike s obilježjima i skladateljskim tehnikama dvadesetoga stoljeća. Ova je aktivnost namijenjena učenicima osmih razreda, što je u skladu s kurikulumskim ishodima u istom razredu. Na početku nastavnoga sata učenici su podijeljeni u manje skupine te samostalno proučavaju glazbene primjere i skladateljske tehnike istog razdoblja. Središnji dio nastavnog sata bio je namijenjen osmišljavanju kratke skladbe uz primjenu skladateljskih tehnika dvadesetoga stoljeća. U samostalnome su istraživanju učenici upotrebljavali udžbenik, digitalnu platformu udžbenika i digitalni alat YouTube. Polazišna misao u stvaranju dviju skupina bila je ideja kako sve što nas okružuje može biti glazba. Tako su skupine stvarale i proizvodile zvukove šušajući i lupkajući novinama. Sljedeće tri skupine prezentirale su atonalitetnost, dodekafoniju i minimalizam. Pri tome su se u stvaranju vodili osnovnim polazištima odabranih skladateljskih tehnika i upotrebljavali različite instrumente (boomwhackerse, zvončiće, ksilofone, cajon, bongose, djembe, mali bubanj).

Učenici su samostalno istraživali glazbene značajke 20. stoljeća i na temelju dostupnih izvora, ali i uz stručno vodstvo učiteljice, osvijestili načine stvaranja glazbe u ovome glazbeno-stilskome razdoblju. Aktivnost je potaknula učenike na aktivno sudjelovanje, a radom u skupini učenici su međusobno surađivali i istraživali suvremene glazbene elemente. (Iz protokola za sustavno promatranje)

Ova je stvaralačka aktivnost poslužila kao sredstvo za bolje razumijevanje glazbenih značajki dvadesetoga stoljeća. O važnosti samostalnoga stvaranja Učiteljica 3 kaže: „Učenici se prvi put susreću s neobičnim zvukom glazbe 20. stoljeća i pojmovima koje ne razumiju te je istraživanje zvuka način na koji pripremamo slušanje s razumijevanjem“ te nastavlja kako „učenici stvaranjem lakše razumiju same skladatelje i njihove ideje“ (Učiteljica 3, iz obrasca za samovrednovanje). Nakon stvaralačke aktivnosti uslijedilo je slušanje skladbi 20. stoljeća i prepoznavanje suvremenih značajki na odabranim primjerima glazbene literature.

Ova je aktivnost na svrhovit i zanimljiv način doprinijela ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda. Prije svega, sudjelovanjem u stvaralačkoj aktivnosti učenici su ostvarili ishode *OŠ GK*

B.8.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe i OŠ GK B.8.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva. Kako se stvaralačka aktivnosti temeljila na istraživanju zvuka te istraživanju i primjeni značajki glazbe dvadesetoga stoljeća, u potpunosti je ostvaren i ishod OŠ GK A.8.2. Učenik slušno prepoznaje obilježja glazbe različitih glazbeno-stilskih razdoblja. Znanja i iskustva stečena sudjelovanjem u aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, učenici su naposljetku mogli primijeniti na reprezentativnim skladbama. Time su obogatili svoje glazbeno iskustvo stvaranjem i boljim razumijevanjem karakterističnih obilježja.

Glazbena tvornica još je jedna zanimljiva aktivnost koju je provela Učiteljica 3, ovoga puta s učenicima sedmoga razreda. Stvaralačka je aktivnost implementirana u sadržaj koji se odnosio na poučavanje glazbene vrste suita. Aktivnost se provodila cijeli nastavni sat, a tijekom razgovora koji je uslijedio nakon stvaralačke aktivnosti učenici su osvijestili nizanje stavaka u suiti. Učenici su stvarali u manjim skupinama. Svaka je skupina predstavljala jedan „stroj“. Učenici su istraživali zvukove na dostupnim instrumentima i tako opisivali zvuk lifta, morskoga stroja, vremenskoga stroja, strašnoga stroja i čarobnoga stroja. Tijekom stvaranja učenici su vodili računa o ugođaju stroja koji opisuju različitim instrumentima. Objedinjavanjem svojih ostvarenja, unaprijed određenim redoslijedom, učenici su stvorili instrumentalnu suitu.

Izvedba *Glazbenoga stroja* bila je iznimno uspješna. Učenici su istraživali različite zvukovne boje na dostupnim instrumentima i odabrali one instrumente koji najvjernije opisuju njihov stroj. Učenici su uspješno opisali ugođaj svakog pojedinog stroja, a bogatstvo zvukovne boje postigli su upotrebom različitih, pa i neobičnih instrumenata. Posebno se istaknula suradnja među učenicima koja je doprinijela kvaliteti zajedničke izvedbe. (Iz protokola za promatranje).

Kao i u prethodno opisanoj aktivnosti, nakon zajedničke prezentacije instrumentalnih stavaka, uslijedilo je slušanje reprezentativnih skladbi s ciljem uočavanja ostalih obilježja ove glazbene vrste.

Učiteljica 3 u poučavanju stvaralaštva polazi od iskustva učenika na temelju kojih učenici zaključuju o specifičnostima pojedinoga nastavnog sadržaja. Osim razvoja stvaralačkih vještina učenika, učiteljica naglašava suradnju učenika i razvoj kritičkoga mišljenja: „Učenici temeljem vlastitog iskustva stvaranja bolje razumiju umjetnička djela, razvijaju glazbeni ukus i kritičko vrednovanje glazbe koju slušaju“ (Učiteljica 3, iz obrasca za samovrednovanje). U svrhu

mogućega poboljšanja stvaralačke aktivnosti, učiteljica ističe mogućnost javne prezentacije uz stvaranje literarnoga predloška kako bi slušatelji mogli lakše pratiti i razumjeti učeničko stvaranje. Ovu mogućnost opisuje sljedećim riječima: „Ukoliko se izvodi na priredbi treba napisati priču koju bi publika pratila i dobila pojašnjenje“ (Učiteljica 3, iz obrasca za samovrednovanje).

Aktivnost *Glazbena tvornica* doprinijela je razumijevanju nizanja stavaka u suiti čime je ostvaren ishod *OŠ GK A.7.3. Učenik na temelju slušanja, prepoznaje različite glazbene vrste*. Dodatno, učenici su stvarali u manjim skupinama te tako ostvarili ishode *OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe* i *OŠ GK B.7.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva*.

Posljednju nastavnu jedinicu u ovoj skupini aktivnosti, *Kad bih bio dirigent*, provela je Učiteljica 7 s učenicima šestoga razreda. U uvodnome dijelu nastavnog sata, učenici su rezimirali obilježja klasične glazbe. Među ostalim, nametnulo se pitanje glazbenih zanimanja karakterističnih za ovu vrstu glazbe. Učenici su tako istaknuli glazbena zanimanja poput pjevača, instrumentalista, učitelja glazbe, skladatelja, ali i dirigenta. Središnji dio nastavnoga sata bio je namijenjen istraživanju zvuka. Podijeljeni u manje skupine, učenici su slobodno odabirali načine glazbenoga izražavanja te istraživali različite zvukovne boje. Mogli su se izražavati dostupnim razrednim instrumentima, glasom ili tjeloglazbom. Istražujući različite izvore zvuka, učenici su trebali odabrati one najprikladnije i zajednički osmisliti kratku glazbenu frazu. Važno je bilo paziti na raznolikost zvukovnih boja unutar svake skupine. Konačno, uslijedila je prezentacija učeničkih radova uz uživljavanje pojedinih učenika u ulogu dirigenta. Učenici su se rasporedili u kružnu formaciju, a jedan je učenik upravljao izvedbom. Učenik dirigent uključivao je i isključivao skupine učenika u izvedbu prema vlastitome izboru, a pokretima ruku ukazivao na promjenu tempa, dinamike i izvođačkih sastava (skupina). Učenici su se izmjenjivali na poziciji dirigenta. Nakon zajedničke izvedbe, učenici su prepoznali izvedbenu ulogu pojedinih instrumenata i odredili sastav razrednog orkestra. Konačno, učenici su rezimirali neka obilježja umjetničke glazbe, poput glazbenih izvođača i glazbenih zanimanja.

Ova je aktivnost doprinijela stvaranju novih glazbenih iskustava. Naime, učenici se često pitaju koja je zadaća dirigenta, a sudjelovanjem u ovoj aktivnosti učenici su osvijestili ulogu ovog

važnog glazbenog zanimanja. Učenici su rado sudjelovali u aktivnosti, no primjetno je kako su neki učenici više dolazili do izražaja.

Unutar pojedinih skupina, neki su se učenici više isticali i u svojem izvođenju koristili raznovrsnije glazbene elemente, dok su drugi učenici izvodili vrlo jednostavne melodije ili ritmove. Upravljanje skupinama je ponekad bilo otežano jer su neki učenici bili dekoncentrirani i nisu pazili na pokrete dirigenta. (Iz protokola za sustavno promatranje)

U ovakvoj je vrsti aktivnosti iznimno važno poticati učenike na suradnju i zajedničko djelovanje tijekom uvježbavanja glazbenih fraza. U svrhu poboljšanja ove aktivnosti, Učiteljica 7 predlaže sljedeće rješenje:

Učenici dirigenti trebaju paziti da uključuju pojedine skupine učenika na logičnim mjestima tijekom glazbene izvedbe. Predlažem istu shemu izvedbe ali s improviziranim elementima (umjesto uvježbanih). To je viša razine stvaralačke aktivnosti. Ovaj se tip aktivnosti tako može izvoditi u skupinama, ali i individualnim uključivanjem učenika koji potom improviziraju glazbeno-izražajne sastavnice prema vlastitom izboru. Učenici trebaju biti sigurniji u izvedbi, paziti na upade, a potrebno je poraditi i na vizualnome identitetu učenikova dirigiranja (Učiteljica 7, iz obrasca za samovrednovanje)

Implementacijom ove stvaralačke aktivnosti u nastavnu jedinicu koja se temeljila na upoznavanju obilježja umjetničke glazbe, učiteljica je učenicima omogućila iskustvo upravljanja glazbenom izvedbom. Time je uspješno ostvaren ishod *OŠ GK C.6.1. Učenik temeljem slušanja, razlikuje, opisuje i uspoređuje obilježja različitih vrsta glazbe*. Osim toga, učenici su aktivno djelovali unutar manjih skupina, međusobno surađivali i razmjenjivali ideje. Također, učenici su primjenjivali već stečeno znanje o glazbenim sastavnicama i mijenjali ih tijekom vlastite izvedbe prema uputi dirigenta. U skladu s opisanom aktivnošću, dodatno su ostvareni ishodi *OŠ GK B.6.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe* i *OŠ GK B.6.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva*.

3. Osmišljavanje ritamske pratnje

Osmišljavanje ritamske pratnje jedna je od najčešće promatranih vrsta stvaralačkih aktivnosti. *Stvaralaštvo na pet tonova* provela je Učiteljica 1 s učenicima sedmoga razreda uz obradu pjesme *Oda radosti*. Ova je aktivnost provedena u završnome dijelu nastavnoga sata. Nakon obrade nove pjesme učiteljica je potaknula učenike na razgovor od glazbeno-izražajnim sastavnicama u pjesmi. Tako su učenici analizirali kretanje melodije i uočili kako je melodija sastavljena od svega pet tonova. Učenici su tijekom stvaralačke aktivnosti trebali izmijeniti melodiju i pri tome osmisлити ritamsku pratnju. Stvarajući u manjim skupinama, učenici su upotrebljavali različite melodijske i ritamske instrumente. Nakon prezentacije stvaralačkih radova uočeno je kako učenici uglavnom nisu izmijenili melodiju, ali su melodiju pjesme obogatili novim zvukovnim bojama i pratećim ritmom. Ipak, ritamska pratnja učenika bila je često usklađena s ritmom melodije: „Sav novostvoreni muzički materijal sastoji se od jednoličnog ponavljanja“ (Iz protokola za promatranje).

Za uspješnu realizaciju ove vrste aktivnosti potrebno je dugotrajnije uvježbavanje. Učiteljica je potvrdila kako je najveća teškoća u provedbi ove aktivnosti upravo nedostatak vremena.

Većina učenika je ispunila moja očekivanja. Učenici vole glazbeno stvarati, svirati različite instrumente i vrednovati svoje radove. Nedostaje dovoljno vremena da se učenici „usklade“, za vrijeme uvježbavanja u učionici je velika buka koja ih ometa u osmišljavanju i isprobavanju svojih improvizacija. (Učiteljica 1, iz obrasca za samovrednovanje)

Iako učiteljica stvaranje učenika naziva improvizacijom, riječ je o osmišljavanju jer su učenici stvarali u skupinama i svoje ideje uvježbavali tijekom određenog vremena. U svrhu poboljšanja ove aktivnosti, učiteljica ističe važnost dodatne motivacije učenika.

Potrebno je omogućiti učenicima pripremu, istraživanje u nekom digitalnom alatu npr. *MusicLabu* kako bi motiviranost bila veća. Stvaralaštvo s učenicima treba raditi cijeli sat, a ne dio sata. Tako bi učenici imali više vremena istražiti, uvježbati i „dotjerati“ svoj uradak. (Učiteljica 1, iz obrasca za samovrednovanje)

Učiteljica je stvaralačku aktivnost implementirala u obradu nove pjesme i tako omogućila učenicima višestruke načine glazbenoga izražavanja. Učenici su tijekom upoznavanja nove pjesme pjevali, svirali i stvarali. Iako su stvaralački radovi bili jednostavni, učiteljica je zadovoljna provedenom aktivnošću i ostvarenim ishodima. Ova je aktivnost tako doprinijela ostvarivanju

kurikulumskih ishoda *OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe i OŠ GK B.7.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva.*

Sjajnokaokakavčiribiribaripokus je aktivnost u kojoj su sudjelovali učenici petoga razreda. Nakon upoznavanja nove pjesme učiteljica je podijelila učenike u manje skupine i svakoj skupini odredila karakterističnu ritamsku pratnju kojom će pratiti pjesmu. Nakon uvježbavanja zadane ritamske pratnje učenici su unutar skupine trebali osmisliti novi ritam kojim će pratiti naučenu pjesmu. Svaka je skupina muzicirala na različitim instrumentima. Tako je prva skupina ritmizirala pomoću štapića, druga je upotrebljavala triangle, dok se treća skupina izražavala tjeloglazbom. Nakon određenoga vremena svaka je skupina predstavila osmišljeni ritam. Konačno, naučenu su pjesmu izvodili pjevanjem uz ritamsku pratnju. Kako bi izvedba bila zanimljivija, učiteljica je predložila zamjenu instrumenata i osmišljavanje novih pratećih ritmova. Učenici su za uvježbavanje imali tek nekoliko minuta jer su tijekom izvedbe ponavljali jednostavni ritamski obrazac.

Ova aktivnost nije bila organizacijski zahtjevna niti je učenicima stvarala veće teškoće u radu. Tijekom stvaralačkoga rada učiteljica je nadgledala, savjetovala i usmjeravala učenike. Učiteljica je pohvalila izvedbe svih skupina.

Učiteljica savjetuje učenicima da tijekom izvedbe broje dobe (prva, druga, treća, četa) kako ne bi došlo do neusklađenosti. Učenice koje su izvodile tjeloglazbu su istaknula da im je brojanje stvaralo teškoće jer su imale stanku na trećoj i četvrtoj dobi. Najlakše je bilo učenicima koji su ritmizirali u ritmu četvrtinki. (Iz protokola za promatranje)

Zanimljivo je što učiteljica tijekom upoznavanja nove pjesme potiče učenike na kucanje doba. Unatoč tomu što aktivnost nije bila zahtjevna, učiteljica prepoznaje kako je nekim učenicima bila potrebna dodatna pomoć u realizaciji stvaralačkoga zadatka.

Učenici su bili vrlo motivirani za rad. Rado pjevaju i pritom kucaju, sviraju te smišljaju svoje ritmove. Tijekom rada u grupama ponekad je teško ostvariti kontinuitet u radu. Neki učenici se u grupi možda ne mogu dovoljno istaknuti. Ovu aktivnost mogu poboljšati tako da učenicima više pomognem kod smišljanja ritamskih pratnji te napravim manje grupe (rad u paru ili možda po troje učenika). (Učiteljica 2, iz obrasca za samovrednovanje)

Kao i u prethodno opisanoj aktivnosti, Učiteljica 2 povezala je osmišljavanje ritamske pratnje s upoznavanjem nove pjesme. Učenici su i ovoga puta pjevali, svirali na dostupnim ritamskim instrumentima, izražavali se tjeloglazbom i pri tome stvarali unutar skupine. Ove aktivnosti učenika upućuju na to kako su kurikulumski ishodi unutar B domene, *OŠ GK B.5.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe, B.5.2. Učenik pjevanjem izvodi autorske i tradicijske pjesme iz Hrvatske i svijeta i OŠ GK B.5.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva*, u potpunosti ostvareni.

Funga Alafia naziv je pjesme koju su učenici prethodno upoznali, a potom se stvaralački izražavali. Ovu je aktivnost provela Učiteljica 5 s učenicima sedmoga razreda. Nakon upoznavanja nove pjesme učenici su diskutirali o specifičnim glazbenim sastavnicama pri čemu posebno ističu naglašen ritam. Stvaralačka je aktivnost implementirana tako da su učenici trebali osmisliti ritamsku pratnju naučenoj pjesmi. Kako bi pomogla učenicima u osmišljavanju, učiteljica sviranjem melodije navodi učenike na prepoznavanje mjere u kojoj je skladana ova pjesma. Osim toga, učiteljica savjetuje učenike kako pristupiti stvaralačkoj aktivnosti. U ovome dijelu aktivnosti posebno se ističe važnost učitelja, koji usmjerava učenike tijekom stvaralačkog rada.

Učenici su prepoznali četverodobnu mjeru u pjesmi. Kako bi učenicima olakšala stvaralačku aktivnost, učiteljica je naglasila da ritamsku pratnju mogu osmisliti u dvodobnoj ili četverodobnoj mjeri. Prije aktivnosti, učiteljica je istaknula da učenici unutar skupine trebaju koristiti različite instrumente i da trebaju paziti na raznolikost zastupljenoga ritma. Učiteljica je dodatno naglasila da tijekom stvaranja ritamske pratnje učenici trebaju paziti na karakter pjesme jer je to afrička pjesma. (Iz protokola za sustavno promatranje)

Učenici su stvarali u manjim skupinama te slobodno odabirali koje će instrumente upotrebljavati tijekom stvaralačkoga rada. Učenici su istraživali zvukovne boje različitih instrumenata, osmišljavali ritmove i aktivno sudjelovali u radu, dok je učiteljica obilazila sve skupine, pomagala im i savjetovala ih, poticala na osmišljavanje, kucala dobe i nudila različite prijedloge koje učenici mogu koristiti u svojem izražavanju. Ovdje se ističe aktivno sudjelovanje svih dionika nastavnoga procesa, što je bitna odrednica stvaralačkoga rada.

U vođenju stvaralačkih aktivnosti Učiteljica 5 posebno naglašava važnost vrednovanja učeničkih stvaralačkih ostvarenja.

Nakon izvedbe, uslijedila je evaluacija radova. Učenici se izjašnjavaju koja im je skupina bila najbolja. Učenici su prepoznali kvalitetu izvedbe četvrte skupine i ocijenili ju najboljom. Kao prednost ove izvedbe, većina učenika ističe ritmičnost i raznoliko zastupljene instrumente. (Iz protokola za sustavno promatranje)

Nakon aktivnosti slijedio je izbor najbolje izvedbe te analiza: koja grupa je bila najbolja i obrazloženje zašto; uspoređivanje izvedbi; koja skupina je bila najkreativnija, najusklađenija, najritmičnija; koja je imala najraznolikiji izbor glazbala; koja je imala najraznolikiji izbor ritmova; kako je osmišljen uvod, a kako završetak; što bi u novoj izvedbi u svojoj skladbi promijenili, dodali ili oduzeli; što im se najviše svidjelo u izvedbi neke druge skupine; što misle da nije bilo dobro i da bi trebalo poboljšati; kako ocjenjuju suradnju i doprinos rada u skupini. (Učiteljica 5, iz obrasca za samovrednovanje)

Za uspješan rad u skupinama potrebno je ravnomjerno rasporediti učenike prema njihovim sposobnostima, kako bi učenici razmjenjivali ideje i tako učili jedni od drugih. Ovakva raspodjela unutar skupine doprinijet će kvalitetnijoj izvedbi. To potvrđuje razmišljanje ove učiteljice koja u slaganju skupina uvijek vodi računa o glazbenim sposobnostima učenika.

Učenike je uvijek potrebno podijeliti po skupinama tako da se postigne ravnoteža u sposobnostima kako se ne bi dogodilo da su u jednoj skupini učenici iznimnih, a u drugoj učenici niskih sposobnosti. Učenici moraju međusobno poticati jedni druge, dijeliti znanje i učiti jedni od drugih. (Učiteljica 5, iz obrasca za samovrednovanje)

Veće teškoće u vođenju ove aktivnosti nisu uočene. Subjektivnom procjenom uočena je veća razina buke koja se javila tijekom ove aktivnosti. No u ovakvim je aktivnostima buka neizbježna s obzirom na to da učenici isprobavaju instrumente i različite ritmove. U konačnici, učenici trebaju uvježbati svoju izvedbu istovremenim izvođenjem različitih ritamskih pratnji što rezultira bukom i ostavlja dojam trenutne neusklađenosti.

Implementacija ove stvaralačke aktivnosti doprinijela je višekratnome ponavljanju naučene pjesme, jer su učenici uz ritamsku pratnju i pjevali. Budući da su učenici morali uskladiti ritamsku pratnju s melodijom pjesme, aktivnost je doprinijela i boljem razumijevanju glazbenih sastavnica. Osim toga, učenici su stvarali u skupinama i sudjelovali u zajedničkoj izvedbi. Tako su ovom aktivnošću ostvareni ishodi *OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe, OŠ GK B.7.2. Učenik pjevanjem izvodi autorske i tradicijske pjesme iz Hrvatske i svijeta* i *OŠ GK*

B.7.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva.

Dosad predstavljene aktivnosti implementirane su u sadržaj koji je podrazumijevao obradu nove pjesme. Učiteljica 5 je aktivnost osmišljavanja ritamske pratnje implementirala u poučavanje glazbenih oblika. Njezina aktivnost provedena je u petom razredu uz prepoznavanje i utvrđivanje *Trodijelnog oblika*. Učenici su prethodno upoznali jednostavne glazbene oblike, poput dvodijelnog i trodijelnog oblika. U uvodnome dijelu nastavnoga sata, učenici su slušali ulomak iz skladbe *Turski marš*, skladatelja W. A. Mozarta i pri tome izvodili već uvježbanu tjeloglazbu. Nakon aktivnosti slušanja, uslijedilo je prepoznavanje i opisivanje glazbeno-izražajnih sastavnica u skladbi (melodije, ritma, tempa, dijelova u skladbi). Skladba *Turski marš* skladana je u obliku runda, no s obzirom na to da učenici petoga razreda nisu učili ovaj glazbeni oblik, učiteljica je za potrebe stvaralačke aktivnosti upotrijebila skraćenu i prilagođenu verziju ove skladbe. Naime, skladba koju su učenici poslušali na nastavi sastoji se od A B A dijela (T e1 T) i kao takva poslužila je učenicima za stvaralačku aktivnost. Učenici su stvarali u manjim skupinama i pri tome se izražavali tjeloglazbom. Učenici su prvotno osmišljavali tjeloglazbu za dijelove A B A bez glazbe, a potom su istu uvježbavali uz slušanje skladbe. Aktivnost je završila predstavljanjem ueničkih ostvarenja po skupinama. Ova je aktivnost učenicima bila zanimljiva, a u svojem su osmišljavanju bili uspješni: „Učenici su uspješno odradili stvaralački zadatak; pazili su na tempo, raznolikost ritma i mjeru“ (Iz protokola za sustavno promatranje).

U stvaralačkim aktivnostima učitelj ima važnu ulogu jer uspješnost aktivnosti ovisi i o njegovim kompetencijama. Važno je poticati učenike na suradnju, omogućiti im dovoljno vremena za stvaralaštvo, poticati na stvaralačko izražavanje. U svojim je aktivnostima Učiteljica 5 redovito nadgledala i motivirala učenike u stvaralačkome radu.

Učenici su aktivni u radu, rado sudjeluju i prezentiraju svoje uratke. Učiteljica redovito obilazi skupine, prati učenike u njihovome radu, savjetuje ih i potiče na djelovanje. Također, učiteljica redovito postavlja pitanja učenicima, uključuje ih u nastavni proces i potiče na razmišljanje. (Iz protokola za sustavno promatranje)

Učiteljica 5 ističe kako je suradnja unutar skupine posebno važna za uspješnost aktivnosti. Suradnja u ovome razredu dobiva dodatnu važnost zbog integracije učenika s teškoćama.

Suradnja učenika je na zavidnoj razini. Također su vrlo koncentrirani, motivirani i organizirani. Najvećim uspjehom smatram sudjelovanje učenika s teškoćama koji je inače vrlo talentiran, ali mu je potrebna individualna podrška i podrška grupe kako bi se uključio u aktivnost. Pohvalno je kako ga učenici potiču da surađuje. (Učiteljica 5, iz obrasca za samovrednovanje)

Učiteljica 5 izuzetno je zadovoljna provedenom aktivnosti i ostvarenim ishodima te je provedenu aktivnost sumativno vrednovala: „Vrednovala sam ovu aktivnost ocjenom odličan. Učenici su vrlo odgovorno, motivirano i kreativno pristupili zadatku. Samostalno su osmišljavali i izvodili različite ritmove tjeloglazbom te jasno razlikovali dijelove skladbe” (Učiteljica 5, iz obrasca za samovrednovanje).

Ipak, učiteljica ističe da je za uspješniju realizaciju ove vrste aktivnosti potrebna češća implementacija u nastavni proces: „Češće provođenje ovakvih aktivnosti sigurno bi rezultiralo maštovitijom, raznovrsnijom i sigurnijom izvedbom. Uvodne vježbe tjeloglazbe bile bi korisne, ali nije bilo dovoljno vremena“ (Učiteljica 5, iz obrasca za samovrednovanje).

Dodatno, učiteljica ističe nedostatak vremena kao otežavajuću okolnost u vođenju stvaralačke aktivnosti:

Učenicima je potrebno možda malo više vremena za uvježbavanje kako bi njihova izvedba bila točnija i preciznija. Na kraju je potrebno ostaviti malo više vremena za analizu izvedbe. Učenike s teškoćama moramo dodatno motivirati i individualno im se posvetiti kako bi ih motivirali za suradničko stvaralaštvo. (Učiteljica 5, iz obrasca za samovrednovanje)

Provedba ove aktivnosti potaknula je učenike na analitičko i kreativno razmišljanje te omogućila višestruko slušanje poznate skladbe. Učenici su radom u skupinama razvijali socijalne i motoričke vještine. Ishodi ove aktivnosti u potpunosti su ostvareni.

Ishodi nastavnog sata su ostvareni prepoznavanjem, uočavanjem, analiziranjem, izvođenjem i samostalnim osmišljavanjem ritma kao glazbene sastavnice. Tijekom slušanja, izvođenja i stvaranja učenici su uočavali različite dijelove skladbe, prepoznali tri različita dijela i primijenili naučeno u stvaralačkom radu. (Učiteljica 5, iz obrasca za samovrednovanje)

Opisane značajke ukazuju da je provedba ove aktivnosti doprinijela ostvarivanju sljedećih kurikulumskih ishoda: *OŠ GK A.5.5 Učenik temeljem slušanja glazbe, razlikuje osnovne glazbene oblike, OŠ GK B.5.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe, OŠ GK B.5.3. Učenik*

sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u različitim glazbenim igrama i aktivnostima glazbenog stvaralaštva.

Analizom ovih aktivnosti utvrđeno je kako osmišljavanje ritamske pratnje doprinosi ostvarivanju univerzalnih ishoda iz kurikuluma. Ovdje je uočeno ostvarivanje ishoda unutar B domene, s obzirom na to da su se aktivnosti uglavnom temeljile na glazbenome izražavanju učenika, uglavnom bez izravnog povezivanja s upoznavanjem novih muzikoloških sadržaja.

Tijekom osmišljavanja ritamskih pratnji uočen je ponavljajući obrazac u pristupu poučavanja. Sve su opisane aktivnosti kretale od konkretnoga sadržaja (pjesme ili skladbe), nakon čega je slijedilo stvaranje ritamske pratnje u manjim skupinama na isti sadržaj. U završnome dijelu nastavnoga sata odvijalo se vrednovanje i komentiranje izvedbi.

4. Osmišljavanje kratke skladbe

Najbrojnije su stvaralačke aktivnosti u domeni osmišljavanja kratke skladbe. Prezentirane aktivnosti predstavljaju reprezentativne primjere i načine kako učiteljice implementiraju ove aktivnosti u vlastitu nastavnu praksu.

Emocionalna suita aktivnost je koju je provela Učiteljica 3 s učenicima petoga razreda. Ova je aktivnost, prema riječima učiteljice, zapravo namijenjena učenicima osmih razreda uz obradu glazbeno-stilskoga razdoblja romantizma.

Ovu aktivnost radim s osmašima kada obrađujemo, odnosno prelazimo iz klasicizma u romantizam. Razgovaramo o emocijama. Zbog tehničkih problema snimljena je emocionalna suita u petom razredu. Željena dobna skupina je osmi razred i spoznaja da su emocije pokretač stvaranja umjetnika 19. stoljeća te priprema za slušanje cjelovitih skladbi. (Učiteljica 3, iz obrasca za samovrednovanje).

U nastavku, aktivnost je predstavljena na način kako ju je učiteljica provela s učenicima petoga razreda. Aktivnost je trajala cijeli nastavni sat. U uvodnome dijelu sata učiteljica je s učenicima razgovarala o emocijama. Učenici su podijeljeni u manje skupine. Stvaralačka je aktivnost započela tako što je svaka skupina učenika izvukla jednu fotografiju koja predstavlja određenu emociju. Zadatak je učenika bio stvoriti kratku skladbu unutar skupine i dostupnim

instrumentima pokušati opisati ljubav, tugu, strah, ljutnju i sreću. Nakon stvaralačkoga rada svaka je skupina predstavila svoju skladbu. Konačno, učiteljica je odredila redoslijed nastupa pojedinih skupina koji su potom skladbu izveli u obliku zaokružene cjeline, tvoreći tako *Emocionalnu suitu*.

Učenici su u ovoj aktivnosti aktivno sudjelovali, istraživali zvukovne boje pojedinih instrumenata, dok je učiteljica tijekom cijeloga stvaralačkog procesa poticala učenike. Zanimljivo je kako su učenici svaku skupinu nagradili pljeskom i komentirali izvedbe.

Nakon svake izvedbe učenici plješući jedni drugima, komentiraju skladbe, vrednuju, sugeriraju i savjetuju bolja rješenja. Neke su skupine vrednovalе vlastitu skladbu i opisale kojim su se postupcima služili u opisivanju pojedine emocije. S druge strane, neke skupine po završetku skladbe nisu otkrile o kojoj je emociji riječ, već su ostali učenici pokušali otkriti emociju koju su opisivali. Učenici su svojim skladbama uspješno opisali zadanu emociju, a skladbe su se razlikovale po karakteru, tempu, ritmu, dinamici i izvođačkom sastavu. (Iz protokola za sustavno promatranje)

Aktivnost je primarno namijenjena višim razredima, no stvaranje skladbe u ovom smislu može se povezati s poučavanjem glazbenih sastavnica. Iako učenici petih razreda nisu upoznati sa suitom kao glazbenom vrstom, to ne predstavlja ograničavajući faktor za provedbu ove aktivnosti. Sudjelovanjem u ovoj aktivnosti učenici su istraživali zvukovne boje različitih instrumenata, promišljali o glazbenim sastavnicama i njihovoj primjeni kako bi na prikladan način opisali zadanu emociju. Iz prikazane aktivnosti *Emocionalna suita* može se uočiti kako se ishodi *OŠ GK B.5.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe* i *OŠ GK B.5.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u različitim glazbenim igrama i aktivnostima glazbenog stvaralaštva* u potpunosti ostvaruju.

Ako bi aktivnost bila provedena u osmome razredu, kako je prvotno i zamišljeno, dodatno bi se ostvario ishod *OŠ GK A.8.2. Učenik slušno prepoznaje obilježja glazbe različitih glazbeno-stilskih razdoblja*. Iako navedeni ishod eksplicitno naglašava prepoznavanje glazbenih obilježja slušanjem relevantnih primjera glazbene literature, ova aktivnost omogućuje doživljavanje te doprinosi shvaćanju i boljemu razumijevanju kako su emocije bitno obilježje romantičke glazbe. Konačno, znanja stečena iskustvom stvaranja vlastite skladbe učenici mogu primijeniti na slušanju konkretne skladbe.

Učiteljica 6 provela je aktivnost s učenicima četvrtoga razreda, a nazvala ju je *Glazbeno stvaralaštvo uz ritam*. U uvodnome dijelu nastavnoga sata učenici su upoznali novu pjesmu *Odlazak u svemir*. Analizirajući glazbeno-izražajne sastavnice, učiteljica potiče učenike na promišljanje o ritmu pjesme. Učenici su prethodno upoznali notna trajanja te su s lakoćom izveli ritam naučene pjesme tjeloglazbom i ritamskim udaraljka. Promatrajući ritam pjesme, učenici su uočili kako ritam čine note i stanke različitoga trajanja. Nastavljajući se na ovu glazbenu sastavnicu, osmislili su novi ritam pjesme i pri tome se koristili poznatim notnim vrijednostima (četvrtinka, osminka, cijela nota, polovinka i četvrtinska pauza). Svoje su ritamske skladbe zapisali u kajdanke i izveli ih na dostupnim ritamskim udaraljka. Jedan je učenik dodatno osmislio tekst za svoju ritamsku skladbu. U završnome dijelu nastavnoga sata, učenici su se okušali u stvaranju ritamskih skladbi u digitalnom alatu *Chrome Music Lab*.

Provedba ove aktivnosti doprinijela je boljem razumijevanja notnih vrijednosti i omogućila učenicima da kroz praktičan rad spoznaju kako njihovim kombiniranjem nastaje ritam neke pjesme. Isto tako, upotrebom digitalnoga alata učenici su razvijali svoje digitalne vještine. Sudjelovanjem u ovoj aktivnosti, učenici su primijenili prethodno stečena znanja te ih obogatili novim stvaralačkim iskustvima. Iz opisanoga se može zaključiti kako je ova stvaralačka aktivnost doprinijela ostvarivanju ishoda *OŠ GK A.4.2. Učenik temeljem slušanja, razlikuje pojedine glazbeno-izražajne sastavnice, osnovne skupine glazbala i pjevačkih glasova te boje muških i ženskih pjevačkih glasova* i *OŠ GK B.4.4. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u različitim glazbenim igrama i aktivnostima glazbenog stvaralaštva*.

Aktivnost stvaranja kratke skladbe provela je i Učiteljica 4 s učenicima osmoga razreda. Ovog puta, aktivnost je povezana s upoznavanjem sadržaja *jazz-glazbe*. Provedba stvaralačke aktivnosti trajala je cijeli nastavni sat. Učenici su podijeljeni u manje skupine. Učiteljica je uz usmeno pojašnjenje dodatno podijelila listiće sa zadacima. Učenici su trebali osmisliti ritamsku pratnju u četverodobnoj mjeri (1), na uvježbani ritam osmisliti melodiju (2), uvježbati istovremeno izvođenje ritma i melodije (3) i prezentirati svoje ideje (4). Na samome početku učenici su upotrebljavali samo ritamske udaraljke, dok su u kasnijoj fazi stvaralačkoga rada mogli odabrati melodijski instrument prema vlastitome izboru. Nakon prezentacije radova po skupinama učiteljica je predložila kombiniranje melodije i ritma različitih skupina. To znači da su učenici

jedne skupine izvodili melodiju, dok su učenici druge skupine izvodili ritam. Rezimirajući kojim su se postupcima služili u svojem stvaranju, učenici su uz pomoć učiteljice zaključili kako su upotrebljavali improvizaciju i variranje. Provedbu stvaralačke aktivnosti, Učiteljica 4 komentirala je sljedećim riječima: „Na kraju smo došli do spoznaje da su izveli skladbu s obilježjima jazza, a na sljedećem nastavnom satu ćemo nastaviti s upoznavanjem ove vrste glazbe te slušanjem reprezentativnih primjera jazz glazbe“ (Učiteljica 4, iz obrasca za samovrednovanje).

Ova je aktivnost pružila učenicima priliku da vlastitim iskustvom spoznaju i istraže temeljne postupke kojima se služe izvođači jazz-glazbe. U promatranoj je aktivnosti uočena povećana suradnja učenika što je vjerojatno doprinijelo kvaliteti zajedničke izvedbe: „Učenici rado sudjeluju u izvedbi, međusobno se slušaju, rado kombiniraju melodije i ritmove između skupina, ohrabruju jedni druge nakon izvedbe, a sve izvedbe nagrađuju pljeskom“ (Iz protokola za sustavno promatranje).

Implementacija ove stvaralačke aktivnosti doprinijela je ostvarenju sljedećih ishoda: *OŠ GK B.8.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe i OŠ GK B.8.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva.* Kurikulumski ishod *OŠ GK A.8.2. Učenik slušno prepoznaje obilježja glazbe različitih glazbeno-stilskih razdoblja* naglašava važnost upoznavanja učenika s obilježjima različitih glazbeno-stilskih razdoblja. S obzirom na to da jazz zauzima značajno mjesto u glazbi 20. stoljeća, a nastavni su sadržaji o istoj temi implementirani u sadržaj udžbenika osmih razreda, možemo reći da je ova aktivnost doprinijela ostvarivanju ishoda *OŠ GK A.8.2.* Naime, ovu je aktivnost učiteljica upotrijebila kao nastavno sredstvo i tako omogućila učenicima da se na kreativan način upoznaju s temom koju će detaljno obrađivati sljedeći nastavni sat.

Rondo je stvaralačka aktivnost implementirana u nastavni sadržaj namijenjen učenicima šestoga razreda. Aktivnost je provela Učiteljica 7. U uvodnome dijelu nastavnoga sata učiteljica je podijelila učenike u manje skupine i na ploču zapisala jednostavan ritamski obrazac. Ovaj su ritamski obrazac pljeskanjem izvodili svi učenici unutar iste skupine. Nakon što su kratko uvježbali zadani ritam, učenici su pristupili stvaranju. U svojem su se izražavanju koristili tjeloglazbom, pri čemu je svaki učenik trebao osmisliti novi ritamski obrazac istoga trajanja kao i zadani. Konačna se izvedba sastojala od izmjena individualnih ritmizacija i zajedničkih izvedbi zadanoga ritma. Dakle, učenici su izvodili ritamski rondo. Budući da još uvijek nisu upoznali

pojam ronda, učenici su stvarali i izveli ritamsku skladbu prema uputi učiteljice. Sve su izvedbe pohvaljene i nagrađene pljeskom. Učenici su samostalno zaključili da su zajednički izvodili isti, a svaki član skupine različit ritam. Uz pomoć učiteljice učenici su zapisali shemu i interpretirali strukturu glazbenoga oblika. Nakon stvaralačke aktivnosti uslijedilo je slušanje skladbe u istome obliku.

Promatrajući ovu aktivnost, uočeno je kako su učenici aktivno sudjelovali u cjelokupnome stvaralačkome radu: „Učenici rado sudjeluju u aktivnosti, osmišljavaju i uvježbavaju, sudjeluju u zajedničkoj izvedbi, postavljaju pitanja učiteljici ako im nešto nije jasno. U razredu prevladava pozitivna atmosfera“ (Iz protokola za sustavno promatranje).

Aktivnost stvaranja ritamskoga ronda omogućila je učenicima da vlastitim iskustvom stvaranja prepoznaju i osvijeste elemente (dijelove) glazbenog oblika. Učenici su iskustvenim učenjem kroz stvaralačku aktivnost upoznali strukturu ronda, a stečeno su iskustvo mogli primijeniti na primjeru konkretne skladbe. Tako je aktivnost stvaranja ritamskoga ronda doprinijela boljemu razumijevanju novoga nastavnog sadržaja i ostvarivanju kurikulumskih ishoda *OŠ GK A.6.4. Učenik temeljem slušanja glazbe, razlikuje pojedine glazbene oblike, OŠ GK B.6.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe i OŠ GK B.6.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva.*

5. Ritamska i/ili melodijska improvizacija

Analizom promatranih aktivnosti uočene su tri aktivnosti koje su se temeljile na ritamskim i/ili melodijskim improvizacijama. Iz toga su razloga u nastavku predstavljene tri aktivnosti (umjesto četiri). Kada govorimo o improvizaciji, važno je istaknuti kako je riječ o trenutnome glazbenome izražavanju kojemu nije prethodilo uvježbavanje. Iako su neke učiteljice tijekom svojih aktivnosti upotrebljavale naziv „improvizacija“, utvrđeno je kako je ipak riječ o osmišljavanju jer je učenicima dopušteno vrijeme uvježbavanja. Aktivnosti koje će se predstaviti u ovome dijelu podrazumijevale su trenutno glazbeno izražavanje učenika pa možemo govoriti o pravim improvizacijskim aktivnostima.

Prvu improvizacijsku aktivnost provela je Učiteljica 1. Slična je aktivnost opisana u prethodnome odlomku, ali su tijekom te aktivnosti učenici unaprijed osmislili kratke ritamske obrasce. Aktivnost *Skladatelj i dirigent* provedena je s učenicima četvrtoga razreda. Nakon posjeta koncertu umjetničke glazbe i razgovora o glazbenim zanimanjima, učenici su istaknuli ključnu ulogu dirigenta i njegovu vještinu upravljanja orkestrom. Za početak, učenici su uvježbavali taktiranje dvodobne i trodobne mjere. Kako bi provjerila razumijevanje učenika, učiteljica je izvela skladbu na glasoviru, a zadatak je učenika bio odgonetnuti u kojoj je mjeri pjesma. Stvaralačka je aktivnost podrazumijevala oponašanje dirigenta i njegovo upravljanje instrumentalnim dionicama. Prvo je učiteljica demonstrirala upravljanje orkestrom te svojim dirigiranjem upravljala tjeloglazbom učenika. Učiteljica je pokretima ruku ukazivala na promjenu dinamike i tempa te su učenici osvijestili dodatne mogućnosti upravljanja orkestrom. Konačno, učenici su se okušali u ulozi dirigenta. Jedan je učenik dirigirao, dok su drugi učenici improvizirali na melodijskim i ritamskim udaraljka. Nakon svake izvedbe učenici su predlagali naziv izvedene skladbe (Šuma, Žaba, Močvara). U završnome dijelu nastavnoga sata učenici su stvarali u digitalnome alatu *Chrome Music Lab*. Ovaj su put ponovo improvizirali melodije i ritmove, a nakon reprodukcije kratkih skladbi zajednički su diskutirali o mogućim poboljšanjima.

Aktivnost je provedena u poticajnome okruženju. Učiteljica je tijekom aktivnosti poticala učenike na razgovor i glazbeno izražavanje.

Većina učenika je ispunila moja očekivanja, povezuju svoja iskustva s koncerta i opisuju različita glazbena zanimanja. Kroz glazbene aktivnosti dirigiranja, skladanja i uporabe računalnih programa učenici su mogli usporediti, zaključiti koja su zanimanja njima zanimljiva, zahtjevana i izazovna. Učenici vole različite glazbene igre kroz koje na zanimljiv način upoznaju svijet glazbe. (Učiteljica 1, iz obrasca za samovrednovanje)

Ova je aktivnost omogućila učenicima da promišljaju o glazbeno-izražajnim sastavnicama i njihovoj primjeni tijekom glazbene improvizacije. Učenici su se kreativno izražavali, improvizirali melodije i ritmove te prilagođavali dinamiku i tempo prema uputi dirigenta. U ulozi dirigenta, učenici su preuzeli odgovornost planiranja i upravljanja glazbenom izvedbom. Promatranjem ove stvaralačke aktivnosti uočena je mogućnost ostvarivanja sljedećih ishoda: *OŠ GK A.4.2. Učenik temeljem slušanja, razlikuje pojedine glazbeno-izražajne sastavnice, osnovne skupine glazbala i pjevačkih glasova te boje muških i ženskih pjevačkih glasova, OŠ GK B.4.1.*

Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe, OŠ GK B.4.3. Učenik izvodi glazbene igre uz pjevanje, slušanje glazbe i pokret uz glazbu i OŠ GK B.4.4. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u različitim glazbenim igrama i aktivnostima glazbenog stvaralaštva.

Učiteljica 3 i Učiteljica 7 provele su vrlo sličnu improvizacijsku aktivnost. Učiteljica 3 implementirala je stvaralaštvo u poučavanje glazbene vrste, a učiteljica 7 u poučavanje *jazza* (vrste glazbe). Dvije su se aktivnosti temeljile na ritamskoj improvizaciji učenika koji su tako stvarali glazbeni oblik rondo. Učiteljica 7 provela je stvaralačku aktivnost s učenicima sedmoga razreda i improvizacija je poslužila kao metodičko sredstvo za upoznavanje teme. Učiteljica je zadala jednostavan ritam u četverodbojnoj mjeri koji su zajednički izvodili tjeloglazbom (pljeskanjem). Sjedeći u kružnoj formaciji, stvaralački je zadatak podrazumijevao ritamske improvizacije učenika koje su se izmjenjivale sa zadanim ritmom. Nakon izvedbe, učenici su istaknuli kako su improvizirali ritam te da se izvedba temeljila na ponavljanju i improvizacijama. Nakon ove aktivnosti učenici su se dosjetili da su ponavljanje i improvizacija temeljni postupci u *jazz*-glazbi.

Učenici su aktivno sudjelovali u aktivnosti, iako je primijećeno da im je aktivnost bila zahtjevna. Većina je učenika minimalno improvizirala zadani ritam, dok su glazbeno kompetentniji učenici ponudili zanimljiva rješenja.

U svojim su improvizacijama učenici činili neznatno promjene, uglavnom mijenjajući jednu ili dvije dobe. Učenici uglavnom izvedu ponavljajuće ritmove; upotrebljavaju jednostavne ritamske figure; izvedu ritamske motive sastavljene od četvrtinki i osminki; rijetko se javila triola. Složeniji ritam je izvela učenica koja pohađa glazbenu školu. Aktivnost je zaustavljena u nekoliko navrata, jer učenici koji su trebali improvizirati nisu imali ideja ili su bili sramežljivi u svojim nastupima. Tako je izvedba izgubila na kontinuitetu. Unatoč tomu, učiteljica je poticala učenike na improvizaciju i aktivnost je uspješno privedena kraju. (Iz protokola za sustavno promatranje)

Također, promišljajući o provedenoj aktivnosti, Učiteljica 7 ističe da je za uspješnu provedbu potrebno predznanje učenika i razvijen osjećaj za ritam. Ritamski obrasci koji su se improvizirali i izmjenjivali trebaju biti istoga trajanja kao i zadani, odnosno moraju sadržavati jednak broj doba u taktu. Nekim je učenicima teško odrediti trajanje takta, dok oni umješniji nemaju teškoća u određivanju glazbene simetrije. Dodatna je teškoća u ovakvim aktivnostima što

su učenici muzicirali u većoj skupini, ali su ujedno i individualno stvarali. Tako su neki učenici pokazali nesigurnost u izvedbi.

Učenici trebaju biti koncentrirani i razlikovati pojam ritma i tempa. Također, učenici trebaju poznavati određenje dobe. Kako bi aktivnost bila uspješna, potrebno je poticati učenike na samostalno izražavanje. Kod većega broja učenika primjetna je „trema“ kad trebaju predstaviti svoje ideje. (Učiteljica 7, iz obrasca za samovrednovanje)

Slično, Učiteljica 3 je muzicirajući na kantama, potaknula učenike sedmoga razreda na ritamsku improvizaciju koja se također izmjenjivala sa zadanim ritmom. I ovoga su puta učenici stvorili rondo. Ipak, svrha ove aktivnosti bila je da učenici osvijeste izmjenu ritamskih obrazaca koji se poput stavaka u suiti nižu jedan za drugim. Iako vrlo slične u svojoj osnovi, dvije su aktivnosti uvele učenike u različite nastavne sadržaje.

Promatrane su aktivnosti doprinijele ostvarivanju višestrukih ishoda. Njihovom je provedbom uočena ostvarenost zajedničkih ishoda, *OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe* i *OŠ GK B.7.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva.* Budući da je aktivnost Učiteljice 7 bila metodičko sredstvo za upoznavanje s temom *jazza*, ista je aktivnost doprinijela ostvarivanju kurikuluskoga ishoda *OŠ GK C.7.1. Učenik opaža međusobne utjecaje različitih vrsta glazbi*, dok je aktivnost Učiteljice 3 doprinijela ostvarivanju ishoda *OŠ GK A.7.3. Učenik na temelju slušanja, prepoznaje različite glazbene vrste.*

6. Stvaralačke aktivnosti uz glazbu

U stvaralačkim se aktivnostima u nastavi glazbe mogu javiti elementi koji primarno ne pripadaju glazbi, ali su s glazbom neizravno povezani. Tijekom istraživanja uočeno je jedanaest takvih stvaralačkih aktivnosti u kojima su učenici stvarali ili mijenjali tekst pjesme, likovno se izražavali te izražavali uz pokret. U nastavku su predstavljene stvaralačke aktivnosti koje su nastale kao rezultat stvaranja uz glazbu.

Učiteljica 1 u obradu nove pjesme implementirala je aktivnost stvaranja teksta. Uvodni dio nastavnog sata započeo je pričom o glazbenome putovanju učenika petoga razreda. Slušanjem

klapske pjesme, učenici su prepoznali zvuk valova i galebova te tako naslutili temu nastavnog sata. Uspješno su prepoznali izvođački sastav pjesme i *a cappella* izvođenje. Središnji je dio nastavnoga sata bio namijenjen upoznavanju nove pjesme, *Falile se Kaštelanke*. Uz obradu nove pjesme, Učiteljica 1 implementirala je stvaralačku aktivnost. U završnome dijelu nastavnoga sata, raspoređeni u manje skupine, učenici su trebali izmijeniti tekst pjesme.

Učenici su aktivno sudjelovali u osmišljavanju teksta. Ipak, za uspješniju provedbu ove aktivnosti Učiteljica 1 ističe da je učenicima potrebno omogućiti više vremena za stvaranje.

Učenici bi trebali u potpunosti i sigurno pjevati pjesmu i tek tada se upustiti u kreativnu izmjenu teksta. Za uspješnu provedbu ove aktivnosti učenicima je potrebno omogućiti dovoljno vremena da se dogovore, izrade zadatak i samostalno ga prezentiraju u manjoj skupini. Poneki učenici su slobodniji u samostalnom radu ili im je potrebno više vremena da se kreativno izraze. (Učiteljica 1, iz obrasca za samovrednovanje)

Stvaralačka je aktivnost uspješno implementirana i povezana s nastavnim sadržajem. Učenici su naučili novu pjesmu i potom mijenjali postojeći tekst. Za uspješnu provedbu ove aktivnosti učenici moraju biti sigurni u izvođenju, kako bi novostvoreni tekst odgovarao melodiji naučene pjesme. Učiteljica je tijekom aktivnosti poticala učenike na razgovor i spremno odgovarala na njihova pitanja te se istaknula izuzetnim komunikacijskim i pedagoškim kompetencijama u vođenju nastavnoga sata.

Slično, Učiteljica 6 s učenicima je šestoga razreda implementirala aktivnost osmišljavanja teksta u obradu nove pjesme. Ovoga puta učenici su upoznali pjesmu *Nabrata je jagode petrovke*. Nakon uočavanja i uvažavanja glazbeno-izražajnih sastavnica u izvođenju pjesme, učenici su radeći u paru trebali osmisliti novu strofu za istu pjesmu. Nakon uspješno odrađenoga zadatka učenici su pjevanjem izveli novostvorene strofe. Nastavni je sat završio ponovljenim izvođenjem tradicijske pjesme.

Učenici su marljivo sudjelovali u svim nastavnim aktivnostima te su uglavnom bili uspješni u osmišljavanju teksta. Ipak, nekim je učenicima bila potrebna pomoć učiteljice: „Učiteljica vodi i potiče učenike na stvaranje. Također, učiteljica upozorava učenike ako je primijetila da nešto ne rade dobro, predlaže i usmjerava učenike prema valjanome rješenju“ (Iz protokola za sustavno promatranje).

S obzirom na izazove s kojima su se učenici susreli pri usklađivanju melodije i teksta, u ovoj je aktivnosti do izražaja došla podrška učiteljice. Kada su novostvoreni stihovi bili manje uspješni, odnosno nisu bili adekvatno usklađeni s melodijom pjesme, učiteljica je učenicima sugerirala gotova rješenja. Ipak, optimalniji pristup rješavanju ovoga problema bio bi omogućavanje više vremena za stvaranje. Moguće je da neki učenici nisu bili dovoljno inspirirani u tom trenutku ili su manje vješti u pisanome izražavanju. No s obzirom na ograničeno trajanje nastavnoga sata, razumljivo je zašto se učiteljica odlučila za ovakav pristup.

Učenicima se najviše svidjelo osmišljavati četvrtu kiticu pjesme i zajedničko izražajno pjevanje tradicijske međimurske pjesme. Teškoća u ovoj aktivnosti je bila procjena koliko ih trebam navoditi u izvedbi stvaralačkog dijela sata (ako im dam samo osnovne upute nije im jasno što trebaju točno raditi, a ako im dam previše, napisat će svi slično). (Učiteljica 6, iz obrasca za samovrednovanje)

Učiteljica 2 u obradu je glazbeno-stilskoga razdoblja implementirala aktivnost likovnoga izražavanja. Nakon upoznavanja obilježjā glazbe 20. stoljeća, slušanjem skladbe *Tužaljka za žrtve Hirošime* učenici osmoga razreda prepoznaju suvremene glazbene značajke. Stvaralačka je aktivnost podrazumijevala rad učenika u paru. Zadatak je učenika bio prepoznati glazbene sastavnice u skladbi i prikazati ih linijama različitih boja i dužina. Konačno, svoje su likovne radove pokušali opisati ritamskim udaraljka.

Promatranjem stvaralačke aktivnosti likovnoga izražavanja uz glazbu, uočena je kontinuirana podrška učiteljice. Iako je riječ o likovnome izražavanju, učiteljica je provjeravala, poticala i savjetovala učenike tijekom njihova rada.

U jednome trenutku učiteljica je zaustavila slušanje skladbe, kako bi učenici opisali koje su likovne elemente do toga trenutka primijenili u vlastitome izražavanju. U svojem savjetovanju učiteljica povezuje glazbene elemente s likovnim elementima: „Tamo gdje se javlja dvoglasje, možete prikazati dvije linije.“ (Iz protokola za sustavno promatranje)

Nakon instrumentalnoga izražavanja kojim su opisivali vlastite likovne izričaje i ponovljenoga slušanja konkretne skladbe, učenici su prepoznali neke glazbene značajke dvadesetoga stoljeća: „Učenici na temelju slušanja i vlastitoga izražavanja, zaključuju da u skladbi nije prisutan tonalitet. Osim toga, skladatelj je prema mišljenju učenika uspio opisati temu, osjeća se napetost koju je postigao dinamičkim promjenama“ (Iz protokola za promatranje).

Učiteljica 5 stvaralačku je aktivnost provela uz utvrđivanje glazbenih sastavnica i upoznavanje nove skladbe, *Akvarij iz Karnevala životinja*, skladatelja C. S. Saënsa, s učenicima petoga razreda. Uvodna se aktivnost sastojala od dvostrukoga slušanja skladbe *Akvarij* i prepoznavanja dinamike, tempa, izvođačkoga sastava te opisivanja melodije. Učenici su kretanje melodije pokušali opisati pokretima ruku. Analizom skladbe, učenici su ponovili i utvrdili značenje pojedinih glazbeno-izražajnih sastavnica, nakon čega je uslijedila stvaralačka aktivnost. U svrhu stvaranja poticajnoga okruženja, učiteljica je na zid projicirala fotografiju podmorja. Podijeljeni u manje skupine, učenici su pokretima ruku pratili kretanje melodije u skladbi te sjenama stvarali različite oblike i vlastiti akvarij. Po završetku izvedbe, svaka je skupina pojasnila svoju stvaralačku priču uz pokret. Uslijedilo je vrednovanje učeničkih kreativnih ostvarenja.

Iako opisane stvaralačke aktivnosti nisu rezultirale novim glazbenim proizvodima, potaknule su učenike na aktivno sudjelovanje i razvoj kreativnoga mišljenja. Interdisciplinaran je pristup omogućio učenicima stjecanje različitih iskustava u izražavanju i povezivanju glazbenih sadržaja s drugim predmetnim područjima, čime su ove aktivnosti također doprinijele ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda. Stvaralačkim aktivnostima koje su podrazumijevale izmjenu i osmišljavanje teksta naučene pjesme moguće je ostvariti ishode *OŠ GK B.5-6.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe* i *OŠ GK B.5-6.3 Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u različitim glazbenim igrama i aktivnostima glazbenog stvaralaštva*. Tijekom aktivnosti likovnoga izražavanja učenici su višekratno slušali umjetničku glazbu i pri tome se izražavali elementima likovnosti te tako ostvarili ishode *OŠ GK A.8.1. Učenik poznaje određeni broj skladbi* i *OŠ GK B.8.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva*. Stvaralačka aktivnost uz pokret doprinijela je ostvarivanju ishoda *OŠ GK A.5.1. Učenik poznaje određeni broj skladbi*, *OŠ GK B.5.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe* i *OŠ GK B.5.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva*. Posljednje dvije aktivnosti, aktivnost likovnoga izražavanja i izražavanja uz pokret, pružile su učenicima jači doživljaj glazbe uz primjenu neglazbenih elemenata, dodatno obogaćujući njihovo iskustvo stvaranja.

Provedene su aktivnosti jasno pokazale da implementacija stvaralačkih aktivnosti može potaknuti učenike na kreativno izražavanje i praktično djelovanje u svrhu osvještavanja i dubljega

razumijevanja, boljega povezivanja s temom te konstruiranja novoga i trajnijega znanja. Stvaralačke su aktivnosti omogućile učenicima stjecanje novih glazbenih iskustava i tako pružile priliku za dublje razumijevanje glazbenoga sadržaja. Ovim su aktivnostima stvoreni temelji za iskustveno učenje te daljnja istraživanja i kreativno izražavanje učenika u nastavi glazbe, pa i šire.

* * *

Analizom stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi uočeni su ponavljajući obrasci ponašanja u procesu poučavanja. Poučavanje je najčešće započinjalo upoznavanjem konkretnoga sadržaja, pjesmom ili slušanjem skladbe. Uočavanjem i prepoznavanjem obilježja konkretnoga sadržaja, stvoreni su uvjeti za implementaciju stvaralačke aktivnosti. Stvaralački je proces obuhvaćao stvaranje novih ideja učenika uz različite oblike (ne)glazbenoga izražavanja. Nakon stvaralačkoga rada slijedila je prezentacija osmišljenoga/improviziranoga materijala. Konačno, stvaralačke su aktivnosti završavale nekim oblikom vrednovanja te prepoznavanjem obilježja i provjeravanjem razumijevanja stvorenoga sadržaja. Stvaralačko je izražavanje učenika doprinijelo osvještavanju i boljemu razumijevanju specifičnih glazbenih sadržaja, a stečena su znanja poslije primijenjena i proširena na konkretnim primjerima glazbene literature. Rezimirajući promatrane aktivnosti, uočeno je kako se tijekom poučavanja i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda implementacijom stvaralačkih aktivnosti može sažeti u šest ključnih faza. Ove faze nazvali smo *upoznavanje* (sadržaja) (1), *generiranje* (stvaranje) (2), *diseminacija* (predstavljanje rezultata) (3), *evaluacija* (vrednovanje) (4), *verifikacija* (provjeravanje) (5) i *integracija* (primjena) (6) (za pojašnjenje vidi cjelinu 5: *Didaktičko-metodički okvir za poučavanje glazbenoga stvaralaštva*).

Kod implementacije određenih vrsta stvaralačkih aktivnosti uočeno je izostavljanje prve faze, odnosno faze upoznavanja sa sadržajem. U tim su slučajevima aktivnosti započinjale izravno sa stvaranjem, nakon čega su slijedile diseminacija, evaluacija, verifikacija i integracija. Ovaj redoslijed poučavanja primijenjen je u aktivnostima koje su učiteljice koristile kao metodičko sredstvo za uvođenje učenika u temu nastavnoga sadržaja. Isto tako, u nekim je aktivnostima izostavljena posljednja faza, a aktivnost je završavala verifikacijom stvaralačkih elemenata.

Tablica 61 rezimira odgojno-obrazovne ishode ostvarene implementacijom aktivnosti glazbenog stvaralaštva u konkretne teme nastavnih sadržaja. Tijekom opisa stvaralačkih aktivnosti istaknuti su odgojno-obrazovni ishodi sadržani u kurikulumu, dok su u Tablici 61 predstavljeni

djelomični kurikulumski ishodi, odnosno predstavljeni su oni dijelovi ishoda koji se odnose na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda implementacijom konkretne stvaralačke aktivnosti.

Tablica 61

Mogućnosti ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda implementacijom stvaralačkih aktivnosti

	Tema / Nastavna jedinica	Razred	Ishodi aktivnosti
Mijenjanje glazbenih sastavnica	Obrada pjesme: <i>Vesela pjesma</i>	4.	<i>OŠ GK A.4.2. Učenik na temelju slušanja te stvaranja i izvođenja vlastite glazbe, razlikuje glazbeno-izražajne sastavnice.</i> <i>OŠ GK B.4.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.4.4. Učenik sudjeluje u stvaralačkoj aktivnosti mijenjanja glazbenih sastavnica.</i>
	Obrada pjesme: <i>When the Saints Go Marching In</i>	6.	<i>OŠ GK B.6.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.6.3. Učenik pjevanjem i sviranjem izvodi vlastitu glazbu.</i> <i>Sudjeluje u stvaralačkoj aktivnosti mijenjanja glazbenih sastavnica.</i> <i>OŠ GK C.6.1. Učenik na temelju slušanja te stvaranja i izvođenja vlastite glazbe, opisuje obilježja jazz-glazbe.</i>
	Vrste glazbe: <i>Crossover</i>	7.	<i>OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.7.3. Učenik sviranjem izvodi umjetničku i vlastitu glazbu.</i> <i>Sudjeluje u aktivnosti mijenjanja glazbenih sastavnica.</i> <i>OŠ GK C.7.1. Učenik na temelju stvaranja i izvođenja vlastite skladbe te slušanja umjetničke glazbe, prepoznaje obilježja crossover glazbe.</i>
	Glazbeni oblici: Tema s varijacijama	6.	<i>OŠ GK A.6.4. Učenik na temelju stvaranja i izvođenja vlastite, te slušanja umjetničke glazbe prepoznaje oblik teme s varijacijama.</i> <i>OŠ GK B.6.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.6.3. Učenik sviranjem izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti mijenjanja glazbenih sastavnica.</i>
Istraživanje zvuka	Obrada pjesme: Ozvučimo pjesmu	4.	<i>OŠ GK A.4.2. Učenik na temelju slušanja te stvaranja i izvođenja vlastite skladbe, razlikuje glazbeno-izražajne sastavnice.</i> <i>OŠ GK B.4.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi zvukovne priče.</i> <i>OŠ GK B.4.4. Učenik sudjeluje u različitim glazbenim igrama i aktivnosti istraživanja zvuka.</i>

Osmišljavanje ritamske pratnje	Vrste glazbe i glazbeni stilovi: Glazba 20. stoljeća	8.	<i>OŠ GK A.8.2. Učenik na temelju slušanja te stvaranja i izvođenja vlastite skladbe, prepoznaje obilježja glazbe 20. stoljeća..</i> <i>OŠ GK B.8.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.8.3. Učenik sviranjem izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti istraživanja zvuka.</i>
	Glazbene vrste: Glazbena tvornica	7.	<i>OŠ GK A.7.3. Učenik na temelju stvaranja i izvođenja vlastite skladbe te slušanja glazbe, prepoznaje obilježja suite.</i> <i>OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.7.3. Učenik sviranjem izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti istraživanja zvuka..</i>
	Glazbene sastavnice: Kad bih bio dirigent	6.	<i>OŠ GK C.6.1. Učenik na temelju slušanja te stvaranja i izvođenja vlastite glazbe, prepoznaje obilježja umjetničke glazbe.</i> <i>OŠ GK B.6.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.6.3. Učenik sviranjem i pokretom izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti istraživanja zvuka..</i>
	Obrada pjesme: Stvaralaštvo na pet tonova	7.	<i>OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.7.3. Učenik sviranjem izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti stvaranja ritamske pratnje poznatoj pjesmi.</i>
	Obrada pjesme: Sjajnokakokakav...	5.	<i>OŠ GK B.5.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.5.2. Učenik pjevanjem te stvaranjem i izvođenjem ritamske pratnje, izvodi pjesmu Sjajnokakokakavčiribiribaripokus.</i> <i>OŠ GK B.5.3. Učenik sviranjem izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti stvaranja ritamske pratnje poznatoj pjesmi.</i>
	Obrada pjesme: Funga Alafia	7.	<i>OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.7.2. Učenik pjevanjem te stvaranjem i izvođenjem ritamske pratnje izvodi pjesmu Funga Alafia.</i> <i>OŠ GK B.7.3. Učenik sviranjem izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti stvaranja ritamske pratnje poznatoj pjesmi.</i>
	Glazbeni oblici: Trodijelni oblik	5.	<i>OŠ GK A.5.5 Učenik temeljem slušanja glazbe te stvaranja i izvođenja vlastite glazbe, razlikuje osnovne glazbene oblike.</i> <i>OŠ GK B.5.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.5.3. Učenik tjeloglazbom izvodi ritamsku pratnju na umjetničku glazbu. Sudjeluje u aktivnosti stvaranja ritamske pratnje.</i>
	Glazbene sastavnice: Emocionalna suita	5.	<i>OŠ GK B.5.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.5.3. Učenik sviranjem izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti stvaranja kratke skladbe.</i>

Ritam i/ili melodijska improvizacija	Glazbene sastavnice: Stvaralaštvo uz ritam	4.	<i>OŠ GK A.4.2. Učenik temeljem slušanja, pjevanja i stvaranja razlikuje pojedine glazbeno-izražajne sastavnice.</i> <i>OŠ GK B.4.4. Učenik sviranjem i stvaranjem izvodi različite ritmove.</i>
	Vrste glazbe: Jazz	8.	<i>OŠ GK B.8.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.8.3. Učenik sviranjem izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti stvaranja vlastite skladbe.</i> <i>OŠ GK A.8.2. Učenik slušno te stvaranjem i izvođenjem vlastite skladbe prepoznaje obilježja jazz glazbe u 20. stoljeću.</i>
	Glazbeni oblici: Rondo	6.	<i>OŠ GK A.6.4. Učenik temeljem slušanja te stvaranja i izvođenja vlastite glazbe prepoznaje rondo..</i> <i>OŠ GK B.6.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.6.3. Učenik tjeloglazbom izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti osmišljavanja vlastite skladbe.</i>
	Glazbene sastavnice: Skladatelj i dirigent	4.	<i>OŠ GK A.4.2. Učenik temeljem slušanja te stvaranja i izvođenja vlastite glazbe, razlikuje pojedine glazbeno-izražajne sastavnice.</i> <i>OŠ GK B.4.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.4.3. Učenik izvodi glazbene igre pokret uz glazbu.</i> <i>OŠ GK B.4.4. Učenik sviranjem i pokretom izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u glazbenim igrama i aktivnosti improvizacije.</i>
	Vrste glazbe: Jazz	7.	<i>OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.7.3. Učenik tjeloglazbom izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti ritamske improvizacije.</i> <i>OŠ GK C.7.1. Učenik slušanjem te stvaranjem i izvođenjem vlastite skladbe prepoznaje značajke jazz.</i>
	Glazbene vrste: Suita	7.	<i>OŠ GK A.7.3. Učenik na temelju slušanja te stvaranja i izvođenja vlastite skladbe prepoznaje obilježja suite.</i> <i>OŠ GK B.7.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.7.3. Učenik sviranjem izvodi vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnosti ritamske improvizacije.</i>
	Obrada pjesme: <i>Falile se Kaštelanke</i>	5.	<i>OŠ GK B.5.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.5.3 Učenik sudjeluje u aktivnosti osmišljavanja novoga teksta za poznatu pjesmu.</i>
	Obrada pjesme: <i>Nabrata je jagode petrovke</i>	6.	<i>OŠ GK B.6.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.6.3 Učenik sudjeluje u aktivnosti osmišljavanja novoga teksta za poznatu pjesmu.</i>

Glazbene vrste i stilovi: Glazba 20. stoljeća	8.	<i>OŠ GK A.8.1. Učenik poznaje određeni broj skladbi.</i> <i>OŠ GK B.8.3. Učenik sudjeluje u aktivnosti likovnoga izražavanja uz skladbu.</i>
Glazbene sastavnice: Akvarij	5.	<i>OŠ GK A.5.1. Učenik poznaje određeni broj skladbi.</i> <i>OŠ GK B.5.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.</i> <i>OŠ GK B.5.3. Učenik sudjeluje u aktivnosti izražavanja uz pokret.</i> <i>Pokretom prati poznatu skladbu.</i>

4.4.2. Intervju

Učiteljice su pristupile polustrukturiranome intervjuu koji je proveden u digitalnome okruženju. Svrha je intervju bila provjeriti razumijevanje i mišljenje učiteljica o glazbenome stvaralaštvu, načinima provođenja istih aktivnosti u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi i vrednovanju stvaralačkih aktivnosti. U konačnici, provjereno je jesu li učiteljice zadovoljne vlastitim kompetencijama za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Prikupljeni podaci trebali bi doprinijeti boljemu razumijevanju organizacije aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

4.4.2.1. Mišljenje učiteljica o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva

U uvodnome dijelu intervju provjereno je kako učiteljice opisuju sebe kao učiteljicu glazbe te jesu li zadovoljne svojim zanimanjem. Osim toga, razgovarale su o vlastitom shvaćanju glazbenoga stvaralaštva te svrsi i dobrobitima provođenja ovih aktivnosti u nastavi glazbene kulture.

Neke karakteristike osobnosti intervjuiranih učiteljica su upornost, kreativnost, dobro raspoloženje, suradljivost, razvijene komunikacijske i socijalne vještine. Učiteljica 1 doživljava sebe strogom učiteljicom s razvijenim pedagoškim vještinama, dok Učiteljica 5 ističe svoje kreativne i komunikacijske vještine.

Ja sam strog učitelj. Oni znaju da nemam problem s disciplinom. Ali, kad nešto tražim, tražim. Kad radimo kreativno, radimo kreativno. Učenici imaju puno povjerenje u mene i ja u njih zato što se njima emotivno dajem. To isto tražim od njih. I kad sam ja dovoljno svjesna što želim, kako želim to postići, onda to bez problema prolazi. (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.)

Možda sam uporna, dosta sam kreativna. Znači, puna sam ideja, svašta bih htjela. Dosta toga i uspijem provesti, ali nikada ne uspijem baš sve što zamislim jer imam puno više ideja nego li vremena. Mislim da sam strpljiva, da sam suradljiva jer jako puno surađujem s kolegama i zapravo sve što radim ne bih nikada ostvarila da nemam jako dobru suradnju s kolegama. To vjerojatno onda znači da sam i komunikativna. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Učiteljice nastoje stvoriti opuštenu i ugodnu atmosferu u razredu, gdje se učenici osjećaju slobodno glazbeno izraziti i aktivno sudjelovati. Tijekom nastavnoga procesa otvoreno razgovaraju s učenicima, potiču učenike na humor i međusobnu interakciju, a posebno naglašavaju važnost komunikacije kao ključnog elementa u izgradnji pozitivnog nastavnog okruženja.

Uvijek sam vesela i uvijek se trudim barem djelomično ispuniti njihova očekivanja. Jer, djeca imaju različite potrebe. Definitivno nemaju potrebu za nastavnim planom i programom koji moramo ispunjavati. Trudim se taj nastavni plan i program prikazati na zanimljiv način da ih zainteresiram, da ih se potakne na razmišljanje. Svaki sat nastojim da bude zabavan u smislu da se malo i šalimo. Oni zapravo jako puno sudjeluju, jako je interaktivno. Nikad nisam samo stala i svirala, a oni da pjevaju ili da ja nešto ispričam. Uvijek je interaktivno, mi uvijek razgovaramo i postupno dolazimo do zaključaka. Od njih uvijek tražim da sami dođu do zaključka. Uvijek s njima puno komuniciram i želim navesti djecu da dolaze do zaključaka i da se sudjeluje zapravo u cijelom tom kreiranju nastavnoga procesa. (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Trudim se biti učenicima bliska i da taj predmet njima nije zastrašujući... Želim da moja učionica uvijek bude neko sretno mjesto. Kad oni uđu unutra da se vesele i da ne čekaju samo kad će zvoniti, nego da se zapravo dobije jedna opuštenost zbog zajedničkog muziciranja. Mislim da sam zanimljiva učenicima, da ih potičem na rad i inspiriram kad im donesem u učionicu različite instrumente. Da sam im na neki način ohrabrenje i spas od drugih predmeta u školi. Nadam se da sam dobra učiteljica. (Učiteljica 6, osobna komunikacija, 13. studenoga 2023.)

Sve učiteljice ističu zadovoljstvo svojim zanimanjem te da ih rad s djecom i rad u školi ispunjava. Budući da su sve intervjuirane učiteljice napredovale u zvanju, moguće je da su osim intrinzično, motivirane i ekstrinzično. Osim toga, intervjuirane učiteljice imaju više od petnaest godina radnoga staža te su stekle određeno nastavno iskustvo tijekom kojega su razvile svoje samopouzdanje.

S obzirom na otvorenost kurikulumu, učiteljice glazbe mogu slobodno odabrati područja glazbenoga izražavanja koja će njegovati u nastavnome procesu i sukladno tomu kreirati nastavni

sadržaj prema vlastitim i učeničkim preferencijama. Ova fleksibilnost u organizaciji nastavnoga procesa posebno je važna Učiteljici 1 te ujedno doprinosi njezinu zadovoljstvu radom u odgoju i obrazovanju.

Jesam, zadovoljna sam poslom i onime što postignem. Kad sam došla ovdje, bilo mi je jako teško... Onda vidiš koliko je tu otvorenoga prostora i koliko smo ustvari slobodni da kreiramo svoje... Da mi imamo jedan prekrasan predmet koji, ako ga učitelj dobro kreira, može biti uživanje i za nas i za djecu. Da mi možemo puno više dati nego recimo gimnazija, možemo dati neke temelje da djeca zaista razumiju glazbeni jezik. I to je naš jedini zadatak – da oni taj jezik prihvate... (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.)

Ipak, uz svoje zadovoljstvo, neke učiteljice ističu negativne trendove u odgoju i obrazovanju koji se odražavaju na nastavu glazbene kulture:

Ja sam jako zadovoljna s poslom koji radim, jer mislim da ako ne bih bila zadovoljna, ne bih voljela ovaj posao. Sigurno ne bih. Ali, primijetila sam da unazad tri, četiri nastavne godine mi je nekako sve teže i teže raditi. Pod time ne mislim da sam ostarila, pa što sam starija da mi je sve teže raditi, nego mislim da je zainteresiranost za nastavu glazbene kulture sve manja i manja... Ali generalno, ja se dobro osjećam u školi. Volim svoj posao. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

Ja sam zadovoljna, lijepo mi je, puno se radi. Svaka nastavna godina je novi izazov, nove ideje. Ali nekako sad imam osjećaj da se stvari slabo mijenjaju, da nekako ne ostaju onako trajne, dobre, pozitivne posljedice kako bih ja htjela. Ali sam zapravo zadovoljna, u samom nastavnom procesu sam zadovoljna. (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Intervjuirane su učiteljice ujedno sudjelovale i u sustavnome promatranju, a ključan je faktor njihova odabira bio taj što u svoju nastavnu praksu implementiraju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Kako bi uspješno mogle provoditi iste aktivnosti, učiteljice prije svega trebaju poznavati obilježja glazbenoga stvaralaštva, ali i različite načine stvaralačkoga izražavanja. Sve učiteljice pod glazbenim stvaralaštvom podrazumijevaju stvaranje nečega novoga. Iz istoga je razvidno kako učiteljice u suštini razumiju pojam glazbenoga stvaralaštva. Također, učiteljice prepoznaju različite mogućnosti provođenja stvaralačkih aktivnosti, a temeljnim oblicima kreativnoga izražavanja ističu improvizaciju i osmišljavanje novoga muzičkog materijala.

Glazbeno je stvaralaštvo jedan od načina glazbenoga izražavanja koji rezultira stvaranjem nečega novoga. Učiteljica 1 smatra kako prije susreta s glazbenim stvaralaštvom učenici trebaju poznavati osnovne glazbene elemente.

Glazbeno stvaralaštvo znači glazbeno se izraziti. Na koje se sve načine djeca mogu glazbeno izraziti, to samo oni znaju. Ja mislim da mi još ne znamo sve. Mi uvijek idemo na to da ih nekako stavimo u okvir. Za mene je glazbeno stvaralaštvo kada učenici mogu sami nešto stvoriti, a za to ipak trebaju imati neke temelje, neke spoznaje, trebaju razumjeti što to znači stvoriti nešto – moraju imati materijal, alat. Alat je ustvari kod nas poznavanje glazbenog jezika – da razumiješ što je tempo, melodija itd. (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.)

Učiteljica 6 u svojem razumijevanju glazbenoga stvaralaštva ističe temeljne načine stvaralačkoga izražavanja, osmišljavanje (skladanje) i improvizaciju.

Glazbeno stvaralaštvo u učionici glazbene kulture može biti temeljeno na improvizaciji ili nekoj glazbenoj kreativnosti, u smislu skladanja, melodijskog i ritamskog. Ili osmišljavanje nekih većih projekata, što mi nismo radili, ali mogla bi djeca recimo osmisliti neki mjuzikl ili tako nešto. Znači, to bi po meni bilo glazbeno stvaralaštvo baš u pravome smislu kada bi oni zamislili neki takav produkt. (Učiteljica 6, osobna komunikacija, 13. studenoga 2023.)

U nastavi glazbe mogu nastati raznoliki stvaralački produkti. Učenici mogu stvarati kratke skladbe ili osmišljavati ritamske pratnje, mijenjati glazbene sastavnice, istraživati zvukove. Također, učenici mogu sudjelovati i u interdisciplinarnim stvaralačkim aktivnostima u kojima svoje izražavanje temelje na elementima drugih predmetnih područja.

Ja bih to definirala kao metodu rada u kojoj učenici sami stvaraju nekakve nove glazbene melodije, ritmove, uglavnom stvaraju neku novu vrstu glazbe itd. Dakle, ne nekakva reprodukcija pjesme koju smo radili, nego stvaranje neke nove pjesme kroz ritam, kroz pokret, kroz ples, kroz likovno izražavanje itd. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

Glazbeno stvaralaštvo bi bilo da učenici stvore određenu glazbu ili kakvu kratku glazbenu priču. Dakle, mora biti nešto stvoreno u glazbi. Bilo da se pjeva, naravno nešto novo, da se stvara – da je to tjeloglazba, da su to udaraljke ili bilo koji drugi instrumenti ili sam glas. Znači, to je uvijek stvaranje nečega novoga. (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. listopada 2023.)

Glazbeno stvaralaštvo su glazbene aktivnosti koje provodimo na različite kreativne načine. Evo, tako nekako. Barem sam ja sve probala – od one male dječice i brojalice do stvaranja mjuzikala.

Zapravo je to jedan tako težak ali jako kreativan i zanimljiv proces. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Nastavno na pitanje kako određuju glazbeno stvaralaštvo, učiteljice su trebale pojasniti svrhu provođenja stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture i koju dobrobit učenici imaju od sudjelovanja u ovim aktivnostima. Kod pitanja o svrsi stvaralačkih aktivnosti, Učiteljica 6 naglašava da stvaralačkim aktivnostima učenici, osim glazbenih vještina, razvijaju i kreativne vještine. Tako ih sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima priprema za izazove s kojima će se susretati tijekom cijeloga života.

Mislim da bi svrha trebala biti upravo to da djeca zavole glazbu, da se uz glazbu nauče opuštat, da im je glazba na neki način prijatelj te da se njome u životu i dalje kreativno bave i da ju prihvate kao dio svoga života. ... kreativnost na nastavi im je jako potrebna zbog toga što moraju razmišljati. To je nešto što i škola mora naučiti – učiti kako učiti i učiti razmišljati jer je to ono što će im trebati u životu. (Učiteljica 6, osobna komunikacija, 13. studenoga 2023.)

Učiteljice ističu da su aktivnosti glazbenoga stvaralaštva još jedan dodatni oblik glazbenoga izražavanja. Učiteljica 1 u svojim promišljanjima o svrsi glazbenoga stvaralaštva ističe doživljaj glazbe i glazbeno izražavanje te naglašava kako učenici dovoljno poznaju glazbeni jezik, ali ne iz vlastitoga izražavanja nego iz vanjskoga svijeta (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.). Učiteljica 2 stvaralačku aktivnost promatra kao metodičko sredstvo kojim će nastavu učiniti zanimljivijom.

To je dodatno izražavanje učenika, možda njihova dodatna motivacija za stvaranje nečega što ni ne znaju da mogu stvoriti, a možda time činimo i nastavu interesantnijom. Kroz ovo što sam radila sam vidjela da nije svejedno u kojem razredu ću nešto raditi, tako da svakako čini nastavu interesantnijom i možda stvara neke nove metode koje nisu ustaljene u svakom satu. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

Zanimljivo je razmišljanje Učiteljice 3, kojoj aktivnosti glazbenoga stvaralaštva služe kao polazište za slušanje umjetničke glazbe. Dakle, stvaralačkom aktivnošću nastaju kreativni produkti na temelju kojih učenici zaključuju o specifičnostima neke glazbene pojave. U daljnjemu učenju, stečena znanja učenici primjenjuju na konkretnim umjetničkim skladbama.

Stvaralaštvo koje mi na satu radimo, najčešće traje cijeli sat. Ali nakon toga imam beskonačno puno materijala da vratim učenike u dijelove toga sata i kažem: „Sjećate li se kad je onaj učenik

napravio to i to? U glazbi se to tako i tako zove. Znači, iz glazbenoga stvaralaštva u svojoj nastavi zapravo postavljam slušanje glazbe. (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.)

Posebno se izdvajaju odgovori učiteljica koje naglašavaju značaj stvaralačkih aktivnosti u razvoju cjelovite ličnosti i poticanju socijalne uključenosti učenika. Ove aktivnosti, osim što obogaćuju nastavni proces kreativnim iskustvima, ujedno doprinose osobnome razvoju učenika i osnaživanju njihovih socijalnih vještina. Učiteljica 4 i Učiteljica 5 u ovim aktivnostima prepoznaju mogućnosti razvoja intrapersonalnih i interpersonalnih vještina učenika.

Mislim da je svrha poticanje njihove kreativnosti, ideja i da oni osvijeste da mogu nešto kreirati. Znači, da oni sami mogu biti kreatori i stvaratelji nečega, da osjete to. Osjećaj da nešto stvaraju, osjećaj da samopouzdanje raste, osjećaj pripadnosti skupini kad rade u skupinama. Tada svi učenici pridonose toj skupini i na to ih posebno upozoravam. Potičem ih kad se krene raditi da se svi jednako zalažu, da jedni druge uvažavaju. Oni tu zapravo razvijaju svoju ličnost – dakle, kompletnu ličnost. Uz to, u glazbi su i stvaraju glazbu. Na koji god to način bilo. Sad, po meni su čak ove stvari prije nego sama glazba. Znači, prije je ovaj razvoj ličnost, od samopouzdanja, samopoštovanja, pripadnosti skupini, a tek onda i ovaj glazbeni dio njihovog razvoja. (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Mislim da je svrha i dobrobit velika. Kao prvo, kroz glazbeno stvaralaštvo bolje upoznajem učenike i učenici bolje poznaju sami sebe. Otkrivam različite talente, ali isto tako i oni otkrivaju sebe i to mi je nekako najdraže u svemu, što sami sebe iznenade – što sve znaju, mogu i za što su sve sposobni. To su neke stvari koje na nekoj redovnoj nastavi (op. a. nastavi kad nije zastupljeno stvaralaštvo) ne vidimo, osim klasike – pjevanja i sviranja, nešto malo pokreta. Ono što mi se najviše sviđa u svemu, a što se često puta dogodi, jest da djeca s nekim teškoćama pronađu sebe u toj nekoj stvaralačkoj aktivnosti. Jako su motivirani i to zaista manje-više svi. Rijetko se dogodi da netko nije motiviran za glazbeno stvaralaštvo, tako da mislim da je to odlično i za učenike i za mene. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Rezimirajući odgovore učiteljica o dobrobitima aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, ističu se sljedeći elementi:

- stjecanje iskustva (glazbenoga, emocionalnoga, socijalnoga)
- razvoj kritičkoga mišljenja
- međusobno poštivanje i slušanje

- osjećaj pripadnosti skupini
- razvoj samopouzdanja
- razvoj kreativnosti
- osvještavanje vlastitih glazbenih mogućnosti.

Učiteljica 1 prepoznaje važnost stjecanja iskustava učenika u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva te tako dobrobitima za učenike ističe „Da sami iz sebe izvuku to nekakvo iskustvo – glazbeno, životno, emocionalno, socijalno... Dobrobiti su još veće što mi njih s tim aktivnostima i socijaliziramo i što oni na neki način mogu sebe izraziti“ (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.)

Učiteljice na različite načine pristupaju procjeni uspješnosti stvaralačke aktivnosti. Trima je učiteljicama konačni doživljaj i zadovoljstvo učenika pokazatelj je li aktivnost uspješno provedena, dok je trima učiteljicama konačni rezultat pokazatelj uspješnosti provedene aktivnosti, odnosno jesu li u konačnici učenici stvorili nešto novo. Zadovoljstvo je učenika posebno važno dvjema učiteljicama koje prate reakcije učenika. Učiteljica 3 uspješnost aktivnosti pojašnjava sljedećim riječima: „Nekako vidim po učenicima da su mi zadovoljni. Da su oni zadovoljni, da su imali osjećaj da su nešto lijepo veliko napravili. Oni sebi najčešće zaplješću kad su napravili nešto dobro“ (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.). Slično pojašnjava i Učiteljica 6: „Po meni je aktivnost uspješna kad vidim da su učenici imali onaj bravo efekt na kraju (Učiteljica 6, osobna komunikacija, 13. studenoga 2023.). Osobni doživljaj i zadovoljstvo učenika važni su i Učiteljici 1: „Aktivnost je uspješna ako učenici završe, i onda im ostavimo par trenutaka da dožive to što su stvorili. I onda po njima vidite da je to uspješno, a onda najčešće i ja budem zadovoljna“ (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.).

Pokazatelji su uspješnosti Učiteljici 2 novi elementi koje su učenici implementirali u stvaralački proizvod.

Važno mi je da su učenici stvorili nekakve nove elemente. Glazbeno je stvaralaštvo ako su stvorili nekakve nove ritamske obrasce ili nove glazbene motive, novi stil, povezali ples s glazbom pa da su to napravili na način da se vidi da su stvorili neke svoje vlastite glazbene obrasce. Dakle, uspješno je ako su oni stvorili svoje neke nove momente. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

Učiteljica 3 ističe važnost stvaranja pozitivnoga i poticajnoga okruženja koje će omogućiti učenicima slobodno generiranje novih ideja i potaknuti ih na stvaralačko izražavanje.

... jako je važno da su oni u tom nekakvom pozitivnom ozračju, da su se oni na tom satu opustili, da nemaju samo osobnu, nego i grupnu odgovornost. I uvijek im je stalo da to ispadne dobro i da provedu neku svoju ideju. (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.)

Prema Učiteljici 4, ključan je faktor za uspješnu provedbu aktivnosti davanje jasnih uputa učitelja i njihovo razumijevanje. Ovime učiteljica sugerira kako se učitelji trebaju pripremiti za provedbu stvaralačkih aktivnosti i na razumljiv ih način predstaviti učenicima. Pritom naglašava da učitelji trebaju znati vrstu stvaralačke aktivnosti, način provođenja, veličinu skupine u kojoj će voditi aktivnosti te unaprijed podijeliti instrumente ako će učenici na njima stvarati. Osim toga, naglašava značajnu ulogu učitelja: „Kad učenici rade, potrebno je obvezno ih obilaziti, usmjeravati i pomagati. Uvijek im treba malo pomoći, reći što je dobro a što nije, što bi trebali popraviti i zapravo konstantno kružiti po razredu i obilaziti skupine“ (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Slično sugerira i Učiteljica 5, prema kojoj učitelji trebaju imati razvijene vještine upravljanja razredom. Naime, ponekad provedbu aktivnosti može pratiti manjak discipline što će u konačnici vjerojatno utjecati na stvaralački rezultat. Kako bi se ovakve situacije izbjegle, potrebno je odrediti pravila ponašanja od samoga početka predmetne nastave.

Najvažnije je da se postave pravila u početku. Znači, što god da radimo moraju postojati jasna pravila, učenici moraju znati što se od njih očekuje i na koji način se uopće moramo ponašati da bismo mogli provesti tu glazbenu aktivnost. Ne smijemo se dovesti u situaciju da nam se dogodi neki kaos u razredu, jer onda nećemo sigurno ništa postići. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Dakle, učitelji imaju važnu ulogu u vođenju kako nastave u cjelini, tako i pojedinih nastavnih aktivnosti. Glazbeno je stvaralaštvo posebno po tomu što zahtijeva aktivno sudjelovanje, suradnju među učenicima, stvaranje i izvođenje ideja. Ponekad neće svi učenici biti raspoloženi za ovu aktivnost, ali je učiteljeva zadaća motivirati, usmjeravati i nadgledati stvaralački proces kako bi aktivnost bila uspješna.

Normalno da mi je najbitniji rezultat koji ja već vidim kad ih obilazim. Znači, vidiš kako rade i jesu li shvatili. Ako nisu, onda im se ponovo u skupini objasni i nekako mi je logično da aktivnost bude uspješna. Ne može biti neuspješna. Dakle, ako su jasne upute, ako se djecu usmjerava, po meni treba ispasti uspješno. Negdje gdje ima djece koja su više kreativna ili idu u glazbenu školu, oni malo povuku. Točno se to osjeti, ali ima izvrsnih rezultata onih koji ne idu, koji su sami po sebi kreativci. Po meni su rezultati uvijek uspješni, ali ima varijanti da je nečiji rezultat možda manje atraktivan (da se tako izrazim). (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Rezultati pokazuju kako učiteljice razumiju temeljne principe stvaralačkih aktivnosti i poznaju različite načine vođenja istih aktivnosti. Osim toga, učiteljice prepoznaju važnost i dobrobiti vođenja stvaralačkih aktivnosti, jer njihovom implementacijom potiču kreativno mišljenje te značajno doprinose razvoju glazbenih, socijalnih i emocionalnih vještina učenika.

4.4.2.2. Organizacija aktivnosti glazbenoga stvaralaštva

U nastavku je provjereno kako učiteljice pristupaju organizaciji stvaralačkih aktivnosti, odnosno provjerena je učestalost kao i načini vođenja istih aktivnosti u nastavnoj praksi intervjuiranih učiteljica. Učiteljice se detaljno pripremaju za provođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Samo je jedna učiteljica istaknula da ponekad, ako joj se ukaže prilika i potreba, u tijeku nastavnoga procesa osmisli kratku stvaralačku aktivnost. Planiranje stvaralačkih aktivnosti izuzetno je važno kako bi njihova provedba bila uspješna. Naime, planiranje ovih aktivnosti omogućuje usklađivanje aktivnosti s nastavnim sadržajem, učinkovito korištenje nastavnoga vremena, promišljanje o mogućim teškoćama i načinima njihova rješavanja te se tako osigurava kvaliteta nastavnoga procesa.

Kad dobijem ideju što bi se moglo raditi, ovisno o nastavnoj jedinici, naravno da to sama isprobavam. Zamišljam u glavi kako će to ispasti u određenome razredu, koliko ću učenika staviti u skupinu i potencijalno što bi se moglo dogoditi – koje bi mogla biti neprilike, poteškoće i kakav bi bio konačan rezultat. Puno puta znam neke stvari ispraviti, promijeniti... obvezno si sve ideje zapišem, malo to razradim i onda na neki način, onako sama sa sobom malo prođem. Uglavnom se događaju stvari koje očekujem i imam rješenje za to. (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Planiranje ovisi o kojoj se razini radi. Ako se radi o jednostavnim oblicima glazbenoga stvaralaštva, onda je često to možda i spontano, zapravo bih rekla improvizacijski. Ako se radi o nekim malo konkretnijim i zahtjevnijim aktivnostima, onda su one prilično promišljene i osmišljene. Idu svojim tijekom od nekih početaka prema tom nekom vrhuncu, jer se kod glazbenoga stvaralaštva, ako se želi postići neki malo bolji i kvalitetniji rezultat, onda to ne možemo dobiti na brzinu. Znači, govorim primjerice o situaciji kad smo radili autorski CD ili autorski mjuzikl. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Učiteljica 1 pažljivo promišlja koje aktivnosti može provesti s određenim razredom i pri tome vodi računa o usklađenosti iste aktivnosti s ishodima nastavne jedinice ili teme: „Prvo odredim koji bi to razred mogao napraviti. (...) Moja je priprema uglavnom da vidim koje aktivnosti odgovaraju nekoj temi“ (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.). Učiteljica naglašava važnost usklađivanja teme sadržaja i stvaralačke aktivnosti, što značajno doprinosi ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda. Stvaralačke aktivnosti pružaju učenicima priliku za dublje razumijevanje glazbenih pojava, stoga je njihova implementacija korisna i svrhovita. Implementacija stvaralačkih aktivnosti omogućuje učenicima razvoj kreativnih vještina, ali i povezivanje muzikoloških sadržaja s praktičnim iskustvima.

Uloga je učitelja u vođenju stvaralačkih aktivnosti značajna. Naime, učitelj treba usmjeravati učenike i voditi ih ka željenome cilju u svrhu ostvarivanja nastavnih ishoda. Stvaralačka aktivnost možda neće uvijek biti uspješno realizirana, a tijekom planiranja istih aktivnosti treba promisliti o interesima i sposobnostima razredne skupine u kojoj će se takva aktivnost provoditi.

Prvo dobro razmislim s kojim ću to razredom raditi. Znači, odaberem razred koji mi je nekako otvoreniji za takav oblik nastave. (...) I onda razmislim što s njima... razmislim koja tema bi im najbolje sjela s obzirom na njihov dosadašnji rad. Ako mi je to razred koji je dobar u pjevanju i sviranju, onda si pripremim pjesmu na kojoj će stvarati nekakve nove ritmičke obrasce. Ako je to neki viši razred, kao što sam se pripremala za osmaše, onda to pokušavam povezati s nastavnim gradivom koje trenutno rade. Znači, ako su to nekakvi glazbeni stilovi, onda smo uzeli skladbu koju smo pokušali prebaciti iz rock stila u jazz ili klasični stil. Pokušavam se pripremiti tako da je povezano s gradivom, da je to razred koji je otvoreniji za suradnju i onda mi je lakše provesti stvaralaštvo. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

Zanimljiva je izjava Učiteljice 3, koja uvijek unaprijed pripremi razred za stvaralačku aktivnost tako što ih prethodno podijeli u skupine. Na taj način, učiteljica skraćuje vrijeme potrebno za dogovaranje i dijeljenje učenika u skupine, izbjegava moguće tenzije među učenicima te ujedno omogućuje više vremena za proces stvaranja.

Uvijek se pripremam sat ranije jer znam da će biti kaos. Ako im sat ranije kažem da će raditi u grupama i s kim su u grupi, onda dođu na taj sat psihički spremni. To radim često da smanjim napetost. (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.)

Također, značajnu ulogu u poučavanju glazbe ima dostupnost nastavnih materijala i različitih resursa. Kako bi učenje i poučavanje bilo učinkovito, nastavu glazbene kulture nužno je organizirati u specijaliziranoj učionici, odnosno kabinetu (MZO, 2019). Provedba glazbenoga stvaralaštva zahtijeva prilagođeni prostor koji olakšava izvođenje stvaralačkih aktivnosti. Takva specijalizirana učionica trebala bi sadržavati glasovir, dovoljan broj dječjih instrumenata, digitalnu tehnologiju za reprodukciju i snimanje zvuka te prostor za glazbeno izražavanje i kretanje učenika. Učiteljice ističu kako imaju sve potrebne uvjete za provođenje ovih aktivnosti, uključujući pristup različitim materijalima i mogućnost rada u specijaliziranim učionicama. Sve učiteljice naglašavaju kako na raspolaganju imaju dostatan broj različitih instrumenata. No jedna učiteljica ističe potrebu za multimedijalnom dvoranom. Takav bi prostor, prema njezinu mišljenju, unaprijedio provođenje aktivnosti.

Što se tiče opreme, ne mogu se žaliti. Tu sam isto bila jako uporna od prvoga dana, pa sam si skupila svašta. Opremljena sam dobro. Imam veliku učionicu, ali ona je meni još uvijek nedovoljno velika. Meni bi trebao puno veći prostor. Divim se školama koje održavaju nastavu glazbene kulture u neakvim multimedijalnim dvoranama. Mislim da bi svaka škola trebala imati takvu multimedijalnu dvoranu u kojoj bi se održavala nastava glazbene kulture. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Učiteljice čine uzorak kvalitativnoga dijela istraživanja jer njihovu nastavnu praksu karakterizira implementacija stvaralačkih aktivnosti. No intervjuirane učiteljice ističu kako ipak u vlastitoj nastavnoj praksi najčešće provode aktivnosti pjevanja i sviranja. S obzirom na pluralizam predmetnih područja u nastavi glazbe i slobodu izbora aktivnosti koje će primjenjivati u nastavnome procesu, učiteljice u praksi izmjenjuju različite aktivnosti (Tablica 62). Ovaj podatak ne iznenađuje, jer implementacija i provedba stvaralačkih aktivnosti zahtijevaju temeljitiju

pripremu od vođenja reprodukcijских aktivnosti pjevanja i sviranja. Također, stvaralačke aktivnosti zahtijevaju više vremena za provedbu, što je učiteljima glazbene kulture otežavajući faktor. Ističe se Učiteljica 3 kojoj su, uz aktivnosti pjevanja, najdraže stvaralačke aktivnosti te ih najčešće implementira u vlastitu odgojno-obrazovnu praksu (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.).

Tablica 62

Najčešće zastupljene aktivnosti u nastavnoj praksi intervjuiranih učiteljica

Učiteljica	Vrsta aktivnosti
Učiteljica 1	Glazbene igre
Učiteljica 2	Pjevanje i sviranje
Učiteljica 3	Glazbeno stvaralaštvo i pjevanje
Učiteljica 4	Pjevanje i sviranje
Učiteljica 5	Pjevanje i sviranje
Učiteljica 6	Pjevanje i sviranje

Učiteljice su uglavnom suglasne u mišljenju o preferiranim aktivnostima učenika. Aktivnosti pjevanja i sviranja zastupljene su gotovo svaki nastavni sat u odgojno-obrazovnome procesu intervjuiranih učiteljica. Učiteljica 5 ističe kako su u sedmome i osmome razredu ove aktivnosti ipak rjeđe zastupljene zbog povećanoga opsega muzikoloških sadržaja (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.). Prema mišljenju učiteljica, učenici najradije sudjeluju u aktivnostima pjevanja i sviranja pa je moguće da učiteljice usklađuju učestalost provedbe pojedinih aktivnosti s preferencijama učenika (Tablica 63).

Tablica 63

Odgovori učiteljica o preferiranim aktivnostima učenika

Učiteljica	Aktivnosti
Učiteljica 1	Sviranje i ples
Učiteljica 2	Pjevanje i tjeloglazba

Učiteljica 3	Sviranje
Učiteljica 4	Pjevanje i sviranje
Učiteljica 5	Sviranje
Učiteljica 6	Pjevanje

Učiteljica 2 uz aktivnosti pjevanja i sviranja, povezuje i stvaralaštvo te pojašnjava kako su to različiti oblici glazbenoga izražavanja u stvaralačkim aktivnostima.

Učenici najradije sudjeluju u pjevanju i tjeloglazbi, a zanimljivo im je i sviranje. Ako je u pitanju Orffov instrumentarij, onda uvijek rado sudjeluju. Glazbeno se stvaralaštvo proteže kroz pjevanje i sviranje, pa mogu reći da i u tim aktivnostima rado sudjeluju, jer je povezano jedno s drugim. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

Pjevanje i sviranje svakako predstavljaju načine stvaralačkoga izražavanja, no važno je da učenici u takvoj aktivnosti osmišljavaju ili improviziraju. Jer, ako je riječ o isključivoj reprodukciji neke pjesme bez dodavanja vlastitih ideja, tada ne možemo govoriti o elementima stvaralaštva.

Neke učiteljice ističu kako provedbu određenih aktivnosti usklađuju s uzrastom učenika. U četvrtim, petim i šestim razredima učiteljice češće provode aktivnosti glazbenoga izražavanja, dok učestalost istih aktivnosti opada u sedmome i osmome razredu. U sedmome i osmome razredu naglasak je na slušanju glazbe i upoznavanju muzikoloških sadržaja. Iako predmetni kurikulum podjednako uvažava dvije domene, domenu A i domenu B, interes za aktivnosti glazbenoga izražavanja vjerojatno se smanjuje prelaskom učenika u više razrede.

Pjevanje i sviranje mi ide nekako u prvi plan, kao i glazbeno stvaralaštvo uz to, jer vrlo rijetko imamo samo reprodukciju, pjevanje i sviranje, onako kako je u udžbeniku. Uvijek se tu još nešto doda, nešto se malo napravi. Odmah iza je slušanje glazbe, koje mogu staviti na prvo mjesto u sedmome i osmome razredu. U osmome je definitivno slušanje na prvome mjestu. Dakle, pjevanje, sviranje i stvaralaštvo u četvrtome, petome i šestome razredu, a u sedmome i osmome razredu slušanje glazbe. (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Rezultati pokazuju kako učiteljice rjeđe provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u odnosu na reproduksijske aktivnosti. Kao glavni razlog ističu nedostatnost vremena i manji broj nastavnih sati u odnosu na ostale školske predmete. Većina učiteljica nije mogla precizirati koliko

često provodi stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe, već su davale općenite odgovore, a često ističu različitu zastupljenost stvaralačkih aktivnosti s obzirom na razrede.

Stvaralačke aktivnosti provodim koliko god često mogu. I moram iskreno priznati, kad god mi je neki dan da mi je dosta koncerata i svih obvezujućih sadržaja, kažem 'Danas djeco sviramo!' To je za njih sat zadovoljstva, zajedno sa mnom. Bude prekrasna galama... ali uvijek dobijem nešto iz tih njihovih improvizacija. (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.)

Ovisi kako u kojemu razredu, odnosno je li u pitanju peti, šesti, sedmi ili osmi razred. S osmašima mi je stvaralaštvo puno manje zastupljeno s obzirom na to da kurikulumom nije predviđeno toliko glazbenoga izražavanja, pa je i stvaralaštvo manje zastupljeno. Možda do pet sati godišnje, dok recimo u sedmome razredu je više zastupljeno, možda sedam ili osam sati na godišnjoj razini. Mislim da u petome i šestome razredu imam barem petnaest sati glazbenoga stvaralaštva, kroz ritmove i tjeloglazbu. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

Teško je sad reći, ali mislim da posvetim nekoliko sati godišnje. U nekim razredima dosta, a u nekim samo nekoliko sati. Kad primijetim da mi je neki razred malo bolji, motiviraniji, zainteresiraniji i da im bolje ide, onda svakako s njima to malo više radim. U principu sa svakim razredom pokušam. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Ne provodim baš prečesto, ali se trudim par puta godišnje. Najviše provodim s četvrtim, petim i šestim razredima, dok sa sedmim i osmim razredima rjeđe. Od kad je krenuo novi plan i program, nema mi tu neke logike s gradivom. Ovi su razredi prenatrpani. Sedmaši koji već imaju nekakvo znanje, s njima se stvarno svašta može i kod njih donekle još ima prostora. Nije mi dobro posloženo, tako da najmanje provodim s osmašima. (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Implementacija stvaralačkih aktivnosti različito je zastupljena. Učiteljice ističu da stvaralačke aktivnosti najrjeđe provode s učenicima sedmih i osmih razreda, dok je zastupljenost veća u nižim razredima predmetne nastave. Dakle, prelaskom učenika u viši razred, učiteljice rjeđe provode stvaralačke aktivnosti. Potrebno je komentirati izjavu Učiteljice 2, prema kojoj kurikulum u manjoj mjeri predviđa aktivnosti glazbenoga izražavanja za učenike osmih razreda, u odnosu na učenike nižih razreda predmetne nastave. Naime, domena A i domena B izjednačene su u svim odgojno-obrazovnim ciklusima osnovne škole. To znači da su aktivnosti glazbenoga izražavanja u domeni B, jednako zastupljene kao sadržaji domene A. No za učenike sedmoga i osmoga razreda kurikulum predviđa izvođenje manjega broja pjesama. Tako učenici petoga i šestoga razreda trebaju upoznati najmanje 15, dok učenici sedmoga i osmoga razreda najmanje 10 pjesama tijekom

nastavne godine. Razlog tomu je povećani opseg muzikoloških sadržaja za učenike sedmoga i osmoga razreda. Učiteljica je, vjerojatno, mislila na manji broj pjesama koje učenici trebaju izvoditi u višim razredima predmetne nastave. S obzirom na povećani opseg muzikoloških sadržaja, u praksi se često izostavljaju aktivnosti glazbenoga izražavanja, a time i aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. To potvrđuje izjava Učiteljice 6: „Teško je odgovoriti zašto u nekim razredima češće, a u nekim razredima rjeđe, ali s osmim razredima ne radim ništa tako kreativno“ (osobna komunikacija, 13. studenoga 2023.).

Učiteljica 3 najčešće provodi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva tijekom obrade glazbenih oblika. Poučavanje učenika glazbenim oblicima ponekad može biti izazovno, pa učiteljica kreativnim pristupom učenicima na neki način olakšava proces učenja. Poticanjem učenika na stvaranje vlastitih skladbi, učiteljica omogućuje učenicima da na temelju praktičnih iskustava osvijeste principe glazbenoga oblikovanja: „Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva najčešće radim kad se u kurikulumu pojave glazbeni oblici. To mi je nekako najlakše, jer je to nešto što učenici moraju shvatiti kako funkcionira“ (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.).

S obzirom na tjednu satnicu nastave glazbene kulture i opseg sadržaja, nemoguće je kvalitetno zastupiti sva predmetna područja. Predmetni kurikulum naglašava otvorenost pristupa i u skladu s tim, učiteljice imaju mogućnost slobodnoga odabira aktivnosti koje će provoditi u vlastitoj nastavnoj praksi. Učiteljica 6 ističe kako u svojoj nastavnoj praksi, tijekom istoga sata, kombinira različita predmetna područja, čime je posebno zadovoljna (Učiteljica 6, osobna komunikacija, 13. studenoga 2023.). Učiteljice u ovome istraživanju uglavnom uspješnu povezuju nastavni sadržaj s aktivnostima glazbenoga stvaralaštva i tako doprinose ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda. Ipak, ponekad pribjegavaju redukciji nastavnoga sadržaja kako bi učenicima omogućile kreativna iskustva u nastavi glazbe.

Od kada je uveden otvoreni model, držim se toga da radim obvezne teme, a sve ostalo prilagođavam svakome razredu. Znači, s nekim ću razredom više pjevati, s nekim više plesati, s nekim više svirati ili provoditi glazbeno stvaralaštvo. Zapravo promatram kako mi razred „diše“ i onda u tome smjeru radimo. Ne preskačem obvezne teme, ali ponekad preskočim obradu neke pjesme. Ali mislim da time zapravo nismo ništa izgubili. Hoće li naučiti jednu pjesmu više, pa će uz nju svirati melodiju i ritamsku pratnju ili će sami stvarati... Nekako mi se čini da je dobrobit veća ako sami stvaraju. (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Provjereno je upoznaju li učiteljice svoje učenike s notnim pismom i smatraju li poznavanje notnoga pisma neophodnim za sudjelovanje učenika u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Od ukupnog broja intervjuiranih učiteljica, samo je jedna učiteljica istaknula da učenike ne upoznaje s notnim pismom. Ista učiteljica u svojem radu upotrebljava slovčanu notaciju za potrebe glazbenih aktivnosti. „Ne upoznajem učenike s notnim pismom. To mi je gubljenje vremena... Koristim slovčanu notaciju. Znači, učenici si ispišu slova i to ide bez problema“ (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.). Ostale učiteljice ($N = 5$) upoznaju učenike s notnim pismom na razini prepoznavanja. To znači da učiteljice upoznaju učenike s osnovnim tonovima (najčešće tonovima C-dur ljestvice), različitim notnim vrijednostima, temeljnim simbolima, pauzama te oznakama za dinamiku i tempo. Učenici, dakle, razumiju pojam visine i trajanja te su sposobni razlikovati note, ali nisu u mogućnosti interpretirati notni zapis pjevanjem ili sviranjem. Dublje razumijevanje složenih tonalitetnih odnosa nije potrebno učenicima u osnovnoj općeobrazovnoj školi. Poznavanje osnovne razine notnoga pisma, kao što je prepoznavanje i razlikovanje notnih trajanja i poznavanje glazbene abecede, omogućit će učenicima nesmetano sudjelovanje u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva.

Na početku nastavne godine s petišima provjerim koliko su s učiteljicom napravili. Jesu li uopće upoznali pojmove, što je violinski ključ, notne vrijednosti itd. Ali dalje od toga notno pismo ne radim, jer koliko znam nije prema kurikulumu, a ne vidim niti smisao jer nemam dovoljno vremena... To nekako prebacujem na glazbene škole. Uglavnom sve radimo po sluhu i mislim da je to sasvim u redu i dovoljno s obzirom na satnicu koju imamo. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

S ovim se mišljenjem slaže Učiteljica 3 koja glazbeno pismo promatra kao novi jezik koji dodatno obogaćuje glazbena iskustva učenika. O važnosti poznavanja glazbenoga jezika, Učiteljica 3 kaže: „Ovaj jezik svi znaju govoriti, to je glazbeni jezik. Nekome u Kini, ta će nota isto zvučati kao i meni. To je nešto prekrasno. Na taj način to predstavim i učenicima“ (osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.).

Tijekom stvaralačkih aktivnosti, učenici se mogu izražavati glasom, instrumentima, tjeloglazbom ili upotrebom digitalne tehnologije. Analizom promatranih stvaralačkih aktivnosti, utvrđeno je da učiteljice u svojim razredima često upotrebljavaju različite ritamske i melodijske udaraljke. S obzirom na dostupnost udaraljki u učionicama naših učiteljica, za očekivati je da će

najčešće koristiti upravo ove instrumente u vođenju stvaralačkih aktivnosti. Odgovori učiteljica u skladu su s promatranim aktivnostima. Učiteljice u svojim učionicama nemaju dostupna računala za svakoga učenika, pa je digitalno stvaralaštvo rjeđe u upotrebi. Kada ga provode, učenici koriste vlastite mobilne telefone ili tablete (Tablica 64).

Tablica 64

Odgovori učiteljica o najčešćim načinima stvaralačkoga izražavanja

Načini stvaranja	Instrumentima	Glasom	Tjeloglazbom	Digitalno
Učiteljica 1	+	-	-	+
Učiteljica 2	+	+	+	-
Učiteljica 3	+	-	-	-
Učiteljica 4	+	-	+	-
Učiteljica 5	+	-	-	-
Učiteljica 6	+	+	+	-
Ukupno	6	2	3	1

Učiteljica 3 ističe da se učenici najlakše izražavaju na instrumentima: „Najčešće uzmem instrumente. Tjeloglazbom volim stvarati neke ritmove. Od ritmova koje sam sama smislila, napravimo neku kombinaciju, ali ne ispadne baš uvijek najbolje. Aktivnosti s instrumentima na kraju uvijek ispadnu dobre.“ (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.)

Učiteljica 5 naglašava da u svojoj nastavnoj praksi potiče stvaralaštvo kroz različite oblike glazbenoga izražavanja. Ipak, najčešće provodi stvaranje ritamskih obrazaca na dostupnim instrumentima:

Mislim da sam pokušala sve, ali najčešće su to stvaranje ritamskih i melodijskih skladbi uz ritamsku pratnju na Orffovom instrumentariju i recimo, tjeloglazba, ponešto boomwhackers, ali to zapravo puno manje. Najviše koristim Orffov instrumentarij, ritamski i melodijski, a pogotovo ritamski. Naravno, stvaranje i uglazbljivanje teksta, međutim to nije baš toliko često i ne provodim to sa svima i sa svakim razredom. Znači, to je ponekad, ali što se tiče ritamskih stvaranja, ritamskih i melodijskih skladbi, to provodim sa svim razredima svake godine. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Većina učiteljica ističe kako učenici rado sudjeluju u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. No učiteljice u svojoj praksi nailaze na početnu nesigurnost učenika tijekom sudjelovanja u stvaralačkim aktivnostima. Redovitom implementacijom ovih aktivnosti učenici se prilagođavaju i razvijaju svoje samopouzdanje. Učiteljica 5 opisuje kako se tijekom stvaralačkoga procesa razvija kreativnost učenika i ljubav prema glazbenome izražavanju.

Djeca ne znaju o čemu se radi kad krenemo s glazbenim stvaralaštvom. Međutim, s vremenom se oni snađu, otvore se i zapravo počnu raditi prava mala čuda. Oni nemaju osjećaj da su na nastavi, nemaju osjećaj da rade nešto što moraju, da ih se na nešto prisiljava, da nešto uče, niti da je to nešto teško ili naporno. Sve zapravo doživljavaju kroz zabavu, igru i druženje. U konačnici, uvijek nešto dobro stvore. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Posebno je važno rano uključivanje učenika u ove aktivnosti, počevši već od četvrtoga ili petoga razreda, kako bi razvili naviku sudjelovanja i uživanja u stvaralačkim aktivnostima. Rano uključivanje učenika u ove vrste aktivnosti pomaže u razvoju njihovih glazbenih vještina i povećava zadovoljstvo stvaranja.

Meni učenici odlično reagiraju na aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Oni jako vole izmišljati, to im bude baš fora. Stvaralaštvo krenem u četvrtome razredu. Krenem s velikim krugom u kojemu istražuju i muziciraju. Puno muziciraju na instrumentima. Ako prekasno počnete raditi, onda ne shvaćaju što je to. (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.)

Ako je to sam početak i prvi put, onda su prilično zbunjeni jer im zapravo nije jasno što je glazbeno stvaralaštvo, dok im malo ne objasnim o čemu se tu zapravo radi. Nekim je učenicima od početka jako zanimljivo, međutim moram reći da je ipak većina, bez obzira što im se objasni, još uvijek zbunjena dok se ne počne raditi. Znači, kad se počne raditi, kad shvate što bi trebalo, kad im se malo pomogne, kad ih uputimo i usmjerimo, onda je to već puno jednostavnije i zapravo oni to onda s veseljem i radošću prihvaćaju. Uglavnom mogu reći da kad jednom probamo neko glazbeno stvaralaštvo u razredu, onda više nema problema. Onda im je svaki sljedeći put kad radimo jasno o čemu se radi i s radošću i zanimanjem, motivirani prihvaćaju. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Manji učenici odlično reagiraju na aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Njima je Glazbena kultura odličan predmet. Po meni je nastava u petome i šestome razredu zanimljivija, nego li u sedmome i osmome razredu. Poslije se od njih traži više znanja, a manje aktivnosti. Tako da ovi manji učenici uvijek odlično reagiraju. (Učiteljica 6, osobna komunikacija, 13. studenoga 2023.)

Neke su učiteljice podijelile svoje načine vođenja stvaralačkih aktivnosti, ističući pritom konkretne savjete za njihovu uspješnu organizaciju. Komentari učiteljica naglašavaju važnost strukturiranoga pristupa, davanje jasnih uputa i evaluaciju stvaralačkih radova. Posebno naglašavaju važnost stvaranja poticajnoga okruženja u kojemu se učenici osjećaju slobodnima istraživati, eksperimentirati i stvaralački se izražavati. Ovi praktični savjeti mogu pomoći u provedbi stvaralačkih aktivnosti.

Učiteljica 4 ističe važnost poticanja tijekom stvaralačkih aktivnosti i tako učenicima prenosi važnu životnu poruku: „Poticanje je važno. Poticanje i da ne odustaju. To je zbog njih, da znaju da u životu trebaju ustrajati, a ne odustati od nekoga plana“ (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.). Učiteljica 3 naglašava važnost povremenoga zaustavljanja aktivnosti kako bi učenici dobili povratnu informaciju o uspješnosti svojega stvaralačkog rada. Također, učiteljica ističe da prezentiranjem radova učenici dobiju nove ideje i tako mogu poboljšati svoja buduća ostvarenja.

Najvažnije je da se usred sata zaustavi, znači da im se da jedan period da rade, onda se zaustavi i krene ispočetka. Onda se sve presluša i prokomentira. Jer, učenici znaju odlutati ako im se da previše vremena. Ako im se da, primjerice sedam do deset minuta da stvore nešto i nakon toga zaustavite, malo čujete što su napravili i tada ih usmjerite: „Što mislite, je li to tako? Jeste li vi čuli kontrast ili niste? Kako biste mogli napraviti taj kontrast? Idemo poslušati druge učenike kako su napravili.“ Učenici slušanjem jedni drugih dobiju nekakvu ideju. (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.)

Komentiranje i pružanje povratne informacije važno je kako bi učenici mogli napredovati u stvaralačkome radu te tako razvijati svoje samopouzdanje i glazbene vještine. Učenici uče kroz povratne informacije, nadograđuju vlastite ideje i proširuju svoje razumijevanje. Komentiranjem stvaralačkih radova učenici razvijaju kritičko mišljenje, a ujedno se potiču suradnja i razmjena ideja. Dakle, važno je učenicima pružiti konstruktivnu povratnu informaciju i poticati vršnjačko vrednovanje.

Uvijek komentiramo stvaralački rad, ali tu dobijem puno više. Potrebno je postaviti niz pitanja o tomu što su oni radili i stvoriti jednu lijepu komunikaciju. Jako sam zadovoljna kako to funkcionira u mojoj nastavi i kako dugi niz godina imam učenike koji kritički vrednuju glazbena djela. Znači,

učenici čuju je li to dobra ili loša glazba. Jako mi se sviđa takav pristup. (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.)

Na kraju stvaralačke aktivnosti očekujem da dobijem neki konkretan rezultat, barem sličan očekivanome. Također, očekujem da su djeca zadovoljna s onim što su napravila. Očekujem da se mogu samovrednovati i jako mi je važno vršnjačko vrednovanje. Važno mi je da dođemo do te razine da učenici mogu realno procijeniti sebe i svoju grupu. Na kraju obično glasamo koja je grupa najbolja, ali moraju argumentirati zašto je ta grupa najbolja i što im se najviše svidjelo u njihovoj izvedbi. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Sustavnim je promatranjem utvrđeno kako učiteljice stvaralačke aktivnosti najčešće provode u manjim skupinama. Kako bi rad u skupinama bio uspješan, učiteljice moraju imati razvijene vještine upravljanja razredom. Također, poželjno je raspodijeliti učenike prema njihovim sposobnostima kako bi aktivnost svih skupina u konačnici bila uspješna. Učiteljica 3 naglašava potrebu za određivanjem voditelja skupine.

Moje je iskustvo da uvijek stavim jednog jačeg glazbenika unutar skupine. Nekad to istaknem, nekada ne. Ponekad stavim odgovornost na učenike koji idu u glazbenu školu da malo povuku aktivnost, da se osjećaju glavni i važni, a da se drugi mogu na njih osloniti. (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.)

Ista učiteljica posebno naglašava prednosti rada učenika u skupini. Dakle, učiteljica uočava kako učenici sudjelovanjem u grupnim aktivnostima razvijaju svoje socijalne vještine. Dodatna je vrijednost što se učenici stvaralačkim radom uče poštovanju i uvažavanju mišljenja drugih učenika unutar skupine.

Unutar skupine svi imaju nekakvu ulogu. Oni se sami unutar grupe nekako podijele. Ne znam kako funkcionira, ali uvijek ispadne dobro. Kad ne ispadne dobro i kad uočim da neke skupine ne uspijevaju komunicirati, poslije razgovaramo o tome. Oni puno uče o tome kako cijeniti jedni druge, kako se međusobno poštivati. Značajan je i kritički osvrt. Dakle, slušaju jedni druge i nakon toga pristojno komentiraju. (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.)

Sve intervjuirane učiteljice vrednuju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, formativno ($f = 1$), formativno ili sumativno ($f = 3$) te sumativno ($f = 2$). Jedna učiteljica vrednuje stvaralačke aktivnosti isključivo formativnom bilješkom i pritom je fokusirana na trud i aktivnost učenika. Tri su učiteljice ponekad usmjerena na formativno, a ponekad na sumativno vrednovanje. Jedna se

učiteljica izjasnila kako vrednovanje ovisi o uspješnosti provedene aktivnosti stoga ponekad ne vrednuje iste aktivnosti. Dvije učiteljice vrednuju stvaralačke aktivnosti sumativno uz odgovarajuću opisnu bilješku (Tablica 65).

Tablica 65

Odgovori učiteljica o vrsti vrednovanja stvaralačkih aktivnosti

Vrsta vrednovanja	formativno	sumativno
Učiteljica 1	+	-
Učiteljica 2	+	+
Učiteljica 3	-	+
Učiteljica 4	-	+
Učiteljica 5	+	+
Učiteljica 6	+	+

Tijekom vrednovanja ovih aktivnosti učiteljice su usmjerene na proces stvaranja, odnosno prate jesu li učenici sudjelovali u stvaralačkoj aktivnosti te njihovu angažiranost i poštivanje unaprijed određenih pravila.

Ocjenjujem formativno ili sumativno sve aktivnosti kod kojih primijetim da su učenici aktivni. Ako su svi učenici sudjelovali u grupnom i zajedničkomu radu gdje oni rado sviraju na instrumentima, rado su se dogovarali kakve će nove ritamske obrasce stvoriti... ako su svi sudjelovali, ja im rado upišem tu izvrsnu ocjenu jer smatram da je to sat na kojemu su oni bili zadovoljni i sretni, a to nam je cilj nastave glazbene kulture. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

Osim konačnog rezultata, vrednujem prije svega aktivnost i motiviranost. Važna mi je motiviranost učenika. Ako vidim da je učenik motiviran, da je zainteresiran, da daje sve od sebe, da surađuje, pomaže, onda mislim da tu stvarno nemamo što reći. Onda je to ne za pet, već za deset, jer je to, prema mojem mišljenju, vrhunac onoga što mi možemo u osnovnoj školi očekivati od naših učenika. Tako im je ta ocjena s jedne strane nagrada, ali mislim da je apsolutno zaslužena. (...) Ako vidim da učenik s radošću, s voljom i motivacijom radi, da se trudi, onda zaista taj krajnji rezultat možda ipak pada u drugi plan. Nije toliko važno da to bude vrhunski, nego je važno da smo

dobili što smo htjeli, a da je prevladavala pozitivna atmosfera. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Učiteljica 4 aktivnosti glazbenoga stvaralaštva vrednuje sumativno uz opisnu bilješku, kojom želi naglasiti veći angažman učenika i ostvarenost ishoda. U svojem je vrednovanju usmjerena na vrednovanje procesa, ali i rezultata, premda važnijim ističe proces stvaranja. Učiteljica dodatno ističe kako stvaralačke aktivnosti vrednuje elementom *Izražavanje glazbom i uz glazbu* (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.). Učiteljica 6 naglašava da učitelji glazbe u Hrvatskoj nemaju mnogo prostora za vrednovanje stvaralačkih aktivnosti te promišlja o uvođenju novog elemenata vrednovanja, namijenjenoga vrednovanju stvaralačkih aktivnosti, ali pri tome naglašava da treba voditi brigu o zastupljenosti ocjena tijekom nastavne godine (Učiteljica 6, osobna komunikacija, 13. studenoga 2023.). Uvođenje novoga elementa vrednovanja opravdano je ako će učitelj redovito i na sistematičan način pratiti sudjelovanje i napredak učenika u stvaralačkim aktivnostima. Naposljetku, stvaralaštvo se može vrednovati kroz element *Izražavanje glazbom i uz glazbu*, jer isti ne razlikuje reprodukcijske od stvaralačkih aktivnosti. Stvaralačke aktivnosti, kao i reprodukcijske, podrazumijevaju glazbeno izražavanje učenika. Osim toga, naziv ovoga elementa pogodan je za vrednovanje stvaralačkih aktivnosti uz glazbu, odnosno onih stvaralačkih aktivnosti u kojima nastaju proizvodi neizravno povezani s glazbom (primjerice likovno izražavanje uz glazbu, pokret uz glazbu, stvaranje teksta pjesme itd.).

Iz ovih se izjava može zaključiti kako učiteljice ne vrednuju samo konačni rezultat, nego su usmjerene na procjenu njihova angažmana tijekom stvaralačke aktivnosti. Dakle, učiteljice prate razinu uključenosti učenika u aktivnosti i koliko su motivirani za izvršavanje stvaralačkih zadataka. Vrednovanje stvaralačkih aktivnosti doživljavaju kao alat za poticanje aktivnosti učenika i pri tome učenike nagrađuju izvrsnim ocjenama. Također, u izjavama učiteljica primjetan je holistički pristup vrednovanju stvaralačkih aktivnosti, jer uvažavaju cjelokupni doprinos stvaranju – učenikov interes, trud, suradnju, kreativnost i motiviranost. Prema mišljenju ovih učiteljica, krajnji je cilj kod učenika potaknuti zadovoljstvo stvaranja i glazbenoga izražavanja. Učiteljica 2 slaže se s mišljenjem ovih učiteljica i naglašava kako vrednovanje učenika izvrsnom ocjenom koristi kao poticajno sredstvo.

Meni je zapravo cilj da su oni sretni i zadovoljni i da rado sudjeluju u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Ako se to prepozna, bez obzira u kojoj je mjeri ishod ostvaren, mislim da je dobro

da ih se potiče izvrsnim ocjenama. Mislim, nikad ne dajem manje od ocjene izvrstan u takvim situacijama, jer mislim da to ne bi bilo poticajno za daljnji rad. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

Nastavno na izjave učiteljica, potrebno je istaknuti djelomično neslaganje s pristupom vrednovanja ovih aktivnosti. Primarni bi cilj vrednovanja, prije svega, trebao biti procjena ostvarenosti ishoda neke aktivnosti ili teme. No s obzirom na specifičnost stvaralačkih aktivnosti u nastavi, vrednovanje ne može biti na razini procjene umjetničkih djela. Zbog toga, ali vjerojatno i zbog vlastitoga neznanja kako procijeniti kreativni proizvod, učiteljice često pribjegavaju vrednovanju aktivnosti učenika. Učiteljica 1 naglašava da vrednuje isključivo aktivno sudjelovanje učenika u stvaralačkim aktivnostima, naglašavajući kako učitelji nisu dovoljno educirani za vrednovanje ovih aktivnosti (osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.). Vrednovanje svih učenika izvrsnom ocjenom opravdano je jedino ako su učenici jednako aktivno sudjelovali i kreativno doprinijeli u vlastitome ili skupnome stvaranju. Učiteljima u vrednovanju može pomoći određivanje kriterija vrednovanja koji diferencira razine učeničke aktivnosti i cjelokupnoga doprinosa u stvaralačkome procesu.

4.4.2.3. Teškoće u provedbi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva

Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva zahtijevaju pažljivu pripremu i visoku kompetentnost učitelja, povoljne organizacijske uvjete rada te spremnost učenika na suradnju. Kako bi stvaralačka aktivnost bila uspješna, učitelji moraju raspolagati mnoštvom materijala i resursa, osigurati učenicima dovoljno vremena i kontinuirano ih poticati na kreativno izražavanje. Premda je poticanje stvaralaštva primarno povezano s umjetničkim predmetima, otežavajuća je okolnost slaba zastupljenost nastave glazbe. Učitelji glazbe često se susreću s ograničenim vremenom, s obzirom na to da raspolažu tek s jednim nastavnim satom u tjednu, što otežava vođenje stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi.

U nastavku su predstavljene teškoće s kojima se učiteljice susreću tijekom provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. U provedbi stvaralačkih aktivnosti učiteljice ističu sljedeće teškoće:

- nedostatak vremena
- broj učenika
- različite sposobnosti učenika
- različiti interesi učenika
- jedan nastavni sat
- buka u razredu.

Prema riječima Učiteljice 1, teško je animirati sve učenike unutar skupine. Usto, značajnom teškoćom učiteljica ističe nedostatak vremena, kao i nedostatak inetrpersonalnih vještina nekih učenika: „Jako je otežavajuće kad se učenici srame, ne osjećaju se sigurno i ne rade redovito. Ta neka djeca su sama po sebi povučeni“ (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.). Ove teškoće nesumnjivo otežavaju učinkovitu suradnju učenika i umanjuju uspješnost provedbe stvaralačkih aktivnosti. Kako bi se ovaj problem prevladao, moguće je da bi češća implementacija stvaralačkih aktivnosti mogla doprinijeti povećanju samopouzdanja pojedinih učenika, što bi potaknulo njihov angažmana i poboljšalo kvalitetu stvaralačkoga rada. Redovita praksa vjerojatno bi doprinijela povećanju sigurnosti u stvaralačkome izražavanju učenika te pozitivno utjecala na dinamiku i kvalitetu stvaralačke aktivnosti.

Učiteljica 2 najvećim teškoćama u vođenju stvaralačkih aktivnosti ističe nedostatak vremena te teškoće povezane sa suradnjom među učenicima i većim brojem učenika u razrednim odjeljenjima (osobna komunikacija, 10. listopada 2023.). Suprotno, Učiteljica 4 najvećom teškoćom određuje glasnoću i buku koja se javlja tijekom stvaralačkih aktivnosti.

Najveća je teškoća glasnoća koja nastaje tijekom aktivnosti. Ne možemo izolirati baš svaku skupinu, da imaju svoj mir da mogu stvarati, da nisu ometani. To je jedino što mi smeta, ali opet, učitelj mora to iskoordinirati jer smo u učionici. (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Učiteljica 5 slaže se sa svim prethodno istaknutim teškoćama te dodatno naglašava teškoće povezane s većim brojem učenika u razredima i upravljanjem većim skupinama. Također, ističe nezainteresiranost pojedinih učenika i buku koja nastaje kao posljedica uvježbavanja.

Problem je u većem broju učenika u razredu, prevelike su grupe. Također, buka je dosta veliki problem. Međutim, s vremenom se na to naviknemo. Prostor koji bi trebao biti veći. Imam dosta

velike razrede i onda bude zahtjevno složiti grupe, običi sve grupe, svakoj se grupi dovoljno posvetiti, pokušati ih naviknuti i naučiti da tijekom uvježbavanja rade tiše. Ponekad se dogodi da imam učenika koji ne želi sudjelovati, ali nikoga ne tjeram. Pustim takvog učenika da prati i onda se s vremenom sam uključi. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Promatranjem stvaralačke prakse ove učiteljice nisu uočene veće teškoće u upravljanju skupinama. Naprotiv, učiteljica je pokazala izuzetno razvijene komunikacijske i upravljačke vještine u vođenju stvaralačkih aktivnosti. Svaka aktivnost koju je predstavila predviđala je rad učenika u manjim skupinama, što je očekivano dovelo do stvaranja buke. No učiteljica je dosljedno podsjećala učenike na pravila ponašanja tijekom stvaralačkih aktivnosti. Time je učiteljica pokazala da se uspostavljanjem jasnih pravila ponašanja može učinkovito upravljati skupinama i reducirati buku koja nastaje u razredu kao posljedica glazbeno-stvaralačkoga rada.

Učiteljica 5 osvrnula se na nedostatak vremena za češću provedbu stvaralačkih aktivnosti, kao i na ograničenu satnicu glazbene kulture. Naime, učiteljica rado provodi stvaralačke aktivnosti u nastavnoj praksi, stoga ponekad reducira nastavni sadržaj u korist stvaralačkih aktivnosti.

Mislim da nam je svima jasno da je satnica zaista mala. Sigurna sam da bi s neka dva sata tjedno, svi radili čuda. Stvarno bi se puno toga moglo provesti. Ovako, krademo neke sate, preskočimo možda neke druge teme ili sadržaje da bismo se posvetili glazbenome stvaralaštvu. Zapravo, nemamo drugih mogućnosti. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Učiteljica ovom izjavom prepoznaje i naglašava važnost stvaralačkih aktivnosti. Stoga, ponekad ju nedostatak vremena potakne na redukciju nastavnoga sadržaja kako bi uspješno implementirala aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. S obzirom na otvorenost i fleksibilnost koju pruža predmetni kurikulum, učiteljica ima slobodu odabrati koja će nastavna područja i aktivnosti provoditi u nastavnoj praksi. Stvaralačke su aktivnosti, dakle, opcionalne. No one se mogu uspješno integrirati i povezati s obveznim nastavnim sadržajima čime se dodatno doprinosi ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda. Predmetni kurikulum predlaže pjesme za glazbeno izražavanje učenika, ali učiteljica može samostalno odabrati repertoar i prilagoditi ga stvaralačkim aktivnostima. Na taj način godišnji izvedbeni plan može biti oblikovan tako da doprinosi ostvarivanju svih odgojno-obrazovnih ishoda učenja uz uvažavanje interesa svih nastavnih dionika.

U Tablici 66 predstavljeni su odgovori učiteljica s obzirom na vrstu teškoća s kojima se susreću. Njihovi su odgovori razvrstani u tri prethodno opisane kategorije (vidi podcjelinu 4.2.2.3. *Uvjeti rada, organizacija i učenici*). Intervjuiranjem učiteljica nisu istaknute sve kategorije teškoća. Prepoznata teškoća prve kategorije, *uvjeti rada*, odnosi se na veće razredne skupine. Kategorija *organizacija* označava teškoće poput nedostatka vremena i male satnice u nastavi glazbene kulture. Kategorija *učenici* predstavlja one teškoće koje proizlaze iz neposrednoga rada s učenicima, poput buke u razredu te različitih interesa i sposobnosti učenika. Iz prikupljenih je odgovora primjetno kako učiteljice podjednako ističu teškoće koje proizlaze iz organizacije stvaralačkih aktivnosti i nastavnoga predmeta kao i teškoće koje nastaju u radu s učenicima.

Tablica 66

Odgovori učiteljica s obzirom na vrstu teškoća s kojima se susreću tijekom provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva

Učiteljica	Uvjeti rada	Organizacija	Učenici
Učiteljica 1	-	+	+
Učiteljica 2	+	+	+
Učiteljica 3	-	+	+
Učiteljica 4	-	-	+
Učiteljica 5	+	+	+
Učiteljica 6	-	+	+

Većina učiteljica istaknula je kako se u svojoj nastavnoj praksi suočava s teškoćama vezanim uz organizaciju rada i učenike. Zanimljivo je primijetiti što su dvije učiteljice istaknule tri kategorije teškoća, dok je samo jedna učiteljica istaknula jednu vrstu teškoća s kojima se susreće u radu. Manja zastupljenost teškoća koje se odnose na uvjete rada vjerojatno proizlaze iz različitih praktičnih iskustava učiteljica. Naime, konkretna teškoća koju su dvije učiteljice istaknule odnosi se na rad s većim razrednim skupinama i očito nije zajedničko iskustvo svih učiteljica. Stoga je za pretpostaviti da je ova specifična teškoća povezana s veličinom skupina u školama u kojima su učiteljice zaposlene.

4.4.2.4. Kompetencije za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva

U završnome dijelu intervjua provjereno je koje kompetencije učiteljice smatraju ključnima za uspješno vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Također, provjereno je mišljenje učiteljica o tome jesu li tijekom formalnoga obrazovanja razvile potrebne kompetencije za vođenje istih aktivnosti te njihovo zadovoljstvo vlastitim kompetencijama.

Učiteljice ističu važnost pedagoških kompetencija za uspješno vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Većina učiteljica ističe da se razvijene glazbene kompetencije podrazumijevaju s obzirom na to da su one učiteljice glazbe, dok su samo dvije učiteljice posebno naglasile njihovu važnost. Također, učiteljice ističu da učitelji trebaju imati razvijene socijalne vještine za uspješno vođenje stvaralačkih aktivnosti (Tablica 67).

Tablica 67

Odgovori učiteljica o kompetencijama nužnim za vođenje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe

Učiteljica	Kompetencije nužne za vođenje stvaralačkih aktivnosti
Učiteljica 1	svirati, harmonizirati, improvizirati, ima razvijene pedagoške kompetencije
Učiteljica 2	komunikativan, vedar, dobro svira i pjeva, spreman na izazove
Učiteljica 3	moderira, osluškuje, promatra, komentira
Učiteljica 4	entuzijastičan, strpljiv, kreativan
Učiteljica 5	kreativan, organiziran, strpljiv, maštovit, snalažljiv, fleksibilan
Učiteljica 6	osjetljiv, pokazuje, motivira, inspirira

Učitelj koji u nastavi glazbe želi provoditi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva treba biti spreman na brojne izazove. Takav učitelj treba imati razvijene pedagoške, didaktičke i stručne kompetencije. Prema mišljenju Učiteljice 1, učitelji moraju biti sposobni prepoznati dječje emocije (osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.), osluškivati potrebe učenika, pratiti i komentirati njihov rad. Osim toga, učitelji trebaju imati razvijene intrapersonalne vještine kao što su strpljivost, snalažljivost, osjetljivost i entuzijastičnost.

Učitelji moraju znati što žele i znati učenicima dobro pokazati, ali ne na način da učenici to kopiraju. Učitelj mora znati motivirati, pokazati, dati učenicima jasan cilj i inspirirati ih... Mora biti uvijek malo osjetljiv na učenike s kojima radi. (Učiteljica 6, osobna komunikacija, 13. studenoga 2023.)

Mislim da bi učitelj glazbene kulture, ne samo za vođenje glazbenoga stvaralaštva, morao biti vrlo socijalno osviještena osoba, komunikativna i vedra. Naravno, treba dobro svirati, pjevati i imati smisla za vođenje nastave. ... osoba spremna na malo drukčije izazove nego što su u tradicionalnoj nastavi. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

Mislim da treba biti vrlo entuzijastičan. Entuzijazam mora biti kao nekakav pokretač da bi uopće ušao u glazbeno stvaralaštvo. Naravno, treba biti strpljiv i treba biti kreativan da složiš neku kreativnu situaciju. Neću isticati naše stručne kompetencije koje se podrazumijevaju. (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Učiteljice u svojim izjavama ističu osobine ekstrovertiranoga učitelja koji s lakoćom surađuje, pojašnjava, vodi i usmjerava učenike u stvaralačkome radu. Među ostalim, poželjnim osobinama ističu hrabrost, otvorenost za nova iskustva, strpljivost, upornost i sklonost preuzimanju rizika. Takav je učitelj spreman eksperimentirati s različitim idejama u nastavi i tako doprinosi stvaranju poticajnoga okruženje koje omogućuje kreativno djelovanje. Stvaralački orijentiran učitelj doprinijet će razvoju kompetentnosti učenika u skladu sa zahtjevima suvremene škole. Prema mišljenju učiteljica, razvijene se glazbene kompetencije učitelja podrazumijevaju, no za stvaralačke je aktivnosti ključna njihova kombinacija s karakterističnim osobinama ličnosti. Dakle, za uspješno vođenje stvaralačkih aktivnosti učitelji trebaju imati kombinaciju stručnih kompetencija i osobina ličnosti koje su ključne za motiviranje i poticanje učenika za stvaralačko izražavanje u nastavi glazbene kulture.

Učiteljica 5 precizno nabraja poželjne osobine učitelja za vođenje stvaralačkih aktivnosti i pri tome ističe da „Učitelj mora biti kreativan, organiziran, strpljiv, uporan, maštovit, snalažljiv i strašno fleksibilan. Moraš jako biti fleksibilan jer tu stvarno u trenutku moraš promijeniti smjer“ (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.). Ovom izjavom učiteljica naglašava sposobnost prilagodbe učitelja nepredvidivim situacijama. Stvaralačke se aktivnosti možda neće uvijek odvijati prema planu, stoga učitelji trebaju biti spremni na trenutne izmjene aktivnosti kako bi učenici ostvarili planirane odgojno-obrazovne ishode. Time Učiteljica 5 ističe spremnost na

preuzimanje rizika, kao jedno od ključnih obilježja učitelja koji u svoju nastavnu praksu uspješno implementiraju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Fleksibilnost i otvorenost prema različitim iskustvima omogućuju učiteljima uspješno prevladavanje brojnih izazova, čime osiguravaju nesmetano i učinkovito vođenje stvaralačkih aktivnosti.

Pet intervjuiranih učiteljica ističe kako tijekom svojega formalnog obrazovanja nisu razvile kompetencije potrebne za učinkovito vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Naime, njihovo je formalno obrazovanje uglavnom bilo usmjereno na razvoj reprodukcijских vještina, poput pjevanja i sviranja, dok su se vještine potrebne za vođenje stvaralačkih aktivnosti zanemarivale. Učiteljice su uglavnom jedinstvene u svojem mišljenju.

Na pitanje priprema li formalno obrazovanje buduće učitelje glazbe za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, Učiteljica 1 je odgovorila: „Osobno mislim da ne. Mi stalno učimo klasičnu naobrazbu. Dajte nam neku improvizaciju, a ne 'čitanje s lista'. Nama u osnovnoj školi to ne treba“ (osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.). Ista učiteljica naglašava važnost upoznavanja studenata, odnosno budućih učitelja glazbe, s aktivnostima koje se temelje na improvizaciji i istraživanju zvukova. S ovom se učiteljicom slaže Učiteljica 5, koja smatra da se premalo pažnje pridaje razvoju kreativnih vještina tijekom formalnoga obrazovanja:

Moram primijetiti kod mlađih kolega koji dođu s akademija da oni o glazbenom stvaralaštvu prvi put čuju na našim seminarima. Ili kad dođu na sat, pa vide i onda se čude što je to. Mislim da uopće nismo pripremljeni za to. Moje je mišljenje da se na tome uopće ne radi i ne pridaje nimalo pažnje. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

No jedna je učiteljica istaknula kako se tijekom studija imala priliku upoznati s glazbenim stvaralaštvom. Ova je učiteljica, koja je po svojem zvanju učiteljica razredne nastave, osnovno razumijevanje glazbenoga stvaralaštva stekla kroz različite kolegije. Tijekom svojega obrazovanja upoznala je osnove stvaralaštva na različitim područjima, među ostalim i na području glazbe, što joj je postavilo temelje za kreativno izražavanje i uspješnu implementaciju stvaralačkih aktivnosti u vlastitu nastavnu praksu.

Tu je ona razlika, možda, između Muzičkih akademija i Učiteljske akademije. Ne mogu reći da nisam razvila kompetencije jer smo mi kroz obrazovanje za niže razredu, znači za razrednu nastavu, kroz sve predmete ipak dobili tu nekakvu podlogu za stvaralaštvo s djecom... (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Prema mišljenju učiteljice, fakulteti koji obrazuju buduće učitelje razredne nastave pružaju studentima osnovno razumijevanje stvaralaštva na različitim područjima, dok su akademije i fakulteti specijalizirani za obrazovanje budućih učitelja glazbe usmjereni na razvoj stručnih glazbenih vještina. Iako učitelji razredne nastave upoznaju osnovne mogućnosti i načine stvaralačkoga izražavanja, često im nedostaje glazbena kompetentnost koju imaju učitelji glazbe. Moguće je rješenje povećanje broja glazbenih kolegija u obrazovanju budućih učitelja razredne nastave, kojima će se unaprijediti njihove glazbene kompetencije. Također, ključno je unaprijediti i obogatiti studijske programe na glazbenim akademijama i fakultetima, kolegijima usmjerenima na razvoj stvaralačkih vještina.

Učiteljice su uglavnom zadovoljne vlastitim kompetencijama za vođenje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe. Ipak, jedna učiteljica smatra kako još uvijek nije dovoljno razvila kompetencije za vođenje stvaralačkih aktivnosti.

Ne, valjda zato što ne dobijem ono što mislim da bih mogla dobiti. Ali opet, moja su očekivanja velika i moja je vizija u glavi velika. Imam osjećaj da nekad ne znam dovoljno objasniti... Mislim da nisam dovoljno educirana i da mi treba još. Zašto? Zato što sve što smislim ne dobijem u obliku kako sam zamislila. I uvijek mislim da nije dobro bilo. (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.)

Na pitanje jesu li zadovoljne vlastitim kompetencijama za vođenje stvaralačkih aktivnosti, neke su učiteljice ponudile potvrdan općeniti odgovor. U nastavku su predstavljeni odgovori učiteljica koje su ponudile detaljnije pojašnjenje:

... mislim da sam na dobrome putu da mogu reći da su mi kompetencije dobre s obzirom na to koliko se djeca daju u to. Znači, rezultati koje imam na kraju priče, mislim da su dosta dobri tako da generalno smatram da su mi kompetencije dosta dobre. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

Manje više jesam. Međutim, ja sam od onih koji uvijek misle da može bolje, uvijek može više, tako da nikad nisam do kraja zadovoljna. Uvijek bih probala nešto novo i nešto drugo. I koliko god da je nešto dobro ispalo, uvijek mislim da je moglo još bolje, ali sam u principu relativno zadovoljna. (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Učiteljice smatraju kako kompetencije za glazbeno stvaralaštvo nisu razvile tijekom formalnoga obrazovanja. No ističu da su te vještine razvile samostalnim istraživanjem,

edukacijama i nastavnom praksom. Možemo reći da su učiteljice tako nadoknadile nedostatke formalnoga obrazovanja i neformalnim obrazovanjem razvile kompetencije koje su im omogućile uspješnu implementaciju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnu praksu. Učiteljica 6 naglašava važnost razmjene praktičnih iskustava: „Prošla sam dosta edukacija i puno sam se družila s drugim učiteljima gdje smo razmjenjivali iskustva. Imali smo i digitalizaciju škole pa smo se ohrabрили u mnogim sadržajima“ (osobna komunikacija, 13. studenoga 2023.).

Ostale učiteljice također prepoznaju važnost razmjene iskustava s drugim učiteljima i naglašavaju potrebu za češćom promocijom aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Smatraju da bi suradnja s kolegama i razmjena iskustava te veća vidljivost primjera dobre stvaralačke prakse na županijskim vijećima, doprinijeli povećanju zastupljenosti ovih aktivnosti u praksi učitelja glazbe.

Otvorena sam za učenje i smatram da je cjeloživotno učenje dosta važno, ali mislim da se o glazbenome stvaralaštvu jako malo priča na našim aktivima i zato je to kolegama učiteljima teško raditi. ... mislim da je važno da razmjenjujemo iskustva. (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.)

... Da se nađe manja skupina kolega pa održe ogledni sat, kao što smo znali imati na Vijećima gdje mi glumimo učenike, a netko od nas vodi aktivnost. Mi smo se nekad znali svi nasmijati, ali sve je bilo zapravo vrlo kreativno, šaroliko i zabavno. Mislim, to je to, da djeci bude zabavno. Lakše će neke stvari zapamtiti. Tako da mislim da su to dobre stvari i da svi mogu unaprijediti svoje kompetencije. (Učiteljica 4, osobna komunikacija, 28. rujna 2023.)

Mislim da bi samo iskustvom mogli razviti kompetencije jer mi radimo s djecom. Ne znam kako bi nas na fakultetu mogli pripremiti na to. ... nego kroz nekakve radionice gdje mi jedni drugima dajemo ideje i onda vodimo ili mi jedini drugima ili vodimo učenike na određeni način kako da dođu do improvizacije. (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.)

Učiteljica 1 progovara o važnosti edukacije učitelja i pohađanja radionica koje se temelje na sadržajima glazbenoga stvaralaštva. Ista je učiteljica jednom godišnje pohađala radionice u organizaciji Hrvatske udruge Carla Orffa (HUCO).

Sami smo plaćali taj jedan dan, ali taj jedan dan si ti to živio, to je bilo stvaralaštvo na razini Carla Orffa. ... Oni imaju uvod u pjesmi. Tu prvo pola razreda oponaša ptice, njih šest vesla uz pomoć Boomwhackersa... usput uče pjesmu i ne uče pjesmu kao mi... oni uče doživljajno. Meni to jako

fali, pogotovo kod pripravnika, da moraš pjesmi dati smisao. Ne samo radi pjevanja, nego ta pjesma šalje neku poruku i poseban ugođaj. (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.)

Budući da formalno obrazovanje, prema mišljenju učiteljica, ne priprema učitelje za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi, učiteljice ističu da se ove kompetencije mogu razviti sudjelovanjem na različitim edukacijama i radionicama glazbenoga stvaralaštva, razmjenama iskustava te samostalnim istraživanjem stručne literature. Učiteljica 2 prepoznaje još jedan problem s kojim se susreću učitelji glazbe. Naime, na jednoj je školi najčešće zaposlen jedan učitelj glazbene kulture i on kao takav nema sustručnjaka s kojim bi mogao izmijeniti iskustva: „Mislim da je važno da razmjenjujemo iskustva... Nama je veliki problem u školama što smo sami i ne možemo vidjeti kakav je sat kod nekoga drugoga“ (Učiteljica 2, osobna komunikacija, 10. listopada 2023.).

Prema mišljenju Učiteljice 6, većina je učitelja kreativna, ali je obrazovni sustav koji daje prednost konvergentnome mišljenju „ugušio“ tu kreativnost. Dodatno, učiteljica naglašava važnost stvaranja poticajnoga okruženja u kojemu je moguće buđenje kreativnosti.

Mislim da se za to treba stvoriti jedno opušteno ozračje, ne samo u učionici prema učenicima nego i u zbornicama, da se učitelji osjećaju slobodno i da se mogu kreativno izraziti. Kreativnost nikad ne dolazi iz osobe koja je pod stresom i koja je u nekoj vrsti zatvora. Znači, po meni je ključno da imamo potporu... većina je učitelja kreativna, ili su barem bili dok nisu odustali od toga. Mi jesmo po prirodi kreativni i volimo raditi s djecom, a s djecom moraš biti kreativan inače je djeci dosadno. (Učiteljica 6, osobna komunikacija, 13. studenoga 2023.)

Ovom izjavom učiteljica naglašava ono što je Maslow (1943) tvrdio, odnosno da se stvaralački potencijal pojedinca gubi zbog manjka kreativnih poticaja iz okoline koja ga okružuje.

Osim potrebe za obogaćivanjem sadržaja stručnih vijeća praktičnim radionicama, učiteljice smatraju nužnim uvođenje fakultetskih kolegija koji bi se temeljili na sadržajima glazbenoga stvaralaštva. Takvi će kolegiji studentima pružiti stvaralačka iskustva koja će doprinijeti razvoju kompetencija za vođenje stvaralačkih aktivnosti.

Sigurno bi mogli već na akademijama uvođenjem nekih kolegija. I svakako na našim seminarima gdje bi se možda trebalo malo više pozornosti posvetiti tomu. Općenito mislim da nam u zadnje vrijeme nedostaju oni seminari kakvih je nekad prije bilo, u kojima je bilo više praktičnoga rada. Sada se sve svelo na teoretiziranje i na digitalne tehnologije. Jako volim digitalnu tehnologiju, ali

mislim da nama u glazbi ipak na prvome mjestu treba biti nešto drugo. Mislim da više treba biti toga praktičnoga rada kako je nekad bilo, tih radionica. (...) Znači, to su seminari s konkretnim radionicama u kojima mi praktično sudjelujemo i na kojima možemo naučiti nešto novo i sami sebe malo ispitati, da vidimo gdje smo, što se može, što se ne može, što nam se sviđa / ne sviđa, u čemu smo dobri, na čemu bismo mogli poraditi... (Učiteljica 5, osobna komunikacija, 9. rujna 2023.)

Učiteljica 1 u stvaralačkim aktivnostima prepoznaje obilježja *jazz*-glazbe te predlaže uvođenje kolegija koji bi se temeljio na poučavanju *jazza* i razvoju improvizacijskih vještina.

Mlade su kolege, po meni, previše obrazovani u onome što im ne treba. Treba im puno prakse da upoznaju što oni mogu raditi u školi. ... moramo znati primjenu harmonije. Što je stvaralaštvo nego li *jazz*? Na neki način, dajte glazbeniku jedan ton i on će ga obraditi, on njega varira. Znači, moraju znati improvizaciju. Zašto to ne bi bio predmet na akademijama? (Učiteljica 1, osobna komunikacija, 7. prosinca 2023.)

Učiteljica na adekvatan način promišlja o razvoju stvaralačkih kompetencija. Prema Biasutti (2015), *jazz* je složen, metakognitivan, kreativan, konstruktivan, socijalni čin u stvarnome vremenu. Ako budući učitelji glazbe putem ovakvih kolegija budu razvijali svoje improvizacijske vještine, tada će vjerojatno imati više samopouzdanja za vođenje različitih oblika stvaralačkih aktivnosti u budućoj nastavnoj praksi.

Učiteljice ističu potrebu za praktičnim obrazovanjem i usklađivanjem fakultetskih programa sa stvarnim potrebama suvremene glazbene nastave. Nastava koja promovira aktivno učenje, poticanje kreativnosti i inovativnosti, suradnju i interakciju njezinih dionika te stvaranje i konstrukciju znanja praktičnim iskustvima zasigurno će pripremiti učenike za život i rad u suvremenome svijetu.

Učiteljice koje su sudjelovale u drugome dijelu istraživanja rado provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnome procesu i uglavnom su zadovoljne svojim kompetencijama za vođenje tih aktivnosti. Ipak, budući da ih formalno obrazovanje nije adekvatno pripremio za vođenje stvaralačkih aktivnosti, sva su potrebna znanja i vještine razvile neformalnim obrazovanjem. Osim toga, ove učiteljice pokazuju visoku razinu intrinzične motivacije te ističu želju i potrebu za kontinuiranim educiranjem na području stvaralaštva. Učiteljice u svojim izjavama naglašavaju važnost cjeloživotnoga obrazovanja i kontinuiranoga profesionalnog razvoja kako bi povećale svoju kompetentnost i tako poboljšale kvalitetu nastavnoga procesa. Učiteljice

prepoznaju da je kontinuirano usavršavanje ključno za prilagodbu promjenama koje se događaju u odgoju i obrazovanju. Stvaralačke aktivnosti u nastavi odraz su suvremenih društvenih potreba za razvojem kreativnosti i inovativnosti među učenicima.

4.5. Rasprava drugoga dijela istraživanja

Drugi je dio istraživanja bio usmjeren na prikupljanje podataka iz nastavne prakse. Za potrebe ovoga dijela istraživanja, određena su četiri istraživačka pitanja. Istraživanjem se nastojalo provjeriti mišljenje učiteljica i njihovo razumijevanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, prepoznati temeljna obilježja aktivnosti i uočiti teškoće s kojima se učiteljice susreću tijekom vođenja istih aktivnosti. Osim toga, učiteljice su zamoljene procijeniti svoje kompetencije za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Istraživačka su pitanja u ovome dijelu istraživanja usklađena s prvim, kvantitativnim dijelom istraživanja. Naime, prvim se dijelom istraživanja nastojalo procijeniti i analizirati trenutačno stanje u Republici Hrvatskoj u pogledu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Drugi je dio istraživanja usmjeren na prepoznavanje ključnih obilježja stvaralačkih aktivnosti i prepoznavanje teškoća s kojima se učiteljice susreću u vlastitoj nastavnoj praksi. Predstavljene su rezultati kvantitativnoga i kvalitativnoga dijela međusobno nadopunjuju i tako stvaraju cjelovitu sliku o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva u kontekstu hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava. Rasprava kvalitativnoga dijela istraživanja sinkrono rezimira rezultate dobivene sustavnim promatranjem i intervjuiranjem učiteljica, uz interpretaciju i predstavljanje relevantne literature, kako bi se osigurala jasnija i cjelovitija slika o vođenju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

Učiteljice koje su sudjelovale u drugome dijelu istraživanja redovito implementiraju stvaralačke aktivnosti u vlastitu nastavnu praksu. Zadovoljne su vlastitim zanimanjem i rado provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva te pri tome ističu svoje zadovoljstvo provedenim stvaralačkim aktivnostima. Prema njihovu mišljenju, stvaralačke su aktivnosti doprinijele ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda, pri čemu su učenici rado i aktivno sudjelovali. Očekivano, s obzirom na češću implementaciju, ove su učiteljice s vremenom stekle potrebna znanja i razvile samopouzdanje za vođenje stvaralačkih aktivnosti.

Sve učiteljice glazbeno stvaralaštvo pojašnjavaju kao stvaranje nečega novoga, kroz osmišljavanje i improvizaciju, čime pokazuju kako poznaju temeljna obilježja stvaralačkih aktivnosti. Također, učiteljice prepoznaju dobrobiti i važnost njihove implementacije u nastavu glazbene kulture. Ističu kako provedba ovih aktivnosti doprinosi razvoju glazbenih, ali i neglazbenih vještina učenika, odnosno da sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima doprinosi razvoju socijalnih, emocionalnih i kreativnih vještina učenika. Izjave učiteljica pokazuju dublje razumijevanje cjelokupnoga stvaralačkog pristupa. Ove aktivnosti promatraju kao multifunkcionalno sredstvo učenikova razvoja. Takvim shvaćanjem stvaralačkih aktivnosti učiteljice naglašavaju važnost poticanja stvaralaštva u odgojno-obrazovnome procesu s ciljem razvoja kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i kreativnih vještina (McClung, 2000; Kokotsaki i Hallam, 2007; Hallam, 2010; Rickard i sur., 2012; Nikolić, 2018; Váradi, 2022). Također, implementaciju stvaralačkih aktivnosti u suvremenu odgojno-obrazovnu praksu treba shvatiti kao sredstvo koje će doprinijeti razvoju glazbenih vještina, a shvaćanje kreativnosti u nastavi glazbe valjalo bi proširiti tako da uključuje i širi društveni doprinos (Tan i sur., 2019).

Prema mišljenju učiteljica, ove aktivnosti imaju značajnu ulogu u cjelovitome razvoju učenika, čime se prepoznaje humanistički pristup u razumijevanju i vođenju stvaralačkih aktivnosti. Glazba ima značajnu ulogu u cjelovitome razvoju djece (Wright, 1996), a sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima doprinosi povećanju cjelovitoga potencijala (Vidulin, 2015), što je jedan od zahtjeva suvremene nastave (Rogers i Freiberg, 1994; Terhart, 2001; Vukasović, 2001; Meyer, 2005; Duchesne i sur., 2022).

Sustavnim je promatranjem uočeno kako učiteljice u svojem radu teže stvaranju ugodnoga, opuštenoga i poticajnoga okruženja u kojemu se učenici mogu slobodno stvaralački izražavati. Također, potiču dvosmjernu komunikaciju i interakciju uz primjese humora. Osobine ličnosti koje pokazuju učiteljice, poput otvorenosti, spontanosti, preuzimanja rizika i postojanje smisla za humor, odlike su kreativnih osoba (Webster, 1990). Poticajno je okruženje, prema Meyeru (2005), jedan od kriterija za ostvarivanje dobre nastave. Takvo se okruženje temelji na poštovanju, odgovornosti, pravednosti i uzajamnoj brizi (Meyer, 2005) i ono je jedno od ključnih obilježja suvremene, humanistički orijentirane nastave (De Nobile i sur., 2017). Poticajno će okruženje omogućiti učenicima stvaranje pozitivnih osjećaja i tako doprinijeti povećanju

motivacije tijekom nastavnoga procesa, koja bitno utječe na percepciju stvaralačkih aktivnosti (Cremades-Andreu i Lage-Gómez, 2024).

Općenito gledajući, učiteljice u nastavni proces najčešće implementiraju aktivnosti pjevanja i sviranja te ističu da su to ujedno aktivnosti u kojima učenici najradije sudjeluju. Dakle, učiteljice provode aktivnosti u skladu s interesima i preferencijama učenika. Ipak, aktivnosti glazbenoga izražavanja češće su zastupljene u četvrtome (ako je primjenjivo) te u petome i šestome u odnosu na sedmi i osmi razred. Mogući su razlozi smanjen interes učenika viših razreda za aktivnosti glazbenoga izražavanja i opterećenost nastavnim sadržajima.

Budući da su učiteljice glazbeno stvaralaštvo prepoznale kao jedan od načina glazbenoga izražavanja, za pretpostaviti je da učenici iskazuju manji interes za sudjelovanje i u ovim aktivnostima. U skladu s tim, učiteljice rjeđe provode stvaralačke aktivnosti jer se, pretpostavljamo, opet vode učeničkim potrebama i interesima kod organizacije i osmišljavanja nastavnih aktivnosti. Također, istaknule su kako stvaralaštvo rjeđe implementiraju zbog nedostatka vremena i manje zastupljenosti nastave glazbe. Unatoč prepoznatim dobrobitima stvaralačkih aktivnosti i otvorenome kurikulumskome pristupu (koji svakome učitelju pruža slobodu izbora predmetnih područja), stvaralačke su aktivnosti i dalje najrjeđe zastupljene u nastavnoj praksi. Da hrvatski odgojno-obrazovni sustav nije iznimka, pokazuju brojna druga istraživanja iz inozemstva koja prijavljuju različite razloge slabije implementacije stvaralačkih aktivnosti u nastavni proces (Byo, 1999; Orman, 2002; Koutsoupidou, 2005).

Učiteljice ističu da ove aktivnosti češće provode s učenicima petoga i šestoga razreda, a razlog tomu je povećani opseg nastavnoga sadržaja u sedmome i osmome razredu. U višim razredima predmetne nastave povećava se količina nastavnoga sadržaja, odnosno muzikoloških tema koje učenici trebaju upoznati, stoga za vođenje ostalih aktivnosti ostaje vrlo malo vremena.

Pozitivno je što učiteljice uvažavaju interese učenika, jer time opet pokazuju suvremenost vlastite nastavne prakse. Ipak, zadatak je učitelja pomoći učenicima u istraživanju i prepoznavanju njihovih interesa (Duchesne i sur., 2022). Ako učitelji neće provoditi, ili pak rijetko provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavnoj praksi, tada učenici neće imati priliku otkriti (ne)zadovoljstvo sudjelovanja u istim aktivnostima. Kako bi doista uvažavali odrednice suvremene nastave, učitelji trebaju pružiti priliku stvaralačkim aktivnostima, a njihova bi češća

implementacija trebala doprinijeti povećanju samopouzdanja učenika i zadovoljstvu stvaralačkoga izražavanja. Stvaralačke aktivnosti mogu povećavati interes učenika za sudjelovanje u glazbenim aktivnostima i za glazbu općenito (Hallam, 2006; Sungurtekin, 2021).

Učiteljice su u nastavne sadržaje uspješno implementirale 69 stvaralačkih aktivnosti. Sustavnim je promatranjem utvrđeno kako su dvije trećine stvaralačkih aktivnosti provedene u nižim razredima predmetne nastave ($f = 46$), dok je manji broj aktivnosti proveden u višim razredima predmetne nastave ($f = 23$). Najveći je broj stvaralačkih aktivnosti proveden s učenicima petih razreda ($f = 23$), a najmanje je aktivnosti implementirano u sadržaje četvrtih razreda ($f = 8$). S obzirom na to da ne vode sve učiteljice nastavu glazbe u četvrtim razredima, ovaj je podatak nešto manje relevantan. Stoga, ako izuzmemo četvrte razrede, tada je najmanje stvaralačkih aktivnosti provedeno s učenicima osmih razreda ($f = 9$).

S obzirom na zastupljenost različitih vrsta aktivnosti, aktivnosti su prvotno kategorizirane kao *glazbene stvaralačke aktivnosti* i *stvaralačke aktivnosti uz glazbu*. Ovom se kategorizacijom nastojala istaknuti razlika između aktivnosti koje su podrazumijevale nastanak novog glazbenog proizvoda i onih aktivnosti koje su se izvodile uz glazbu, ali nisu bile usmjerene na glazbeno stvaranje. Osim toga, željela se postići usklađenost s nazivom B domene u kurikulumu i elementom vrednovanja u nastavi glazbe *Izražavanje glazbom i uz glazbu* u kojemu se procjenjuje uključenost, napredak i motiviranost učenika u glazbenome izražavanju (MZO, 2019).

Od ukupnoga broja promatranih stvaralačkih aktivnosti ($N = 69$), najveći je broj glazbenih stvaralačkih aktivnosti ($f = 58$) bio usmjeren na stvaranje kratke skladbe i osmišljavanje ritamske pratnje. U ovim su aktivnostima učenici stvarali novu ritamsku ili melodijsku skladbu kraćega trajanja te osmišljavali ritamsku pratnju poznatoj pjesmi. Kao ostale glazbene aktivnosti javile su se one u kojima su učenici mijenjali glazbene sastavnice, istraživali zvuk i sudjelovali u improvizacijama glazbenih obrazaca.

Stvaralačke su aktivnosti uz glazbu manje zastupljene ($f = 11$), ali se ipak javljaju kao aktivnosti likovnoga izražavanja, osmišljavanja teksta i izražavanja uz pokret. Njihovom je provedbom ostvaren interdisciplinarni pristup nastavi glazbe, a sudjelovanjem u ovim aktivnostima učenici su povezali različita predmetna područja. Stvaralačke su aktivnosti uz glazbu pretežno implementirane u sadržaje četvrtoga, petoga i šestoga razreda.

Stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe ne moraju nužno biti usmjerene na stvaranje glazbenoga proizvoda. Stvaralaštvo može uključivati različite načine glazbenoga ili neglazbenoga izražavanja (Vidulin, 2015). Jedan je od odgojno-obrazovnih ciljeva u nastavi glazbe „potaknuti razumijevanje interdisciplinarnih karakteristika i mogućnosti glazbe“ (MZO, 2019, str. 8). Interdisciplinarnost kao važnu značajku suvremene nastave ističe i *Nacionalni okvirni kurikulum* (MZOŠ, 2011) prema kojemu interdisciplinarni pristup označava „povezivanje programskih sadržaja prema načelima međupredmetne povezanosti“ (str. 30). Dobrota (2012) ističe čestu pojavu metodički neprimjerene korelacije predmeta Glazbena kultura s drugim neglazbenim predmetima. Kako bi međupredmetna korelacija, odnosno povezivanje sadržaja nastave glazbe i drugih predmeta bila što kvalitetnija, predlaže tri načina njezine realizacije. *Korelacija na temelju motiva* najjednostavniji je primjer korelacije, poput crtanja nekoga instrumenta ili emocionalnog doživljaja odslušane skladbe. Dobrota (2012) ističe da tijekom ove vrste korelacije dolazi do „prenaglašavanja izvanglazbenih sadržaja i zanemarivanja glazbenoizražajnih sredstava“ (str. 34). Složenija je *korelacija na temelju strukture* a mogući primjer iste jest auditivno prepoznavanje dvodijelne forme i njezino predočavanje različitim elementima likovnosti. Kao treću vrstu korelacije, Dobrota (2012) opisuje *korelaciju na temelju sposobnosti i stvaralaštva* i ona bi se kao takva trebala realizirati na svakome satu glazbene kulture jer omogućuje razvoj percipiranja, pamćenja i kreativnosti. Interdisciplinarnim se pristupom u stvaralačkim aktivnostima ne želi umanjiti vrijednost glazbe niti osporiti njezinu autonomiju, već pružiti učenicima mogućnost višestrukog kreativnog izražavanja povezivanjem i integriranjem različitih područja u svrhu osvješćivanja i produbljivanja njihova znanja.

Analizom promatranih aktivnosti uočeno je kako je najveći broj stvaralačkih aktivnosti usmjeren na osmišljavanje, dok je manji broj aktivnosti podrazumijevao improvizaciju učenika ($f = 8$). Mogući je razlog taj što se tijekom osmišljavanja učenicima omogućio vrijeme za razmišljanje, istraživanje i popravljavanje stvaralačkih proizvoda. S druge strane, improvizacijske aktivnosti zahtijevaju izvođenje bez prethodne pripreme. Kako učenici u osnovnoj općeobrazovnoj školi najčešće nemaju dostatna glazbena znanja, moguće je da osjećaju veću sigurnost tijekom aktivnosti koje im osiguravaju vrijeme za istraživanje i uvježbavanje. Dodatno, postavlja se pitanje jesu li učiteljice dovoljno kompetentne za vođenje improvizacijskih aktivnosti? Istraživanje koje je provela Wehr-Flowers (2006) pokazalo je kako su žene značajno manje samopouzdanе, više

anksiozne i manje efikasne u učenju *jazz-improvizacije*. Isto tako, žene su pokazale manju spremnost za sudjelovanje u improvizacijskim zadacima u odnosu na muškarce (Wehr-Flowers, 2006). Bez obzira na moguće razloge rjeđe implementacije, učenike bi valjalo poticati na sudjelovanje u improvizacijskim aktivnostima, s obzirom na to da iste omogućuju spontano izražavanje vlastitih misli i osjećaja predstavljanjem glazbenih ideja (Whitcomb, 2013).

Učiteljice se za vođenje stvaralačkih aktivnosti temeljito pripremaju i pri tome vode računa o njihovoj prikladnosti i relevantnosti u odnosu na nastavni sadržaj. Implementirane aktivnosti usklađuju s nastavnim sadržajem, s ciljem ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda. Analizom promatranih aktivnosti uočeno je kako su učiteljice uskladile stvaralačke aktivnosti s nastavnim sadržajem, odnosno njihova je provedba doprinijela ostvarivanju nastavnih ishoda. Implementacija aktivnosti glazbenoga stvaralaštva doprinijet će boljemu razumijevanju sadržaja: „Nijedna aktivnost koja se provodi u nastavi ne smije biti svrha samoj sebi, nego treba biti detaljno osmišljena, isplanirana s ciljem ostvarivanja pretpostavljenih nastavnih ishoda” (Svalina i Mucić, 2022, str. 94). Primjetno je da su stvaralačke aktivnosti najčešće povezane sa sadržajem koji se odnosio na upoznavanje ili ponavljanje glazbenih sastavnica i obradu pjesme. Osim toga, stvaralačke su aktivnosti podrazumijevale stvaranje jednostavnih glazbenih oblika (poput dvodijelne i trodijelne pjesme, ronda, teme s varijacijama) i različitih primjera glazbene ekspresije koji su doprinijeli upoznavanju učenika s glazbenim vrstama (npr. *suitom*), različitim vrstama glazbe (*jazz*, *crossover*) i glazbeno-stilskim razdobljima. Rezultati pokazuju da se aktivnosti glazbenoga stvaralaštva mogu uspješno implementirati i izvoditi uz obradu pjesme ili upoznavanje/ponavljanje glazbenih sastavnica s učenicima četvrtih, petih i šestih razreda. Također, stvaralačke su aktivnosti uspješno implementirane u poučavanje glazbenih oblika i tako su doprinijele boljemu razumijevanju različitih mogućnosti glazbenoga oblikovanja. Namjera je implementacije stvaralačkih aktivnosti u nastavnu praksu povezati nastavno gradivo s praktičnim iskustvima, tj. povezati učenje *o glazbi s glazbom* i tako doprinijeti boljemu razumijevanju nastavnoga sadržaja.

Učiteljice je struka prepoznala kao vrsne promicateljice glazbenoga stvaralaštva u vlastitoj nastavnoj praksi. Ove su učiteljice pokazale kako uspješno implementirati stvaralačke aktivnosti u nastavnu praksu, odnosno pokazale su različite načine i mogućnosti vođenja istih aktivnosti. Sve su se opisane aktivnosti (vidi podcjelinu: 4.4.1.3. *Primjeri aktivnosti glazbenoga stvaralaštva*)

temeljile na sličnome, pa čak i istome obrascu ponašanja. Učiteljice su nastavni sat započele upoznavanjem/ponavljanjem sadržaja, nakon čega je slijedio stvaralački proces. Nakon procesa stvaranja učenici su predstavljali vlastite ideje te komentirali i vrednovali. Promišljanjem o stvaralačkome iskustvu, učenici su (su)konstruirali, nadograđivali i proširivali prethodno stečena znanja. Nova su znanja potom uspješno primjenjivali na konkretnim primjerima glazbene literature. Implementacijom stvaralačkih aktivnosti ostvarena je povezanost praktičnoga rada (glazbenoga stvaranja) sa sadržajem koji učenici trebaju upoznati. Konačno, istraživanje je pokazalo da je implementacija stvaralačkih aktivnosti doprinijela ostvarivanju ishoda. Stvaralačke su aktivnosti učenicima omogućile stvaranje novih iskustava te povezivanje novoga znanja s već postojećim znanjima i iskustvima (McCombs i Whisler, 1997; Jonassen, 1999; Peko, 2014; Shively, 2015).

Učiteljice su tijekom intervjua naglasile kako imaju sve potrebne uvjete za vođenje stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi. Za poticanje kreativnosti u obrazovanju jako je važno omogućiti prostorne kapacitete i dostupnost različitim materijalima (Amabile, 1983b; Burnard, 2000). To će omogućiti učiteljima stvaranje potrebnih uvjeta za rad i adekvatno vođenje stvaralačkih aktivnosti. Posebno naglašavaju veću opremljenost glazbenim instrumentima, stoga je očekivano da će aktivnosti glazbenoga stvaralaštva provoditi na dostupnim instrumentima. U skladu s tim, sustavno je promatranje potvrdilo da su upravo instrumenti ($f = 36$) bili najčešće sredstvo glazbenoga izražavanja u stvaralačkim aktivnostima. Također, nije uočena nijedna samostalna stvaralačka aktivnost vokalnoga izražavanja. Ovi su rezultati potvrđeni intervjuiranjem, gdje su se učiteljice izjasnile kako u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva najčešće upotrebljavaju instrumente. Većina je učiteljica istaknula kako učenici najradije sudjeluju u aktivnostima pjevanja i sviranja. Budući da vokalno stvaralaštvo zahtijeva intonativnu i interpretativnu točnost, moguće je da učiteljice procjenjuju ove aktivnosti lakšima. Također, moguće je da učiteljice uvažavaju interese učenika i omogućuju stvaralačko izražavanje posredstvom instrumenata, u čijoj su upotrebi vjerojatno sigurniji. Instrumentalno je izražavanje tijekom stvaralačkih aktivnosti jedno od najčešćih načina glazbenoga izražavanja, što potvrđuju rezultati drugih provedenih istraživanja (Koutsoupidou, 2005; Gruenhagen i Whitcomb, 2014).

Najveći je broj aktivnosti proveden u manjemu dijelu sata ($N = 57$) i to u središnjemu dijelu ($f = 48$; 84 %), dok je manji dio aktivnosti proveden u uvodnome ili završnome dijelu nastavnoga

sata. Aktivnost provedena u uvodnome dijelu sata poslužila je učiteljicama kao nastavno sredstvo za upoznavanje učenika s temom i kao poticaj na promišljanje o nastavnome sadržaju. Stvaralačka aktivnost u završnome dijelu sata doprinijela je utvrđivanju i osvježavanju konkretnoga sadržaja. Implementacijom stvaralačke aktivnosti u središnji dio nastavnoga sata, stavljeno je težište na aktivnost glazbenoga stvaranja i izražavanja, gdje su učenici aktivnim sudjelovanjem konstruirali nova znanja i razvijali glazbene vještine. Manji se broj stvaralačkih aktivnosti provodio cijeli nastavni sat ($f = 12$; 17 %). Učitelji prvoga dijela istraživanja donekle potvrđuju rezultate dobivene u ovome dijelu istraživanja. Anketirani učitelji nisu precizirali u kojemu dijelu nastavnoga sata provode stvaralačke aktivnosti. Najveći broj učitelja izjasnio se kako to ovisi o brojnim faktorima, kao što su nastavna tema, raspoloženje i koncentracija učenika te o vrsti stvaralačke aktivnosti. Neki su se učitelji ipak izjasnili da stvaralaštvo provode tijekom cijeloga sata ili u jednome dijelu, najčešće završnome dijelu nastavnoga sata. Vrijeme provedbe stvaralačke aktivnosti treba ovisiti o vrsti aktivnosti i ishodima učenja koje treba ostvariti. Također, vrijeme provedbe konkretne aktivnosti ne treba usklađivati s psihološkim stanjima učenika, iako će konačni rezultat vjerojatno ovisiti o njima.

Učiteljice koje su sudjelovale u drugome dijelu istraživanja najčešće su u stvaralačke aktivnosti uključivale učenike u manjim skupinama ($f = 50$; 73 %), što je u skladu s rezultatima prvoga dijela istraživanja. Također, učitelji intervalnoga uzorka iz prvoga dijela istraživanja, najčešće provode stvaralačke aktivnosti u manjim skupinama (81,5 %). Moguće je da je tako organiziranim aktivnostima lakše upravljati, odnosno kontrolirati rad skupine i tijekom aktivnosti. Tijekom rada u manjim skupinama učiteljice imaju dovoljno vremena za obilazak svih stvaralačkih skupina i za pružanje potpore. Individualan rad te rad u paru zahtijevaju veći napor učitelja u praćenju aktivnosti te učenici troše više vremena na planiranje aktivnosti (Kaschub, 1999). Ipak, Mills (1991) smatra da je lakše upravljati većom skupinom jer učitelj ne mora biti dostupan većemu broju stvaralačkih skupina. Također, učenici vjerojatno osjećaju veću sigurnost ako djeluju unutar manje skupine (Bennett, 2001; Kyriacou, 2009). Ovu je tezu potvrdilo istraživanje u slovenskim školama, prema kojemu učenici preferiraju grupno stvaralaštvo zbog osjećaja sigurnosti, a ujedno im je takav način rada zanimljiviji i lakši jer omogućuje interakciju s drugim učenicima (Rozman, 2009). Budući da učiteljice najčešće organiziraju rad u manjim razrednim skupinama, može se reći da ovako organiziranim aktivnostima potiču aktivno i suradničko učenje

tijekom kojega se učenici uče suradnji, povjerenju, odgovornosti, a ujedno razvijaju socijalne vještine i osjećaj za timsko djelovanje (Shamrock, 1986; Mills, 1991; Van Hout-Wolters i sur., 2000; Peko i sur., 2006; Felder i Brent, 2009; Martinović-Bogojević, 2020). Proizvod koji nastaje rezultat je grupne odgovornosti te zajedničkoga promišljanja i kreativnoga djelovanja (Burnard, 2012). Istraživanja su pokazala da se učinkovitost rada u manjim skupinama povećava ako učitelj daje jasne upute učenicima što se od njih očekuje tijekom njihova rada, pomaže učenicima da razumiju i razviju svoje vještine te prati rad skupine, potiče raspravu i nudi konstruktivnu i afirmativnu povratnu informaciju o djelovanju skupine (Kyriacou, 2009).

Jedna je učiteljica istaknula potrebu za određivanjem voditelja skupina, odnosno učenika s razvijenijim glazbenim vještinama kako bi pomagao drugim učenicima unutar skupine tijekom stvaralačkoga zadatka. Kako bi rad u skupinama bio uspješan, svaka bi skupina trebala imati voditelja. Voditelj je najčešće iskusniji učenik koji može predlagati ideje, usmjeravati i uključivati sve učenike u stvaralački proces (Ginocchio, 2003; Burnard i sur., 2017). Uostalom, iskusniji će učenici biti modeli kreativnoga ponašanja te u interakciji s drugim učenicima omogućiti pojavu većega broja kreativnih ideja (Sternberg i Lubart, 1991).

U dijelu istraživanja koji se odnosio na sustavno promatranje, učiteljice su stvaralaštvo u manjim skupinama najčešće provodile u onim aktivnostima koje su podrazumijevale mijenjanje glazbenih sastavnica, istraživanje zvuka, osmišljavanje ritamske pratnje i osmišljavanje kratke skladbe. Rad u manjim skupinama vjerojatno se pokazao pogodnim jer omogućuje učenicima da uče jedni od drugih i međusobno razmjenjuju ideje (Rifkin, 2011) te tako stvaraju nova stvaralačka iskustva. Rezultate istraživanja potvrdila je jedna intervjuirana učiteljica, naglašavajući kako rad u manjim skupinama doprinosi razvoju socijalnih vještina učenika, a ujedno se uče poštivanju i uvažavanju mišljenja drugih učenika (Učiteljica 3, osobna komunikacija, 6. prosinca 2023.). Organizacija stvaralačkih aktivnosti putem grupnoga rada i suradničkoga učenja pokazuje kako učiteljice u svojoj nastavnoj praksi potiču aktivno učenje (Kyriacou i Marshall, 1989; Bonwell i Eison, 1991; Anthony, 1996).

Učiteljice su uglavnom vrednovala stvaralačke aktivnosti ($N = 56$) i to češće sumativno ($f = 29$), negoli formativno ($f = 18$). U nekim su slučajevima učiteljice upotrijebile kombinaciju formativnoga i sumativnoga načina vrednovanja ($f = 9$). Takvim su načinom vrednovanja željele istaknuti poseban doprinos nekih učenika u stvaralačkome procesu. Za razliku od njih, anketirani

učitelji u prvome dijelu istraživanja preferiraju formativno vrednovanje stvaralačkih aktivnosti. U opisima vrednovanja aktivnosti proizašlih iz sustavnoga promatranja, uočeno je da su učiteljice više usmjerene na proces, nego na rezultat stvaranja. Učiteljice su pritom istaknule kako su vrednovale angažman učenika i njihovo poštivanje uputa tijekom stvaralačke aktivnosti. Isto su potvrdile intervjuom, odnosno da vrednuju trud i angažman učenika te njihov doprinos u tijeku stvaranja. Učiteljice naglašavaju kako vrednuju izvrsnim ocjenama, jer bi slabije ocjene u ovome slučaju mogle biti demotivirajuće. Dakle, vrednovanje je na neki način alat za nagrađivanje i poticanje aktivnoga sudjelovanja učenika u stvaralačkim aktivnostima. Ovakvim pristupom vrednovanju učiteljice ekstrinzično motiviraju (Matijević, 2017) učenike na kreativno djelovanje.

Postupci i načini vrednovanja učiteljica u našem istraživanju u skladu su s rezultatima istraživanja koje su proveli McQuarrie i Sherwin (2013). Učitelji su u tom istraživanju vrednovali učenike na temelju uloženoga truda i aktivnosti. Otežavajuće okolnosti u vrednovanju stvaralačkih aktivnosti mogu biti subjektivna procjena učitelja, a moguće rješenje ovoga problema jest uspostavljanje jasnih pravila i kriterija vrednovanja (Hickey, 2001). Unaprijed određeni kriteriji vrednovanja omogućit će učenicima da se usredotoče na konkretne stvaralačke elemente (Kokotsaki i Newton, 2015). U vrednovanje stvaralačkih proizvoda treba uključiti elemente koji ukazuju na originalnost, raznovrsnost, ali i prikladnost u odnosu na učenike koji sudjeluju u procesu stvaranja (Hickey i Lipscomb, 2006). Također, tijekom vrednovanja stvaralačkih aktivnosti treba pratiti glazbene elemente poput tempa, dinamike, ritma, visine tona i dr. (Goldstaub, 1996; Denis, 2018). Prema Kratusu (1990), naglasak u vrednovanju stvaralaštva treba biti procjena je li konkretna aktivnost ostvarila postavljene ciljeve.

Neke su intervjuirane učiteljice istaknule važnost samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja te pružanja povratne informacije učenicima. Samovrednovanje omogućuje prepoznavanje vlastitoga napretka (Adams, 2005; Shuler, 2011). U takvim je situacijama učenik primoran kritički promišljati, kritizirati i analizirati (Rifkin, 2011), što je ujedno jedan od zahtjeva suvremene nastave (Bognar i Matijević, 2002). Osim toga, pružanje povratne informacije o kvaliteti stvaralačkoga proizvoda važno je za daljnji razvoj kritičkoga mišljenja učenika (Hallam, 2006). Istraživanje je pokazalo da učiteljice upotrebljavaju različite pristupe u vrednovanju – sumativno i različite oblike formativnoga vrednovanja – što je u skladu s konstruktivističkim pristupom (Scott, 2012).

Osim brojnih dobrobiti, učiteljice su istaknule i neke teškoće s kojima se susreću u vođenju stvaralačkih aktivnosti. Najčešćim teškoćama u promatranim aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, učiteljice su odredile teškoće koje se odnose na učenike, odnosno nedostatnost ideja te njihov slabiji interes i motiviranost za sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima. Ovome je rezultatu značajno doprinijela jedna učiteljica jer je u svim aktivnostima odredila kategoriju teškoća koje se odnose na učenike. Moguće je da ova učiteljica ima veća očekivanja od učenika, stoga je nakon stvaralačke aktivnosti vjerojatno bila manje zadovoljna konačnim rezultatima. Također, učiteljice su istaknule teškoće koje proizlaze iz organizacije nastavnoga predmeta, a najčešće se odnose na nedostatnost vremena za uspješniju provedbu. Učiteljice su intervjuom potvrdile ove rezultate i pritom ponovo naglašavaju nedostatak vremena, veći broj učenika u razrednim odjeljenjima te slabiji interes. Rješavanje teškoće povezane s nedostatkom vremena nije u potpunosti u nadležnosti učitelja, ali može se djelomično prevladati integriranjem svih aktivnosti u sadržaj poučavanja, što su učiteljice uspješno učinile. Stvaralačke se aktivnosti temelje na principima aktivnoga učenja te tako pružaju učenicima mogućnosti povećanoga angažmana i glazbenoga izražavanja u interakciji s drugima. No sudionici jednoga drugog istraživanja istaknuli su nedostatak vremena, veći broj učenika i slabiju motiviranost učenika najvećim teškoćama aktivnoga učenja (Niemi, 2002), čime se ovi rezultati slažu s rezultatima našega istraživanja.

Također, učiteljice su prijavile različite interpersonalne vještine učenika, ističući nesigurnost i manjak samopouzdanja učenika za sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima. Ova bi se teškoća mogla riješiti češćom implementacijom stvaralačkih aktivnosti i stvaranjem heterogenih skupina učenika s obzirom na njihove glazbene i kreativne sposobnosti. Tako će učenici učiti jedni od drugih i stjecati iskustvo stvaranja što će vjerojatno doprinijeti povećanju njihova samopouzdanja. Mišljenje učiteljica u skladu je s istraživanjem koje je proveo Crow (2008), prema kojemu su upravo manjak samopouzdanja učenika te nedostatak glazbenih i kreativnih vještina najveće teškoće s kojima se učitelji susreću u vođenju stvaralačkih aktivnosti.

U manjoj mjeri ističu teškoće koje se odnose na uvjete rada, odnosno veće razredne skupine, različite prostorne i materijalne nedostatke te prisustvo digitalne tehnologije (kamere) za bilježenje stvaralačkih aktivnosti. Jedna od teškoća u provedbi stvaralačkih aktivnosti jest stvaranje buke. No s obzirom na to da je riječ o glazbenome izražavanju, buka je nužna posljedica ovakvih aktivnosti.

Kreativnost u glazbi neizbježno je bučna. Buka se može promatrati kao negativno stanje u školi: tiho okruženje sugerira studioznost, disciplinu, smirenost, dok buka znači nedostatak kontrole. Učiteljima bi moglo biti teško uskladiti to u kontekstu stvaranja glazbe, a posebno kada potiču istraživanja i eksperimentiranje sa zvukom kao nužnim elementom kreativnoga stvaranja glazbe. (Hennessy, 2009, str. 135)

Analizom stvaralačkih aktivnosti utvrđeno je da su sve učiteljice pomagale učenicima u stvaralačkome procesu, čime su značajno doprinijele u sukonstrukciji njihova znanja. Osim toga, učiteljice su detaljno pojašnjavale učenicima zadatke, poticale ih na stvaranje, motivirale, odgovarale na postavljena pitanja, usmjeravale i sugerirale moguća rješenja. Nakon svake aktivnosti, učiteljice su poticale vršnjačko vrednovanje i ponudile učenicima konstruktivnu kritiku. Možemo reći da učiteljice koje su sudjelovale u ovome dijelu istraživanja imaju obilježja konstruktivistički orijentiranih učitelja (Brooks i Brooks, 1999; Mušanović, 1999; Yilmaz, 2008; Scott, 2011). Također, učiteljice su poticale komunikaciju te suradničke odnose i rad u manjim skupinama s ciljem rješavanja stvaralačkoga problema čime pokazuju kako svoje poučavanje temelje na principima aktivnoga učenja (Felder i Brent, 2009). Učitelji koji teže razvoju kreativnoga mišljenja potiču učenike na aktivno učenje, ujedno ih ohrabruju, usmjeravaju i potiču na predstavljanje vlastitih ideja te omogućuju uvjete rada koji će doprinijeti stvaranju pozitivne razredne klime pogodne za stvaralačko djelovanje (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010).

Uloga učitelja je pomoći učeniku pri objašnjavanju važnih informacija, razjasniti razliku između činjenica i vlastitog mišljenja, te pomoći pri identificiranju nekog problema. Pri tome učitelj mora biti otvoren za nova i originalna rješenja, te prihvaćati mišljenja učenika koja se razlikuju od uobičajenih. Poticanje otvorenih rasprava i promicanje aktivnog učenja, uz davanje dovoljno vremena za razmišljanje, učenicima će biti od neizmjerne pomoći u razvijanju divergentnog mišljenja. (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010, str. 430)

Prema Shivelyju (2015), konstruktivistički je pristup prikladan za poučavanje nastave glazbe. Na tome pristupu treba temeljiti i aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Zadatak je učitelja, tijekom tih aktivnosti, stvarati prilike u kojima će učenici razmišljati o glazbi i pritom se stvaralački izražavati. Novim će glazbenim iskustvima učenici, uz pomoć učitelja, povezivati staro i novo gradivo te tako produbiti svoje znanje (Shively, 2015). Prema Stevanoviću (1996), poticanje kreativnoga i kritičkoga mišljenja, razvoj komunikacijskih vještina i suradničkih odnosa te integracija konstruktivističkoga pristupa uz poticanje aktivnoga učenja, odlike su suvremenoga

učitelja. Opisana obilježja ukazuju na suvremenost u poučavanju promatranih učiteljica. U središtu su ovako organizirane nastave učenik i razvoj njegovih kompetencija (Kyriacou i Marshall, 1989).

Učiteljice su u intervjuu opisale koje kompetencije smatraju nužnima za uspješnu provedbu stvaralačkih aktivnosti. Istaknule su važnost pedagoških i stručnih kompetencija, naglašavajući da se učitelji koji žele voditi stvaralačke aktivnosti trebaju biti spremni suočiti s izazovima i preuzimati rizike. Osim toga, smatraju da su za uspjeh nužne razvijene socijalne i interpersonalne vještine. To znači da učitelji trebaju biti komunikativni, suradljivi, snalažljivi i prilagodljivi, strpljivi, osjetljivi i komunikativni. Uloga je učitelja tijekom aktivnosti glazbenoga stvaralaštva izrazito značajna, jer oni trebaju usmjeravati, voditi i motivirati učenike kako bi provedba tih aktivnosti bila što uspješnija. Konačno, učiteljice prepoznaju, ali istovremeno i uvažavaju, važnu ulogu konstruktivističkoga učitelja u vođenju stvaralačkih aktivnosti (Mušanović, 1999; Brooks i Brooks, 1999; Yilmaz, 2008).

Chan i Yuen (2014) proveli su istraživanje te utvrdili osobine ličnosti i okolinske faktore koji doprinose poticanju kreativnosti u nastavi. Intervjuirani učitelji u tome istraživanju iskazali su veliko zadovoljstvo svojim poslom i pokazali osobine kao što su znatiželja, upornost, neovisnost i sklonost isprobavanju novoga. Također, isti su učitelji intrinzično motivirani, imaju pozitivan stav prema kreativnosti, prepoznaju svrhu takvih aktivnosti, dopuštaju učenicima slobodno izražavanje i stvaraju pozitivno okruženje za poticanje stvaralaštva (Chan i Yuen, 2014). Općenito, za uspješno vođenje nastave glazbe potreban je entuzijastičan, samopouzdan, prilagodljiv i energičan učitelj s razvijenim pedagoškim i didaktičkim kompetencijama (Teachout, 1997; Davis, 2006).

Učiteljice u našem istraživanju uglavnom su zadovoljne svojim kompetencijama za vođenje stvaralačkih aktivnosti. Pritom ističu kako svoje kompetencije nisu razvile formalnim obrazovanjem, nego su intrinzično motivirane razvijale kompetencije dodatnim edukacijama i seminarima na području glazbenoga stvaralaštva. Istraživanje je pokazalo da učitelji s ranijim kreativnim iskustvima imaju jasniju predodžbu o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva (Odena i Welch, 2012), što ih vjerojatno ohrabruje i motivira na implementaciju stvaralačkih aktivnosti. Iako su kompetencije razvile neformalnim obrazovanjem, učiteljice u drugome dijelu istraživanja stekle su dovoljno samopouzdanja za implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavnu praksu. Rezultati prvoga dijela istraživanja pokazali su da učitelji koji češće provode stvaralačke

aktivnosti, ujedno procjenjuju svoje kompetencije boljima. Nastavno na ove rezultate, dodatno obrazovanje i češća implementacija stvaralačkih aktivnosti u nastavnu praksu mogu povećati samopouzdanje i kompetencije učitelja za vođenje istih aktivnosti.

U svrhu razvoja stvaralačkih kompetencija, učiteljice ističu važnost promjene u obrazovanju budućih učitelja glazbe. Prema mišljenju učiteljica, formalno je obrazovanje usmjereno na razvoj reprodukcijjskih vještina. Campbell i sur. (2016) ističu da iznenađujuće velik broj studenata završi svoje umjetničko obrazovanja uz jako skromna ili nikakva iskustva u improvizaciji i skladanju. U svojem izvješću za transformaciju glazbenih studija, Campbell i sur. (2016) ističu da studenti trebaju upoznati glazbu različitih kultura iskustvenim učenjem i kreativnim izražavanjem. Osim toga, studijski se programi trebaju temeljiti na holističkome pristupu te unaprjeđivati razumijevanje, interpretaciju i kreativnost. Rozman (2009) posebno naglašava da je uloga „sveučilišnih obrazovnih institucija proizvesti učitelje koji će biti sposobni voditi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva“ (str. 73). Implementaciju improvizacijskih aktivnosti u nastavnu praksu zagovara Giacomelli (2012) i pritom ističe kako improvizacija ne bi trebala u potpunosti zamijeniti tradicionalne metode poučavanja glazbe. Improvizacijske aktivnosti promatra kao nadopunu postojećim glazbenim pedagogijama i načinom poticanja kreativnosti učenika u nastavi glazbe (Giacomelli, 2012).

Dakle, da bi se učitelji bolje pripremili za vođenje stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi, potrebno je obogatiti studijske programe novim kolegijima koji se temelje na kreativnome izražavanju. Osim toga, učiteljice naglašavaju važnost cjeloživotnoga obrazovanja i dodatnih edukacija koje uključuju glazbeno stvaralaštvo. Stručna bi usavršavanja i promatranje drugih učitelja, vjerojatno potaknuli učitelje na češću implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavni proces (Whitcomb, 2013; Hickey i Schmidt, 2019). Prema Conway (2012), cjeloživotno je obrazovanje nužno za razvoj kompetencija učitelja glazbe. Također, rezultati drugih istraživanja pokazuju zainteresiranost učitelja za dodatne oblike edukacije (Madura Ward-Steinman, 2007; Fairfield, 2010) i kako dodatna edukacija pozitivno utječe na percepciju učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva (Hickey i Schmidt, 2019). Stoga, kako bi se promijenila nastavna praksa, važno je učiteljima osigurati odgovarajuće resurse koji će im olakšati poučavanje i pružiti podršku putem različitih oblika obrazovanja i osposobljavanja (Kyriacou, 2009).

Nastava je glazbe u Hrvatskoj prošla brojne strukturne i sadržajne promjene. Učitelj je profesionalac koji je dužan pratiti ove promjene i omogućiti učenicima sustavno glazbeno obrazovanje u skladu sa zahtjevima suvremene škole. Također, učitelji trebaju osvijestiti važnost cjeloživotnoga obrazovanja jer se jedino kontinuiranim usavršavanjem mogu pratiti zahtjevi suvremenoga obrazovanja, kako bi se učenicima mogla pružiti ona znanja i vještine potrebne za život i rad u suvremenome društvu. Cjeloživotno će obrazovanje omogućiti razvoj kreativnoga i stvaralački orijentiranoga učitelja u skladu sa zahtjevima suvremene škole te tako doprinijeti osuvremenjivanju cjelokupne školske zajednice (Matijević, 2009; Juul, 2013).

Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u svojoj osnovi ostvaruju ciljeve glazbene nastave, kako je zamislio Swanwick (2016). U skladu sa Swanwickovim (2016) ciljevima, stvaralačke aktivnosti doprinose ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda, potiču učenike na kreativno i kritičko promišljanje i istraživanje te stjecanje glazbenih iskustava u interakciji s okolinom. U skladu s tim, učitelji glazbe trebaju implementirati i promicati aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u praksi kako bi potaknuli razvoj kreativnih vještina učenika (Mills, 1991; Koutsoupidou i Hargreaves, 2009). Ovakav se sinkretički i holistički pristup glazbenome stvaralaštvu temelji na praktičnome iskustvu tijekom kojega dijete (učenik) razvija svoju kreativnost, slobodu izražavanja te brojne glazbene i neglazbene vještine. U aktivnostima glazbenoga stvaralaštva prepoznaju se ključni elementi suvremene škole kroz poticanje i razvoj kreativnosti (Hargreaves, 2003); kolektivno djelovanje te aktivno i iskustveno učenje (Dede, 2010); izgradnju, konstrukciju i regulaciju procesa spoznaje (Anthony, 1996) te cjelovit razvoj učenika koji se ogleda u kognitivnome, socijalnome i moralnome učenju (Terhart, 2001). Stvaralačke aktivnosti pospješuju kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj te doprinose boljemu razumijevanju sadržaja učenja i stvaranju novih glazbenih iskustava uslijed aktivnoga djelovanja nastavnih dionika. Iz opisanih se obilježja može zaključiti kako se stvaralačke aktivnosti temelje na iskustvenome i osjetilnome učenju (Kolb, 1984; Freiberg, 1994; Beard i Wilson, 2013). Na temelju vlastitoga iskustva stvaranja u poticajnome okruženju, učenici konstruiraju i rekonstruiraju znanja individualno ili u interakciji s okolinom (Babić, 2007a; Yilmaz, 2008). Konačno, stvaralačke se aktivnosti temelje na suradnji, komunikaciji i interakciji te doprinose razvoju cjelovite ličnosti učenika čime se uvažavaju odlike humanističkoga i holističkoga pristupa (Fulgosi, 1997; De Nobile i sur., 2017).

4.6. Ograničenja u istraživanju

Prvi je dio istraživanja proveden na reprezentativnome uzorku. Kao moguće ograničenje u istraživanju ističe se subjektivnost procjene sudionika istraživanja. Naime, sudionici su procjenjivali vlastite kompetencije za vođenje različitih stvaralačkih aktivnosti. Moguće je da su sudionici visoko procijenili vlastite kompetencije. Isto tako, primijećena je nekonzistentnost u odgovaranju nekih sudionika istraživanja što je moguće utjecalo na konačne rezultate.

Drugi je dio istraživanja proveden na manjem uzorku zbog slaboga interesa populacije učitelja glazbe za sudjelovanje u ovome dijelu istraživanja. Rezultati dobiveni kvalitativnim dijelom istraživanja, ne mogu se generalizirati na širu populaciju zbog moguće subjektivne interpretacija istraživača. Osim toga, uzorak ovoga dijela istraživanja sastavljen je od učiteljica koje aktivno provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u vlastitoj nastavnoj praksi, što znači da su rezultati odraz specifične skupine. Kao moguće ograničenje nameće se i način dokumentiranja stvaralačkih aktivnosti u praksi, jer su neke učiteljice istaknule kako su učenici bili sputavani zbog snimanja istih aktivnosti.

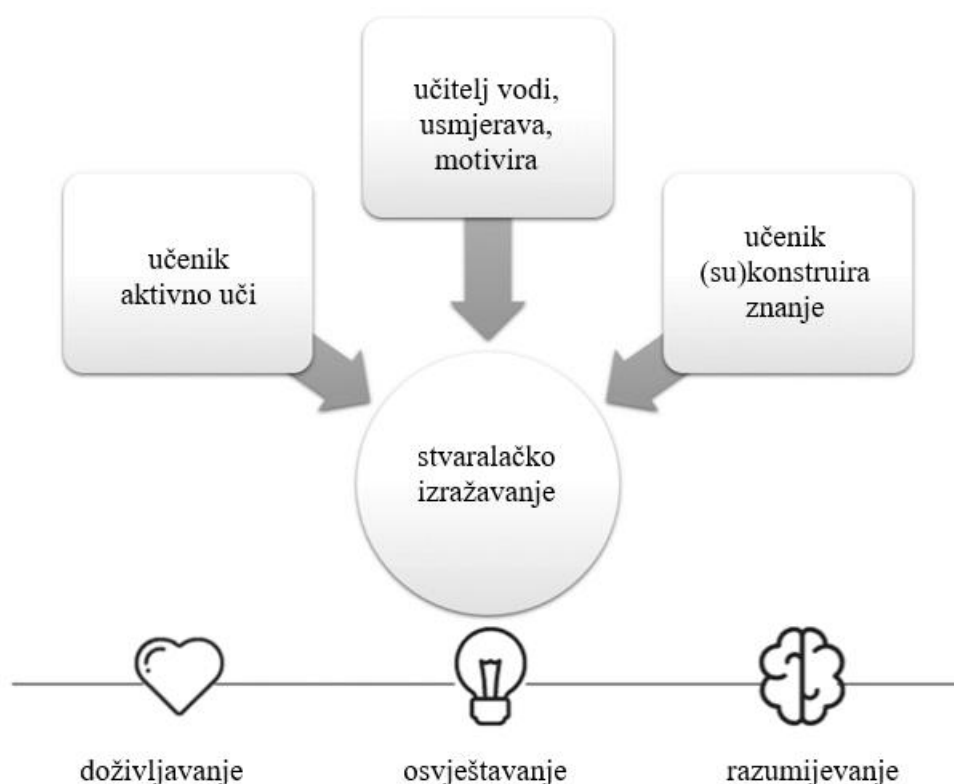
Unatoč istaknutim ograničenjima, dobiveni rezultati mogu doprinijeti boljemu razumijevanju glazbenoga stvaralaštva te prepoznavanju mogućih načina implementacije i provođenja stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture.

5. DIDAKTIČKO-METODIČKI OKVIR ZA POUČAVANJE GLAZBENOGA STVARALAŠTVA

Didaktičko-metodička paradigma za poticanje i poučavanje glazbenoga stvaralaštva temelji se na humanističkome pristupu i polazi od cjelovitoga razvoja učenika, konstrukcije znanja i aktivnoga učenja. Do spoznaje učenici dolaze sudjelovanjem u stvaralačkim aktivnostima tijekom kojih će razvijati svoja kognitivna znanja te emocionalne i socijalne vještine. Tijekom stvaralačkih aktivnosti učenici će osjetilno doživjeti glazbu i osvijestiti njezine specifičnosti. Time se aktivnosti glazbenoga stvaralaštva oslanjaju na Pestalozzijevu ideju cjelovitosti srca – glave – ruku (Soëtard, 1994), ali i na odrednice humanističkoga pristupa koji se temelji na ideji čovjeka kao integriranoga i cjelovitoga ljudskog bića (Fulgosi, 1997). Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva ističu se u *Kurikulumu nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije* (MZO, 2019). Iako su često i neopravdano zanemarene, postoje brojne implikacije za njihovo vođenje u nastavi glazbe. Stvaralačke aktivnosti uvažavaju paradigmu suvremenoga odgojno-obrazovnog procesa jer omogućuju učenicima aktivno učenje uz (su)konstrukciju znanja. U takvim će uvjetima učenici aktivnim sudjelovanjem u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva proširivati i razvijati glazbena znanja. Osim toga, učenici će kroz vlastita glazbena iskustva doživjeti, osvijestiti i poboljšati svoje razumijevanje apstraktnih i konkretnih glazbenih pojmova. Svrha je glazbenih stvaralačkih aktivnosti potaknuti učenike na glazbeno izražavanje i doživljavanje glazbe te omogućiti stjecanje znanja aktivnim sudjelovanjem učenika u istim aktivnostima. Stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe mogu doprinijeti boljemu razumijevanju nastavnoga sadržaja jer će njihovom provedbom učenici (su)konstruirati glazbena znanja i razvijati glazbene vještine. Slijedom toga, potaknuti ispravnim vođenjem učitelja i postavljanjem odgovarajućih pitanja, učenici će osvijestiti nove pojavne mogućnosti glazbe i (su)konstruirati nova znanja (Slika 15).

Slika 15

Paradigma stvaralačkoga izražavanja u nastavi glazbene kulture



Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva skromno su predstavljene u predmetnome kurikulumu. Ishod koji eksplicitno opisuje glazbeno stvaralaštvo postavljen je općenito i ne precizira vrstu stvaralačke aktivnosti. Rezultati empirijskoga istraživanja ukazali su na potrebu preciznijega opisivanja ishoda stvaralačkih aktivnosti. Tablica 68 prikazuje razradu ishoda aktivnosti glazbenoga stvaralaštva s obzirom na vrstu stvaralačke aktivnosti i vrstu glazbenoga izražavanja tijekom stvaralačkih aktivnosti u predmetnoj nastavi glazbene kulture.

Tablica 68

Razrada aktivnosti glazbenoga stvaralaštva s obzirom na vrstu stvaralačke aktivnosti i načina izražavanja u istim aktivnostima

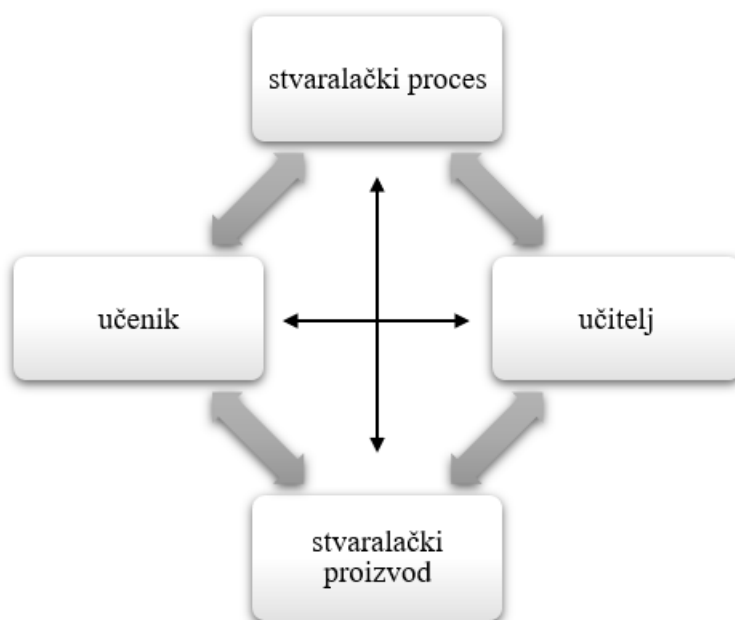
Ishod iz kurikuluma	<i>Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u različitim glazbenim igrama i aktivnostima glazbenog stvaralaštva.</i>

Razrada ishoda stvaralačkih aktivnosti s obzirom na:	Vrsta stvaralačke aktivnosti	• Učenik sudjeluje u aktivnostima ritamske/melodijske improvizacije. • Učenik sudjeluje u aktivnostima ritamskoga/melodijskoga osmišljavanja. • Učenik sudjeluje u interdisciplinarnoj stvaralačkoj aktivnosti.
	Način stvaralačkoga izražavanja	• Učenik sudjeluje u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva glasom. • Učenik sudjeluje u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva instrumentima. • Učenik sudjeluje u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva pokretom/tjeloglazbom. • Učenik sudjeluje u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva u digitalnome okruženju. • Učenik sudjeluje u stvaralačkim aktivnostima uz glazbu.

U procesu glazbenoga stvaranja sudjeluju svi dionici nastavnoga procesa – učitelj i učenici – koji djeluju u interakciji, odnosno međusobno komuniciraju i surađuju. Slika 16 pojašnjava kako su u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva povezani učitelj i učenici sa stvaralačkim procesom i proizvodom. Interakcija se tijekom stvaralačkih aktivnosti može odvijati u dva smjera, na relaciji učitelj – učenik te učenik – učenik. Učitelj i učenici sudjeluju i određuju tijek stvaralačkoga procesa. Učitelj vodi aktivnost, usmjerava i motivira učenika za stvaralačko izražavanje. Učenik je aktivan dionik stvaralačkoga procesa, on izražava svoje ideje, uobličuje ih i prezentira. Tijekom stvaralačkoga procesa, učenik surađuje i komunicira s učiteljem i s drugim učenicima. Stvaralački proces oblikuje učenika jer sudjelovanjem u istome procesu učenik stvara svoju subjektivnu stvarnost. Osim toga, stvaralački proces djeluje i na učitelja jer će ishod stvaralačke aktivnosti odrediti daljnji tijek i način posredovanja nastavnoga sadržaja. Ovisno o uspješnosti provedene stvaralačke aktivnosti, učitelj će odrediti kako voditi učenike u daljnjemu radu s ciljem ostvarivanja nastavnih ishoda. U konačnici, stvaralački je proizvod rezultat stvaralačkoga procesa u kojemu su sudjelovali učenici vođeni učiteljem (Slika 16).

Slika 16

Odnos učenika, učitelja, stvaralačkoga procesa i proizvoda u aktivnosti glazbenoga stvaralaštva



U svrhu češće implementacije aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, u nastavku je predstavljen okvir za poučavanje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe u općeobrazovnim školama. Budući da je naglasak na spoznaji do koje učenici dolaze sudjelovanjem u stvaralačkim aktivnostima, ovaj je okvir nazvan *Stvaralačko-spoznajne aktivnosti* (SSA) u nastavi glazbe. Ovaj je okvir primarno osmišljen za (u)vođenje stvaralačkih aktivnosti u predmetnoj nastavi glazbe, ali ne postoje prepreke za njegovu primjenu u nastavi glazbe na primarnome stupnju obrazovanja i ostalim razinama odgojno-obrazovne vertikale. Stvaralačko-spoznajne aktivnosti u nastavi glazbe trebaju biti prilagođene stupnju obrazovanja na kojemu se izvode. Implementacija stvaralačkih aktivnosti u nastavni proces treba biti svrhovita, odnosno njihova provedba treba biti usmjerena na ostvarivanje nastavnih ishoda. Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva mogu se organizirati kao individualne aktivnosti, aktivnosti u paru te aktivnosti u manjoj i većoj skupini (kao razred). Zbog nedostatka vremena i manjeg broja nastavnih sati u odgojno-obrazovnoj praksi, preporuča se izvođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u manjim skupinama od četiri do šest učenika

(Bennett, 2001). Tako će organiziranim stvaralačko-spoznajnim aktivnostima učenici razvijati svoje socijalne i emocionalne kompetencije.

Stvaralačko-spoznajne aktivnosti u općeobrazovnoj školi odvijaju se u šest faza (Slika 17):

1. *Upoznavanje* je faza u kojoj učitelj uvodi učenike u stvaralačku aktivnost. U uvodnome dijelu učitelj postavlja pitanja kako bi se učenici prisjetili prethodno stečenih znanja o nekoj temi. Ovdje je naglasak na konvergentnome mišljenju. Nakon što su učenici utvrdili već stečena znanja ili razgovarali o nekoj temi, učitelj daje upute za sudjelovanje u stvaralačkoj aktivnosti.
2. *Generiranje* je faza u kojoj učenici istražuju i stvaraju nove ili modificiraju postojeće glazbene ideje, koje potom uvijekbavaju. Učenici stvaraju individualno, u parovima, manjoj ili većoj skupini. Stvaralački se izražavaju glasom, instrumentima, tjeloglazbom ili posredstvom informacijsko-komunikacijske tehnologije. U stvaralačkim aktivnostima učenici na temelju starih znanja (su)konstruiraju nova. Svaki je stvaralački proizvod jedinstven u odnosu na učenika i njegovo okruženje (razred). Tako učenici konstrukcijom znanja stvaraju svoju subjektivnu stvarnost i osobna iskustva. Ovdje dolazi do izražaja divergentno mišljenje učenika.
3. *Diseminacija* ili dijeljenje stvaralačkoga proizvoda podrazumijeva predstavljanje stvaralačkih ideja učitelju i ostalim učenicima.
4. *Evalvacija* se odnosi na komentiranje i vrednovanje stvaralačkoga proizvoda. Svaki predstavljeni proizvod treba biti podvrgnut vrednovanju. Vrednovati može učitelj ili drugi učenici. Nakon svake izvedbe potrebno je komentirati stvaralačku aktivnost u svrhu poboljšanja učenikova učenja. Izvedbu mogu (i trebaju) komentirati drugi učenici i učitelj.
5. *Verifikacija* je faza stvaralačke aktivnosti u kojoj učenici izvode zaključke o stvaralačkoj aktivnosti, odnosno uočavaju i osvješčuju novokonstruirana znanja. Učitelj razgovorom i postavljanjem pitanja potiče učenike na razmišljanje o provedenoj aktivnosti i zaključivanje o nekome sadržaju.
6. *Integracija* je primjena konstruiranih znanja proizašlih iz aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Nakon stvaralačke aktivnosti stečeno znanje treba provjeriti i primijeniti slušanjem relevantnih glazbenih primjera.

Slika 17

Faze stvaralačko-spoznajnih aktivnosti (SSA) u nastavi glazbe



Stvaralačko-spoznajne aktivnosti polaze od konkretnoga prema apstraktnome. Učenici će najprije stvarati i sudjelovati u glazbenim iskustvima te tako konstruirati nove spoznaje koje će poslije primijeniti slušajući odabrane primjere glazbene literature. Ovako opisane faze stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe treba shvatiti kao didaktičko-metodičke smjernice za djelovanje koje će pomoći učiteljima u planiranju i strukturiranju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Budući da se aktivnostima glazbenoga stvaralaštva teži razvoju kreativnoga mišljenja te želi potaknuti učenike na stvaralačko izražavanje, nije potrebno detaljizirati opisane faze. Detaljnije opisivanje tijeka stvaralačkih aktivnosti možebitno bi ograničilo kreativnost učitelja u planiranju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

Stvaralačke se aktivnosti mogu provoditi u svim dijelovima nastavnoga sata što će ovisiti o nastavnome sadržaju i o vrsti aktivnosti. Operacionalizacija stvaralaštva može se provesti na početku, u središnjemu (glavnome) dijelu i završnome dijelu nastavnoga sata:

- Uvodni dio sata – uvodna će stvaralačka aktivnost dovesti učenike do nastavne teme ili sadržaja. Također, sudjelovanjem u stvaralačkoj aktivnosti na početku nastavnoga sata učenici će ponoviti stečena znanja na temelju kojih će konstruirati nova glazbena znanja.

- Središnji dio sata – sudjelovanjem u stvaralačkim aktivnostima u središnjemu dijelu nastavnoga sata učenici ostvaruju nastavne ishode. Težište je upravo na stvaralaštvu kojim učenici (su)konstruiraju nova glazbena znanja. Nakon stvaralačke aktivnosti nova znanja treba potvrditi slušanjem relevantnih primjera glazbene literature.
- Završni dio sata – ako se aktivnost glazbenoga stvaralaštva odvija u završnome dijelu nastavnoga sata, onda se ista aktivnost provodi sa svrhom rezimiranja, utvrđivanja i ponavljanja nekoga sadržaja.

Aktivnosti koje se organiziraju u uvodnome ili završnome dijelu sata traju kraće od onih aktivnosti koje se organiziraju u središnjemu dijelu sata sa svrhom ostvarivanja nastavnih ishoda. Svrha je ovako organiziranih aktivnosti ponavljanje ili sistematizacija stečenoga znanja. U ovome slučaju težište nastavnoga sata nije na stvaralaštvu, ali ono predstavlja bitan element u stvaranju nastavne cjelovitosti. Sudjelovanjem u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva učenici će iskustveno doživjeti elemente vlastitoga učenja što će doprinijeti boljemu razumijevanju nastavnoga sadržaja.

Vrednovanje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture u osnovnoj općeobrazovnoj školi treba biti usmjereno na proces, odnosno na aktivnost učenika i poštivanje određenih pravila. U skladu s temeljnim pristupima vrednovanja opisanim u predmetnome kurikulumu, aktivnosti glazbenoga stvaralaštva mogu se vrednovati kao (MZO, 2019):

- *Vrednovanje za učenje* rezultira povratnom informacijom učenicima o razini usvojenosti ishoda stvaralačke aktivnosti. Očituje se u razmjeni iskustava sudjelovanja u stvaralačkoj aktivnosti i služi za poboljšanje kvalitete stvaralačke aktivnosti. Sastoji se od praćenja, promatranja i komentiranja aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.
- *Vrednovanje kao učenje* uključuje učenike u proces vrednovanja stvaralačke aktivnosti. Mogući su oblici ove vrste vrednovanja samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje. Sastoji se od samoprocjene vlastitoga stvaranja i procjene stvaranja drugih učenika.
- *Vrednovanje naučenoga* rezultira sumativnom ocjenom i odnosi se na procjenu usvojenosti ishoda stvaralačke aktivnosti. Vrednovanje je usklađeno s odgojno-obrazovnim ishodom stvaralačke aktivnosti i rezultat je učiteljeva praćenja iste aktivnosti. U ovoj vrsti vrednovanja naglasak je na aktivnosti učenika, praćenju njegova napretka i poštivanju unaprijed određenih sastavnica stvaralačke aktivnosti.

Vrednovanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva treba biti poticajno i u skladu s učeničkim glazbenim sposobnostima. Zbog različitih sposobnosti i vještina učenika, ono treba biti usmjereno na proces stvaranja, a ne na konačni stvaralački proizvod. Budući da su stvaralačke aktivnosti u predmetnome kurikulumu dijelom domene *Izražavanje glazbom i uz glazbu*, vrednovanje naučenoga rezultirat će sumativnom ocjenom u istoimenome elementu vrednovanja.

Prema okviru SSA (stvaralačko-spoznajnih aktivnosti), učenici će u nastavi glazbe sudjelovati u stvaralačkim aktivnostima tijekom kojih će razvijati kognitivna znanja te socijalne i emocionalne vještine. Sudjelovanjem u stvaralačkim aktivnostima učenici će konstruirati nova znanja na temelju vlastitoga iskustva i već postojećega znanja. U ovome se pristupu polazi od ideje da učenici prvotno samostalno ili u interakciji stvore jednostavne glazbene proizvode koji će doprinijeti boljem razumijevanju glazbe. Posebno je važno nakon predstavljanja stvaralačkih proizvoda u razredu, afirmativno komentirati učeničke radove kako bi učenici stekli sigurnost i samopouzdanje za daljnje stvaralačko djelovanje što će ih ujedno i dodatno motivirati za stvaralaštvo u nastavi glazbene kulture. Konačno, stvaralaštvo u nastavi glazbe omogućit će učenicima kreativno promišljanje i izražavanje. Stvaralačko-spoznajni pristup omogućuje učenicima doživljavanje i stvaranje glazbe uz istovremenu konstrukciju novoga znanja o glazbi.

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE

Suvremeno je društvo, zahvaljujući tehnološkim i znanstvenim dostignućima, doživjelo brojne promjene. Brze i nagle promjene s kojima se, gotovo svakodnevno, isto društvo suočava, zahtijevaju promjene u odgoju i obrazovanju. Promijenjena je paradigma učenja i poučavanja, tradicionalni pristup u nastavi zamijenjen je suvremenim shvaćanjem odgoja i obrazovanja. Umjesto isključivo frontalnoga poučavanja i reprodukcije činjeničnoga znanja, suvremena se nastava temelji na aktivnosti i interakciji svih dionika nastavnoga procesa. Osim toga, promijenjene su uloge učitelja i učenika. Učitelj više nije „prenosilac“ znanja već je njegova uloga motivirati, usmjeravati, poticati i razvijati inovativnost i kreativnost učenika, koji pak aktivno sudjeluju u nastavnome procesu i pri tome (su)konstruiraju nova znanja i vještine (Glasser, 1994; Stevanović, 2004; Peko, 2014; Maras i sur., 2018). Suvremeno shvaćanje odgoja i obrazovanja priprema učenike za rad i funkcioniranje u društvu 21. stoljeća. Ono je usmjereno na razvoj prihvatljivih i potrebnih znanja, sposobnosti i vještina u kontekstu suvremenoga društva. Takvo obrazovanje potiče razvoj cjelovite ličnosti djeteta, uvažava potrebe i interese učenika, omogućuje učeniku aktivno djelovanje, (su)konstrukciju znanja te razvoj kognitivnih, socijalnih i emocionalnih vještina (Stoll i Fink, 1996; Kolić-Vehovec, 1999; van Hout-Wolters i sur., 2000; Baranović i sur., 2013; Gazibara, 2013). U ovome se radu polazi od teze da je suvremena nastava glazbe ona koju prožimaju aktivno učenje i konstruktivistički pristup učenju i poučavanju. U takvoj će nastavi glazbe učenik aktivno sudjelovati te tako razvijati glazbene vještine i nova znanja o glazbi. Nastava glazbe po svojoj je prirodi aktivna s obzirom na to da ju čine različite nastavne aktivnosti glazbenoga izražavanja učenika i upoznavanja glazbe. Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, kao jedan od načina glazbenoga izražavanja, mogu doprinijeti razvoju kompetencija i znanja učenika. Cilj je ovoga rada bio provjeriti zastupljenost stvaralačkih aktivnosti i njihova specifična obilježja, odnosno načine provedbe i vrednovanja u nastavi glazbe te ispitati kompetencije učitelja za vođenje istih aktivnosti. Osim toga, provjereno je i mišljenje učitelja glazbe o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva i njihovoj implementaciji u više razrede osnovne općeobrazovne škole.

Teorijski je dio ovoga rada ponudio pregled obilježja suvremene nastave i različite načine njezina ostvarivanja. Aktivno učenje i konstruktivistički pristup prepoznati su kao temeljni konstrukti suvremene nastave, a ujedno je istaknut i humanistički pristup kojim se želi naglasiti

važnost uvažavanja cjelovite ličnosti djeteta (učenika). Predstavljene su metode i strategije suvremenoga nastavnog procesa te opisana i uspoređena obilježja tradicionalnoga i konstruktivističkoga razreda te tradicionalnoga i konstruktivistički orijentiranoga učitelja. Nadalje, predstavljena je organizacija nastavnoga predmeta Glazbena kultura i predmetni kurikulum sa svojim specifičnostima i obilježjima. Budući da nastavu glazbe karakterizira pluralizam predmetnih područja, opisana su različita područja s posebnim naglaskom na glazbeno stvaralaštvo. Učenici u nastavi glazbene kulture sudjeluju u aktivnostima glazbenoga izražavanja i nemoguće je ishode istih aktivnosti ostvariti pasivnim sudjelovanjem. Dakle, u skladu s ciljem i ishodima za nastavni predmet Glazbena kultura, učenici trebaju biti aktivni dionici cjelokupnoga nastavnoga procesa. S obzirom na težište ovoga rada, u nastavku teorijskoga dijela opisani su sadržaji koji se odnose na aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. U svrhu boljšega shvaćanja stvaralačkih aktivnosti, predstavljena su različita određenja i teorije stvaralaštva. Pregledom relevantne literature nije utvrđeno jedinstveno značenje pojma kreativnosti, odnosno stvaralaštva, stoga je u ovome radu, glazbeno stvaralaštvo shvaćeno kao proces stvaranja kreativnih proizvoda u nastavnome procesu. Učenički kreativni proizvodi zasigurno neće biti na umjetničkoj razini, ali će samim sudjelovanjem u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva, učenici ostvariti brojne dobrobiti. Osim stjecanja glazbenih znanja te razvoja glazbeno-izražajnih i kreativnih vještina, učenici će razviti svoje socijalne, motoričke i emocionalne vještine. Integracijom opisanih teorijskih pristupa u nastavu glazbe, stvoreni su uvjeti za prezentaciju didaktičko-metodičke paradigme aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u suvremenoj nastavi glazbene kulture. Dakle, suvremena se nastava glazbe, uz vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, shvaća kao odgojno-obrazovni proces koji karakteriziraju (su)konstrukcija znanja i poticanje aktivnoga učenja. Tako se shvaćena nastava i aktivnosti glazbenoga stvaralaštva temelje na sustavnoj i kontinuiranoj aktivnosti učenika koji sudjelovanjem u stvaralačkim aktivnostima sukonstruiraju i konstruiraju glazbena znanja. Glazbena se znanja stječu osobnim iskustvima i sudjelovanjem u stvaralačkim aktivnostima koje će ujedno doprinijeti boljšemu razumijevanju apstraktnih glazbenih pojmova. Osim toga, u takvoj se nastavi uvažavaju potrebe i interesi učenika, dopušta sloboda izbora i raznolikost glazbenoga izražavanja te omogućuje izražavanje vlastitih ideja i osjećaja u poticajnome okruženju.

Predmet istraživanja odnosio se na procjenu stanja aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u višim razredima općeobrazovne škole u Republici Hrvatskoj. Prvim se dijelom istraživanja željelo ispitati mišljenje učitelja o stvaralačkim aktivnostima te njihova zastupljenost, učestalost, mogućnosti i načini provedbe, organizacije i vrednovanja u nastavi glazbene kulture. Također, provjereno je koje stručne, didaktičke i pedagoške kompetencije učitelji glazbe procjenjuju nužnima za vođenje stvaralačkih aktivnosti. U konačnici, učitelji su procijenili imaju li oni razvijene iste stručne, didaktičke i pedagoške kompetencije. Drugim je dijelom istraživanja provjeren način vođenja stvaralačkih aktivnosti u praksi. Usporedbom dobivenih rezultata postavljeni su temelji didaktičko-metodičke paradigme za poticanje i vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u odgojno-obrazovnome procesu. U svrhu dobivanja potrebnih odgovora postavljena su četiri istraživačka pitanja i konstruiran je anketni upitnik korišten u prvome dijelu empirijskoga istraživanja. Osim toga, za potrebe drugoga dijela istraživanja konstruirana su dva protokola: Protokol za sustavno promatranje i Protokol za polustrukturirani intervju.

Empirijskim je istraživanjem utvrđeno kako učitelji glazbene kulture provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva (81,5 %) u vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi. Ipak, stvaralačke se aktivnosti najrjeđe provode ako je riječ o aktivnostima glazbenoga izražavanja, dok su najčešće aktivnosti pjevanja. U ukupnom poretku, najčešće su aktivnosti slušanja glazbe dok je na posljednjemu mjestu glazbeno opismenjavanje. Oni učitelji koji ne provode stvaralačke aktivnosti kao razloge ističu nedostatak vremena i slabiji interes učenika za ove aktivnosti. Utvrđeno je kako tek manje od polovice anketiranih učitelja točno i precizno pojašnjava glazbeno stvaralaštvo. Razvidno je kako neki učitelji, bez obzira što su se izjasnili da provode stvaralačke aktivnosti, nemaju valjanu predodžbu o istim aktivnostima. U nastavku istraživanja provjereno je mišljenje učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. Učitelji se slažu da bi ih dodatna edukacija na ovome području potaknula na (češću) implementaciju ovih aktivnosti u nastavni proces. Također, mišljenja su kako stvaralačke aktivnosti omogućuju razvoj kreativnoga mišljenja učenika te da provedba ovih aktivnosti čini nastavu zanimljivijom i dinamičnijom. Prema mišljenju učitelja, za sudjelovanje u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva učenici ne moraju poznavati notni sustav. U konačnici, važno je istaknuti kako učitelji ističu da stvaralačke aktivnosti zahtijevaju veću pripremu učitelja od ostalih nastavnih aktivnosti.

Provjereno je kako učitelji organiziraju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u vlastitoj nastavnoj praksi, odnosno utvrđeni su načini vođenja ovih aktivnosti. S obzirom na različite načine glazbeno-stvaralačkoga izražavanja, učitelji najčešće provode stvaralaštvo glasom, instrumentima i tjeloglazbom. Više od polovice učitelja smatra kako vrijeme potrebno za realizaciju stvaralačkih aktivnosti unutar jednoga nastavnog sata ovisi o vrsti stvaralačke aktivnosti i sadržaju. Veći je broj učitelja potvrdio da ne provode stvaralačke aktivnosti jednako često u svim razredima. Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva češće se provode u petome i šestome razredu, jednom do dvaput mjesečno, dok se njihova učestalost provođenja u višim razredima predmetne nastave, sedmome i osmome razredu, smanjuje. U tim se razredima provodi tek nekoliko puta u nastavnoj godini. Kada provode stvaralačke aktivnosti u nastavnoj praksi, one se najčešće organiziraju u manjim razrednim skupinama. Ovi su rezultati, veličina skupine i učestalost s obzirom na razred, u skladu s rezultatima drugoga dijela istraživanja. Također, učitelji smatraju kako vrednovanje stvaralačkih aktivnosti treba biti usmjereno na proces stvaranja i skloniji su mišljenju da iste aktivnosti treba formativno vrednovati. Čak 62,6 % učitelja izjasnilo se da učenike upoznaju s muzikološkim sadržajima provedbom različitih nastavnih aktivnosti i to najčešće aktivnostima slušanja glazbe. Tek manji broj učitelja muzikološke sadržaje posreduje aktivnostima glazbenoga stvaralaštva i glazbenim igrama. Najčešćim teškoćama koje se javljaju tijekom vođenja stvaralačkih aktivnosti, učitelji ističu teškoće organizacijske prirode, manjak vremena i manji broj nastavnih sati, dok moguću nesigurnost učitelja ne procjenjuju značajnom teškoćom. Provjereno je i koje nastavne strategije učitelji upotrebljavaju u nastavnoj praksi. Najveći se broj učitelja (81,1 %) izjasnio kako potiče suradničko učenje, a provode i učenje istraživanjem, čime potiču suvremene nastavne strategije u vlastitoj praksi. Ipak, učitelji koriste i frontalno poučavanje što ne umanjuje suvremenost njihova odgojno-obrazovnoga procesa jer se neki sadržaji moraju pojasniti kako bi učenici razumjeli i usvojili temeljna znanja. Konačno, učitelji su procijenili vlastite didaktičke, pedagoške i stručne kompetencije. S obzirom na pluralizam predmetnih područja i aktivnosti, učitelji najslabijima procjenjuju svoje kompetencije za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Iako, i ove su kompetencije u prosjeku procijenjene na vrlo dobroj razini ($M = 3,98$). Svi anketirani učitelji, bez obzira provode li ili ne provode stvaralačke aktivnosti, najboljima procjenjuju svoje kompetencije za stvaralaštvo na udaraljka ($M = 4,33$), dok najslabijima procjenjuju kompetencije za digitalno stvaralaštvo ($M = 3,68$). S obzirom na vrstu stvaralačke aktivnosti, najboljima su procijenjene aktivnosti ritamskoga stvaranja ($M = 4,50$), a najslabijim za oponašanje

zvukova iz prirode ($M = 3,48$). Rezultati t -testa pokazali su da oni učitelji koji češće provode aktivnosti glazbenoga stvaralaštva ujedno boljima procjenjuju svoje kompetencije za iste aktivnosti. Također, Pearsonovim testom korelacije utvrđeno je kako učitelji koji češće provode određene stvaralačke aktivnosti s obzirom na način glazbenoga izražavanja, ujedno boljima procjenjuju svoje kompetencije za vođenje istih aktivnosti. Shodno tomu, češćom provedbom različitih vrsta aktivnosti učitelji razvijaju svoje kompetencije za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva. Učitelji procjenjuju kako je za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva potrebno imati razvijene didaktičke, pedagoške i stručne kompetencije. Najvažnijim ističu sposobnost poticanja učenika na aktivnosti sudjelovanje (domena pedagoške kompetencije) i razvijene kreativne sposobnosti. S druge strane, najmanje važnim procjenjuju upotrebu različitih didaktičkih materijala (domena didaktičke kompetencije). Učitelji koji važnijima procjenjuju didaktičke, pedagoške i stručne kompetencije, ujedno se slažu da iste imaju razvijenije. Učitelji procjenjuju da u svojem odgojno-obrazovnome procesu potiču učenike na aktivno sudjelovanje, provjeravaju učenikovo razumijevanje i postavljaju dodatna pitanja učenicima. Rezultati proizašli iz samoprocjene kompetencija pokazuju kako učitelji glazbene kulture u Hrvatskoj posjeduju obilježja konstruktivističkoga učitelja. Ipak, u odnosu na didaktičke i pedagoške kompetencije, nešto slabijima procjenjuju svoje kompetencije na području glazbenoga stvaralaštva, odnosno poznavanje stručne literature, različite mogućnosti i načine provedbe te metode stvaralačkoga rada.

Drugim su dijelom istraživanja uglavnom potvrđeni rezultati prvoga dijela istraživanja. Sve učiteljice sudionice sustavnoga promatranja napredovale su u zvanje mentora, savjetnika ili izvrsnoga savjetnika. Budući da su ove učiteljice prije istraživanja predstavljene kao kompetentne na području glazbenoga stvaralaštva, za pretpostaviti je da su učiteljice intrinzično motivirane i da rado provode stvaralačke aktivnosti u nastavi, što je potom potvrđeno intervjuom. Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva pretežno su organizirane u nižim razredima predmetne nastave glazbe, četvrtim, petim i šestim razredima, što je u skladu s rezultatima prvoga dijela istraživanja. Aktivnosti su određene kao *glazbene stvaralačke aktivnosti* i *stvaralačke aktivnosti uz glazbu* čime je postignuta usklađenost s nazivom B domene u predmetnome kurikulumu. Radi lakšega predstavljanja dokumentiranih aktivnosti, sve su stvaralačke aktivnosti kategorizirane s obzirom na nastavni sadržaj: *glazbeno-izražajne sastavnice*, *obrada pjesme*, *glazbene vrste*, *glazbeni oblici* te *vrste glazbe* i *glazbeni stilovi*. Budući da su sve predstavljene stvaralačke aktivnosti na neki

način, izravno ili neizravno, povezane s nastavnim sadržajima i kao takve služe ostvarivanju predmetnih ishoda, može se težiti njihovoj implementaciji u muzikološke sadržaje. Ovdje se valja prisjetiti kako su se učitelji u prvome dijelu istraživanja izjasnili da muzikološke sadržaje obrađuju provedbom različitih predmetnih aktivnosti. Pri tome su istaknuli aktivnosti slušanja glazbe, dok za upoznavanje muzikoloških sadržaja najrjeđe provode glazbene igre i stvaralačke aktivnosti. Sustavno je promatranje stvaralačkih aktivnosti u nastavnoj praksi pokazalo kako se muzikološki sadržaji mogu posredovati i aktivnostima glazbenoga stvaralaštva.

Kako bi se glazbeno stvaralaštvo češće implementiralo u nastavni proces, potrebno je educirati učitelje o različitim načinima i mogućnostima njihova vođenja koji će doprinijeti ostvarivanju predmetnih ishoda. Također, provedene su aktivnosti kategorizirane s obzirom na vrstu aktivnosti. Pri tome su određene sljedeće kategorije aktivnosti: mijenjanje glazbenih sastavnica, istraživanje zvuka, osmišljavanje ritamske pratnje, osmišljavanje kratke skladbe te ritamska i/ili melodijska improvizacija. Najveći je broj provedenih aktivnosti podrazumijevao osmišljavanje kratke skladbe ($f = 23$), dok je najmanje aktivnosti na području ritamske i/ili melodijske improvizacije ($f = 3$). Od ukupnoga broja stvaralačkih aktivnosti, najviše je onih aktivnosti koje su provedene u manjim skupinama i na instrumentima, što je u skladu s prvim dijelom istraživanja. U drugome dijelu istraživanja nisu uočene samostalne aktivnosti vokalnoga stvaralaštva, dok je u prvome dijelu istraživanja vokalno stvaralaštvo istaknuto kao jedan od najčešćih načina stvaralačkoga izražavanja. Budući da je najveći broj aktivnosti podrazumijevao osmišljavanje kratke skladbe, za očekivati je da je više onih aktivnosti koje se odnose na stvaranje melodije od isključivo ritamskih stvaralačkih aktivnosti. Stvaranje melodije implicitno podrazumijeva i ritamsko stvaranje, tako da se u većini aktivnosti može govoriti o melodijsko-ritamskome stvaranju. Samoprocjenom provedenih aktivnosti, učiteljice su iskazale svoje zadovoljstvo stvaralačkim aktivnostima te smatraju kako su njihovom provedbom ostvareni nastavni ishodi, a učenici aktivno sudjelovali.

Na temelju dobivenih rezultata istraživanja utvrđeno je kako učitelji u predmetnoj nastavi glazbene kulture imaju tendenciju provedbe stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe, ali im je potrebna dodatna edukacija. Budući da tijekom formalnog obrazovanja učitelji nisu stekli kompetencije za vođenje stvaralačkih aktivnosti, potrebno je senzibilizirati struku i potaknuti učitelje na različite oblike neformalnoga učenja o glazbenome stvaralaštvu. Također, istraživanjem

se pokušalo utvrditi kako su strukturirane aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u kontekstu hrvatskoga odgoja i obrazovanja. S obzirom na malu satnicu nastave glazbe, pokušalo se odgovoriti kako na najbolji način implementirati stvaralačke aktivnosti u nastavnu praksu, a da iste doprinesu ostvarivanju predmetnih ishoda. U skladu s tim, aktivnosti glazbenoga stvaralaštva treba integrirati u muzikološke sadržaje. Tako će učenici sudjelovati u različitim nastavnim aktivnostima, a svojim sudjelovanjem u stvaralačkim aktivnostima osvijestiti i (su)konstruirati glazbena znanja i razvijati glazbeno-izražajne vještine. Didaktičko-metodička paradigma za poticanje i poučavanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u predmetnoj nastavi glazbe polazi od aktivnoga učenja i konstrukcije znanja kao temeljnim konstruktima suvremene glazbene nastave. Odgojno-obrazovni proces koji se temelji na ovako shvaćenome pristupu doprinijet će razvoju slobodne, inovativne, samopouzdanе i kreativne ličnosti. Teorijskim dijelom rada predstavljena je relevantna literatura na području suvremene nastave i obilježja primjenjivih u nastavi glazbe te (glazbenoga) stvaralaštva. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem poslužili su za postavljanje okvira za poticanje i poučavanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u osnovnoj općeobrazovnoj školi. Osim toga, istraživanje je polučilo respektabilan prikaz stvaralačkih aktivnosti proizašlih iz nastavne prakse. Rezultati istraživanja mogu poslužiti učiteljima u predmetnoj nastavi glazbene kulture, ali i ostalim djelatnicima odgojno-obrazovnoga sustava, kao izvor teorijskih i praktičnih znanja na području glazbenoga stvaralaštva. Nadalje, ovaj rad može poslužiti kao temelj za planiranje kolegija i sadržaja u visokoškolskome obrazovanju kojim će se istaknuti potreba i važnost glazbenoga stvaralaštva u nastavnome procesu. U konačnici, ovim se istraživanjem željelo objediniti teoriju i praksu u svrhu popularizacije aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.

Preporuke za daljnja istraživanja idu u smjeru proširivanja i dodatnoga uobličavanja didaktičko-metodičkih smjernica stvaralačko-spoznajnoga pristupa te provjere učinkovitosti predstavljenoga okvira za poticanje i poučavanje glazbenoga stvaralaštva. Osim toga, valjalo bi propitati mišljenje budućih učitelja glazbene kulture (studenata) o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva i potaknuti studente završnih godina na samoprocjenu kompetencija za vođenje istih aktivnosti.

Predstavljene rezultate istraživanja i okvir za poučavanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva treba shvatiti kao niz smjernica koje će pomoći učiteljima za implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavnu praksu s ciljem osvještavanja i razvoja glazbenih znanja i

vještina učenika. Sustavnim poticanjem stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe doprinijelo bi se razvoju humane i stvaralački orijentirane ličnosti učenika, koji će svoje kompetencije uspješno iskoristavati u suvremenome društvu.

7. POPIS LITERATURE

- Abril, C. R. (2016). Untangling general music education: Concepts, aims, and practice. U C. R. Abril i B. M. Gault (ur.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (str. 5–22). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199328093.003.0002>
- Abril, C. R. (2023). Adopting a Holistic Approach to the Music Curriculum. *Southwestern Musician*, 57–59. https://www.tmea.org/wp-content/uploads/Southwestern_Musician/Articles/SWM-November-2023-Abril.pdf
- Adams, P. (2005). Assessment in the music classroom. U C. Philpott (ur.), *Learning to Teach Music in the Secondary School* (str. 139–150). Routledge Falmer.
- Amabile, T. M. (1983a). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amabile, T. M. (1983b). *The social psychology of creativity*. Springer-Verlag.
- Anderson, W. T. (2012). The Dalcroze Approach to Music Education. *General Music Today*, 26(1), 27–33. <https://doi.org/10.1177/1048371311428979>
- Andreis, J. (1975). *Povijest glazbe*. Knjiga 1. Sveučilišna naklada Liber – Mladost.
- Anić, V., i Goldstein, I. (2000). *Rječnik stranih riječi*. Novi Liber.
- Anthony, G. (1996). Active learning in a constructivist framework. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 349–369. <https://doi.org/10.1007/BF00369153>
- Arar, Lj., i Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12(1), 3–22.
<https://hrcak.srce.hr/12733>
- AUKOS (Akademija za umjetnost i kulturu). (2022). *Izvedbeni plan nastave za akademsku godinu 2022./2023.* <http://www.uaos.unios.hr/izvedbeni-plan-nastave-3/>

- Ausubel, D. P. (1962). A Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention. *The Journal of General Psychology*, 66(2), 213–224. <http://dx.doi.org/10.1080/00221309.1962.9711837>
- Babić, N. (2007a). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217–229. <https://hrcak.srce.hr/file/174858>
- Babić, N. (2007b). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U N. Babić (ur.), *Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 23–66). Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukraine.
- Bačlija Sušić, B. (2016). Komparacija ideja Funkcionalne muzičke pedagogije i temeljnih glazbeno-pedagoških koncepata s početka 20. stoljeća. *Život i škola*, 62(1), 195–207. <https://hrcak.srce.hr/165131>
- Bačlija Sušić, B. (2018a). Preschool Teachers' Music Competencies Based on Preschool Education Students' Self-Assessment. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 113–129. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3048>
- Bačlija Sušić, B. (2018b). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi*, 25, 63–83. <https://hrcak.srce.hr/217456>
- Baranović, B., Domović, V., i Vizek Vidović, V. (2013). Promjene i razvojni pravci u suvremenom obrazovanju. U D. Milanović, A. Bežen i V. Domović (ur.), *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu* (str. 7–25). Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.
- Barnes, L. R., i Shinn-Taylor, C. (1988). Teacher Competency and the Primary School Curriculum: a survey of five schools in North-East England. *British Educational Research Journal*, 14(3), 283–295. <https://doi.org/10.1080/0141192880140305>
- Barrett, M. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: The 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201–220. <https://doi.org/10.1080/09669760600879920>

- Barrett M. S., i Bond N. (2015). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 37–54. <https://doi.org/10.1177/1321103X14560320>
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 478–485. <https://doi.org/10.1037/h0048073>
- Beard, C., i Wilson, J. (2013). *Experiential Learning: A Handbook for Training, Educating, and Coaching* (3. izdanje). Kogan Page.
- Beegle, A., i Bond, J. (2016). Orff Schulwerk: Releasing and Developing the Musical Imagination. U C. R Abril, i B. Gault (ur.), *Approaches to Teaching General Music: Methods, Issues, and Viewpoints* (str. 25–48). The Oxford University Press.
- Benedict, C., i Schmidt, P. (2014). Educating teachers for 21st century challenges: The music educator as a cultural citizen. U J. Smith i M. Kaschub (ur.), *Promising practices in 21st century music teacher education* (str. 79–103). Oxford University Press.
- Bennett, N. (2001). Učenje kroz grupni rad. U C. Desforges (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje. Psihologijski pristupi* (str. 145–159). Educa.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap.
- Bernhard, H. C. (2013). Music Education Majors' Confidence in Teaching Improvisation. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 65–72. <https://doi.org/10.1177/1057083712458593>
- Bernhard, H. C., i Stringham, D. A. (2016). A national survey of music education majors' confidence in teaching improvisation. *International Journal of Music Education*, 34(4), 383–390. <https://doi.org/10.1177/0255761415619069>
- Biasutti, M. (2013). Improvisation in dance education: teacher views. *Research in Dance Education*, 14(2), 120–140. <https://doi.org/10.1080/14647893.2012.761193>
- Biasutti M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in Psychology*, 6(614), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00614>

- Biasutti, M. (2017) Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education. *Frontiers in Psychology*, 8(911), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>
- Bindé, J. (2007). *UNESCO-ovo svjetsko izvješće. Prema društvima znanja*. Educa.
- Bogdan, R. C., i Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (5. izdanje). Pearson.
- Bognar, B. (2012). Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu. U N. Hrvatić, i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 101–111). Hrvatsko pedagoško društvo.
- Bognar, B., i Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20(1), 137–168. <https://hrcak.srce.hr/109523>
- Bognar, L. (1999). *Metodika odgoja*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
- Bognar, L., i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Školska knjiga.
- Bolden, B., i DeLuca, C. (2022). Nurturing student creativity through assessment for learning in music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 273–289. <https://doi.org/10.1177/1321103X211054793>
- Bonwell, C. C., i Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report*. School of Education and Human Development, George Washington University.
- Bresler, L. (1994). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 115, 1–14. <http://www.jstor.org/stable/40318744>
- Brinkman, D. J. (2010). Teaching Creatively and Teaching for Creativity. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 48–50. <https://doi.org/10.1080/10632910903455785>
- Brooks, J. G., i Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding. The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Brophy, T. S. (2002). Teacher Reflections on Undergraduate Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 12(1), e19-e25. <https://doi.org/10.1177/10570837020120010501>
- Brophy, T. S. (2005). A Longitudinal Study of Selected Characteristics of Children's Melodic Improvisations. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 120–133. <https://doi.org/10.1177/002242940505300203>
- Brown, J. K. (2008). Student-Centered Instruction: Involving Students in Their Own Education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30–35. <https://doi.org/10.1177/00274321080940050108>
- Brummelman, E., Thomaes, S., Walton, G. M., Poorthuis, A. M., Overbeek, G., Orobio de Castro, B., i Bushman, B. J. (2014). Unconditional regard buffers children's negative self-feelings. *Pediatrics*, 134(6), 1119–1126. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3698>
- Bruner, J. (1977). *The Process of Education. A landmark in educational theory*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12qst>
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Educa.
- Bruner, J. (2010). The transactional self. U J. Bruner i H. Haste (ur.), *Making Sense: the child's construction of the world* (str. 54–63). Routledge.
- Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, 30(2), 79–95. <https://hrcak.srce.hr/file/194718>
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, LV(21), 50–57. <https://hrcak.srce.hr/37081>
- Buljubašić-Kuzmanović, V., i Gazibara, S. (2015). Izazovi afektivnog obrazovanja. *Nova prisutnost*, 13(2), 213–229. <https://hrcak.srce.hr/142227>
- Burnard, P. (2000). How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: Rethinking Pedagogy in Music Education. *Music Education Research*, 2(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14613800050004404>
- Burnard, P. (2002). Investigating Children's Meaning-making and the Emergence of Musical Interaction in Group Improvisation. *British Journal of Music Education*, 19(02), 157–172. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>

- Burnard, P. (2005). What Matters in General Music? U D. J. Elliott (ur.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (str. 267–280). Oxford University Press.
- Burnard, P. (2007). Reframing Creativity and Technology: Promoting Pedagogic Change in Music. *Journal of Music, Technology and Education*, 1(1), 37–55. https://doi.org/10.1386/jmte.1.1.37_1
- Burnard, P. (2012). Rethinking ‘musical creativity’ and the notion of multiple creativities in music. U O. Odena (ur.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (str. 5–27). MPG Books Group.
- Burnard, P. (2017). Teaching music creatively. U P. Burnard i R. Murphy (ur.), *Teaching Music Creatively* (2. izdanje, str. 1–11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643298>
- Burnard, P., i Younker, B. A. (2004). Problem-Solving and Creativity: Insights from Students’ Individual Composing Pathways. *International Journal of Music Education*, 22(1), 59–76. <https://doi.org/10.1177/0255761404042375>
- Burnard, P., i Boyack, J. (2017). Engaging interactively with children’s group improvisations. U P. Burnard i R. Murphy (ur.), *Teaching Music Creatively* (2. izdanje, str. 26–38). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643298>
- Burnard, P., Boyack, J., i Howell, G. (2017). Children Composing: Creating Communities of Practice. U P. Burnard i R. Murphy (ur.), *Teaching Music Creatively* (2. izdanje, str. 39–59). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643298>
- Butler, J. (1997). How Would Socrates Teach Games? a Constructivist Approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(9), 42–47. <https://doi.org/10.1080/07303084.1997.10605029>
- Byo, S. (1999). Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111–123. <https://doi.org/10.2307/3345717>
- Campbell, P., Myers, D., i Sarath, E. (2016). *Transforming music study from its foundations: A manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors*

- (Report of the Task Force on the Undergraduate Music Major). College Music Society.
<https://music.org/pdf/pubs/tfumm/TFUMM.pdf>
- Chan, S., i Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69–77.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.003>
- Cindrić, M., Miljković, D., i Strugar, D. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Cohen, L., Manion, L., i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.
- Conway, C. M. (2012). Ten Years Later: Teachers Reflect on “Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrator Regarding Preservice Music Teacher Preparation”. *Journal of Research in Music Education*, 60(3), 324–338.
<https://doi.org/10.1177/0022429412453601>
- Cornelius-White, J. H. D. (2007). Learner centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
<https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Costa, P. T. Jr., i McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Coulson, A. N., i Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education* 31(4), 428–441.
<https://doi.org/10.1177/0255761413495760>
- Crawford, R. (2013). A multidimensional/non-linear teaching and learning model: teaching and learning music in an authentic and holistic context. *Music Education Research*, 16(1), 50–69. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.812627>
- Cremades-Andreu, R., i Lage-Gómez, C. (2024). Different forms of students' motivation and musical creativity in secondary school. *British Journal of Music Education*, 41(1), 20–30.
<https://doi.org/10.1017/S0265051723000232>
- Creswell, J. W., i Guetterman, T. C. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.

- Croll, P., i Hastings, N. (2012). Teachers Matter. U P. Croll i N. Hastings (ur.), *Effective Primary Teaching, research-based classroom strategies* (str. 1–14). Routledge.
- Crow, B. (2008). Changing Conceptions of Educational Creativity: A Study of Student Teachers' Experience of Musical Creativity. *Music Education Research*, 10(3), 373–388, <https://doi.org/10.1080/1461380080228012>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. *The Systems Model of Creativity*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7_4
- Cube, F. von (1994). Didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 59–76). Educa.
- Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagoški istraživanja*, 9(1/2), 175–187. <https://hrcak.srce.hr/113448>
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., i Smith, D. (2000). Students' Conceptions of Learning, the Classroom Environment, and Approaches to Learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 262–270. <https://doi.org/10.1080/00220670009598715>
- Davidova, J. (2019). Music Teacher's Competences in the 21st Century. *Pedagogika / Pedagogy*, 134(2), 99–108. <https://doi.org/10.15823/p.2019.134.6>
- Davis, V. W. (2006). Beginning Music Education Students' and Student Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Contributions to Music Education*, 33(1), 27–40. <http://www.jstor.org/stable/24127198>
- de Bruin, L. R. (2018). Musical play, creativity and metacognitive processes in developing improvisational expertise: expert improvising voices. *International Journal of Play*, 7(3), 248–265. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532708>
- De Nobile, J., Lyons, G., i Arthur-Kelly, M. (2017). *Positive learning environments: Creating and maintaining productive classrooms*. Cengage Learning.

- Dede, C. (2010). Technological Supports for Acquiring Twenty-First-Century Skills. *International Encyclopedia of Education*, 158–166. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00739-9>
- Denis, J. M. (2018). Assessment in Music: A Practitioner Introduction to Assessing Students. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(3), 20–28. <https://doi.org/10.1177/8755123317741489>
- Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. U N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (ur.), *The Sage handbook of qualitative research* (5. izdanje, str. 31–76). Sage Publications Ltd.
- Dobrota, S. (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Filozofski fakultet u Splitu.
- Dobrota, S., i Obradović, I. (2012). Stavovi učenika osnovne škole prema glazbi i nastavi glazbe. *Školski vjesnik*, 61(1-2), 115–131. <https://hrcak.srce.hr/81026>
- Dryden, G., i Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju. Kako promijeniti način na koji svijet uči*. Educa.
- Dubovicki, S., Svalina, V., i Proleta, J. (2014). Izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim kurikulumima. *Školski vjesnik*, 63(4), 553–578. <https://hrcak.srce.hr/136116>
- Duchesne, S., McMaugh, A., i Mackenzie, E. (2022). *Educational Psychology for Learning and Teaching* (7. izdanje). Cengage Learning Australia.
- Dunn, R. E. (1997). Creative Thinking and Music Listening. *Research Studies in Music Education*, 8(1), 42–55. <https://doi.org/10.1177/1321103X9700800105>
- Elliott, D. (2005). Introduction. U D. J. Elliott (ur.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (str. 3–18). Oxford University Press.
- Elliott, D. (bez dat.). *What Does PRAXIAL Mean?* <https://www.davidelliottmusic.com/music-matters/what-does-praxial-mean/>
- Europska komisija. (2006). *Recommendation of the European parliament and of the council on the key competences for lifelong learning* (Izvješće 2006/962/EC). https://publications.europa.eu/resource/cellar/0259ec35-9594-4648-b5a4-fb2b23218096.0005.03/DOC_1

- Europska komisija. (2018). *Council recommendation on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC
- Fairfield, S. M. (2010). *Creative thinking in elementary general music: A survey of teachers' perceptions and practices* [Neobjavljena doktorska disertacija], University of Iowa. <https://iro.uiowa.edu/esploro/outputs/doctoral/Creative-thinking-in-elementary-general-music/9983777167502771>
- Felder, R. M., i Brent, R. (2009). Active Learning: An Introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2, 4–9. [https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1XaOo9WCKcMq6-fTcQGidOT2SDGqg70l5/2009-ALpaper\(ASQ\).pdf](https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1XaOo9WCKcMq6-fTcQGidOT2SDGqg70l5/2009-ALpaper(ASQ).pdf)
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. izdanje). SAGE Publications.
- Florida, R. (2012). *The Rise of the Creative Class and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York Basic Books.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. U C. T. Fosnot (ur.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (str. 8–33). New York: Teachers College Press.
- Franković, D. (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Pedagoško-književni zbor.
- Freire, P. (1978). Pedagogy of the Oppressed. U T. M. Norton i B. Ollman (ur.), *Studies in Socialist Pedagogy* (str. 60–76). Monthly Review Press.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Padagogik* 50 (6), 903–925. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4847/pdf/ZfPaed_2004_6_Frey_Kompetenzstruktur_von_Studierenden_des_Lehrerberufs_D_A.pdf
- Fröbel, F. (1903). *The Education of Man*. New York. D. Appleton and Company.
- Fulgosi, A. (1997). *Psihologija ličnosti*. Školska knjiga.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. Basic Books.

- Gardner, H. (2004). *Disciplinarni um*. Educa.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Harvard Business Press.
- Gazibara, S. (2013). Aktivno učenje – put prema uspješnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 62(2–3), 375–389. <https://hrcak.srce.hr/105358>
- Gazibara, S. (2016). Aktivno učenje u multimodalnom okruženju. *Školski vjesnik*, 65, 323–334. <https://hrcak.srce.hr/160224>
- Giacomelli, M. (2012). Theorizing improvisation as a form of critical pedagogy in music education. *Critical Studies in Improvisation*, 8(1), 1–11. <https://www.criticalimprov.com/index.php/csieci/article/view/1959/2659>
- Giles, A. M., i Frego, R. J. D. (2004). An Inventory of Music Activities Used by Elementary Classroom Teachers: An Exploratory Study. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(2), 13–22. <https://doi.org/10.1177/87551233040220020103>
- Ginocchio, J. (2003). Making Composition Work in Your Music Program. *Music Educators Journal*, 90(1), 51–55. <https://doi.org/10.2307/3399977>
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>
- Glasersfeld E. von (1995). A constructivist approach to teaching. U L. P. Steffe i J. Gale J. (ur.), *Constructivism in education* (str. 3–15). Erlbaum, Hillsdale. <https://www.vonglasersfeld.com/172>
- Glasersfeld, E. von (2007). *Key works in Radical constructivism*. Sense Publishers.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola. Škola bez prisile*. Educa.
- Glassman, W. E., i Hadad, M. (2009). *Approaches to Psychology* (5. izdanje). Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Goldstaub, P. (1996). Opening the Door to Classroom Improvisation. *Music Educators Journal*, 82(5), 45–51. <https://doi.org/10.2307/3398932>

- Gordon, P. P., i Lawton, P. D. (2002). *A History of Western Educational Ideas* (1. izdanje). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315821993>
- Gruenhagen, L. M., i Whitcomb, R. (2014). Improvisational Practices in Elementary General Music Classrooms. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 379–395. <https://doi.org/10.1177/0022429413508586>
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Educa.
- Guilford, J. P. (1958). Can Creativity be Developed? *Art Education*, 11(6), 3–7 + 14–18.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill Book Company.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. Bedford Way Papers.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, S., i Rogers, L. (2010). Creativity. U S. Hallam i A. Creech (ur.), *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, analysis and aspirations* (str. 105–122). Institute of Education, University of London.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., i Kokotsaki, D. (2009). Trainee primary school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221–240. <https://doi.org/10.1080/14613800902924508>
- Hammond, L. D., Austin, K., Orcutt, S., i Rosso, J. (2001). *How people learn: Introduction to learning theories*. Stanford University. <https://web.stanford.edu/class/ed269/hplintrochapter.pdf>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.

- Hargreaves, A., i Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hargreaves, D. J., i North, A. C. (2001). *Musical development and learning. The International Perspective*. Continuum.
- Hargreaves, D. J., Marshall N. A., i North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 147–163. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005357>
- Hebert, D. G. (2009). Musicianship, Musical Identity, and Meaning as Embodied Practice. U T. A. Regelski i J. T. Gates (ur.), *Music Education for Changing Times, Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education* 7 (str. 39–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2700-9_4
- Hennessey, B. A. (2010). Intrinsic motivation and creativity in the classroom: Have we come full circle? U R. A. Beghetto i J. C. Kaufman (ur.), *Nurturing creativity in the classroom* (str. 329–361). Cambridge University Press.
- Hennessey, B. A. (2019). Motivation and Creativity. U J. C. Kaufman i R. J. Sternberg (ur.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (2. izdanje, str. 374–395). Cambridge University Press.
- Hennessy, S. (2009). Creativity in the music curriculum. U A. Wilson, *Creativity in Primary Education* (2. izdanje, str. 134–147). SAGE Publications, Inc.
- Hickey, M. (2001). An Application of Amabile's Consensual Assessment Technique for Rating the Creativity of Children's Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234–244. <https://doi.org/10.2307/3345709>
- Hickey, M., i Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19–24. <https://doi.org/10.2307/3399772>
- Hickey, M., i Lipscomb, S. D. (2006). How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking. U I. Deliège i G. Wiggins, *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice* (str. 97–110). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203088111>

- Hickey, M., i Schmidt, C. (2019). The Effect of Professional Development on Music Teachers' Improvisation and Composition Activities. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 222, 27–43. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.222.0027>
- Higgins, L., i Mantie, R. (2013). Improvisation as Ability, Culture, and Experience. *Music Educators Journal*, 100(2), 38–44. <https://doi.org/10.1177/0027432113498097>
- Hrvatić, N., i Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum. Teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (str. 385–412). Školska knjiga.
- Hudson, B. (2007). Comparing Different Traditions of Teaching and Learning: what can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*, 6(2), str. 135–146. <http://eer.sagepub.com/content/6/2/135.full.pdf+html>
- Hudson, B., i Meyer, M. A. (2011). Introduction: Finding common ground beyond fragmentation. U B. Hudson i M. A. Meyer (ur.), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe* (str. 9–28). Opladen: Budrich.
- Huron, D. (2003). Is music an evolutionary adaptation? U I. Peretz i R. Zatorre (ur.), *The cognitive neuroscience of music* (str. 57–75). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525202.003.0005>
- Ivić, I., Pešikan, A., i Antić, S. (2002). *Active Learning 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, Music and Education*. United Kingdom: Dalcroze Society.
- Jaques-Dalcroze, E. (1930). Eurhythmics and its implications, *The Musical Quarterly*, 16(3), 358–365. <https://doi.org/10.1093/mq/XVI.3.358>
- Jaques-Dalcroze, E. (1932). Rhythmics and Pianoforte Improvisation. *Music and Letters*, 8(4), 371–380. <https://doi.org/10.1093/ml/XIII.4.371>
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Educa.
- Johnson, D. C. (2017). How Orff is your Schulwerk? *Musicworks*, 22, 9–14. <https://libres.uncg.edu/ir/uncw/f/johnsond2017-3.pdf>

- Johnson, V. V. (2014). Preservice Music Teachers' Social Skills: Are They Really Prepared? *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 18–25. <https://doi.org/10.1177/8755123314521035>
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. U C. Reigeluth (ur.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (str. 215–239). University Park: Pennsylvania State University.
- Jonassen, D. H., i Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *ETR&D* 47, 61–79. <https://doi.org/10.1007/BF02299477>
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming Music Education*. Indiana University Press.
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnostvenih i društvenih predmeta. *Pedagoški istraživanja*, 10(2), 241–263. <https://hrcak.srce.hr/clanak/191590>
- Jukić, R., i Kragulj, S. (2010). Poticanje kreativnosti u nastavi prirode i društva. *Modern methodological aspects = Korszerű módszertani kihívások: Savremeni metodički izazovi*. Magyar Tannyelvu Tanítóképző Kar, Szabadka, 1–10. <http://bib.irb.hr/datoteka/505977.JUKIC-KRAGULJ-konf-10.pdf>
- Juntunen, M. L. (2016). The Dalcroze Approach: Experiencing and Knowing Music through the Embodied Exploration. U C. R. Abril, i B. Gault (ur.), *Approaches to Teaching General Music: Methods, Issues, and Viewpoints* (str. 141–167). The Oxford University Press.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoški istraživanja*, 11(1), 77–93. <https://hrcak.srce.hr/clanak/205883>
- Juul, J. (2013). *Škola u infarktnom stanju*. Znanje d.o.o.
- Kadum-Bošnjak, S., i Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2(4), 35–51. <https://hrcak.srce.hr/19440>
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275–286. <https://doi.org/10.1080/0260/37042000229237>

- Kansanen, P., i Meri, M. (1999) The Didactic Relation in the Teaching-Studying-Learning Process. U B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen i H. Seel (ur.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* (str. 107–116) TNTEE Publications, 2(1).
- Kaschub, M. (1999). *Six Grade Student's Descriptions of Their Individual and Collaborative Music Composition Processes and Products Initiated from Prompted and Unprompted Task Structures* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Northwestern University.
- Kaschub, M., i Smith, J. (2009). *Minds on Music. Composition for Creative and Critical Thinking*. Rowman i Littlefield Education.
- Katičić, R. (2010). Vijeće za normu o nazivima kurikulum, kurikulum i uputnik. *Jezik*, 57(2), 54–55. <https://hrcak.srce.hr/133824>
- Kaufman, J. C., i Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kerka, S. (1998). Competency-based education and training. *Myths and Realities*. <https://eric.ed.gov/?id=ED415430>
- Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Educa.
- Kibici, V. B. (2022). An investigation into music teachers' perceptions of technological competencies. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 6(1), 111–123. <https://doi.org/10.46328/ijtes.344>
- Kim, J. S. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Educ., Rev.* 6, 7–19. <https://doi.org/10.1007/BF03024963>
- Kiper, H., i Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Educa.
- Kladder, J., i Lee, W. (2019). Music Teachers Perceptions of Creativity: A Preliminary Investigation. *Creativity Research Journal*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1651189>
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 15–33). Educa.

- Klaić, B. (1972). *Veliki rječnik stranih riječi*. Zora.
- Klausmeier, F. (1992). Belcanto und Popgesang. U H. J. Kaiser (ur.), *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen* (str. 295–310). Essen: Die Blaue Eule.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kokotsaki, D. (2011). Student-Teachers' conceptions of creativity in the Secondary Music Classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 100–113. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.04.001>
- Kokotsaki, D., i Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93–109. <https://doi.org/10.1080/14613800601127577>
- Kokotsaki, D., i Newton, D. P. (2015). Recognizing Creativity in the Music Classroom. *International Journal of Music Education*, 33(4), 491–508. <https://doi.org/10.1177/0255761415607081>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolić-Vehovec, S. (1999). *Edukacijska psihologija*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Koludrović, M., i Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427–439. <https://hrcak.srce.hr/68283>
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7(3), 363–381. <https://doi.org/10.1080/14613800500324432>
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of Different Teaching Styles on the Development of Musical Creativity: Insights from Interviews with Music Specialists. *Musicae Scientiae*, 12(2), 311–335. <https://doi.org/10.1177/102986490801200207>
- Koutsoupidou, T., i Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251–278. <https://doi.org/10.1177/0305735608097246>

- König, E., i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Educa.
- Kratus, J. (1990). Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. *Music Educators Journal*, 76(9), 33–37. <https://doi.org/10.2307/3401075>
- Kratus, J. (1991). Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35–40. <https://doi.org/10.2307/3398335>
- Kratus, J. (2017). Music Listening Is Creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46–51. <https://doi.org/10.1177/0027432116686843>
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Kyriacou, C. (2001). Izravno poučavanje. U C. Desforges (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje. Psihologijski pristupi* (str. 113–128). Educa.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential Teaching Skills* (3. izdanje). Nelson Thornes.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching in schools. Theory and practice* (3. izdanje). Nelson Thornes.
- Kyriacou, C., i Marshall, S. (1989). The nature of active learning in secondary schools. *Evaluation & Research in Education*, 3(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/09500798909533251>
- Lasauskienė, J., i Rauduvaitė, A. (2013). Designing Music Teacher Competences in the European Qualifications Framework, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 83, 180–184. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.035>
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative Research in Education: A User's Guide* (4. izdanje). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003281917>
- Liszka, J. (2013). Charles Peirce's Rhetoric and the Pedagogy of Active Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 45(7), 781–788. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00763.x>
- Loyens, S. (2007). *Students' Conceptions of Constructivist Learning*. Optima Grafische Communicatie.

- Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278–290. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>
- Madura Ward-Steinman, P. (2007). Confidence in teaching improvisation according to the K-12 achievement standards: surveys of vocal Jazz workshop participants and undergraduates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 25–40. <https://www.jstor.org/stable/40319363>
- Mans, M. (2009). *Living in Worlds of Music. A View of Education and Values*. Springer.
- Maras, N., Topolovčan, T., i Matijević, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije. Teorijska polazišta, dileme i komparacija. *Nova prisutnost*, 16(3), 561–577. <https://doi.org/10.31192/np.16.3.9>
- Marsh, M. V. (1970). *Explore and Discover Music: Creative Approaches to Music Education in Elementary, Middle, and Junior High Schools*. Mac Millan Company.
- Martinović-Bogojević, J. (2020). Aspekti kolaborativne kreativnosti u nastavi glazbe u osnovnoj školi. *Metodički ogledi*, 27(1), 127–148. <https://hrcak.srce.hr/243955>
- Marušić, I. (2002). Suvremeni pristupi međukulturalnim istraživanjima ličnosti. *Društvena istraživanja*, 11(4–5), 533–551. <https://hrcak.srce.hr/19666>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers, Inc.
- Maslow, A. H. (1968). Music Education and Peak Experience. *Music Educators Journal*, 54(6), 72–171. <https://doi.org/10.2307/3391274>
- Mastin Hanson, A. (2023). The residue of composition and improvisation activities in a woodwind lab course. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 555–570. <https://doi.org/10.1177/1321103X221144261>
- Matanović, I. (2017). *Upotrebljivost didaktičkih modela u standardizaciji obrazovanja* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu.

http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/8565/1/Disertacija_Iva_Matanovic_Upotrebljivost%20didaktickih%20modela%20u%20standardizaciji%20obrazovanja_lektorirano.pdf.

Matijević, M. (2001). *Alternativne škole. Didaktičke i pedagoške koncepcije* (2. dopunjeno izdanje). Tipex.

Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U L. Bogнар, J. Whitehead, B. Bogнар, M. Perić-Kraljik, i K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje (str. 17–23). Profil.

Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumске teorije. U I. Ivanšić (ur.), *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike* (str. 391–408). Hrvatsko matematičko društvo. Školska knjiga.

Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. U *Banjalučki novembarski susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa (Tom 2)* (str. 93–118). Banja Luka: Filozofski fakultet.

Matijević, M., i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine.

Matijević, M., Bilić, V., i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Školska knjiga.

McCarthy, M. (2009). Re-thinking “Music” in the Context of Education. U T. A. Regelski i J. T. Gates (ur.), *Music Education for Changing Times, Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education* 7 (str. 29–37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2700-9_3

McCarthy, M., i Goble, J. S. (2002). Music Education Philosophy: Changing Times. *Music Educators Journal*, 89(1), 19–26. <https://doi.org/10.2307/3399880>

McClung, A. C. (2000). Extramusical Skills in the Music Classroom: This article proposes that extramusical skills can be taught in the music classroom alongside music skills. *Music Educators Journal*, 86(5), 37–68. <https://doi.org/10.2307/3399635>

McCombs, B. L., i Whisler, J. S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School*. Jossey-Bass Publishers.

- McQuarrie, S. H., i Sherwin, R. G. (2013). Assessment in music education: Relationships between classroom practice and professional publication topics. *Research & Issues in Music Education*, 11(1), 6. <https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol11/iss1/6/>
- Mejovšek, M. (2013). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Drugo dopunjeno izdanje. Naklada Slap.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Merriam, S. B., i Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4. izdanje). Jossey Bass.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Educa.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Erudita.
- Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Edip.
- Miller, G. F. (2000). Evolution of human music through sexual selection. U N. L. Wallin, B. Merker, i S. Brown (ur.), *The origins of music* (str. 329–360). Cambridge, MA: MIT Press. <https://static1.squarespace.com/static/58e2a71bf7e0ab3ba886cea3/t/58ebc084440243b385551c47/1491845255304/2000+sexual+selection+for+music.pdf>
- Mills, J. (1989). The Generalist Primary Teacher of Music: a Problem of Confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125–138. <http://doi.org/10.1017/S0265051700007002>
- Mills, J. (1991). *Music in the Primary School*. Cambridge University Press.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum. Teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (str. 205–252). Školska knjiga.
- Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske. (1946a). *Nastavni plan i program za osnovne škole u Narodnoj Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, Školska i pedagoška izdanja Nakladnog zavoda Hrvatske.
- Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske. (1946b). *Nastavni plan i program za V., VI. i VII. razred osnovne škole*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, Školska i pedagoška izdanja Nakladnog zavoda Hrvatske.

- Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske. (1948a). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske.
- Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske. (1948b). *Nastavni plan i program za sedmogodišnje škole i niže razrede gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske.
- Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske. (1951). *Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazija*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, Odjel za školstvo.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method* (2. izdanje). New York. Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (2023). *Otkriće djeteta*. Salesiana.
- Möller, C. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 79–94). Educa.
- MROSP (Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike). (2020). Etički kodeks istraživanja s djecom. Drugo revidirano izdanje. Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike. <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Obitelj%20i%20djeca/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C5%BEivanja%20s%20djecom%20-%20integrirani%20tekst%20s%20prilozima.pdf>
- Mucić, M. (2024). Musical creativity in Music lessons in Croatia. *Music Education Research*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2357358>
- Mucić, M., Šarlija, T., i Svalina, V. (2024). Stavovi studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o provedbi glazbenih aktivnosti u dječjim vrtićima. U T. Borovac, I. Somolanji Tokić i A. Bilić (ur.), *Kompetentni sustavi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju* (str. 199–214). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., i Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Sveučilište J. J. Strossmayera, Filozofski fakultet – Hrvatski pedagoško-književni zbor, ogranak Slavonski Brod.
- Mušanović, M. (1998). Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja. U V. Rosić (ur.), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju* (str. 84–96). Pedagoški fakultet u Rijeci. https://www.academia.edu/4691110/Konstruktivisticka_paradigma_kvalitete_osnovnog_obrazovanja
- Mušanović, M. (1999). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U M. Kramar (ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja* (str. 28–35). Maribor. <http://www.skretnica.com/marko>
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja* (2. izmijenjeno i dopunjeno izdanje). Educa.
- MZO (Ministarstvo znanosti i obrazovanja). (2019). *Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/GKGU_kurikulum.pdf.
- MZO (Ministarstvo znanosti i obrazovanja). (bez dat). *Popis osnovnih škola u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 04. 02. 2022 s <http://mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?appName=OS>
- MZOŠ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa). (2006a). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- MZOŠ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa). (2006b). *Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene i plesne škole*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/SrednjeObrazovanje/Nastavniplanovi-Umjetnicke/1_nastavni_plan_i_program_za_srednje_glazbene_i_plesne_skole.pdf

- MZOŠ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa). (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
- Nash, G. C. (1964). The Orff Schulwerk in the Classroom. *Music Educators Journal*, 50(5), 92–93. <https://doi.org/10.2307/3390142>
- Navarro Ramón, L., i Chacón-López, H. (2021). *The impact of musical improvisation on children's creative thinking. Thinking Skills and Creativity*, 40, 100839. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100839>
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. U R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of creativity* (str. 392–430). Cambridge University Press.
- Niemi, H. (2002). Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763–780. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00042-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00042-2)
- Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak*, 159(1-2), 139–158. <https://hrcak.srce.hr/202779>
- Nikolić, L., i Ercegovac-Jagnjić, G. (2010). Uloga glazbenih sposobnosti u glazbenom obrazovanju učitelja primarnog obrazovanja. *Metodika*, 11(20), 22–33. <https://hrcak.srce.hr/clanak/92180>
- NN (Narodne novine). (2010). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja u osnovnim i srednjim školama*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html
- NN (Narodne novine). (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html

- NN (Narodne novine). (2019). *Pravilnik o izmjenama i dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja u osnovnim i srednjim školama*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_09_82_1709.html
- Njirić, N. (2001). *Put do glazbe*. Priručnik za učitelje. Školska knjiga.
- Odam G. (2000). Teaching composing in secondary schools: the creative dream. *British Journal of Music Education*, 17(2), 109–127. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000218>
- Odena, O. (2006). *Musical creativity and the teacher: an examination of data from an investigation of secondary school music teachers' perceptions of creativity*. U 9th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC2006) (str. 22–26). <https://eprints.gla.ac.uk/86644/1/86644.pdf>
- Odena, O., i Welch, G. F. (2007). The influence of teachers' backgrounds on their perceptions of musical creativity: A qualitative study with secondary school music teachers. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 71–81. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010206>
- Odena, O., i Welch, G. (2012) *Teachers' perceptions of creativity*. U O. Odena (ur.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (str. 29–48). Ashgate Publishing.
- Opić, S. (2011). Testiranje normalnosti distribucije u istraživanjima odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*, 60(2), 181–197. <https://hrcak.srce.hr/82182>
- Orff, C. (1963). The Schulwerk: Its Origin and Aims. *Music Educators Journal*, 49(5), 69–74. <https://doi.org/10.2307/3389951>
- 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), 155–164. <https://doi.org/10.2307/3345819>
- Ozimec, S. (2006). *Otkriće kreativnosti*. Tonimir.
- Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagoški istraživanja*, 2(2), 209–233. <https://hrcak.srce.hr/clanak/205416>

- Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum. Teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (str. 39–115). Školska knjiga.
- Palekčić, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10(2), 403–423. <https://hrcak.srce.hr/29584>
- Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Erudita.
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj. Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/12/1/Obrazovanje%20i%20razvoj.pdf>
- Patton, M. (2015) *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4. izdanje). Sage Publications.
- Peko, A. (2014). O kulturi nastave. U A. Peko, R. Varga, V. Mlinarević, M. Lukaš i E. Munjiza, (ur.), *Kulturom nastave (p) o učeniku* (str. 13–47). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku: Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Peko, A., Sablić, M., i Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola*, LII(15–16), 17–28. <https://hrcak.srce.hr/25024>
- Petričević, D. (1999). Cjeloživotno obrazovanje. U A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 425–460). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Petz, B., Kolesarić, V., i Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika. Osnovne statističke metode za nematematičare*. Naklada Slap.
- Piaget, J. (1973). *To Understand Is To Invent. The Future of Education*. Grossman Publishers.
- Piazza, E. S., i Talbot, B. C. (2021). Creative Musical Activities in Undergraduate Music Education Curricula. *Journal of Music Teacher Education*, 30(2), 37–50. <https://doi.org/10.1177/1057083720948463>
- Pink, D. H. (2005). *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future. Moving from the Information Age to the Conceptual Age*. Riverhead Books.

- Polić, M. (2002). Odgoj i stvaralaštvo. *Metodički ogledi*, 9(2), 9–17. <https://hrcak.srce.hr/6132>
- Powell, K. C., i Kalina, C. J. (2009). Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom. *Education* 130(2), 241–250. <https://docdrop.org/static/drop-pdf/ConstructivismDay1-ln36v.pdf>
- Prange, K. (2005). Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 49–56. <https://hrcak.srce.hr/clanak/205448>
- Previšić, V. (1996). Suvremena škola. Odgojno-socijalna zajednica, U H. Vrgoč (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra* (str. 303–306). Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 165–173. <https://hrcak.srce.hr/clanak/205425>
- Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 179–187. <https://hrcak.srce.hr/clanak/174880>
- Prosvjetni vjesnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske. (1999). *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (Posebno izdanje, br. 2). Zagreb: Prosvjetni vjesnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske.
- Radočaj-Jerković, A. (2017). *Pjevanje u nastavi glazbe*. Umjetnička akademija u Osijeku.
- Randles, C., i Smith, G. D. (2012). A first comparison of pre-service music teachers' identities as creative musicians in the United States and England. *Research Studies in Music Education*, 34(2), 173–187. <https://doi.org/10.1177/1321103X12464836>
- Regelski, T. A. (2005). Music and Music Education: Theory and praxis for 'making a difference'. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 7–27. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00095.x>
- Reimer, B. (2012). Another Perspective: Struggling toward Wholeness in Music Education. *Music Educators Journal*, 99(2), 25–29. <https://doi.org/10.1177/0027432112463856>

- Reinmann-Rothmeier, G., i Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. U A. Krapp i B. Weidenmann (ur.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. izdanje, str. 601–646). Beltz/PädagogischeVerlagsUnion.
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310. <http://www.jstor.org/stable/20342603>
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., i Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292–309. <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>
- Rifkin, J. (2011). *The Third Industrial Revolution: How Lateral Power Is Transforming Energy, the Economy, and the World*. Palgrave Macmillan.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., i Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3. izdanje). Merrill/Macmillan College Publishing Co.
- Rohwer, D. A. (1997). The Challenges of Teaching and Assessing Creative Activities. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15(2), 8–12. <https://doi.org/10.1177/875512339701500203>
- Rohwer, D., i Henry, W. (2004). University Teachers' Perceptions of Requisite Skills and Characteristics of Effective Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(2), 18–27. <https://doi.org/10.1177/10570837040130020104>
- Rojko, P. (2006). Glazbena nastava u općeobrazovnim školama u Europi (2). *Tonovi*, 48, 5–22. http://admin.bib.irb.hr/datoteka/791473.Glazbena_nastava_u_opecobrazovnim_kolama_u_Europi_2.pdf
- Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
- Rousseau, J. J., i Bloom, A. (1979). *Emile or On Education*. Basic Books.

- Rozman, J. Č. (2009). Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research*, 51(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/00131880802704749>
- Runco, M. A. (2014). “Big C, Little c” Creativity as a False Dichotomy: Reality is not Categorical. *Creativity Research Journal*, 26(1), 131–132. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873676>
- Runco, A., i Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/14613800802699549>
- Saetre, J. H. (2018). Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities. *Music Education Research*, 20(5), 546–559. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433149>
- Sawyer, K., i Henriksen, D. (2024). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Philippe, R. A., i Biasutti, M. (2023). Music teachers’ self-reported views of creativity in the context of their work. *Arts and Humanities in Higher Education*, 22(1), 60–80. <https://doi.org/10.1177/14740222221125640>
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., i Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Ann N Y Acad Sci*. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>
- Schulz, W. (1994). Didaktika kao teorija poučavanja. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 37–57). Educa.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Crown Publishing Group, New York.
- Scott, S. (2006). A Constructivist View of Music Education: Perspectives for Deep Learning. *General Music Today*, 19(2), 17–21. <https://doi.org/10.1177/10483713060190020105>

- Scott, S. (2010). A Minds-On Approach to Active Learning in General Music. *General Music Today*, 24(1), 19–26. <https://doi.org/10.1177/1048371309354432>
- Scott, S. (2011). Contemplating a Constructivist Stance for Active Learning within Music Education. *Arts Education Policy Review*, 112(4), 191–198. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.592469>
- Scott, S. (2012). Rethinking the Roles of Assessment in Music Education. *Music Educators Journal*, 98(3), 31–35. <http://www.jstor.org/stable/41433276>
- Scott, D., i Usher, R. (2011). *Researching Education: Data, Methods and Theory in Educational Enquiry* (2. izdanje). Continuum International Publishing Group.
- Sekulić-Majurec, A. (2000). Kvalitativni i/ili kvantitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktualne dvojbe. *Napredak*, 141(3), 289–300.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 203–214. <https://hrcak.srce.hr/118285>
- Seldon, A., Abidoye, O., i Metcalf, T. (2020). *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate Or Infantilise Humanity* (Second edition). University of Buckingham Press.
- Seletković, T., Šimunović, Z., i Matoš, N. (2016). Učenje i poučavanje glazbe u 21. stoljeću: Glazba u kontekstu. *Život i škola*, 62(3), 275–285. <https://hrcak.srce.hr/clanak/261064>
- Shamrock, M. (1986). Orff Schulwerk: An Integrated Foundation. *Music Educators Journal*, 72(6), 51–55. <https://doi.org/10.2307/3401278>
- Shaughnessy, M. F. (1998). An Interview with E. Paul Torrance: About Creativity. *Educational Psychology Review*, 10, 441–452. <https://doi.org/10.1023/A:1022849603713>
- Shively, J. (2015). Constructivism in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 128–136. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1011815>
- Shuler, S. C. (2011). Music Education for Life: Music Assessment, Part 1: What and Why. *Music Educators Journal*, 98(2), 10–13. <https://doi.org/10.1177/0027432111427651>

- Sile, M., i Ratniece, I. (2015). Improvement of Music Teachers' Competence via Productive Activity. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 425–435. <https://doi.org/10.17770/sie2015vol2.422>
- Siljamäki, E., i Kanellopoulos, P. A. (2020). Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 113–139. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843003>
- Simons, P. R. J. (1997). Definitions and theories of active learning. U D. Stern i G. L. Huber (ur.), *Active Learning for Students and Teachers: Reports from Eight Countries* (str. 19–39). Frankfurt i New York: Peter Lang.
- Soëtard, M. (1994). Johann Heinrich Pestalozzi. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 24(1/2), 297–310. <https://www.vidyaonline.org/thinkers/pestaloe.pdf>
- Starko, A. J. (2014). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight* (5. izdanje). Routledge.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and Culture. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 36(2), 311–322. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1953.9712897>
- Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Naklada Slap.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Sternberg, R. J. (2010). Teaching for Creativity. U R. A. Beghetto i J. C. Kaufman (ur.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (str. 394–414). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.020>
- Sternberg, R. J. (2019). Enhancing People's Creativity. U J. C. Kaufman i R. J. Sternberg (ur.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (2. izdanje, str. 88–103). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., i Lubart, T. I. (1991). An Investment Theory of Creativity and Its Development. *Human Development*, 34(1), 1–31. <https://www.jstor.org/stable/26767348>

- Sternberg, R. J., i Lubart, T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. U R. J. Sternberg, *Handbook of Creativity* (str. 3–15). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., i Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity?* Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stevanović, M. (1996). Učitelj između tradicionalno-rigidne i intendentno-stvaralačke nastave. U H. Vrgoč (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra: zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga* (str. 478–484). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Stevanović, M. (2002). *Kreatologija*. Express digitalni tisak.
- Stevanović, M. (2004). *Škola po mjeri učenika*. Educa.
- Stoll, L., i Fink, D. (1996). *Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole*. Educa.
- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J. G., i Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1(3), 345–365. <https://doi.org/10.1177/1534484302013005>
- Sungurtekin, S. (2021). Classroom and music teachers' perceptions about the development of imagination and creativity in primary music education. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 164–186. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021371364>
- Svalina, V. (2009). Kreativni pristup u glazbenom obrazovanju budućih učitelja. U L. Bognar, J. Whitehead, B. Bognar, M. Perić-Kraljik, i K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje (str. 93–106). Profil.
- Svalina, V. (2013). Uključivanje djece mlađe školske dobi u glazbeno-stvaralačke aktivnosti. *Život i škola*, 29(1), 270–287. <https://hrcak.srce.hr/121409>
- Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

- Svalina, V., i Matijević, M. (2011). Glazbeno daroviti učenici na primarnom stupnju školovanja. *Napredak*, 152(3-4), 425–446. <https://hrcak.srce.hr/82784>
- Svalina, V., i Bognar, L. (2013). Glazba i glazbeno obrazovanje u starom i srednjem vijeku. *Napredak*, 154(1-2), 219–233. <https://hrcak.srce.hr/138794>
- Svalina, V., Bistrović, K., i Peko, A. (2016). Izvannastavne glazbene aktivnosti u prva četiri razreda osnovne općeobrazovne škole. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 157(1-2), 71–89. <https://hrcak.srce.hr/177224>
- Svalina, V., i Mucić, M. (2022). *Dječje glazbeno stvaralaštvo u nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Swanwick, K. (2003). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. Routledge Falmer.
- Swanwick, K. (2016). *A Developing Discourse in Music Education: The selected works of Keith Swanwick*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695495>
- Swanwick, K., i Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3(03), 305–339. <https://doi.org/10.1017/s0265051700000814>
- Šimunović, Z. (2014). Komparativna analiza kurikuluma nastave glazbe Hrvatske i drugih odabranih zemalja. *Napredak*, 154(1-2), 77–90. <https://hrcak.srce.hr/138832>
- Šimunović, Z. (2016). Organizacija nastave glazbe u osnovnoj školi i nastavnih zaduženja učitelja glazbene kulture. U B. Jerković i T. Škojo (ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja: zbornik radova s prvog međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti* (str. 650–658). Umjetnička akademija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Šimunović, Z., i Svalina, V. (2016). Suvremenost pojedinih glazbeno-pedagoških pristupa iz perspektive nastavnika. U V. Balić i D. Radica (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4* (str. 45–68). Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu.

- Škojo, T. (2018). Promjene u didaktičkom strukturiranju nastave glazbe u Republici Hrvatskoj. U E. Dedić Bukvić i S. Bjelan Guska (ur.), *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*, Zbornik radova sa 2. međunarodne znanstveno-stručne konferencije (str. 391–406). Sarajevo: Faculty of Philosophy.
- Školska knjiga. (1960). *Osnovna škola. Odgojno obrazovna struktura*. Školska knjiga.
- Školska knjiga. (1964). *Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura*, II. redigirano izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Španiček, Đ. (2005). Bolonjski proces u Hrvatskoj. *Polimeri*, 26(2), 76–78. <https://hrcak.srce.hr/1587>
- Šulentić Begić, J. (2013). Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za poučavanje glazbe. *Život i škola*, 29(1), 252–269. <https://hrcak.srce.hr/121408>
- Tan, A. G., Tsubonou, Y., Oie, M., i Mito, H. (2019). Creativity and Music Education: A State of Art Reflection. U Y. Tsubonou, A. G. Tan i M. Oie (ur.), *Creativity in the Twenty First Century. Creativity in Music Education* (str. 3–16). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0>
- Tay, L., i Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354–356. <https://doi.org/10.1037/a0023779>
- Taylor, I. A. (1971). A Transactional Approach to Creativity and its Education Implications for Education. *The Journal of Creative Behavior*, 5(3), 190–198. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1971.tb00890.x>
- Teachout, D. J. (1997). Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41–50. <https://doi.org/10.2307/3345464>
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Educa.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25–44. <https://doi.org/10.1080/00220270210163653>

- Terzić, F. (2012). ERR framework system and cooperative learning. *Metodički obzori*, 7(1), 47–68. <https://hrcak.srce.hr/file/117120>
- Thorgersen, K. (2012). Freedom to create in the cloud or in the open? A discussion of two options for music creation with digital tools at no cost. *Journal of Music, Technology and Education*, 5(2), 133–144. https://doi.org/10.1386/jmte.5.2.133_1
- Topolovčan, T. (2017). Utemeljena teorija u istraživanjima odgoja i obrazovanja. U S. Opić, B. Bognar i S. Ratković (ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (str. 129–149). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Torrance, E. P. (1965). Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth. *Daedalus*, 94(3), 663–681. <http://www.jstor.org/stable/20026936>
- Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12(1(19)), 65–78. <https://hrcak.srce.hr/59600>
- Trilling, B., i Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass/Wiley.
- van Hout-Wolters, B., Simons, R. J., i Volet, S. (2000). Active learning: Self-directed Learning and Independent Work. U R.J. Simons, J. van der Linden, i T. Duffy, (ur.), *New Learning* (21–36). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_2
- Váradi, J. (2022). A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning. *SAGE Open*, 12(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/21582440211068501>
- Vasta, R., Haith, M. M., i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija* (3. izdanje). Naklada Slap.
- Vican, D., Bognar, L., i Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum. Teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (str. 157–204). Školska knjiga.
- Vidulin, S. (2013). Playing instrument in the Music culture teaching: An opportunity of active perception and understanding of music. U B. Rotar Pance (ur.), *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani* (str. 23–39).

- Vidulin, S. (2015). Glazbeno stvaralaštvo u primarnom obrazovanju: retrospektiva i perspektiva. U V. Balić i D. Radica (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4: Sinteza tradicionalnog i suvremenog u glazbenom odgoju i obrazovanju 21. stoljeća*, zbornik radova (str. 45–68). Umjetnička akademija u Splitu.
- Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. *Život i škola*, 62(1), 221–234. <https://hrcak.srce.hr/165136>
- Vidulin, S. (2017). The “Listening to and Making Music” Approach in the Function of Improving Musical Understanding. *The Journal of Music Education*, 27, 145–161. <https://www.bib.irb.hr/8443/932300>
- Vidulin, S. (2019). Ishodi i utjecaj izvannastavnih glazbenih aktivnosti na učenika, učitelja i školu. U V. Marković i J. Martinović Bogojević (ur.), *Muzička pedagogija: izazov, inspiracija i kreacija* (str. 43–58). Muzička akademija u Cetinju.
- Vidulin, S. (2020). Glazbena nastava i slušanje umjetničke glazbe u funkciji cjelovitog razvoja učenika. U S. Marinković (ur.), *Nauka i nastava u vaspitno-obrazovnom kontekstu* (str. 391 – 406). Pedagoški fakultet u Užicu. <https://doi.org/10.46793/STEC20.391V>
- Vidulin-Orbanić, S. (2013). *Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvannastavnim glazbenim aktivnostima*. Udruga za promicanje kvalitete i poticanje izvrsnosti u odgoju i obrazovanju SEM.
- Vidulin-Orbanić, S., i Terzić, V. (2011). Polazište i pristup pjevanju u općeobrazovnoj školi. *Metodički ogledi*, 18(2), 137–156. <https://hrcak.srce.hr/82321>
- Vidulin, S., Plavšić, M., i Žauhar, V. (2020). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP Ver.
- Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske. (1984). *Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, Jezično-umjetničko područje*.

- Zagreb: Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske.
- Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom – teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina*, 8, 77–99. <https://hrcak.srce.hr/190093>
- Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10, 49–60. <https://hrcak.srce.hr/190113>
- Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Hrvatski katolički zbor „MI“.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need, and what we can do about it*. Basic Books.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Harcourt, Brace and Company.
- Webster, P. R. (1990). Creativity as Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22–28. <http://peterrwebster.com/pubs/websterMEJ.pdf>
- Wehr-Flowers, E. (2006). Differences between Male and Female Students' Confidence, Anxiety, and Attitude toward Learning Jazz Improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 337–349. <https://doi.org/10.2307/4139755>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. U D. S. Rychen, i L. H. Salganik (ur.), *Defining and selecting key competencies* (str. 45–65). Seattle, WA: Hogrefe i Huber.
- Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennessy, S., Cox, G., O'Neill, S., i Farrell, G. (2004). Mapping Music Education Research in the UK. *Psychology of Music*, 32(3), 239–290. <https://doi.org/10.1177/0305735604043257>

- Welwood, A. (1980). Improvisation with Found Sounds. *Music Educators Journal*, 66(5), 72–77.
<https://doi.org/10.2307/3395780>
- Whitcomb, R. (2013). Teaching Improvisation in Elementary General Music: Facing Fears and Fostering Creativity. *Music Educators Journal*, 99(3), 43–51.
<https://doi.org/10.1177/0027432112467648>
- Wiggins, J. H. (1989). Composition as a Teaching Tool. *Music Educators Journal*, 75(8), 35–38.
<https://doi.org/10.2307/3400295>
- Wiggins, J. (2007). Compositional Process in Music. U L. Bresler (ur.), *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer International Handbook of Research in Arts Education, (16, str. 453–476). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_29
- Wiggins, J. (2016). Teaching Music With a Social Constructivist Vision of Learning. U C. R. Abril i B. M. Gault (ur.), *Teaching general music. Approaches, issues and viewpoints* (str. 49–22). Oxford University Press.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 97–115). Educa.
- Wright, R. A. (1996). Holistic Approach to Music Education. *British Journal of Music Education*, 15(1), 71–81. <https://doi.org/10.1017/S0265051700003776>
- Wright, R., i Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71–87.
<https://doi.org/10.1017/S0265051709990210>
- Zavod za unapređenje nastave i općeg obrazovanja Narodne Republike Hrvatske. (1958). *Osnovna škola. Programska struktura*. Zagreb: Zavod za unapređivanje odgoja i općeg obrazovanja NR Hrvatske.
- Zavod za školstvo Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske. (1991). *Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (izmjene i dopune)*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Hrvatske.

- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Zorić, V. (2008). Sokratova dijaloška metoda. *Život i škola*, 56(20), 27–40.
<https://hrcak.srce.hr/36894>
- Yilmaz, K. (2008). Constructivism: Its Theoretical Underpinnings, Variations, and Implications for Classroom Instruction. *Educational Horizons*, 86(3), 161–172.
<https://www.jstor.org/stable/42923724>
- Yunker, B. A. (1999). Composing with Voice: Students' Strategies and Processes, and the Influence of Text on the Composed Music. U B. A. Roberts i A. Rose (ur.), *Sharing the Voices: The Phenomenon of Singing International Symposium II* (str. 247–260).

8. POPIS ILUSTRACIJA

POPIS TABLICA

Tablica 1 <i>Obilježja tradicionalne i suvremene nastave</i>	14
Tablica 2 <i>Usporedba tradicionalnoga i konstruktivističkoga razreda</i>	36
Tablica 3 <i>Usporedba aktivnoga i pasivnoga razreda</i>	45
Tablica 4 <i>Strategije, metode i postupci u odgojnome-obrazovnome procesu</i>	50
Tablica 5 <i>Zastupljenost predmetnih područja u kurikulumima odabranih europskih država</i>	58
Tablica 6 <i>Naziv predmeta i broj sati nastave glazbe u pojedinim dokumentima</i>	62
Tablica 7 <i>Zastupljenost predmetnih područja u razrednoj (RN) i predmetnoj (PN) nastavi glazbe 1946. – 2006.</i>	63
Tablica 8 <i>Domene u nastavi glazbene kulture</i>	71
Tablica 9 <i>Stvaralačke aktivnosti u nastavnim planovima i programima 1951. – 1996.</i>	107
Tablica 10 <i>Elementi glazbene kreativnosti u Nastavnome planu i programu za osnovne škole u prva tri razreda</i>	110
Tablica 11 <i>Vrste i opisi ciljeva u stvaralačkim aktivnostima</i>	116
Tablica 12 <i>Kategorizacija stvaralačkih i pseudostvaralačkih aktivnosti</i>	123
Tablica 13 <i>Komparacija stilova reproduktivnih i kreativnih (produktivnih) učitelja</i>	148
Tablica 14 <i>Zastupljenost anketiranih učitelja prema županijama u kojima su zaposleni</i>	163
Tablica 15 <i>Prosječne vrijednosti s obzirom na životnu dob i radno iskustvo sudionika istraživanja</i>	164
Tablica 16 <i>Stupanj obrazovanja sudionika istraživanja</i>	165
Tablica 17 <i>Socio-demografski podaci učiteljica uključenih u drugi dio istraživanja</i>	168
Tablica 18 <i>Datum i trajanje intervjuja</i>	176
Tablica 19 <i>Distribucija odgovora učitelja o definiciji glazbenoga stvaralaštva prema ponuđenim opisima</i>	183
Tablica 20 <i>Vrste aktivnosti u nastavi koje učitelji povezuju s glazbenim stvaralaštvom</i>	184
Tablica 21 <i>Mišljenja učitelja o provođenju glazbenoga stvaralaštva u nastavi</i>	186
Tablica 22 <i>Mišljenja učitelja o glazbenome stvaralaštvu unutar predmetnoga kurikuluma</i>	187
Tablica 23 <i>Procjena učitelja o ostvarenosti predmetnih ishoda u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva</i>	188

Tablica 24 <i>Razlike u odgovorima učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva prema spolu</i>	190
Tablica 25 <i>Povezanost mišljenja učitelja o aktivnostima glazbenoga stvaralaštva s radnim iskustvom, slušanjem umjetničke glazbe i dodatnim obrazovanjem na području glazbe</i>	193
Tablica 26 <i>Zastupljenost glazbenih aktivnosti u nastavnoj praksi prema procjeni učitelja</i>	196
Tablica 27 <i>Deskriptivni pokazatelji zastupljenosti različitih načina stvaralačkoga izražavanja (frekvencije, postoci, aritmetička sredina i standardna devijacija)</i>	199
Tablica 28 <i>Rezultati testiranja razlika učestalosti i načina provođenja stvaralačkih glazbenih aktivnosti s obzirom na spol.....</i>	200
Tablica 29 <i>Zastupljenost aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u petome, šestome, sedmome i osmome razredu</i>	202
Tablica 30 <i>Povezanost učestalosti provođenja stvaralačkih aktivnosti u pojedinim razredima s godinama života i godina radnoga iskustva sudionika</i>	202
Tablica 31 <i>Mišljenje učitelja o vrednovanju stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe</i>	205
Tablica 32 <i>Odgovori učitelja o teškoćama koje se javljaju tijekom provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva</i>	207
Tablica 33 <i>Procjena teškoća koje se mogu javiti u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva</i>	208
Tablica 34 <i>Procjena važnosti didaktičkih, pedagoških i stručnih kompetencija za vođenje stvaralačkih aktivnosti</i>	210
Tablica 35 <i>Samoprocjena didaktičkih, pedagoških i stručnih kompetencija učitelja za vođenje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe</i>	211
Tablica 36 <i>Korelacija važnosti nekih pedagoških, didaktičkih i stručnih kompetencija i samoprocjene istih kompetencija</i>	213
Tablica 37 <i>Samoprocjena kompetencija učitelja nastave glazbe za vođenje različitih predmetnih aktivnosti</i>	215
Tablica 38 <i>Samoprocjena kompetencija učitelja glazbe s obzirom na različite načine izvođenja stvaralačkih aktivnosti</i>	215
Tablica 39 <i>Samoprocjena kompetencija učitelja nastave glazbe za vođenje različitih aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.....</i>	216
Tablica 40 <i>Razlike u samoprocjeni kompetencija s obzirom na spol učitelja</i>	217

Tablica 41	<i>Rezultati samoprocjene kompetencija za vođenje različitih stvaralačkih aktivnosti između učitelja koji provode i onih koji ne provode stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe</i>	219
Tablica 42	<i>Povezanost učestalosti provođenja stvaralačkih aktivnosti i samoprocjene kompetencija za iste aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.....</i>	220
Tablica 43	<i>Povezanost pedagoških, didaktičkih i stručnih kompetencija s kompetencijama za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva s obzirom na način izvođenja.....</i>	221
Tablica 44	<i>Distribucija raspodjele podataka prema vrsti mjesta i županiji u kojoj su učiteljice zaposlene.....</i>	245
Tablica 45	<i>Godine radnoga staža učiteljica uključenih u drugi dio istraživanja</i>	245
Tablica 46	<i>Ostali socio-demografski podaci sudionika istraživanja</i>	246
Tablica 47	<i>Ukupnost snimljenih i stvaralačkih aktivnosti</i>	248
Tablica 48	<i>Distribucija stvaralačkih aktivnosti po učiteljicama i razredima.....</i>	250
Tablica 49	<i>Distribucija stvaralačkih aktivnosti s obzirom na vrstu aktivnosti.....</i>	253
Tablica 50	<i>Distribucija aktivnosti glazbenoga stvaralaštva s obzirom na vrstu stvaranja</i>	254
Tablica 51	<i>Raznovrsnost stvaralačkih aktivnosti prema razredima</i>	255
Tablica 52	<i>Distribucija različitih vrsta stvaralačkih aktivnosti prema razredima.....</i>	256
Tablica 53	<i>Distribucija glazbenih stvaralačkih aktivnosti s obzirom na način glazbenoga izražavanja.....</i>	257
Tablica 54	<i>Popis aktivnosti temeljenih na improvizaciji učenika.....</i>	258
Tablica 55	<i>Popis nastavnih jedinica u čiji su sadržaj implementirane aktivnosti glazbenoga stvaralaštva</i>	259
Tablica 56	<i>Distribucija stvaralačkih aktivnosti s obzirom na nastavni sadržaj</i>	261
Tablica 57	<i>Distribucija stvaralačkih aktivnosti po razredima s obzirom na nastavni sadržaj..</i>	263
Tablica 58	<i>Distribucija stvaralačkih aktivnosti s obzirom na sadržaj i vrstu aktivnosti</i>	264
Tablica 59	<i>Procjena učiteljica o uspješnosti provedenih stvaralačkih aktivnosti</i>	265
Tablica 60	<i>Teškoće u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva</i>	276
Tablica 61	<i>Mogućnosti ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda implementacijom stvaralačkih aktivnosti</i>	310
Tablica 62	<i>Najčešće zastupljene aktivnosti u nastavnoj praksi intervjuiranih učiteljica</i>	324
Tablica 63	<i>Odgovori učiteljica o preferiranim aktivnostima učenika</i>	324
Tablica 64	<i>Odgovori učiteljica o najčešćim načinima stvaralačkoga izražavanja</i>	329

Tablica 65 <i>Odgovori učiteljica o vrsti vrednovanja stvaralačkih aktivnosti</i>	333
Tablica 66 <i>Odgovori učiteljica s obzirom na vrstu teškoća s kojima se susreću tijekom provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva</i>	338
Tablica 67 <i>Odgovori učiteljica o kompetencijama nužnim za vođenje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe.....</i>	339
Tablica 68 <i>Razrada aktivnosti glazbenoga stvaralaštva s obzirom na vrstu stvaralačke aktivnosti i načina izražavanja u istim aktivnostima.....</i>	363

POPIS SLIKA

Slika 1 <i>Prikaz učitelja prema stupnju napredovanja</i>	166
Slika 2 <i>Zastupljenost stvaralačkih aktivnosti u redovnoj nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima.....</i>	197
Slika 3 <i>Načini uključivanja učenika u aktivnosti glazbenoga stvaralaštva</i>	203
Slika 4 <i>Ukupnost glazbenih stvaralačkih i stvaralačkih aktivnosti uz glazbu.....</i>	248
Slika 5 <i>Distribucija stvaralačkih aktivnosti po razredima</i>	249
Slika 6 <i>Zastupljenost stvaralačkih aktivnosti u nižim i višim razredima predmetne nastave</i>	251
Slika 7 <i>Distribucija stvaralačkih aktivnosti prema učiteljicama</i>	262
Slika 8 <i>Distribucija stvaralačkih aktivnosti s obzirom na trajanje.....</i>	266
Slika 9 <i>Ukupnost stvaralačkih aktivnosti održanih u uvodnom, središnjem i završnom dijelu sata</i>	267
Slika 10 <i>Ukupnost aktivnosti osmišljavanja kratke skladbe i ritamske pratnje u različitim dijelovima nastavnoga sata.....</i>	269
Slika 11 <i>Veličina skupine u promatranim stvaralačkim aktivnostima</i>	270
Slika 12 <i>Distribucija različitih vrsta stvaralačkih aktivnosti s obzirom na veličinu skupine</i>	271
Slika 13 <i>Vrednovanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva</i>	272
Slika 14 <i>Sumativno i formativno vrednovanje u promatranim stvaralačkim aktivnostima</i>	272
Slika 15 <i>Paradigma stvaralačkoga izražavanja u nastavi glazbene kulture</i>	362
Slika 16 <i>Odnos učenika, učitelja, stvaralačkoga procesa i proizvoda u aktivnosti glazbenoga stvaralaštva</i>	365
Slika 17 <i>Faze stvaralačko-spoznajnih aktivnosti (SSA) u nastavi glazbe</i>	367

9. PRILOZI

Prilog 1. Popis osnovnih škola iz kojih su sudjelovali učenici i učiteljice u drugome dijelu istraživanja:

1. Osnovna škola Zapruđe, Zagreb
2. Osnovna škola Josipa Račića, Zagreb
3. Osnovna škola Rapska, Zagreb
4. Osnovna škola „Ljubo Babić“, Jastrebarsko
5. Osnovna škola Ljudevita Modeca, Križevci
6. Osnovna škola Mate Lovraka, Petrinja
7. Osnovna škola Zrinskih Nuštar, Nuštar

Prilog 2. Anketni upitnik za učitelje

ANKETNI UPITNIK

Poštovane kolegice, poštovani kolege,

ovaj je anketni upitnik osmišljen s ciljem utvrđivanja stavova učitelja o glazbenome stvaralaštvu i određivanju uloge glazbenoga stvaralaštva (učestalost te načini provedbe i vrednovanja) u odgojno-obrazovnome procesu. Sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno je i anonimno, a dobiveni rezultati služit će za izradu doktorske disertacije koja je prijavljena pod naslovom "Didaktičko-metodička paradigma i kompetencije učitelja za poučavanje i poticanje glazbenoga stvaralaštva u višim razredima općeobrazovne škole" na poslijediplomskome studiju Obrazovne znanosti i perspektive obrazovanja na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. Anketni upitnik sastoji se od šest cjelina i potrebno je 20 minuta za ispunjavanje.

Unaprijed Vam zahvaljujem na suradnji,

Mia Mucić, doktorandica

učiteljica savjetnica glazbene kulture Osnovna škola Zrinskih Nuštar i Gimnazija Matije Antuna Reljkovića u Vinkovcima

Podaci za kontakt

mobitel: 098/947 67 42; e-pošta: mucic.mia1@gmail.com

SOCIO-DEMOGRAFSKI PODACI ISPITANIKA

1. SPOL	☐ Ž ☐ M
2. Upišite godine života.	
3. Upišite godine staža. Napomena: nepuna godina radnoga staža tretira se kao jedna godina.	
4. U kojoj ste županiji zaposleni? Ako ste zaposleni	☐ Zagrebačka županija ☐ Krapinsko-zagorska županija

u više županija, odredite sve županije u kojima ste zaposleni.	○ Sisačko-moslavačka županija ○ Karlovačka županija ○ Varaždinska županija ○ Koprivničko-križevačka županija ○ Bjelovarsko-bilogorska županija ○ Primorsko-goranska županija ○ Ličko-senjska županija ○ Virovitičko-podravska županija ○ Požeško-slavonska županija ○ Brodsko-posavska županija ○ Zadarska županija ○ Osječko-baranjska županija ○ Šibensko-kninska županija ○ Vukovarsko-srijemska županija ○ Splitsko-dalmatinska županija ○ Istarska županija ○ Dubrovačko-neretvanska županija ○ Međimurska županija ○ Grad Zagreb
5. Odredite broj stanovnika u mjestu gdje ste proveli najveći dio života.	○ do 1000 ○ 1001 – 5000 ○ 5001 – 30 000 ○ 30 001 – 100 000 ○ 100 001 +
6. Odredite stupanj obrazovanja.	○ SSS ○ VŠS ○ VSS ○ magistar znanosti/umjetnosti (predbolonjski) ○ poslijediplomski specijalistički studij ○ doktor znanosti/umjetnosti

7. Jeste li stručno zaposleni na mjestu učitelja glazbene kulture? (obavljate djelatnost za koju ste se školovali)		○ DA ○ NE
8. Koje je Vaše zvanje?	☐ profesor glazbene kulture / magistar glazbene pedagogije ☐ učitelj razredne nastave s pojačanim predmetom glazbena kultura ☐ glazbenik pjevač ☐ glazbenik instrumentalist ☐ diplomirani muzikolog / magistar muzikologije ☐ ostalo _____	
9. Odaberite fakultet/akademiju na kojem/na kojoj ste studirali.	☐ Muzička akademija u Zagrebu ☐ Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku ☐ Muzička akademija u Puli ☐ odsjek Muzičke akademije u Rijeka ☐ Umjetnička akademija u Splitu ☐ ostalo _____	
10. Jeste li napredovali u zvanju?		○ DA ○ NE
11. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili potvrdno, odaberite svoje trenutačno zvanje.		☐ mentor ☐ savjetnik ☐ izvrsni savjetnik
12. Jeste li se nakon završetka formalnog obrazovanja dodatno educirali na području glazbe?		○ DA ○ NE
13. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili potvrdno, kratko pojasnite o čemu je riječ.		_____ _____
INTERESI UČITELJA I SLOBODNO VRIJEME		
14. Kakvu glazbu slušate u slobodno vrijeme? Odredite vrstu glazbe.	☐ popularnu glazbu ☐ klasičnu (umjetničku) glazbu ☐ ostale vrste (jazz, elektronička, tradicijska, filmska itd.)	
15. Koliko često slušate umjetničku glazbu u slobodno vrijeme?	☐ nikada ☐ rijetko ☐ ponekad	

	☐ često ☐ uvijek
16. Jeste li član neke udruge, društva ili aktivnosti koja za cilj ima promicanje i konzumiranje glazbe?	☐ DA ☐ NE
17. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili potvrdno, kratko pojasnite o kojoj je aktivnosti riječ.	
GLAZBENO STVARALAŠTVO I PROVEDBA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE	
18. Kako definirate (određujete) glazbeno stvaralaštvo u nastavi glazbene kulture?	
19. Odaberite odgovor koji po Vašem mišljenju određuje (definira) glazbeno stvaralaštvo.	☐ Glazbeno stvaralaštvo je područje koje podrazumijeva izražavanje aktivnostima pjevanja i sviranja upotrebom notnih partitura. ☐ Glazbeno stvaralaštvo je područje koje podrazumijeva izražavanje osmišljavanjem i improvizacijom muzičkoga materijala. ☐ Glazbeno stvaralaštvo je područje koje podrazumijeva interpretaciju i razumijevanje glazbenoga jezika. ☐ Glazbeno stvaralaštvo je područje koje podrazumijeva aktivnosti slušanja glazbe uz primjerene zadatke za aktivno slušanje. ☐ Glazbeno stvaralaštvo je područje koje omogućuje uvježbavanje i reprodukciju postojećih glazbenih produkata.
20. Koja su obilježja stvaralačkih aktivnosti? Moguće je označiti više odgovora.	☐ spontanost ☐ planiranje ☐ improvizacija ☐ prilagodba ☐ oluja ideja ☐ sloboda izražavanja ☐ znatiželja ☐ strah

	☐ inertnost ☐ nezainteresiranost ☐ ukočenost ☐ temeljitost ☐ ostalo _____
21. Koje aktivnosti omogućuju stvaralačko izražavanje? Moguće je odabrati više odgovora.	☐ pjevanje zadane pjesme ☐ sviranje po notama ☐ uvježbavanje zadane koreografije ☐ melodijska i/ili ritamska improvizacija ☐ dovršavanje započetih glazbenih fraza ☐ osmišljavanje glazbe na zadani tekst ☐ izražavanje pokretom i tjeloglazbom ☐ upotreba digitalnih alata ☐ samostalan istraživački rad ☐ obrada muzikoloških sadržaja ☐ glazbeno opismenjavanje ☐ glazbene igre ☐ slušanje glazbe ☐ ostalo _____
22. Odredite stupanj slaganja sa sljedećim tvrdnjama. (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem)	
Rado pripremam i osmišljam nastavne aktivnosti.	1 2 3 4 5
Rado provodim aktivnosti glazbenoga izražavanja.	1 2 3 4 5
Provedba aktivnosti glazbenoga stvaralaštva predstavlja mi izazov.	1 2 3 4 5
Dodatna edukacija poboljšala bi ili bi me potaknula na implementaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavni proces.	1 2 3 4 5
Ne provodim aktivnosti stvaralaštva jer smatram da njihova provedba nije svrhovita.	1 2 3 4 5
UČESTALOST	

Radi lakšega razumijevanja anketnih pitanja nudimo Vam određenje glazbenoga stvaralaštva od kojega polazite u vlastitim odgovorima za daljnja pitanja. <i>Glazbeno stvaralaštvo podrazumijeva kreativno izražavanje učenika stvaranjem novih i jedinstvenih ideja u nastavi glazbe.</i>	
23. Provodite li aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u redovnoj nastavi?	☐ DA ☐ NE
24. Ako ne provodite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, kratko pojasnite razloge tomu.	_____ _____
25. Provodite li aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u izvannastavnim aktivnostima?	☐ DA ☐ NE
26. Ako provodite stvaralačke aktivnosti u izvannastavnim aktivnostima, pojasnite o kojim je aktivnostima riječ.	_____ _____
Ako ne provodite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi, preskočite pitanja koja se odnose na provođenje takvih aktivnosti.	
27. Ako provodite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva odredite njihovu učestalost s obzirom na način izvedbe (1 – nikada, 2 – ponekad, 3 – često, 4 – uvijek).	
Stvaralaštvo glasom	1 2 3 4
Stvaralaštvo instrumentima	1 2 3 4
Stvaralaštvo tjeloglazbom	1 2 3 4
Digitalno stvaralaštvo	1 2 3 4
Kombinacija više načina izvođenja	1 2 3 4
28. Ako provodite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi, koliko vremena Vam je potrebno za njihovu provedbu i ostvarenje ishoda?	☐ dio nastavnoga sata ☐ cijeli nastavni sat ☐ ovisno o aktivnosti
29. Ako (ponekad) provodite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u samo jednom dijelu sata, odredite u kojemu dijelu najčešće provodite aktivnosti.	☐ uvodni dio sata ☐ središnji (glavni) dio sata ☐ završni dio sata ☐ ostalo _____
30. Ako provodite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, provodite li aktivnosti glazbenog stvaralaštva u svim razredima jednako često?	☐ DA ☐ NE

31. Ako provodite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, odredite učestalost provođenja u pojedinim razrednim odjeljenjima (1 – jednom tjedno, 2 – jednom do dvaput mjesečno, 3 – nekoliko puta u nastavnoj godini, 4 – nikad).	
5. razred	1 2 3 4
6. razred	1 2 3 4
7. razred	1 2 3 4
8. razred	1 2 3 4
32. Ako provodite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, na koji način uključujete učenike u aktivnost? Moguće je odabrati više odgovora.	☐ individualno ☐ u parovima ☐ u manjim skupinama ☐ cijeli razred kao veća skupina
33. Procijenite zastupljenost glazbenih područja u Vašoj nastavnoj praksi (1 – uvijek, 2 – često, 3 – ponekad, 4 – nikad).	
pjevanje	1 2 3 4
sviranje	1 2 3 4
slušanje glazbe	1 2 3 4
glazbeno stvaralaštvo	1 2 3 4
glazbeno opismenjavanje	1 2 3 4
glazbene igre	1 2 3 4
upoznavanje muzikoloških sadržaja	1 2 3 4
TEŠKOĆE U PROVOĐENJU	
34. Ako provodite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u redovnoj nastavi, kratko pojasnite koje teškoće prepoznajete u njihovoj provedbi.	
35. Ako ne provodite aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi, koje potencijalne teškoće možete zamisliti u njihovu provođenju?	
36. Procijenite teškoće koje se javljaju, ili se mogu pojaviti, u provođenju glazbenoga stvaralaštva u redovnoj nastavi (1 – nije teškoća, 2 – mala teškoća, 3 – umjerena teškoća, 4 – značajna teškoća).	
Nedovoljno vremena za provedbu aktivnosti.	1 2 3 4

Velike razredne skupine.	1 2 3 4
Nemotiviranost učenika.	1 2 3 4
Manjak discipline učenika.	1 2 3 4
Nezainteresiranost učenika.	1 2 3 4
Manjak nastavnih materijala.	1 2 3 4
Nedostatnost ideja učenika za glazbeno stvaralaštvo.	1 2 3 4
Loša tehnološka opremljenost učionice.	1 2 3 4
Loša opremljenost glazbenim instrumentima i pomagalicama.	1 2 3 4
Nesigurnost učitelja za provedbu stvaralačkih aktivnosti.	1 2 3 4
Manjak ideja učitelja o načinu provedbe stvaralačkih aktivnosti.	1 2 3 4
DRUGA OBILJEŽJA	
37. Odredite stupanj slaganja sa sljedećim tvrdnjama (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem).	
Nastava glazbe potiče razvoj kreativnoga mišljenja učenika.	1 2 3 4 5
Kreativno izražavanje učenika u nastavi glazbe moguće je samo u aktivnostima glazbenoga stvaralaštva.	1 2 3 4 5
U nastavi glazbe više područja omogućuje razvoj kreativnoga mišljenja.	1 2 3 4 5
Nastava koju prožima glazbeno stvaralaštvo zanimljiva je i dinamičnija.	1 2 3 4 5
Učenici nisu kompetentni za glazbeno stvaralaštvo.	1 2 3 4 5
Za provedbu stvaralačkih aktivnosti učenici moraju poznavati notni sustav.	1 2 3 4 5
Učenici mogu stvarati bez poznavanja tonalitetskih odnosa, trajanja i ostalih glazbenih sastavnica.	1 2 3 4 5
Glazbeno stvaralaštvo prikladnije je za učenike starije školske dobi (viši razredi osnovne škole).	1 2 3 4 5
Provedba aktivnosti glazbenoga stvaralaštva zahtijeva veću pripremu učitelja.	1 2 3 4 5

Aktivnosti glazbenoga stvaralaštva moguće je provoditi svaki nastavni sat.		1 2 3 4 5
Za provedbu stvaralačkih aktivnosti dovoljan je jedan dio nastavnoga sata (uvod, glavni ili završni dio).		1 2 3 4 5
Stvaralačke aktivnosti zahtijevaju provedbu kroz cijeli nastavni sat.		1 2 3 4 5
KURIKULUM		
Odredite stupanj slaganja sa sljedećim tvrdnjama (0 – ne znam procijeniti, 1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem).		
Mogućnosti i načini provedbe glazbenoga stvaralaštva jasno su prezentirani u predmetnome kurikulumu.		0 1 2 3 4 5
Predmetni kurikulum promiče aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.		0 1 2 3 4 5
U predmetnome kurikulumu jasno su prikazani cilj i svrha glazbenoga stvaralaštva u nastavi glazbe.		0 1 2 3 4 5
Predmetnim je kurikulumom postavljen okvir za vrednovanje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe.		0 1 2 3 4 5
Predmetni kurikulum opterećen je mnoštvom obveznoga sadržaja.		0 1 2 3 4 5
Predmetni kurikulum i satnica glazbene kulture u redovnoj nastavi usklađeni su.		0 1 2 3 4 5
Predmetni kurikulum omogućuje otvoreni pristup odgojno-obrazovnome procesu.		0 1 2 3 4 5
Glazbeno stvaralaštvo bitan je segment predmetnoga kurikuluma.		0 1 2 3 4 5
Glazbeno stvaralaštvo moguće je provoditi u sve tri kurikulumske domene.		0 1 2 3 4 5
Glazbeno stvaralaštvo moguće je provoditi u svim ciklusima odgojno-obrazovne vertikale.		0 1 2 3 4 5
Glazbenim stvaralaštvom može se ostvariti većina nastavnih ishoda.		0 1 2 3 4 5
40. Koje je ishode moguće ostvariti glazbenim	○ OŠ GK A.5. – 8. Učenik poznaje određeni broj skladbi. ○ OŠ GK A.5. Učenik razlikuje pjevačke glasove te opaža njihovu izvedbenu ulogu.	

stvaralaštvom? (označite jedan ili više odgovora)	○ OŠ GK A.5. – 7. Učenik razlikuje (gudaća i trzaća / glazbala s tipkama / puhaća / udaraljke) glazbala, skupinu glazbala, instrumentalne sastave i orkestre te opaža izvedbenu ulogu glazbala. ○ OŠ GK A.5. – 7. Učenik temeljem slušanja glazbe razlikuje vokalnu, instrumentalnu i vokalno-instrumentalnu glazbu te različite izvođačke sastave. ○ OŠ GK A.5. – 7. Učenik temeljem slušanja glazbe razlikuje glazbene oblike. ○ OŠ GK B.5. – 8. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe. ○ OŠ GK B.5. – 8. Učenik pjevanjem izvodi autorske i tradicijske pjesme iz Hrvatske i svijeta. ○ OŠ GK B.5. – 8. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u (različitim igrama i) aktivnostima glazbenoga stvaralaštva. ○ OŠ GK C.5. – 6. Učenik na osnovi slušanja glazbe (i aktivnog muziciranja) prepoznaje različite uloge i vrste glazbe. ○ OŠ GK C.5. – 6. Učenik temeljem slušanja, pjevanja i plesa/pokreta upoznaje obilježja hrvatske tradicijske glazbe užeg/šireg zavičajnog područja.

SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA ZA VOĐENJE AKTIVNOSTI GLAZBENOGA STVARALAŠTVA

U ovome dijelu upitnika procijenite vlastite kompetencije za provedbu stvaralačkih aktivnosti u redovnoj nastavi Glazbene kulture. Kako bismo Vam olakšali odgovaranje na sljedeća pitanja, nudimo Vam određenje pojma kompetencije.

<i>"Kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti."</i> (AZVO, bez dat.)	
41. Odredite stupanj važnosti sljedećih tvrdnji za glazbeno stvaralaštvo u odnosu na učitelja (1 – potpuno nevažno, 2 – uglavnom nevažno, 3 – niti je važno niti je nevažno, 4 – uglavnom važno, 5 – izrazito važno)	
Korištenje većega broja nastavnih materijala.	1 2 3 4 5
Poticanje učenika na učenje istraživanjem i otkrivanjem.	1 2 3 4 5
Poticanje učenika na učenje igrom.	1 2 3 4 5
Poticanje učenika na suradničko učenje.	1 2 3 4 5
Poticanje učenika na aktivno sudjelovanje u nastavnome procesu.	1 2 3 4 5
Poticanje učenika na samostalnost u radu.	1 2 3 4 5
Poticanje učenika na preuzimanje inicijative.	1 2 3 4 5
Provjeravanje kako učenici razumiju određene aktivnosti i zadatke.	1 2 3 4 5
Postavljanje potpitanja učenicima tijekom određene aktivnosti.	1 2 3 4 5
Poticanje učenika na dijalog s učiteljem.	1 2 3 4 5
Poticanje učenika na dijalog s drugim učenicima o nastavnome sadržaju ili aktivnosti.	1 2 3 4 5
Poticanje učenika na postavljanje otvorenih pitanja učitelju.	1 2 3 4 5
Učitelj poznaje predmetni kurikulum.	1 2 3 4 5
Poznavanje stručne literature vezane uz glazbeno stvaralaštvo.	1 2 3 4 5
Poznavanje različitih mogućnosti i načina provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.	1 2 3 4 5
Poznavanje različitih metoda na području glazbenoga stvaralaštva.	1 2 3 4 5
Upotreba digitalne i informacijsko-komunikacijske tehnologije.	1 2 3 4 5
Poznavanje dobrobiti koje glazbeno stvaralaštvo ima za učenike.	1 2 3 4 5
Razvijene improvizacijske vještine.	1 2 3 4 5
Razvijene vještine sviranja učitelja.	1 2 3 4 5
Razvijene vještine pjevanja učitelja.	1 2 3 4 5
Razvijene kreativne sposobnosti učitelja.	1 2 3 4 5

Detaljna pripremljenost učitelja za aktivnosti stvaralaštva.	1 2 3 4 5
Osjećaj profesionalne sigurnosti tijekom provedbe stvaralačkih aktivnosti.	1 2 3 4 5
42. Odredite stupanj slaganja sa sljedećim tvrdnjama u odnosu na sebe kao učitelja (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem).	
Koristim veći broj nastavnih materijala.	1 2 3 4 5
Potičem učenike na učenje istraživanjem i otkrivanjem.	1 2 3 4 5
Potičem učenike na učenje igrom.	1 2 3 4 5
Potičem učenike na suradničko učenje.	1 2 3 4 5
Potičem učenike na aktivno sudjelovanje u nastavnome procesu.	1 2 3 4 5
Potičem učenike na samostalnost u radu.	1 2 3 4 5
Potičem učenike na preuzimanje inicijative.	1 2 3 4 5
Provjeravam razumiju li učenici određene aktivnosti i zadatke.	1 2 3 4 5
Postavljam potpitanja učenicima tijekom određene aktivnosti.	1 2 3 4 5
Potičem učenike na dijalog s učiteljem (sa mnom).	1 2 3 4 5
Potičem učenike na dijalog s drugim učenicima o nastavnome sadržaju ili aktivnosti.	1 2 3 4 5
Potičem učenike na postavljanje otvorenih pitanja učitelju (meni).	1 2 3 4 5
Poznajem predmetni kurikulum.	1 2 3 4 5
Poznajem stručnu literaturu vezanu uz glazbeno stvaralaštvo.	1 2 3 4 5
Poznajem različite mogućnosti i načine provedbe aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.	1 2 3 4 5
Poznajem različite metode na području glazbenoga stvaralaštva.	1 2 3 4 5
Poznajem mogućnosti upotrebe digitalne i informacijsko-komunikacijske tehnologije u stvaralačkim aktivnostima.	1 2 3 4 5
Poznajem dobrobiti koje glazbeno stvaralaštvo ima za učenike.	1 2 3 4 5
Imam razvijene improvizacijske vještine.	1 2 3 4 5
Imam razvijene vještine sviranja.	1 2 3 4 5
Imam razvijene vještine pjevanja.	1 2 3 4 5
Imam razvijene kreativne sposobnosti.	1 2 3 4 5

Detaljno se pripremam za nastavni sat.	1 2 3 4 5
Osjećam profesionalnu sigurnost za provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.	1 2 3 4 5
43. Kako procjenjujete svoje kompetencije za vođenje aktivnosti različitih predmetnih područja? nedovoljne su (1), dovoljne su (2), dobre su (3), vrlo dobre su (4), izvrsne su (5)	
pjevanje	1 2 3 4 5
sviranje	1 2 3 4 5
slušanje glazbe	1 2 3 4 5
glazbene igre	1 2 3 4 5
glazbeno stvaralaštvo	1 2 3 4 5
vođenje nastave u cjelini.	1 2 3 4 5
44. Kako procjenjujete svoje kompetencije za provođenje pojedinih stvaralačkih aktivnosti? nedovoljne su (1), dovoljne su (2), dobre su (3), vrlo dobre su (4), izvrsne su (5)	
ritamska improvizacija	1 2 3 4 5
melodijska improvizacija	1 2 3 4 5
stvaralaštvo uz pokret	1 2 3 4 5
stvaralaštvo na udaraljkama	1 2 3 4 5
stvaralaštvo tjeloglazbom	1 2 3 4 5
stvaralaštvo glasom	1 2 3 4 5
skladanje kraćih skladbi (osmišljavanje nove pjesme)	1 2 3 4 5
osmišljavanje harmonije pjesmama	1 2 3 4 5
orkestriranje melodije	1 2 3 4 5
stvaralaštvo upotrebom informacijsko-komunikacijske tehnologije	1 2 3 4 5
oponašanje zvukova iz prirode	1 2 3 4 5
završavanje glazbene fraze / glazbena pitanja i odgovori	1 2 3 4 5
mijenjanje poznate pjesme	1 2 3 4 5
osmišljavanje melodije na zadani tekst	1 2 3 4 5
osmišljavanje teksta na zadanu melodiju	1 2 3 4 5
ozvučavanje literarnoga predloška	1 2 3 4 5

ORGANIZACIJA ODGOJNO-OBRAZOVNOGA PROCESA	
45. Odredite strategije poučavanja koje koristite u radu s učenicima.	☐ suradničko učenje ☐ frontalno poučavanje ☐ učenje istraživanjem ☐ učenje igrom ☐ rasprava ☐ obrnuta učionica (<i>Flipped classroom</i>) ☐ izvanučionička nastava ☐ ostalo _____
46. Obilježja aktivnosti koje vodi učitelj (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem).	
Dopuštam uključivanje učenika u raspravu o nekome sadržaju.	1 2 3 4 5
Potičem i pratim učenike u njihovu procesu učenja.	1 2 3 4 5
Rado odgovaram na učenikova pitanja.	1 2 3 4 5
Potičem međusobnu komunikaciju učenika.	1 2 3 4 5
Potičem kritičko i kreativno promišljanje u nastavnome procesu.	1 2 3 4 5
47. Na koji način upoznajete učenike s muzikološkim sadržajima?	☐ izravnim poučavanjem muzikoloških sadržaja ☐ izravnim poučavanjem uz različite glazbene aktivnosti ☐ provedbom različitih glazbenih aktivnosti
48. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili „provedbom različitih glazbenih aktivnosti“, odaberite područja koja se odnose na Vaše poučavanje.	☐ pjevanje ☐ sviranje ☐ slušanje glazbe ☐ glazbeno stvaralaštvo ☐ glazbene igre ☐ ostalo _____
VREDNOVANJE GLAZBENOGA STVARALAŠTVA	

49. Procijenite stupanj slaganja sa sljedećim tvrdnjama (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem).	
Glazbeno stvaralaštvo ne treba vrednovati.	1 2 3 4 5
Vrednovanje treba biti usmjereno na proces stvaranja.	1 2 3 4 5
Vrednovanje treba biti usmjereno na rezultat stvaranja.	1 2 3 4 5
Vrednovanje treba biti usmjereno i na proces i na rezultat.	1 2 3 4 5
Učenik treba imati utjecaj na vrednovanje svog produkta.	1 2 3 4 5
Razred treba imati utjecaj na vrednovanje produkta.	1 2 3 4 5
Produce glazbenog stvaralaštva teško je vrednovati.	1 2 3 4 5
Produkti glazbenog stvaralaštva na osnovnoškolskoj razini moraju zadovoljiti estetsku razinu.	1 2 3 4 5
Glazbeno stvaralaštvo treba formativno vrednovati (bilješkom).	1 2 3 4 5
Glazbeno stvaralaštvo treba sumativno vrednovati (brojčanom ocjenom).	1 2 3 4 5
50. Ako vrednujete glazbeno stvaralaštvo, kratko opišite načine vrednovanja.	_____ _____

PROTOKOL ZA SUSTAVNO PROMATRANJE AKTIVNOSTI GLAZBENOGA
STVARALAŠTVA U ODGOJNO-OBRAZOVNOME PROCESU

Istraživanje:	<i>Didaktičko-metodička paradigma i kompetencije učitelja za poučavanje i poticanje glazbenoga stvaralaštva u višim razredima općeobrazovne škole</i>
Voditelj istraživanja:	Mia Mucić, prof.
Škola:	
Mjesto i vrijeme snimanja:	
Redni broj sata (snimanja):	
Ime i prezime učitelja/učiteljice:	
Nastavna jedinica:	
Ishod iz kurikuluma:	
Razred:	
NAČINI ORGANIZACIJE AKTIVNOSTI GLAZBENOGA STVARALAŠTVA	
Vrsta aktivnosti:	a) Individualna aktivnost b) Rad u paru c) Rad u manjim skupinama d) Rad u većoj skupini (razred kao skupina)
Vrsta glazbenog stvaralaštva:	a) Improvizacija b) Osmišljavanje c) Kombinacija načina izvođenja d) Aktivnost podrazumijeva stvaralačko izražavanje, ali ne glazbeno
Trajanje aktivnosti:	a) dio nastavnoga sata b) cijeli nastavni sat
U kojemu je dijelu nastavnoga sata provedena stvaralačka aktivnost?	a) Uvodni dio b) Središnji dio c) Završni dio
Vrsta stvaralačkoga izražavanja:	a) glasom b) instrumentima c) pokretom d) tjeloglazbom e) posredstvom IKT-a

	f) neglazbeno stvaralačko izražavanje
Vrednovanje:	a) sumativno b) formativno c) aktivnost nije vrednovana
Vrednovanje (opis).	
Procjena teškoća	
Procjena obilježja aktivnosti glazbenoga stvaralaštva (1 – nije primjenjivo; 2 – djelomično primjenjivo; 3 – primjenjivo).	
<i>Tijek aktivnosti</i> <i>(opis stvaralačke aktivnosti)</i>	Interpretacija
Bilješka istraživača:	

Prilog 4. Protokol za polustrukturirani intervju

Intervju s učiteljima

POLUSTRUKTURIRANI INTERVJU

PROTOKOL INTERVJUA

1. Osnovni podaci o ispitaniku – godine, stručna sprema, rade li u struci, godine radnoga staža, broj škola na kojima su zaposleni.
2. Kako su zadovoljni svojim poslom?
3. Kako sebe opisuju kao učitelja?
4. O glazbenome stvaralaštvu
 - Kako pojašnjavaju glazbeno stvaralaštvo?
 - Koja je svrha glazbenoga stvaralaštva u nastavi?
5. Koje su prednosti/dobrobiti glazbenoga stvaralaštva u nastavi?
6. Provedba aktivnosti glazbenoga stvaralaštva.
 - Na koji se način učitelji pripremaju za vođenje glazbenoga stvaralaštva?
 - Na koje teškoće nailaze u pripremi i provedbi stvaralačkih aktivnosti?
 - Imaju li potrebne uvjete za provedbu ovih aktivnosti?
 - Kojim postupcima i načinima izražavanja najčešće provode ove aktivnosti?
 - Koliko često provode glazbeno stvaralaštvo u nastavi?
 - Kako učenici reagiraju na aktivnosti glazbenoga stvaralaštva?
 - Kako procjenjuju je li aktivnost glazbenoga stvaralaštva uspješna ili neuspješna?
7. Vrednovanje stvaralačkih aktivnosti.
 - Vrednuju li stvaralačke aktivnosti?
 - Ako vrednuju, na koji način? (formativno ili sumativno)
8. Koja glazbena područja najradije implementiraju u nastavni proces?
9. U kojim aktivnostima učenici najradije sudjeluju?

10. Upoznaju li učenike s notnim pismom?

11. Samoprocjena kompetencija za provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi.

- Koje kompetencije nastavnika smatraju važnima za vođenje glazbenoga stvaralaštva?
- Jesu li formalnim obrazovanjem razvili kompetencije za vođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva?
- Koja je uloga kurikuluma u pripremi aktivnosti glazbenoga stvaralaštva?
- Jesu li zadovoljni vlastitim kompetencijama za provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva?

12. Kako učitelji mogu unaprijediti kompetencije za poučavanje i provedbu aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u odgojno-obrazovnome procesu?

Prilog 5. Obrazac za samovrednovanje aktivnosti (učiteljice)

Ime i prezime učitelja/učiteljice:	
Škola:	
Razred:	
Redni broj sata (snimanja):	
Nastavna jedinica:	
Cilj provedene aktivnosti:	
SAMOPROCJENA AKTIVNOSTI 1 – uopće se ne slažem 2 – ne slažem se 3 – niti se slažem niti se ne slažem 4 – slažem se 5 – u potpunosti se slažem	
Zadovoljna/zadovoljan sam provedbom planiranih aktivnosti.	1 2 3 4 5
Ostvarila/ostvario sam ishode aktivnosti.	1 2 3 4 5
Učenici su aktivno sudjelovali u provedenoj aktivnosti.	1 2 3 4 5
Što bih posebno istaknuo/istaknula za uspješnu provedbu ove aktivnosti?	
Koje teškoće primjećujem u provedbi ove aktivnosti?	
Kako mogu poboljšati provedenu aktivnost?	

Prilog 6. Pozivno pismo za ravnatelje škola

Predmet: Suglasnost za provedbu istraživanja u odgojno-obrazovnome procesu

Poštovana/i,

učiteljica sam Glazbene kulture i studentica poslijediplomskoga studija *Obrazovne znanosti i perspektive obrazovanja* koji se izvodi na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. Područje mog interesa je dječje glazbeno stvaralaštvo u višim razredima općeobrazovne škole. U okviru pisanja doktorske disertacije *Didaktičko-metodička paradigma i kompetencije učitelja za poticanje i poučavanje glazbenoga stvaralaštva u višim razredima općeobrazovne škole* predviđena je provedba kvalitativnog istraživanja s ciljem utvrđivanja stručnih kompetencija učitelja potrebnih za provedbu stvaralačkih aktivnosti. Ovim Vas dopisom pozivam na sudjelovanje u istraživanju jer je učitelj glazbene kulture Vaše škole prepoznat kao kompetentan i stručan za provedbu istih aktivnosti. Očekujem da će ovo istraživanje potaknuti razvoj stručne i znanstvene paradigme poučavanja glazbenoga stvaralaštva u odgojno-obrazovnome procesu u Republici Hrvatskoj. Istraživanje podrazumijeva snimanje stvaralačkih aktivnosti u odgojno-obrazovnome procesu (10), a prikupljeni podaci koristit će se u grupnim statističkim analizama i biti prikazani na grupnoj razini. Tijekom istraživanja vodit će se računa o etičkim pitanjima.

Molim Vas provjerite s učiteljem Glazbene kulture spremnost za sudjelovanje u istraživanju.

Kako biste potvrdili spremnost sudjelovanja u istraživanju, molim Vas pisani pristanak.

Za dodatne informacije o istraživanju obratite se na adresu e-pošte:

mia.mucic1@skole.hr ili mucic.mia1@gmail.com.

Unaprijed zahvaljujem na odvojenome vremenu i uloženome trudu!

U iščekivanju Vašeg pozitivnog odgovora,

Srdačan pozdrav.

Mia Mucić

U Vinkovcima 21. prosinca 2022.

**ODOBRENJE ŠKOLE ZA SUDJELOVANJE UČITELJA I UČENIKA U
PEDAGOŠKOME ISTRAŽIVANJU**

Dozvoljavamo učiteljici Miji Mucić, doktorandici Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, provedbu istraživanja u školskoj godini 2022./2023. Upoznati smo s metodama (sustavno promatranje) i svrhom istraživanja. Također, dozvoljavamo učiteljici glazbene kulture naše škole da sudjeluje u istraživanju i provedbi stvaralačkih aktivnosti u odabranim razrednim odjeljenjima.

Naziv osnovne škole: _____

Ime i prezime ravnatelja/ravnateljice: _____

Mjesto i datum:

Potpis ravnatelja/ravnateljice

PRISTANAK UČITELJA/UČITELJICE NA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Pristajem sudjelovati u pedagoškom istraživanju o kompetencijama učitelja za provedbu stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe tijekom šk. god. 2022./2023. Pristajem na intervju i snimanje stvaralačkih aktivnosti u odabranim razrednim odjeljenjima.

Naziv osnovne škole: _____

Ime i prezime učitelja/učiteljice: _____

Potpis učitelja/učiteljice: _____

Prilog 9. Pozivno pismo i formular suglasnosti za roditelje učenika

Mia Mucić

mia.mucic1@skole.hr

Poštovani roditelji,

u svrhu prikupljanja podataka potrebnih za izradu **doktorske disertacije** *Didaktičko-metodička paradigma i kompetencije učitelja za poučavanje i poticanje glazbenoga stvaralaštva u višim razredima općeobrazovne škole* molimo Vas za suradnju. Istraživanje provodi **Mia Mucić**, doktorandica poslijediplomskog studija *Obrazovne znanosti i perspektive obrazovanja* na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

Cilj je istraživanja utvrditi ulogu stvaralačkih aktivnosti i kompetencije učitelja potrebnih za provedbu stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture. Kako bismo dobili relevantne podatke, potrebno je dokumentirati (snimiti) nastavni sat Glazbene kulture (dostupnom digitalnom tehnologijom). U skladu s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom* i *Zakonom o zaštiti tajnosti podataka* podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani, a videozapisi će biti vidljivi isključivo učiteljima uključenima u ovo istraživanje (10). Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će rezultate koji govore o grupi djece bez isticanja pojedinačnih sudionika.

Dozvolu za ispitivanje dobili smo od ravnatelja i Ministarstva znanosti i obrazovanja. Također, Vašoj djeci će se pobliže objasniti svrha istraživanja i odgovoriti na njihova pitanja. Nakon toga, istraživanje će se provesti samo s onim učenicima koji su pristali sudjelovati. Dodatna pitanja slobodni ste uputiti na adresu e-pošte: mia.mucic1@skole.hr.

S poštovanjem,

Mia Mucić, doktorandica

SUGLASNOST RODITELJA/SKRBNIKA

kojom, ja, _____, roditelj/skrbnik

(ime i prezime roditelja/skrbnika)

učenika/ce _____ iz _____ razreda

(ime i prezime učenika/ce)

_____, u _____,

(naziv škole)

(mjesto škole)

dajem suglasnost za sudjelovanje mog djeteta/štićenika u istraživanju koje doktorandica Mia Mucić koristi za potrebe istraživanja u okviru poslijediplomskog studija u školskoj godini 2022./2023. Istraživanje podrazumijeva metodu sustavnoga promatranja i dokumentiranje stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture. Istraživanje se provodi u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Dobiveni podaci bit će korišteni poštujući načelo anonimnosti bez isticanja identiteta.

Datum i mjesto _____

Potpis roditelja/skrbnika _____

10. ŽIVOTOPIS AUTORICE S POPISOM OBJAVLJENIH RADOVA

Mia Mucić rođena je 1985. godine u Vinkovcima, gdje završava osnovnu općeobrazovnu i glazbenu školu te gimnaziju. Diplomirala je na Umjetničkoj akademiji u Osijeku 2008. godine i stekla zvanje profesorice glazbene kulture. Nakon završetka studija radila je u više osnovnih škola i Gimnaziji Matije Antuna Reljkovića u Vinkovcima (2010. – 2024.). Od 2012. godine zaposlena je u Osnovnoj školi Zrinskih Nuštar u Nuštru. U listopadu 2022. godine napredovala je u zvanje savjetnika. Voditeljica je Županijskoga stručnog vijeća učitelja glazbene kulture Vukovarsko-srijemske (2022. –) i Brodsko-posavske županije (2022. – 2024.). Zapažene rezultate ostvarila je u radu s dječjim zborom Zrinus. Koordinirala je dva Erasmus+ projekta u Osnovnoj školi Zrinskih Nuštar (*Creativity and digitalization; Successful Overstress Survival*). Autorica je dodatnih digitalnih sadržaja i metodičkih preporuka za Glazbenu kulturu (MZO, 2019; 2020). U razdoblju 2020. – 2022. bila je članica radne skupine Ministarstva znanosti i obrazovanja za *i-nastavu*. Sudjelovala je u projektu e-Škole (2023.) „Cjelovita informatizacija poslovanja škola i nastavnih procesa u svrhu stvaranja digitalno zrelih škola za 21. stoljeće“ (CARNET, 2023.) te kao (ko)autorica izradila interdisciplinarne sadržaje za sedmi i osmi razred. Dobitnica je nagrade Ministarstva znanosti i obrazovanja za najuspješnije odgojno-obrazovne djelatnike u 2020., 2021., 2022., 2023. i 2024. godini. Izlagala je na brojnim državnim i međunarodnim znanstvenim konferencijama te sudjelovala u pripremanju konferencija (*Dani doktoranada*, 2021.; *Prva međunarodna konferencija Kreativni pristupi učenju i podučavanju*, 2023.). Autorica je više znanstvenih radova i koautorica knjige na području glazbene pedagogije. Poslijediplomski doktorski studij upisala je 2020. godine. Njezin je znanstveni interes usmjeren na područje glazbene pedagogije s naglaskom na glazbeno stvaralaštvo.

Popis javno objavljenih radova:

1. Mucić, M., Šarlija, T., i Mamužić, J. (2020). Povezanost pjevanja i nastave zbora s kreativnim mišljenjem učenika. U V. Svalina (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena. Glazba u školi - stanje i perspektive* (str. 201–213). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
2. Svalina, V., i Mucić, M. (2022). *Dječje glazbeno stvaralaštvo u nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanost.
3. Svalina, V., i Mucić, M. (2022). Attitudes of future teachers about the application of information and communication technology in music teaching. U I. Đurđević Babić i V. Galzina (ur.), *First online scientific conference ICT in Life. Contemporary society meeting ICT challenges and issues* (str. 356–370). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU), Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.
4. Mucić, M., Šarlija, T., i Čurko, S. (2022). Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi – izazovi suvremene nastave. U A. Radočaj-Jerković i M. Milinović (ur.), *Inovativne metode poučavanja u umjetničkom području* (str. 234–248). Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
5. Šimunović, Z., Šarlija, T., i Mucić, M. (2022). Zavičajni skladatelji i etnomuzikolozi 19. stoljeća u udžbenicima Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti. U T. Ileš (ur.), *Pajo Kolarić i njegovo doba* (str. 455–470). Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
6. Mucić, M. (2023). Povezanost nastave glazbe i izvannastavnih glazbenih aktivnosti s kvalitetom školskoga života učenika. U S. Vidulin (ur.), *Glazba i dobrobit u obrazovanju i umjetnosti* (str. 103 – 119). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli.
7. Mucić, M., Šarlija, T., i Svalina, V. (2024). Stavovi studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o provedbi glazbenih aktivnosti u dječjim vrtićima. U T. Borovac i I. Somolanji Tokić (ur.), *Kompetentni sustavi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju* (str. 199–214).

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU), Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.

8. Mucić, M. (2024). Musical creativity in Music Lessons in Croatia. *Music Education Research*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2357358>
9. Mucić, M., i Berbić Kolar, E. (2024). Cultural heritage in music teaching: the experience in Croatia. *Revija za elementarno izobraževanje*, 309–324. doi: 10.18690/rei.4676