# GLAZBA U SUVREMENOM DJEČJEM VRTIĆU



Snježana Dobrota
Marijo Krnić
Branimir Mendeš

Snježana Dobrota
Marijo Krnić
Branimir Mendeš

# GLAZBA U SUVREMENOM DJEČJEM VRTIĆU

IZDANJA FILOZOFSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U SPLITU
EDITIONES FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS SPALATENSIS

**Nakladnik**
Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet
Poljička cesta 35, 21 000 Split

**Odgovorna urednica**
prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac, dekanica

**Recenzentice**
prof. dr. sc. Olga Denac
prof. dr. sc. Jelena Martinović-Bogojević

**Lektura**
Karla Bareta Grgić, prof.

ISBN (Tisak) 978-953-352-133-6
ISBN (Online) 978-953-352-191-6

Online izdanje odobrilo vijeće Filozofskog odlukom od 22. 9. 2026.



Snježana Dobrota
Marijo Krnić
Branimir Mendeš

# GLAZBA U SUVREMENOM DJEČJEM VRTIĆU

Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet
Split, 2026.

# SADRŽAJ

PREDGOVOR . . . . . 7

1. GLAZBA U INSTITUCIJSKOM RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU: OD TRADICIONALNOG PRISTUPA PREMA ISTRAŽIVANJU GLAZBE . . . . . 9

1.1. Glazba u odgoju i obrazovanju . . . . . 9
1.2. Institucijski konteksti u ranoj i predškolskoj dobi . . . . . 12
1.3. Glazba u odgojno-obrazovnim programima i kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja . . . . . 15
*1.3.1. Tradicionalni i suvremeni pristup kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* . . . . . 15
*1.3.2. Zastupljenost glazbenih komponenata u odgojno-obrazovnim programima / kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* . . . . . 17

2. POTICAJNI KONTEKST ZA GLAZBENE AKTIVNOSTI U DJEČJEM VRTIĆU . . . . . 95

2.1. Dimenzije institucijskog konteksta . . . . . 95
2.2. Centar za glazbu – sastavnica poticajnog prostorno-materijalnog konteksta . . . . . 97

3. ODGOJITELJ I GLAZBENE AKTIVNOSTI U DJEČJEM VRTIĆU . . . . . 99

3.1. Profesionalne kompetencije odgojitelja . . . . . 99
3.2. Postupci i uloge odgojitelja u glazbenim aktivnostima . . . . . 101
3.3. Odgojitelj i dokumentiranje ranih glazbenih aktivnosti . . . . . 102

4. GLAZBENE SPOSOBNOSTI . . . . . 104

4.1. Razvoj glazbenih sposobnosti . . . . . 104
4.2. Koncepcije glazbenih sposobnosti . . . . . 108

5. GLAZBENE AKTIVNOSTI U VRTIĆU I U KUĆNOM OKRUŽENJU . . . . . 113

5.1. Glazbene aktivnosti u vrtiću . . . . . 113
*5.1.1. Brojalica* . . . . . 113
*5.1.2. Pjevanje* . . . . . 117
*5.1.2.1. Anatomija i fiziologija vokalnoga aparata* . . . . . 117
*5.1.2.2. Vrste pjevačkih glasova* . . . . . 123
*5.1.2.3. Značajke dječjih pjevačkih glasova* . . . . . 126
*5.1.2.4. Vokalna tehnika* . . . . . 130
*5.1.2.5. Važnost vokalne higijene kod djece rane i predškolske dobi* . . 133
*5.1.2.6. Artikulacija aktivnosti pjevanja u vrtiću* . . . . . 135
*5.1.3. Glazbene igre* . . . . . 137
*5.1.4. Sviranje* . . . . . 142
*5.1.5. Slušanje glazbe* . . . . . 144
5.2. Važnost kućne glazbene okoline za razvoj glazbenih sposobnosti dojenčadi i djece rane i predškolske dobi . . . . . 147

6. DOBROBITI GLAZBENIH AKTIVNOSTI ZA CJELOVITI RAZVOJ DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI . . . . . 153

6.1. Kognitivni razvoj . . . . . 153
6.2. Socioemocionalni razvoj . . . . . 156
6.3. Psihomotorički razvoj . . . . . 157

7. ZAKLJUČAK . . . . . 159

IZVORI I LITERATURA . . . . . 160

# PREDGOVOR

Znanstvena monografija *Glazba u suvremenom dječjem vrtiću* nastala je kao rezultat dugogodišnjeg rada autorā na istraživanju problematike važnosti i uloge glazbenih aktivnosti za cjeloviti razvoj djeteta rane i predškolske dobi.

U prvom poglavlju, *Glazba u institucijskom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju: od tradicionalnog pristupa prema istraživanju glazbe*, autori razmatraju mjesto i ulogu glazbe u odgoju i obrazovanju te specifičnosti institucijskih konteksta u ranoj i predškolskoj dobi. Slijedi prikaz odgojno-obrazovnih programa i kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u kojemu se diferenciraju tradicionalni i suvremeni pristupi kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te se razmatra zastupljenost glazbenih sadržaja u navedenim dokumentima.

Drugo poglavlje, *Poticajni kontekst za glazbene aktivnosti u dječjem vrtiću*, donosi prikaz dimenzija poticajnog institucijskog konteksta i detaljan opis centra za glazbu kao sastavnice poticajnog odgojno-obrazovnog konteksta u dječjem vrtiću.

U trećem poglavlju, *Odgojitelj i glazbene aktivnosti u dječjem vrtiću*, autori se bave problematikom profesionalnih kompetencija odgojitelja, postupaka i uloga odgojitelja u glazbenim aktivnostima u vrtiću te se naglašava važnost odgovarajućeg dokumentiranja glazbenih aktivnosti djece rane i predškolske dobi.

Četvrto poglavlje, *Glazbene sposobnosti*, donosi pregled razvoja glazbenih sposobnosti djece te tradicionalnih i suvremenih koncepcija glazbenih sposobnosti. Slijedi poglavlje *Glazbene aktivnosti u vrtiću i u kućnom okruženju*. Unutar glazbenih aktivnosti u vrtiću prikazana je artikulacija i metodička obrada aktivnosti brojalice, pjevanja, glazbenih igara, sviranja i slušanja glazbe. Potpoglavlje koje se odnosi na pjevanje detaljno prikazuje anatomiju i fiziologiju vokalnoga aparata, vrste i značajke dječjih pjevačkih glasova, vokalnu tehniku i važnost vo-

kalne higijene djece rane i predškolske dobi. U nastavku poglavlja autori ukazuju na važnost kućne glazbene okoline za razvoj glazbenih sposobnosti djece rane i predškolske dobi.

Posljednje poglavlje, *Dobrobiti glazbenih aktivnosti za cjeloviti razvoj djece rane i predškolske dobi*, donosi prikaz brojnih istraživanja kojima je potvrđena pozitivna uloga glazbenih aktivnosti u kognitivnom, socioemocionalnom i psihomotoričkom razvoju djece rane i predškolske dobi.

Vjerujemo kako će ova znanstvena monografija biti korisna literatura studentima, odgojiteljima i glazbenim pedagozima.

Veliku zahvalnost dugujemo recenzenticama prof. dr. sc. Olgi Denac i prof. dr. sc. Jeleni Martinović-Bogojević. Posebno zahvaljujemo Filozofskomu fakultetu u Splitu koji je financirao i objavio ovu monografiju.

# 1. GLAZBA U INSTITUCIJSKOM RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU: OD TRADICIONALNOG PRISTUPA PREMA ISTRAŽIVANJU GLAZBE

*Od svih umjetnosti muzika je djeci najmlađe dobi najdostupnija. Živahan i dinamičan muzički govor privlači dječju pažnju i već kod prvih susreta izaziva radost.*

**Višnja Manasteriotti** (1981, str. 1)

## 1.1. Glazba u odgoju i obrazovanju

Glazba je prisutna u čovjekovu životu od davnih dana. Pratila je, a prati i danas različite životne trenutke – bilo sretne bilo tužne. Slavlja prilikom rođenja djeteta prati pjesma i svirka glazbenih instrumenata. Na isti način glazba prati i druge događaje: vjenčanje, rođendanske proslave, svakodnevni rad, poljoprivredne radove u polju, voćnjaku ili masliniku. Pjesma prati posljednje ispraćaje preminulih i bliskih nam osoba. Talijanska pedagoginja Rossa Agazzi u vezi s tim navodi sljedeće:

> „Pjeva urođenik kad se obraća nepoznatim silama, pjeva majka kad uspavljuje dijete, pjeva radnik kad radi, pjeva seljak u polju i dijete u svojim igrama, pjevuši starac kad zasja sunce, pjeva onaj koji voli i koji se nada.
> I tek kad bi se čovječanstvu zabranilo pjevanje, shvatili bismo da je ono potreba ljudskog života." (Agazzi, prema Manasteriotti, 1969, str. 5).

Odgojno-obrazovni potencijal glazbene umjetnosti prepoznat je od samih početaka organiziranog odgoja i obrazovanja te je sastavni dio različitih obrazovnih praksi. „Bitnu sastavnicu predškolskog odgoja i obrazovanja čini umjetnost, odnosno kreativne aktivnosti bliske umjetničkom izrazu." (Vidulin, 2016, str. 222). U tom se kontekstu može sagledati i glazba.

Tijekom povijesti može se uočiti da su glazbu cijenili kako narodi na niskom stupnju kulture tako i oni na naprednijim stupnjevima. Značajnom komponentom odgojnog ideala smatrali su je stari Grci. Bila je neizostavan dio njihovih škola. Posvećenost glazbi iskazivali su i stari Atenjani koji su njegovali tradicijske i religijske pjesme te sviranje na raznim glazbalima. Rimljanima je glazba bila sastavni dio dokoličarenja. Kod starih Židova glazba je imala ulogu u raznim svet-

kovinama, posebno bogoslužjima. Od pojave kršćanstva glazba postaje dijelom vjerskih obreda. Posebno se njegovalo pjevanje psalama. Istaknimo da je papa Grgur Veliki (6. stoljeće) utemeljio školu u kojoj se učila vještina pjevanja. S vremenom je pjevanje uvedeno i kao obvezni školski predmet, a ostvarivalo se kao mehaničko zapamćivanje napjeva te reprodukcija. Takav pristup oštro je kritizirao pedagoški reformator Jan Ámos Komenský (1592. – 1670.). Reformirao je način podučavanja svih nastavnih predmeta pa tako i pjevanja. Glazbu je smatrao značajnom komponentom ranog odgoja u obiteljskom kontekstu te ju je ugradio u originalni koncept materinske škole, tj. obiteljskog doma (Bartuškova, 1968). Na odgojno-obrazovne vrijednosti glazbe ukazali su i pedagozi kasnijih epoha. Za područje ranoga glazbenog odgoja posebno je značajan Friedrich Fröbel (1782. – 1852.), koji je prvi razradio metodički pristup pjevanju za potrebe prvih dječjih vrtića tijekom prve polovine 19. stoljeća. Glazbu je smatrao važnim sredstvom odgojno-obrazovne prakse. Poznata je njegova izreka koja glasi: Pjevanje – glasnik dječje sreće i radosti (Manasteriotti, 1965/66a). Na važnost glazbe u odgoju i obrazovanju ukazala je i Maria Montessori (1870. – 1952.), odnosno cjelokupna Montessori pedagogija (Dobrota, 2001; Valjan-Vukić i Miočić, 2011; Schäfer, 2015). Sestre Agazzi, Rosa (1866. – 1951.) i Carolina (1870. – 1945.), glazbu su, a posebno pjevanje, ugradile u vlastiti odgojni prijedlog poznat pod nazivom odgojni prijedlog sestara Agazzi, odnosno Agazzi pedagogija. Zagovornice su ideje pjevanja koje odgaja, odnosno odgojnog pjevanja (Agazzi, 1968; Manasteriotti, 1965/66a; 1969). U predgovoru knjizi *Abeceda odgojnog pjevanja* Rosa Agazzi navodi sljedeće:

> „Uvijek kad do mene dopre dječji glas, s polja, iz tihe ulice ili radione, glas gibak, melodiozan, iz kojega kao da izbija radost zbog vlastite ljepote, obuzme me poseban osjećaj sretnoga ponosa – kao da je taj glas jeka mojih najskrovitijih želja.
>
> I htjela bih slijediti taj glas i povesti ga sa sobom tamo, gdje još moj narod ne zna što je lijepo, ljupko pjevanje.
>
> U taj bih glas htjela uliti sve vrline, da bi oko sebe mogao okupiti sve ostale i ujediniti se zajedno s njima pjevajući radosne himne zemlji, suncu i idealima čovječanstva – da pred njim zauvijek utihne raspojasani urlik životinjskog u čovjeku." (Agazzi, prema Manasteriotti, 1965/66a, str. 133).

Brojni skupovi, kongresi i konferencije, svjetski i nacionalni, također su ukazali na važnost glazbe u odgoju i obrazovanju. Prvi međunarodni skup učitelja glazbe, održan 1910. godine, poseban značaj cjelokupnomu glazbenom odgoju dao je sljedećim zaključkom: „Svako dijete ima pravo i na muzičko obrazovanje. (...) Muzika je u općem odgoju najidealnije sredstvo za međusobno povezivanje ljudi, a isto tako i za međusobno razumijevanje i poštivanje naroda." (prema Ra-

kijaš, 1971, str. 6-7). Za reformiranje metodičkih pristupa glazbi u dječjim vrtićima, osnovnim i srednjim školama te visokim učilištima posebno je značajno djelovanje Carla Orffa (1895. – 1982.). Za potrebe odgojno-obrazovne prakse razradio je koncept aktivnog muziciranja nizom udaraljki kojima je primarni cilj razvoj i doživljaj ritma. Tijekom idućih razdoblja mogu se uočiti brojna nastojanja reformiranja tradicionalnog pristupa glazbi u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama (više kod Požgaj, 1975). Brojna reformska kretanja nisu zaobišla ni ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koje se počinju otvarati tijekom druge polovine 19. stoljeća. Na važnost glazbe u odgoju i obrazovanju djeteta rane i predškolske dobi ukazano je kako u tradicionalnoj pedagogiji (npr. Bayless i Ramsey, 1986; Dickson Sheehy, 1952; Fučkar, 1963; 1958; 1959; 1981; Makjanić, 1957; 1967; 1972; 1980; Manasteriotti, 1965; 1971; 1982; Požgaj, 1988; Rakijaš, 1971; Voglar, 1973; 1978; 1989) tako i suvremenoj (npr. Borota, 2006; Dobrota, 2012; Marić i Goran, 2013; Gospodnetić, 2015; Mendeš, Marić i Goran, 2020). Pristupačnosti, odnosno dostupnosti glazbene umjetnosti svakako je doprinijela i suvremena tehnologija koja je glazbu učinila dostupnom brojnim pedagoškim adresatima pa tako i djeci rane i predškolske dobi, njihovim roditeljima te odgojiteljima u dječjim vrtićima.

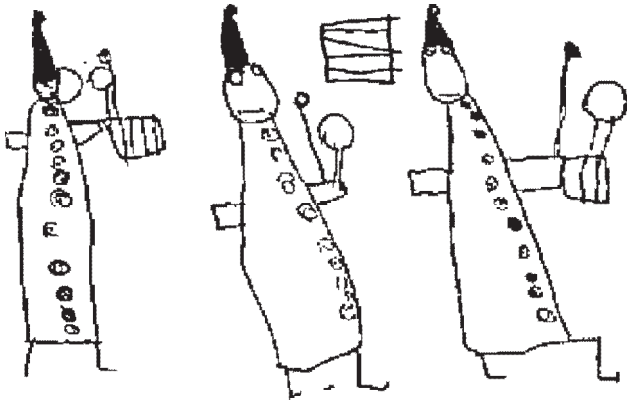
Svakako treba istaknuti *Konvenciju o pravima djeteta* (1989) koja obvezuje države potpisnice da provode mjere s ciljem najboljeg interesa za dijete. Navedeni dokument, pored niza prava, spominje i pravo djeteta na sudjelovanje u kulturnom i umjetničkom životu. U okviru navedenog može se prepoznati i mjesto glazbe u djetetovu životu.

**Članak 31.**

1. Države stranke priznaju djetetu pravo na odmor i slobodno vrijeme, na igru i razonodu primjerenu njegovoj dobi, kao i na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnostima.
2. Države stranke poštivat će i promicati pravo djeteta na puno sudjelovanje u kulturnom i umjetničkom životu te će poticati ostvarenje primjerenih i jednakih uvjeta za provođenje kulturnih, umjetničkih, rekreativnih i slobodnih djelatnosti.

*Konvencija o pravima djeteta* (1989.)

Glazba se može promatrati i u kontekstu interkulturnog odgoja te se može shvatiti kao „univerzalni jezik dječjeg sporazumijevanja" (Rijavec, 1980) (slika 1). Glazba ne poznaje granice i kao „univerzalno sredstvo komunikacije, ona premošćuje sve kulture, društvene klase, različite dobi, spolove, pa čak i jezike." (Rauch, 2020, str. 287).



**Slika 1.** *Glazba ide ulicom (dječak, pet godina)*
(prva polovina pedesetih godina)

### 1.2. Institucijski konteksti u ranoj i predškolskoj dobi

Dijete rane i predškolske dobi razvija se, odgaja i živi kako u obiteljskom tako i u izvanobiteljskom kontekstu. Izvanobiteljski kontekst još se naziva i institucijskim. Institucijski kontekst predstavljaju ustanove za rani i predškolski odgoj, odnosno dječji vrtići. Do suvremenog dječjeg vrtića, dječjeg vrtića u skladu s djetetovim potrebama i po mjeri njegova subjekta, prijeđen je dugačak razvojni put (Mendeš, 2020). Tijekom razvoja dječjih vrtića mogu se susresti različite pedagoške ideje, pa i krajnosti.

Svaka je ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje „umetnuta u širi društveni i kulturni kontekst" (Petrović-Sočo, 2007, str. 4) te je podložna različitim društvenim i pedagoškim utjecajima. Svi institucionalizirani oblici odgoja i obrazovanja (dječji vrtići, škole, učenički domovi i dr.) predstavljaju odgojno-obrazovni sustav neke zemlje.

Institucijski rani i predškolski odgoj i obrazovanje temeljni je dio odgojno-obrazovnog sustava neke države. Njegovi su provedbeni oblici dječji vrtići koji provode odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi u institucijskim uvjetima. „Mogu se tumačiti kao dobrobit djece, društvena skrb o djeci, potpora obiteljskom odgoju, potpora roditeljima na tržištu rada, ali i potpora kvaliteti roditeljstva." (Visković, 2024, str. 108-109). Dječji se vrtići temelje na humanističko-razvojnoj koncepciji izvanobiteljskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Može se uočiti pluralizam pedagoških koncepcija i pristupa.

Osnovni je provedbeni oblik ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja *dječji vrtić*. Početci otvaranja dječjih vrtića sežu u tridesete godine 19. stoljeća. Njiho-

vim otvaranjem odgoj djece do polaska u osnovnu školu počeo se institucionalizirati. Institucionalizacija ranog i predškolskog odgoja vezana je za izdvajanje odgoja i obrazovanja koji se stoljećima ostvarivao isključivo u obiteljskom kontekstu u posebnu odgojnu sredinu, odnosno dječje vrtiće ili neki drugi provedbeni oblik izvanobiteljskog odgoja (npr. dječje jaslice, dječja skloništa i dr.).

Početak institucionalizacije odgoja i obrazovanja seže u stari Egipat kada su otvorene prve škole. Bile su namijenjene obrazovanju pisara. Škola je sve do 19. stoljeća bila jedina institucijska razina u kojoj su polaznici stjecali odgoj i obrazovanje. Tijekom 19. stoljeća došlo je do otvaranja niza ustanova za djecu do polaska u elementarnu školu. Bili su to *dječji vrtići* koji, zaslugom osnivača Friedricha Fröbela (1782. – 1852.), kreću na put osvajanja svijeta (Engelbrecht, 1986). U početcima su otvarani isključivo u tadašnjoj Njemačkoj. S vremenom se otvaraju i u ostalim europskim zemljama, tako i u Hrvatskoj. Prvi dječji vrtić pod nazivom *dječje zabavište* počeo je raditi 1869. godine u Zagrebu (Mendeš, 2020; Serdar, 2017). Izvjesno vrijeme djelovali su pod tim nazivom. S vremenom je taj naziv zamijenjen izrazom dječji vrtić koji je doslovni prijevod riječi *kindergarten*. Začetnik dječjih vrtića Friedrich Fröbel tim je nazivom ustanove zapravo želio istaknuti da je dijete poput biljke, a odrasla osoba poput vrtlara. Uz dječja zabavišta, koja će s vremenom dobiti izvorni naziv dječji vrtić, djelovale su neke druge ustanove za odgoj i obrazovanje djece do polaska u osnovnu školu. Bila su to pjestovališta, tj. ustanove za djecu do treće godine života koje danas poznajemo pod nazivom dječje jaslice (Mendeš, 2020). Dugo su dječje jaslice bile radne organizacije izvan odgojno-obrazovnog sustava. Tek su 1980. godine, donošenjem *Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju* (1981) postale sastavni dio tadašnjih dječjih centara koji su obuhvaćali djecu do treće godine života te one od treće do polaska u osnovnu školu. Od devedesetih godina dječji vrtići djeluju pod tim nazivom.

Uz pjestovališta, odnosno dječje jaslice te dječja zabavišta, odnosno dječje vrtiće djelovale su i druge ustanove za djecu do polaska u osnovnu školu. Glavni su predstavnik tih ustanova gradska dječja skloništa te tzv. male škole. Gradska dječja skloništa brinula su se o djeci u dobi od treće do desete godine te su u skladu s tim imala odgojne grupe za predškolsku djecu, odnosno odgojne grupe za djecu školske dobi (Mendeš, 2020). Pružala su dnevnu brigu za djecu roditelja nižeg socioekonomskog statusa. Osim njih djelovale su i tzv. male škole s istom svrhom, samo u seoskim sredinama (Mendeš, 2020). Gradska dječja skloništa djelovala su tridesetih godina prošlog stoljeća, a prva mala škola otvorena je 1939. godine u selu Rude pored Samobora. Tijekom idućih godina počinju se otvarati i u drugim seoskim sredinama. Odgojno-obrazovna nastojanja, uz primarnu socijalnozaštitnu funkciju, bila su sastavni dio kako gradskih dječjih skloništa tako i malih

škola. Nakon 1945. godine došlo je do njihova zatvaranja nakon čega dolazi do otvaranja dječjih vrtića i dječjih jaslica te širenja njihove mreže. Danas dječji vrtići djeluju kao dio sustava odgoja i obrazovanja. To je ujedno i njihov službeni naziv. U skladu s promijenjenom paradigmom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dječji se vrtići shvaćaju kao mjesto življenja djece i stjecanja životnog iskustva (Miljak, 1998; 1998b) odnosno „mjesto radosnog življenja; druženja, igre, učenja, odgoja i obrazovanja djece i odraslih." (Miljak, 1996, str. 47). U skladu s tim kao bitne značajke humanistički usmjerenog dječjeg vrtića navode se sljedeće: usmjerenost na dijete i interakciju među vršnjacima, razvoj dječje samostalnosti, razvoj dječjeg stvaralaštva, izbor i planiranje odgojno-obrazovnih sadržaja koji su podređeni interesima i potrebama djeteta, praktična kompetencija odgojitelja, institucijski kontekst, uloga roditelja te uloga odgojitelja (Miljak, 1996). U okviru tako shvaćenog dječjeg vrtića svoje mjesto ima i glazba. Naime, dobro je poznato da je glazba izvor radosti i vedrine (Marić i Goran, 2013). Glazba predstavlja veliku dobrobit za dijete, od osobne, emocionalne i tjelesne preko obrazovne do socijalne. Takvo shvaćanje rezultat je suvremenih znanstvenih spoznaja.

Rezultati suvremenih spoznaja doveli su do promijenjene slike o djetetu i djetinjstvu (Bašić, 2011), odnosno promijenjene predodžbe o djetetu i djetinjstvu (Bašić, 2017). U skladu s tim suvremena slika o djetetu temelji se na shvaćanju prema kojem je dijete kompetentno i kreativno biće. „Popnite se na kat, pažljivo otvorite vrata i pogledajte u kolijevku. Što vidite? Većina nas vidi prizor nevinosti, bespomoćnosti, praznu ploču. Međutim, ono što u kolijevci vidimo zapravo je najveći postojeći um i najsnažniji stroj za učenje u cijelom svemiru." (Gopnik, Melzoff, Kuhl, 2003, str. 1). Promijenjena slika o djetetu i djetinjstvu dovela je i do drugačijeg pogleda na glazbene kompetencije djeteta rane i predškolske dobi pa time i do drugačijih pristupa glazbi u institucijskom kontekstu.

Različite pristupe glazbi u institucijskom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju mogu nam približiti pojedini odgojno-obrazovni programi, odnosno kurikulumi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. „U našoj stručnoj i znanstvenoj literaturi najčešće je rabljen izraz (odgojno-obrazovni) program a rjeđe kurikulum." (Miljak, 2996, str. 16). Tek u novije vrijeme, posljednja tri desetljeća, pojam kurikulum postao je sastavni dio stručnog i znanstvenog te obrazovno-političkog diskursa.

## 1.3. Glazba u odgojno-obrazovnim programima i kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

### *1.3.1. Tradicionalni i suvremeni pristup kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*

Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jedno je od središnjih pitanja pedagogije ranog i predškolskog odgoja. Riječ kurikulum ima više značenja, na prvome mjestu ovisno o odgojno-obrazovnoj razini na koju se odnosi (npr. kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kurikulum primarnog obrazovanja, kurikulum visokog obrazovanja). Zamijenio je pojam odgojno-obrazovni program koji je karakterističan za tradicionalnu predškolsku pedagogiju (npr. Bartuškova, 1968; Došen-Dobud, 1977). Pod pojmom predškolski program, odnosno odgojno-obrazovni program podrazumijeva se „pregled odgojno-obrazovnih sadržaja koncipiranih u skladu s označenim ciljem i zadacima i s određenom elementarnom metodičkom usmjerenošću." (Došen-Dobud, 1977, str. 42). Klasično određenje odgojno-obrazovnog programa karakteristično je za tradicionalni pristup institucijskom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Različiti programi rada s djecom rane i predškolske dobi „nemaju veliku povijesnu dimenziju (u svijetu i u nas), što je razumljivo s obzirom na relativnu mladost institucionalnog predškolskog odgoja i na njegovo porijeklo." (Miljak, 1989a, str. 29).

Za razliku od klasičnog odgojno-obrazovnog programa, suvremena pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koristi se pojmom kurikulum (npr. Miljak, 2015; Slunjski, 2006; 2011; Slunjski i Petrović-Sočo, 2011). Pojam kurikulum opsegom je puno širi te za razliku od klasičnog odgojno-obrazovnog programa (koji obilježava taksativno navođenje teleoloških komponenata poput svrhe, cilja, zadataka/zadaća i sl., detaljno navođenje odgojno-obrazovnih sadržaja te, eventualno, objašnjenja uz program) zahvaća širu problematiku. Napušteno je klasično određenje pojma kurikulum te se opisuje putem značajki. U tom se pogledu kod različitih autora mogu uočiti različiti kriteriji kojima definiraju različite značajke (npr. razvojno primjeren, dijete shvaća kao subjekt, razvojan, (su)konstruktivistički, integriran i sl.). Sve su značajke podjednako važne te ni jednu ne trebamo izdvajati. Međutim, njegova integriranost (Borovac i Somolanji Tokić, 2024) posebno je značajna za razmatranje različitih glazbenih aktivnosti. Najčešći oblik integriranog kurikuluma u odgojno-obrazovnoj praksi predstavlja rad djece na projektu (Slunjski, 2001). U okviru rada djece na projektu svoje mjesto imaju i različite glazbene aktivnosti. U tako shvaćenom kurikulumu dijete ima mogućnosti za razvoj vlastitih simboličkih jezika (Slunjski, 2008; 2012). Jedan od simboličkih jezika svakako je i glazbeni. Svaki se simbolički jezik, pa tako

i glazbeni, razvija u poticajnom kontekstu. „Poticajno okruženje sadrži i različite materijale za istraživanje zvukova, tonova, melodija i glazbe." (Slunjski, 2008, str. 40). U skladu s novom paradigmom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koja je ugrađena u suvremene kurikulume, došlo je do drugačijeg pristupa glazbi u dječjem vrtiću.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje službeni je dokument nacionalne obrazovne politike (npr. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, donesen 2014. godine). Provedba kurikuluma prolazi više razina. U vezi s tim navodimo sljedeće:

> „Prvi nivo je službeni, pisani tekst s koncepcijom koju zastupa. Drugi nivo jest nivo ustanove koja ga prihvaća prerađuje i prilagođava svojim uvjetima (fizičkim, organizacijskim, sociopedagoškim, kulturnim i tradicijskim). Treći nivo jest nivo učitelja koji ga prihvaća ali i prerađuje ili interpretira na svoj vlastiti račun. Četvrti nivo jest novo učiteljeve realizacije programa u praksi (odnos učiteljeve teorije o akciji i teorije u akciji). Kroz sva ova četiri nivoa program doživljava stanovitu preradu. Upitno jest što u praksi ostaje od onoga što je zapisano ili što je bila namjera programa." (Miljak, 1996: 20-21).

Važno je napomenuti da se na osnovi nacionalnog kurikuluma, koji je donesen na nacionalnoj razini, konstruira, odnosno (su)konstruira kurikulum pojedine ustanove, tj. dječjeg vrtića, odnosno odgojne skupine.

Humanističko-razvojna koncepcija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Mendeš, 2020) teorijska je podloga suvremenog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kurikulum je zapravo razrada važeće pedagoške koncepcije, u našem slučaju humanističko-razvojne.

Od početaka organiziranog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pa do danas pedagošku je scenu obilježio niz odgojno-obrazovnih programa, odnosno kurikuluma. Navedeni dokumenti uvijek odražavaju znanstvene spoznaje dotičnog vremena te, temeljem toga, sliku o djetetu i djetinjstvu. Kurikulumi su, kako u svijetu tako i kod nas, prošli put od strukturiranih programa rada s predškolskom djecom do fleksibilnog kurikuluma usmjerenog na dijete, njegove potrebe i interese. Zastupljenost glazbe, odnosno različitih glazbenih aktivnosti ovisila je o znanstvenim spoznajama dotičnog vremena te usmjerenosti odgojno-obrazovnog programa na realizaciju odgojno-obrazovnog sadržaja koji je definiran programskom orijentacijom ili na samo dijete, njegove potrebe i interese. U nastavku izlaganja bit će razmotreni različiti odgojno-obrazovni programi, odnosno kurikulumi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u našoj zemlji, i to od početaka organiziranog izvanobiteljskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

### *1.3.2. Zastupljenost glazbenih komponenata u odgojno-obrazovnim programima / kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*

Od prvih početaka organiziranog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jedno je od središnjih problema teoretičara i praktičara pitanje odgojno-obrazovnog programa, odnosno, zadnjih desetljeća, kurikuluma. U tom se pogledu mogu prepoznati različiti stavovi, promišljanja, prijedlozi i pokušaji da se institucijski rani i predškolski odgoj i obrazovanje regulira i na programskoj, odnosno kurikulumskoj razini. To je rezultiralo donošenjem niza dokumenata, bilo službenih bilo onih za internu uporabu u pojedinim ustanovama, kojima se željelo podižu kvalitetu njihova djelovanja na višu razinu. Njihovim donošenjem nastojalo se ustaviti odgojno-obrazovni proces u različitim ustanovama namijenjenima djeci rane i predškolske dobi. Može se uočiti da su različiti programi za rad s djecom rane i predškolske dobi „nastali kao rezultat pokušaja kompenziranja kompleksa inferiornosti, i to, (…) ne samo [kod] nas, već i u cijelom cvijetu. Naime, nastojalo se nekako povećati ili povisiti ozbiljnost predškolskog odgoja, ugledajući se na osnovnu školu." (Miljak, 1989b, str. 13).

Uočava se velika šarolikost u teleološkim dimenzijama odgojno-obrazovnih programa, odnosno kurikuluma vezanih za našu zemlju. Ona se očituje u pitanjima svrhe, cilja i zadataka institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, pedagoških ideja i shvaćanja na kojima se temelje programski, odnosno kurikulumski dokumenti (spoznaje razvojne psihologije, pedagogije, slika o djetetu i sl.), metaorijentacije (npr. transmisijska, transakcijsko-transformacijska), uloge i postupci odgojitelja (tradicionalne i suvremene), elementi vrjednovanja ostvarenog programa, odnosno kurikuluma (usvojenost odgojno-obrazovnih sadržaja ili praćenje razvoja te dokumentiranje odgojno-obrazovnih aktivnosti). O svim tim pitanjima vodile su se rasprave te suprotstavljala različita mišljenja. Rezultat je uvijek donošenje novog odgojno-obrazovnog programa, odnosno kurikuluma koji predstavlja napredak u odnosu na prethodni. Sve navedeno može se prepoznati kako na globalnoj tako i na nacionalnoj razini.

Praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj te državnim zajednicama kojima je Hrvatska pripadala od osnivanja prvih predškolskih ustanova do naših dana obilježilo je postojanje različitih odgojno-obrazovnih programa, odnosno kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U vezi s tim navodimo sljedeće:

- *Naredba ob ustrojstvu zabavišta* (1878.)
- *Program rada u dečjim zabavištima* (1920.)
- *Plan za rad s djecom u predškolsko doba* (1938.)
- *Program i način rada u zabavištima* (1940.)

- *Smjernice rada malih škola (dječjih obdaništa)* (1943.)
- *Uputstvo za organizaciju i rad u dječjim zabavištima* (1945.)
- *Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu* (1947.)
- *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948.)
- *Program za predškolski muzički odgoj* (1950.)
- *Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama* (1959.)
- *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1967.)
- *Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama* (1968.)
- *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1971.)
- *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu* (1976.)
- *Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama* (1977.)
- *Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju* (1979.)
- *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* (1983.)
- *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991.)
- *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011.)
- *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.)
- *Izmjene i dopune Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, poglavlje 5. 2. Prijedlog Kurikuluma predškole* (2017.).

Neki od navedenih dokumenata nisu bili klasični odgojno-obrazovni programi (npr. *Naredba ob ustrojstvu zabavišta*, 1878), ali se zbog zastupljenih odgojno-obrazovnih smjernica mogu razmatrati u kontekstu razvoja odgojno-obrazovnih programa, odnosno kurikuluma. Neki od analiziranih programskih dokumenata nisu imali status službenih dokumenata (npr. *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta*, 1948; *Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama*, 1959), ali ih svejedno razmatramo jer su se njima, prema dostupnim izvorima (npr. Roller-Halačev, 1977; Rudež, 1967), koristili i naši odgojitelji (tadašnje) Narodne Republike Hrvatske te su tako utjecali na domaću odgojno-obrazovnu praksu. *Prijedlog kurikuluma predškole* (2017), posljednji u tom nizu, nikada nije službeno prihvaćen ni odobren, ali ga unatoč tome također razmatramo zbog toga što je trebao biti dopuna važećemu *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). U nastavku ćemo razmotriti ulogu glazbenih komponenata u svakom od navedenih programskih, odnosno kurikulumskih dokumenata.

- *Naredba ob ustrojstvu zabavišta* (1878.)

Prvi se dječji vrtići u Hrvatskoj otvaraju tijekom druge polovine 19. stoljeća. Godine 1869. započelo je raditi prvo dječje zabavište u Zagrebu (Mendeš, 2020; Serdar, 2017). Nakon toga otvaraju se i ostala dječja zabavišta u Zagrebu, a zatim i u drugim sredinama. Odgojno-obrazovna praksa u prvim dječjim zabavištima u Hrvatskoj bila je neposredno pod utjecajem pedagoških ideja Friedricha Fröbela. Njegova shvaćanja mogu se uočiti u nizu djela domaćih pedagoga druge polovine 19. stoljeća (Cvijić, 1895; Čuvaj, 1880). Djelatnost prvih dječjih zabavišta s vremenom se postavlja na normativne osnove. Godine 1878. donesena je *Naredba ob ustrojstvu zabavišta* koja, pored ostalog, donosi i neke sadržajne osnove.[1] Uz niz normativnih elemenata, dokument donosi i kratke odgojno-obrazovne smjernice. U skladu s tim predviđa i sljedeće:

(...)
„§. 14. Osnova zabave treba da bude tako udešena, da se njom postigne:
a) Da djeca voljno i radosno pristaju u kolo svojih drugova.
b) Da se priuče ljudem i obćenju s njima.
c) Da pozorno i veselo slušaju dječje razgovore i tumačenja učiteljičina i da rado učestvuju kod zabave i igara.
d) Da prilično rišu crte okomite, vodoravne i kose.
e) Da znadu označiti razne smjerove, kretanja, radnje i predmete oko sebe, a obratno da spajaju sa svakom takvom oznakom pravi pojam.
f) Da znadu razliku medju brojkami jedan, dva, tri i umiju brojiti svaki do deset."[2]

Odgojno-obrazovno djelovanje u prvim dječjim zabavištima uključivalo je, pored niza aktivnosti, i glazbu. Naglasak je bio na pjevanju, odnosno na vještini pjevanja. Metodički pristup pjevanju također je bio pod utjecajem pedagoških shvaćanja Friedricha Fröbela. Naglasak je stavljen na tehničku stranu pjevanja. Iako se posebno ne navodi, glazba je svoje mjesto našla i u prvoj osnovi za rad u dječjim zabavištima. Njezina zastupljenost može se prepoznati iz sljedeće formulacije: „Osnova zabave treba da bude tako udešena, da se njom postigne: (…) Da pozorno i veselo slušaju dječje razgovore i tumačenja učiteljičina i da rado učestvuju kod zabave i igara." Od pamtivijeka je djetetove igre pratila pjesma. Stoga se u navedenoj formulaciji može prepoznati i igra s pjevanjem. Pjesma i igra s pje-

[1] **Kr. Hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, Odjel za bogoštovje i nastavu** (1878). Naredba kr. Hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, Odjela za bogoštovje i nastavu od 19. prosinca 1878., br. 3493 ob ustrojstvu zabavišta, u: Naredbe izdane na osnovu Školskog zakona od 14. listopada 1874. do konca g. 1882.

[2] *Isti izvor*, str. 119.

vanjem također su zastupljene u prvom objavljenom priručniku. Radi se o djelu *Rukovođ za zabavišta* domaće autorice Antonije Cvijić. Knjiga je objavljena 1895. godine. Djelo je pisano pod utjecajem pedagoške koncepcije Friedricha Fröbela te prakse koju je autorica stekla kao zabavišna učiteljica radeći u dječjem zabavištu koje je otvorila njezina majka Antonija Cvijić Lukšić. U vezi s pjevanjem u dječjem zabavištu Antonija Cvijić (ud. Kassowitz) navodi sljedeće (1895, str. 189-190):

> Pjevanje je zato vrlo znatno uzgojno sredstvo. Ono je jednako znamenito po fizički razvitak, naime po razvitak grla i pluća, kao i po intelektualni i moralni uzgoj. (…)
>
> Umjerenim pjevanjem jačamo prije svega dječja disala. Grlo postane gipko i zvonko, pluća se šire i jačaju, a time se sprečava manjkavo razvijanje grudi. Ujedno se razvija sluh, te postaje sve to oštriji.
>
> U početku će dijete pjevati pet do deset časova, a tek poslije, kada mu je već organizam krepčiji, može pjevati i do četvrt sata, ali uz mnoge i duge stanke. Tom prilikom treba osobito paziti na to, da je uzduh u zabavištu čist i toplota primjerena. Sparina i prašina znatno oteščavaju disanje i vrlo škode zdravlju. (…)
>
> Pjevanje ne smije dakle ni u kojem pogledu da bude naporno za dijete, inače smo posve promašili njegovu zadaću, naime da se njime uspješno uzgaja tjelesno, da se oplemenjuje srcem da se djeluje i na intelektualni razvitak. O riječima pjesme valja ono isto, što je spomenuto kod gradiva za učenje naizust. Djeca će pjevati svaku pjesmu, što su je učila naizust, ali se svaka pjesma, koja se pjeva, mora uvježbati po poznatoj metodi za memorovanje.
>
> Melodija treba da se u svom karakteru slaže s riječima: jer je samo onda djetetu shvatljiva, i samo pod tim uvjetom može je pjevati s čuvstvom.
>
> U zabavištu pjevaju djeca jutarnju molitvu, koja mnogo dublje dira dječje srce, ako se pjeva. Nadalje, pjevaju djeca uz različite zabavice, kao kod građenja itd., onda pjevaju liričke pjesme u slavu Boga, domovine, roda i prirode, kod mnogih igara, u oči različnih velikih blagdana i kad idu kući. Uza sve to ne smiju djeca odviše često uzastopce, ni odviše dugo da pjevaju. Čim su jedanput propjevala koju pjesmu, neka se odmaraju, a tek poslije mogu istu pjesmu ponoviti. Kod igara, gdje se djeca čitavim tijelom kreću, neka stanu poslije svake kitice, a poslije tri časa mogu nastaviti pjevanje. Umjereno treba pjevati još i zato, jer je često shodno, da se zatvaraju usta, inače bi djeca vjekovito pjevajući postala rastresana, površna i lakomišljena.
>
> Što se tiče uvježbavanja pjesme, postupa se jednako kod male i veće djece. Glavno je, da su glasovi korektni, a tome treba dosta vježbe. Vježbajući pjesme olakšat će učiteljica sebi, a i djeci trud, ako pjevanje prati na guslama, glasoviru ili harmoniju. Gusle su najprikladnije za učenje i pratnju, jer vjerno podržavaju čovječje grlo. Pratnja kojim glazbalom vrlo je zgodna zato, što dijete na njemu čuje ako ustreba dugozvučni glas, koji mora da pogodi; a primjerena pratnja pjesme čini je nadalje potpunijom i skladnijom, a to djecu veoma veseli.

Iz navedenog ulomka može se uočiti važnost glazbe u dječjem zabavištu, metodički pristup pjevanju te uloge zabavišne učiteljice. U posebnom priručniku bile su zastupljene dječje pjesme te igre s pjevanjem namijenjene radu s djecom u zabavištima (Kuhač, 1885). Mnogi primjeri zadržali su se do naših dana. Ovakav metodički pristup temeljen na pedagoškim idejama Friedricha Fröbela zadržao se do početka četrdesetih godina 20. stoljeća, što znači da je bio prisutan približno sedamdeset godina.

Zabavišna učiteljica, kako su se nazivale prve stručne odgojiteljice, djecu je poučavala pjevanju. Pjevanje je često pratila svirajući glasovir, a ponekad gusle ili harmonij. U obzir su dolazile pjesme te igre s pjevanjem koje su odgovarale ranoj dječjoj dobi. Za te je potrebe bila priređena posebna zbirka. Radi se po poznatom djelu *Pjevanka* koju je uredio Franjo Kuhač. Objavljena je 1885. godine. Donijela je niz primjera kako za pučke škole tako i za dječja zabavišta. Za djecu polaznike dječjih zabavišta bile su namijenjene pjesme i igre zastupljene u prvoj tematskoj cjelini *Igre i plesovi*: Pužu, mužu! kaži roge van, Puž', muž'j puščaj noge, Sunce zahaja, Krasna liepa košutice, Došla je vrana, Biber gora urodila, Umre, umre, rajole, paun pase, trava raste, Ide starac uz brdo, Hajd u kolo dječice i dr. (Kuhač, 1885). Mnogi od primjera zastupljenih u knjizi i danas žive u igrama djece rane i predškolske dobi.

Iz *Naredbe ob ustrojstvu zabavišta* (1878), iako indirektno, može se uočiti zastupljenost glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi prvih dječjih zabavišta u našoj zemlji. Na to nas upućuju i objavljeni oskudni radovi koji nisu zanemarili prisutnost glazbenih aktivnosti s naglaskom na pjevanju u prvim dječjim zabavištima (Cvijić, 1895; Čuvaj, 1880; Kuhač, 1885) te zbirke pjesama i igara s pjevanjem (Belović, 1894; Kuhač, 1885).

- *Program rada u dečjim zabavištima* (1920.)

Godine 1920. za sve dijelove Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca postao je važeći *Program rada u zabavištu.* Priređen je 1899. za potrebe dječjih zabavišta u Srbiji. Uvršten je u publikaciju *Nastavni planovi i programi za zabavišta, osnovne škole, više osnovne škole, trgovačko-zanatlijske i građanske škole* (1920) te je postao važeći za sva zabavišta u tadašnjoj Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca.[3] Opsegom i sadržajem vrlo je kratak. Glazbeni elementi zastupljeni su na sljedeći način: „Prvi rad sastoji se od niza zbornih igara radi kretanja i pevanja i vežbanja sluha, vida i taknuća. (…) U njima treba da izazove (zabavišna učiteljica, op. B. M.) naklonost za gimnastiku,

[3] **Ministarstvo prosvete Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca** (1920). Program rada u zabavištu. U: *Nastavni planovi i programi za zabavišta, osnovne škole, više osnovne škole, trgovačko-zanatlijske i građanske škole*.

pevanje, crtanje i priče, da se ojača sposobnost u slušanju, gledanju, posmatranju, podražavanju, pričanju, shvatljivost i primljivost duše za sve što je dobro."[4] Dokument je prepoznao odgojnu vrijednost glazbe, a dominantna je aktivnost pjevanje. I ovdje je naglasak bio na tehnički ispravnoj izvedbi pjesme. Predmetni dokument prepoznao je važnost glazbe te su pojedine aktivnosti s naglaskom na pjevanju bile sastavni dio odgojno-obrazovne prakse dječjih zabavišta tog razdoblja.

- *Plan za rad s djecom u predškolsko doba* (1938.)

Za potrebe dječjih skloništa, socijalno-odgojnih ustanova koje su djelovale između dvaju svjetskih radova te okupljale djecu u dobi od tri godine do polaska u školu, donesen je *Plan za rad s djecom u predškolsko doba* (1938).[5] Dokument je izrađen za internu upotrebu u dječjim skloništima grada Zagreba. Priredila ga je grupa učiteljica dječjih skloništa okupljena u Udruženju učiteljica gradskih skloništa, a odobrila lokalna vlast, odnosno Socijalni odsjek gradske vlasti. Odgojno-obrazovna praksa dječjih skloništa znatno je inovirana. „U odgojni rad unosi se slobodna igra, didaktičke igre, sistem pokretnih i muzičkih igara, slobodno dječje stvaralačko izražavanje crtanjem, slikanjem, modeliranjem, collage-om, pokretom, itd." (Marinić, 1960/61, str. 11-12). Do toga je došlo pod utjecajem stranih odgojno-obrazovnih praksi jer su članice navedenog Udruženja često odlazile na stručna putovanja u ostale države (Austrija, Češka). U predmetnom dokumentu velika je pozornost posvećena pjevanju. *Plan rada* detaljno je razrađen po nizu odgojno-obrazovnih područja pa tako i područje pjevanja. Ujedno je to i jedina glazbena aktivnost. Predviđeno je da djeca nauče pjevati sljedeće primjere, od kojih su mnogi poznati iz tradicijske glazbene baštine: Hvalila se žuta dunja, Jabuka se vjetru moli, Kiša pada, Tri ptičice goru preletjele, Ej pada inje, Maglica se poljem povijala, Jednu sam ružu mel, Gdje su moje nožice, Zibu, haju, Oj lopto draga, skači i druge.[6] Predmetnim dokumentom predviđene su i neke igre s pjevanjem (npr. Ovako se sije brašno), kola (npr. Mi smo djeca vesela) te različite ritmičke vježbe (npr. Ples snježnih pahuljica i dr.).[7] Može se uočiti da se pjevanju u predmetnom dokumentu pridavala velika pozornost. Predviđene su sljedeće pjesme (tablica 1):

---

4 *Isti izvor*, str. 4.

5 HR-DAG-768 Državni arhiv Zagreb, Udruženje učiteljica dječjih skloništa grada Zagreba: *Plan za rad s djecom u predškolsko doba*.

6 *Isti izvor*, str. 4.

7 *Isti izvor*.

**Tablica 1.** Pjesme uvrštene u *Plan za rad s djecom u predškolsko doba* (1938.)

| Tjedan | Područje rada: Pjevanje |
|---|---|
| 1. | *Djeca pjevaju poznate pjesme* |
| 2. | *Vel'ki bratac Ivo*<br>*Jabuka se vjetru moli* |
| 3. | *Kiša pada*<br>*Tri ptičice goru preletjele*<br>*Ej pada inje*<br>*Studen vjetar tebe goni*<br>*Maglica se poljem povijala* |
| 4. | *Jednu sam ružu mel*<br>*Gdje su one ruže moje*<br>*Kje su moje rožice* |
| 5. | *Bome nije lako, kiri, kiriku*<br>*Zibu haju*<br>*Oj lopto draga skoči* |
| 6. | *Ovako se sije brašno*<br>*Anica je ustala, bijele dvore pomela* |
| 7. | *Mala pralja*<br>*Teče, teče bistra voda*<br>*Djevojčica rublje pere* |
| 8. | *Češljaj me, češljaj majkica*<br>*Ovako se ruke miju ovako* |
| 9. | *Kada dijete legne spat*<br>*Opetovanje: Dini, dini, don* |
| 10. | *Osu se nebo zvijezdama*<br>*Sijaj, sijaj sunašce*<br>*Mjesec ovčar* |
| 11. | *Ja sam mala Ruža*<br>*Je li išta ljepše od imena majka*<br>*Mama, draga mama*<br>*Dva su bora usporedo rasla*<br>*Kazala majka Katici*<br>*Kukuc, kukuc* |
| 12. | *Prve hlače*<br>*Golub je obolio*<br>*Pleši, pleši, crni kos* |

| | |
|---|---|
| 13. | *Slatki sv. Nikola*<br>*Sveti Niko dođi skoro*<br>*Čujte, čujte* |
| 14. | *Evo prvi snijeg*<br>*Snjegović*<br>*Vrabac u zimi* |
| 15. | *Opetovanje iz XIV tjedna* |
| 16. | *Božićne pjesme* |
| 17. | *Božićne pjesme (izbor)*<br>*Imam doma mali sat* |
| 18. | *Igla, igla i, i, i*<br>*Konac, konac*<br>*Lijepi plavi naprstnjak (izbor)* |
| 19. | *Mladi zanatlija* |
| 20. | *Zanatnici*<br>*Drvar, imaš li što pilit?*<br>*Diri, diri tago (izbor)* |
| 21. | *Zaspala mala Vidica*<br>*Oj Ivane barane (koračnica)* |
| 22. | *Ja sam pekar mali* |
| 23. | *Strašivica* |
| 24. | *Viče pas vau, vau* |
| 25. | *Ja sam kovač*<br>*Hop, hop, hop*<br>*Drveni konjić*<br>*Cin, can, cvrgudan* |
| 26. | *Ja sam muzikaš*<br>*Pleši, pleši crni kos* |
| 27. | *Mile nam se djevojčice* |
| 28. | *Zima nam prođe*<br>*Al' smo bili dobri*<br>*Sadila sam bosiljak*<br>*Lijep mi je vrtić*<br>*Ta livada i to polje* |

| | |
|---|---|
| 29. | *Procvao je jorgovan*<br>*Ružice, ružice*<br>*Lijepo mi pjeva crni kos*<br>*Na planincah sončece sije*<br>*U proljeće* |
| 30. | *Oj Jelo, Jelice*<br>*Vozila se šajka*<br>*Labud se kupa*<br>*Široko je more*<br>*Čuj ranom već zorom*<br>*Zbogom more*<br>*Patkice su malene* |
| 31. | *Zelenu travicu*<br>*Mi smo lovci* |
| 32. | *Kokodak* |
| 33. | *Znate l' kako seljak sije*<br>*Leti pčela malena*<br>*Ajde seke* |
| 34. | *Sveti Juraj u zelenju*<br>*Jeste l' vidli moga sinka*<br>*Tiček leti* |
| 35. | *Vrapci i dječaci* |
| 36. | *Leptiriću, šareniću*<br>*Ružice, ružice (opetovanje)*<br>*Lijepi moj vrtek ograđen (opetovanje)* |
| 37. | *Imali smo dvorac* |
| 38. | *Hajdemo sada žurno iz grada*<br>*Mačak i sir*<br>*Oj po dolu* |
| 39. | *Višnjica je rod rodila* |
| 40. | *Opetovanje naučenih pjesama* |

Iz *Plana za rad sa djecom u predškolsko doba* (1938) može se vidjeti da je predmetni dokument, pored niza aktivnosti, uključio i pjevanje. To je ujedno i jedina vrsta glazbenih aktivnosti koja je bila zastupljena u odgojno-obrazovnoj praksi tadašnjih dječjih skloništa. Može se vidjeti da je pjevanje uključivalo niz tradicijskih primjera te također tradicijskih igara s pjevanjem. Predmetni dokument pre-

poznao je važnost glazbe te je aktivnost pjevanje uključio u odgojno-obrazovnu praksu dječjih skloništa. Cjelokupna teorija i praksa ranog i predškolskog odgoja tijekom tog razdoblja bile su nerazvijene, u skladu s tim i rani glazbeni odgoj. Vrijedi napomenuti da je jedina objavljena publikacija imala uvrštene neke primjere tradicijskih dječjih pjesama i igara s pjevanjem (Grgošević i sur., 1937).

- *Program i način rada u zabavištima* (1940.)

Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije propisalo je *Program i način rada u dječjim zabavištima* (1940).[8] S obzirom na činjenicu da je tadašnja Banovina Hrvatska pripadala Kraljevini Jugoslaviji, programski dokument bio je važeći i za dječja zabavišta Banovine Hrvatske. Njegovo je glavno obilježje transmisijski pristup, odnosno realizacija odgojno-obrazovnih sadržaja koji su unaprijed definirani. Kroz čitav dokument protežu se pedagoška shvaćanja Friedricha Fröbela. Predmetni dokument predviđa i Muzičko vaspitanje (muzički odgoj). Uključene su sljedeće aktivnosti: pjevanje, ritmičke vježbe, sviranja u dječjem orkestru te vježbe glazbenog pamćenja. Dokument navodi sljedeće: „Muzičko vaspitanje u zabavištu ima zadatak da razvija detetu sluh i glas, osećaj za razne zvukove i ritam, i smisao za lepo u narodnoj muzici i pesmi. Zabavilja ne sme da podeli decu u muzikalnu i nemuzikalnu, nego treba da svoj deci učini pevanje i sviranje milim."[9] U nastavku donosimo odlomak iz dokumenta.

> *V) Muzičko vaspitanje*
>
> Muzičko vaspitanje u zabavištu ima zadatak da razvija detetu sluh i glas, osećaj za razne zvukove i ritam, i smisao za lepo u narodnoj muzici i pesmi. Zabavilja ne sme da podeli decu u muzikalnu i nemuzikalnu, nego treba da svoj deci učini pevanje i sviranje milim.
>
> Pevanje najlakše razvija u detetu smisao i ljubav prema narodnoj pesmi i muzici. Za pevanje se biraju pesmice koje su sadržinom i melodijom deci razumljive i lako shvatljive i ne premašuju dečji obim glasa. Prvo deca treba da nauče kratku pesmicu na pamet, onda je recituju pojedinačno, pa uzoru, a zatim je zapevaju uz pratnju nekog muzičkog instrumenta.
>
> Ritmičke vežbe udružuju telesno i muzičko vaspitanje. Deca često i sama izvode pokrete u ritmu muzike koju čuju, pa će se udovoljiti i toj njihovoj potrebi, ako se neguju ritmičke vežbe. Najprostija ritmička vežba je hodanje po taktu muzike. Deca vrlo rado izvode razne ritmičke vežbe na pr. lokomotiva, voz, saone, laste, savijanje

[8] **Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije** (1940). Program i način rada u zabavištima, *Prosvetni glasnik Ministarstva prosvete Kraljevine Jugoslavije*, br. 9.

[9] *Isti izvor*, str. 835.

drveća od vetra i drugo. Deca mogu da prikažu i razne priče, bajke i basne ritmičkom vežbom, ako ih zabavilja uputi na zgodan način.

Ritmičke vežbe izvode se uz pratnju muzičkog intrumenta. Ako zabavilja ne ume da svira ni u jedan instrumenat ili ga u mestu gde je zabavište ne može dobiti, poslužiće se svojim glasom i pljeskanjem. Podražavanje narodnih kola uz pevanje.

Dečji orkestar. Ako imaju deca razne muzičke instrumente zabavilja će im dati prilike za sviranje. Podele decu prema njihovim instrumentima, Izabraće podesan komad i vežbati sa svakom grupom posebno. Kad se uvežba sviranje po grupama, prelazi se na sviranje muzičkog komada u celom dečjem orkestru.

Muzičke vežbe pamćenja. Deci se sviraju poznate melodije ili počeci pesama, koje ona treba da prepoznaju. Sviraju se akordi od dva ili tri takta po čijem ritmu deca trče ili udaraju dlanom odlan itd.

Nijedna od vežbi, o kojima je ovde reč, ne pruža se deci u obliku nastave, niti im se daju pouke iz muzike ma koliko ove vežbe proste bile. Zabavilja treba više puta da zapeva deci da budu deca radosna i da bude u zabavištu veselo.[10]

Iz navedenog se može uočiti da je dokument posebnu pozornost posvetio različitim aktivnostima, tako i glazbenima. Naglasak je bio na pjevanju te povezivanju pjevanja i ritmičkih vježbi. Dokument je prepoznao važnost glazbe te je pjevanje uključio u odgojno-obrazovnu praksu dječjih zabavišta. Cjelokupna teorija i praksa ranog i predškolskog odgoja tijekom tog razdoblja bile su nerazvijene, u skladu s tim i rani glazbeni odgoj. Objavljenih radova iz navedene problematike nije bilo. Stoga možemo pretpostaviti da su u praksi bile zastupljene pjesme i igre iz ranije objavljenih zbirki (Kuhač, 1885; Grgošević i sur., 1937).

- *Smjernice rada malih škola (dječjih obdaništa)* (1943.)

*Smjernice rada malih škola (dječjih obdaništa)* dokument je koji je donijelo Glavno ravnateljstvo za udružbu i družtvovnu skrb Nezavisne Države Hrvatske 1943. godine.[11] Regulirao je niz normativnih pitanja vezanih za djelatnost tzv. malih škola odnosno dječjih obdaništa. Pored navedenog bile su uključene i neke odgojno-obrazovne smjernice koje se mogu prepoznati kao programske. Male škole bile su ustanove za djecu od treće do sedme godine socijalno-pedagoškog karaktera (Mendeš, 2020). Najčešće su djelovale u pojedinim manjim (seoskim) sredinama. Navedeni dokument predstavlja tzv. nastavnu osnovu, kako se navodi u samom dokumentu. Pored niza aktivnosti, dokument predviđa i glazbene sadržaje koji uključuju: pjevanje, smisao za glazbu, ples i igre. Odgojni sadržaji

[10] *Isti izvor*, str. 835-836.

[11] **Glavno ravnateljstvo za udružbu i družtvovnu skrb** (1943). *Smjernice rada malih škola (dječjih obdaništa)*.

zadani su tek okvirno jer je, kako se ističe u dokumentu, „veoma težko postaviti gradivo, kao i opseg gradiva, koje bi s djecom trebalo obraditi."[12] Među zadatcima malih škola navodi se i sljedeće: „4. da diete odgaja u ljubavi i odanosti prema roditeljima, zavičaju i domovini, da ga odgaja u hrvatskom duhu njegujući narodno blago sadržano u **narodnoj pjesmi** (istaknuo B. M.), običajima, igri i priči, narodnoj nošnji i narodnim rukotvorinama."[13] Za pretpostaviti je da su navedene igre uključivale i igre s pjevanjem. Predmetni dokument nije zanemario glazbene aktivnosti. Naglasak je bio na pjevanju. Cjelokupna teorija i praksa ranog i predškolskog odgoja tijekom tog razdoblja i dalje su bile nerazvijene, u skladu s tim i rani glazbeni odgoj. Objavljenih radova iz navedene problematike nije bilo. I u ovom slučaju možemo pretpostaviti da su u praksi bile zastupljene pjesme i igre iz ranije objavljenih zbirki (Kuhač, 1885; Grgošević i sur., 1937).

- *Uputstvo za organizaciju i rad u dječjim zabavištima* (1945.)

Dokument *Uputstvo za organizaciju i rad u dječjim zabavištima* donesen je 1945. godine za potrebe dječjih zabavišta u svim dijelovima jugoslavenske federacije, pa tako i za ona koja su djelovala na prostoru Narodne Republike Hrvatske.[14] Godine 1945., završetkom Drugog svjetskog rata, Hrvatska se suočila s otvaranjem većeg broja predškolskih ustanova. Razlog je tome činjenica da su se žene (majke) počele zapošljavati te su dječja zabavišta koja su tada djelovala primila djecu čiji su roditelji bili zaposleni.

Navedeni dokument, pored niza normativnih pitanja, donio je i određene programske smjernice. One su bile definirane u skladu s odgojno-obrazovnim programom koji je bilo u uporabi u tadašnjem Sovjetskom Savezu. Odgojno-obrazovni sadržaji bili su razrađeni prema metodičkim područjima te raspoređeni po dobnim odgojnim skupinama (mlađa, srednja mješovita). Predmetnim dokumentom bila su predviđena sljedeća odgojno-obrazovna područja: Tjelesni uzgoj, Crtanje, modeliranje i rad s drugim materijalima, Upoznavanje s prirodom, Glazbeni odgoj te Razvitak početnih matematičkih predodžbi. Glazbeni odgoj predstavlja samostalno odgojno-obrazovno područje koje uključuje slušanje glazbe, pjevanje i sviranje te pokrete uz glazbu. U nastavku donosimo odlomak iz dokumenta.

---

12 *Isti izvor*, str. 25.

13 *Isti izvor*, str. 9.

14 **Ministarstvo prosvete Vlade Demokratske Federativne Jugoslavije** (1945). Uputstvo za organizaciju i rad u zabavištima (dječjim vrtićima), *Narodne novine*, br. 7.

**f) Glazbeni odgoj**

89. Glazbeni odgoj (slušanje glazbe, pjevanje, sviranje i pokreti uz glazbu) budi kod djeteta zanimanje za glazbu, razvija mu sluh i glazbenu memoriju i potpomaže opći glazbeni razvitak djeteta predškolskoga doba, istodobno pomaže u izgrađivanju čilog i radosnog raspoloženja kod djece, razvija ljubav prema našoj zemlji, njenim vođama, herojima i velikanima, pomaže organizaciji dječjeg kolektiva, razvija emociju, stvaralačku fantaziju, pažnju, odsječnost i izrazitost u pokretima.

Glazbeni odgoj može se izvoditi uz pratnju glasovira, gitare ili drugih instrumenata (violina, harmonika, gitara i dr.), uz pjevanje odgojitelja, pomoću gramofona i radija.

Vježbaju se pjesme i narodne igre (plesovi) pristupačne djeci. Treba iskoristiti pristupačne pjesme i igre svih jugoslavenskih naroda, a po mogućnosti i drugih slavenskih naroda.[15]

Iz navedenog se može uočiti da je taj dokument posebnu pozornost posvetio različitim aktivnostima, tako i glazbenima. Naglasak je bio na pjevanju iako se mogu prepoznati i neke druge aktivnosti glazbenog karaktera (sviranje, pokreti u glazbu). Predmetni dokument prepoznao je važnost glazbe te je aktivnost pjevanje uključio u odgojno-obrazovnu praksu dječjih zabavišta. Teorija i praksa ranog i predškolskog odgoja tijekom toga razdoblja i dalje je bila nerazvijena. Objavljenih radova iz navedene problematike nije bilo. Stoga možemo pretpostaviti da su i ovdje u praksi bile zastupljene pjesme i igre iz ranije objavljenih zbirki (Kuhač, 1885; Grgošević i sur., 1937).

- *Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu* (1947.)

*Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu* donesen je 1947. godine.[16] Prvotno je bio namijenjen dječjim vrtićima grada Zagreba, a potom i ga je i službeno propisalo Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske. Dokument je u službenu komunikaciju uveo naziv dječji vrtić. U vrijeme njegova donošenja dječji su vrtići djelovali u dječjim obdaništima te dječjim domovima (domovi za djecu bez roditeljske skrbi). I ovaj je dokument, kao i prethodni, sastavljen po uzoru na istovjetne odgojno-obrazovne programe tadašnjeg Sovjetskog Saveza te pod utjecajem sovjetske pedagoške literature koja je prevedena na hrvatski jezik (npr. *Metodika rada predškolskog djeteta*,

[15] *Isti izvor*, str. 7.

[16] **Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske** (1947). *Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu*. U izradi programskog dokumenta sudjelovale su Tatjana Marinić, Staša Jelić i Zdenka Krznar (Vegar).

s. a.). Predmetni dokument obilježava transmisijski pristup te detaljna razrada odgojno-obrazovnih sadržaja za pojedinu dobnu odgojnu skupinu (mlađa, srednja, starija). Predviđena su sljedeća odgojno-obrazovna područja: Fizički i zdravstveni odgoj, Umni odgoj, Moralni odgoj te Umjetnički odgoj. Potonji, pored ostalog, predviđa glazbene aktivnosti. Navode se: pjevanje, pokretne igre uz pjevanje, takt i taktiranje, ritam te sviranje u dječjem orkestru. Među prilozima dokumentu nalaze se i glazbeni primjeri (pjesme, notni prilozi, opisi igara s pjevanjem). U nastavku donosimo odlomak iz dokumenta za mjesec listopad.

7./ GLAZBENI ODGOJ

a./ Pjevanje.

Mlađa grupa: Tokom mjeseca rujna na lakšim i težim vježbama i igrama u vezi sa pažnjom, reproduciranjem zadanoga tona, oponašanjem glasova iz okoline na raznim tonovima itd. odgajateljica je dobila uvid, koliko dijete imade razvijene sposobnosti slušanja i razlikovanja raznih šumova, tonova, koje dijete imade bolje, a koje slabije razvijen sluh. Iza toga odgajateljica pristupa sistematskom radu na glazbenom odgoju.

Predvježbe za pjevanje. – Raspoznavanje šumova. – Šumovi raznih predmeta.

1. vježba: Djeca sa otvorenim očima slušaju udaranje u razne predmete i kažu u što se udara. Djeca se opredjeljuju što im je lijepo, što im se sviđa, po čemu bi i oni htjeli udarati. Odgajateljica udara o predmete, koji su vrlo dobro poznati djeci i koji od sebe daju svoj karakterističan i specifičan šum. Na pr. udara po stolu, staklu, loncu, limenki od konzervi i papiru, kojeg drži u ruci. Djeca slušaju i govore o tome, što im se više sviđa, pa im odgajateljica daje da po tome udaraju. Djeca na taj način slušaju šumove i počinju ih uspoređivati i raspoznavati.

2. vježba: Nakon nekog vremena, djeca stavljaju glavice časak na stolove, da ne gledaju, a odgajateljica udara o iste predmete. Djeca pogađaju po čemu je udarila. Zatim se prelazi na to, da pojedinačno dijete zavezanih očiju pogađa o što odgajateljica ili koje dijete udara.

3. vježba: Djeca otvorenim očima slučaju i promatraju, kad odgajateljica baci koji predmet na pod. Zatim i oni sami bave predmete na pod i slušaju kako koji zazveči. Predmeti, koje bacaju na pod jesu: drvena igračka, komad stakla, papir, limenka od konzerve, lopta. Iza toga kao i u 2. vježbi, djeca zatvorenim očima pogađaju koji se predmet bacio na pod,. Konačno jedno dijete zavezanim očima pogađa.

Šumovi kod raznih radnja.

4. vježba: Djeca promatraju, slušaju i sami izvode razne šumove. Odgajateljica ili koje dijete mete s metlom, pušta vodu da curi iz pipe, zatvara ladicu, zaključa vrata, otvara prozor, otvara vrata, šara kredom po ploči, pomakne stolac po pola itd. Iza toga djeca zavezanih očiju pogađaju što se radi oko njih.

Igre za raspoznavanje šumova sa didaktički materijalom.

5. vježba: Didaktički materijal: Odgajateljica pripravi 3 para potpuno jednakih po vanjskom izgledu i težini limenih kutija. U dvije kutije nalazi se kukuruz, u dvije

sitni pijesak s pješčanika, u dvije prepolovljene šibice. Sve su kutije jednake težine. Svih šest kutija stavi se pred dijete i ono trese kutijom, sluša šum i traži istu kutiju sa istim šumom. Kad je kutiju našlo, stavi jedno do druge i traži par drugoj kutiji i t.d. Na kraju igre odgajateljica može s djecom pogledati u kutije i djeca će se uvjeriti da je u sparenim kutijama isto i opet ako su pogriješili različito. Najbolje su kutije od konzerva mlijeka s poklopcem ili od Uvemaltina od pola kile, a mogu biti i od Nivea kreme, ali velike.

Pjevanje.

Opseg dječjega glasa u mlađoj grupi jest: $D_1$-$A_1$. Pjevanje pjesmica: 1./ Mišu, mišu, mišiću. 2./ Zelenu travicu.

Srednja grupa: Predvježbe za pjevanje.

U mjesecu rujnu, djeca su ponavljala predvježbe za pjevanje iz prošle godine kao i pjesmice, te naučile jednu novu pjesmicu. Odgajateljica se tokom mjeseca rujna mogla uvjeriti, koliko su se djeca razvila u glazbenom pogledu u prošloj godini, kao što i upoznati muzički razvoj novo pridošle djece. Prema tome ona usmjerava dalje svoj rad.

Djeca srednje grupe svladala su u prošloj godini, dok su bila u mlađoj grupi:

Razlikovanje šumova i glasova.

Glas $A_1$

Tercu $A_1$ – $Fis_1$

Rastavljeni trozvuk $A_1$ – $Fis_1$ – $D_1$

$A_1$-$Fis_1$-$D_1$ sa prolaznim tonovima $G_1$ i $E_1$

Time smo dobili niz tonova u kojim se opsegu mora kretati dobra dječja melodija. Srednja grupa još u mjesecu listopadu opetuje sve vježbe i igre u vezi sa gradivom mlađe grupe iz cijele godine. Ti isti elementi osvježuju se u novim igrama, t.j. daju im se novi sadržaji na teme iz mjeseca rujna, listopada i studenog. S novom djecom radimo sistematski po programu za mlađu grupu.

Pjevanje.

Pjevanje pjesmica: 1./ Medo brundo, 2./ Bundeva. Opetovanje pjesmica iz mjeseca rujna.

Starija grupa: Predvježbe za pjevanje.

U mjesecu listopadu kao i u rujnu opetovanje svih vježba i igara iz gradiva za cijelu godinu srednje grupe. Isto kao i u srednjoj grupi osvježuju se ti elementi sa novim sadržajima iz tema jeseni. Djeca starije grupe svladala su u prošloj godini interval $D_1$ – $G_1$ i time prešla u G-dur, t.j. drugu ljestvicu, u kojoj se kreću dječje pjesmice. Prva ljestvica u kojoj se kreću dječje pjesmice jest D-dur (mlađa i srednja grupa).

Pjevanje pjesmica: 1./ Jesen, 2./ Skuhala sam večericu (narodna). Opetovanje pjesmica iz mjeseca rujna. (Tekst pjesmica i melodija vidi prilog br. 18.)

b./ Pokretne igre uz pjevanje.

Mlađa grupa: 1./ Jež, 2./ Bodljikavi jež. Opetovanje iz mjeseca rujna.

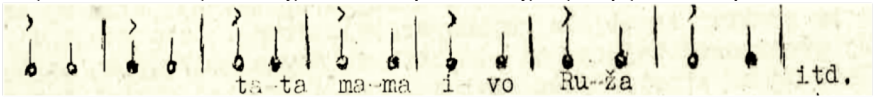
Srednja grupa: 1./ Pokraj peći maca prela, 2./ U šumici zeko. Opetovanje iz mjeseca rujna.

Starija grupa: 1. Pioniri veselo. Opetovanje iz mjeseca rujna.

(Tekst, opis i melodije pokretnih igara vidi prilog broj. 19.)

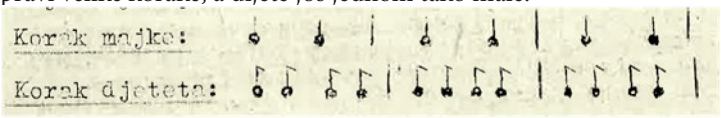
c./ Plesovi i kola.

Srednja grupa: U vezi sa upoznavanjem djece sa umjetničkim djelima, djeca slušaju razne kratke i jednostavne kompozicije markantnoga ritma, a uz to neka izvode slobodno i pojedinačno plesove. Druga djeca sjede u krugu, mogu pljeskati ritam, a jedno dijete pleše t.j. slobodno izvodi kretnje u sredini kruga.
Starija grupa:
Kola: 1./ Pioniri veselo (pokretna igra i kolo)
Ples: Na pjesmicu "Medo brundo", koju djeca znaju iz prošle godine, djeca u kolu izvode dokorak u desno, dokorak u lijevo. Drže se međusobno za ruke. U sredini jedno dijete pleše slobodno medvjeda. Odgajateljica svira na glasoviru ili harmonici i oštro naglašava tekst u lijevoj ruci.
d./ Takt i taktiranje.
Srednja grupa: Istu pjesmicu koju su djeca u mjesecu rujnu pljeskala glasno 2/4 takt (pjesmica: "Hopa, cupa, ruke skupa") sad plješću isti takt ali uvijek tiho. Kad to djeca usvoje, plješću jedanput cijelu pjesmicu glasno, a zatim cijelu pjesmicu tiho.
Starija grupa: Kao i u mjesecu rujnu, djeca sa štapićima taktiraju 2/4 mjeru na pjesmicu "Hopa cupa". Postepeno svako dijete postaje samostalno i može da se postavi pred djecu, digne štapić, kaže: Počet sad! – i takrita 2/4 mjeru. To se povezuje sa dječ. orkestrom, da djeca udaraju u instrument ritam te pjesmice (u toj pjesmici podudara se ritam sa taktom), a jedno dijete taktira sa štapićem, licem okrenuto prema djeci, na povišenom mjestu.
e./ Ritam.
Mlađa grupa: Hodanje uz određeni ritam, kojeg odgajateljica svira ili udara bez promjene brzine, skupno ili pojedinačno, na mjestu i okolo.
Srednja grupa: Izgovaranje brojalica uz pljesak i hodanje. Pljesak 2/4 ritma uz izgovaranje dvosložnih riječi s naglaskom na prvom slogu i jači pljesak. Na pr.




Naglašeni udarac izvodi se pljeskom dlanova (jaki udarac), a nenaglašeni (tihi) tako, da dlanom jedne ruke udarimo po hrptu druge ruke. Istu vježbu možemo izvoditi udaranjem po stolu, kao oponašanje raznih radova, na pr. stolara, postolara, žigosanje listova na pošti, a to treba povezati s igrom i temama koje s djecom obrađujem. Tako sada u mjesecu listopadu možemo se igrati pošte, jer djeca poznaju poštansku kutiju, pisali su pismo djeci, koja su u obdaništu rudnika Raša u Istri, odnijeli pismo na poštu, gledali i slušali kako udaraju pečati žig na marke. I odgajateljica s njima prepričava kako pismo dobije žig, pokazuje im pismo, pokazuje im kako se to žigoše. Ako je usput na šetnji pošta, djeca će s odgajateljicom u poštu, da vide kako se žigoše, poznaju poštareva kola na kojima se voze pisma i paketi na stanicu. Djeca imadu u ruci kartončić od konca i udaraju kao da žigošu marke, prvi udarac naglašen, drugi nenaglašen. Isto tako žigosanje karata u igri "Pionirska željeznica".
Starija grupa: Izmjenično taktiranje i hodanje: Udara li odgajateljica u tamburin, jedna grupa djece stupaju ili plješću. Odgajateljica udara 2/4 takt.
Kad odgajateljica udara u zvonce ili u neki drugi predmet, druga grupa djece treba da taktira 2/4 takt. Zatim sva djeca na udarce tamburina stupaju (to su pioniri), a na udarce zvonca taktiraju (to su vođe pionira koji vode glazbu pionira).

Hod majke i djeteta. Kad majka dođe po dijete u dječ. vrtić, ona drži dijete za ruku i pravi velike korake, a dijete još jednom tako male.




Sa djecom starije grupe ritmička igra: Kolač (po pripovijetki): U toj igri djeca po raznim ritmovima oponašaju god životinja. Isto tako ritmička igra: Šetnja u šumu (Izrabiti doživljaje iz šume u jeseni).
f./Dječji orkestar.
Srednja grupa: Udaranje na dječje instrumente (činele, tamburine, bubnjeve, zvonca bez klatna, triangle, potkove itd.) pjesmice: "Hopa-cupa, ruke skupa" tako da cijelo vrijeme udaraju tiho. Zatim, jedanputa jednu kiticu glasno, a drugu kiticu tiho. Na isti takav način udaranje pjesmica koje djeca znadu, ali koje su u 2/4 taktu i ritam se sa taktom podudara.
Starija grupa: Opetovanje iz mjeseca rujna, sviranje pjesmice: "Mali zeko majčin sin."[17]

Iz prethodnog izlaganja može se uočiti da je predmetni dokument posebnu pozornost posvetio različitim aktivnostima, pa tako i glazbenima. Naglasak je bio na pjevanju iako se mogu prepoznati i neke druge aktivnosti glazbenog karaktera kao npr. sviranje (dječji orkestar), slušanje glazbe (odgojiteljica svira na instrumentu) te igre s pjevanjem. Predmetni dokument prepoznao je važnost glazbe te je došlo do širenja aktivnosti glazbenog karaktera. Teorija i praksa ranog i predškolskog odgoja tijekom tog razdoblja bila je i nerazvijena. Taj se nedostatak pokušao kompenzirati objavljivanjem djela ruskih autora (*Metodika rada s predškolskom djecom,* s. a.), zbog političke bliskosti tadašnje države sa Sovjetskim Savezom. Može se uočiti da je objavljen jedan rad značajan za teoriju i praksu ranoga glazbenog odgoja (Hercigonja, 1947). Za napomenuti je da je predmetni dokument u prilogu na kraju publikacije uvrstio niz notnih primjera, kako pjesama tako igara s pjevanjem.

- *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948.)

*Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* publikacija je objavljena 1948. godine.[18] Prevedena je s ruskog jezika. Naslov u izvorniku glasi *Rukovodstvo odgajatelju dječjeg vrta*. Knjiga je prevedena za potrebe dječjih vrtića svih republika tadašnje jugoslavenske federacije. Njome su se koristiti i odgojitelji NR Hrvatske (Roller-Halačev,

[17] *Isti izvor*, str. 33-37.
[18] *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948). Znanje.

1977; Rudež, 1967). Predstavlja odgojno-obrazovni program za rad s djecom od treće do sedme godine. Nije bio službeno propisan, ali su zastupljene programske smjernice korištene sve do donošenja eksperimentalnog programa 1967. godine koji je postao obvezujući za sve dječje vrtiće 1971. godine. U predmetnom dokumentu zastupljen je transmisijski pristup. Ideje i shvaćanja te područja i aktivnosti mogu se uočiti kako u prethodnim dokumentima (*Uputstvo za organizaciju i rad u dječjim zabavištima* 1945; *Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu,* 1947) tako i u sljedećima (*Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, 1967; 1971). Može se zaključiti da je poslužio kao osnova za izradu nekih kasnijih dokumenata. U predmetnom dokumentu odgojno-obrazovni sadržaji raspoređeni su po dobnim odgojnim skupinama (mlađa, srednja, starija). Uključena su sljedeća odgojno-obrazovna područja: Fizički odgoj, Materinji jezik, Upoznavanje okoline, Račun, Crtanje, modeliranje i druga zanimanja s materijalom te Muzički odgoj. U predmetnom dokumentu značajno mjesto imaju različite glazbene aktivnosti. Ističe se da glazba ima značajno mjesto u odgoju djece od treće godine do polaska u školu. Unutar programskog područja predviđene su raznolike aktivnosti poput slušanja glazbe i pjesama, pjevanje i kretanje uz glazbu. Dokument je strogo direktivan te navodi broj pjesama koje djeca trebaju naučiti pjevati tijekom pedagoške godine, odnosno broj skladbi koje djeca trebaju slušati. U nastavku donosimo odlomak iz publikacije u srpskom prijevodu ruskoga izvornika.

**Mlađa grupa**

Muzičko vaspitanje

Muzika zauzima važno mjesto u vaspitanju dece od 3-4 godine.
Pesma, igranje u kolu uz muziku utiču na raspoloženje dece, daju joj utiske, deluju da deca budu vesela i radosna i potstiču na aktivnost. Muzika, pesma, igranje u kolu pri veštom izboru i pod rukovodstvom pomažu razvijanju pokreta, sluha, govora, pomažu okupljanju dece i obogaćuju njihove stvaralačke igre.
Zadatak je muzičkog vaspitanja da razvije interesovanje za muziku, da nauči decu da pevaju lake pesme i da se kreću uz muziku.
*Slušanje muzike i pesme.* Mala deca vole da slušaju muziku. Njima je lakše da usvoje pesmu nego instrumentalnu muziku: dete interesuje ono o čemu se govori u pesmi, a muzika u prvo vreme ima pomoćnu ulogu.
Postepeno se uvodi slušanje pesme uz pratnju muzike ili gramofona, melodiju pesama prati i ksilofon ili drugi muzički instrumenat. Osim pesama deca slušaju lake, kratke odlomke instrumentalne muzike (8-16 taktova), koje su uglavnom povezane s pokretima.

Slušanje muzike i pesama treba da se sprovodi ne samo na časovima muzike, već i u drugim pogodnim i prijatnim momentima.

*Pevanje.* Slušajući vaspitača kad peva deca počinju da pevuše u početku pojedine reči i najlakše delove melodije, a zatim i celu pesmu. Vaspitač postepeno navikava decu da sama završavaju pesmu: počinje da peva zajedno sa decom, u sredini pesme on zaćuti, a ona produžavaju da pevaju sama.

Ako je vaspitač dobro otpevao pesmu i pesma se deci dopala, ona će je brže naučiti. Biraju se pesme, čiju sadržinu deca mogu lako da razumeju. Pokatkad izbor pesama određuju neki događaji iz dečjeg života, zapažanja pri šetnji i praznici koji se približavaju.

Melodija za decu od 3-4 g. treba da je laka u granicama 4-6 tonova, s obzirom na mali obim dečjeg glasa, sa običnim ritmom i da se sastoji iz kratkih muzičkih fraza. Osobito lako shvataju deca narodnu muziku: ona je njima bliska i razumljiva svojom melodijom i jednostavnošću. Tekst se ne uči odvojeno od pesme. Reči u pesmi vaspitač izgovara razgovetno, a to pomaže da deca pravilno izgovaraju. Govor kod dece od 3-4 godine slabo je razvijen i zato se daju pesme komponovane u laganom tempu. Vokalne mogućnosti kod dece toga uzrasta su vrlo različne. U početku godine neka deca mogu glasno da uzmu 2-3 tona, druga 5-7. Zato se radi razvitka sluha, glasa i pravilnog izvođenja melodije preporučuje da deca pevaju u malim grupama. Vaspitač peva pesmu s decom čas više čas niže, prilagođavajući se prema vokalnim mogućnostima deteta ili grupe dece. Ako se peva u malom kolektivu, deca najbolje čuju sebe i pravilno izvode melodiju.

*Kretanje uz muziku.* Deca od 3-4 godine teško usklađuju svoje pokrete sa muzikom. Svako dete, naročito u početku godine, kreće se u tom tempu koji mu je ugodan i vaspitač je dužan da udešava tempo prema tempu kretanja većine dece. Postepeno se deca navikavaju da izvode uz muziku jednostavne pokrete (hod, trčanje, skakutanje na obema nogama, pojedina kretanja pri igri u kolu). Vaspitač ne treba da zahteva od sve dece tačno pridržavanje tempa i tačne promene u kretanju.

Pri pokretima uz muziku deca se uče da razlikuju opšti karakter muzike, a posebno njene elemente: jačinu zvuka i tempo muzičkog dela.

U početku vaspitač uzima neposrednog učešća u muzičkim igrama i igrama u kolu. Postepeno deca počinju da igraju u kolu samostalno. S vremena na vreme potrebno je pokazivanje pravilnih pokreta.

Igre, igre u kolu, kao i pesme po sadržini treba da su pristupačne i bliske deci, prema njihovim mogućnostima da uz muziku izvode pokrete i da ih svojom zanimljivošću privlače.

Interesovanje dece za igre uz muziku, igre u kolu i pesme zavisi od uspešnog izbora materijala i od toga koliko se sam vaspitač interesuje muzičkim radom.

Približiti decu muzici i učiniti da je zavole, vaspitač može samo u tom slučaju ako se muzika, pesma, igra u kolu, igra uz muziku uvodi u svakodnevni život grupe. Pokatkad vaspitač pevuši pesmu. Deca prilaze njemu, slušaju pesmu i sama počinju da pevuše. Ili vaspitač može da otpeva pesmu specijalno za neko dete ili da otsvira neku melodiju da bi neko dete zaigralo.

Za vreme pričanja moguće je otpevati podesnu pesmu, uvesti muziku u igru koju su deca izmislila, ako je to umesno za igru. Uvođenje muzike u život grupe poma-

že vaspitaču da privuče stidljivu, slabo pokretljivu decu da učestvuju u zajedničkim igrama, igrama u sl. Osim toga treba da kolima, pevanju, pričanju i budu 2-3 puta nedeljno specijalna muzička zanimanja.
Malu decu brzo zamaraju jednolika zanimanja. Zato se muzičko zanimanje sastoji iz slušanja pesme instrumentalne muzike, pevanja 2-3 pesme sa svom decom, u malim grupama, iz muzičkih igara ili igara u kolu.
Učenje nekih pesama može da nosi obeležje igre. Na pr. pošto se otpeva pesma o zečiću, vaspitač predlaže pri ponavljanju pesme da neko od dece bude zečić. Dete pokazuje kako se zečić sprema u goste, pere svoj repić, nosić i uho. Takve igre pričinjavaju deci veselo raspoloženje i pomažu im da bolje zapamte i zavole pesmu.
Svaki vaspitač dužan je da ima potrebnu zbirku pesama, igara, igara u kolu i da ih pravilno izvodi.
Na kraju godine deca treba:
lepo da pevaju pesme, naučene u toku godine, u celoj grupi zajedno s vaspitačem, da niko ne izostaje i da niko ne žuri;
da otpevaju zajedno s vaspitačem 2-3 deteta i individualno 1-2 pesme;
da slušaju dečje pesme, koje peva vaspitač;
da slušaju melodiju dečjih i narodnih pesama, male muzičke odlomke instrumentalne muzike (8-16 taktova) otsvirane na ma kome muzičkom instrumentu ili na gramofonu;
da izražavaju pokretima opšti karakter muzike i njene posebne elemente: tempo i jačinu zvuka;
da izvode igre uz muziku, igre s pesmom i igre u kolu, naučene u toku godine (1948, str. 67-70).

**Srednja grupa**

Muzičko vaspitanje

Pored zadataka nabrojenih u odeljku za grupu mlađe dece, vaspitač postavlja još i ove: da razvija kod dece muzički sluh, pamćenje, osećanje ritma i da da neka znanja iz oblasti pevanja, kretanja uz muziku i slušanja muzike.
*Pevanje.* Osnovno sredstvo za muzičko vaspitanje dece toga uzrasta jeste pevanje.
Vokalne mogućnosti dece su različne. U početku svega 3-4 godine kod jedne dece u obimu glasa ima tona, a kod druge 5-8. Vaspitač proverava vokalne sposobnosti svakoga deteta i raspoređuje decu sa jednakim obimom glasa na 2-3 podgrupe. Sa svakom podgrupom peva pesme u tonovima koji su podesni za decu. Pri takvom postupku njihovi glasovi se razvijaju prirodnim putem, povećava se obim glasa, deca lako savlađuju pravilno izvođenje melodije i navikavaju se da pevaju prirodnim glasom, bez vike. Na kraju godine skoro sva deca mogu da pevaju u tonu koji je podesan za dotičan sastav dece. Vaspitač pokazuje kako treba pevati, ne vičući, kako se pravilno izgovaraju reči, gde treba da pada naglasak. On pazi na držanje dece da sede pravo za vreme pevanja, da ne budu pogurena i da ne obaraju glave. Glas deteta se čuva ako mu se ne dovlažnom vremenu, zimi Da peva na vazduhu po pri brzom hodu ili trčanju i pri hodu po prašnjavom putu. Deca se navikavaju da pevaju s nijansama,

tiho, jako, usporenim i ubrzanim tempom, prema sadržini i karakteru melodije. Te raznovrsne nijanse u muzici i pevanju traže od dece da dublje i sa više smisla razumeju sadržinu pesme i da pridaju melodiji veću izrazitost i lepotu.

U pesmama sa zapevom i pripevom (na pr. „Kako kod naše kapije") zapev izvodi jedan deo dece, a pripev sva deca. Pri ponavljanju pesme onaj deo dece koji je pevao u pripevu, peva sada u zapevu.

Deci se daju pesme, koje su im bliske po sadržini. Melodije treba da su lake, kratke, u granicama 5-8 tonova (prema malom obimu dečjeg glasa), s običnim ritmom napisanim u srednjem tempu. One se sastoje iz kratkih fraza, koje su podesne za kratko dečje disanje, na pr. „Tenj-tenj" muzika V. Kalinikova, „Ribica" muzika M. Kraseva i neke druge narodne pesme.

*Slušanje muzike.* Slušanje muzike doprinosi razvitku i produbljivanju emocija kod dece. Deca srednje grupe slušaju ne samo pesmu, koju ona sama mogu da pevaju, već i one pesme koje su pristupačne njihovom shvatanju, iako su teške za pevanje. Takve mogu biti neke dečje, narodne i masovne pesme. Njih pevaju za decu odrasli vaspitač, roditelji ili starija deca (u malim grupama i pojedinačno). Pri slušanju solo pevanja dete srednje grupe lakše prati reči, nego kad hor peva. Osim pesama, za slušanje se daju i manji komadi instrumentalne muzike (16-32 takta), bez veze sa pokretima Muzičkim igrama, igrama u kolu, na pr. „Bolesna lutka", muzika P. Čajkovskoga, „Divlji jahač", muzika R. Šumana i dr. Deca usvajaju muziku neposredno; objašnjenja posle slušanja daju se u tom slučaju ako se i docnije muzika iskorišćava za igru i igru u kolu. Pritom se predlaže da odrede karakter celog muzičkog komada ili njegovih delova, tempo, jačinu zvuka i registre.

Kretanja uz muziku. Kroz pokrete deca srednje grupe tačnije nego deca mlađe grupe izražavaju opšti karakter muzike i posebne njene elemente: tempo, jačinu zvuka, registre (visoke i niske zvuke), na pr. u igri „Velike i male ptice". Pošto je u grupi mlađih dete pripremljeno da shvata oblike muzičkog dela, ono u srednjoj grupi počinje tačnije da izražava muziku pokretima, tj. da prekida ili da menja pokrete sa svršetkom muzičkog odlomka.

Pokreti se izvode u vidu muzičkih igara, igara u kolu i vežbi. Pokatkad vaspitač pokazuje kako treba tiho skakati na prstima, visoko podići ruku, nogu. U muzičkim igrama sa sadržajem, u slobodnim igrama u kolu, deca pretežno samostalno izražavaju karakter muzike. Ovde vaspitač ne precizira pokrete pokazivanjem, već objašnjavanjem i upućivanjem, težeći da dete na svoj način izražava opšti karakter i posebne elemente muzike.

Isto kao u grupi mlađih, muzika, pesma i igra. u kolu treba da ulaze u svakodnevni život dece. Pevanje i sviranje na ksilofonu, slušanje gramofona može se uvoditi u igre, ako je to podesno pri pokazivanju aloskopa, pozorišta lutaka i pri šetnji. Zanimanja, kao i u grupi mlađih, sastoje se iz pevanja, slušanja muzike ili pesama i muzičkih igara.

Na kraju godine deca treba da znaju da pevaju zajedno s vaspitačem u celoj grupi i u malim grupama pesme, koje su naučila u toku godine, da pevaju bez vike, da pravilno izražavaju melodiju i ritam, ne zastajući i ne pretičući jedno drugo;

da znaju da pevaju solo 1-2 pesme, po želji dece, zajedno s vaspitačem ili samostalno;

da slušaju dečje pesme i pesme odraslih (narodne, masovne) koje su pristupačne dečjem shvatanju;
da slušaju male komade instrumentalne klasične i sovjetske muzike (16-32 takta);
da poznaju pesme po melodiji, pevanoj bez reči; da poznaju poznate muzičke komade, pređene u toku godine, svirane na kom bilo muzičkom instrumentu ili na gramofonu;
da izražavaju pokretima opšti karakter muzike i posebne njene elemente: tempo, jačinu zvuka, registre i oblik muzičkog dela;
da izvode muzičke igre i da igraju igre u kolu, koje su naučila u toku godine. (1948, str. 115-118).

**Starija grupa**

Muzičko vaspitanje

U starijoj grupi nastavlja se rad na razvijanju muzičkoga sluha, pamćenja i osećanja ritma kod složenijeg muzičkog materijala. U ovoj grupi vaspitač pristupa razvijanju dečjeg stvaralaštva (izvođenje slika, likova kod muzičkih igara sa sadržinom, sastavljanje igara u kolu) i da nauči decu, koja to žele, da sviraju na ksilofonu.
*Pevanje:* Vaspitač deli decu na nekoliko podgrupa prema obimu njihovog glasa, zanima se sa zaostalom decom pojedinačno, teži da deca pevaju prirodnim glasom i bez vike. Zato vaspitač peva sa svakom podgrupom u tonu, pogodnom za nju, a kod pevanja cele grupe daje ton, podesan za većinu dece. Deo melodije za glasove vaspitač daje da pevaju deca sa malim obimom glasa, a deo na visoke glasove, deci s normalnim obimom glasa. Pažnja se poklanja pravilnom izvođenju melodije i izrazitosti pevanja. Za to se iskorišćavaju razni načini: slušanje pesama, koje peva vaspitač ili slušanje muzikalne dece ili sviranje melodije na nekom muzičkom instrumentu, ponavljanje odlomaka melodije koji se teže savlađuju, pevanje ne rečima već raznim slogovima „la", „du" i dr. Produžava se rad na dikciji i pravilnom naglašavanju reči. Daju se pesme sa brzim tempom, na pr., „Šaljiva" od muz. Rauhvergera. Postupno se deca navikavaju da počinju pesmu sva zajedno na dati znak vaspitača ili posle instrumentalnog uvoda. Deca uče pesmu sedeći na stolicama; poznate pesme pevaju stojeći, jer u ovom položaju bolje radi glavni mišić disanja Dijafragma. Pesma se izvodi sa celom grupom dece, u malim grupama i pojedinačno.
*Slušanje muzike.* Za slušanje daju se duži muzički komadi nego u srednjoj grupi (32-64 takta), složeniji po melodiji i harmoniji, na pr. „Polka", muz. Rahmanjinova, „Marš", muz. Prokofjeva. Muzika se sluša za vreme muzičkog zanimanja i u vidu koncerta. Na takvim koncertima deca slušaju jednu-dve pesme, koje pevaju vaspitači (poželjno je pevanje u dva glasa) i 1-2 komada instrumentalne muzike. Treba mnogo upotrebljavati gramofon. Kao i u srednjoj grupi izvođenje muzičkih komada celishodno je samo u tom slučaju, ako se saslušana muzika ima iskoristiti za igre i igre u kolu.
*Pokreti uz muziku*. U starijoj grupi povećava se obim pokreta uz muziku i sami pokreti postaju složeniji. Na pr. uvode se različni oblici hoda običan, lagan, na prstima, trčanje obično i na prstima, brzo, sitnim koracima, krupnim koracima, s visokim

podizanjem kolena, sa skakanjem galop s noge na nogu, galop u stranu; uvode se elementarni koraci za igru (polke, i promenljiv korak), vežbe s loptama, zastavicama, trakama, palicama i dr. Pokreti, kao i u srednjoj grupi, izvode se u obliku muzičkih igara, igara u kolu i vežbi. Deca od 6-7 godina umeju detaljnije da izraze opšti karakter muzike i njenih posebnih elemenata. Na pr. u dečjoj muzičkoj igri uz muziku Rebikova „Medved" deca ne samo da hodaju, podražavajući medvedov način hoda, već kroz pokrete izražavaju karakteristični ritam ovoga dela.

Vaspitač pokazuje pokrete samo u tom slučaju ako treba da ih upotpuni ili da ih tehnički usavrši. Deci se predlaže da sama kroz pokrete izražavaju karakter muzike i posebne njene elemente. Za razvitak Dečjeg stvaralaštva vaspitač obogaćuje decu muzičkim utiscima i pokretima (igre u kolu koje izvode odrasli).

*Sviranje na ksilofonu.* Veliki značaj za muzički i opšti razvitak dece imaju pravilno naštimovani Drveni ksilofoni i metalna cimbala. Svirajući na ksilofonu dete se raduje slušajući zvuke. Kod njega se razvija sluh i izgrađuje izvesna upornost. Metod obuke sviranja na ksilofonu je ovakav: u početku vaspitač svira deci poznate melodije, a deca slušaju i posmatraju po kojim pločicama (na pločicama postoje cifre) vaspitač udara. Zatim muzikalnija i sposobnija deca (po želji) pokušavaju da izvedu melodiju pesme. A ako dete teško shvata melodiju, pristupa mu u pomoć vaspitač ili deca i pomažu mu da shvati sviranje te melodije. Na ovaj način na kraju godine deca starije grupe su naučila da sviraju na ksilofonu. Radi izbegavanja suvišne galame za vreme slobodne upotrebe deci se ne daje više od dva ksilofona.

Vaspitač uvodi pesmu, igru u kolu, slušanje gramofona, sviranje na ksilofonu u svakodnevni život dece tamo, gde je to umesno, na pr. pri šetnjama, u dečjim igrama, pri pokazivanju dijapozitiva, aloskopa i pozorišta sa senkama. Osim toga u određene dane (najmanje dva puta nedeljno) izvode se muzička zanimanja. Zanimanja se sastoje iz nekoliko elemenata: pevanja, slušanja muzike, muzičkih igara, vežbi i igara u kolu.

Na kraju godine deca treba da znaju: da pevaju bez vaspitača u celoj grupi i u manjim grupama pesme naučene u toku godine, prirodnim glasom (bez naprezanja), izvodeći pravilno melodiju i ritam, jasno izgovarajući reči u pesmi, praveći nijanse zavisno od teksta i karaktera melodije. Ton daje vaspitač;

da slušaju pesme (dečje, narodne i masovne), koje pevaju odrasli (solo, duet i ansambl);

da slušaju kratke muzičke komade (32-64 takta) instrumentalne muzike koji se izvode na nekom instrumentu ili na gramofonu;

da poznaju muzičke komade koji su naučeni u toku godine;

da tačno izražavaju u pokretima opšti karakter i posebne elemente muzike: tempo, jačinu zvuka, ritam, oblik muzičkog komada (posebne delove komada, kuplet, uvod i pripev);

da igraju u muzičkim igrama i da izvode igre u kolu, koje su naučene u toku godine. (1948, str. 161-164).

Iz prethodnog izlaganja može se uočiti da je odgojno-obrazovni program posebnu pozornost posvetio različitim aktivnostima, pa tako i glazbenima. Naglasak

je bio na pjevanju iako se mogu prepoznati i neke druge aktivnosti glazbenog karaktera kao npr. sviranje, slušanje glazbe i dr. Predmetni dokument prepoznao je važnost glazbe te je došlo do širenja aktivnosti glazbenog karaktera. Međutim, metodički pristup bio je strogo strukturiran jer je propisivao postupke odgojiteljice. To je bilo u skladu s tadašnjom teorijom i praksom. Objavljenih radova iz teorije i prakse ranoga glazbenog odgoja nije bilo. Neki primjeri pjesama i igara s pjevanjem (slika 2) mogu se uočiti u časopisu za svakodnevni život i domaćinstvo (Jelić, 1949a – 1950b).



**Slika 2.** *Djeca u igri s pjevanjem (1949.)*

- *Program za predškolski muzički odgoj* (1950.)

*Program za predškolski muzički odgoj* priređen je 1950. godine na Saveznom savjetovanju o predškolskom odgoju održanom u Opatiji (Fučkar, 1953/54), a nakon prve godine djelovanja Škola za odgajatelje te su bili prisutni sudionici iz svih dijelova bivše jugoslavenske federacije (Fučkar, 1965).[19] Kao podloga za izradu poslužila su *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948). To je vidljivo iz sljedećega:

[19] Komisija za izradu programa djelovala je u sastavu: Zlatko Grgošević, Ana Maletić, Vera Makjanić i Stanka Fučkar (Fučkar, 1965).

U „Rukovodstvu za odgajatelje“ (misli se na *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta,* op. B. M.) određen je prosječan nivo razvoja u muzikalnosti i razvoju razvoju vještina za reproduciranje. Ta se postignuća očituju u što samostalnijem i lijepom pjevanju dječjih pjesama, da se priviknu i s interesom slušaju muziku, vokalnu i instrumentalnu, i da u kretnjama znadu izraziti opći karakter muzike i njezine elemente. Ti se zadaci postavljaju sve složenije, prema psihofizičkom razvoju djece i traže u što većoj mjeri sistematsko provođenje.

Nešto razrađenije i preglednije donosimo programsko uputstvo odgajateljima sa svim elementima i prema grupama. To uputstvo pomoći će odgajateljima u planiranju, zatim u pravilnijem i svestranijem ostvarenju zadataka muzičkog odgoja. (Fučkar, 1953/54, str. 59).

*Program predškolskog muzičkog odgoja* (slika 3) bio je razrađen po odgojnim skupinama (mlađa, srednja i starija). Imao je zastupljene sljedeće cjeline: Pjevanje, Slušanje muzike te Muzika i pokret. U starijoj skupini bile su predviđene i Improvizacije. Broj pjesama koje djeca trebaju usvojiti tijekom jedne pedagoške godine bio je unaprijed definiran. Slušanje muzike uključivalo je dječje, narodne, umjetničke i masovne skladbe s definiranim glazbenim elementima (npr. legato – staccato, pauza, razlikovanje visine tonova, dinamika, melodije u basu i sopranu i dr.). U nastavku donosimo dokument (Fučkar, 1953/54, str. 59-61).

**PROGRAM PREDŠKOLSKOG MUZIČKOG ODGOJA**

**Mlađa grupa**

**I. Pjevanje** (6—7 pjesama godišnje):
1. Pripravne vježbe i igre za pjevanje
   a) tišina — prekid tišine
   b) razlikovanje neodređenih zvukova
   c) razlikovanje određenih zvukova
2. Pjevanje uz pratnju i bez pratnje
3. Vježbe i igre za razvoj sluha

**II. Slušanje muzike:**
1. Dječje pjesme, narodne i umjetničke
2. Kratka muzička instrumentalna djela deskriptivnog karaktera raznog sadržaja — razne brzine
3. Stupnjevi jakosti p—f

**III. Muzika i pokret:**
1. Pripremne vježbe za kretnju
2. Vježbe i igre za razlikovanje brzine
3. Vježbe i igre za razlikovanje dinamičkih kontrasta
4. Metričke vježbe
5. Svladavanje prostora igre i vježbe
6. Improvizacija na temelju uzete građe
7. Plesovi — osnovni pokreti

### Srednja grupa

**I. Pjevanje** (10—12 pjesama godišnje):

1. Pjevanje uz pratnju i bez pratnje
2. Upoznavanje tonaliteta
3. Određivanje visine tona
4. Nove melodije na stare tekstove

**II. Slušanje muzike**

1. Dječje pjesme narodne, umjetničke i masovne
2. Manje instrumentalne kompozicije deskriptivnog karaktera
3. Dinamika — postepeno jačanje i slabljenje
4. Legato — staccato
5. Metričke vježbe 2 i 3 — dobne mjere
6. Pauza — stanka
7. Razlikovanje visine tona
8. Muzička rečenica, mala i velika

**III. Muzika i pokret:**

1. Svladavanje tehnike pokreta
2. Vježbe i igre za realizaciju raznih ritmova pljeskanjem — toptanjem, stupanjem i slobodno



3. Dinamika izražena pokretom
4. Metričke vježbe ($^2/_4$ i $^3/_4$ takt)
5. Igre i vježbe u pokretu za izražaj visine tona
6. Prostorne vježbe
7. Igre i improvizacije
8. Plesovi

**IV. Improvizacije**

1. Slobodno kretanje uz muziku na temelju uzete građe
2. Nove melodije na stare tekstove
3. Iz priče u muziku

### STARIJA GRUPA

**I. Pjevanje** (12—15 pjesama godišnje):

1. Pjevanje s pratnjom i bez pratnje
2. Razni oblici skala (dur i mol)
3. Pjevanje uz »dječji orkestar«
4. Nove melodije na stare i nove tekstove

**II. Slušanje muzike:**

1. Dječje pjesme, narodne i umjetničke, kao i masovne
2. Manje instrumentalne kompozicije deskriptivnog karaktera
3. Dvodijelne pjesme
4. Različita trajanja i stupnjevi jakosti
5. Promjene tempa, accellerando i ritardando
6. Melodija u sopranu i basu

7. Dur i mol
8. Fraziranje — Kadence

**III. Muzika i pokret:**

1. Tehničke vježbe
2. Vježbe i igre za realizaciju raznih ritmova



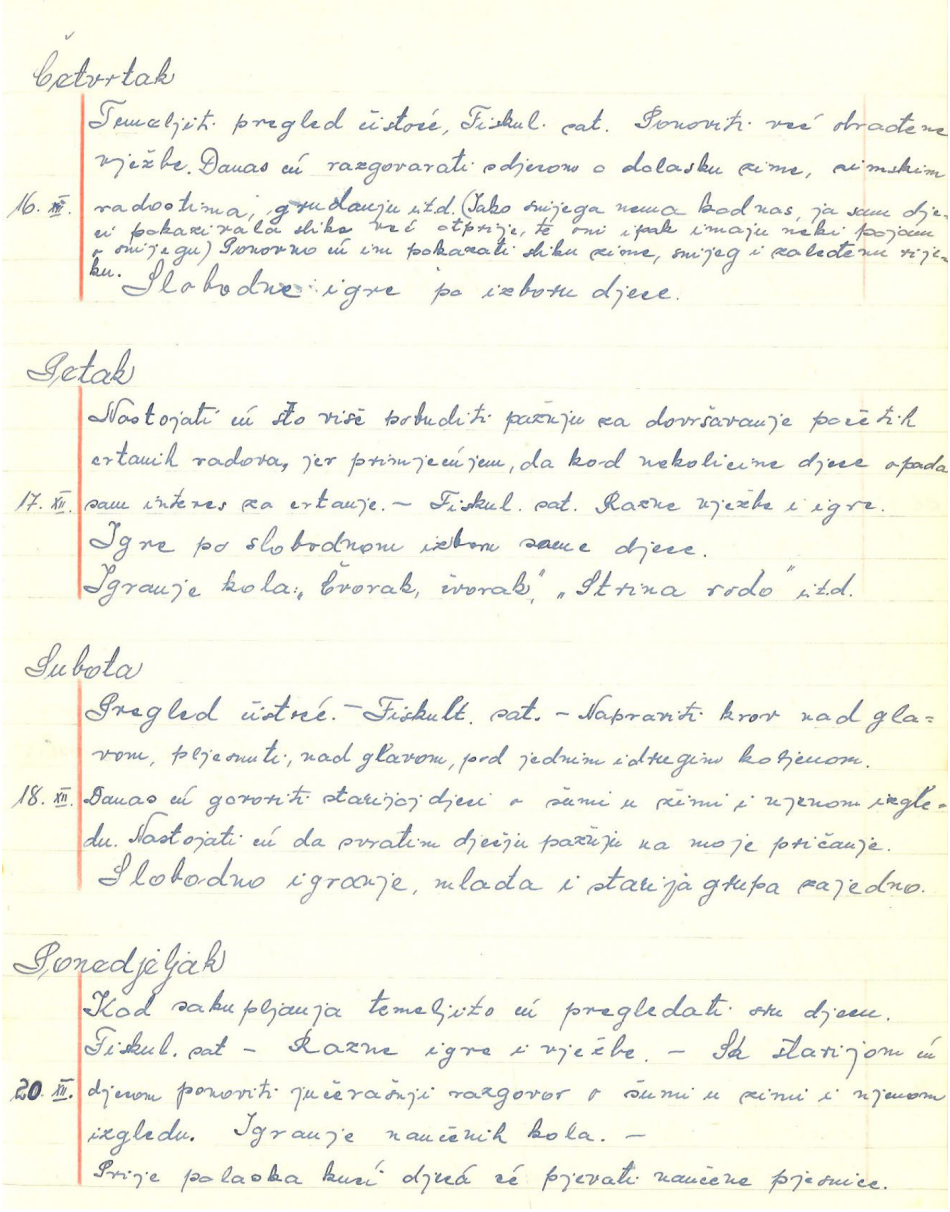
3. Dinamika crescendo — decrescendo
4. Metričke vježbe ($^1/_4$, $^3/_4$, $^2/_4$ mjera)
5. Dur i mol
6. Fraziranje i kadence
7. Igre (improvizacije)
8. Plesovi

**IV. Improvizacije:**

1. Slobodno kretanje na temelju uzete građe
2. Nove melodije na stare tekstove (8 taktova — mala muz. perioda).
3. Iz muzike u priču
4. Iz priče u muziku
5. Melodije na nove tekstove (4 takta)

**Slika 3.** *Program predškolskog muzičkog odgoja (1950.)*

Tijekom tog razdoblja odgojitelji su imali obvezu izraditi godišnji plan rada te na osnovi toga mjesečni, četrnaestodnevni, tjedni te dnevni plan rada (Dreissinger, 1953/54). Planirajući po metodičkim područjima, odgojitelji su planirali aktivnosti i za muzički odgoj. Primjer dnevnog plana može se vidjeti u nastavku (slika 4). Među različitim aktivnostima odgojiteljica je planirala i neke glazbene aktivnosti. Odlomak iz Kontrolnika s navođenjem ostvarenih glazbenih aktivnosti donosimo u nastavku.



Četvrtak

Temeljit pregled čistoće, Fiskul. sat. Ponovit već obrađene vježbe. Danas ću razgovarati djecom o dolasku zime, zimskim
16. XI. radostima, grudanju itd. (Jako snijega nema kod nas, ja sam djeci pokazivala slike već otprije, te oni ipak imaju neki pojam o snijegu) Ponovno ću im pokazati sliku zime, snijeg i zaleđenu vježbu. Slobodne igre po izboru djece.

Petak

Nastojati ću što više potaknuti pažnju za dovršavanje početih crtanih radova, jer primjećujem, da kod nekolicine djece opada
17. XI. sam interes za crtanje. — Fiskul. sat. Razne vježbe i igre.
Igre po slobodnom izboru same djece.
Igramo kola: „Tvorak, tvorak" „Ptrina rodo" itd.

Subota

Pregled čistoće. — Fiskult. sat. — Napraviti krov nad glazurom, pljesnuti, nad glavom, pod jednim i drugim kolijenom.
18. XI. Danas ću govoriti starijoj djeci o zimi u zimi i njenom izgledu. Nastojati ću da prvaćiću djeci pažnju na moje pričanje.
Slobodno igranje, mlada i starija grupa zajedno.

Ponedjeljak

Kod zakuplјanja temeljito ću pregledati ove djece.
Fiskul. sat — Razne igre i vježbe. — Sa starijom ću
20. XI. djecom ponoviti jučerašnji razgovor o zimi u zimi i njenom izgledu. Igramo naučenih kola. —
Prije polaska kući djeca će pjevati naučene pjesmice.

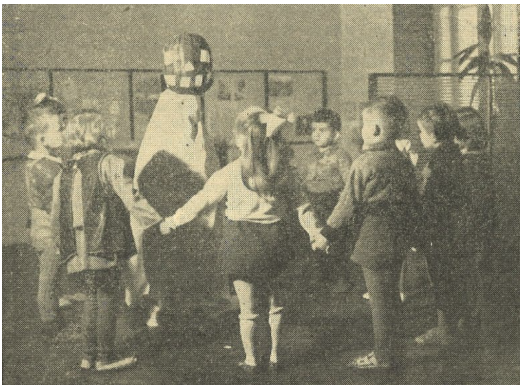
**Slika 4.** *Odlomak iz Kontrolnika rada Dječjeg zabavišta iz Selaca, otok Brač (1954.)*

Iz prethodnog izlaganja može se uočiti da je odgojno-obrazovni program posebnu pozornost posvetio različitim aktivnostima, pa tako i glazbenima. Uključivale su pjevanje, slušanje glazbe (najčešće djela koja svira odgojiteljica na glaso-

viru), sviranje te kretanje uz glazbu. Predmetni dokument prepoznao je važnost glazbe te je došlo do uvrštavanja aktivnosti koje ranije nisu bile predviđene. Međutim, metodički pristup bio je strogo strukturiran i direktivan. To je bilo u skladu s cjelokupnom tadašnjom teorijom i praksom. Teorija i praksa ranoga glazbenog odgoja počele su se intenzivnije razvijati. Objavljene su različite publikacije koje su razmatrale navedenu problematiku (Fučkar, 1953) ili su ju razmatrale u okviru šire cjeline (Marinić, Jelić, Marković, 1950; Levin-Šćirina i Mendžerickaja, 1950). Niz članaka i rasprava objavljen je u periodičkim publikacijama (npr. Fučkar, 1952/53a; 1952/53b; 1952/53c, 1953/54; 1954/55; Grgošević, 1951; Makjanić, 1950; Koritnik, 1952; Maletić, 1951). Posebno ističemo priručnik *Odgoj najmlađih pjesmom* autorice Stanke Fučkar (1953) koji je odgojiteljima predstavljao važan metodički priručnik. To je ujedno prva knjiga objavljena u našoj zemlji posvećena ranomu glazbenom odgoju te odražava elemente zastupljene u razmatranom dokumentu. Niz praktičnih primjera dječjih pjesama (slika 5) te igara s pjevanjem (slika 6) bio je objavljen u različitim brojevima časopisa *Predškolsko dijete* koji je počeo izlaziti 1950. godine (slike 7 i 8).




**Slika 5.** *Notni zapis igre s pjevanjem „Medo i zečići"(1958.)*



**Slika 6.** *Igra s pjevanjem „Bundeva"*
*(prva polovina pedesetih godina)*



**Slika 7.** *Djeca slušaju glazbu s gramofonske ploče*
*(prva polovina pedesetih godina)*



**Slika 8.** *Djeca u kolu*
*(druga polovina pedesetih godina)*

- *Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama* (1959.)

Knjiga je zajedničko autorsko djelo nastavnika „Škole za odgajatelje" iz Beograda. Objavljena je 1959. godine. Donosi programske smjernice za rad s djecom od treće do sedme godine. Programske smjernice zastupljene u knjizi nisu imale karakter obvezujućeg dokumenta, ali su se njima služili i odgojitelji iz Hrvatske (Roller-Halačev, 1977). U čitavom djelu mogu se prepoznati shvaćanja i pristupi zastupljeni u knjizi *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948). Odgojno-obrazovni sadržaji raspoređeni su po dobnim odgojnim skupinama (mlađa, srednja, starija). Zastupljena su sljedeća područja: Fizički odgoj, Upoznavanje sa prirodom i društvom, Njegovanje i razvijanje govora, Stjecanje matematičkih predstava (predodžbi), Razvoj muzikalnosti, Njegovanje crtanja i modeliranja, Uvježbavanje u radu sa raznim materijalom te Formiranje osnova moralnog lika. Glazbeni sadržaji detaljno su razrađeni u području Razvoj muzikalnosti. Predviđeno je pjevanje, slušanje glazbe te pokreti uz glazbu. U objašnjenjima se navodi sljedeće: „S obzirom na svoj značaj, muzika treba u raznim oblicima da prožima svakodnevni život dece. Pri tom je važno da i u ovoj oblasti igra ostane osnovna dečja delatnost, tj. gdje god je moguće muzičko vaspitanje povezati na pogodan način sa igrama i odgovarajućim pokretima, unositi u njega sadržaj, omogućiti deci doživljavanje muzike." (*Vaspitni rad…*, 1959, str. 42-43). I ovaj je programski dokument direktivan te točno propisuje broj pjesama koje djeca trebaju naučiti pjevati a pored toga direktivan je i u pogledu postupaka odgojitelja (dijete treba, odgojitelj treba…). Kao ilustracija može poslužiti razrada programa za mlađu, srednju i stariju odgojnu skupinu:

**Mlađa grupa**

*Pevanje.* – Pripremne igre i vežbe za pevanje pomoću kojih deca upoznaju razlike između tišine i kad nije tišina (kroz priču ili bez priče, pokretima ruku ili nogu uz glasno brojanje vaspitača), razliku između neodređenog i određenog zvuka – tona (na primer, deca žmureći pogađaju koji se instrument čuje, u šta je udarila vaspitačica i dr.).

Vežbe i igre za razvoj sluha (naprimer, dete u krugu zavezanih očiju hvata zvučni izvor, žmureći određuje pravac odakle dopire zvuk).

Vežbe i igre za oblikovanje glasa i vokalizaciju pomoću kojih se deca navikavaju na pravilno otvaranje usta za pojedine vokale i na meko postavljanje glasa (pomoću priče sa određenim glasovima, korišćenjem brojalica itd.).

Pevanje pesama bez pratnje ili sa pratnjom na muzičkom instrumentu od strane vaspitačice. Pritom deca mogu pljeskanjem rukama da sama održavaju ritam. Na ovaj način deca mlađe grupe treba da nauče 6-8 kratkih pesama sa jednostavnim rimom u obimu kvinte i to od $d^1$ – $a^1$ (naprimer Trešnjice, Pere ručice, Pec Miško i slične).

*Slušanje muzike.* – Slušanje dečjih, narodnih i umetničkihpesama i kratkih instrumentalnih dela programne muzike lakog i deci bliskog sadržaja (dela koja sredstvima muzičkog izražavanja opisuju neku ličnost, životinju, pojavu ili događaj).

*Muzika i pokreti*. – Pripremne vežbe za kretanje pomoću kojih deca stiču stabilnost u stavu i sigurnost i ritmičnost u kretanju.
Vežbe i igre za razlikovanje brzine, pomoću kojih deca uočavaju sporije i brže kretanje u zavisnosti od muzike i tako se upoznaju sa tempom (naprimer, udaranjem u kakav instrument ili pljeskanjem rukama i povremenim menanjem brzine udara deca izvode sporije i brže kretanje; ili kroz priču deca, podražavajući ličnosti, izvode različita kretanja).
Vežbe i igre za razlikovanje dinamike i to samo tiho-jako.
Vežbanje osnovnih igračkih pokreta u dvodelnom i trodelnom taktu, da bi se deca upoznala sa muzičkim naglascima – akcentima.
Slobodne dečje improvizacije na osnovu svega napred navedenog, kojima se, između ostalog, proveravaju dečja stečena znanja i navike.

**Srednja grupa**

*Pevanje*. – Obnavljanje i proširivanje svih vežbi i igara iz mlađe grupe.
Vežbe i igre za određivanje visine tona: visoki i duboki glas. Uz odgovarajuće pokrete (pomoću naučene pesme, samo pomoću instrumenata i slično).
Vežbe i igre za disanje, pomoću kojih se deca navikavaju na pravilno disanje, što je uslov za lepo i lako pevanje (naprimer, kroz igru branja i mirisanja cveća).
Pevanje pesama bez pratnje ili sa pratnjom. Deca trebaju da nauče 10-12 pesama u obimu sekste i to od $d^1$ – $h^1$ (naprimer: Veje sneg, na času fiskulture, Koka i pilići i slične).
*Slušanje muzike.* – Slušanje pesama i instrumentalnih dela programne muzike koja su nešto složenija (u pogledu dinamike, dužine takta, karaktera: dur i mol i dr.). Pored toga treba već organizirano koristiti radio i gramofon.
*Muzika i pokreti*. – Savlađivanje tehnike pokreta (hodanje celim stopalom i na prstima, lagano i čvrsto i sl.).
Vežbe i igre za ostvarenja raznih ritmova: četvrtinskih, osminskih, polovinskih (pljeskanjem, tapkanjem, različitom brzinom hodanja).
Vežbe i igre za izražavanje dinamike: tiho, jako (prikradanjem, teškim koračanjem i slično).
Igranje uz muziku i igranje lakih narodnih kola u dvodelnom taktu (naprimer: Oj javore, Dva ulaka i sl.). Isto tako improvizacije na osnovu naučenih pokreta uz muziku.
Iz priče u muziku (deci se, naprimer, ispriča sadržaj jednog muzičkog dela, a posle, kad im se svira, pogađaju o čemu se u kom trenutku svira.)

**Starija grupa**

*Pevanje*. – Sve vežbe kao u srednjoj grupi samo proširene.
Pevanje pesama bez pratnje i sa pratnjom sa uočavanjem njihovog karaktera: vesela (dur), tužna (mol). Pored toga deca mogu pevati uz pratnju svog orkestra (deci koja imaju siguran osećaj ritma daju se ritmički instrumenti u koje ona udaraju po ritmu pesme, pošto im se prethodno pokaže kako se pojedini instrumentu upotrebljavaju, tj. koji se udarajau na naglašenom, a koji na nenaglašenom delu takta. Deca treba da obrade 12 – 15 pesama u obimu oktave do none i to od $c^1$ – $d^2$ (naprimer: Koračnica, Nova godina, Sneg i sl.).
*Slušanje muzike.* – Slično kao u srednjoj grupi, sa unošenjem dužih i raznovrsnijih komada i obilnijim korišćenjem radija i gramofona.

*Muzika i pokreti*. – Vežbe i igre iz srednje grupe utvrđivati i proširivati.
Iz priče u muziku i obratno (deci se može najpre otsvirati jedan komad muzički, a da ona potom izlažu: šta su kad osetila, na što ih koji deo potseća, kako zamišljaju događaj ili pojavu koja je izražena muzikom i sl.)
Sviranje na ksilofonu i ritmičkim instrumentima (dečji orkestar). Deci se pokaže kako se koji instrument upotrebljava, pa se onda puste da se igrajući vežbaju. Povremeno se, kao što je napred izneto, ovakvim orkestrom prati pevanje pesama.
*(Vaspitni rad…*, 1959, str. 43-46)



**Slika 9.** *Igra s pjevanjem* (*druga polovina pedesetih godina*)



**Slika 10.** *Skupno muziciranje (druga polovina pedesetih godina)*

Iz prethodnog izlaganja može se uočiti da je odgojno-obrazovni program posebnu pozornost posvetio različitim aktivnostima, pa tako i glazbenima. Uključivale su pjevanje, slušanje glazbe, sviranje te kretanje uz glazbu (slike 9 i 10). Međutim, i kod ovog programa metodički pristup bio je strogo strukturiran i direktivan. To je bilo u skladu s cjelokupnom tadašnjom teorijom i praksom. Teorija i praksa ranoga glazbenog odgoja nastavila se razvijati te su objavljene zasebne metodičke publikacije (Fučkar, 1958; 1959). Niz članaka i rasprava objavljen je u periodičkim publikacijama (npr. Fučkar 1957/58a; 1957/58b; 1959/60.). Časopis *Predškolsko dijete* nastavio je objavljivati primjere iz odgojno-obrazovne prakse, posebno dječje pjesme i igre s pjevanjem.

- *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1967.) / *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1971.)[20]

*Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* priređen je 1967. godine za probnu uporabu, a zatim je 1971. godine postao obvezan za sve dječje vrtiće u SR Hrvatskoj. Prethodilo mu je donošenje programa odgojno-obrazovnog rada za stariju odgojnu grupu te njegova probna uporaba u pedagoškoj godini 1965./66. (Rudež, 1967). Njegovim donošenjem željelo se sustavnije pristupiti odgojno-obrazovnoj praksi dječjih vrtića. Najprije je probno primijenjen u odgojno-obrazovnoj praksi u starijoj odgojnoj skupini, a idućih godina u mlađoj i srednjoj. Praksa je potvrdila njegovu opravdanost na različitim stručnim skupovima. Razmatrano je glazbeno područje te je potvrđena njegova ispravna koncepcija (Antonić, 1967; Lukić, 1966).

Po svojoj orijentaciji predstavlja klasični, strukturirani odgojno-obrazovni pristup te uključuje transmisijski pristup. Odražava značajke tradicionalnog bihevioristočkog kurikuluma (Petrović-Sočo, 2009; 2012; 2013). Njegova je temeljna značajka usmjerenost na realizaciju odgojno-obrazovnih sadržaja, koji su razrađeni po dobnim skupinama (mlađa, srednja, starija). Predviđena su sljedeća područja: Fizički i zdravstveni odgoj, Hrvatskosrpski jezik, Upoznavanje prirodne i društvene okoline, Likovni odgoj, Glazbeni odgoj te, pored navedenog, Razvijanje elementarnih matematičkih pojmova u srednjoj i starijoj skupini. U uvodu se navode osnovne aktivnosti djece i forme odgojno-obrazovnog rada te u vezi s tim navodi igru, rad i zanimanja. Predviđa igre s pravilima te stvaralačke igre pri čemu naglasak stavlja na vođene igre koje inicira i osmišljava odgojitelj. Time igra

[20] **Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja** (1967). *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. **Pedagoški savjet SR Hrvatske** (1971). *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću.*

poprima obilježja didaktizirane aktivnosti. Pojam zanimanje označuje vođenu aktivnost kojoj je cilj poučavanje djece (Došen-Dobud, 1977). Ovaj oblik rada karakterističan je za tradicionalni odgojno-obrazovni program te je bio vremenski unaprijed određen. Odgojno-obrazovni sadržaji detaljno su razrađeni za svaku dobnu skupinu, tako i za područje Glazbenog odgoja. Navedeno područje uključuje: Pjevanje, Slušanje glazbe (slika 11), Igre uz muziku i razvijanje osjećaja za ritam (mlađa, srednja i starija skupina) te slobodno izražavanje djece uz muziku (starija skupina). I ovaj programski dokument, pod utjecajem ranijih prema kojima je koncipiran, strogo je direktivan. Precizno definira broj pjesama koje djeca trebaju naučiti pjevati, broj kompozicija koje trebaju slušati, postupke i radnje odgojitelja i sl. „Djeca starije odgojne grupe treba da u toku godine, uz ponavljanje i izgrađivanje ranije naučenih pjesama – nauče 8–10 novih pjesama."[21] Sve glazbene aktivnosti zastupljene u predmetnom dokumentu bile su u funkciji tadašnjeg odgojnog cilja – razvoj svestrane ličnosti. U nastavku donosimo odlomak iz dokumenta.

*Mlađa grupa*

**MUZIČKI ODGOJ**

ZADACI
Zadaci su muzičkog odgoja u mlađoj grupi:

- da se kod djece pobuđuje i postepeno razvija interes za muziku i da se muzikom stvara radosno raspoloženje;
- da se razvija želja za pjevanjem, slušanjem muzike i za igre uz muziku i postepeno razvija i njeguje zajedničko i individualno pjevanje;
- da se stvaraju osnove za razvijanje muzičkih sposobnosti: sluha, osjećaja za ritam, pamćenja, emotivnog primanja i doživljavanja muzike;
- da im se njeguje i razvija glas.

SADRŽAJ
Zadaci odgojno-obrazovnog rada u muzičkom odgoju djece mlađe grupe ostvaruju se pjevanjem kratkih pjesama, slušanjem dostupne kvalitetne muzike, igrana uz muziku i razvijanjem osjećaja za ritam.
**Pjevanje.** Djeca u mlađoj grupi treba da nauče oko pet pjesama u opsegu glasa e – $a_1$, u umjerenom tempu, jednostavne melodije i ritma, pretežno s trajanjem četvrtine i osmine.
Treba postići da djeca dok pjevaju pravilno drže tijelo, da sjede mirno, uspravno, naslonjeni, ispravljene glave, slobodno opuštenih ruku, ali da pritom ne budu ukočeni.

[21] **Pedagoški savjet SR Hrvatske** (1971). *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, str. 128.

Privikavati ih treba da tekst pjevaju, a ne da ga izgovaraju, naročito kod dužih trajanja i na svršetku pjesme.
U toku rada s djecom mlađe grupe treba postići i to da pjevaju umjerenim glasom, da ne viču, da melodiju pjevaju tačno, da jasno i pravilno izgovaraju riječi, da kod zajedničkog pjevanja usklade svoj glas (jačinu i visinu glasa) s glasom odgajatelja i ostale djece, da počnu i završe pjesmu kad i odgajatelj.
Pri izboru pjesama za mlađu grupu dajemo prednost narodnim dječjim pjesmama kraja u kojem se nalazi dječji vrtić, zatim jednostavnim dječjim brojalicama koje se pjevaju, narodnim igrama uz muziku i pjesmama onih kompozitora čije su pjesme dostupne djeci ove dobi.
**Slušanje muzike.** Slušanjem muzike djeca postepeno stječu naviku da pažljivo slušaju pjevanje odgajatelja ili izvođenje lakih instrumentalnih kompozicija, da se kod njih postepeno razvija interes i sposobnost primanja i doživljavanja muzike, da se razvija muzičko pamćenje, tj. da djeca prepoznaju kompozicije koje su mnogo puta slušali.
U toku jedne godine djeca slušaju oko pet pretežno vokalnih kompozicija, i to prvenstveno pjesme koje će djeca učiti pjevati, odnosno pjesme koje će učiti u srednjoj grupi.
Od instrumentalnih kompozicija djeca slušaju u prvom redu muziku kojom će se odgajatelj koristiti u igrama uz muziku, zatim male muzičke forme živog ritma kao što su plesovi i koračnice.
**Igre uz muziku i razvijanje osjećaja za ritam.** Putem igre mogu se iskorištavati naučene pjesme. Uz pjevanje djeca će pljeskati, toptati ili se skladno kretati u kolu.
Na muziku koju su upoznali slušanjem djeca jednostavnim kretnjama oponašaju likove iz poznatih priča i slikovnica.
Oponašanjem onomatopejskog glasanja životinja, pojava iz prirode, motora i sl. djeca zapažaju, raspoznavaju i izvode duže i kraće trajanje ritma: u govoru, kretnji i na udaraljkama.

OBJAŠNJENJE
Suvremeni muzički pedagozi tvrde da se pod pravilnim pedagoškim rukovodstvom svako dijete može muzički razviti u granicama njegovih psihofizičkih mogućnosti, dispozicija i sposobnosti.
Djeca počinju manifestirati interes za muziku u različitoj dobi svoga razvoja. Neka još u kolijevci, ponesena muzikom, kreću rukama i nogama u nekom ritmu, prestaju plakati kad čuju majčinu pjesmu ili se umire kad čuju muziku. U drugoj godini dijete počinje spajati tonove u neku vrstu »melodijske linije, sastavljene od viših i nižih glasova. Od treće godine, nakon što je postalo sigurnije u kretanju, dijete doživljava radost ritmičkog iživljavanja skakutanjem, stupanjem i gibanjem uz akcentirane ritmove; kad čuje vojnu glazbu, pokušava oponašati ujednačeno stupanje vojnika ili »svira« držeći ruke na ustima kao da puše u duhački instrument.
Djeca vole pjevati i mogu brzo naučiti i zapamtiti kraće pjesmice jednostavnih melodija, čvrstog ritma i lakšeg teksta. No praksa je pokazala da je opseg glasa našeg predškolskog djeteta malen i da obuhvaća uglavnom interval kvarte ($e_1 - a_1$), kvinte

($e_1 – h_1$) ili ($d_1 – a_1$), a u rjeđim slučajevima sekste ($d_1 – h_1$). Međutim sistematskim i pedagoškim radom može se taj opseg glasa proširiti na oktavu ($c_1 – c_2$).
Zbog nerazvijenosti muzičkog sluha i govornog aparata djeca mlađe grupe, naročito u prvim mjesecima rada, više slušaju muziku nego što pjevaju. Iz tih razloga i zbog nivoa razvijenosti općih psiholoških osobina pjevanje djece mlađe grupe ima posebne karakteristike. Djeca su, na primjer, sklona da pjevanje pretvaraju u govor, da skraćuju trajanje tonova melodije, da ubrzavaju ili usporavaju tempo izvođenja, da se samo na pojedinim dijelovima pjesme uključuju u pjevanje, da nejasno ili krivo izgovaraju riječi, suglasnike i samoglasnike, da nepravilno dišu, tj. da uzimaju dah usred riječi. Stoga će odgajatelj u prvim mjesecima u okviru slobodnih aktivnosti izvoditi pripremne radove za utvrđivanje opsega glasa, postavu glasa, povećanje opsega glasa i stjecanje osnovne vještine pjevanja. Ako se takav rad provodi dnevno 2-3 minute, djeca će do svršetka godine dostići opseg glasa $e_1 – a_1$.
Izbor pjesama za pjevanje djece ove dobi treba vršiti vrlo pažljivo, jer malen opseg dječjeg glasa ograničuje broj pjesama dostupnih djeci ove dobi. Najprikladniji oblik rada s djecom ove grupe za stjecanje vještine lijepog pjevanja je oponašanje pjevanja odgajatelja.
Pjevanje pjesama u mlađoj grupi najčešće se povezuje s osnovnim pokretima, tj. s igrama uz muziku.
Djeca ove dobi slušaju pretežno vokalnu muziku u izvedbi odgajatelja. Pri tome odgajatelj izvodi prvenstveno one pjesme koje će djeca kasnije učiti pjevati.
Djeca slušaju i manji broj kratkih instrumentalnih kompozicija, i to u prvom redu one koje će odgajatelj iskoristiti u igrama uz muziku. Takve su, između ostalih, i kompozicije koje se nalaze u zbirkama »Prvi koraci« (za klavir).
U ovoj odgojnoj grupi osobito težimo da djeca emotivno primaju i doživljavaju muziku, a dječje emocije odgajatelj potiče riječima, pričom ili recitiranjem prikladne pjesme. Dječje doživljavanje muzike ovisit će o načinu pjevanja ili sviranja odgajatelja.
Slušanje iste kompozicije ponavlja se kroz čitavu godinu, tako da je djeca zavole i upamte. To pridonosi razvijanju sluha, muzičkog pamćenja i ukusa djece.
U početku rada djeca ove grupe slušaju u toku jednog zanimanja jednu kompoziciju. U daljem radu mogu slušati i dvije kompozicije kontrasnog karaktera (koračnica - uspavanka).
Napose u radu s mlađom grupom djece odgajatelj treba da zna vješto iskoristiti sve ostalo vrijeme izvan zanimanja u toku dana, jer se upravo u to vrijeme najprikladnije može ostvariti tzv. kontakt djeteta s muzikom. Na taj način odgajatelj dobiva konkretne podatke o interesu djeteta za muziku i o njihovim muzičkim mogućnostima. Tako će se u vrijeme sakupljanja djece poslužiti vedrom i poletnom muzikom s gramofonskih ploča (ili vrpce), dok će za uspavljivanje djece zasvirati uspavanku ili kakvu nježnu melodiju. Uredit će »muzički kutić« sa zvečkama, zvučnim pločicama, bubnjevima, trokutićima, činelama, slikama instrumenata, te u igri upoznati djecu s imenom, zvukom i načinom »sviranja« udaraljki i dr. Za slušanje prigodne muzike mogu se iskoristiti pogodni momenti i iz drugih područja odgojno-obrazovnog rada.
S djecom koja zaostaju u muzičkom razvoju ili pokazuju veću muzičku nadarenost treba i individualno raditi, kako bi im se postavio glas i povećao njegov opseg.

U programu je istaknuto da djeca zapažaju duže i kraće trajanje tonova i ostvaruju ta trajanja u govoru, oponašanjem onomatopejskog glasanja životinja, jednostavnim kretnjama i na udaraljkama (zvečkama, štapićima).
Radi razvijanja osjećaja za ritam treba kao pripremu provoditi tzv. »vježbe tišine« i igre za osluškivanje šumova i zvukova u prirodi i na udaraljkama.
Odgajatelj će voditi bilješke o razvijanju muzičkih sposobnosti svakog pojedinog djeteta, i to o opsegu glasa, promjenama u opsegu, o odnosu djeteta prema muzici, postignutim rezultatima i dr.[22]

*Srednja grupa*

**MUZIČKI ODGOJ**

ZADACI
Zadaci su muzičkog odgoja u srednjoj grupi:
- da se kod djece proširuju i obogaćuju utisci i emocionalno doživljavanje muzike;
- da se dalje razvija interes i ljubav za muziku, želja i navika aktivnog slušanja muzike i sudjelovanja u muzičkim aktivnostima;
- da se dalje razvijaju osnovne muzičke sposobnosti: vještina pjevanja, muzički sluh, osjećaj za ritam, pamćenje i usklađivanje muzike i pokreta;
- da se djecu potiče na elementarne oblike stvaralačkih aktivnosti u vezi s muzikom.

SADRŽAJ
I u ovoj se grupi zadaci muzičkog odgoja ostvaruju pjevanjem, slušanjem muzike, igrama uz muziku i radom na razvijanju osjećaja za ritam, ali djecu treba već poticati i na neke stvaralačke aktivnosti u vezi s muzikom.
*Pjevanje.* Djeca u srednjoj grupi treba da nauče pjevati 5-8 pjesama u opsegu $d_1$-$h_1$, u bržem tempu, s trajanjima četvrtine i osmine, pristupačne melodije i čvrstog ritma. Uz to treba ponavljati pjesme iz mlađe grupe radi stjecanja navike dotjeranijeg pjevanja.
Dok pjevaju djeca treba da se naviknu pravilno držati tijelo, umjereno glasno pjevati, bez naprezanja i vikanja, pravilno disati i jasno izgovarati glasove.
U vezi sa sadržajem i karakterom pjesme treba da steknu vještinu u izvođenju dinamike (glasnije - tiho) i u pridržavanju određenog tempa (bez ubrzavanja odnosno usporavanja).
U pjevanju s ostalom djecom svako dijete treba postići sposobnost da svoj glas po jačini izjednači s glasovima ostale djece, da prihvati danu intonaciju, da na znak odgajatelja započne i završi pjesmu istodobno kad i ostala djeca.
I dalje treba raditi na postavljanju glasa, povećanju opsega glasa, stjecanju vještine pjevanja izvođenjem prikladnih vježbi u trajanju 2-3 minute, vježbi disanja i vježbi za pravilan izgovor vokala.

[22] *Isti izvor*, str. 62-65.

Među pjesmama koje odgajatelj bira za pjevanje u sred njoj grupi neka budu zastupljene u prvom redu naše narodne pjesme i pjesme naših kompozitora koje su prikladne za djecu ove dobi.

**Slušanje muzike.** Slušanjem djeca trebaju da upoznaju oko 5-8 kompozicija, vokalnih i instrumentalnih.

Uz produbljivanje doživljavanja muzike, kod djece treba razvijati sposobnost da zapažaju osobine muzičkog tona: visinu, trajanje, jačinu, karakter muzike (veselatužna, živahna-mirna), tempo (brz-polagan), dinamika (glasno-tiho), formu (koračnica, uspavanka, ples), te da raspoznavaju neke osnovne instrumente. Valja ponavljati kompozicije što su ih djeca slušala u mlađoj grupi, prepoznavati ih po melodiji odsviranoj ili otpjevanoj bez riječi, te poticati oblike dječjih stvaralačkih aktivnosti u vezi sa slušanjem muzike i izražavanja utisaka u govoru, crtežu i pokretu.

Uz slušanje vokalne muzike, posebno narodnih pjesama iz bližeg zavičaja i drugih naših krajeva, djeca slušaju vokalne i instrumentalne kompozicije velikih majstora, prvenstveno one koje su namijenjene djeci.

**Igre uz muziku.** Djeca srednje grupe mogu naučiti 5-8 novih igara i obavezno ponavljati igre što su ih naučili u mlađoj grupi; trebaju steći vještinu usklađivanja kretnji s pristupačnom muzikom, skladno kretanje u kolu i okretno izvođenje kretnji vezanih za pravila igre, te se uključiti u jednostavne igre s pjevanjem kao što su npr. naše narodne igre. U okviru spomenutih igara mogu izvesti i 1-2 jednostavne muzičke dramatizacije.

**Razvijanje osjećaja za ritam.** U srednjoj grupi djeca izvode ritam tačnije i samostalnije, osobito u osnovnim pokretima. Ona treba da steknu sposobnost da zapažaju i prepoznavaju razlike u trajanju i da izvode tri različita trajanja: dugo – kraće – kratko (otprilike polovinu, četvrtinu i osminu), i to ritmičkim izgovaranjem lakših tekstova, jednostavnim brojalicama, udaraljkama i osnovnim kretnjama.

OBJAŠNJENJE

Pjevanje djece u srednjoj grupi razlikuje se od pjevanja u mlađoj grupi po razvijenijoj sposobnosti da vladaju glasom dok pjevaju, po pravilnijoj ritmičkoj i intonativno čišćoj izvedbi pjesama, po većem opsegu glasa. Kod djece ove grupe već je razvijena sposobnost i vještina samostalnijeg pojedinačnog pjevanja, tj. pjevanja pjesme bez pomoći odgajatelja; ona rado pjevaju sama i s veseljem pokazuju svoju vještinu pjevanja. Stoga je adekvatan zahtjev da djeca ove odgojne grupe pravilno reagiraju na znak odgajatelja na početku odnosno svršetku pjesme prilikom zajedničkog pjevanja i da usklade visinu i jačinu svoga glasa s glasovima ostale djece.

Zbog razvijenijega govornog aparata govor djece je već pravilniji, pa i dikcija u pjevanju treba biti jasna i razgovjetna.

Djeca ove dobi treba da u pjevanju steknu vještinu primjenjivanja dinamičkog kontrasta glasno – tiho. Pri tome odgajatelj ukazuje djeci na ljepotu i draž tihoga pjevanja za razliku od osjećaja neugode koji u nama pobuđuje suviše glasno pjevanje, glasan govor i vikanje.

Izgrađivanje i usavršavanje izvedbe pjesme u pogledu čistoće intonacije, preciznijeg ritma, tempa, dikcije i dinamike, tj. interpretacije pjesme, odgajatelj izvodi s djecom

na pjesmama koje su za jedan stupanj lakše, tj. na onim pjesmama što su ih djeca naučila u mlađoj grupi.
Djeca srednje grupe slušaju vokalnu i instrumentalnu muziku malo duže u odnosu na djecu mlađe grupe. U jednom zanimanju mogu biti izvedene i dvije kontrastne kompozicije, odnosno u priči uz muziku i tri kompozicije,
Djeca slušaju muziku prvenstveno zato da se u njima dalje razvija interes, ljubav i oduševljenje za ljepotu muzike, da postepeno steknu naviku aktivnog slušanja muzike, koja će kasnije postati i potreba.
Međutim, kompozicijama koje su djeca već ranije upoznala odgajatelj se služi u radu na upoznavanju elementarnih muzičkih pojmova: zapažanja i prepoznavanja karaktera kompozicije, tempa, dinamike, malih muzičkih formi, osobina tona. Djeca ove dobi se raduju kad prepoznaju kompoziciju samo po melodiji.
U igrama uz muziku odgajatelj treba nastojati da dječje kretnje budu skladne, a pokreti raznoliki i u skladu s tekstom i muzikom.
Stvaralaštvo djece u kretnji doći će osobito do izražaja u jednostavnim dramatizacijama poznatih priča i pjesama. Kretnje djece ove dobi su ritmički preciznije i djeca ih često izvode po svojoj vlastitoj želji i sa zadovoljstvom ih pokazuju pred drugima.
U razvijanju osjećaja za ritam, za razliku od mlađe grupe, na djecu srednje grupe postavljaju se malo složeniji zahtjevi, pa se uz već spomenute načine u programu može pokušati djeci i vizualno predočiti različita trajanja na flanelografu.
I u ovoj grupi provode se vježbe tišine, koje mnogo pridonose kultiviranju sluha. Igre za osluškivanje i prepoznavanje raznih zvukova postepeno otežavamo i pretvaramo u igre s ritmovima.
I u ovoj grupi treba ostvariti dnevni kontakt djece s muzikom slušanjem muzike s gramofonskih ploča, pjevanjem i igra ma uz muziku. U muzičkom kutiću valja poticati djecu da izmišljaju »melodije« na osnovi poznatih melodija i ritmičkih motiva.
I u ovoj grupi treba provoditi individualni rad s djecom i voditi bilješke o razvoju njihovih muzičkih sposobnosti.[23]

*Starija grupa*

**MUZIČKI ODGOJ**

ZADACI
Zadaci su muzičkog odgoja u starijoj odgojnoj grupi:

- da se dalje njeguju i kultiviraju glasovne mogućnosti djece do tog stupnja da djeca pjevaju intonativno čisto uz pravilno disanje i pravilno i jasno izgovaranje riječi;
- da se razvijaju muzički sluh i muzičko pamćenje djece, tj. da djeca pamte melodije i tekstove pjesama koje uče i muziku koju su nekoliko puta slušala;
- da se dalje razvija osjećaj za ritam, tako da djeca zapažaju, te samostalno i pravilno izvode određena trajanja;
- da se djeca potiču na razne oblike slobodnog izražavanja u vezi s muzikom;

[23] *Isti izvor*, str. 91-94.

- da se razvijanjem njihovih muzičkih sposobnosti stvaraju osnove za trajniji interes i ljubav za muziku i da se pomoću muzike razvijaju estetska čuvstva prema prirodi i okolini.

SADRŽAJ

Zadaci odgojno-obrazovnog rada u muzičkom odgoju djece starije odgojne grupe ostvaruju se pjevanjem, slušanjem muzike, igrama uz muziku, razvijanjem osjećaja za ritam i slobodnim izražavanjem u vezi s muzikom.

**Pjevanje.** Djeca starije odgojne grupe treba da u toku godine – uz ponavljanje i izrađivanje ranije naučenih pjesama - nauče 8-10 novih pjesama.

Odgajatelj odabire one pjesme koje opsegom glasa odgovaraju glasu djeteta starije grupe, odnosno pjesme s najnižim tonom $d_1$ i najvišim tonom $h_1$, s raznolikim ali čvrstim ritmom u kojem prevladavaju četvrtine i osmine, a povremeno i osmine s tačkom i šesnaestine, pjesme s jednostavnom melodijom bez čestih promjena tonaliteta, bez skokova u veće intervale, bez hromatskih pomaka i s tekstom koji odgovara dobi djece i ima odgovarajuće literarne vrijednosti.

Pjesme navedenih kvaliteta treba birati prvenstveno među našim narodnim pjesmama.

Treba dalje raditi na tome da djeca usvoje vještinu i naviku pravilnog pjevanja, da sluhom razabiru da li se pjeva tačno i lijepo, da se sama trude da postignu vještinu lijepog pjevanja.

Djeca ove grupe moraju steći naviku da se dok pjevaju drže pravilno u sjedećem i stojećem stavu, da pjevaju intonativno čisto, da ispjevaju i dulja trajanja ne prelazeći u govor, da pravilno oblikuju usta dok izgovaraju samoglasnike, da jasno izgovaraju suglasnike naročito na kraju riječi ili sloga, da pjevaju bez naprezanja, vikanja, grimasa, dizanja ramena, kretanja glavom ili tijelom, da pjevaju umjereno jakim glasom, da u pjevanju drže pravilan tempo bez usporavanja ili ubrzavanja, da u zajedničkom pjevanju usklade jakost svoga glasa s glasom ostale djece, da započnu i završe pjevanje svi zajedno na znak odgajatelja, da pravilno dišu, da mogu primjenjivati fraziranje i dinamiku.

**Slušanje muzike.** U toku godine djeca ove odgojne grupe treba da slušanjem muzike upoznaju 8-10 kompozicija, te da zapažaju i prepoznaju: karakter (raspoloženje, ugođaj) kompozicije (vesela, odlučna, mirna, nježna, tužna muzika), tempo njena izvođenja (brz, polagan, umjereno brz, ubrzavajući, usporavajući), njenu dinamiku (glasna, tiha, umjereno glasna muzika, muzika koja postepeno postaje sve glasnija odnosno sve tiša), formu (koračnica, uspavanka, ples – kolo), izvođače i sastave (glasove: dječji, ženski, muški glas, zbor; instrumente: klavir, tambura, violina, truba, tamburaški zbor, vojnička glazba).

Program kompozicija koje djeca upoznavaju slušanjem može obuhvatiti:

- neke narodne pjesme iz kraja u kojem se nalazi dječji vrtić i iz drugih krajeva,
- neke vokalne kompozicije naših kompozitora,
- neke popularne vokalne kompozicije stranih autora,
- neke instrumentalne kompozicije velikih majstora,
- neke popularne orkestralne kompozicije.

**Igre uz muziku.** U starijoj grupi izvode se uglavnom ovi oblici igara uz muziku: igre s pjevanjem, pokretne igre uz muziku, plesovi i narodna kola.
Igre s pjevanjem različitog sadržaja: oponašanje raznih radova, života u prirodi, narodnih običaja (Ja posijah lan, Medo bere jagode, Dodole i sl.) treba da upute djecu kako će pravilno izvoditi melodiju, kako će se razvijati i usavršavati njihovo skladno, izražajno, složno i ritmički precizno kretanje uz muziku.
*Pokretne igre uz muziku* odabiremo sa zadatkom da djeca kretanjima izraze muziku, njen karakter, ritam, tempo, dinamiku i da se uporedo s time razvijaju i usavršavaju pokreti djece te postigne njihova preciznost, lakoća, skladnost i izražajnost.
*Plesove i narodna kola* za ovu dob djece sastavljamo od osnovnih pokreta: hodanja, poskakivanja s najosnovnijim plesnim elementima (razne kretnje ruku, pljeskanje, tapkanje, okreti i slično). U kretnjama djeca treba da izraze sadržaj i karakter muzike. Plesovi i narodna kola mogu imati utvrđene figure i kretnje, odnosno unaprijed fiksiran koreogram, a mogu to biti i slobodni plesovi u kojima dolaze do izražaja dječje improvizacije u kretnji, i to na muziku koju su prethodno slušanjem dobro upoznali.
**Rad na razvijanju osjećaja za ritam**
Djeca ove odgojne grupe treba da nauče zapažati različita trajanja: najprije dva kontrastna trajanja – dugo i kratko (otprilike polovina i osmina), zatim umjereno kratko (četvrtina) i vrlo kratko (šesnaestina) i da ta trajanja umiju izvesti riječima, kretnjom i na udaraljkama.
**Slobodno izražavanje djece u vezi s muzikom**
Muzika potiče djecu da se na različite načine spontano izražavaju i da svojevrsno stvaraju, što u procesu odgojno-obrazovnog rada s djecom starije grupe treba razvijati i njegovati.
Dječja stvaralačka aktivnost potaknuta muzikom može da dođe do izražaja u pjevanju, u oblikovanju kretnji, u crtežu i plastičnom oblikovanju, u improvizacijama na udaraljkama i u muzičkoj dramatizaciji.
Valja poticati djecu da nakon slušanja muzike riječima iznose svoje utiske o muzici, da izmišljaju priče, zagonetke i sl.

OBJAŠNJENJE
Pjevanje pjesama je najpristupačniji oblik muzičkog odgoja. Pjesma stvara radosno raspoloženje i ona treba da postane nerazdvojni dio sveukupnog života i rada djece u vrtiću, da bude sastavni dio svih dječjih svečanosti, pratilac dječjih igara, kazališta lutaka i drugih aktivnosti i oblika rada s djecom u predškolskoj ustanovi. Pjesma treba da pridonese formiranju higijenskih navika, razvijanju drugarskih odnosa, razvijanju ljubavi i privrženosti prema roditeljima, našoj društvenoj zajednici i ljubavi prema djeci cijeloga svijeta.
Metodički postupci u obradi pjesme mogu biti različiti, no važno je da dijete doživi pjesmu emotivno i da osjeti njene umjetničke kvalitete i ljepotu.
Pjesma može biti sastavni dio kraće priče ili recitacije u kojima se pjevanje logički uklapa u sadržaj priče ili recitacije, tako da odgajatelju pruži mogućnost da nekoliko puta ponovi pjesmu, a da djeca ne osjete dosadu ponavljanja. Lutka koja pjeva djeci ili likovi kazališta sjena koji u igri pjevaju izazvat će kod djece snažan doživljaj, pa će učenje i ponavljanje pjesme učiniti zanimljivim.

Treba potpuno odbaciti učenje pjesme dugotrajnim, zamornim ponavljanjem, pa i uz pratnju instrumenta, jer takav način učenja potpuno paralizira svaki doživljaj u djeci. Rad na uvježbavanju i dotjerivanju izražajnog pjevanja jedne pjesme može se vršiti i u nekoliko zanimanja u trajanju do 5 minuta.

Opseg glasa djeteta starije grupe morao bi obuhvaćati tonove od $d_1$ do $h_1$, a djeteta od 6–7 godina od $c_1$ do $c_2$. Unutar toga opsega djeca ove dobi treba da pjevaju čisto, bez naprezanja (ni u višim ni u dubljim tonovima), prirodnim glasom. Odgajatelj ne smije dopustiti da djeca steknu naviku da se za dublje tonove služe tzv. prsnim registrom, a da više tonove pjevaju stisnutim grlom umjesto tzv. čeonim registrom.

Dok u srednjoj grupi djeca pjevaju u umjereno brzim trajanjima (četvrtina, osmina), u starijoj grupi mogu gdjegdje biti zastupljena brža trajanja (šesnaestine). Predškolska djeca u pravilu ne pjevaju u dugim trajanjima (polovina), jer zbog kratkog daha skraćuju trajanje i obično padaju glasom. Ako u pjesmi dolazi duže trajanje (polovina) treba paziti da ga djeca ispjevaju umjereno tihim glasom.

I u ovoj grupi treba povremeno kontrolirati opseg glasa svakog pojedinog djeteta. Oblici rada na utvrđivanju opsega glasa mogu biti različiti, i ovaj rad obično izvodimo u manjim grupama ili individualno. Na primjer, odgajatelj otpjeva uz prethodnu tačnu intonaciju na instrumentu ton $g_1$ i svako dijete treba da ponovi taj ton. Ako zadani ton otpjevaju čisto i bez naprezanja, odgajatelj će postepeno povisivati ton za pola stupnja na gis, pa na $a_1$, $ais_1$, $h_1$. Tako se utvrđuje i najniži ton opsega dječjeg glasa.

Za postavljanje glasa i povećanje njegova opsega služimo se lakim i kratkim vježbama najprije u istom tonu uz izgovaranje teksta neke dječje pjesmice (Mi smo djeca malena, Ringa, ringa raja i sl.). Kad djeca otpjevaju isti ton čisto i pravilno, povisujemo intonaciju za pola stupnja naviše. U tome treba postupiti vrlo oprezno jer su dječje glasnice nježne i lako se oštete. Vježbe za postavljanje glasa izvode se u pravilu samo u tzv. srednjem registru od $f_1$ do $h_1$ ($c_2$), a nikako iznad $h_1$ ($c_2$) niti ispod $d_1$, Vježbe za postavljanje i povećanje opsega glasa trebalo bi dnevno provoditi najviše 3-5 minuta.

Djeca starije odgojne grupe slušaju vokalnu i instrumentalnu muziku, ali prednost dajemo instrumentalnoj muzici, i to muzici za solo-instrument (naročito klavir) i orkestralnoj muzici.

Naravno, i s djecom ove grupe radimo tako da djeca prije svega emotivno dožive i prihvate muziku. Međutim dječje emocije treba da budu sve više poticane estetskim i umjetničkim vrednotama muzike, a manje odgajateljima riječima.

Dječje doživljavanje muzike ovisi o načinu pjevanja ili sviranju odgajatelja. Stoga odgajatelj mora nastojati da muziku izvodi tehnički dotjerano i izražajno.

Slušanje iste kompozicije ponavlja se nekoliko puta, da bi se razvio muzički sluh i pamćenje djece. Tek kad djeca dožive i dobro upoznaju jednu kompoziciju, odgajatelj traži da zapaze karakter i formu kompozicije, tempo, dinamiku, karakteristične motive, improviziranje kretnji uz muziku i dr.

Odgajatelj može povremeno organizirati i mali koncert u trajanju od 10 do 15 minuta, na kojem će se izvoditi kompozicije koje su djeca već nekoliko puta slušala.

Da bi djeca slušanjem muzike mogla dublje, trajnije i što snažnije doživjeti i osjetiti ljepotu i karakter narodnog i umjetničkog stvaralaštva, potrebno je da svakodnevno slušaju kvalitetnu muziku u radio-emisijama, s gramofonskih ploča, magnetofonske vrpce, sviranjem ili pjevanjem odgajatelja. Mnogo vedrine i elana za vrijeme sa-

kupljanja djece unosi npr. slušanje koračnice, a u tmurnim i kišovitim danima vedro će raspoloženje stvoriti narodni plesovi.

Ljepota muzike i njezina umjetnička vrijednost dolazi naročito do izražaja u tzv. »priči uz muziku«. Muzika se svojim karakterom mora uklapati u priču potcrtavajući svojim izražajnim sredstvima ljepotu riječi. Muzički fragmenti ne smiju biti predugački, da ne naruše tok radnje, ali odgajatelj mora također paziti da ne prekine cjelinu muzičke misli.

Neke kompozicije dostupne djeci predškolske dobi snimljene su na gramofonskim pločama. Za klavir postoji zbirka kratkih i lakih kompozicija: Prvi koraci (I i II svezak) i Pogumno naprej (I, II i III svezak). U tim se zbirkama može naći mnogo prikladnih i prigodnih kompozicija za slušanje muzike, čije izvođenje neće odgajatelju zadavati posebnih poteškoća.

Igre uz muziku imaju u starijoj grupi pretežno didaktički karakter jer postavljaju pred djecu zadatak da izvedu melodiju.

Osnovni je i najvažniji zadatak odgajatelja u izvođenju igara uz muziku u tome da odabere prikladnu muziku dostupnu dječjem shvaćanju i doživljavanju. Odabrana kompozicija mora imati lijepu i izražajnu melodiju, raznolik ritam i dinamiku uz tempo koji daje mogućnost raznovrsnih pokreta. Polazna tačka u radu treba da bude muzika, a kretnje neka izražavaju sadržaj odnosno karakter muzike.

Razvijanje osjećaja za ritam treba provoditi tako da ritam i ritmičke aktivnosti budu prije svega neiscrpni izvor radosti za djecu. Sadržaje koji odgovaraju ovom osnovnom zahtjevu nalazimo u govoru i poeziji, u brojalicama, u kraćim tekstovima pogodnim za skandiranje, u onomatopejskom oponašanju glasova i šumova.

Suština rada bit će u tome da djeca zapažaju različita trajanja i da ta trajanja umiju precizno ostvariti u riječima, kretnjama i udaraljkama. Prema tome, osjećaj za ritam kod djece razvijamo:

- ritmički izgovorom teksta, tzv. skandiranjem (dijete izgovara duže i kraće slogove, u stvari duže i kraće ritmičko trajanje),
- brojalicama, u kojima ritmička trajanja duže-kraće dijete doživljava istodobno u govoru i kretnji, u čemu i jest velika pedagoška vrijednost brojalica,
- izvođenje dužih i kraćih trajanja na udaraljkama,
- raznim ritmičkim igrama (telegraf, telefon i sl.).

U radu s djecom ove grupe može se odgajatelj poslužiti i grafičkim znakovima pomoću kojih djeci zorno predočavamo ritmove. Izvođenje »zapisanog« ritma zahtijeva veliku koncentraciju pažnje i vizualno-motoričku koordinaciju. Ako djeca u izvođenju ritma griješe zbog umora ili neraspoloženja, pravilnije je tada prekinuti radom jer se i tako ne bi postigli očekivani rezultati.

Nakon što djeca uspiju sigurno izvoditi ritmove pljeskanjem, toptanjem, kucanjem na udaraljkama, prelazimo na izvođenje ritmova u hodu i kretnji. U početku odgajatelj pokazuje izvođenje ritma u hodu i kretnji, a kasnije samo kontrolira i riječima korigira djecu.

Djeca starije grupe s interesom slušaju priču u koju su uklopljeni razni ritmovi, a takva priča pruža raznolike mogućnosti za razvijanje osjećaja za ritam. Na primjer, u ponavljanju takve priče odgajatelj može zornim pomagalima predočiti ritmove s kojima su se djeca u priči najprije slušno srela, a djeca ih mogu izvoditi unaprijed

utvrđenim kretnjama. Odgajatelj može zadati i zagonetku, tj. otkucati ritam iz priče na udaraljki, i tražiti da djeca pogode tko se tako javlja. Djecu možemo poticati da i sama improviziraju te ritmove.
Dječje izražavanje doživljaja muzike govorom, kretnjom, crtežom i melodijom ima svoj pedagoški smisao i opravdanje ako se s djecom na tome kontinuirano i smišljeno radi i razvija smisao za slobodno i stvaralačko izražavanje doživljaja muzike.[24]

Na osnovi toga dokumenta odgojitelji su izrađivali godišnje, mjesečne, dnevne i tjedne planove rada (tablice 2 i 3). Uvidom u obrasce može se vidjeti da je odgojitelj godinu dana unaprijed planirao odgojni-obrazovni proces te bi na osnovi toga izradio mjesečni plan rada. Na osnovi mjesečnog plana izradio bi tjedni, odnosno dnevni plan rada (Rudež, ur., 1971, str. 22-23, 32-35).

**Tablica 2.** Obrazac godišnjeg plana odgojno-obrazovnog rada (1971.)

| **ODGOJNO-OBRAZOVNA PODRUČJA – PROGRAMSKI ZAHTJEVI I SADRŽAJI** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Mjesec** | **Fizički i zdravstveni odgoj** | **Upoznavanje društvene i prirodne sredine** | **Razvijanje matematičkih pojmova** | **Materinski jezik** | **Likovni odgoj** | **Glazbeni odgoj** |
| | | | | | | |
| **IZVORI ZNANJA, DIDAKTIČKA SREDSTVA I POMAGALA** | | | | | | |

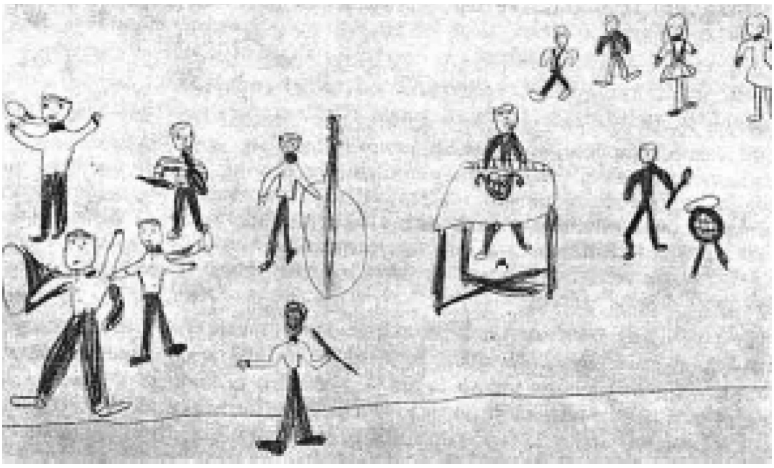
[24] *Isti izvor*, str. 128-134.

**Tablica 3.** Obrazac mjesečnog plana odgojno-obrazovnog rada (1971.)
Odgojna grupa …….. Mjesec ……..

| Odgojno-obrazovno područje | Zanimanja | Slobodne aktivnosti |
|---|---|---|
| **Materinski jezik** | | |
| **Upoznavanje okoline** | | |
| **Početni matematički pojmovi** | | |
| **Fizički odgoj** | | |
| **Likovni odgoj** | | |
| **Muzički odgoj** | | |

**Didaktička sredstva** (koja je potrebno izraditi ili pribaviti):

**Suradnja s roditeljima:**



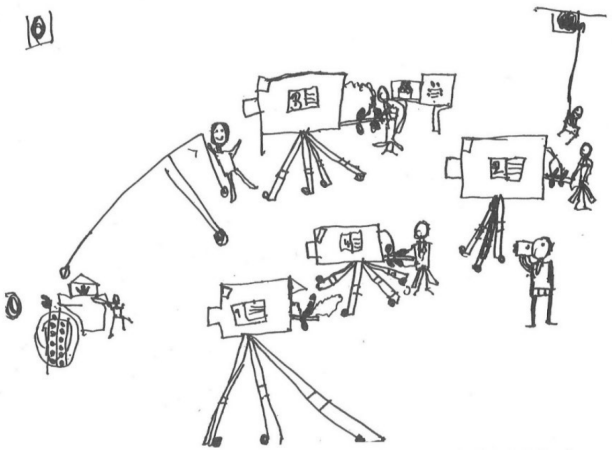
**Slika 11.** *Doživljaj slušanja glazbe*
(prva polovina sedamdesetih godina)

Za realizaciju programa bili su priređeni popratni didaktički materijali kao što su gramofonska ploča *Mali muzički ZOO*, didaktička igra *U svijetu instrumenata – muzički loto*, glazbena priča *Violina majstora Stradivarija* (Manasteriotti, 1975b), dijafilmovi koji prate slušanje glazbe *Labud* i *Kad poleti konjic lakokrili*, serija gramofonskih ploča *Muzika priča lijepe priče*, glazbene slikovnice *Veseli svirači* (Makjanić, 1976, 1982b), didaktički komplet *Pokret i glazba za najmlađe* (Ivanković i Njirić, 1975), i dr.[25] Metodičke upute za provođenje glazbenog odgoja u dječjem vrtiću, temeljene na predmetnom dokumentu, detaljno su razrađene u zasebnom priručniku (Manasteriotti, 1971).

Razmatrani odgojno-obrazovni program pratio je i ciklus televizijskih emisija *Program za najmlađe* koji se počeo emitirati 1967. godine na tadašnjoj Radio i televiziji Zagreb (slika 13). Televizijske emisije bile su dopuna dnevnom odgojno-obrazovnom planu rada u dječjim vrtićima. Među različitim televizijskim emisijama bile su i one namijenjene glazbenom odgoju. Uključivale su različite sadržaje (vokalne skladbe, instrumentalne, glazbene priče i dr.). Praksa ih je dobro prihvatila. Tako su djeca iz Dječjeg vrtića „Branko Hladnik" iz Zagreba bila gosti

[25] Izbor skladbi za gramofonsku ploču *Mali muzički ZOO* odabrala Višnja Manasteriotti (Jugoton, Zagreb 1971). Didaktičku igru *U svijetu instrumenata* priredila Višnja Manasteriotti. Kompletu je priložena gramofonska ploča (Jugodidakta, Zagreb, 1971). Dijafilmove *Labud* i *Kad poleti konjic lakokrili* (slušanje muzike 1 i 2) priredila Višnja Manasteriotti (objavio Radnički univerzitet Radivoj Čirpanov, Novi Sad, 1978). Komplet gramofonskih ploča *Muzika vam priče lijepe priče* priređen je u koprodukciji Domaćinstva Saveza društava „Naša djeca" SR Hrvatske i Jugotona, Zagreb). Komplet gramofonskih ploča *Pokret i glazba za najmlađe* priređen je prema istoimenom priručniku (Ivanković i Njirić, 1975) te je zajedničko izdanje Školske knjige i Jugotona.

prilikom snimanja emisije *TV vrtić* (1975.).[26] Po povratku u dječji vrtić likovno su izrazila svoje doživljaje (slika 12).



**Slika 12.** *Bili smo gosti na snimanju TV vrtića (likovni rad djeteta)*



PREDŠKOLSKA DOB

## MUZIČKE EMISIJE

Četiri muzičke emisije koncipirane su na upoznavanju okoline; muzika stvara u djeci emotivan odnos prema prirodi i društvu i vodi ih do dubljih i trajnijih spoznaja o svijetu koji ih okružuje, djeluje na njihove odnose prema njemu.

Emisije dijametralno osvaruju programske zadatke muzičkog odgoja. To su pjesme za djecu koje odgovaraju umjetničkim i pedagoškim kriterijima i pažljivo je pratnja dočaranom slijevanju kao najvrijednijoj muzičkoj aktivnosti djeteta predškolske dobi: slušanju, pjevanju, sviranju vokalne i instrumentalne muzike i muzičke igre uz udaraljke i dodjeljuje aktivne prevrše. Svaka emisija potiče djecu na stvaralačke aktivnosti.

NAPOMENA: U cilju potpunijeg praćenja i trajnijeg pamćenja bilo bi veoma korisno da odgojitelji za vrijeme trajanja emisije ukrate nekoliko najkarakterističnije scene, kako bi s djecom mogao voditi sadržajan razgovor o emisiji i njezinim osnovnim komponentama — sceni, muzici, tekstu.

### Najljepša zvijezda za majku!

5. 3. PE 9.30 i 15.30

Intencije

Emisija potiče djecu na jednu od rjeđe zastupljenih aktivnosti, izražavanje ljubavi kao dar majci za 8. mart.

Djeca će upoznati pjesmu »Zelijica« Nikše Njirića na stihove Z. Kolarić-Kišur, doživi će kako se eksperimentiranjem tonovima može postaviti pratnju pjesmi na ritmičkim i melodijskim udaraljkama.

Emisija je namijenjena prevashodno djeci starije predškolske dobi.

Sadržaj

Djevojčica cvrkutilja što bi darovala majci za 8. marta. Prevrtaljci zvijezde padoš da najljepšu od njih daruje majci. Djevojčica zna da tu želju ne može ostvariti. Ubrzo joj se da jedna zvijezda vesela žmirka kao da je želi obradovati da izvuče pjesmu o voljenjima za majku. Djevojčica je poludala i veselje! Pjesmu su naučili i njezini drugovi, obogatili je zvukovima udaraljki i darovali je svojim majkama za 8. marta.

Prije emisije

Razgovor o darovima roditeljima; koji su darovi za roditelje najvrijedniji i najdraži, da li je možda neko dijete odlučalo glazbu, pjesmu ili ples kao dar majci. Ako nije, neka pokuša. Emisija će pokazati kako je djevojčica izmislila pjesmu za majku.

Upozoriti djecu da pažljivo slušaju pjevanje i pratnju na udaraljkama. Razgovor o tekstu udaraljki za pjesmu (ne njčnu muzika i njčne riječi odgovaraju udaraljke njčnoga zvuka).

Za vrijeme emisije

Dječicu poticati djecu na aktivno sudjelovanje: pjevanje, izvođenje pratnje, odsjaćatelj svojim primjerom pruža djeci poticaj.

Nakon emisije

Razgovor o emisiji: Što je na djecu ostavilo najjači dojam (sadržaj, pjesma, glazbalo, scena, interpretacija teksta i muzike). Dotjerivati pjevanje djece i slaganja na udaraljkama, potvrdi djecu na izmišljanje varijanti pratnje.

### Lastavko, vrati se… stop!

26. 3. PE 9.30 i 15.30

Intencije

Upoznati vokalne i instrumentalne kompozicije koje dobrovoljno bezavico, kao simbole dolaska proljeća; djeca će djelomično usvojiti pjesmu »Lastavica« I/II Terc/Širove, slušati vokalno kompoziciju »Cmjeđo« Mladena Poraljka na stihove Stale Jelić i instrumentalnu kompoziciju Camilica Saint-Saënsa »Plice«.

Emisija je namijenjena prevashodno djeci od 4-5 godina.

Sadržaj

je snalazijen po ideji slovenske književnice Mire Mihelčičeve. Lastavko, ptić iz obitelji Lastavić, otišao je od kuće misleći da ga roditelji ne vole. Zaguseni pripremamo roditelji na primjećivši njegov nestanak taj, kad je već trebalo polstjeti s jatom na daleki put. Telegrafske žice krujale su od pitanja »Lastavko, vrati se...«, ali Lastavko nije to poželio čuo. Osamljen predno se tuzi, koja se dosjeta prezvoriti u najveću radost kad je ugledao zabrinuta lica svojih roditelja, koji su za njeg, proosili. Lastavko je shvatio koliko ga roditelji vole i srećan poletio s njima put rodnoga kraja.

Prije emisije

Ponoviti pozanate reetacije ili druge sadržaje o lastavicama, upoznati ih sa sadržajem emisije i upoznati ih na muzika koja će slušati.

Nakon emisije

Razgovor o emisiji i dojmovima djece o emisiji. Prepričati sadržaj uz izvođenje pjesme, »Lastavica«.

Razgovor o instrumentalnoj kompoziciji »Plice«; kako je muzika dočarala let jata lastavica (kompozicija počinje vrlo tiho, pojedi tonovi krtih zvuka pticu u pokretu jata, zatim postaje sve glasnija, kao da se jata približavaju, a nakon toga svakovi se glas u društvu. Razmisliti se zvuk dubokog instrumenta flaute, koja u muzici često dočarava ptico).

### Hopa cupa tralala

23. 4. PE 9.30 i 15.30

Intencije

Dovoditi djecu do spoznaje da muzika utječe na djecu čitavoga svijeta.

Djeca će usvojiti pjesmu Josipa Kaplana »Naše kolo veselo« i upoznati različite igre uz udaraljke.

Emisija je namijenjena djeci starije predškolske dobi.

Sadržaj

Mali vlasi dječjeg prijateljstva vesi dječaka Zorana k malim Eskijancima, Crnčetu, Japančetu i Bijelcima. Sva djeca svijeta ljubi veselje igre uz muzika. Tej radosni događaj prekinuo je bezanje zeca, koji je izgnuo Zorana iz sna. Ovuhvu uzn moše postati java ako ga djeca nastave s svojim igrama.

Prije emisije

Razgovor o lakustrima koja su djeca stekla promatranjem stkovnica, prčkina i cvrčaćjama o djeci cijelog svijeta.

Upoznati djecu sa sadržajem emisije.

Nakon emisije

Dojmove o emisiji (prepričavanje sadržaja, očevanje ideje-vodilje, opis djejih likova u emisiji, razgovor o pjesmi i muzičkim igrama).

U daljnjem radu izvoditi prča u obliku male dramatizacije, potiecati djecu da u muzične igre unose vlastite varijante.

### Srebrna zipka zlatni kotač

18. 5. UT 9.30 i 15.30

Intencije

Muzikom pobuditi emocije djece prema drugu Titu. Ta će biti dio pripreme za Dan mladosti.

Djeca će slušati pjesme o Titu: Makar Prvulja i Pje Gostićeve i narodnu glazbu iz Titova rodnog kraja.

Emisija je namijenjena djeci od 5-7. godine.

Prije emisije

Recitacije o Titu i NOB-u. Upoznati djecu a cijem emisije.

Nakon emisije

Razgovor o emisiji što su djeca u emisiji vidjela, zapamtila, razgovor o cmisi; rezultati i umjetničkoi.

Višnja Manasteriotti

**Slika 13.** *Metodičke upute za primjenu glazbenih emisija iz ciklusa TV vrtić (1974.)*

[26] Radio-televizija Zagreb, OOUR Televizija, Obrazovni program: *Program za najmlađe (predškolska dob) / Program za osnovnu školu (razredna nastava)*, br. 2, str. 18.

Iz prethodnog izlaganja može se uočiti da je odgojno-obrazovni program pored drugih odgojno-obrazovnih područja (Hrvatskosrpski jezik, Likovni odgoj, Upoznavanje okoline, Razvijanje početnih matematičkih pojmova, Fizički i zdravstveni odgoj) predvidio i Glazbeni odgoj. Glazbene aktivnosti uključivale su pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, igre uz glazbu i dr. Međutim, i kod ovog programa metodički pristup bio je strogo strukturiran i direktivan te pretjerano normiran. Odmaka od tradicionalne prakse nije bilo.

Tijekom tog razdoblja intenzivnije se počela razvijati teorija i praksa, o čemu svjedoče objavljene publikacije (Manasteriotti, 1965; 1969; 1971; 1973) te niz članaka i rasprava objavljenih u različitim periodičkim publikacijama (Fučkar, 1965; 1967; Makjanić, 1967; 1972; 1979; 1982a; Manasteriotti 1961/62; 1965/66a; 1965/66b; 1966; 1967; 1970; 1973a; 1975a; Szabo, 1966/67; Šuklje, 1965/66; Vegar, 1965/66).

- *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu (1976.)*

*Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu* donesen je 1976. godine.[27] Koncepcijski nalikuje programskom dokumentu iz 1971. godine. Ciljana su grupa djeca u godini prije polaska u osnovnu školu koja nisu pohađala dječji vrtić. Uključivanjem u program tzv. male škole nastojalo se djecu organizirano pripremiti za početak osnovnog obrazovanja. Dokument je orijentacijskog karaktera te uključuje sljedeća odgojno-obrazovna područja: Tjelesni i zdravstveni odgoj, Upoznavanje okoline i njegovanje materinskog jezika, Likovni odgoj te Glazbeni odgoj. Po temeljnim značajkama pripada strukturiranom odgojno-obrazovnom programu te zastupa transmisijski pristup. Glazbeni odgoj predstavlja samostalno odgojno-obrazovno područje te uključuje: pjevanje, slušanje glazbe te igre uz pjesme i brojalice. Realizacijom glazbenih sadržaja, kako se navodi u dokumentu, željelo se „izazivati glazbom kod djece radosno raspoloženje i pozitivne emocije, te time poticati i razvijati interes za glazbu, želju za pjevanjem, slušanjem muzike i za aktivnim sudjelovanjem u glazbenim igrama."[28] Programski su sadržaji razrađeni za svaki mjesec posebno. Kao ilustracija može poslužiti sljedeći odlomak:

---

[27] Prosvjetni savjet SR Hrvatske (1976). Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu. U: Šnajder, Z. ur. (1977). *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u školu*.

[28] *Isti izvor*, str. 53

**GLAZBENI ODGOJ**

U ovom području rada s djecom treba u prvom redu ostvarivati slijedeće zadatke:

- izazivati glazbom kod djece radosno raspoloženje i pozitivne emocije, te time poticati i razvijati interes za glazbu, želju za pjevanjem, slušanjem muzike i za aktivnim sudjelovanjem u glazbenim igrama;
- razvijati muzičke sposobnosti djece: muzički sluh, osjećaj za ritam i muzičko pamćenje;
- njegovati i razvijati glasovne mogućnosti djece, kulturno i intonativno što čišće zajedničko pjevanje;
- poticati djecu na raznovrsno izražavanje doživljene glazbe, naročito na izražavanje glazbe pokretom (ritma i dr.).

*Slušanje glazbe*

Djeci treba omogućiti doživljavanje i temeljitije upoznavanje nekoliko primjerenih, po karakteru i drugim muzičkim osobinama različitih kompozicija, takvih koje se ujedno predviđaju za pjevanje djece, odnosno koje omogućuju da ih djeca ritmički prate. Promatranje i doživljavanje okoline i igru djece valja obogaćivati ovim, a i izvođenjem drugih primjerenih vokalnih, instrumentalnih vokalno-instrumentalnih kompozicija.

*Pjevanje*

Djeca trebaju doživjeti, upoznati i intonativno što čišće pjevati nekoliko primjerenih pjesama (u rasponu od $d_1$ do $h_1$). To trebaju biti pjesme jednostavnih melodija, čvrstog ritma (u kojem prevladavaju četvrtine i osmine) te primjerenog i umjetnički vrijednog teksta, koje su ujedno pogodne za igre s pjevanjem.

Djecu treba poticati (primjerom i drugim načinima) da se pravilno drže i pravilno dišu kod pjevanja, da zajednički započnu i završe pjesmu.

*Igre uz glazbu i brojalice*

Izvode se igre s pjevanjem i druge igre u kojima djeca pokretom i udaraljkama izražavaju karakter, ritam, tempo itd. pjesama koje pjevaju i nekih kompozicija koje slušaju. Djeci treba omogućiti da slobodno izražavaju doživljavanje glazbe (govorna, u pokretu, likovno itd.), da sama pjevuše, da svoju igru obogate izmišljenim melodijama, sviranjem na udaraljkama i različitim prikladnim predmetima (različiti zvukovi itd.). Ovaj se orijentacioni sadržaj kontinuirano i u jedinstvu sa zadacima i sadržajima ostalih odgojno-obrazovnih područja ostvaruje u opsegu i intenzitetu koji omogućuju razvojni nivo i opći uvjeti rada. U tekstu koji slijedi predlaže se određena konkretizacija i mogući raspored sadržaja u okviru pojedinog mjeseca rada.

**1. i 2. mjesec**

Djeca slušaju jednu do dvije kompozicije koje upotpunjuju npr. doživljavanje jeseni, od kojih jednu kasnije i pjevaju („Listopad"; „Medo brunda"; ili kompoziciju „Mi smo djeca radosne zemlje").

S djecom se u malim grupama izvodi pokretna igra uz pjevanje, po mogućnosti ona koju djeca poznaju („Došla majka s kolodvora"; „Berem, berem grožđe").

Ritam poznatih brojalica (npr. „Pliva patka"; „Prešo vjetar") djeca mogu svirati na štapićima i sl., izvoditi stanku na kraju brojalice.

**3. mjesec**

Djeca slušaju i počinju pjevati pjesme koje obogaćuju njihov doživljaj i saznanje o značenju Dana Republike (slušaju kompozicije, npr. „Po šumama i gorama"; pjevaju „Mi smo djeca radosne zemlje").

Odgajatelj potiče djecu da s njim pjevaju i druge, u prethodnom mjesecu upoznate pjesme, igraju se pokretnih igara uz pjevanje koje poznaju i, ako postoje mogućnosti i zanimanje, djeca upoznaju novu pokretnu igru („Iš, iš"). Djeca predlažu pokrete uz poznatu pokretnu igru s pjevanjem.

Mogu se igrati igre u kojima djeca ritmički izgovaraju male naglašene rečenice koje su sama izmislila.

**4. mjesec**

Djeca slušaju vedre, šaljive kompozicije (npr. „Pokraj peći maca prela"), pjesme koje upotpunjuju zimski ugođaj, te poznate kompozicije koje su slušala povodom Dana Republike, uz Dan Armije (pjevaju poznate pjesme koje ih najviše vesele i jednu novu pjesmu npr. „Pahuljice").

Uz slušanje pjesme izvode ritam pjesme pljeskanjem ili udaraljkama.

Djecu se može upoznati i s jednim kolom (npr. „Igraj kolo"). Ranije usvojenu ili novu brojalicu (npr. „Jedna vrana") djeca mogu naučiti napamet svirati jedno za drugim bez prekida.

**5. mjesec**

Djeca slušaju i pjevaju kompozicije koje žele (ranije su upoznala), a slušaju i nove kompozicije (npr. „Dijete spava"; „Željica"; „Majčica").

Djecu se potiče da pjevaju jednu novu pjesmu koju su slušala (npr. „Željica"; ili „Majčica").

Djeca izvode stanku uz poznate brojalice a) zvečkom, b) činelom, c) bubnjem.

**6. mjesec**

Djeca slušaju uz poznate („Dijete spava") i nove vokalno-instrumentalne ili samo instrumentalne kompozicije („Violina majstora Stradivarija"; „Janičino najmilije cvijeće").

Djecu se potiče da se što samostalnije igraju poznatih pokretnih igara uz pjevanje i kolo.

Djeca mogu svirati brojalice na novom instrumentu, sastavljati kretnje uz brojalice.

**7. mjesec**

Djeca slušaju kompozicije koje obogaćuju doživljavanje Praznika rada i pridonose razvijanju ljubavi prema drugu Titu (npr. „Druže Tito, ljubičice bijela"; „Po šumama i gorama"). Jedna od tih treba biti primjerena i za pjevanje.

Djecu se potiče da pjevaju pjesmu koju su slušala (o drugu Titu).

Djecu se može upoznavati s novom pokretnom igrom s pjevanjem (npr. „Imali smo dvorac").

Nova brojalica (npr. „Eci, peci, pec"; „Jedna vrana").

**8. mjesec**

S djecom se odabiru za slušanje i ponavljaju pjesme igre uz glazbu koje najviše vole.

Uz pjesmu koju poznaju, odgajatelj treba s djecom sastaviti jednostavne pokrete za kolo, ponavljati i eventualno pripremiti za završnu svečanost (npr. „Druže Tito, ljubičice bijela").

OBJAŠNJENJE

*Kompozicije navedene kao primjeri za slušanje muzike primjerene su djeci ove dobi po muzičkim i literarnim osobinama, a pružaju i mogućnost povezivanja sadržaja glazbenog odgoja sa sadržajima ostalih odgojno-obrazovnih područja. Mogu se koristiti u radu, npr. kao uvod u neko zanimanje, završetak zanimanja ili kao glazbena kulisa u toku trajanja pojedinog zanimanja, igre djece itd. U minimalnom programu odgoja i obrazovanja u pravilu, slušanje glazbe; ne provodi se odvojeno ili uključeno u glazbeno zanimanje. Predviđene kompozicije za slušanje najčešće se mogu koristiti i kao pjesme za pjevanje a pojedine se mogu koristiti za sviranje na dječjim instrumentima, glazbeno stvaranje, izvođenje u kolu itd. Odgajatelj može odabrati prema sadržaju i prigodnim situacijama ove ili neke druge kompozicije koje će se najbolje uklopiti u ostvarivanje cjelokupnog programa.*

*Predloženo je i nekoliko kompozicija za pjevanje koje su prigodne u odnosu na pojave u prirodi i društvena zbivanja.*

*Djeca postupno uče pjevati pjesme. Najprije ih samo slušaju, estetski doživljavaju u prigodnim situacijama, a nakon češćih takvih ponavljanja većinom su motivirana za učenje lijepog i izražajnog pjevanja već poznate pjesme.*

*Bilo koje pjesme odgajatelj odabrao za pjevanje, važno je da one budu melodijski s naglašenim ritmom i umjetnički vrijednim tekstom, da to što češće budu narodne pjesme, pjesme koje se ujedno mogu koristiti za razne oblike igara uz pjevanje. Kad djeca usvoje pojedine pjesme, mogu ih pratiti dječjim instrumentima (uglavnom u radu u malim grupama djece). Na taj je način pjesmu moguće višestruko pedagoški koristiti. Dijete je doživljava, pjeva, uz nju svira, stvara pokrete, odabire instrumente, a često može jednostavno poslužiti za stvaranje vedrog raspoloženja.*

*Brojalice se usvajaju i provode u pravilu za vrijeme boravka na zraku, osobito u pokretnim igrama. Brojalice mogu poslužiti i za sviranje dječjim instrumentima, mogu biti poticaj za slobodno raznovrsno izražavanje, a u materinjem jeziku pomoću brojalica pridonosi se pravilnom izgovoru glasova itd. Stoga se odgajatelj treba što svestranije služiti brojalicama.*[29]

- *Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama* (1977.)

*Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama* donesene su 1977. godine.[30] Dokumentom se nastojala regulirati sadržajna koncepcija odgojno-obrazovnog rada u dječjim jaslicama. Bio je to prvi takav dokument u našoj ze-

[29] *Isti izvor*, 53-57.

[30] **Prosvjetni savjet Hrvatske** (1977). Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama (str. 9-74). u: Šnajder, Z. (ur.) (1978). *Zdravstveno-odgojni programi djece u jaslicama i u drugoj porodici*.

mlji, ali i šire. Za vrijeme u kojem je donesen programski je dokument bio vrlo suvremen te je bio utemeljen na psihologijskim i pedagogijskim spoznajama o razvoju, učenju i odgoju djece rane dobi. Odgojno-obrazovni sadržaji zastupljeni u dokumentu bili su razrađeni prema odgojnim skupinama (prva godina života, druga godina života, treća godina života). Predviđene su i različite glazbene aktivnosti. Navodi se sljedeće: „Glazbom treba obogaćivati doživljaje djece, razvijati zanimanje za glazbu, koristeći različite prigodne situacije (rođendani, uz slikovnice i sl.). Pjevati djeci njima primjerene pjesmice, omogućiti da slušaju instrumentalne kompozicije."[31] Pored navedenog predviđaju se i druge glazbene sastavnice: igre uz pjesmu i pokret, samostalno sviranje u dječjem orkestru za djecu u trećoj godini života. Kao ilustracija može poslužiti sljedeći odlomak.

**PRVA GODINA ŽIVOTA**

*Sadržaj njege i odgojnog rada s djecom u dobi od šestog do devetog mjeseca*
(…)
Djetetu treba davati predmete koji proizvode ugodan zvuk (zvečka, zvonce i sl.), omogućiti da sluša glazbu, pljeskati njegovim rukama, pridržati ga ispod pazuha i poticati da samo cupka u ritmu, plesati s djetetom u naručju, pjesmom izazivati vedro raspoloženje kod djece.[32]

*Sadržaj njege i odgojnog rada s djecom u dobi od devetog do dvanaestog mjeseca*
(…)
Omogućiti djetetu da sluša glazbu plesnog i mirnog karaktera, pljeskati njegovim rukama prema ritmu, poticati ga da samo plješće, „plesati" s djetetom u naručju. Pred djetetom bubnjati i ponuditi mu batić da samo udara u bubanj ili metalofon. Pjevati jednostavne pjesme za djecu i svirati na instrumentima jednostavne melodije. Poticati djetetovo imitiranje „pjevanja", radovati se svakom pokušaju.[33]

**DRUGA GODINA ŽIVOTA**

*Sadržaj njege i odgojnog rada s djecom u dobi od osamnaestog do dvadesetčetvrtog mjeseca*
(…)
Omogućiti djeci da slušaju glazbu, pjevati im i svirati jednostavne melodije i pjesme koje mogu i oni pjevati. Uspavljivati s djecom lutku, pjevati zečiću; ponavljati pjesme i poticati djecu da i ona sudjeluju u pjevanju, da izražavaju ritam izvođenjem pokreta

[31] *Isti izvor*, str. 74.
[32] *Isti izvor*, str. 58.
[33] *Isti izvor*, str. 59.

uz poznate kompozicije. Davati djeci glazbene igračke - instrumente i poticati ih da sama „sviraju" (metalofon, bubanj).[34]

**TREĆA GODINA ŽIVOTA**

*Sadržaj njege i odgojnog rada s djecom u trećoj godini*
(…)
Glazbom treba obogaćivati doživljaje djece, razvijati zanimanje za glazbu, koristeći različite prigodne situacije (rođendani, uz slikovnicu i sl.). Pjevati djeci njima primjerene pjesmice, omogućiti da slušaju instrumentalne kompozicije. Uz češće ponavljanje upoznati djecu sa 4-5 pjesmica u toku godile, tako da se djeca postepeno uključe u pjevanje (svi zajedno, u manjim grupama). Poticati djecu na izvođenje jednostavnih ritmova pokretom i govorom (pljeskanjem, udaraljkama, izgovaranjem brojalica). Poticati igre uz pjesmu i pokret (u kolu i sl.) i samostalno „sviranje" na jednostavnim instrumentima.[35]

Predmetnim dokumentom, prvim takvim u našoj zemlji, priznat je odgojno-obrazovni potencijal dječjih jaslica. Među različitim mogućnostima odgojno-obrazovnog djelovanja prepoznata je i glazba. Uključivala je aktivnosti pjevanja i slušanja glazbe. Glazbene aktivnosti shvaćene su u kontekstu obogaćivanja djetetovih doživljaja. Značajan napredak predstavljalo je objavljivanje priručnika *Prvi susreti djeteta s muzikom* autorice Višnje Manasteriotti (1981).

- *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* (1983.)

*Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* programski je dokument donesen 1983. godine.[36] I ovaj dokument, kao i *Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama* (1977), predstavljaju napuštanje dotadašnje programske koncepcije. Za razliku od programskog dokumenta iz 1971. godine, ovaj dokument predstavlja pomak k usmjerenosti na dijete i njegov cjeloviti razvoj. Uključio je djecu od prve godine do polaska u osnovnu školu, što je značajna programska novost. Naime, do donošenja ovog dokumenta postojala su dva dokumenta kod kojih se jedan odnosio na djecu od prve do treće godine (1977), a drugi na djecu od treće godine do polaska u osnovnu školu (1971). Dokument je prekinuo takvu praksu te obuhvatio djecu od prve godine života do polaska u osnovnu školu. Predviđa dobno homogene odgojne skupine tako da je uključio sljedeće programske razine:

---

34 *Isti izvor*, str. 68.
35 *Isti izvor*, str. 74.
36 **Prosvjetni savjet SR Hrvatske** (1983). *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta*.

- osnove programa rada s djecom u prvoj godini života;
- osnove programa rada s djecom u drugoj godini života;
- osnove programa rada s djecom u trećoj godini života;
- osnove programa rada s djecom u četvrtoj godini života;
- osnove programa rada s djecom u petoj godini života;
- osnove programa rada s djecom u šestoj godini života;
- kraći program rada s djecom predškolske dobi.

Svaka programska razina bila je koncepcijski razrađena na isti način. Naime, sadržaji su bili razrađeni u trima odgojno-obrazovnim područjima: Govor, izražavanje i stvaranje, Dijete i njegova okolina te Zdravstvena i tjelesna kultura.[37] Dokument zagovara fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa, integraciju i korelaciju odgojno-obrazovnih sadržaja, odnosno područja rada.

Programsko područje *Govor, izražavanje i stvaranje* uključuje odgojno-obrazovne sadržaje govorne komunikacije, govornog izražavanja i stvaranja, književnosti te scenske, filmske, likovne i glazbene kulture. Programske cjeline definirane su odvojeno, „što osigurava veću preglednost, sistematičnost i kontinuitet, ali se oni u praktičnoj realizaciji ostvaruju integrirano i to na osnovi tematske integracije s područjem Dijete i njegova okolina i temama koje su u tom području zadane", ističe se u programskom dokumentu.[38]

Područje *Glazbene kulture* detaljno je razrađeno po dobnim skupinama. Glazba je sastavni dio jasličke, odnosno vrtićke odgojno-obrazovne prakse te pojedinih kraćih programa. Glazbeno područje uključuje sljedeće cjeline: reproduciranje glazbe, pjevanje, slušanje glazbe, sviranje, ritmičke igre za razvijanje zvučne osjetljivosti, kretanje uz glazbu, igre uz glazbu te glazbeno stvaralaštvo i dr.

Cilj i zadatci područja *Govor, izražavanje i stvaranje*, koji se među ostalim, uključuju u glazbeno područje, definirani su na sljedeći način:

> a) Cilj je rada u ovom području:
> (…)
> - razviti sposobnost zamišljanja, izražavanja i stvaranja, interes za umjetnost, čuvanje kulturne baštine i estetsko oblikovanje okoline.
>
> b) Zadaci su ovog odgojno-obrazovnog područja:

[37] Kao podloga za izradu programskog dokumenta poslužio je tada važeći programski dokument iz Italije. Talijanski program imao je sljedeća područja: Jezik, izražavanje i stvaralaštvo, Dijete i njegov zavičaj te Zdravstveni i tjelesni odgoj (Staničić i Stepcich, 1993).

[38] **Prosvjetni savjet SR Hrvatske** (1983). *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta*, str. 7.

(…)
- razvijati njegov govorni, scenski, glazbeni i vizualni jezik i poticati slobodno stvaralačko izražavanje,
- obogaćivati spoznajni, emocionalni i doživljajni svijet djeteta i razvijati sposobnost komuniciranja, zamišljanja i stvaranja,
- razvijati kinestetsku, taktilnu, vizualnu i auditivnu osjetljivost i približavati mu literarna i scenska, glazbena, likovna i filmska djela,
- postupnim uvođenjem u literarno i scensko, filmsko i glazbeno stvaralaštvo razvijati interes za umjetnost,
- vizualnom i auditivnom kvalitetom okoline, poticanjem na promatranje i slušanje obogaćivati vizualnu i auditivnu percepciju,
- održavati aktivan odnos prema prirodi, okolini i kulturnoj baštini radi estetskog oblikovanja (…).[39]

Odgojno-obrazovni sadržaji uključuju pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, igre s pjevanjem te dječje glazbeno stvaralaštvo. Naglasak je pri tome na cjelovitom razvoju djeteta. Predložene aktivnosti bliske su djetetu te odgovaraju njegovim mogućnostima i potrebama.

Predmetni dokument *Osnove programa s djecom predškolskog uzrasta* (1983) odstupa od tradicionalne programske prakse koja je determinirana strukturom, forsiranjem jednog razvojnog područja (intelektualnog) radi pripreme djeteta za školu, direktivnost od strane odgojitelja te okretanje prema djetetu, njegovim mogućnostima i potrebama. Naglasak je na poticanju simboličkih jezika djeteta – verbalnom, neverbalnom, likovnom, glazbenom, scenskom, čime se dokument približava suvremenijem kurikulumu. Brojne prednosti ovog dokumenta jasno su istaknute (Mendeš, 2020; Miljak, 1986a, 1986b, 1989, 1991, 1995b; Starc i Pleša, 2019). U nastavku donosimo odlomak iz dokumenta.

(…) Odgojno-obrazovno područje *Govor, izražavanje i stvaranje* sadrži zadatke i sadržaje govornog, književnog, scenskog, filmskog, glazbenog i likovnog jezika, izražavanja i stvaranja. U svim dijelovima ovog odgojno-obrazovnog područja sadržano je programsko jedinstvo u smislu koncentracije i korelacije sadržaja.
Govor, književnost, scenska, filmska, glazbena i likovna kultura dani su izdvojeno, što osigurava veću preglednost, sistematičnost i kontinuitet, ali se oni u praktičnoj realizaciji ostvaruju integrirano, i to na osnovi tematske integracije s područjem *Dijete i njegova okolina* i temama koje su u tom području zadane.
Okosnicu programa ovog područja čini hrvatski ili srpski jezik s književnošću, scenskom i filmskom kulturom uz koji se povezuje glazbena i likovna kultura. (…)
(…) Glazbena kultura sadrži reproduciranje glazbe, pjevanje, igre za razvijanje glasovnog aparata, slušanje glazbe, sviranje, ritmičke igre za razvijanje zvučne osjet-

[39] *Isti izvor*, str. 13-14 (isticanje B. M.).

ljivosti i metričko-ritmičke sigurnosti, kretanje uz glazbu, igre uz pjevanje i dječje glazbeno stvaralaštvo.[40]

**Osnove programa rada s djecom u prvoj godini života**

Glazbom poticati dijete na kretanje, lupkanje, ljuljanje, osluškivanje, na igre grlom i zvukovima.[41]

**Osnove programa rada s djecom u drugoj godini života**

*Glazbena kultura*
Organizirati svakodnevno slušanje jednostavnih glazbenih cjelina prilagođenih raznim raspoloženjima.
Stalnim kontaktima s izvorima zvuka, razvijati u djece želju za slušanjem glazbe i naviku slušanja glazbe.
Osluškivati razne šumove i zvukove udaranjem na metalnim pločicama, šuškanjem suhih plodina stavljenih u kutije i sl.
Uključivati djecu u igre glasanja koje izvodi odgajatelj, odnosno medicinska sestra.
Navikavati ih da prate kako odgajatelj odnosno medicinska sestra izvodi šumove i zvukove i da sami izvode zvukove, šumove i glasove.
Poticati igre kombinacijama suglasnika i samoglasnika, slogova, riječi, rečenica.
Navikavati djecu na ritmizirani govor izgovaranjem jednostavnih brojalica i poticati ih da se kreću u ritmu.
Umjesto govorenja, pjevati djeci jednostavne rečenice i time ih poticati na pjevanje sličnih rečenica.
Slušati umjetničke pjesmice jednostavne ritmičke strukture i umjerenog tempa, jednostavne melodijske linije (u opsegu E1-A1) što ih izvodi odgajatelj odnosno medicinska sestra, pratiti tekst i djelomično pamtiti melodiju.
Poticati dijete da se kreće u ritmu odgajateljeva pjevanja.
Igrati se s jednim, odnosno s dvoje djece u kolu uz pjevanje jednostavnih pjesmica.
Podržavati zanimljive glasovne kombinacije koje pronalaze djeca igrajući se.
Pronalaziti zvukovne boje i načine njihovih spajanja. Poticati i podržavati dječje pjevušenje i ritmičke glasovne igre grlom.[42]

**Osnove programa rada s djecom u trećoj godini života**

*Glazbena kultura*
Svakodnevno slušati reproduciranje kratkih glazbenih cjelina.
Uz slušanje kratkih pjesmica i manjih odlomaka instrumentalne glazbe navikavati djecu da doživljavaju glazbene cjeline i prihvaćaju glazbu kao dio života u vrtiću.

40 *Isti izvor*, str. 7.
41 *Isti izvor*, str. 16.
42 *Isti izvor*, str. 18-19.

Provoditi male igre za razvijanje slušne osjetljivosti što ih priprema odgajatelj odnosno medicinska sestra u prisutnosti djece; tako da pronalazi razne šumove, puni kutijice raznim suhim plodinama, igra se njima i udara u metalne pločice.
Kombinacijama suglasnika i samoglasnika, pjevanjem malih rečenica, izgovaranjem oštro naglašenih ritmičkih cjelina razvijati u djece sposobnost zamjećivanja šumova, zvukova i pjevnog govora.
Poticati djecu da prate zvučne sastave što ih izvodi odgajatelj odnosno medicinska sestra i da se u njih uključuju.
Poticati djecu da ritmički izgovaraju brojalice, da u obliku priče, dijaloga s dvije lutke, recitacije, zamišljenog razgovora s igračkom izmišljaju ritmički govor.
Poticati ih da pjevaju male ritmičko-melodijske fraze i da se kreću u ritmu pjevanja.
Poticati ih da izmišljaju ritmičko-pjevanje kombinacije i da im se pridružuju vlastitim kombinacijama.
Izvoditi s djecom igre glasanja raznih životinja koje djeca rado slušaju; brzo prihvaćaju i sama nadopunjuju.
Nastojati da djeca - prateći kako odgajatelj odnosno medicinska sestra izvodi razne šumove - imitiraju radnje da bi čula slične zvukove.
Udaranjem o zvučne predmete izvoditi šumove koje djeca ponavljaju i istodobno osluškuju.
Poticati djecu da slušajući pjevanje odgajatelja odnosno medicinske sestre, prate tekst i melodiju pjesmice. Pjesmice su umjerenog tempa jednostavne ritmičke strukture i melodijske linije prema kraju u kojemu djeca žive, a opseg pjesmice je od E1 - A1 jednostavnih glazbenih oblika u kojima se ponavljaju fraze, motivi...
Opseg dječjeg grla širiti transponiranjem pjesama za pola tona više.
Prilazeći svakom djetetu posebno postupno uključiti u igru nekoliko djece.
Navikavati djecu na male zajedničke aktivnosti, na tok igara i njihova pravila.
Provoditi igre u kolu po želji djece.
Nastojati da dijete samostalno pjevuši, lupka, kreće se i izmišlja razne zvukove, da zanimljive glasovne kombinacije ponavlja duže vrijeme, da stvara i izvodi male ritmičke igre glasom, lupkanjem, zvukovima i sl.[43]

**Osnove programa rada s djecom u četvrtoj godini života**

*Glazbena kultura*
Reproduciranje glazbe
Svakodnevno organizirati reproduciranje glazbenih cjelina koje su povezane sadržajno i vremenski.
Poticati djecu da se spontano uključuju u slušanje glazbe te ih navikavati da povezuju karakter glazbe s vlastitim raspoloženjem.
*Pjevanje*
Poticati djecu da pjevaju pjesme jednostavne ritmičke i melodijske strukture unutar opsega E1-A1.

[43] *Isti izvor*, str. 22-23.

Poticati ih da točno izgovaraju tekst, da pravilno izvode glazbene cjeline, da pjevaju umjerenim glasom i da prilagođavaju svoju intonaciju ostalim pjevačima. Povećavati dječji opseg glasa transponiranjem i pjevanjem pjesmica za pola tona više.

*Igre za razvoj glasovnog aparata*
U svakodnevnom kontaktu poticati djecu na igre za razvijanje glasovnog aparata koje pomažu da se privikavaju na točnu intonaciju, glazbeno pamćenje, brzinu i okretnost podešavanja glasa.

*Slušanje glazbe*
Slušanje glazbe, odvajanjem i raspoređivanjem njezinih elemenata privikavati djecu da pažljivo slušaju pjevanja odgajatelja i instrumentalne skladbe koje su im namijenjene.
Poticati djecu da u instrumentalnim skladbama zapažaju karakter djela, tempo, dinamiku, da poznaju glazbala na kojima se svira, a češćim ponavljanjem sličnih elemenata, ritma i melodijskog kretanja postići da skladbu mogu i imenovati.
Slušati rodoljubne pjesme iz suvremenog života i NOB-a, te narodnu glazbu.

*Sviranje*
Poticati djecu da u prvim oblicima "sviranja" zapažaju oblik udaraljki, njihovu boju po zvuku i njegovoj duljini realizirajući ritam riječi, rečenice, brojalice, pjesme, a samostalno stvarajući raspoznavaju nove šumove i zvukove koji se na udaraljkama sastavljaju i izvode.
Provoditi s djecom igre ritma, "traženja poznatih melodija" na metalofonu.
Izvoditi s djecom ritmičke igre za razvijanje zvučne osjetljivosti i metričko-ritmičke sigurnosti, koje svojom raznolikošću izazivaju interes i stvaraju veselje u djece.
Poticati djecu da sama traže odakle dolazi zvuk i da ga ponavljaju odgovarajućom udaraljkom.
Organizirati igre tako da budu djeci svakodnevni glazbeni doživljaj.
Poticati djecu da se kreću u ritmu govora, pjesme, instrumentalne i orkestralne skladbe.
Svakodnevno izvoditi s djecom igre uz pjevanje u većim ili manjim grupama.
Dječje glazbeno stvaralaštvo
Poticati djecu da sastavljaju svoju glazbu pjevušenjem u igri, lupkanjem nogama u svom ritmu, mahanjem rukama na razne strane različitim tempom.
Svakodnevno poticati improvizacije što ih djeca kombiniraju imitirajući šumove i zvukove iz neposredne okoline. Poticati pjevušenje djece i njihove igre grlom, kojima izvode ritmičko zvučne cjeline.[44]

**Osnove programa rada s djecom u petoj godini života**

*Glazbena kultura*
Reproduciranje glazbe.

[44] *Isti izvor*, str. 28-29.

Nastaviti svakodnevnim emitiranjem glazbe i poticati djecu da zapitkuju o glazbi, zamjećuju elemente glazbe i prate neke odlomke te da sama predlažu glazbu koju žele slušati.

*Pjevanje*
Poticati djecu da pjevaju pjesme s određenom preciznošću u dikciji, tempu i skladnosti.
Poticati djecu na točniju realizaciju zvuka i ritma.
Pjevati pjesme bogatijeg sadržaja u opsegu D1 – H1 - C2 neznatno bogatije ritmičke strukture, jednostavne melodijske strukture, narodne, umjetničke i brojalice. Pjevati pjesme transponirane za pola tona više.

*Igre za razvijanje glasovnog aparata*
Organizirati igre za razvijanje glasovnog aparata koje su složenije i koje sama djeca predlažu.
Poticati brzo i polaganije pjevanje, pjevanje melodije i ritma, fraza na višim i nižim. tonovima te time stvarati interes i koncentraciju.

*Slušanje glazbe*
Navikavati djecu da aktivno slušaju glazbu uz postavljanje određenih zadataka na koje treba odgovoriti.
Navikavati djecu da slušaju pjevanje odgajatelja i snimke pjesama uz pratnju instrumentalne skladbe.
Poticati djecu da prepoznavaju skladbe po melodiji, ritmu, sadržaju, karakteru, izvođačima, da opisuju tempo, dinamiku, glazbala i prepoznavaju dijelove koji se ponavljaju.

*Sviranje*
Poticati djecu da izvode ritam, metar i ritmičke figure te da sviraju odabrani model kao pratnju.
Nastojati da upoznaju veći broj udaraljki. Navikavati pojedinu djecu da se uklapaju u skupinu svirača koji muziciraju.

*Razvijanje glazbene osjetljivosti*
Ritmičke igre za razvijanje zvučne osjetljivosti i metričko ritmičke sigurnosti proširiti uz sviranje, pjevanje i razna glasanja kao pratnju.
Provoditi s djecom ritmičke igre koje su složenije, a zvukovna im je osjetljivost oštrija.
Nastojati da djeca pjevaju i sviraju ritmičko-melodijske fraze i da sastavljaju sekvence.
Organizirati igre prepoznavanja zvuka i ritmičkih cjelina te igre ritmičkim govorom i kretanjem.

*Kretanje uz glazbu*
Naglašavati ritmičku točnost i ljepotu pokreta uz glazbu i u kretanju.

Postići da djeca osim sadržaja teksta kretanjem realiziraju karakter skladbe koju slušaju i po dinamici odabiru intenzitet pokreta.
Nastojati da smjerom kretanja djeca označavaju veće ili manje dijelove glazbene zamisli.

*Igre uz pjevanje*
Svakodnevno organizirati i provoditi s djecom igre uz pjevanje.
Dopunjavati igre novim i složenijim pravilima pri izvođenju.
Provoditi igre uz pjevanje u zatvorenim i na otvorenim prostorima vrtića.

*Dječje glazbeno stvaralaštvo*
Obogaćivati glazbeno iskustvo djece stvaranjem igara u kojima djeca sudjeluju ravnopravno s odgajateljem.
Uz sastavljanje šumova i zvukova ritmizirati riječi i rečenice, kombinirati sviranje na udaraljkama po boji zvuka i duljini trajanja.
Poticati djecu da izmišljaju pokrete sastavljene u ritmičku cjelinu i uz dodavanje ritmičke pratnje.
Poticati djecu da izmišljaju melodiju na jednostavne tekstove koje djeca sama izmišljaju u igri.

*Male glazbene aktivnosti*
Poticati u malim grupama sviranje na udaraljkama, metalofonu i flauti.
Poticati djecu pjevače s čistom intonacijom i točnom dikcijom da pjevaju u malim grupama ili individualno.
Poticati djecu ritmičare koji su izabrali kretnju kao sredstvo glazbenog izražavanja.
Poticati djecu animatore scenske lutke da scenska igra izvode uz glazbu i pjesmu.
Poticati djecu na govorno glazbene improvizacije uz animaciju s lutkom.[45]

**Osnove programa rada s djecom u šestoj godini života**

*Glazbena kultura*
Reproduciranje glazbe
Slušanje glazbe koja se svakodnevno emitira po izboru djece, a izvode je po mogućnosti dječji sastavi (svirači na udaraljkama, na frulama, ksilofonima, metalofonima) i dječji zborovi; slušanje poznatih pjesama (djeca odabiru i glazbene kulise u drugim područjima rada i aktivnostima).

*Pjevanje*
Pjevati umjerenom jačinom, ali dinamičkim nijansiranjem: dah je usklađen s frazama, a ritam malo bogatiji; produžena kraća trajnost.
Pjevanje melodija (koje se kreću u opsegu od (C) CIS - D) iz područja narodnog stvaralaštva i najpoznatijih pjesama dječjih skladatelja.

[45] *Isti izvor*, str. 37-39.

Samostalno izvođenje poznatih pjesama s preciznijom i lijepom dikcijom i pouzdanom intonacijom.

*Igre za razvijanje glasovnog aparata*
Transformirati pjesmice malog opsega na više i na niže promjenom tempa i dinamike, a odabrane pjevane motive varirati ritmički i dinamički.
Izgovaranje samoglasnika i suglasnika najprije u ritmičkim kombinacijama, a zatim u melodiji, te igranje slogovima na radnim visinama u kombinaciji glasanja i grlenih zvukova.

*Slušanje skladbi*
Slušati narodne i umjetničke pjesme s raznolikom pratnjom. Prepoznavati već slušane skladbe, uočavati promjene tempa, dinamike i karaktera slušane skladbe.
Uočavati jednostavne ritamske oblike i melodijske motive koji se više puta ponavljaju.
Prepoznavati instrumente po boji zvuka, a glasove po boji i raznovrsnosti interpretacije, uočavati jednostavne ritamske oblike i melodijske motive koji se više puta ponavljaju.

*Sviranje*
Kombinacije zvukova koje djeca razlikuju (svaki se svirač može uklopiti u sastav koji se izvodi točnom realizacijom svog samostalnog zadatka, a da se ipak podredi zajedničkom muziciranju). Izvoditi ritmičke cjeline po sjećanju, bez slušanja skladbe čiji se ritam izvodi na određenim udaraljkama.

*Male glazbene aktivnosti*
Poticati izrađivanje raznih udaraljki od prirodnog materijala, drva, metala, plastike i dr.
Poticati rad "sakupljača brojalica" i snimiti brojalice koje su djeca čula i upamtila.
Poticati na stvaranje zvučnih kulisa uz dramatizaciju i glazbene igrokaze s lutkama.

*Kretanje uz glazbu*
Kretati se uz ritam, dinamiku, sadržaj, melodiju i oblik skladbe.
Kretanje pojedinog djeteta usklađivati s kretanjem njegova partnera i cijele grupe.
Povećavati vrste kretnji, obogatiti smjer kretanja i sve više uklapati kretanje na glazbenu dinamiku, tempo, karakter i oblik.

*Igre uz pjevanje*
Svakodnevno organizirati igre uz pjevanje u zatvorenom i otvorenom prostoru vrtića, na izletima, ljetovanju i zimovanju.

*Dječje glazbeno stvaralaštvo*
Nastojati da djeca:
- samostalno sastavljaju ritam na melodiju ili mijenjaju melodiju na određeni ritam;
- da sastavljaju malu partituru svirača za sviranje na udaraljkama svojim posebnim znakovima;

- da uz priču ili stihove izabiru glazbene dijelove, da za lutke sastavljaju male glazbene razgovore;
- da stvaraju ritmičko zvukovne cjeline za zajedničko muziciranje;
- da sastavljaju zvučne pratnje za animaciju i kazalište lutaka.[46]

**Objašnjenja:**

*Glazbena kultura*
Program glazbene kulture realizira se svakodnevno pjevanjem pjesama, igrama za razvijanje glasovnog aparata, sviranjem na dječjim instrumentima, slušanjem glazbe, glazbenim igrama za razvijanje zvučne osjetljivosti i metričko-ritmičke sigurnosti, glazbenim igrama uz kretnje i početnim oblicima samostalnog glazbenog izraza.
Djeci u prvoj i drugoj godini starosti treba pružiti što više pomno izabranih vokalnih, vokalno-instrumentalnih i instrumentalnih glazbenih doživljaja. Stalnim kontaktom s glazbom razvija se njihova glazbena prijemljivost, što je već u toj dobi vrlo izražena potreba.
Za djecu te dobi treba posebno izdvojiti literaturu za slušanje koja ih prati pri dolasku u dječje jaslice pa sve do povratka kući. Glazba treba stvarati ugodno i mirno raspoloženje.
Pjesmice se pjevaju pojedinom djetetu poimence, kad je za to pogodan trenutak, ali i u slobodno vrijeme prije jela (pjesme za dobar tek), prije spavanja (uspavanke) ili na dvorištu (igre u kolu). Pjesmice o životinjama u onomatopejama osobito su omiljene u toj dobi. Dječje pokušaje da improviziranjem nadomjeste pjesmice koje nisu upamtili ili razumjeli, treba poticati i, ako je moguće, snimiti.
Iako djeca te dobi još nisu potpuno spretna u hodu, trčanju i ostalim vrstama kretanja, treba ih poticati na kretanje, lupkanje, ljuljanje, osluškivanje, igre grlom i igre zvukovima oko sebe.
Instrumentalne skladbe jednostavnih oblika i kontrastnih raspoloženja, glazbena su kulisa u igri, pri jelu ili uz razgovor s odgajateljom, medicinskom sestrom ili dadiljom.
U drugoj i trećoj godini života djeteta realiziraju se zadaci glazbene kulture izborom i organizacijom kraćih svakodnevnih izvora zvukovne komunikacije, jednostavnim igrama za razvijanje zvučne osjetljivosti, igrama s lutkama koje muziciraju, slušanjem i prihvaćanjem pjesmica, kretanjem, igrama u kolu ili u drugoj jednostavnoj formaciji te igrama sa samostalnim glazbenim izražavanjem.
Odgajatelj, medicinska sestra odabire pjesme iz okoline u kojoj djeca žive, vodeći računa o opsegu, pravilnoj intonaciji i melodijsko-ritmičkom sadržaju.
Djeca slušaju instrumentalne skladbe dječjih skladatelja namijenjene djeci i izvatke iz orkestralnih skladbi romantičnih i klasičnih djela velikih majstora, koji se emitiraju kao tiha kulisa uz dječju igru i svakodnevne aktivnosti u vrtiću.
Pjesme koje pjeva odgajatelj djeci u četvrtoj godini uvod su u slušanje pjesama s ploča ili magnetofonske vrpce. Broj pjesama koje izvodi odgajatelj pred djecom nije ograničen; djeca te dobi vrlo ih lako i s interesom prate.

[46] *Isti izvor*, str. 48-50.

Djeca pjevaju pjesme dječjih skladatelja, te narodne i partizanske pjesme.
U kretanju uz ritam govora, pjesme ili instrumentalne skladbe, a smjerom kretanja mogu realizirati oblik skladbe koju slušaju. Igre uz pjevanje provode se svakodnevno u većim ili manjim grupama. Četverogodišnje dijete sastavlja svoju glazbu pjevušenjem i kretanjem u ritmu, imitiranjem i kombiniranjem šumova i zvukova iz svoje okoline. Odgajatelj svakodnevno potiče takve dječje improvizacije.
Sadržaj glazbe koji se emitira djeci u petoj godini života, mnogo je bogatiji. Djeca te dobi sposobna su da zamjećuju elemente glazbe, da prate neke njezine odlomke i da sama predlažu glazbu koju žele slušati.
Dijete je sposobno da samo otpjeva poznatu pjesmu. Pjesme su suvremene tematike, s temama iz NOB-a, narodne i pjesme iz kraja u kojemu se vrtić nalazi. Skladbe za tu dob većinom su programnog karaktera: pjesme za ples, koračnice, uspavanke itd.
Sviranje je sastavni dio glazbene kulture. Djeca izvode na udaraljkama ritam, dobe i ritmičke figure.
Male ritmičke igre u toj su dobi složenije, a zvukovna osjetljivost oštrija, pa je potrebno da se dnevno provede barem jedna mala ritmička igra. Kretanje uz glazbu je sastavni i osmišljeni dio glazbenog izražavanja petogodišnjeg djeteta. Obogaćivanjem glazbenog iskustva petogodišnjeg djeteta postaje dječje samostalno glazbeno izražavanje i stvaranje raznovrsnije.
Glazbeni odgoj djece u šestoj godini života ostvaruje se sve većim sudjelovanjem djece u izboru glazbenih sadržaja.
Glazbom, koja se svakodnevno emitira, djeca te dobi navikavaju se na preciznost i točnost.
Pjevanje se izvodi s dinamičkim nijansiranjem, dah je usklađen s frazama, a ritam bogatiji, s produženim i kraćim trajanjima.
Pjesme se biraju iz narodnog blaga, iz suvremene tematike, s temama iz NOB-a, iz najpoznatijih pjesama dječjih skladatelja. Igre za razvijanje glasovnog aparata izvode se transponiranjem pjesmica malog opsega na više i niže, mijenjajući tempo i dinamiku.
Osim narodnih pjesama djeca slušaju i umjetničke pjesme s raznolikom pratnjom.
U sviranju djeca kombiniraju zvukove koje razlikuju. Ritmičke cjeline može dijete te dobi izvoditi po sjećanju i bez slušanja skladbe čiji ritam izvodi.
Glazbeno stvaralaštvo djece te dobi bogatije je, raznovrsnije i složenije jer su djeca sposobna da sastavljaju ritam na melodiju, da mijenjaju melodiju na određeni ritam, da uz priču ili recitaciju izabiru glazbene dijelove i sastavljaju male glazbene razgovore.[47]

*Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* (1983.) predstavljale su značajnu koncepcijsku novost. Na prvome mjestu dokument čini odmak od klasičnog, strukturiranog odgojno-obrazovnog programa prema fleksibilnijem programskom okviru koji stavlja naglasak na dijete i njegove potrebe. Glazba je i dalje sastavni dio programske orijentacije, ali više nema direktivnosti koja se može

[47] *Isti izvor*, str. 68-70.

uočiti u ranijim dokumentima. Glazbene aktivnosti uključene su u odgojno-obrazovno područje Govor, izražavanje i stvaranje te su detaljno razrađene za odgojne grupe djece u prvoj godini, odgojne grupe djece u drugoj godini, odgojne grupe djece u trećoj godini, odgojne grupe djece u četvrtoj godini, odgojne grupe djece u petoj godini, odgojne grupe djece u šestoj godini te kraće predškolske programe (npr. glazbena igraonica). I dalje je propisan opseg dječjih pjesama koje trebaju odgovarati opsegu glasa djece pojedine dobne grupe (mlađa, srednja, starija). Glazbene su aktivnosti uključivale pjevanje, slušanje glazbe, sviranje te, po prvi put, glazbeno stvaralaštvo. Bilježimo oskudan broj objavljenih radova iz teorije i prakse ranoga glazbenog odgoja, i to jedan metodički priručnik (Goran i Marić, 1987), zbirku igara s pjevanjem (Makjanić, 1984) te manji broj stručnih priloga u časopisima i zbornicima (npr. Makjanić, 1986a; 1986b). Objavljeni su i neki radovi vezani za istraživanja djetetova glazbenog izražavanja (Bašić, 1980a; 1980b; 1981; 1985; 1986a; 1986b; 1987; 1990).

- *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.)*

*Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* dokument je donesen 1991. godine.[48] Ovo je prvi dokument donesen u samostalnoj Republici Hrvatskoj. Predstavlja kurikulum u širem smislu (Slunjski, 2006). U njegovu koncepciju ugrađene su suvremene znanstvene spoznate te iskustva stečena s primjenom ranijeg programskog dokumenta (1983). Polazište su dijete, njegove mogućnosti i potrebe te humanistička teorija odgoja (Miljak, 1995a; 1995b; 1996). Humanistička dimenzija, koja se proteže kao vodeći motiv cjelokupnog dokumenta, može se prepoznati po promicanju djetetovih prava i individualnih sloboda djeteta (Petrović-Sočo i Slunjski, 2011). Za razliku od ranijih programskih dokumenata, donio je značajnu promjenu. Naime, odgojno-obrazovni sadržaji koji su do tada bili sastavni dio različitih odgojno-obrazovnih programa sada su potpuno izostali, a s tim i odgojno-obrazovna područja kojima su navedeni sadržaji pripadali. U vezi s tim navodimo sljedeći stav:

> „Planiranje i izvor sadržaja, općenito gledajući, podređeni su potrebama i interesima djece. Drugim riječima, sadržajima se ne daje onakav značaj kakav se davao prije (kad se u svim ustanovama u isto vrijeme „obrađivala" ista priča, pjesmica, crtali isti motivi itd.), što ne znači da sadržaji nisu važni. Sadržaji se ne propisuju (nema obveznih sadržaja) već ih bira odgajatelj prema konkretnim zanimanjima svoje djece, kulturi i tradiciji u kojoj ustanova djeluje." (Miljak, 1996, str. 38).

[48] Ministarstvo prosvjete i kulture (1991). Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanje predškolske djece. *Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, *1*(7-8).

Dokument podržava cjelovitost djeteta (Belamarić, 1996), odnosno cjeloviti razvoj djeteta (Starc i sur., 2004), što se proteže kroz čitav dokument. Naglašena cjelovitost značajan je napredak u odnosnu na tradicionalne odgojno-obrazovne programe „gdje se u linearnim popisima ciljeva, zadataka, aktivnosti i sadržaja gubio uvid u razvoj i cjelovitost rada s djecom" (Belamarić, 1996, str. 17).

Značajna su koncepcijska promjena mješovite odgojne skupine. Prepoznat je njihov potencijal (Katz i McClellan, 1999; Petrović-Sočo, 2007). Na prednosti takvih skupina ukazivala je i Maria Montessori. S obzirom na činjenicu da djeca više nisu bila u dobno homogenim odgojnim skupinama (mlađa, srednja, starija), napuštena je i podjela igara, igračaka, priča, pjesama i sl. za pojedinu djetetovu dob. To se odrazilo i na glazbeno područje, a posebno pjevanje. Tijekom ranijih razdoblja djeca su pjevala isključivo pjesme koje odgovaraju opsegu njihova glasa, kako je bilo definirano u tradicionalnim odgojno-obrazovnim programima te u većem broju pjesmarica (npr. Manasteriotti, 1969; Goran i Marić, 1987). Takva je praksa napuštena zbog velikih individualnih razlika kod djece u opsegu njihova glasa. U vezi s tim navodimo sljedeći stav: „Treba imati više povjerenja u dječje mogućnosti, osloboditi se dogmi koje su vladale u praksi (npr. strogo određene priče, pjesmice, aktivnosti za strogo određenu dob djece ili odgojnu grupu)." (Miljak, 1992, str. 45). Promjene u shvaćanju i pristupu posljedica su novih znanstvenih spoznaja, a posebno pod utjecajem razvojno primjerenog kurikuluma (Bećirović-Karabegović, 2018; Bredekamp, 1996; Kunstek, 1998), koji kao podlogu uzima suvremene spoznaje o razvoju i učenju u ranoj i predškolskoj dobi te iskustva kvalitetne prakse ranog i predškolskog odgoja. Javlja se u dvjema varijantama: kurikulum za djecu rane dobi te kurikulum za djecu predškolske dobi. Prvi je put objavljen 1987. godine, a zatim naknadno u više izdanja (Bredekamp, 1996). Bitna je sastavnica razvojno primjerenog kurikuluma i glazba (Stokes Szanton, 2005; Hansen, Kaufmann, Burke Walsh, 2004). Priredila ga je National Association for the Education of Young Children (NAEYC), odnosno američka nacionalna udruga za predškolski odgoj. Stavovi i shvaćanja navedena u američkom kurikulumu, kako se može uočiti, predstavljali su podlogu prilikom izrade *Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991). Glazba se može uočiti u sljedećim dijelovima:

> Među prevladavajućim osobitostima predškolske dobi moguće je izdvojiti važne ljudske, osobito stvaralačke mogućnosti djeteta, kao što su npr.: (…)
> - **senzibilitet za glazbu**, poetsku riječ, **različite oblike izražavanja** itd.[49]

[49] *Isti izvor*, str. 8 (isticanje B. M.).

(…)
Prema tome, važno je da dijete u dječjim vrtićima i drugim oblicima izvanobiteljskog života ima mogućnosti za uspješno uspostavljanje i proširivanje emocionalnih i socijalnih sveza, kvalitetnih odnosa s odraslima i djecom u neposrednoj poticajnoj okolini. U takvoj interakciji dijete može razvijati različite vrste djelatnosti, kao što su: (…)

- raznovrsne igre — funkcionalne, simboličke, igre građenja i konstruiranja, igre s pravilima i dr.
- umjetničko-promatranje, **slušanje**, **interpretacije umjetničkih tvorevina za djecu**, slikovnica, likovnih, književnih, **glazbenih**, scenskih, filmskih i drugih djela
- **raznovrsnog izražavanja i stvaranja djeteta - pjevanje, sviranje**, crtanje, slikanje, modeliranje, građenje i konstruiranje, govorno, scensko izražavanje, izražavanje cjelokupnom motorikom, plesanje i dr.[50]

(…)
Za izgrađivanje slike o djetetu u skladu s izloženom humanističkom razvojnom koncepcijom potrebno je imati u vidu da predškolsko dijete ima sljedeće osnovne potrebe, da se može utjecati na razvoj osobito ovih njegovih osobina i sposobnosti: (…)[51]

- komuniciranja, a osobito prirodnu osjetljivost i razvoj mogućnosti doživljavanja, primanja, razumijevanja i izražavanja (stvaranja) poruka:

(…)
c) **glazbenim sredstvima**
d) **primjerenim oblicima stvaralaštva i umjetnosti** — jezičnog (pripovjednog i poezije), **glazbenog (vokalnog i instrumentalnog)**, likovnog (sve vrste) i filmskog (najjednostavnijeg), scenskog, plesnog[52]

(…)
Tako je, npr. za podržavanje i razvijanje djetetove sposobnosti u izražavanju, za razvoj samopouzdanja, uspostavljanje njegove emocionalne povezanosti s odgajateljem, razvoj govora i spoznajnih mogućnosti i drugog bitno:

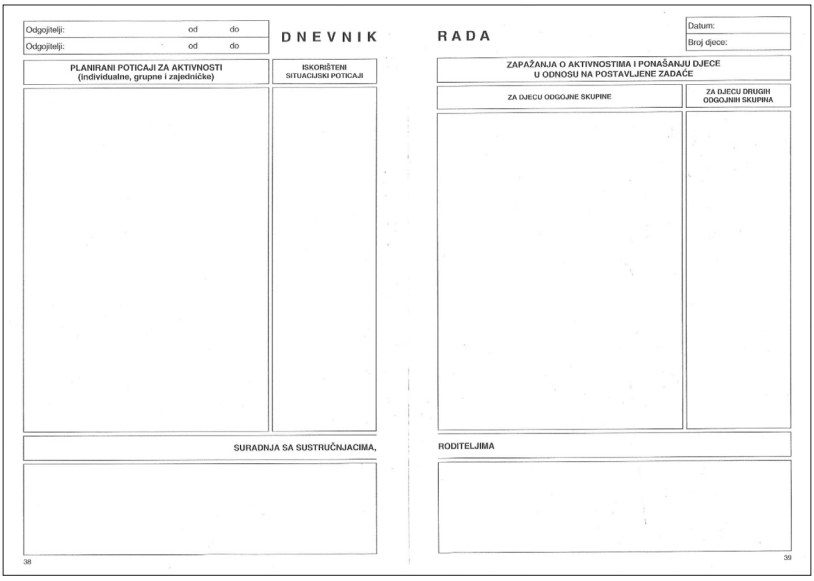
(…)
- da odgajatelj djetetu omogući ili potakne djecu da sudjeluju s njime ili drugim ljudima u različitim djelatnostima, te uskladi svoj sveukupni odnos (i drugih ljudi) prema tim aktivnostima s pojavama koje dijete doživljava i djetetovim ponašanjem. Npr. nije važno da se djeci samo pričaju i čitaju primjerene priče ili pjesme, pjeva, da budu okružena knjigama i u dodiru s njima, da se upoznaju s pojavama u prirodi, imaju prigodu doživljavati i sudjelovati u radu ljudi, i dr., bitan je također i stvarni, odgajateljev odnos prema svemu tomu, njegovo poštivanje vrijednosti toga oduševljavanje,

50 *Isti izvor*, str. 9 (isticanje B. M.).
51 *Isti izvor*, str. 10.
52 *Isti izvor*, str. 10 (isticanje B. M.).

čuđenje, divljenje pokušajima i naporima djeteta, aktivnosti i sudjelovanju djeteta u tomu i sl.[53]

(…)
11. Uz uvažavanje cjelovitosti razvoja djeteta i osnovnih zakonitosti cjelokupnog njegova razvoja u uvjetima izvanobiteljskog odgoja, također treba uvažavati i činjenicu da se određeni sklop razvojnih mogućnosti djeteta (npr. slika o sebi, razvoj govora i dr.) može poticati samo ako su ti poticaji usklađeni i sa specifičnim zakonitostima razvoja tog sklopa mogućnosti. **Tako je npr. za razvijanje interesa za pjesmu i djetetove sposobnosti pjevanja, uz druge uvjete presudno da odgajatelj i drugi odrasli pjevaju pjesme primjerene dječjim glasovnim i drugim razvojnim mogućnostima, te da vlastitim uživanjem u tom pjevanju, potaknu želju da djeca podijele s njima to uživanje, da mu se pridruže i sl**.[54]

Na osnovi toga dokumenta odgojitelji su izrađivali orijentacijski plan i program odgojno-obrazovnog rada za pojedinu odgojnu skupinu u pravilu za tromjesečno razdoblje te na osnovi toga tjedni plan i program odgojno-obrazovnog rada.[55] Navedeno se unosi u Knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine (slika 14).



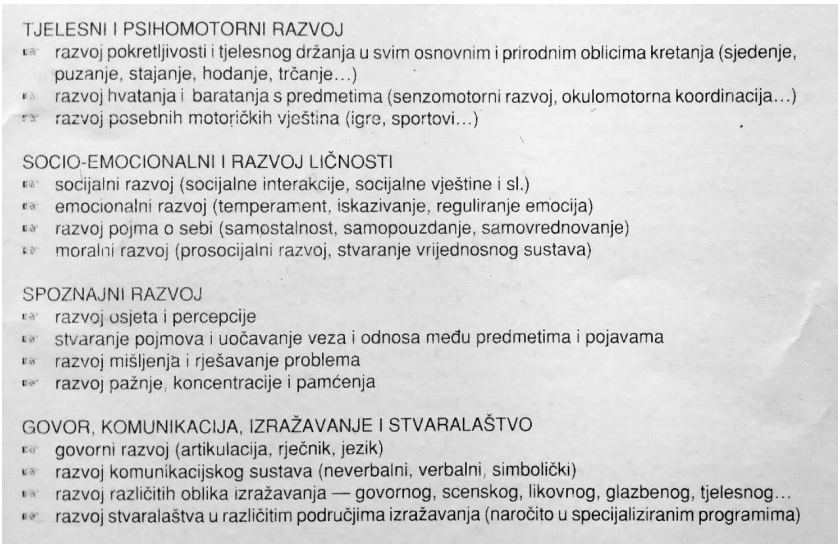

**Slika 14.** *Odlomak iz knjige pedagoške dokumentacije odgojne skupine (2001.)*

53 *Isti izvor*, str. 11.

54 *Isti izvor*, str. 11 (isticanje B. M.).

55 Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću, *Narodne novine*, 83/2001, čl. 4.

U predviđenom obrascu odgojitelj planira razvojne zadaće unutar temeljnih razvojnih područja: Tjelesni i psihomotorni razvoj, Socioemocionalni razvoj i razvoj ličnosti, Spoznajni razvoj te Govor, komunikacija, izražavanje i stvaralaštvo. Glazbene aktivnosti predstavljaju niz mogućnosti za poticanje različitih razvojnih zadaća. Izdvojit ćemo neke (slika 15):



TJELESNI I PSIHOMOTORNI RAZVOJ
- razvoj pokretljivosti i tjelesnog držanja u svim osnovnim i prirodnim oblicima kretanja (sjedenje, puzanje, stajanje, hodanje, trčanje…)
- razvoj hvatanja i baratanja s predmetima (senzomotorni razvoj, okulomotorna koordinacija…)
- razvoj posebnih motoričkih vještina (igre, sportovi…)

SOCIO-EMOCIONALNI I RAZVOJ LIČNOSTI
- socijalni razvoj (socijalne interakcije, socijalne vještine i sl.)
- emocionalni razvoj (temperament, iskazivanje, reguliranje emocija)
- razvoj pojma o sebi (samostalnost, samopouzdanje, samovrednovanje)
- moralni razvoj (prosocijalni razvoj, stvaranje vrijednosnog sustava)

SPOZNAJNI RAZVOJ
- razvoj osjeta i percepcije
- stvaranje pojmova i uočavanje veza i odnosa među predmetima i pojavama
- razvoj mišljenja i rješavanje problema
- razvoj pažnje, koncentracije i pamćenja

GOVOR, KOMUNIKACIJA, IZRAŽAVANJE I STVARALAŠTVO
- govorni razvoj (artikulacija, rječnik, jezik)
- razvoj komunikacijskog sustava (neverbalni, verbalni, simbolički)
- razvoj različitih oblika izražavanja — govornog, scenskog, likovnog, glazbenog, tjelesnog…
- razvoj stvaralaštva u različitim područjima izražavanja (naročito u specijaliziranim programima)

**Slika 15.** *Primjeri razvojnih zadaća*[56]

Pod utjecajem kurikuluma „Korak po korak" namijenjenog djeci rane, odnosno predškolske dobi postupno se počeo mijenjati i prostorno-materijalni kontekst dječjih vrtića. Glazbeni kutić, koji je tijekom ranijih razdoblja postojao u manjem broju dječjih vrtića, zamijenio je centar za glazbu / glazbeni centar u sobi dnevnog boravka. Centar za glazbu opremljen je različitim materijalima koji djeci omogućuju da dožive glazbe (udaraljke, zvečke koje su djeca sama izradila, tehnički uređaji za reprodukciju glazbe i sl.).

Iz prethodnog izlaganja može se uočiti da je glazba i dalje važna komponenta odgojno-obrazovnog djelovanja u predškolskoj dobi a vezano za novi predmetni dokument. Međutim, znatno se promijenio metodički pristup kako cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu tako i glazbi. Naglasak je bio na poticanju glazbe-

[56] Upute za popunjavanje Knjige pedagoške dokumentacije odgojne skupine, Izrada orijentacijskog plana i programa odgojno-obrazovnog rada, 2001, str. 1.

nog izražavanja i stvaranja djeteta dok su ostale aktivnosti poput pjevanja, sviranja i slušanja vrijednih glazbenih djela i dalje značajna komponenta poticanja ranoga glazbenog doživljaja. Izostala je direktivnost, dominantna uloga odgojitelja, precizno propisan broj pjesama koje djeca trebaju savladati u pojedinoj pedagoškoj godini, pjevanje pjesama isključivo u opsegu dječjega glasa, precizno određen broj skladbi koje djeca trebaju slušati, zajedničko okupljanje i sl. *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991) napušta tradicionalnu paradigmu kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. O problematici ranoga glazbenog odgoja tijekom tog razdoblja objavljen je oskudan broj radova (npr. Jurišić i Sam Palmić, 2002; Sam Palmić, 1992; 1998).

- *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.)

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* donesen je 2014. godine (primjenjuje se od početka 2015. godine).[57] Ovo je prvi dokument tijekom razmatranog razdoblja koji u nazivu ima riječ 'kurikulum'. Temeljen je na suvremenim znanstvenim spoznajama o razvoju, učenju, odgoju i obrazovanju djeteta rane i predškolske dobi te *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011.).[58] Ni ovaj dokument, kao ni prethodni, nema razrađene odgojno-obrazovne sadržaje raspoređene po odgojno-obrazovnim područjima. Naglasak je na cjelovitom razvoju djeteta, odgoju, učenju i razvoju djetetovih kompetencija. Ujedno je i prvi dokument koji stavlja naglasak na djetetove kompetencije. Na samom početku definira temeljna načela te u okviru toga posebno ističe fleksibilnost. Ovim je dokumentom cjeloviti razvoj djeteta sagledan u kontekstu dobrobiti pa u vezi s tim navodi sljedeća područja: a) osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit, b) obrazovna dobrobit te c) socijalna dobrobit. Navodi i vrijednosnu orijentaciju kurikuluma te spominje sljedeće: znanje, humanizam, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost. Pored navedenog razrađuje i ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (npr. komunikacija na materinskom jeziku, kulturna svijest i izražavanje i dr.).

---

57 **Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta** (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf, posjećeno 31. siječnja 2025.

58 **Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta** (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, posjećeno 31. siječnja 2025.

Iako se posebno ne navode, glazbene se aktivnosti mogu uočiti u brojnim dijelovima kurikuluma. Aktivnosti glazbenog izražavanja i stvaranja mogu se sagledati u kontekstu dobrobiti za dijete (tablica 4), ali i u kontekstu niza kurikulumskih vrijednosti kao što su npr. identitet, kreativnost, humanizam i tolerancija, autonomija i sl. Upravo različite glazbene aktivnosti mogu biti značajan element u promicanju različitih kurikulumskih vrijednosti poput dječjih igara s pjevanjem iz stranih zemalja (tolerancija), tradicijskih dječjih pjesama, igara s pjevanjem i dr. (nacionalni identitet), različitih glazbenih improvizacija (kreativnost) i dr.

**Tablica 4.** Primjeri nekih dobrobiti iz *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.) koje dolaze do izražaja u različitim glazbenim aktivnostima

| **A) OSOBNA, TJELESNA I EMOCIONALNA DOBROBIT** |
|---|
| • uživanje u različitim interakcijama i aktivnostima |
| • otvorenost djeteta prema svijetu oko sebe i prema novim iskustvima |
| • smirenost (odsutnost osjećaja ugroženosti, nemira, zabrinutosti) |
| • samoprihvaćanje djeteta (nepotiskivanje emocija, prihvaćanje sebe) |
| • samopoštovanje i samosvijest djeteta |
| • sposobnost privremene odgode zadovoljavanja svojih potreba |
| • razvoj identiteta djeteta (osobnog i socijalnog) |
| • spremnost djeteta na donošenje odluka koje se odnose na njegove aktivnosti |
| • razvoj samostalnosti mišljenja i djelovanja |
| • procjenjivanje mogućih posljedica svojih akcija, tj. inicijativnost i inovativnost djeteta |
| • samoiniciranje i samoorganiziranje vlastitih aktivnosti |
| • promišljanje i samoprocjena vlastitih aktivnosti i postignuća<br>• razvoj motoričkih vještina |
| **B) OBRAZOVNA DOBROBIT** |
| • radoznalost i inicijativnost djeteta |

- kreativnost, stvaralački potencijal djeteta
- percepcija sebe kao osobe koja može i voli učiti
- otkrivanje radosti i korisnosti učenja
- stvaranje i zastupanje novih ideja
- argumentirano iznošenje vlastitih načina razmišljanja
- idejna izrada i vođenje projekata (djetetovih i onih koje je potaknuo odgojitelj)
- visoka uključenost djeteta u odgojno-obrazovne aktivnosti (zaokupljenost)
- osvještavanje procesa vlastita učenja, upravljanja njime i postupno preuzimanje odgovornosti za taj proces

**C) SOCIJALNA DOBROBIT**

- razumijevanje i prihvaćanje drugih i njihovih različitosti (proizašlih iz vjerskih, rasnih, nacionalnih, kulturoloških i drugih različitosti ili posebnih potreba)
- usklađenost s obrascima, pravilima, normama i zahtjevima socijalne grupe/zajednice
- uspostavljanje, razvijanje i održavanje kvalitetnih odnosa djeteta s drugom djecom i odraslima
- aktivno sudjelovanje, pregovaranje i konstruktivno rješavanje konfliktnih situacija
- zajedničko (usklađeno) djelovanje djeteta s drugima (djecom i odraslima)
- etičnost, solidarnost i tolerancija djeteta u komunikaciji s drugima
- mogućnost prilagodbe djeteta novim, promjenjivim situacijama i okolnostima (fleksibilnost i adaptabilnost)
- percepcija sebe kao važnog dijela zajednice/okruženja
- osjećaj prihvaćenosti i pripadanja
- percepcija sebe kao člana zajednice koji ima priliku i mogućnosti pružanja doprinosa zajednici
- odgovorno ponašanje djeteta prema sebi i drugima

U nastavku donosimo neke odlomke iz toga kurikuluma relevantne za različite glazbene aktivnosti:

(…)
Kreativnost kao odgojna vrijednost predstavlja osnovu razvoja djeteta u inicijativnu i inovativnu osobu koja je u stanju prepoznati, inicirati i oblikovati različite kreativne aktivnosti i pronalaziti originalne pristupe rješavanju različitih problema. Ta odgojna vrijednost oslanja se na prihvaćanje prirodne kreativnosti djeteta, koju tijekom odgojno-obrazovnoga procesa treba njegovati, poticati i razvijati različitim oblicima izražavanja i stvaranja. Vrtić djetetu osigurava raznovrsne mogućnosti izražavanja i stvaralačke prerade vlastitih ideja, načina razumijevanja i doživljaja. (…)
Različite kognitivno-simboličke ekspresije djeteta shvaćaju se kao alatka za bolje razumijevanje djeteta i integralni dio cjeline odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću.[59]

(…)
Kulturna svijest i izražavanje razvijaju se poticanjem stvaralačkog izražavanja ideja, iskustva i emocija djeteta u nizu umjetničkih područja koja uključuju glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost.[60]

(…)
Dijete je kreativno biće sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima:
*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* polazi od shvaćanja djeteta kao kreativnog bića sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima.
Djeca mogu svoje ideje, načine razumijevanja i doživljaje stvaralački prerađivati i izražavati. Djeca imaju različite mogućnosti simboličkog izražavanja, koje uključuju likovne, grafičke, kretne, verbalne, gestikulacijske i mnoge druge ekspresivne modalitete.[61]

(…) Vrtić je mjesto stvaranja i izražavanja u različitim izražajnim formama ako se u njemu:
- osnažuju različiti simbolički izričaji djeteta, koji uključuju likovne, grafičke, kretne, verbalne, gestikulacijske i druge ekspresivne modalitete
- djecu potiče na korištenje različitih izražajnih medija
- djecu potiče na stvaralačko izražavanja vlastitih ideja, iskustava i emocija u nizu „umjetničkih" područja
- potiču aktivnosti djece koje se oslanjaju na kreativno stvaranje, a ne na uvježbavanje i ponavljanje
- napuštaju klišeji i sheme u svakome segmentu odgojno-obrazovnoga procesa
- djecu potiče na čuđenje, fascinaciju i uočavanje detalja
- potiče inicijativa djece u području stvaralaštva
- djecu potiče na promišljanje o novim perspektivama i mogućnostima izražavanja

[59] *Isti izvor*, str. 21-22.
[60] *Isti izvor*, str. 29.
[61] *Isti izvor*, str. 36.

- pažnja posvećuje samom procesu stvaranja i izražavanja djeteta, a ne (samo) rezultatu tog procesa.[62]

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.) u potpunosti uvažava shvaćanje djeteta kao cjelovitog bića, djetetove kreativne mogućnosti te njegove simboličke jezike. Simboličkim jezicima pripada i glazbeni. Svi simbolički jezici najuže su povezani s kreativnošću. U vezi s tim djetetu je važno „omogućavati kvalitetne glazbene doživljaje te ih poticati na istraživanje i izražavanje različitim zvukovima i tonovima." (Slunjski, 2013, str. 93). Za navedeno je potreban poticajan prostorno-materijalni, socijalni i vremenski kontekst.

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) veliku pozornost pridaje simboličkim jezicima djeteta te kreativnosti pa tako i glazbenom jeziku. Glazbeni jezik razvija se u poticajnom socijalnom, vremenskom i prostorno-materijalnom kontekstu. Glazbene aktivnosti prisutne su i u predmetnom dokumentu, ali ne tako da se definiraju odgojno-obrazovni sadržaji, nego kroz bogaćenje prostorno-materijalnog konteksta. Naglasak više nije na savladavanju pjesama, odnosno pjevanju (vrijednost pjevanja ne želi se umanjiti), nego na istraživanju glazbe, zvukova, melodija i sl. Glazba je i dalje prisutna, promatra se u kontekstu dobrobiti za dijete, ali je metodički pristup potpuno drugačiji te su uloge odgojitelja znatno drugačije. „Uključenost odgojitelja u aktivnosti kojima djeca istražuju svoje glazbeno okruženje mnogo je suptilnija od reprodukcije pjesmica za djecu." (Slunjski, 2008, str. 42). U skladu s kurikulumskim promjenama došlo je i do značajne promjene u planiranju odgojno-obrazovnog procesa. To se očituje tako da „odgajatelji ne bi trebali precizno planirati aktivnosti djece" (isto, str. 67). Odgojitelj prati djetetove interese te u skladu s tim obogaćuje prostorno-materijalni kontekst. U skladu s tim odgojitelj na primjeren način podržava djetetove glazbene interese i sl.

- *Izmjene i dopune Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, *poglavlje 5. 2. Kurikulum predškole* (2017.)

*Izmjene i dopune Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, *poglavlje 5. 2. Kurikulum predškole* priređene su nakon javne rasprave (2017).[63] Dokument nikada nije službeno odobrilo državno tijelo te je ostao na

---

62 *Isti izvor*, str. 36.

63 https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20ranog%20i%20pred%C5%A1kolskog%20odgoja%20i%20obrazovanja.pdf, posjećeno 31. siječnja 2025.

razini prijedloga. Unatoč tome ovdje ga prikazujemo s obzirom na to da je trebao biti svojevrsni dodatak važećemu *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) te se njime željelo detaljnije razraditi samo dio navedenog dokumenta u dijelu koji se odnosio na predškolu. Predškola je, da se prisjetimo, provedbeni oblik institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te obuhvaća djecu u godini pred polazak u osnovnu školu a koja nisu pohađala dječji vrtić. Dokument je vrlo studiozno pripremljen.

Prijedlog kurikuluma predškole, kao i dokument koji je trebao dopuniti, usmjeren na dijete, naglasak stavlja na njegov cjeloviti razvoj te djetetova prava i potrebe. Njegove značajke odgovaraju značajkama *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Na početku dokumenta nalazi se viđenje djeteta, odnosno slika o djetetu. U vezi s tim navodi se, pored ostaloga, viđenje djeteta kao „cjelovite i kreativne osobe s osobitim stvaralačkim potencijalima."[64] Među ulogama odgojitelja u oblikovanju kurikuluma predškole navodi se niz različitih uloga koje su usmjerene, među ostalim, i na „osnaživanje umjetničkih i istraživačkih potencijala djece, jačanje njihove urođene sklonosti promatranja, čuđenja i uočavanja detalja te poticanje njihove kreativnosti, inicijativnosti i djelovanja."[65] Razrađene su i kompetencije po uskim područjima s očekivanjima od djeteta. Za područje kreativnih i umjetničkih kompetencija navodi se da je od djeteta, po završetku odgojno-obrazovnog ciklusa, moguće očekivati:

- Iskazuje zanimanje za različite vidove umjetnosti (glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost) u smislu doživljavanja umjetničkih djela te umjetničkog izražavanja i stvaranja (glazbom, riječju, likovnošću, pokretom, digitalnim iskazom…).
- U mogućnosti je svoje ideje, doživljaje i iskustva iznositi u različitim aktivnostima i oblicima izražavanja.
- Koristi se različitim medijima za izražavanje svojih ideja, doživljaja i iskustava.
- Izražava se pokretom, rukama, položajem tijela, očima, gestama, dodirom i sl.
- Koristi se različitim oblicima izražavanja i komunikacije temeljene na jeziku umjetnosti i mašti.
- Iskazuje osjetljivost za različite boje, teksture, kretanje linija i prostora, glazbu, ples, strip i film kroz iskustva s različitim izražajnim medijima i materijalima.
- Koristi se svojim umjetničkim i istraživačkim potencijalima u svakodnevnim aktivnostima.
- Iskazuje sklonost promatranju, čuđenju i uočavanju detalja te komunicira o svojem doživljaju umjetničkog i kreativnog procesa i njegova ishoda.[66]

---

64 *Isti izvor* (str. 3). Napominjemo da numeracija stranica u dokumentu nije označena.

65 *Isti izvor* (str. 5).

66 *Isti izvor* (str. 9).

U svemu navedenom moguće je uočiti da predloženi kurikulum uključuje i glazbeni jezik koji je ravnopravan s ostalim simboličkim jezicima. Glazbeni se jezik, kao i ostali simbolički jezici, razvija u poticajnom kontekstu. Predviđeno je da se prate djetetova postignuća te razvoj njegovih kompetencija putem mape koja, pored ostalog, uključuje i „audiovizualni zapis izražavanja pokretom i glazbom".[67] Predmetni je dokument trebao poslužiti za sukonstrukciju kurikuluma temeljenu na specifičnostima djece, uvjetima gdje se ustanova nalazi te drugim elementima. Međutim, do toga nije došlo jer je dokument, kako smo istaknuli, ostao na razini prijedloga te ga nadležna tijela nikada nisu službeno verificirala.

**Usporedni prikaz odgojno-obrazovnih programa, odnosno kurikuluma s obzirom na zastupljenost glazbenih komponenata**

Na osnovi detaljnog uvida u odgojno-obrazovne programe, odnosno kurikulume ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te analize njihova sadržaja moguće je dati sljedeći usporedni prikaz s obzirom na zastupljenost glazbenih komponenata u njima (tablica 5):

**Tablica 5.** Usporedni prikaz glazbenih komponenata u tradicionalnim odgojno-obrazovnim programima te suvremenom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

| Kriterij analize | Tradicionalni odgojno-obrazovni programi | Suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja |
|---|---|---|
| **Polazište** | Programski dokument | Dijete, njegove potrebe i interesi |
| **Pristup razvoju** | Partikularan pristup (naglasak na intelektualnom razvoju) | Holistički pristup (Dijete je cjelovito biće) |
| **Slika o djetetu** | Pasivno biće. Potpuno ovisno o odrasloj osobi. | Aktivno biće. Kompetentno biće; biće bogato potencijalima. |
| **Ciljana grupa** | Djeca predškolske dobi, tj. djeca od treće godine do polaska u osnovnu školu | Djeca rane i predškolske dobi |
| **Teleologijske odrednice** | Cilj(evi) i zadatci | Dobrobiti |

[67] *Isti izvor* (str. 12).

| Kriterij analize | Tradicionalni odgojno-obrazovni programi | Suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja |
|---|---|---|
| **Odgojno-obrazovni sadržaji** | Definirani, detaljno razrađeni | Nisu predviđeni. |
| **Socijalni kontekst** | Dobno homogene odgojne grupe (mlađa, srednja, starija) | Mješovite odgojne grupe |
| **Vremenski kontekst** | Definiran. Trajanje aktivnosti unaprijed određeno, ovisno o odgojnoj grupi | Fleksibilna organizacija vremena |
| **Prostorno-materijalni kontekst** | Glazbeni kutić | Centar za glazbu |
| **Glazbena područja** | Pjevanje, sviranje, slušanje glazbe. Dominacija pjevanja. Broj pjesama za pojedinu odgojnu grupu unaprijed određen. | Nisu definirana. Mogu se prepoznati: pjevanje, sviranje, slušanje glazbe te glazbeno stvaralaštvo. Naglasak je na glazbenom stvaralaštvu. |
| **Didaktički pristup** | Obrada, ponavljanje i vježbanje | Nije naveden. Odstupilo se od klasične didaktičke artikulacije. |
| **Opseg dječje pjesme** | Propisan. Djece trebaju pjevati u opsegu svoga glasa:<br><br>3 – 4 godine - $e_1 – a_1$<br>4 – 5 godina - $d_1 – h_1$<br>od 5 godina do polaska u školu - $d_1 – h_1$<br>6 – 7 godina - $c_1 – c_2$ | Nije definiran. Poštuju se individualne razlike u pogledu opsega dječjega glasa. |
| **Planiranje odgojno-obrazovnog procesa** | - Detaljno godišnje<br>- periodično (mjesečno, dvotjedno, tjedno i dnevno) | Orijentacijsko za tromjesečno razdoblje |
| **Uloge odgojitelja** | Provoditelj (izvršitelj) programa;<br>Planer aktivnosti, motivator | Stvaratelj kurikuluma temeljem praćenja interesa i potreba djece; Podržava djetetove glazbene interese i iskustva, promatra dijete u glazbenim aktivnostima, bogati prostorno-materijalni kontekst |

| Kriterij analize | Tradicionalni odgojno-obrazovni programi | Suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja |
|---|---|---|
| **Vrjednovanje odgojno-obrazovnih aktivnosti** | Usvojenost teksta/melodije | Praćenje djetetovih glazbenih aktivnosti i realizacija te njihovo dokumentiranje putem odgovarajućih postupaka/tehnika |
| **Uloga roditelja** | Nisu uključeni u glazbene aktivnosti | Mogu se uključiti u razvoj dječjih projekata |

Na osnovi usporednog prikaza moguće je izvući neke zaključke. Glazba je zastupljena u svim analiziranim odgojno-obrazovnim programima za rad s djecom rane i predškolske dobi, odnosno kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, shvaćanja o djetetovu razvoju, odgoju, obrazovanju, učenju i kompetencijama mijenjala su se sukladno razvoju znanstvenih spoznaja. To je dovelo do promijenjene slike o djetetu i djetinjstvu. Navedeno se manifestiralo i na metodičke pristupe glazbi u institucijskom kontekstu. Podučavanje tehničke vještine pjevanje i ispravljanje pjevačkih pogrešaka pripada dalekoj prošlosti. I danas, kao i nekada, glazba je sastavni dio odgojno-obrazovne prakse dječjih vrtića. Zbog nove paradigme u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju pedagoško klatno pomaknulo se s vještine pjevanja, koje je dugo bilo jedina glazbena komponenta, na istraživanje glazbe u svijetu koji dijete okružuje. S tih pozicija može se pristupiti i pjevanju (dijete istražuje vlastite pjevačke vještine), ali i drugim glazbenim komponentama. Glazba je bila i uvijek će biti dio odgojno-obrazovne prakse dječjih vrtića. Njezina dobrobit za dijete znanstveno je verificirana te zauzima značajno mjesto u poticanju cjelovitog razvoja, odgoju i razvoju djetetovih kompetencija. Poznato je da je glazba izvor radosti i vedrine (Marić i Goran, 2013). Dodali bismo da je i pravo i potreba svakog djeteta.

# 2. POTICAJNI KONTEKST ZA GLAZBENE AKTIVNOSTI U DJEČJEM VRTIĆU

## 2.1. Dimenzije institucijskog konteksta

Institucijski kontekst jedna je od temeljnih značajki humanistički usmjerenog dječjeg vrtića (Miljak, 1996). Predstavlja čestu tematiku u istraživanjima ranog i predškolskog odgoja. Jedan je od značajnih činitelja kvaliteta ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nema jednoznačnog određenja. Različiti autori suglasni su da uključuje socijalnu (ili socio-pedagošku), vremensku te prostornu (odnosno) fizičku dimenziju (npr. Petrović-Sočo, 2007).

*Socijalni* odnosno *socio-pedagoški kontekst* polazi od činjenice da dijete, živeći u dječjem vrtiću, stupa u niz socijalnih odnosa sa svojim vršnjacima te s odgojiteljicom/odgojiteljem. Nakon obiteljskog konteksta dječji je vrtić prva socijalna sredina s kojom se susreće. Dijete će u dječjem vrtiću naići na svoje vršnjake, odnosno djecu koja nisu dio njegove primarne obiteljske sredine. Ova dimenzija uključuje niz socijalnih interakcija s vršnjacima (a znamo da je socijalna interakcija važna i za ostale domene razvoja – emocije, govor i dr.). Socijalna dimenzija uključuje i odgojitelja/odgojiteljicu. Odgojitelj „je sastavni dio mnoštva odnosa koji se ostvaruju" (Petrović-Sočo, 2007, str. 84). Pored navedenog ova dimenzija uključuje i način grupiranja djece. Za tradicionalni pristup karakteristične su dobno homogene odgojne grupe (mlađa, srednja, starija). Suvremeni pristup podrazumijeva mješovite, odnosno dobno heterogene odgojne grupe. Na prednosti mješovitih odgojnih grupa ukazivala je i Maria Montessori (Philips, 1999). Sve navedeno odnosi se i na glazbene aktivnosti. U različitim glazbenim aktivnostima dijete je u interakciji s vršnjacima, upućeno je na djecu različite dobi te odgojitelja/odgojiteljicu. Važna je stavka u okviru ove dimenzije to što dijete živi s različitostima (vršnjaci s teškoćama u razvoju, vršnjaci pripadnici manjinskih zajednica i dr.) te ima mogućnosti razvijati pozitivan stav prema drugima i drugačijima. Pripadnici manjinskih zajednica imaju svoju kulturu, svoje pjesme, svoje igre s pjevanjem, svoja kola (npr. Rodić, 2005). To su dragocjena iskustva koja se stječu već u ranoj i predškolskoj dobi. Tako dijete razvija socijalne i građanske kompetencije nužne za suživot u multikulturnom društvu. U vezi sa svim navedenim različite glazbene aktivnosti imaju značajnu dobrobit za dijete.

*Vremenski kontekst* odnosi se na fleksibilnu organizaciju vremena u odgojno-obrazovnom procesu u dječjem vrtiću. Vremensko trajanje igara i aktivnosti nije unaprijed određeno ni planirano. Isto vrijedi i za različite glazbene aktivnosti.

Dijete će se zadržati koliko traje njegov interes za neku glazbenu aktivnost (npr. istraživanje zvukova, upotreba interaktivnoga glazbenog materijala i dr.). Načelo fleksibilnosti jedno je od posebno značajnih načela suvremenog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Za razvoj glazbenog jezika djeteta bitno je da na raspolaganju ima vremena koliko mu je potrebno, a posebno to vrijedi za glazbeno stvaralaštvo. Sloboda je preduvjet svakog stvaralačkog čina. „Djeca će se stvaralački izražavati i stvaralački će oblikovati uvijek kada im je dana sloboda da budu ono što jesu, da vide na svoj način, da poimaju i misle svojom logikom, drugim riječima da imaju pravo na svoje individualno izražavanje i stvaranje u punom smislu riječi." (Belamarić, 1987, str. 256).

*Prostorno-materijalni kontekst* također je bitna dimenzija odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću. Poznato je da ta dimenzija konteksta „ukazuje na odgojno-obrazovni potencijal ustanove ranog odgoja i obrazovanja" (Petrović-Sočo, 2007, str. 97). Uključuje raspored prostorije sobe dnevnog boravka, centre za igre i aktivnosti, predsoblje, dvoranu za tjelesno vježbanje (ako je ustanova ima), vanjske prostore (dvorište, vrt, igralište), namještaj, opremu centara, bogatstvo ponuđenih materijala, igračke, medije i dr.

Na važnost poticajnog i bogatog prostorno-materijalnog konteksta upućuju i razne alternativne pedagoške ideje. Pedagoška koncepcija Marije Montessori govori o tzv. pripremljenom okruženju (Borovac, 2024; Philips, 1999; Seitz i Hallwachs, 1997). Waldorfska pedagogija također veliku pozornost pridaje prostorno-materijalnom kontekstu (Calgran, 1990; Borovac, 2024; Seitz i Hallwachs, 1997). Regio pedagogija, čije su ideje prihvaćene u mnogim zemljama te ugrađene u suvremene pedagoške koncepcije, također veliku pozornost posvećuje toj dimenziji (Borovac, 2024; Slunjski, 2001; Miljak, 2007). Važnost prostora uspoređuje se s odgojiteljem („Prostor je treći odgojitelj."). Kurikulum Korak po korak, namijenjen odgoju djece rane odnosno predškolske dobi, također veliku pozornost posvećuje prostorno-materijalnom kontekstu. Koncepcija škole djetinjstva (*scuola dell' infanzia*) također posvećuje pozornost prostorno-materijalnom kontekstu. Pored različitih centara nalazi se i kazališno-glazbeni centar (Došen-Dobud, 1982; 2019; Frabboni, 1974).

Suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja, kurikulum koji je usmjeren na dijete i interakcije između djece te integrirane orijentacije, posebnu pozornost posvećuje prostorno-materijalnom kontekstu dječjeg vrtića. On uključuje niz centara u sobi dnevnog boravka koji su opskrbljeni različitim poticajima. U sobi dnevnog boravka mogu se nalaziti stalni i povremeni centri. Stalni centri uvijek su prisutni, a povremeni se centri javljaju povremeno, ovisno o nekom projektu. Stalni su centar za ranu pismenost (s uključenim kutićem slikovnica), centar za obiteljske i dramske igre, centar za matematiku i manipulativne igre, istraživački

centar, centar za građenja, likovni centar te, pored navedenih, i centar za glazbu, odnosno glazbeni centar. Povremeni su npr. baštinski centar, krojački centar, centar ljekarne i sl. Smisao je centara da djeca razvijaju i bogate iskustva, odnosno uče u interakciji s ponuđenim materijalima te vršnjacima. Svaki centar ima odgovarajuću opremu (niske vitrine, plakati, igračke i igrovni materijali, stolić, sjedalice). U centrima se nalazi obično jedan stolić s pet do šest sjedalica. Ponuđeni materijali bliski su djetetu te potiču samostalnost i kreativnost.

Prostorno-materijalna dimenzija konteksta posebno je značajna i za različite glazbene aktivnosti u dječjem vrtiću, o čemu će biti riječi u nastavku.

### 2.2. Centar za glazbu – sastavnica poticajnog prostorno-materijalnog konteksta

Među različitim centrima svoju opravdanost ispunjava i centar za glazbu. Nalazi se u pogodnom kutku sobe dnevnog boravka. Poznato je da se glazbeni jezik u ranoj i predškolskoj dobi ne poučava, nego se razvija u poticajnom kontekstu. U okviru poticajnog konteksta važno je djeci omogućiti da razvijaju glazbena iskustva, istražuju i doživljavaju glazbu. Tako imaju niz mogućnosti za cjeloviti razvoj, odgoj i razvoj kompetencija. Važno je i da materijali koji se nalaze u centru za glazbu potiču samostalnost i kreativnost.

Centar za glazbu opskrbljen je odgovarajućim glazbenim materijalima koji potiču djecu na istraživanje glazbe, bogaćenje glazbenog doživljaja te razvijanje glazbenih iskustava. Pri tome je važno imati na umu da se u pojedinom centru nalaze samo materijali koji pripadaju tom konkretnom centru. Isto se odnosi i na centar za glazbu. „Aktivnosti djece mnogo su kvalitetnije ako su materijali u pojedinim centrima ponuđeni logično i svrsishodno, tako da je djetetu po samom ulasku jasno što u tom centru može raditi, čega se tamo može igrati." (Slunjski, 2008, str. 24). Sve glazbene igre i aktivnosti uvijek su u funkciji cjelovitog razvoja, odgoja te razvoja djetetovih kompetencija. Naglašavanje isključivo glazbenog razvoja bilo bi suprotno od suvremene koncepcije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koja se temelji na shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića. Kroz interakcije s glazbenim materijalima dostupnima u centru te kroz interakciju s vršnjacima, a sve u skladu s načelom fleksibilnosti, dijete se cjelovito razvija, razvija kompetencije te uči. Zbog toga je važno da centar za glazbu ima bogatu ponudu materijala.

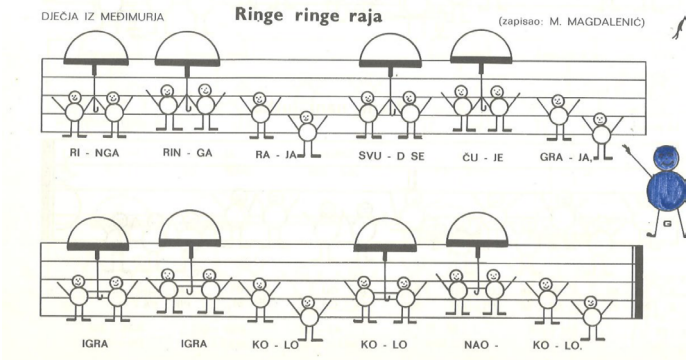
Pojedine igre i aktivnosti, ako je uključeno više djece, mogu se ostvariti i u nekom drugom prikladnom prostoru. Pri tome se misli na hodnik, dvoranu za tjelesno vježbanje, dvorište ili neki drugi vanjski prostor. To se odnosi na neke igre s pjevanjem, male glazbene dramatizacije i sl.

U centru za glazbu mogu se ponuditi različiti materijali. To mogu biti gotovi (kupljeni) kompleti udaraljki ili udaraljke koje su djeca sama izradila (primjeri udaraljki koje djeca mogu samostalno izraditi mogu se vidjeti kod Manasteriotti, 1981; Voglar, 1985; Rotchild i Daniels, 1999). Djeci su prikladne činele, praporci, razna zvona, metalofoni, ksilofoni pa čak i djeci prilagođeni sintesajzer. Prostor može biti opremljen i slikama instrumenata te notnim pismom bliskim djetetu (slikovna notacija u pojedinim glazbenim slikovnicama) (slika 16). U centru za glazbu mjesto imaju i tehnički uređaji (glazbena linija) te nosači zvukova s primjerima bliskima djetetu. Korisna su i tradicijska glazbala prilagođena dječjoj dobi (npr. klepetaljke i sl.). Tradicijsko glazbeno stvaralaštvo bitna je komponenta bogaćenja glazbenog doživljaja djeteta (Bačlija Sušić i Fišer 2016).

Danas su dostupni različiti interaktivni glazbeni materijali bliski djeci predškolske dobi. Navodimo neke iz nakladničkog niza *Orkestar priča priču* (Školska knjiga, Zagreb):

- Katie Cotton: *Četiri godišnja doba*;
- Jessica Courtney-Tickle: *U pećini gorskog kralja*;
- Jessica Courtney-Tickle: *Labuđe jezero*;
- Jessica Courtney-Tickle: *Planeti;*
- Jessica Courtney-Tickle: *Učim svirati*;
- Katy Flint: *Orašar;*
- Katy Flint: *Trnoružica;*
- Katy Flint, Jessica Courtney-Tickle: *Karneval životinja.*

Centar za glazbu svakako uključuje i tehničke uređaje, odnosno glazbenu liniju te zbirku nosača zvuka s primjerima iz klasične glazbe bliske djeci rane i predškolske dobi, glazbene priče (audio) i dr. Svakako treba imati i slušalice.




**Slika 16.** *Primjer slikovne notacije iz glazbene slikovnice Veselo sviranje na frulici (Koren, 1987.)*

# 3. ODGOJITELJ I GLAZBENE AKTIVNOSTI U DJEČJEM VRTIĆU

## 3.1. Profesionalne kompetencije odgojitelja

Odgojitelj je pedagoški profesionalac u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju koji je svoje kompetencije stekao tijekom formalnog obrazovanja te ih trajno usavršava. Tijekom razvoja institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu se uočiti različita rješenja u pogledu profesionalnog obrazovanja. Otvaranjem prvih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja – dječjih vrtića i ostalih, pojavio se problem u pogledu profesionalnih resursa za rad u njima, kako u svijetu tako i u našoj zemlji.

Prvi tečaj za obrazovanje zabavišnih učiteljica, kako su se zvale prve odgojiteljice, započeo je šk. god. 1880./81. pri Učiteljskoj školi sestara milosrdnica u Zagrebu. Navedena školska godina početak je obrazovanja odgojitelja u našoj zemlji. Od tada do danas mijenjale su se koncepcije profesionalnog obrazovanja, različita teorijska polazišta, razina obrazovanja (tečaj, srednja škola, viša škola, stručni studij na visokom učilištu, sveučilišni studij na visokom učilištu itd.), duljina obrazovanja (tečaj, četiri godine srednjoškolskog obrazovanja, dvogodišnji studij, trogodišnji stručni studij, trogodišnji sveučilišni studij, dvogodišnji diplomski studij i sl.).

Obrazovanje odgojitelja za rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prošlo je različite faze. Pored navedenog tečaja u Učiteljskoj školi sestara milosrdnica krajem 19. stoljeća djelovale su i druge ustanove koje su obrazovale odgojitelje za rad u različitim predškolskim ustanovama. Do početka Drugog svjetskog rata zabavilje su, kako su se neko vrijeme nazivale stručne osobe, polagale tzv. zabaviljske ispite pri Učiteljskoj školi u Zagrebu. Godine 1939. otvorena je Škola za nastavnice malih škola u mjestu Rude u okolici Samobora. Nakon Drugog svjetskog rata otvorena je Škola za odgajatelje u Zagrebu. Djelovala je do 1977. godine. S vremenom je takva škola započela raditi i pri gimnaziji u Rijeci. Krajem šezdesetih godina otvoren je studij predškolskog odgoja na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu, a zatim i u drugim sredinama (Split, Osijek, Rijeka, Zadar, Čakovec, Petrinja). S vremenom su pedagoške akademije prestale djelovati te je studij predškolskog odgoja bio organiziran pri nastavničkim fakultetima. Takav način obrazovanja zadržao se do kraja devedesetih godina kada su započele raditi visoke učiteljske škole (Osijek, Rijeka, Split, Zadar, Čakovec, Petrinja), odnosno Učiteljska akademija u Zagrebu. S vremenom je trajanje studija produženo na tri

godine te se studij izvodio kao stručni studij predškolskog odgoja. Visoka su učilišta, sukladno odredbama Bolonjske deklaracije, reformirala studijske programe te ponudila nove. Studiji su se izvodili, a izvode se i danas, kao prijediplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odnosno diplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Njihovim završetkom stječe se diploma sveučilišnog prvostupnika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (o razvoju profesionalnog obrazovanja odgojitelja više kod Mendeš, 2018).

Od samih početaka organiziranog obrazovanja odgojitelja za rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja bila je prisutna i glazbena komponenta. Od prvih stručnih zabavišnih učiteljica tražilo se da imaju razvijen glazbeni sluh. Tijekom razvoja obrazovanja odgojitelja može se uočiti da su polaznici (učenici, studenti i dr.) stjecali temeljne glazbene kompetencije te pripadajuće metodičke kompetencije. Temeljne glazbene kompetencije stjecali su kroz predmete osnova glazbene pismenosti. Ti su predmeti nazivani različito (Pjevanje, Muzika, Kurs glazbe i pjevanja, Muzički odgoj, Glazbeni odgoj, Sviranje, Vokalno-instrumentalni praktikum i sl.) te su prethodili predmetima metodičkog karaktera. Predmeti u kojima su pripadajuće metodičke kompetencije stjecali budući odgojitelji također su nazivani različito (Nauka o zabavištu, Metodika odgojno-obrazovanog rada, Muzički odgoj s metodikom, Glazbeni odgoj s metodikom, Glazbena kultura s metodikom, Glazbena metodika u integriranom kurikulumu, Glazba u ranom i predškolskom odgoju u sl.). Može se uočiti da su predmeti bili predviđeni kao samostalni (npr. Glazbena kultura s metodikom) ili su metodičke kompetencije bile dio šireg predmeta (Metodika odgojno-obrazovnog rada). Svi predmeti uključivali su metodičke vježbe u dječjem vrtiću.

Iz kratkog pregleda može se uočiti važnost glazbe u obrazovanju budućih odgojitelja djece rane i predškolske dobi, a sve s ciljem implementacije glazbe u odgojno-obrazovnu praksu dječjeg vrtića. Danas se odgojitelji obrazuju na suvremenim osnovama kako bi razvili svoje glazbene mogućnosti, mogli pratiti glazbeni razvoj djeteta rane i predškolske dobi, prepoznati i podržati rane glazbene interese djece u institucijskom kontekstu, obogaćivati prostorno-materijalni kontekst prikladnim glazbenim poticajima i materijalima te dokumentirati glazbene aktivnosti putem individualnih razvojnih mapa djeteta te vlastite mape profesionalnog razvoja. Unaprjeđivanju glazbeno-metodičkih kompetencija odgojitelja namijenjena su i usavršavanja u pojedinim dječjim vrtićima koji imaju status stručno-razvojnih centara za glazbeno područje.

### 3.2. Postupci i uloge odgojitelja u glazbenim aktivnostima

Dječji vrtić predstavlja poticajan glazbeni kontekst. Tome doprinosi prostorno-materijalni kontekst obogaćen različitim glazbenim materijalima, poticajni socijalni kontekst te fleksibilna organizacija vremena. Suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uključuje i glazbu kao značajnu komponentu razvojne primjerene prakse. Glazbene aktivnosti značajna su dobrobit za dijete, kako rane tako i predškolske dobi. Uključene su u jaslički kurikulum, vrtićki kurikulum te kurikulum predškole. „Glazba je jedan od najbogatijih resursa za rad s djecom." (Rauch, ur., 2020, str. 287). U vezi s navedenim odgojitelj ima različite uloge. Njegova je temeljna uloga da podupire razvoj, učenje, odgoj i obrazovanje djeteta (Miljak, 2009). Više nije u ulozi planera glazbene aktivnosti, motivatora kako bi se svako dijete uključilo u aktivnost te evaluatora tako da utvrđuje jesu li npr. sva djeca usvojila tekst i melodiju, kao što je to bilo u tradicionalnom pristupu. Uloga odgojitelja više „nije usmjerena na poučavanje i uvježbavanje djece pjesmicama, nego na glazbeni doživljaj i poticanje djece na istraživanje i stvaranje različitih zvukova, tonova i melodija te otkrivanje glazbe uopće." (Slunjski, 2008, str. 42).

Različiti autori navode iste, slične ili različite uloge koje odgojitelj ima u dječjoj igri i aktivnostima. Mogu se susresti sljedeće: učenik, sukonstruktor, voditelj i uljez (Thompson, 2019, prema Blanuša Trošelj, 2024) odnosno promatrač, posrednik, opskrbljivač, ohrabritelj u igri, partner u igri, medijator i facilitator učenja i dr. (Rauch, ur., 2020). Neki autori još navode suigrača, paralelnog suigrača itd. (Wood, McMahon i Cranstoun, prema Šagud, 2002). Navedene uloge dolaze do izražaja i kod glazbenih aktivnosti.

Odgojitelj, u ulozi promatrača, promatra djecu te prati njihove glazbene interese i glazbene izričaje. Podržava ih primjerenim postupcima te obogaćuje prostorno-materijalni kontekst. Kao opskrbljivač brine se da poticaji i igrovni materijali budu bogati te dostupni djetetu. To mogu biti novi interaktivni materijali, udaraljke, zvučne kutije, materijali za istraživanje zvukova i sl. U ulozi partnera može se uključiti u pojedinu igru s pjevanjem te, u skladu s tim, preuzima pojedinu ulogu u takvoj igri. U nekim se situacijama odgojitelj uključuje kao ohrabritelj.

U odgojno-obrazovnoj praksi identificirana su dobra i loša ponašanja odgojitelja u igri i aktivnostima. U literaturi se mogu susresti vrlo dobra ponašanja odgojitelja (elaborira dječju igru, vrjednuje djetetovu aktivnost, potiče samostalnost), dobra ponašanja odgojitelja (daje informacije, daje nova sredstva, reorganizira prostor i dr.), loša ponašanja (ne slaže se s djetetovom idejom, traži red i disciplinu i dr.) te vrlo loša ponašanja (određuje temu igre, kritizira, obavlja radnju

umjesto djeteta i dr.) (Šagud, 2002, str. 25). Navedeno se može dovesti i u vezu kod različitih aktivnosti koje uključuju glazbu. Među suvremenim je ulogama i ona vrtićkog etnografa, koja posebno dolazi do izražaja kod dokumentiranja različitih aktivnosti, pa tako i niza glazbenih. O tome će nešto više biti rečeno u nastavku.

### 3.3. Odgojitelj i dokumentiranje ranih glazbenih aktivnosti

Glazbene aktivnosti djeteta, njegove spontane, samoinicirane i samoorganizirane glazbene izričaje, improvizacije, igre i sl. odgojitelj prati te ih dokumentira različitim postupcima, odnosno tehnikama. „Dokumentacija omogućuje vizualizaciju načina na koji se dijete razvija i uči. Djecu se promatra u mnogim situacijama i na mnoge načine kako bi se stvorila što cjelovitija slika o njihovim interesima, aktivnostima, mogućnostima i kompetencijama."[68] Tako prati i djetetove glazbene realizacije. Sve unosi u individualnu razvojnu mapu svakog pojedinog djeteta. Dokumentiranje podrazumijeva prikupljanje i bilježenje različitih etnografskih zapisa. „Dokumentacija predstavlja svojevrsni 'alat za promatranje' procesa učenja djece koji odgajateljima omogućuje bolje razumijevanje, a time i osiguranje kvalitetne podrške tom procesu." (Slunjski, 2012, str. 82).

Djetetove glazbene aktivnosti, koje mogu biti spontane, samoorganizirane ili samoinicirane, uključuju izgovaranje brojalica, pjevušenje ili pjevanje, udaranje dlanom o dlan, udaranje nogom o pod, sviranje na različitim udaraljkama, sviranje po „bocafonima" (predmeti ručne izrade), pucketanje prstima, istraživanje zvukova različitih zvečki, simboličke igre poput sviranja „velikih" instrumenata, sudjelovanja u igri s pjevanjem s manjom grupom djece, sudjelovanje u malim glazbenim dramatizacijama i sl. Pored navedenog odgojitelj može pratiti na koji način dijete realizira tempo, visinu različitih tonova i dr. Ovo su neki načini putem kojih dijete izražava svoja rana glazbena iskustva.

Postupci praćenja glazbenih aktivnosti djeteta te njihovo dokumentiranje obuhvaćaju različite postupke, odnosno tehnike, i to:

- audiosnimke spontanih glazbenih improvizacija djeteta;
- videosnimke spontanih glazbenih improvizacija;

[68] **Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta** (2014). *Nacionalni kurikulum*…, str. 45. https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf, posjećeno 31. siječnja 2025.

- fotodokumentiranje djetetova sudjelovanja u različitim glazbenim aktivnostima (igri s pjevanjem, glazbenoj dramatizaciji, improvizaciji na udaraljkama i sl.);
- transkripti djetetovih glazbenih improvizacija i izričaja;
- likovni doživljaji slušanih skladbi;
- anegdotska bilješka – kratki zapis odgojitelja o pojedinoj glazbenoj aktivnosti itd.

Navedene zapise i dokumente (npr. fotografije, likovne radove i sl.) odgojitelj umeće u djetetovu razvojnu mapu (individualni portfolio). To može biti fascikl, registrator ili gotova razvojna mapa. Važno je da mapa bude na takvome mjestu da ju dijete može u svakom trenutku pregledati. Mapa je važna i roditeljima kojima daje povratnu informaciju o napretku njihova djeteta u dječjem vrtiću. Poslije, i djetetu i roditeljima, može biti trajna uspomena. „Praćenje, dokumentiranje i refleksija daju nam bolji uvid u ono što se događa unutar odgojne skupine u vidu interakcije, načina korištenja materijala, napretka projekta, tijeka dana i slično – kao dijela dugotrajnog procesa." (Rauch, ur., 2020, str. 132).

# 4. GLAZBENE SPOSOBNOSTI

Glazbena sposobnost je sveukupnost naučenog i naslijeđenog i predstavlja rezultantu urođenih dispozicija, neformalnih iskustava i formalnog učenja glazbe (Mirković Radoš, 1996). Za razvoj glazbenih sposobnosti i uspješno bavljenje glazbom važni su i nasljeđe i sredina, ali njihovi se doprinosi razlikuju u različitim područjima i u različitoj dobi te imaju različite uloge i funkcije. Mirković Radoš (1996) navodi kako je sposobnost estetskog doživljavanja glazbe, odnosno sposobnost estetskog prosuđivanja glazbe, osjetljivost na umjetničku kvalitetu glazbenog djela i njegove interpretacije, bit pojmovnog određenja muzikalnosti. Navedena autorica rabi termine *muzikalnost* i *glazbeni talent* kao sinonime za glazbene sposobnosti, posebno onda kada se referira na njihove najsloženije razine.

## 4.1. Razvoj glazbenih sposobnosti

Glazba je sastavni dio ljudskog života i kulturna univerzalija (Blacking, 1995; Merriam, 1964). Svi ljudi posjeduju potencijal za razvoj glazbenih sposobnosti (Trehub i sur., 2015). Dok su neke glazbene sposobnosti prisutne od samoga rođenja, druge dostižu višu razinu razvijenosti kod starijih i glazbeno iskusnih pojedinaca. Tako se, na primjer, osjetljivost na melodijsku konturu i relativni sluh javlja već u dojenačkoj dobi (Trainor, 2005), a neke se glazbene sposobnosti, poput osjetljivosti na harmoniju, razvijaju tek u kasnijem djetinjstvu (Schellenberg i sur., 2005). Ranija istraživanja potvrdila su da se glazbene sposobnosti mijenjaju tijekom djetinjstva i ovise o glazbenoj poduci i različitim glazbenim iskustvima, poput svakodnevnog izlaganja kulturno specifičnoj glazbi, što se naziva enkulturacijom (Hannon i Trainor, 2007).

Glazbene sposobnosti obuhvaćaju percepciju i produkciju različitih glazbenih karakteristika koje se mogu sažeti u kategorije spektralnih i temporalnih (Trainor i Corrigall, 2010). Spektralne karakteristike uključuju visinu ili tonske aspekte kao što su boja, intervali i harmonija, dok one temporalne uključuju metričku organizaciju ritma i sinkronizaciju. Razvoj glazbenih sposobnosti u spektralnom i temporalnom području strukturiran je hijerarhijski (Hannon i Trainor, 2007), pa se tako prvo razvijaju osnovne glazbene sposobnosti, a tek poslije one složenije.

Postoji velik broj istraživanja koja proučavaju percepciju glazbenih podražaja kod dojenčadi (Trehub i Trainor, 1993; Zenter i Kagan, 1998). Dojenče nije pasivni slušatelj s ograničenim perceptivnim i kognitivnim sposobnostima za proce-

suiranje slušnih događaja, već sofisticirani slušatelj s urođenim predispozicijama za procesuiranje govora i glazbe (Schellenberg i Trehub, 1995; Trehub i Trainor, 1993).

Tijekom trećeg tromjesečja trudnoće buduće majke mogu osjetiti pokrete fetusa kao odgovor na slušne podražaje (Abrams i sur., 1998). Postoji relativno mali broj istraživanja efekata prenatalnih slušnih iskustava na postnatalno ponašanje dojenčeta, a većina dostupnih informacija o takvim iskustvima stječe se ispitivanjem utjecaja prenatalnog majčina govora na bihevioralne odgovore novorođenčeta na zvukove (DeCasper i Fifer, 1980). Istraživanja potvrđuju da dojenče staro dva dana prepoznaje i preferira majčin glas (DeCasper i Fifer, 1980), prisjeća se priča (DeCasper i Spence, 1986) i pjesama (DeCasper i sur., 1994) koje je slušalo tijekom prenatalnog perioda, što se manifestira ubrzavanjem otkucaja srca (Wilkin, 1995). Dojenčad koja je izložena glazbi tijekom trudnoće vjerojatnije će razvijati određena glazbena i neglazbena ponašanja u ranijoj fazi razvoja, u odnosu na dojenčad koja nije bila izložena glazbenim podražajima (Lafuente i sur., 1997).

Dojenče percipira **visinu tona** dok je još u maternici (Lecanuet, 1996). Od trećeg tromjesečja trudnoće do trećeg mjeseca postnatalnog života ono razlikuje duboke tonove (Lecanuet i sur., 2000) i bolje ih čuje nego one visoke (Werner i VandenBos, 1993). Takav se obrazac mijenja s razvojem, tako da do šest mjeseci dojenče počinje preferirati visoke u odnosu na duboke tonove (Werner i VandenBos, 1993). Olsho (1984) je usporedio razlikovanje dubokih i visokih tonova kod dojenčadi od pet do osam mjeseci i odraslih te je uočio da dojenčad razlikuje visoke tonove bolje nego odrasli. Čini se da dojenčad ne samo da razlikuje visoke tonove bolje nego one duboke već i preferira takve tonove. Trainor i Zacharias (1998) istražili su preferencije dojenčadi od šest mjeseci za visoko u odnosu na duboko pjevanje i potvrdili navedenu preferenciju visokih tonova.

Što se tiče daljnjeg razvoja sposobnosti percepcije visine tona, još je Gilbert (1893, prema Mirković Radoš, 1996) uočio povećanje sposobnosti razlikovanja visine tona s dobi, pa se tako ova sposobnost razvija dvostruko brže u dobi od šeste do devete godine nego od devete do devetnaeste godine. I Bentely (1966, prema Mirković Radoš, 1996) govori o povećanju sposobnosti razlikovanja visine tona s dobi, dok Petzold (1966, prema Mirković Radoš, 1996) navodi kako se najbrži razvoj sposobnosti razlikovanja visine tona događa u dobi od šeste do devete godine i da je oko dvanaeste godine kritički period za razvijanje te sposobnosti završio. Mirković Radoš (1996) ističe kako djeca rane i predškolske dobi često mogu uspješno uočiti razliku u visini tonova, ali imaju problem s verbalnim izvještavanjem o takvim razlikama. U tom smislu sugerira primjenu različitih neverbalnih tehnika izvještavanja o razlikama između visine tonova. U slučaju percipiranja

intervala, manja djeca lakše i točnije percipiraju veće intervale (Mirković-Radoš, 1996).

Što se tiče percepcije **melodije**, upravo je melodijska kontura, odnosno percipiranje smjera kretanja melodije, najvažnija odrednica navedene sposobnosti (Trehub i sur., 1985). Trehub i suradnici (1984) prezentirali su dojenčadi od osam do jedanaest mjeseci melodije od šest tonova u pet varijanti, i to: originalne melodije, transponirane melodije, melodije u kojima je očuvana kontura ali s nekoliko promijenjenih tonova, melodije koje su oktavno promijenjene s očuvanom konturom i melodije koje su oktavno promijenjene s narušenom konturom. Uočili su da dojenče ne može razlikovati transponirane melodije ili melodije u kojima je očuvana kontura, ali može razlikovati sve druge promijenjene varijante melodije. Zaključili su da dojenče kodira melodijsku informaciju fokusirajući se na melodijsku konturu. Dakle, kod percepcije melodije prvo se opažaju globalne osobine, poput melodijske konture, a onda i one specifične, poput tonaliteta i intervala.

**Harmonija** je jedna od glazbenih osobina koju djeca najteže uče (Costa-Giomi, 1994). Iako postoji mali broj istraživanja koja se bave istraživanjem harmonijske percepcije kod dojenčadi, istraživači su došli do zanimljivih rezultata. Zenter i Kagan (1998) istražili su percepciju konsonantnih i disonantnih verzija melodija narodnih pjesama iz središnje Europe kod dojenčadi od četiri mjeseca i pronašli sklonost prema konsonantnim u odnosu na disonantne verzije istih pjesama. Kada su reproducirane konsonantne verzije pjesama, dojenčad je gledala značajno duže prema zvučniku i bila je manje motorički aktivna. Crowder i suradnici (1991) također uočavaju kako dojenčad preferira konsonante u odnosu na disonantne trozvuke. Prosjek dobi u kojoj djeca prepoznaju harmonijsku progresiju specifičnu za kulturu ili pripadnost tonalitetu i dalje nije jasno određen. Rezultati nekoliko istraživanja pokazuju da djeca od četiri do pet godina već imaju neke sposobnosti harmonijskog razlikovanja i daju prednost toničkom nad subdominantnim završnim akordom (Trainor, 2005). Ovaj nalaz potkrijepljen je istraživanjem u kojemu se koristio EEG, koji pokazuje sličnu reakciju mozga kod petogodišnje djece i odraslih tijekom slušanja toničkih i subdominantnih harmonijskih nizova (Koelsch i sur., 2003). Rezultati drugih istraživanja sugeriraju da se osjetljivost za harmoniju pojavljuje u dobi od osam ili čak dvanaest godina (Krumhansl i Keil, 1982). Mirković Radoš (1996) navodi rezultate istraživanja u kojemu su djeca od osam godina trebala odabrati odgovarajuću pratnju za melodiju, pri čemu su neke pratnje bile u različitom tonalitetu u odnosu na melodiju. Djeca su pratnje u različitom tonalitetu opažala kao odgovarajuće, što autorica objašnjavanja dječjom fokusiranošću na melodijsku liniju i nemogućnošću istovremenog praćenja melodije i harmonije, ali i nedovoljnim iskustvom s harmonijskim pravilima zapadne glazbe.

Što se tiče opažanja **tonaliteta**, Mirković Radoš (1996) navodi kako se oko osme godine života opažanje melodije počinje odvijati u stabilnom tonskom sustavu, pri čemu se melodijske informacije obrađuju u odnosu na tonalni centar, a manje prema konturi. Bartlett i Dowling (1980, prema Mirković Radoš, 1996) navode kako djeca od pet do šest godina uočavaju promjenu tonaliteta kada se ide u udaljeniji, ali ne i u bliski tonalitet, a Imberty (1969, prema Mirković Radoš, 1996) ističe da djeca opažaju promjenu tonskog roda oko osme godine života.

Zanimljivo je razmatrati je li percepcija tonaliteta naučena sposobnost ili se stječe enkulturacijom. Lynch i suradnici (1990) usporedili su sposobnost dojenčadi od šest mjeseci i odraslih (glazbenika i neglazbenika) da detektiraju pogrešno intonirane tonove u melodijama u duru, molu i javanskoj pelog ljestvici[69]. Rezultati potvrđuju kako je dojenčad podjednako dobro detektirala takve tonove u durskim, molskim i javanskim ljestvicama, a odrasli su bili bolji u detektiranju pogrešno intoniranih tonova u durskim i molskim melodijama nego u melodijama u javanskoj ljestvici. Poslije su Lynch i Eilers (1992) ispitali sposobnost odraslih i dojenčadi od 6 i 12 mjeseci da detektiraju pogrešno intonirane tonove u melodijama u duru, heksatonskim ljestvicama i javanskoj skali. Dojenčad od dvanaest mjeseci i odrasli bili su bolji u diskriminiranju takvih tonova u melodijskim obrascima u duru nego u heksatonskim ili javanskim skalama. Dojenčad od šest mjeseci jednako je dobro detektirala pogrešno intonirane tonove u melodijama u duru i heksatonskim ljestvicama, a nešto slabije u javanskim skalama. Stoga je zaključeno da akulturacija ima važnu ulogu u glazbenoj percepciji dojenčeta.

Percepcija temporalnih događaja u glazbi, odnosno **ritma i metra**, počinje se razvijati već u dojenačkoj dobi. Thorpe i Trehub (1989) procjenjivali su sposobnosti dojenčadi da detektira male promjene u ritamskom obrascu od šest tonova. Istraživanje je potvrdilo da dojenčad, isto kao i odrasli neglazbenici, grupira ritamske figure prema sličnosti  ili prema temporalnoj blizini elemenata (Thorpe i Trehub, 1989). Takvi nalazi navode na zaključak da dojenčad može relativno uspješno diskriminirati kontrastne ritamske obrasce (Trehub i Chang, 1977) i da se takva sposobnost poboljšava s razvojem (Morrongiello, 1984).

Opažanje ritma ovisi prije svega o sposobnosti djeteta da se usredotoči na osnovno ritamsko grupiranje. Mirković Radoš (1996) naglašava kako treba biti oprezan pri procjenjivanju dječjeg opažanja ritma na temelju njegove sposobno-

[69] Javanska glazba upotrebljava tonski sustav slendro i pelog (Lindsay, 1992). Slendro sadrži pet tonova unutar oktave, približno jednakih intervala, tako da se skala obično sastoji od dvaju nešto većih i triju nešto manjih intervala, koje europsko uho 'ispravlja' u male terce, odnosno velike sekunde (Dobrota i Kovačević, 2007). Pelog sadrži sedam tonova u oktavi, i to dva veća i tri manja intervala. Europsko uho pelog-ljestvice 'ispravlja' u nizove sa sljedećim slijedom intervala: mala sekunda, velika sekunda, velika terca, mala sekunda i velika terca.

sti koordiniranja motoričkih reakcija s glazbom jer eventualna nekoordiniranost može biti pokazatelj slabe motoričke koordinacije djeteta, a ne slabo razvijene ritamske sposobnosti. Što se tiče sposobnosti razlikovanja ritamskih sklopova, Mirković Radoš (1996) navodi najznačajnije povećanje ove sposobnosti u dobi od pet do šest godina, dok Thackray (1972, prema Mirković Radoš, 1996) uočava značajno povećanje ritamske sposobnosti između šeste i devete godine, još brži razvoj između jedanaeste i dvanaeste godine, a od trinaeste godine dolazi do opadanja brzine razvoja ove sposobnosti. Mirković Radoš (1996) navodi kako je sposobnost održavanja ritma značajniji vid ritamske sposobnosti od prepoznavanja ili reproduciranja ritamskih sklopova.

Što se tiče percepcije metra, Bergeson (2001) je usporedio dojenačko percipiranje dvodobne i trodobne mjere i pronašao njihovu sklonost prema dvodobnoj mjeri. Rezultati istraživanja provedenih na uzorku učenika osnovne škole također potvrđuju kako učenici pokazuju veće preferencije klasične glazbe u parnim nego u neparnim mjerama (Dobrota i Sabljić, 2018). Analizirajući glazbu s kojom se učenici susreću u osnovnoj školi, bilo putem pjevanja ili sviranja, DeYarman (1972) uočava kako se čak u 90 % slučajeva radi o glazbi u duru te u 80 % slučajeva o glazbi u dvodijelnoj mjeri. Na dominaciju glazbe u durskom tonalitetu i dvodijelnoj mjeri nailazi i Gordon (2000) analizirajući glazbu koja se reproducira na radijskim postajama i filmovima. On zaključuje kako relativna monokromatičnost glazbe s kojom se učenici susreću u školi i izvan nje utječe i na formiranje njihovih glazbenih preferencija.

### 4.2. Koncepcije glazbenih sposobnosti

Što se tiče shvaćanja o strukturi glazbenih sposobnosti, ona su se uglavnom razvila u dvama smjerovima: elementarističkom i unitarističkom (Mirković Radoš, 1996). Predstavnici elementarističkog stajališta o glazbenim sposobnostima, čiji je utemeljitelj Carl. E. Seashore, smatraju da glazbene sposobnosti predstavljaju sumu izvjesnog broja neovisnih svojstava, od kojih svako može biti prisutno u različitim stupnjevima. Seashore ističe kako glazbeni talent nije jedan talent, već hijerarhija talenata koji se granaju u okviru glazbene svijesti (Seashore, 1938). Unitaristično stajalište o strukturi glazbenih sposobnosti, čiji je utemeljitelj Geza Révész, polazi od toga da je glazbena sposobnost opća sposobnost kompozitnog tipa, čiji su vidovi uzajamno manje ili više povezani (Révész, 1954). Révész smatra da je najznačajnija osobina muzikalne osobe osjetljivost na umjetničku kvalitetu i sposobnost estetske procjene djela i njegova umjetničkog izvođenja (Mirković Radoš, 1996).

U kontekstu razvoja glazbenih sposobnosti kod djece posebno mjesto pripada američkom glazbenom psihologu Edwinu Gordonu, koji govori o *razvojnim glazbenim sposobnostima*, koje se razvijaju između pete i osme godine i predstavljaju potencijal za razvoj sposobnosti, te *stabiliziranim glazbenim sposobnostima*, koje se formiraju oko devete godine i predstavljaju punu razvijenost potencijalnih glazbenih sposobnosti (Gordon, 1990; 1998). Gordon (1998) navodi tri temeljne odrednice razvojnih i stabiliziranih glazbenih sposobnosti. Prva je od njih normalna distribuiranost glazbenih sposobnosti, pri čemu 68 % ljudi ima prosječne glazbene sposobnosti, 28 % ima ili ispod ili iznadprosječne glazbene sposobnosti, a samo 4 % ljudi posjeduje iznimno visoke ili iznimno niske glazbene sposobnosti. Nadalje, Gordon (1998) smatra kako su glazbene sposobnosti višedimenzijske te navodi više od dvadeset različitih glazbenih sposobnosti. I, konačno, audijacija je temelj glazbenih sposobnosti, a označuje neposrednu impresiju ili intuitivni odgovor na glazbeni podražaj za koji je dijete sposobno bez posebnoga glazbenog obrazovanja (Gordon, 1998).

Danas postoji velik broj testova za mjerenje glazbenih sposobnosti (Bentley, 1966; Gordon, 1989; Seashore, 1938; Wing, 1981). Navedeni testovi razlikuju se prema koncepcijama glazbenih sposobnosti od kojih njihovi autori polaze, što vodi do velike raznolikosti procedura testiranja i nemogućnosti uspoređivanja dobivenih rezultata (Shuter-Dyson, 1999).

Gordon je kreirao velik broj testova namijenjenih djeci, pa se tako njegov test *Audie* (Gordon, 1989) primjenjuje kod djece u dobi od tri do četiri godine. Test se sastoji od tonskog i ritamskog dijela, od kojih svaki sadrži po 10 pitanja, i provodi se individualno. Gordonov test *Primary Measures of Music Audiation* (Gordon, 1982a) predstavlja prvi i za sada jedini konstruirani test za psihološko ispitivanje djece predškolske i rane školske dobi (pet do osam godina). Na temelju neposrednog dojma djeca daju intuitivne odgovore o tome jesu li tonski, odnosno ritamski obrasci, isti ili različiti. Test je sastavljen od tonskog i ritamskog dijela, od kojih svaki sadrži primjere za vježbu te po 40 zadataka. Za rješavanje ovog testa dijete ne mora znati čitati ni pisati niti posjedovati glazbeno iskustvo ni formalno glazbeno obrazovanje. Gordonov test *Intermediate Measures of Music Audiation* (Gordon, 1982b) koncipiran je slično kao i *PMMA*, a jedino se razlikuje težina i zahtjevnost zadataka. Namijenjen je djeci u dobi od šest do devet godina, a u nekim slučajevima i djeci od deset do jedanaest godina.

Prema suvremenim koncepcijama o razvoju glazbenih sposobnosti, one se ne promatraju kao urođena i uniformna osobina, već kao društveni konstrukt s različitim značenjima u različitim kulturama, subkulturama i kod različitih pojedinaca (Hallam i Prince, 2003). Naime, suvremene koncepcije glazbenih sposobnosti vrlo su složene i obuhvaćaju mnogo više komponenata u odnosu na ono što

je uključeno u postojeće testove glazbenih sposobnosti (Hallam, 2010; Hallam i Prince, 2003). Slijedom rečenog, i koncepcije dječjih glazbenih sposobnosti također se promatraju kao fenomen koji posjeduje više različitih aspekata (Haroutounian, 2000).

Pristupajući muzikalnosti kao društvenom konstruktu, Hallam i suradnici istražili su kako ljudi s različitim glazbenim iskustvima konceptualiziraju taj pojam (Hallam i Shaw, 2002; Hallam i Prince, 2003; Hallam, 2010; Hallam i Papageorgi, 2016). U prvom kvalitativnom istraživanju Hallam i Prince (2003) tražili su od sudionika, 415 odraslih osoba i adolescenata iz Velike Britanije, da nastave tvrdnju „Glazbena sposobnost je…". Sakupljene su tvrdnje analizirane i identificirano je šest faktora muzikalnosti: *slušne sposobnosti, receptivni odgovori, generativne sposobnosti, integracija različitih sposobnosti, osobne kvalitete*, poput metakognicije i motivacije te pitanje *je li glazbena sposobnost urođena ili naučena*. Te složene kategorije reflektiraju na koji se način razlikuje stajalište o muzikalnosti u općoj populaciji. U odgovorima je dominiralo aktivno bavljenje glazbom (čak 72 % odgovora), ali sudionici su spomenuli i receptivne sposobnosti. Definicije su bile složenije što su sudionici bili aktivnije uključeni u glazbu. Glazbeni pedagozi naglašavali su važnost procjenjivanja glazbe, a glazbenici motivaciju, osobnu uključenost i vještine učenja, metakogniciju, emocionalnu ekspresiju i komunikacijske vještine.

U sljedećem koraku 77 tvrdnji iz kvalitativnog istraživanja (Hallam i Prince, 2003) prezentirano je uzorku od 660 sudionika (glazbenika, pedagoga, amaterskih glazbenika, djece s glazbenom podukom i bez glazbene poduke), koji su označavali razinu slaganja sa svakom od tvrdnji (Hallam, 2010). Rezultati potvrđuju kako je glazbena sposobnost najsnažnije povezana s *posjedovanjem osjećaja za ritam,* što reflektira tradicionalne koncepcije povezane sa slušnim sposobnostima. Sljedeće su važne kategorije: *biti sposoban razumjeti i interpretirati glazbu, izraziti se kroz zvuk, biti sposoban komunicirati putem zvuka.* I osobni faktori pokazali su se značajnima, pa su tako *motivacija i bavljenje glazbom, osobno opredjeljenje za glazbu, sposobnost glazbenog povezivanja s drugima* imali najbolje rezultate. Na temelju dobivenih rezultata Hallam (2010) govori o šest komponenata glazbene sposobnosti: *(1) sviranje instrumenta ili pjevanje; (2) glazbena komunikacija; (3) vrjednovanje, procjenjivanje i odgovaranje na glazbu; (4) kompozicija, improvizacija i povezane sposobnosti; (5) predanost, motivacija, osobna disciplina i organizacija; (6) ritamska sposobnost, visina tona i razumijevanje glazbe.* Sposobnosti sviranja instrumenta i pjevanje objašnjavaju najveći postotak varijance, a slušne sposobnosti, odnosno ritamska sposobnost, visina tona i razumijevanje glazbe, procijenjene su kao najmanje važan indikator glazbenih sposobnosti. Glazbenici naglašavaju važnost glazbene komunikacije, glazbeni pedagozi kreativnost, a

amaterski glazbenici i neglazbenici smatraju da su slušne sposobnosti i motivacija najznačajniji faktori glazbenih sposobnosti.

Haroutounian (2000) je istražio vidljive pokazatelje glazbenog talenta kod djece, s namjerom kreiranja znanstveno dokazanog okvira za prepoznavanje glazbeno nadarene djece. Na temelju analize deskriptora talenta došao je do triju kategorija glazbenog talenta: *(1) glazbena sposobnost; (2) kreativna interpretacija; (3) predanost i samodisciplina.*

Kako bi provjerili mogu li se koncepcije muzikalnosti dobivene na odrasloj populaciji primijeniti i na koncepcije muzikalnosti kod djece, Buren i suradnici (2021a) adaptirali su tvrdnje iz originalnog istraživanja Hallam i Prince (2003) tako da korespondiraju sa sposobnostima relevantne dobne skupine (tri do šest godina). Sudionici su bili 922 odrasle osobe iz Njemačke (glazbeni pedagozi, glazbenici, odgojitelji bez dodatne glazbene poduke, roditelji i skrbnici), koje su procjenjivale 49 tvrdnji (anketni upitnik pod nazivom *The New Musical Child Questionnaire (MCQ)*) prema tome koliko često djeca u dobi od tri do šest godina, za koju smatraju da su muzikalna, pokazuju takva ponašanja. Slično kao i kod Hallam (2010), dobivena je diferencirana i višeznačna slika muzikalnosti. Uočene su četiri komponente dječjih glazbenih sposobnosti: *glazbena komunikacija, entuzijazam i motivacija* (sposobnost uživanja u glazbi i motivacija za stvaranje glazbe), *analitičko razumijevanje glazbe* (svijest o različitim aspektima glazbe i upotreba takvog znanja za procjenjivanje glazbe) i *glazbene sposobnosti* (sposobnosti audijacije i integracija takvih sposobnosti za stvaranje glazbe). Prosječno, sudionici procjenjuju entuzijazam i motivaciju najvažnijim indikatorima muzikalnosti u djetinjstvu, nakon čega slijede glazbene sposobnosti, poput sposobnosti audijacije. Glazbena i obrazovna poduka sudionika samo je utjecala na vrjednovanje komponente analitičko razumijevanje. Analitičko razumijevanje djece od tri do šest godina važnijim procjenjuju roditelji i skrbnici nego odgojitelji, dok glazbeni pedagozi i glazbenici pridaju najmanje značaja ovoj komponenti.

Što se tiče ispitivanja koncepcija glazbenih sposobnosti kod djece mlađe od tri godine, potrebno je imati na umu da djeca te dobi imaju specifične kognitivne, motoričke i emocionalne osobine (Berk, 2018). Tako, na primjer, ako se ispituje komponenta *glazbena komunikacija*, potrebno je voditi računa o tome da je glazbene vokalizacije prije druge godine teško razlikovati od predverbalnih vokalizacija (Stadler Elmer, 2012). Nadalje, na komponente *analitičko razumijevanje* i *glazbene sposobnosti* utječu temeljne kognitivne i lingvističke sposobnosti, stoga treba istražili jesu li i one važne za koncepcije muzikalnosti kod djece mlađe od 3 godine. Kod procjene komponente *glazbena sposobnost* potrebno je voditi računa o tome da su sposobnosti glazbenog izvođenja, poput pljeskanja ili bubnjanja, snažno ovisne o dobno povezanim procesima motoričkog razvoja kod djece.

Buren i suradnici (2021b) pokušali su istražiti što čini *generalnu muzikalnost* ili *glazbenu sposobnost* kod djece mlađe od tri godine. Ispitali su 174 odrasle osobe iz Njemačke o njihovu stajalištu i koncepcijama koje se odnose na ponašanja koja su karakteristična za djecu te dobi. Upitnik pod nazivom *The Musical Child Questionnaire* (adaptirana verzija *The Musical Child Questionnaire*) sadržavao je 41 tvrdnju koja opisuje glazbena ponašanja djece, a sudionici su procjenjivali koliko su takva ponašanja indikativna. Došli su do četiriju komponenata glazbenih sposobnosti i ponašanja djece mlađe od tri godine: *glazbena komunikacija*, *entuzijazam i motivacija*, *adaptivna ekspresivnost* te *glazbene sposobnosti u tradicionalnom smislu te riječi*. Profesionalno zaleđe i glazbena ekspertiza sudionika nisu značajno utjecali na koncepcije sudionika. Autori zaključuju da bi za sveobuhvatno shvaćanje pojma muzikalnosti kod djece trebalo uzeti u obzir širi raspon sposobnosti i ponašanja nego što to uzimaju tradicionalni testovi glazbenih sposobnosti za djecu.

# 5. GLAZBENE AKTIVNOSTI U VRTIĆU I U KUĆNOM OKRUŽENJU

Važnost glazbe u djetetovu životu predmet je interesa brojnih istraživača (Gordon, 2013; Sims, 2005). Gordon navodi da je „najvažnije razdoblje za učenje od rođenja (čak i ranije) do 18 mjeseci, i to je kritički period tijekom kojega dijete uči istraživanjem i nestrukturiranim vođenjem od strane roditelja i skrbnika. Slijedi još jedan osjetljivi period od 18 mjeseci do treće godine" (Gordon, 2013, str. 1). Sve se više istraživanja fokusira na dobrobiti formalnih glazbenih iskustava za rani kognitivni i jezičnih razvoj (Moreno i sur., 2011) i većina istraživanja usmjerena je na formalnu glazbenu poduku (François i sur., 2012), iako je potrebno staviti fokus i na glazbene interakcije u kućnom okruženju, u kojemu dijete provodi najviše vremena (Ilari i Young, 2016).

## 5.1. Glazbene aktivnosti u vrtiću

### *5.1.1. Brojalica*

Brojalica je jedan od najprirodnijih oblika dječjega glazbenog izražavanja. Stvaranjem i izvođenjem brojalica potiče se dječji intelektualni, motorički i socioemocionalni razvoj. Što se tiče razvoja glazbenih sposobnosti, izvođenjem i stvaranjem brojalica djeca razvijaju osjećaj ritma, glazbeno pamćenje, intonaciju i kreativnost.

Bašić navodi kako je funkcija brojalice za svu djecu svijeta ista i zaključuje kako je „ona – za razliku od ostalog folklornog stvaralaštva – po svojoj psihološkoj uvjetovanosti, jedinstvena u djece svih folklornih područja, štoviše, jedinstvena za svu djecu svijeta. Ona je primarno dječji folklor, ali ona je samim tim – za razliku od jezika – koji narode razdvaja – jedinstveno komunikativno sredstvo sve djece svijeta" (Bašić, 1981, str. 23).

Za glazbeni izraz djeteta u cjelini karakterističan je sinkretizam, odnosno „jedinstvenost nastajanja glazbenih, govorenih i motoričkih elemenata u cjelovitom muzikalnom izražavanju spontanog djeteta" (Bašić, 1985, str. 21). Bašić ističe kako je brojalica, kao jedan od vrhunskih stvaralačkih dometa djetetova spontanog izraza „stvarana – ne sintetično, već kao istodobna, cjelovita pojavnost motorike, govora i muzikalnog senzibiliteta, nastala u određenim psihološkim uvjetima igre, kao unutarnja potreba izražavanja, pri čijoj analizi nailazimo na zapanjujuću lakoću pronalaženja muzikalnih struktura unutar cjeline. Te iste

strukture, izdvojene u elemente, i u muzičkoj pedagogiji hijerarhijski poredane prema pogrešno zamišljenim 'teškoćama', kasnije će istom djetetu biti, niz godina, 'teški' ili čak 'nedostižni'" (Bašić, 1985, str. 22). S tim u vezi Bašić (1971) govori o životu brojalice na dvama kolosijecima, i to u smislu spontane kreacije djeteta kroz muzikalno izražavanje i brojalice kao sredstva odgajanja i učenja. „Vraćamo je djetetu osmišljenu, prečišćenu, motorički decidiranu, dezinficiranu od dječje spontanosti" (Bašić, 1971, str. 36). Navodi kako, nasuprot ritmičkomu bogatstvu i strukturnoj raznolikosti, sve više susrećemo unificirane, tipizirane brojalice (Bašić, 1971, str. 37). „Da rezimiram: Pedagogija, a naročito muzička, najpozvanija da očuva vrstu narodnog stvaralaštva ubrzava proces njegove degeneracije. Uzimajući od djeteta biserje – muzička pedagogija nudi mu staklene perle" (Bašić, 1971, str. 42). Bašić, nadalje, ističe kako riječi u brojalici nisu izgovorene u semantičkom smislu govornog označavanja, već isključivo u racionalnom smislu zvučnog izražavanja (Bašić, 1985, str. 23).

Brojalice se prema svojoj melodijskoj građi dijele na *govorene brojalice,* koje se izgovaraju na jednom tonu, i *pjevane brojalice*, za koje je karakteristična jednostavna melodija izgrađena najčešće na intervalu male terce silazno. Melodije takvih brojalica uglavnom su pentatonske i, kao takve, lišene zakonitosti tonaliteta (Dobrota, 2012, str. 15).

Što se tiče sadržaja brojalica, one se dijele na *konkretne (stvarne) brojalice*, koje imaju razumljiv sadržaj, zatim *besmislene brojalice*, koje nemaju konkretno značenje te *kombinirane brojalice* u kojima se izmjenjuju konkretni i besmisleni dijelovi teksta (Dobrota, 2012, str. 15) (primjer 1).

Primjer 1. Konkretna, besmislena i kombinirana brojalica

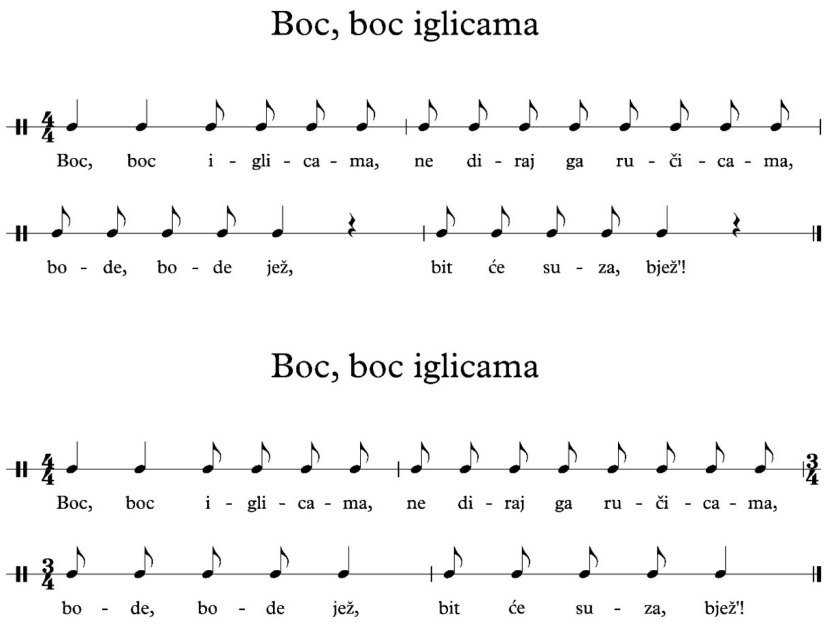
**VRANA**
JEDNA VRANA GAKALA,
I PO POLJU SKAKALA,
U TO DOĐE CRNI KOS,
I ODGRIZE VRANI NOS.

**EN TEN TINI**
EN TEN TINI,
SAVARAKA TINI,
SAVARAKA TIKA TAKA,
BIJA BAJA BUF,
TRIF TRAF TRUF.

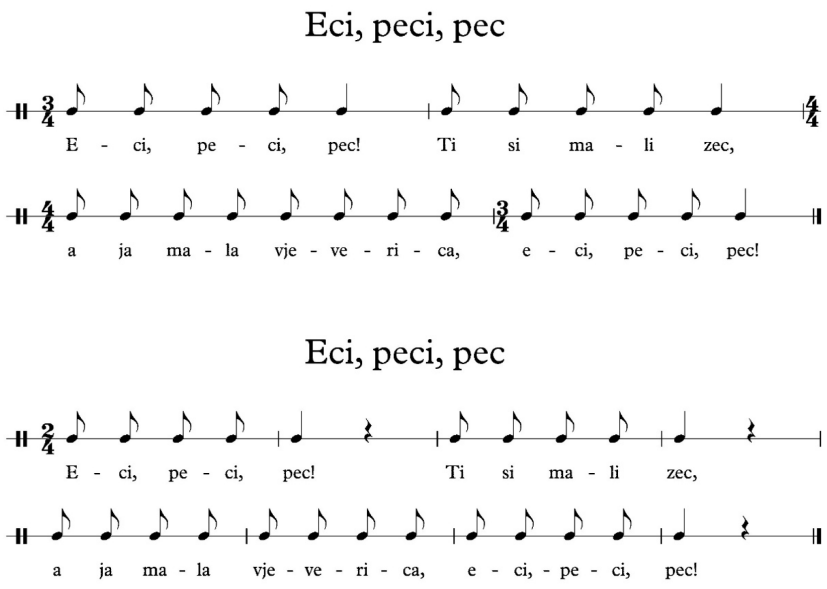
**IŠ'O MEDO U DUĆAN**
IŠ'O MEDO U DUĆAN,
NIJE REK'O DOBAR DAN,
VEĆ JE REK'O DOBRA VEČER,
POKLONI SE PA UTEČE.

Tijekom pripreme odgojitelja za glazbenu aktivnost potrebno je ritmizirati brojalicu, odnosno odrediti mjeru u kojoj se ona izvodi, što je potrebno napraviti kako bismo mogli izvesti metar/takt brojalice. Pritom je potrebno voditi računa o tome da ne postoji samo jedan način ritmiziranja brojalice. Tako se, na primjer, brojalica *Boc, boc iglicama* (primjer 2) može ritmizirati tako da je cijela brojalica u 4/4 mjeri ili da je dio brojalice u 4/4 mjeri, a dio u 3/4 mjeri. U nastavku slijedi primjer ritmizacije brojalice *Eci, peci, pec* u 3/4 i 2/4 mjeri (primjer 3) te brojalice *Danas je fašnik* koja je u obama primjerima ritmizirana u 4/4 mjeri, ali s različitim ritamskim trajanjima (primjer 4).

Primjer 2. Ritmizacija brojalice *Boc, boc iglicama*



Primjer 3. Ritmizacija brojalice *Eci, peci, pec*




Primjer 4. Ritmizacija brojalice *Danas je fašnik*



Tijekom glazbene aktivnosti odgojitelj demonstrira brojalicu na jednom tonu, frontalno razbrajajući djecu u metru/taktu brojalice. Slijedi razgovor o sadržaju brojalice (ako se radi o konkretnoj ili kombiniranoj brojalici) i zatim usvajanje brojalice igrom lovca, tijekom koje odgojitelj izgovara brojalicu, a djeca mu se postupno pridružuju. Nakon toga odgojitelj zajedno s djecom izvodi metar/takt i ritam brojalice, i to pljeskanjem, udaraljkama ili u glazbenom vlaku u kojemu djeca ishodavaju metar/takt i ritam brojalice (Dobrota, 2012, str. 15-16).

Nakon što su djeca usvojila nekoliko brojalica, odgojitelj može otkucavati njihov ritam bez izgovaranja teksta i pitati ih o kojoj se brojalici radi. Odgojitelj može djeci ponuditi i određeni broj jednosložnih i dvosložnih riječi i zajedno s njima stvarati novu brojalicu.

### *5.1.2. Pjevanje*

Pjevanje je jedan od najstarijih oblika glazbovanja, a nastaje osobitim načinom upotrebe ljudskoga vokalnoga aparata. Ono je univerzalni aspekt ljudske kulture i prisutno je u svakoj civilizaciji kroz povijest. Pjevanje je čovjeku imanentna aktivnost koja nadilazi geografske, jezične i kulturne razlike te ima značajnu ulogu u njegovu socijalnom i emocionalnom životu. Jednako tako snažno doprinosi socijalnoj, psihološkoj, emocionalnoj i kulturnoj dobrobiti društvene zajednice. Još od vremena prvih civilizacija pjevanje služi kao sredstvo za izražavanje identiteta i vrijednosti zajednice. Dio je za zajednicu važnih rituala i svečanosti, doprinoseći tako jačanju društvene kohezije.

Brojne su dobrobiti pjevanja u različitim sferama ljudskoga života. Pjevanjem pojedinac izražava svoje emocije, uključuje se u aktivnosti zajedničkoga glazbovanja pjevanjem gradeći svoju socijalnu kompetentnost i skrbi o svomu mentalnom zdravlju jer pjevanje može smanjiti stres i tjeskobu te potaknuti osjećaj sreće i opuštenosti. Pjevanje pozitivno utječe na kognitivne sposobnosti pojedinca i njegovo cjelokupno fizičko zdravlje te doprinosi razvoju njegova kreativnoga izražavanja. Pjevanje, dakle, nije samo umjetnička disciplina, već i snažan alat izražavanja, komunikacije, razvijanja socijalne i interkulturne kompetentnosti, ali i terapije umjetnošću. Upravo je zato pjevanje, ili bi trebalo biti, dio svakodnevice djeteta u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

#### *5.1.2.1. Anatomija i fiziologija vokalnoga aparata*

Čovjek nije jedina vrsta koja je sposobna za fonaciju. Mnoge životinjske vrste također proizvode glasove, no, za razliku od čovjeka, ne mogu upravljati fonacijskim mehanizmima niti imaju sposobnost govora (Saigusa, 2011; Šunić i sur., 2003). Čovjek nema specifični organ ili organski sustav za proizvodnju glasa, nego

je tijekom evolucije došlo do adaptacije njegovih dišnih i dijela probavnih organa koji sudjeluju u stvaranju glasa i procesu govora (Poplašen, 2014).

Vokalni aparat, kako odraslih tako i djece, ima dvije značajne uloge. On djeluje kao organ za govor, omogućujući komunikaciju među ljudima, ali djeluje i kao vokalni instrument koji služi za umjetničko izražavanje. Budući da glas, kao njegov proizvod, nastaje titranjem stupca zraka, vokalni aparat možemo svrstati u puhaća glazbala (Vennard, 1967). Čine ga različite anatomske strukture koje moraju djelovati skladno kako bi proizvele glas.

Proizvodnja glasa započinje u mozgu gdje se planiraju i kontroliraju pokreti potrebni za stvaranje zvuka. Čin nastanka pjevanoga zvuka obuhvaća četiri fizikalna procesa: disanje, fonaciju, rezonanciju i artikulaciju (McKinney, 1994). Miller (1986, prema Jerković, 2019) navodi da se fiziološko-akustički aspekti procesa pjevanja mogu promatrati kroz četiri funkcije: opskrbu vokalnoga aparata energijom, proizvodnju glasa u larinksu, oblikovanje zvuka u rezonantnim prostorima i jezičnu artikulaciju.

Sam vokalni aparat sastoji se od triju glavnih dijelova: dišnoga aparata – u kojem se stvara zračna struja potrebna za nastanak glasa, grkljana – u kojem se stvara zvučna energija koja se upotrebljava u govoru i pjevanju, te nadgrkljanskih šupljina – koje imaju ulogu rezonatora i u kojima se dodatno oblikuje zvuk do izlaza iz artikulatora (Malmberg, 1995). Cvejić (1980) na sličan način vokalni aparat dijeli na tri dijela: organe za pripremu tona (respiratore), organe za proizvodnju tona (fonatore) i organe za oblikovanje i pojačavanje tona (artikulatore i rezonatore).

Prvu skupinu čine organi dišnoga sustava s pripadajućim komponentama koštano-mišićnoga sustava. U organe dišnoga sustava spadaju nos, ždrijelo, grkljan, dušnik, dvije dušnice i pluća. Pluća čine dva plućna krila smještena u prsnom košu. Lijevo je plućno krilo manje i sastoji se od dvaju režnjeva, a desno ima tri režnja. Plućna su krila građena od alveola, plućnih mjehurića u kojima se odvija izmjena plinova, odnosno prelazak kisika iz alveola u krv, a ugljičnog dioksida iz krvi u alveole.

Koštano-mišićni dio respiratornoga sustava pruža zaštitu vitalnih organa dišnoga i krvožilnoga sustava, potporu stabilnosti prsne šupljine te igra ključnu ulogu u procesu disanja, omogućujući širenje i skupljanje pluća tijekom disanja. Glavne strukture uključuju rebra, *sternum* (prsnu kost) i torakalnu kralježnicu, koji zajedno čine koštani okvir prsnoga koša.

Mišići koji sudjeluju u disanju su: dijafragma (ošit) – glavni disajni mišić kupolastoga oblika, koji se kontrahira pri udisaju i opušta pri izdisaju, međurebreni mišići – pomažu u širenju i skupljanju prsnoga koša, te pomoćni respiratorni mi-

šići (poput sternokleidomastoidnoga i nakrivnih ili skalenskih mišića) – aktiviraju se kod pojačanoga disanja.

Disanje se, kao fiziološka funkcija, događa kroz fazu inspirija (udaha), latentnu fazu (fazu odmora) i ekspirija (izdaha) (Horvat i Pačarić, 2022). Prilikom udisaja zrak, koji u pravilu udišemo kroz nos, ulazi kroz ždrijelo i dušnik u pluća koja se šire, dijafragma se spušta, a rebra podižu. Kada izdišemo, dijafragma se podižući vraća u svoj položaj mirovanja, rebra se spuštaju, a iz pluća se istiskuje zrak, dio kojega služi za fonaciju.

Razlikujemo disanje u mirovanju (statično, vitalno) i aktivno (dinamično) disanje. Pri disanju u mirovanju omjer udaha i izdaha je 40 : 60, a kod aktivnoga disanja taj omjer može biti i 10 : 90 jer se fonacija ostvaruje na izdahu. Aktivno disanje pri pjevanju događa se kroz nešto drugačije faze od disanja u mirovanju pa tako razlikujemo fazu udaha, kratku pretfonacijsku fazu, fonaciju na produženom izdahu te fazu odmora (koja ovisi o samoj strukturi glazbenoga sadržaja koji se izvodi pjevanjem). Najveća je razlika između disanja u mirovanju i aktivnoga, pjevačkoga disanja upravo u fazi izdisaja. Naime, kako bismo na muzički prihvatljiv način izveli duže glazbene misli, potrebno je upravljati izlaženjem zraka za vrijeme fonacije. U tom je procesu uloga dijafragme, ali i međurebrenih i trbušnih mišića, od iznimne važnosti. Premda je dijafragma automatski mišić, na njezin rad možemo voljno utjecati tako da, ako to glazbena fraza zahtijeva, usporimo njezin povratak u opušteni položaj pri čemu se usporava i izdisaj. Takvo stanje, u kojemu je mišićje dišnoga sustava u stanju ugodne napetosti, uspostavljamo u predfonacijskoj fazi u kojoj trenutno zadržavamo udahnuti zrak što rezultira osjećajem oslanjanja, podrške zvuku (Lhotka-Kalinski, 1975; Marković, 2002; McKinney, 1994). Istaknimo da kontrola izdaha ne ovisi samo o dobroj podršci već i o učinkovitom trošenju zraka, što u prvom redu ovisi o načinu funkcioniranja samih glasnica.

Dah je temelj pjevanja, a dobro pjevačko disanje osnova je dobroga i zdravoga pjevanja (Alderson, 1979). Jerković (2019) ističe kako je svjesno upravljanje procesima disanja temelj kvalitetnoga pjevanja. Razlikujemo više vrsta disanja, kategoriziranih prema tome koji su mišići i dijelovi tijela dominantno uključeni. To su: klavikularno (ključno, gornje, visoko), kostalno ili torakalno (prsno), abdominalno (trbušno) i kosto-abdominalno (prsno-trbušno) disanje. Dok ostale vrste disanja ne omogućavaju korištenje cijeloga kapaciteta pluća, izazivaju ukočenosti pojedinih dijelova tijela te onemogućuju pravilno upravljanje izdahom, kosto-abdominalno disanje ne samo da osigurava optimalnu količinu zraka već smanjuje stres i napetost, poboljšava stav tijela i fizičku izvedbu te doprinosi zdravlju pluća. Pri pravilnom kosto-abdominalnom udisaju, koji mora biti nevidljiv, bešuman, miran i dubok, prsni koš umjereno se širi u svim smjerovima, a prepo-

znatljiv je i po širenju cijeloga pojasa pod donjim rebrima, posebno vidljivoga u pomicanju stijenke trbuha prema naprijed. Takvo stanje potrebno je zadržavati tijekom fonacije kako bismo ostvarili zvukovno kvalitetno, ali i zdravo pjevanje.

U kontekstu pjevačkoga disanja važno je još istaknuti da djecu treba poticati da prilikom pjevanja, na mjestima gdje je to moguće (pr. duže stanke), dah uzimaju kroz nos jer se tako udahnuti zrak čisti, vlaži i zagrijava. No, u dijelovima pjesme gdje bi udah na nos predstavljao izazov i smetnju (pr. kraće stanke, dahovi između fraza i dr.) moguće je, dapače, poželjno je uzeti dah na usta. Ipak, takvo udisanje ne smije biti često i dugotrajno jer isušuje sluznicu usne šupljine, ždrijela i grkljana (Alderson, 1979; Cvejić, 1980).

Drugi dio vokalnoga aparata čine organi za proizvodnju tona. Taj je sustav ključna komponenta vokalnoga aparata jer se u njemu događa sama fonacija. Čini ga u prvom redu grkljan u kojem se nalaze glasnice (glasiljke ili glasne žice). Grkljan (larinks) je cjevasti organ smješten u prednjem dijelu vrata. Nastavlja se na ždrijelo, a završava spojem s dušnikom. Građen je od hrskavica i mišića. Grkljanske su hrskavice: prstenasta (*cartilago cricoidea*), štitasta (*cartilago thyroidea*), dvije vokalne (*cartilagines arytaenoideae*), grkljanski poklopac – epiglotis (*cartilago epiglottica*) i četiri manje hrskavice (*cartilagines triticeae*, *cartilagines cuneiformes*, *cartilagines corniculatae* i *cartilagines sesamoideae*).

Grkljanski mišići dijele se na vanjske i unutarnje, ovisno o njihovu položaju i funkciji. Vanjski mišići povezuju grkljan s okolnim organima, fiksirajući ga u određenom položaju, podižući ga ili spuštajući. Osnovna je zadaća unutarnjih mišića grkljana respiracija i fonacija. Mišići su grkljana: krikotiroidni ili prstenasto-štitasti (*musculus cricothyroideus*), stražnji krikoaritenoidni ili prstenasto-glasnični (*musculus cricoarytaenoideus posterior*), bočni krikoaritenoidni ili prstenasto-glasnični (*musculus cricoarytaenoideus lateralis*), kosi vokalni ili aritenoidni (*musculus arytenoideus obliquus*), poprečni vokalni ili aritenoidni (*musculus arytenoideus transversus*) tiroaritenoidni (*musculus thyroarytaenoideus*), glasnični ili vokalni (*musculus vocalis*).

Prema funkciji koju imaju mišiće grkljana dijelimo na one koji napinju glasnice (*m. cricothyroideus* i *m. vocalis*), koji mijenjaju položaj glasnica tako da otvaraju vokalni procjep, odnosno procjep između glasnica (*m. cricoarytaenoideus posterior*, *m. cricoarytaenoideus lateralis* i *m. thyroarytaenoideus*) i koji mijenjaju položaj grkljana tako da zatvaraju vokalni procjep (*m. arytaenoideus transversus*, *m. arytaenoideus obliquus*, *m. cricoarytaenoideus lateralis* i *m. thyroarytaenoideus*). O djelovanju krikotiroidnoga ili prstenasto-štitastoga mišića ovisi napetost glasnica, a njegovo prejako stezanje izaziva napetost i drugih grkljanskih mišića te hiperkineze grkljana. Grkljan podižu tirohioidni mišić (*musculus thyrohyoideus*) te jezični mišići (*musculi linguae*) koji su povezani s jezičnom ili hioidnom kosti

(os hyoideum), a spuštaju ga sternotiroidni (*musculus sternothyroideus*), sternohioidni (*musculus sternohyoideus*) i omohioidni (*musculus omohyoideus*) mišići.

U grkljanu su smještene glasnice – elastične strukture koje vibriraju dok zrak struji između njih, stvarajući osnovni zvuk. Postoje prave (*plicae vocales*) i lažne glasnice koje nazivamo i ventrikularnim naborima (*plicae ventriculares*). Prave su glasnice dvije horizontalno položene, tanke i elastične mišićne membrane prekrivene sluznicom, koje vibriraju prilikom prolaska zraka između njih. Glasnice se sastoje od tiroaritenoidnoga mišića, ligamenata (vokalna sveza) i sluznice. Lažne su glasnice dva sluzokožna nabora koji održavaju vlažnost sluznice pravih glasnica. One (u pravilu) ne sudjeluju u stvaranju glasa, ali pri promuklosti dodiruju prave glasnice.

Pri fonaciji vibriraju slobodni rubovi glasnica pod utjecajem izdisajne struje zraka iz pluća i dušnika zahvaljujući pomičnom Reinkeovu prostoru, vanjskom sloju *lamine propriae*, koji razdvaja sluznicu od vokalnoga ligamenta i mišića (Kovač Bilić i sur., 2021). Započinjanje vibriranja glasnica nastoji se objasniti na više različitih načina, među ostalima mioelastično-aerodinamičnom i neurokronaksičnom teorijom (Aronson, 1990; McKinney, 1994; Miller, 2004).

Prostor između glasnica naziva se glotis ili međuglasnički otvor. Kada su glasnice otvorene, zrak slobodno prolazi između njih. Kad su djelomično zatvorene, vibriraju i proizvode zvuk. Glotis može promijeniti oblik kako bi modificirao kvalitetu i intenzitet glasa.

Nastanak pjevačkoga tona nazivamo zapjevom ili atakom. Taj se pojam odnosi na način na koji se glasnice spajaju na početku fonacije. Kvaliteta zapjeva može značajno utjecati na učinkovitost pjevanja, kvalitetu tona i cjelokupno zdravlje glasa. Razlikujemo tri vrste zapjeva: meki, tvrdi i mukli (Aronson, 1990; Cvejić, 1980; Lhotka-Kalinski, 1975). Pri mekom zapjevu ton nastaje postupnim povećanjem subglotičkoga tlaka i koordiniranim radom fonacijskih organa. Takav zapjev stvara prirodan i mekan zvuk bez pretjerane napetosti te je najzdraviji i najodrživiji zapjev za dugotrajnu vokalnu upotrebu. Pri tvrdom zapjevu subglotički tlak naglo se poveća, što rezultira probijanjem snažne struje zraka između prečvrsto priljubljenih glasnica. Taj zapjev rezultira oštrim, jakim tonom, a njegova česta uporaba može biti štetna za vokalni aparat. Mukli se zapjev događa kada je započeo izdah prije nego što su se glasnice potpuno spojile. Ton koji nastaje takvim zapjevom je šuman, slaboga intenziteta i bezizražajan.

Treći sustav vokalnoga aparata čine organi za oblikovanje i pojačavanje tona. Naime, osnovni ton koji proizvodi grkljan slaboga je intenziteta. Rezonator glasa je prostor u kojem se taj osnovni ton pojačava i mijenja kako bi glas dobio jedinstvenu kvalitetu, karakter i snagu. Rezonantni organi uključuju: grkljan (Morgagnijeve šupljine), ždrijelnu ili farinksnu, usnu i nosnu šupljinu (Miller, 2002). Te

šupljine sudjeluju u oblikovanju glasa dajući mu boju, snagu, kvalitetu i volumen. Rezonatore možemo podijeliti na fiksne (koji nemaju promjenjiv volumen) i prave (koji se mogu mijenjati). Fiksni su rezonatori lubanja (kosti glave), sinusi i nosni kanal. Pravi rezonatori uključuju ždrijelnu i usnu šupljinu koje mogu mijenjati svoj oblik, volumen i položaj. Cvejić (1980) rezonatore, pak, dijeli na glavne, u koje ubraja usnu i ždrijelnu šupljinu, te pomoćne, u koje ubraja nosnu, čeonu i prsnu šupljinu.

Usna je šupljina vrlo važan dio rezonantnih šupljina. Sastoji se od usana, obraza, vestibuluma, desni sa zubima, jezika, tvrdoga i mekoga nepca, resice, ždrijelnoga suženja i nepčanih lukova. Usna je šupljina ključna za oblikovanje tona, dobru artikulaciju i formiranje vokala i konsonanata. Ima mogućnost promjene oblika, volumena i napetosti, što je čini važnim čimbenikom u formiranju tona. Unutar usne šupljine smješteni su i artikulacijski organi: nepce, resica, jezik, vilica i zubi.

Ždrijelna šupljina smještena je dijelom u glavi, a dijelom u vratu te ima višestruku funkciju u disanju, rezonanciji i probavi. Dijeli se na nosni, usni i grkljanski dio (laringofarinks, orofarinks i nazofarinks). Sastoji se od mišićnoga sloja koji omogućuje spuštanje, podizanje i širenje ždrijelne šupljine. Ždrijelo je dio respiratornoga sustava jer dovodi zrak do grkljana, osim kada se epiglotis zatvara kako bi hrana i piće stigli do jednjaka – tada je ždrijelo dio probavnoga sustava. Sluznica ždrijela bogata je žlijezdama koje održavaju vlažnost, zagrijavaju i pročišćavaju udahnuti zrak prije nego što stigne u donje dišne putove. Zbog njezina položaja, veličine i stupnja prilagodljivosti, McKinney (1994) ždrijelnu šupljinu drži najvažnijim rezonatorom ljudskoga glasa.

Nosna je šupljina dio dišnoga, govornoga i osjetilnoga sustava. Njezine funkcije uključuju: unos zraka, pročišćavanje, vlaženje i zagrijavanje zraka. Rezonanca nosne šupljine utječe na punoću, boju, zvučnost i nosivost zvuka.

U kontekstu glazbovanja, uz spomenute sustave vokalnoga aparata, od iznimne je važnosti i slušni sustav. Iako nije dio vokalnoga aparata u užem smislu, njegov je doprinos ključan kako u razvoju dječjega govora tako i dječjega pjevanja.

Nakon kratkoga pregleda osnovnih struktura vokalnoga aparata važno je istaknuti da o specifičnostima građe vokalnoga aparata djeteta još uvijek znamo relativno malo jer je promatranje takvih struktura i njihove funkcije kod djece značajno izazovnije nego kod odraslih. Ipak, na temelju onoga što znamo o osobitostima građe vokalnoga aparata djeteta možemo zaključiti da u mnogim aspektima djeca nisu samo smanjene inačice odraslih. Djeca se od odraslih razlikuju kako po proporcijama tijela tako i po specifičnoj anatomiji dišnoga sustava i grkljana (McAllister i Sjölander, 2013).

Novorođenče ima veliku glavu, mala usta i donju čeljust, a masni jastučići u obrazima i jeziku gotovo mu ispunjavaju cijelu usnu šupljinu. Larinks je smješten

visoko u vratu pri čemu je prstenasta hrskavica u ravnini s trećim ili četvrtim vratnim kralješkom (McAllister i Sjölander, 2013). Na taj je način kod djece udaljenost između mekoga nepca i epiglotisa manja, odnosno vokalni trakt je kraći nego kod odraslih. Larinks se brzo po rođenju počinje spuštati i u petoj je godini života u ravnini sa šestim ili sedmim vratnim kralješkom, gdje ostaje sve do dobi od 15 do 20 godina, nakon čega se tijekom života nastavlja spuštati (Aronson, 1990).

Grkljanske hrskavice i glasnice mijenjaju veličinu, oblik i anatomsku strukturu kako dijete sazrijeva. Nakon okoštavanja jezične kosti u drugoj godini života, okoštavaju štitasta i prstenasta hrskavica tijekom ranih dvadesetih godina, vokalne hrskavice u kasnim tridesetim godinama, a do 65. godine života gotovo sve hrskavice grkljana (Aronson, 1990).

Duljina glasnica u novorođenčeta kreće se između 2,5 i 3 mm, dok je taj raspon kod muškaraca od 17 do 21 mm, a kod žena od 12 do 15 mm (Hirano i sur., 1981). Razvoj glasnica tijekom djetinjstva uključuje i promjenu odnosa njihova hrskavičnoga i membranoznoga dijela te druge promjene unutarnje strukture glasnica (Boseley i Hartnick, 2006). Anatomske promjene glasnica događaju se postupno, a njihova potpuna razvijenost nastupa tek nakon puberteta.

Istaknimo i to kako u novorođenčadi ne nalazimo vokalni ligament. Nezrela ligamentna struktura pojavljuje se u dobi od 1. do 4. godine, a sazrijeva do 20. godine života (Hirano i sur., 1981).

Anatomske razlike između dječjega vokalnoga aparata i vokalnoga aparata odraslih utječu na više aspekata glasovne proizvodnje i kvalitete glasa. Novorođenče primjerice ima osnovnu frekvenciju glasa (frekvencija najniže sinusoidne sastavnice ljudskoga glasa) približno 500 Hz, dok se ona kod muškaraca kreće u rasponu od 90 do 120 Hz, a kod žena u rasponu od 190 do 220 Hz. Tijekom prvih triju godina života događa se brz pad osnovne frekvencije, nakon čega dolazi do postupnijega opadanja, sve do puberteta kada dolazi do mutacijske promjene glasa (McAllister i Sjölander, 2013).

Podučavanje djeteta pjevanju izazovan je pothvat koji zahtijeva razumijevanje njegova jedinstvenoga fiziološkoga i psihološkoga razvoja. Prije svega valja imati na umu da se anatomija dječjega vokalnoga aparata, kako je rečeno, značajno razlikuje od anatomije vokalnoga aparata odraslih. Te anatomske razlike zahtijevaju prilagođene pristupe podučavanju koji polaze od činjenice da je djetetov glas u kontinuiranom razvoju sve do kraja mutacijskoga procesa.

*5.1.2.2. Vrste pjevačkih glasova*

Glas je multidimenzijski fenomen koji kao predmet interesa različitih znanstvenih disciplina možemo definirati na više načina. Vokalni pedagozi definiraju ga kao zvuk koji nastaje vibracijom glasnica dok zrak prolazi kroz grkljan, a

oblikovan je vokalnim traktom kako bi omogućio govor i pjevanje (Titze, 2000). Iz perspektive akustike glas je složen akustički signal generiran interakcijom respiratornih, laringalnih i supralaringalnih struktura, koji prenosi jezične, emocionalne i informacije o osobnom identitetu (Baken i Orlikoff, 2000). Stručnjaci koji se bave zdravljem glasa opisuju ga kao zvučni rezultat vibracija glasnica, pod utjecajem aerodinamičkih sila i rezonancijskih prilagodbi, bitan za govornu komunikaciju i individualno izražavanje (Colton i sur., 2011). Riječ je, dakle, o akustičko-fiziološkom fenomenu koji se manifestira kroz govor i pjevanje (Marković, 2002), a rezultat je zajedničkoga rada respiratornoga, fonacijskoga, rezonancijskoga, artikulacijskoga, neurološkoga, kognitivnoga i probavnoga sustava.

Za potrebe glazbovanja pjevačke glasove dijelimo u različite kategorije. Možemo ih podijeliti prema više kriterija. Prema dobi dijelimo ih na glasove odraslih i dječje glasove. Glasove odraslih prema spolu dijelimo na ženske i muške glasove, a dječje glasove prema istom kriteriju dijelimo na djevojačke i dječačke glasove (Krnić, 2009; Krnić i Lučić, 2016).

U stručnoj i znanstvenoj literaturi koja među ostalim obrađuje problematiku dječjega pjevanja prepoznate su razlike između djevojačkih i dječačkih glasova, osobito u opsegu i voluminoznosti (Green, 1993; Hacki i Heitmüller, 1999; Jerković, 2001; Krnić, 2016; Krnić i Sviličić, 2015; Perry i sur., 2001; Sergeant i sur., 2005; Špiler, 1972; Rakijaš, 1971; Wilson, 1971). Mnogi autori ističu da glasovi dječaka imaju veći opseg i snažniju zvučnost od djevojačkih glasova (Cvejić, 1980; Jerković, 2001; Rakijaš, 1971; Špiler, 1972). Krnić i Sviličić (2015) u svom su istraživanju na učenicima prvih, drugih i trećih razreda osnovne škole ustanovili da djevojčice imaju veći opseg glasa od dječaka. Iako rezultati istraživanja Krnić i Njirić (2018) na učenicima prvih četiriju razreda osnovne škole ne ukazuju na razlike u opsegu glasa djevojčica i dječaka, isti upućuju na to da dječaci postižu dublje tonove od djevojčica. Zanimljivo je istaknuti kako je prepoznata razlika i u intonativnoj preciznosti vokalne izvedbe između djevojčica i dječaka, pri čemu su djevojčice intonativno točnije (Goetze i Horii, 1989). Premda nas navedeno upućuje na zaključak da su djevojački i dječački glasovi zasebni entiteti, nerijetko se podjele prema dobi i spolu objedinjuju u podjelu prema kojoj se pjevački glasovi dijele na ženske, muške i dječje (Cvejić, 1980; Jerković, 2001; Špiler, 1972).

Sve temeljne kategorije glasova, dakle, muške, ženske, djevojačke i dječačke, možemo podijeliti i prema opsegu. Opseg glasa raspon je od najdubljega do najvišega tona koji je pjevač sposoban proizvesti, a ovisi o brojnim unutarnjim (pr. spol, dob, anatomska građa vokalnoga aparata, hormoni) i vanjskim čimbenicima (pr. vokalni trening, okolinski uvjeti, kulturno okružje). U kontekstu glazbovanja taj se raspon odnosi na muzički upotrebljive tonove (Sataloff, 2017; Titze, 2000;). Na temelju opsega glasa temeljne glasovne vrste dijelimo u tri osnovne (pot)kate-

gorije: visoki, srednji i duboki glasovi. Kod ženskih glasova visoki je glas sopran, srednji mezzosopran, a duboki je alt. Muške glasove prema istom kriteriju dijelimo na tenore – visoke muške glasove, baritone – srednje visoke muške glasove, i basove – duboke muške glasove. Uz navedene poznajemo i posebne vokalne vrste poput kontraalta ili kontratenora, koji se u pravilu u pjevanju ne koristi svojim modalnim glasom, već pjeva falsetom.

Iako postoji manjih broj glazbenih sastava koje čine isključivo djevojčice (pr. *Cappella Dora*) ili dječaci (pr. *Wiener Sängerknaben*), djevojački i dječački glasovi u pravilu se u glazbovanju udružuju te ih tretiramo kao jednu glasovnu kategoriju. Dječji se glasovi prema opsegu najčešće dijele, kao i ženski glasovi, na soprane, mezzosoprane i alte (Jerković, 2001; Špiler, 1972). Cvejić (1980) i Završki (1979) pak mezzosopran ne prepoznaju kao dječju glasovnu kategoriju. Podjela dječjih glasova prema opsegu u kojoj su im dodijeljeni nazivi ženskih glasovnih vrsta sugerira da su dječji glasovi istovjetni ili barem jako slični ženskima, odnosno da nema ili gotovo nema razlike u bitnim odlikama između ženskoga i dječjega pjevanoga tona. Kako se dječji glasovi u svim bitnim osobitostima (opseg, boja, jačina) razlikuju od ženskih glasova, neispravno im je dodjeljivati imena ženskih glasova. Dječje glasove u višeglasnom (zborskom) pjevanju jednostavno treba nazivati rednim brojevima (pr. prvi glas), odnosno u solističkim dionicama ispred uvriježenih naziva dodati riječ dijete, odnosno dječak ili djevojčica (pr. dječak sopran) (Krnić i Lučić, 2016).

Važno je istaknuti kako s postupkom određivanja vrste dječjega glasa ne treba žuriti, odnosno kategorizaciju treba provoditi tek onda kada je dijete usvojilo osnove pravilnoga vokalnoga ponašanja u uskom, ugodnom opsegu glasa te potom uz nadzor vokalnoga pedagoga ili učitelja iskušalo kretanje u gornjem i donjem dijelu svoga opsega. Do tada dijete u pravilu tretiramo kao srednji glas. U pjevačkim aktivnostima u (dobno mješovitim) odgojno-obrazovnim skupinama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje djecu nije potrebno dijeliti u različite glasovne vrste i u načelu se sve pjevačke aktivnosti izvode u jednoglasju. Od toga pravila možemo i poželjno je odstupiti ako je u skupini glazbeno i vokalno nadareno dijete koje uz asistenciju odgojitelja (ili samostalno) s lakoćom može izvesti drugu dionicu. U takvim je slučajevima poželjno da se dionice pjesme koju izvodimo kreću paralelno, u intervalu terce. Ako pak jednostavno višeglasje nije moguće uvesti tako da ga izvode djeca u skupini, tada odgojitelj može izvoditi drugu dionicu, tijekom cijele pjesme ili samo u jednom njezinu dijelu (najčešće je tada riječ o pripjevu), u onim pjesmama koje djeca samostalno mogu izvesti (relativno) točno. Višeglasje je moguće ostvariti i tako da djeca uz asistenciju odgojitelja izvode jednu dionicu, a da odgojitelj drugu dionicu izvodi na glazbalu.

*5.1.2.3. Značajke dječjih pjevačkih glasova*

Osnovne se značajke dječjega glasa mogu podijeliti na objektivne ili mjerljive i subjektivne (koje se temelje na ljudskoj percepciji), a za potrebe glazbovanja od posebnoga su značaja: opseg, boja i jačina. Među tim trima, struka posebnu pozornost posvećuje opsegu kao esencijalnoj osobitosti glasa.

Važno je istaknuti kako se prilikom određivanja opsega glasa javlja izazov odabira optimalne mjerne metode, odnosno mjernoga instrumenta. Flowers i Dunne-Sousa (1990) ustanovili su primjerice da će djeca pokazati veći opseg glasa kada pjevaju kratke glazbene odlomke nego kada pjevaju cijelu pjesmu s istim opsegom tonova. U obzir treba uzeti i rezultate istraživanja koji ukazuju na to da je opseg dječjega pjevanoga glasa manji od vokalnoga opsega pri proizvođenju prirodnih zvukova (Flowers i Dunne-Sousa, 1990; Moore, 1991).

Nikolić i Ercegovac-Jagnjić (2010) te Šulentić-Begić i Vranješević (2013) kao opseg glasa djece rane školske dobi navode raspon od $c^1$ do $d^2$. Požgaj (1988) drži da djeca u prvim razredima osnovne škole mogu i moraju pjevati u opsegu od $e^1$ do $e^2$, naglašavajući da njihov donji granični ton nije $c^1$ te da se u praksi ne bi smjelo događati da se gornji granični ton ograničava na ton $a^1$.

Milinović (2015) ističe da djeca predškolske i rane školske dobi imaju opseg glasa od $c^1$ do $a^1$, koji se maturacijom i pravilnim upotrebom povećava i u visinu i u dubinu (Krnić i Njirić, 2018; Krnić i Sviličić, 2015; Radočaj-Jerković, 2017; Rutkowski i Snell Miller, 2003; Welch, 1979). U tom kontekstu značajno je istaknuti kako rezultati istraživanja ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika u opsegu glasa kod djece koja pohađaju različite pjevačke aktivnosti i djece koja ih ne pohađaju, odnosno da je prosječni opseg glasa djece koja pohađaju takve aktivnosti veći od prosječnoga opsega glasa djece koja ih ne pohađaju (Krnić i Njirić, 2018; Krnić i Sviličić, 2015; Siupsinskiene i Lycke, 2011). S tim u vezu možemo dovesti i rezultate istraživanja koji ukazuju na to da je opseg glasa kod djece koja žive u malim naseljima znatno manji od glasa djece koja žive u gradu (Krnić i Njirić, 2018). Naime, takve rezultate autori dovode u vezu upravo s dostupnijim i strukturiranijim različitim oblicima pjevačkih aktivnosti u većim sredinama.

Njirić (1994) navodi da je opseg glasa djece mlađe (rane) predškolske dobi od $e^1$ do $a^1$, starije predškolske dobi od $d^1$ do $h^1$, a djece mlađe školske dobi od $c^1$ do $c^2$. Slične opsege navodi i Manasteriotti (1988) ističući da djeca od treće do četvrte godine života trebaju pjevati u opsegu od $e^1$ do $a^1$, djeca od četvrte do pete godine od $d^1$ do $a^1$, a od pete godine do polaska u školu u opsegu od $d^1$ do $h^1$. Voglar (1973) naglašava da dvogodišnjaci pjevaju u rasponu od $e^1$ do $a^1$, djeca od treće do četvrte godine života u opsegu od $d^1$ do $a^1$, djeca od četvrte do pete godine života u opsegu od $d^1$ do $h^1$, a djeca predškolske dobi od $c^1$ do $c^2$.

Mnoge studije provedene devedesetih godina prošloga stoljeća upućuju na to da je opseg glasa djece u dobi od tri do pet godina od $c^1$ do $c^2$ (Flowers i Dunne-Sousa, 1990; Lyon, 1993; Moore, 1991). Ipak, i u tom razdoblju postoje znanstvenici koji ističu da djeca u dobi od četiri i pet godina pjevaju u bitno manjem opsegu, u opsegu kvinte, i to od $d^1$ do $a^1$ (Phillips, 1992). Slično ističe i Fučkar (1961) navodeći da djeca od 3 do 5 godina imaju malen opseg glasa koji se najčešće kreće u rasponu tonova od $d^1$ do $g^1$ ili $a^1$, dok djeca od 5 i 6 godina mogu pjevati u opsegu od h do $c^2$, s tim da se do polaska u školu njihov opseg može povećati i do $e^2$. Radočaj-Jerković (2017) pak navodi da šestogodišnjaci u pravilu sigurno i stabilno pjevaju u opsegu sekste, od $d^1$ do $b^1$.

Rezultati istraživanja Krnić i Sviličić (2015) pak upućuju na to da je opseg glasa djece rane školske dobi nešto manji, ali značajno pomaknut prema dubljim tonovima u odnosu na navedene izvore. Rezultati ukazuju na to da je prosječni opseg glasa djece u 1. razredu osnovne škole od b do $fis^1$, u 2. razredu od a do $g^1$, a u 3. razredu od a do $h^1$. Rezultati toga istraživanja uvelike korespondiraju s rezultatima istraživanja Krnić i Njirić (2018) koji ukazuju na to da djeca u 1. i 2. razredu osnovne škole imaju opseg glasa od h do $g^1$, učenici 3. razreda od a do $g^1$, a u 4. razredu od h do $h^1$. Nameće se zdravorazumski zaključak da djeca rane i predškolske dobi pjevaju u istom ili manjem opsegu od djece 1. razreda osnovne škole, odnosno u opsegu od b do $fis^1$. Takav zaključak donosi i Young (1971) naglašavajući kako bi se raspon tonova u pjesmama za djecu rane i predškolske dobi trebao kretati od a do $fis^1$, a u pjesmama za djecu rane školske dobi od a do $g^1$.

Dakle, bez obzira na manje razlike između djevojačkih i dječačkih glasova, na razlike među djecom različitih dobi u mješovitim vrtićkim skupinama, najveći broj djece s lakoćom će, sigurno i zdravo moći pjevati u opsegu od (a) b do $fis^1$. To nipošto ne znači da se pjevanje skupine mora kretati isključivo u tom opsegu. Naime, poželjno je povremeno odabrati repertoar za pjevanje koji će minimalno izlaziti iz toga zadanoga okvira i to isključivo prema višim tonovima. Tako ćemo nastaviti njegovati više tonove raspona glasa djece starije dobi i one djece koja imaju nešto veći opseg od svojih vršnjaka te ćemo poticati razvoj glasa, odnosno širenje opsega glasa ostale djece u skupini.

Kako bi se pjevanje skupine uistinu kretalo unutar zadanoga/odabranoga opsega, odgojitelj prije aktivnosti pjevanja obvezno mora odsvirati početni ton pjesme, odnosno sebi i/ili djeci dati intonaciju. Tako će odgojitelj biti siguran da će se dječje pjevanje (uglavnom) događati unutar odgovarajućega opsega. Za intoniranje se može rabiti bilo koji (ugođeni) glazbeni instrument (pr. gitara, sintesajzer i dr.). Danas se u praksi mogu upotrijebiti i različite aplikacije za mobilne uređaje. Davanje intonacije na opisan način od osobite je važnosti ako s djecom pjevamo a cappella (bez pratnje glazbala). Ako pak dječje pjevanje pratimo nekim harmonij-

skim glazbalom, tada je poželjno odsvirati kratak glazbeni uvod koji će pripremiti pjevanje u zadanom tonalitetu, ali i stvoriti poticajnu atmosferu, odnosno djecu emocionalno pripremiti za pjevanje.

Važno je napomenuti da s obzirom na različitu dob djece u mješovitim vrtićkim skupinama, na različite predispozicije i na različit stupanj razvoja njihovih glazbenih sposobnosti, odgojitelj ne može očekivati da će sva djeca točno intonirati ili pak izvoditi točan ritam. Mnogi znanstvenici i praktičari koji se bave problematikom dječjega pjevanja, razvojem dječjega glasa i razvojem dječjih pjevačkih sposobnosti nastoje kategorizirati dječje pjevačke glasove prema načinu korištenja, odnosno prema stupnju razvoja dječjega pjevačkoga glasa (Hale, 1977; Radočaj-Jerković, 2017; Rutkowski, 1983, prema Rutkowski, 2021; Smith, 1963; Young, 1971). Takve kategorizacije najčešće uključuju intonativnu preciznost u izvedbi kao značajan kriterij. Tako je Feierabend (1984, prema Rutkowski, 2021) razvio skalu koja razlikuje pet stupnjeva razvoja dječjega pjevanja. Najnižem stupnju pripadaju djeca koja potpuno netočno reproduciraju zadane tonske obrasce. Na drugom stupnju u reprodukciji zadanih tonskih obrazaca prepoznatljiv je smjer kretanja melodije, ali tonovi su potpuno pogrešni. Trećem stupnju pripadaju djeca u čijoj je reprodukciji prepoznatljiv smjer kretanja melodije, a poneki su tonovi pogrešni. Na četvrtom stupnju tonski obrasci su točno reproducirani, no s određenom dozom nesigurnosti, a na petom su stupnju točno reproducirani obrasci u zadanoj intonaciji.

Uloga je takvih skala pružiti odgojitelju jasnije informacije o stupnju razvoja pjevačkoga glasa svakoga djeteta u skupini te tako doprinijeti kvalitetnijem i učinkovitijem planiranju, realizaciji i evaluaciji rada na razvoju dječje vokalne tehnike. Rutkowski (2021) 1990. godine predlaže revidiranu inačicu skale *The Singing Voice Development Measure* u kojoj su djeca podijeljena u pet kategorija prema načinu korištenja glasa. Prvu kategoriju djece naziva *pretpjevačima* (*Pre-singers*), a čine ju djeca koja netočno intoniraju i čije pjevanje nalikuje skandiranju u opsegu govornoga glasa. Drugu skupinu, nazvanu *pjevači u govornom opsegu glasa* (*Speaking-range singers*), čine djeca koja povremeno čisto intoniraju, ali pjevaju unutar opsega govornoga glasa, najčešće od a do $c^1$. U trećoj su skupini, tzv. nesigurnih pjevača (*Uncertain singers*), djeca koja su u stanju čisto intonirati, ali tijekom pjevanja često prelaze iz pjevačkoga u govorni glas, što njihovu izvedbu čini nestabilnom i nesigurnom. Kada se kreću u svom pjevačkom glasu, najčešće dosižu $fis^1$. Četvrtu skupinu, tzv. pjevača početnoga opsega (*Initial-range singers*), čine djeca koja se stabilno kreću u svom pjevačkom glasu, čisto intoniraju i najčešće u visinu dosižu ton $a^1$. Posljednjoj kategoriji, pjevači (*Singers*), pripadaju djeca koja pjevaju intonativno čisto, sigurno i stabilno, koja mogu pjevati i izvan početnoga opsega, odnosno iznad registarskoga prijelaza, u novom registru (registru glave), do tona

$b^1$ i više. Istaknimo i da istraživanja očekivano ukazuju na to da su starija djeca intonativno preciznija od mlađe djece (Goetze i sur., 1990).

Naglasimo, neovisno o tome kojoj kategoriji dijete pripada, ono ima pravo na izražavanje pjevanjem i na primjerenu vokalnu obuku. Welch (2006) ističe da je do puberteta čvrsto izgrađen djetetov stav prema umjetnosti i pjevanju. Kod djeteta koje je bilo izloženo podržavajućem i poticajnom okruženju u pravilu se bilježi značajna razina pjevačke vještine. Međutim, negativna pjevačka iskustva u istom razdoblju, poput negativnih komentara, osobito od strane odraslih, mogu imati doživotni štetan utjecaj na stav prema pjevanju i na ostvarenje glazbenoga potencijala.

Prilikom odabira programa za pjevanje u vrtićkoj skupini, uz kriterije poput sadržajne (glazbene i tekstualne) primjerenosti pjesme, njezine estetske vrijednosti, melodijske i ritamske zanimljivosti, logične melodioznosti, tematske zanimljivosti i relevantnosti pjesme, logičnoga spoja melodije i teksta pjesme, njezine didaktičke vrijednosti (Krnić, 2009; Radočaj-Jerković, 2009, prema Radočaj-Jerković, 2015) i mogućnosti da se uz nju dijete giba (Voglar, 1973), vodit ćemo računa, kako je rečeno, o opsegu unutar kojega se kreće melodija pjesme. Želimo li s djecom pjevati pjesmu koja (minimalno) izlazi iz okvira prosječnoga opsega glasa djece, tada možemo posegnuti za transponiranjem pjesme. Premda skladatelj u pravilu s razlogom bira stvarati u određenom tonalitetu, u pedagoškoj je praksi uobičajeno rabiti transponiranje za pola ili cijeli stupanj (u visinu ili dubinu) kako bismo skladbu učinili vokalno primjerenom dobi/dobima s kojima radimo. Pjesmu, dakle, treba prilagoditi djetetu, a ne dijete pjesmi.

Boja glasa višedimenzijska je kvaliteta ljudskoga glasa koja u prvom redu ovisi o građi vokalnoga aparata. Budući da ne postoje dva identično građena vokalna aparata, boja je glasa jedinstvena odlika svakoga glasa. Ona ipak nije određena samo strukturom pjevačkoga glazbala, već se mijenja uslijed namjernih promjena rezonantnih prostora (Lhotka-Kalinski, 1975).

Prema boji glasove dijelimo na svijetle i tamne. U pravilu su viši glasovi svijetli, a dublji glasovi tamni. Kod dječjega pjevanja u mješovitim vrtićkim skupinama, u kojima gotovo isključivo pjevamo jednoglasno, podjela glasova prema boji nije od osobite važnosti. Stručno praćenje boje dječjega glasa pri pjevanju od iznimnoga je značaja u kontekstu dječje vokalne higijene. Naime, različiti vokalni poremećaji odrazit će se na različite načine na boju dječjega glasa. Uočavanje i praćenje takvih promjena od posebnoga su značenja, u pedagoškom smislu, za planiranje i izvedbu različitih vokalnih aktivnosti ili za pravovremeno traženje stručne pomoći.

Kada je riječ o jačini dječjega glasa, u kontekstu glazbovanja važno je istaknuti da roditelji, odgojitelji i učitelji trebaju poticati djecu da pjevaju prirodnim gla-

som umjerenom jačinom. Prekomjerna jačina, jednako kao i pretjerana upotreba, može dovesti do (nepoželjne) napetosti ili oštećenja glasa. Glasnice djeteta manje su i osjetljivije od glasnica odraslih, stoga nisu sposobne proizvesti istu jačinu zvuka bez opasnosti od naprezanja. Upravo zbog toga roditelji, odgojitelji i učitelji trebaju prilikom pjevanja s djecom osobito pomno voditi računa o jačini pjevanja promičući umjereno jako pjevanje. U tom smislu, važno je stvoriti i povoljno okruženje za zdravo, neforsirano pjevanje, primjerice bez (pretjerane) pozadinske buke. Djecu valja na primjeren način učiti pravilnom (pjevačkom) disanju te poticati istraživanje i uporabu rezonantnih prostora kako bi to i u glasnijim izvedbama radili na zdrav i siguran način.

Načelna uputa da djeca rane i predškolske dobi trebaju pjevati u umjereno glasnoj dinamici nipošto ne znači da s djecom pojedine pjesme ili dijelove pjesama, kada to proizlazi iz glazbenoga ili literarnoga sadržaja, ne smijemo izvoditi tiho ili glasno ili pak dinamički nijansirajući. Važno je da se najveći dio pjevačkih aktivnosti ne izvodi u krajnjim dinamičkim stupnjevima, a to se poglavito odnosi na glasnu dinamiku.

*5.1.2.4. Vokalna tehnika*

Ovladavanje osnovnim elementima pravilne vokalne tehnike ključno je za razvijanje zdravih vokalnih navika i njegovanje općega glazbenoga razvoja djeteta. Učinkovita vokalna poduka trebala bi biti privlačna, primjerena dobi i utemeljena na utvrđenim pedagoškim metodama. Poznajemo mnogo različitih glazbenopedagoških pristupa glazbenomu odgoju djece (pr. Kodály metoda, Orff Schulwerk, Dalcrozeova euritmija i dr.), no njihovu se vokalnom odgoju posvećuje znatno manje pozornosti. Naime, glazbeni odgoj u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja dio je cjelovitoga estetskoga odgoja djeteta koji doprinosi razvoju njegove kulturne svijesti i stvaralačkoga izražavanja ideja, iskustva i emocija, uz razvijanje interkulturne kompetentnosti. Tako široko postavljen cilj glazbenoga odgoja ostavlja dovoljno prostora i za rad na razvijanju vokalne tehnike djeteta, no češće je upravo izlika za potpuni izostanak rada na tom polju. Jedno od objašnjenja takvoga stanja možemo pronaći u činjenici da odgojitelji češće realiziraju one glazbene aktivnosti prema kojima pokazuju najveći afinitet i za koje se procjenjuju kompetentnijima, a procjenjuju se najkompetentnijima za realizaciju aktivnosti sviranja, potom slušanja glazbe, obradu brojalica i naposljetku za aktivnosti pjevanja/glazbenih igara (Dobrota, 2019).

Razlog nedovoljnoga angažmana odgojitelja u radu na razvoju vokalne tehnike djece može biti i u činjenici da ni danas ne postoji unison stav o pitanju ranoga školovanja glasa. Naime, dio vokalnih pedagoga, dječjih psihologa i fiziologa drži da je rano školovanje dječjega glasa izlišno, dapače potencijalno jako štetno za

dječji vokalni aparat (Cvejić, 1980). Oni drže da će se navike stečene tim procesom ionako morati mijenjati nakon mutacije kada se tek počinje definitivno formirati glas, koji je k tome u dječjoj dobi mnogo osjetljiviji i podložniji različitim ozljedama uslijed mogućega krivoga rada na vokalnoj tehnici. Kao dodatne argumente protiv ranoga savladavanja vokalne tehnike ističu i razvijanje nezdrava artizma i mehaničnosti muziciranja na uštrb prirodnoga dječjega pjevanja i prirodnoga razvoja njihova vokalnoga aparata. Drže kako je vrijeme koje bi se nepotrebno ulagalo u rad na vokalnoj tehnici vrjednije iskoristiti za stjecanje opće glazbene kulture. Međutim, velik je broj i pristaša dijametralno suprotnoga stava. Oni, pak, tvrde da je upravo meki i gipki dječji vokalni aparat najpodatniji za razvijanje pjevačke umješnosti. Ističu da pravilno pjevanje može imati samo pozitivne učinke na fizički i psihički razvoj djeteta (Radočaj-Jerković, 2015). Dapače, naglašavaju da izostanak rada na vokalnoj tehnici može imati brojne kratkoročne i dugoročne štetne posljedice za dječji vokalni aparat. Djeca, znamo, najviše i najlakše usvajaju imitacijom, a u pravilu su im dostupni samo loši (vokalno-tehnički) modeli čije mane usvajaju, a ponavljanjem dovode do automatizma. Praksa je pokazala da se upravo vokalne navike stečene u djetinjstvu u kasnijim životnim fazama teško otklanjanju (Krnić, 2009).

Radočaj-Jerković (2015) u glazbenopedagoškoj literaturi prepoznaje dva konceptualno različita pristupa pjevačkoj poduci djece, a razlike među njima očituju se u ishodima, ciljevima i zadatcima poduke. Prvi koncept, dominantan u hrvatskoj glazbenopedagoškoj praksi, u centar pjevačkih aktivnosti stavlja učenje pjesme pa se najviše pozornosti posvećuje pjesmi te njezinu tekstualnom i glazbenom sadržaju. Drugi koncept, pak, u centar aktivnosti stavlja samo izražavanje pjevanjem i razvoj pjevačkih sposobnosti te je usmjeren na „postizanje optimalnoga pjevačkoga učinka kod svakoga djeteta u grupi" (Radočaj-Jerković, 2015, str. 317). Pjevačke aktivnosti u vrtiću trebaju objediniti oba koncepta, pri čemu je, dakako, važniji razvojni kojemu je u fokusu razvoj vokalnih sposobnosti djeteta. Učenje pjesama od sekundarnoga je značaja, premda ne i nevažno jer je upravo pjesma medij pogodan za upoznavanje različitih kultura, kako vlastite tako i kulture drugih naroda, odnosno za oblikovanje vlastita (glazbenoga) identiteta i upoznavanje identiteta drugih (Dobrota, 2023).

Od iznimnoga je značenja da se vokalna poduka djece vrtićke i rane školske dobi odvija u poticajnom i podržavajućem okruženju te kroz igru. S druge strane, odgojiteljev ili učiteljev iznimno odgovoran zadatak zahtijeva pomno razrađen i dobro strukturiran plan poduke koji će pružiti uravnotežen pristup vokalnomu razvoju djeteta.

Rad na usvajanju i razvijanju vokalne tehnike djece inkorporiran je u različite faze rada na pjesmi. Prije pjevačkih aktivnosti potrebno je adekvatno pripremiti

tijelo, a osobito vokalni aparat u užem smislu. Priprema obuhvaća zagrijavanje i razgibavanje cijeloga tijela. Ovoj fazi pripada i rad na pravilnom pjevačkom stavu, koji uključuje pravilno sjedenje i stajanje, te na pravilnom pjevačkom disanju. Naime, pravilan stav tijela omogućava cijelomu skeletnomu i mišićnomu sustavu da ispune svoje osnovne zadaće učinkovito, bez nepotrebnoga i nepoželjnoga trošenja energije (McKinney, 1994). Dapače, pojedini praktičari naglašavaju kako s djecom uopće nije potrebno izvoditi vježbe disanja, već je dovoljno inzistirati na pravilnom stavu tijela za vrijeme pjevanja (Fučkar, 1961). Prepoznajući važnost pravilnoga disanja pri pjevanju, suvremena praksa takve stavove danas odbija (Cvejić, 1980; Happ i Happ, 2004; Radočaj-Jerković, 2017). U početnim fazama rada na pjevačkom disanju pozornost će biti usmjerena na osvještavanje i uvježbavanje pravilnoga udaha. Kasnije faze orijentirane su na ovladavanje izdahom, odnosno na njegovo optimalno korištenje pri pjevanju (Radočaj-Jerković, 2017).

Nakon toga slijedi rad na fonaciji, rezonanciji i artikulaciji kroz različite oblike vokalnih vježbi. Kroz njih usvajamo ne samo principe zdravoga vokalnoga ponašanja već razvijamo i intonativnu preciznost, muzičko pamćenje i dr. Temelj je dobroga pjevanja uspostavljanje pravilnih i zdravih vokalnih obrazaca u ograničenom, ugodnom rasponu (McKinney, 1994). Nakon postavljanja dobrih temelja pjevačkoga stava, disanja, fonacije, rezonancije i artikulacije, moguće je istraživati gornje i donje granice opsega glasa. Dok ćemo u radu na pjevačkom disanju često rabiti različite konsonante, u fazi rada na fonaciji, rezonanciji i artikulaciji u prvom ćemo se redu koristiti vokalima i neutralnim slogovima. Naime, budući da u izvođenju vokala zračna struja slobodno prolazi, vokali su osnovni građevni materijal pjevačkoga zvuka, oni nose pjevački ton (McKinney, 1994). U planiranju i izvođenju aktivnosti koje se tiču fonacije, rezonancije i artikulacije, valja voditi računa o tome da kroz različite vježbe djeca upoznaju i uvježbavaju različite vrste glazbene artikulacije (legato, staccato, marcato i dr.). Jednako tako, od iznimnoga je značenja birati ili osmisliti lako pamtljive vježbe kako bi djeca lakoćom i rado sudjelovala u takvim aktivnostima te kako velik dio svoje pozornosti ne bi trebala usmjeriti u pamćenje i savladavanje vježbe. Tada će vokalne vježbe moći ispuniti svoju svrhu.

Radočaj-Jerković (2015) u radu s dječjim glasovima razlikuje dva tipa fonacije: modalnu ili govornu, koja podrazumijeva pjevanje u prsnom registru, i visoku pjevačku, koja podrazumijeva pjevanje u registru glave. Pjevački je registar niz uzastopnih tonova koji su proizvedeni na isti način, u istom položaju grkljana s istom bojom tona. U prsnom registru glavnu ulogu ima prsna rezonanca, a glasnice trepere cijelom svojom dužinom i širinom. Pri pjevanju u registru glave najsnažniji je osjećaj rezonance u glavi, a tonovi se pojačavaju u nosnoj i čeonoj šupljini (Župančić, 2008). Radočaj-Jerković (2015) drži da u radu na vokalnoj teh-

nici s djecom treba težiti ovladavanju tonovima koji nastaju uporabom fonacije iz pozicije registra glave, težeći ostvarenju ideala zvuka dječjega glasa koji opisuje kao zvonki, bogati, svijetli i pokretljivi.

Tek nakon što su tijelo i glas aktivirani i pripremljeni za zahtjevnije pjevačke zadatke, slijede faze rada na pjesmi. Čin pjevanja u načelu treba „biti veseo i ispunjen fizičkim zadovoljstvom koje nam pomaže i u emocionalnom izražavanju" (Happ i Happ, 2004).

Na samom koncu pjevačkih aktivnosti poželjno je napraviti i fazu hlađenja. Hlađenje vokalnoga aparata nakon pjevanja gotovo je jednako važno kao i njegovo zagrijavanje na početku pjevanja. Vokalno hlađenje doprinosi opuštanju glasnica, smanjenju napetosti i sprječavanju potencijalnih vokalnih ozljeda. Ono se izvodi kroz nježno, pažljivo vokaliziranje, u pravilu kraćih silaznih nizova u sredini opsega dječjega glasa.

Nenametljiv, brižno metodički oblikovan i vješto integriran u ostale aktivnosti u vrtićkoj skupini, rad na vokalnoj tehnici trebao bi biti dio djetetove svakodnevice. Naime, kako bi se radnje svakoga dijela kompleksnoga sustava automatizirale, potrebno ih je kontinuirano ponavljati (Alderson, 1979).

*5.1.2.5. Važnost vokalne higijene kod djece rane i predškolske dobi*

Vokalna higijena odnosi se na postupke, navike i ponašanja koja doprinose očuvanju zdravlja glasa i prevenciji oštećenja vokalnih struktura. Njezini su glavni ciljevi: održavanje zdravlja glasa, sprječavanje smetnji u govoru i pjevanju te osiguravanje dugoročne funkcionalnosti glasa, poglavito pojedinaca koji profesionalno koriste glas.

Vokalna higijena nije od važnosti samo za vokalne profesionalce. Od iznimnoga je značaja i za djecu rane i predškolske dobi jer je u tom razdoblju vokalni aparat djeteta u fazi intenzivnoga razvoja. Pravilno korištenje glasom i rano usvajanje zdravih vokalnih navika mogu imati dugoročne koristi za zdravlje glasa te mogu spriječiti razvoj poteškoća s govorom i pjevanjem u kasnijim godinama. Takve poteškoće mogu imati značajan negativan utjecaj na komunikacijsku učinkovitost, socijalni razvoj i samopoštovanje (Connor i sur., 2008; Mendes Tavares i sur., 2010).

Premda su istraživanja u području vokalnih poremećaja kod djece metodološki raznorodna, njihovi rezultati upućuju na to da vokalne poremećaje ima 6 do 9 % djece školske dobi (Dejonckere, 1999; Trani i sur., 2007). Istraživanja vokalnih poremećaja kod djece rane i predškolske dobi iznimno su rijetka, a njihovi rezultati ukazuju na to da su vokalni poremećaji kod djece rane i predškolske dobi rjeđi nego kod djece školske dobi, a javljaju se kod 3,9 % djece te dobi (Duff i sur., 2004).

Prema etiologiji (uzroku) osnovne su kategorije vokalnih poremećaja: organski (kongenitalni ili stečeni), funkcionalni i psihogeni (Dejonckere, 1999). Najčešći poremećaji glasa koji se javljaju u dječjoj dobi funkcionalni su poremećaji, a znatno se rjeđe javljaju organski poremećaji glasa (Birchall i Carding, 2019; Kovač Bilić i sur., 2021). U tom je kontekstu važno napomenuti da je kod djece Reinkeov prostor s vibratornom sluznicom znatno pokretniji nego kod odraslih pa su dječje glasnice puno osjetljivije na oštećenja (Kovač Bilić i sur., 2021). Špiler (1972) također ističe da se dječji glasovi brzo zamaraju jer je mišićni mehanizam još neformiranoga vokalnoga aparata prilično neotporan pa lako može doći do promuklosti ili afonije.

Vokalne poremećaje možemo podijeliti i prema njihovu utjecaju na osnovne karakteristike ili elemente glazbenoga zvuka na:

1. probleme s kvalitetom glasa: nepoželjna kvaliteta glasa može se očitovati kao šumnost (čujno curenje zraka kroz nedovoljno zatvoren glotis), hrapavost i naprezanje/asteničnost;
2. probleme s rezonancijom: u pravilu se odnose na hipo- ili hiperrinofonski karakter boje glasa;
3. probleme s visinom glasa;
4. probleme s intenzitetom: mogu se očitovati kao djetetova navika da govori preglasno ili nedovoljno glasno;
5. probleme s trajanjem (Dejonckere, 1999; McKinney, 1994).

Prema njihovu odnosu spram fizikalnih procesa u pjevanju dijelimo ih na: probleme s respiracijom, probleme s fonacijom, probleme s rezonancijom i probleme s artikulacijom, a možemo ih podijeliti i prema tome na koji se dio vokalnoga mehanizma odnose, primjerice na poteškoće s jezikom, donjom čeljusti, usnama i dr. (McKinney, 1994). Naposljetku, možemo ih podijeliti i prema tome na koji se aspekt vokalne tehnike odnose. Prema tom kriteriju vokalne poremećaje možemo podijeliti na probleme s opsegom glasa, s vibratom, fleksibilnošću, legato pjevanjem, dinamikom i dr. (McKinney, 1994).

Glavni su faktori rizika za razvoj različitih vokalnih poremećaja kod djece: prekomjerna vokalna aktivnost, nepovoljni okolinski uvjeti (suh zrak, visoka razina buke i sl.), infekcije i alergijske bolesti dišnoga sustava, oponašanje pogrešnih vokalnih obrazaca (odraslih i vršnjaka) i pjevanje izvan prirodnoga vokalnoga opsega (McKinney, 1994; Mendes Tavares i sur., 2011).

Vokalna higijena za djecu obuhvaća sljedeće temeljne sastavnice:

- Učenje pravilne upotrebe glasa – u prvom se redu odnosi na savladavanje govora i pjevanja umjerenom jačinom, izbjegavanje glasnoga govorenja, vikanja, šaptanja i imitiranja neodgovarajućih zvukova i glasova, a kako bi se izbjeglo ili smanjilo vokalno naprezanje. U ovom kontekstu jednako

je tako važno poticati djecu na odmaranje glasa nakon njegove intenzivnije upotrebe (pr. dulje govorenje, pjevanje i sl.). Od iznimnoga je značaja pjevačke aktivnosti prilagoditi dječjemu glasu, a to se osim adekvatnoga dinamičkoga raspona odnosi i na raspon tonova unutar kojega se kreće melodija.

- Učenje pravilnoga, kosto-abdominalnoga disanja ključno je za zdrav i funkcionalan glas.
- Adekvatna hidracija organizma prepoznata je kao jedan od ključnih preduvjeta za učinkovito i pravilno titranje glasnica, odnosno za očuvanje zdravlja glasa djeteta rane i predškolske dobi. Podrazumijeva konzumaciju dovoljno tekućine tijekom dana kako bi se održala vlažnost glasnica. Ovo je od osobite važnosti u zimskom razdoblju kada djeca dugo borave u grijanim prostorijama u kojima je u pravilu niska vlažnost zraka te u razdobljima pojačane tjelesne aktivnosti.
- Održavanje općega zdravlja, a osobito zdravlja dišnoga sustava također je od iznimnoga značaja za zdravlje vokalnoga aparata jer sama bolest ili neadekvatno korištenje vokalnim aparatom u razdobljima bolesti dišnoga sustava može ostaviti privremene ili trajne posljedice na njegovo zdravlje.
- Izbjegavanje štetnih okolinskih uvjeta.

Ključnu ulogu u promicanju vokalne higijene kod djece imaju roditelji i odgojitelji. Njihova je uloga stvarati podržavajuće okruženje koje promiče i potiče zdrave vokalne navike, smanjujući tako rizik razvoja različitih vokalnih poteškoća kod djece. Jednako tako, važnu ulogu imaju i u prepoznavanju znakova već nastalih vokalnih problema i pravovremenom traženju stručne pomoći.

Dakle, vokalna higijena kod djece rane i predškolske dobi ključna je za očuvanje zdravlja glasa i sprječavanje razvoja trajnih vokalnih poteškoća. Kroz djeci primjeren oblik edukacije, pravilnu njegu i stvaranje podržavajućega okruženja može se osigurati zdrav vokalni razvoj djeteta.

*5.1.2.6. Artikulacija aktivnosti pjevanja u vrtiću*

Budući da je pjevanje najelementarniji, najspontaniji i najprirodniji način dječjega glazbenog ponašanja, tijekom ove glazbene aktivnosti potiče se dječji cjeloviti razvoj, i to intelektualni (razvoj pamćenja, pozornosti, sposobnosti rješavanja problema, operativnog mišljenja, slušanja i razumijevanja govora, artikulacije glasova i sl.), emocionalni (obogaćivanje dječjeg emocionalnog života, razvoj pozitivnih emocionalnih stanja, sposobnosti prepoznavanja, izražavanja i regulacije emocija i sl.), socijalni (razvoj socijalnih kompetencija i tolerancije, usvajanje pravila igre i sl.) i tjelesni razvoj (razvoj psihomotorike, koordinacije i preciznosti pokreta i sl.).

Što se tiče razvoja glazbenih sposobnosti, tijekom pjevanja razvija se dječja slušna percepcija, odnosno percipiranje različitih glazbenoizražajnih sastavnica (visina tona, trajanje tona, smjer kretanja melodije, tempo, dinamika i sl.), razvija se glazbeno pamćenje, sposobnost doživljavanja i izražavanja glazbe i glazbeno stvaralaštvo.

Kod odabira pjesama za djecu potrebno je voditi računa o tome da one budu kvalitetne, djeci razumljive, različitih tekstualnih sadržaja i glazbenih ugođaja (Marić i Goran, 2013, str. 51). Marić i Goran, nadalje, navode kako tekst takvih pjesama treba biti estetski vrijedan, razumljiv djetetu, na književnom jeziku ili narječju kraja u kojemu dijete živi i ne smije biti predugačak (Marić i Goran, 2013, 51). Za melodije dječjih pjesama karakteristične su jednostavne melodijske linije, jednostavan ritam i glazbeni oblik te opseg melodije koji je primjeren dječjim glazbenim mogućnostima.

Od prve do treće godine s djecom se izvode glazbene igre s različitim dijelovima tijela, poput igara prstićima, cupkalica, tapšalica i drugih zabavljalica, putem kojih se uspostavlja kontakt odgojitelja ili roditelja s djetetom, stvara vedro ozračje i potiče razvoj dječjeg osjećaja za ritam (Marić i Goran, 2013). U trećoj godini uvode se i male glazbene dramatizacije, u kojima se govor, pjevanje i pokret objedinjuju u cjelinu, a izvođenjem takvih glazbenih dramatizacija proširuje se opseg dječjega glasa, potiče se razvoj ritamskih sposobnosti i glazbenog pamćenja, ali i socioemocionalni, psihomotorički i intelektualni razvoj djece.

Kako navode Marić i Goran, u prvoj godini života dijete uglavnom sluša i rijetko samostalno pjeva, tijekom druge godine ono pokušava pjevati zajedno s odgojiteljem ili roditeljem, a u trećoj se godini češće pridružuje pjevanju odgojitelja ili roditelja (Marić i Goran, 2013, str. 36). Djeca uče pjesme oponašajući pjevanje odraslih, a cilj pjevanja u toj dobi „nije učenje djece točnom pjevanju određenog broja pjesama, već poticanje djece da prate pjevušeći melodiju i tekst pjesme koju im pjeva odgojitelj kako bi otkrili mogućnosti svojega glasa" (Marić i Goran, 2013, str. 36-37).

Doživljaj pjesme i prvi susret s njom treba biti dojmljiv da bi dijete poželjelo ponovno je čuti i zapjevati. „Kod djece predškolske dobi, interes za pjesmu pobuđuje prije svega tekst pjesme, jer omogućava djeci da shvate njezin sadržaj" (Manasteriotti, 1982, str. 117).

Kako bi odgojitelj motivirao djecu za usvajanje nove pjesme, može im ispričati priču ili izvesti igrokaz pomoću različitih aplikacija. Prilikom demonstracije pjesme važno je da odgojitelj izvede pjesmu uz pratnju instrumenta, s akordičkom pratnjom, uz točno, sigurno, jasno i izražajno izvođenje melodije i teksta pjesme. Pjesma se izvodi u cjelini, sa svim strofama teksta. Nakon demonstracije pjesme, odgojitelj može s djecom razgovarati o tekstu pjesme, objasniti im nepoznate ri-

ječi i sl. Pjesma se prilikom usvajanja ne dijeli na fraze, već odgojitelj pjeva cijelu strofu i djeca mu se postupno pridružuju. Uz pjevanje pjesme može se izvoditi njezin metar/takt i ritam, i to pljeskanjem, stupanjem, pomoću različitih udaraljki i sl. Pjesma se može pjevati i u različitom tempu i dinamici te uz izvođenje jednostavne koreografije koja se temelji na glazbenoizražajnim sastavnicama pjesme, odnosno metru/taktu, ritmu, glazbenom obliku i sl.

### *5.1.3. Glazbene igre*

Igra je temeljna i prirodna aktivnost koju karakteriziraju spontanost, užitak, intrinzična motivacija i aktivan angažman (Klarin, 2017; Yogman i sur., 2018). Ona omogućuje djeci istraživanje svoga okruženja, izražavanje kreativnost i razvijanje različitih vještina. Igra je sastavni dio zdravoga i cjelovitoga razvoja djeteta te pridonosi kognitivnom, fizičkom, socijalnom i emocionalnom rastu djeteta (Klarin, 2017). Kroz igru djeca stječu i razvijaju iznimno važne vještine, kao što su rješavanje problema, suradnja i kreativnost, potrebne za aktivno djelovanje u društvu (Yogman i sur., 2018). Osim toga, igra služi kao prirodno sredstvo za ublažavanje stresa, pružajući djeci priliku za obradu emocija i izgradnju otpornosti (Voglar, 1979). Igra potiče razvoj mašte i kreativnosti dopuštajući djeci da istražuju različite uloge i scenarije, što je ključno za društveni i kognitivni razvoj.

U ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje učenje temeljeno na igri osnovna je metoda rada. Takav pristup usklađen je s prirodnim dječjim procesima učenja, čineći obrazovanje ugodnim i smislenim. Igra i učenje uzajamno se podupiru, a iskustva vođene igre mogu pomoći djeci da ostvare određene ciljeve učenja bez smanjenja užitka igre. Osim što primjena učenja temeljenoga na igri u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje promiče razvoj bitnih vještina, poput suradnje, kritičkoga mišljenja i prilagodljivosti, ona odgojiteljima omogućuje stvaranje bogatih okruženja za učenje u kojima djeca mogu istraživati koncepte vlastitim tempom, što dovodi do dubljega razumijevanja i zadržavanja informacija.

Igra je, dakle, vitalna komponenta razvoja djeteta i njegova obrazovanja u ranom djetinjstvu. Podržava širok raspon razvojnih domena i poboljšava učenje usklađivanjem s dječjom intrinzičnom motivacijom i prirodnim stilovima učenja te doprinosi holističkom razvoju djeteta, postavljajući snažne temelje za cjeloživotno učenje. Zahvaljujući svojim osobitostima, igra može biti i polazište za uvođenje umjetničkoga odgoja (Ivon, 2009).

Glazbene igre u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje više su od djeci ugodne aktivnosti; one su temeljni alati koji pozitivno utječe na različite razvojne domene kod djece rane i predškolske dobi. One su „posebna vrsta didaktičkih igara s pravilima, koje zahtijevaju i ujedno razvijaju određene psihičke

funkcije, aktivnosti i sposobnosti potrebne za opažanje, doživljavanje, reprodukciju i stvaranje glazbe, s djetetu atraktivnim sadržajem i s pravilima koja mogu biti više ili manje eksplicitna i zahtjevna" (Voglar, 1973, str. 229). Starc i sur. (2004) ističu da odgojitelji djeci moraju osigurati stjecanje ključnih glazbenih iskustava u koja ubrajaju: istraživanje glazbe, uporabu glazbenih elemenata te stvaranje i izvođenje glazbe. Ističu kako je nužno takve aktivnosti organizirati u obliku igre ili projekta, posebno izdvajajući igre s pjevanjem i igre pretvaranja (pr. igranje kazališta, opere, koncerta i dr.).

Višestruke su dobrobiti integriranja glazbe i pokreta u odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu, a očituju se primjerice kao poboljšanja u usvajanju jezika, motoričkih vještina i kognitivnih sposobnosti. Jednako tako, sudjelovanje u grupnim glazbenim igrama potiče društvenu interakciju i emocionalni rast. Djeca uče surađivati, izmjenjivati se i razvijati empatiju dok sudjeluju u zajedničkim glazbenim iskustvima. Takve igre, također, mogu poboljšati vještine slušanja i samoregulaciju.

Glazbene igre u glazbenopedagoškom smislu doprinose razvoju djetetova glazbenoga sluha, ritamskih sposobnosti, vokalnih sposobnosti, koordinacije i kreativnosti te čine učenje zabavnijim. Postoje različite vrste glazbenih igara u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, a možemo ih podijeliti prema različitim kriterijima. Fučkar (1961) razlikuje glazbene igre sa sadržajem i bez sadržaja te one u kojima rabimo različita sredstva i one bez uporabe sredstava.

Voglar (1973) navodi podjelu prema dobi za koju je glazbena igra namijenjena i prema tom kriteriju igre dijeli na one namijenjene trogodišnjacima, one namijenjene četverogodišnjacima i petogodišnjacima te one za šestogodišnjake. Marić i Goran (2013) kao glazbene igre za djecu najmlađe dobi navode: zabavljalice, cupkalice, tapšalice i igre zvukovima. Zabavljalice su vrsta glazbene igre s prstićima koje se igraju tako da odgojitelj ili druga odrasla osoba drži djetetovu ruku te dodirujući prste, izgovara određeni tekst. Cilj je takvih igara doprinos razvoju osjećaja za ritam te povezanosti s odraslom osobom. Cupkalice su igre koje se mogu izvoditi s djetetom kada počne sjediti. Izvode se tako da dijete sjedi na koljenima odgojitelju ili drugoj odrasloj osobi koja izgovara ili pjeva tekst igre uz podizanje i spuštanje peta na pod (cupkanje). Tapšalice su igre u kojima dijete može ležati, sjediti, stajati, ovisno o njegovim razvojnim mogućnostima, a odgojitelj ili druga odrasla osoba uz pljeskanje dječjim rukama ritmički izgovara tekst. U igrama zvukovima odrasla osoba proizvodi ili stvara zvukove kako bi potakla dijete na reakciju poput treptanja, trzaja ili plača. One pozitivno utječu na razvoj djetetove zvučne osjetljivosti i percepcije. Miljak (1990), pak, igre za najmlađu djecu u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje dijeli u dvije skupine: recitacije, odnosno pjesmice i ritmički govor, uz koji se odgojitelj igra sa sva-

kim djetetom pojedinačno, pomičući dječje ruke, noge, prste i dr., razvijajući tako kod djece osjećaj sigurnosti i prisnosti. Premda su danas skupine u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mješovite po dobi, važno je poznavati podjelu igra prema dobi, a kako bi odgojitelj glazbene igre koje planira provoditi u praksi mogao oblikovati i prilagoditi djeci svoje skupine, imajući na umu različit stupanj razvoja njihovih sposobnosti.

Voglar (1973) igre, osim prema dobi, dijeli i prema načinu rješavanja didaktičkoga zadataka na: igre slušnoga pogađanja, igre reproduciranja, igre slušne usporedbe i razlikovanja te igre brzoga reagiranja. Također, navodi i podjelu glazbenih igara prema funkciji, odnosno prema psihičkim sposobnostima i vještinama koje razvijaju. Prema tom kriteriju igre dijeli na: igre za razvoj osjeta sluha, igre oblikovanja i bogaćenja predodžbi, igre koje razvijaju slušnu pažnju, igre za razvoj glazbenoga pamćenja, igre usporedbe i razlikovanja, igre analize zvukovnoga kompleksa te igre za razvoj glazbene mašte i kreativnosti. Prepoznaje i glazbeni sadržaj koji u glazbenoj igri prevladava kao kriterij podjele glazbenih igara te ih dijeli na: igre istraživanja zvuka, igre prepoznavanja smjera zvuka, igre za razlikovanje tempa, igre za razvijanje osjećaja za ritam, igre za razvijanje osjećaja za melodiju, igre oblikovanja vokalnih i pjevačkih sposobnosti, igre upotrebe i imenovanja glazbala te igre s (ostalim) različitim glazbenim sadržajem.

Fučkar (1958) glazbene igre dijeli na: igre s prekidom kretanja na zadan znak, igre za razvoj sposobnosti zapažanja dinamike, igre za razvoj sposobnosti zapažanja tempa, igre za razvoj sposobnosti zapažanja visine tona i igre za razvoj osjećaja za ritam i metar. U svojim kasnijim radovima prepoznaje nešto više vrsta glazbenih igara: pripremne igre, igre za savladavanje prostora, igre s prekidom kretanja na zadan znak, igre za razvoj sposobnosti zapažanja tempa, igre za razvoj sposobnosti zapažanja dinamike, igre za razvoj osjećaja za ritam i metar, igre za razvoj sposobnosti zapažanja visine tona, igre s pokretom, igre za razvoj osjećaja za tonski rod, igre za razvoj sposobnosti izvođenja plesova i kola uz glazbu i igre improvizacije (Fučkar, 1961).

Happ i Happ (2004) glazbene igre dijele na: igre pokreta, igre glasa, igre udaraljki, igre tempa, igre ritma, igre dinamike, igre memorije i igre improvizacije. Ističu da je osnovni cilj igara pokreta kod djece razviti pravilan, ekonomičan, koordiniran i lijep pokret te uspostaviti odnos prema vlastitu tijelu, prostoru i drugima. Igre glasa za cilj imaju usvajanje i razvijanje temeljnih vokalno-tehničkih i interpretativnih vještina. Igrama udaraljki u odgojno-obrazovnoj praksi koristimo se kako bi djeca slušno i vizualno upoznala, razlikovala i imenovala udaraljke, upoznala načine njihove primjene i načine sviranja i dr. Igre tempa imaju različite razine zadaća, od doživljaja tempa do prepoznavanja i imenovanja tempa. Kroz igre ritma djeca upoznaju i uvježbavaju ritamske figure povezujući ih s jezičnim

figurama. Premda se dinamika, kao važna glazbenoizražajna sastavnica, rabi u brojnim glazbenim igrama, podrobnije se upoznaje u igrama dinamike. Cilj igara memorije u pravilu je usmjeren na samo jedan element koji treba zapamtiti, a najčešće su zadaće: „točno ponoviti melodiju, ritam ili pokret, varirati tekst neke pjesmice, melodiju, ritam ili pratnju, otkriti i ispraviti pogreške u izvođenju" (Happ i Happ, 2004, str. 24). Igrama improvizacije može se ostvariti više ciljeva, pr. razvijati osjećaj za ritam i melodiju, istraživati različite mogućnosti glasa, istraživati sinkretizam udaraljki, glasa i pokreta te tako doprinijeti razvoju dječje mašte i kreativnosti, odnosno cjelovitu razvoju ličnosti.

Glazbene igre možemo podijeliti i na:

- ritamske igre (Makjanić, 1982) – usmjerene su na razvoj ritamskih sposobnosti, sposobnosti izražavanja glazbom, glazbenoga pamćenja i percepcije glazbenih elemenata. Ostvaruju se na različite načine, pr. pljeskanjem, tapkanjem, tjeloglazbom, sviranjem ritamskih glazbala, izvođenjem različitih pokreta i dr.
- igre s pjevanjem (Makjanić, 1982; Manasteriotti, 1988) – usmjerene su na razvoj djetetove sposobnosti izražavanja glazbom kroz pjevanje, na razvoj dječjega vokalnoga aparata, na razvoj glazbenoga pamćenja i na razvoj sposobnosti doživljavanja glazbe. Manasteriotti (1988) ističe da igre s pjevanjem, u kojima su u cjelinu združene govor, pjevanje i pokret, utječu kako na razvoj glazbenih tako i na razvoj govornih sposobnosti. Takve su igre, naglašava, uvijek kolektivne, a napjev koji se pritom koristi mora biti jednostavne ritamske strukture, jednostavnoga i lako pamtljivoga teksta te opsega manjega od opsega glasa djece u skupini jer takve igre u pravilu zahtijevaju i dodatni fizički napor. Poznajemo više vrsta igara s pjevanjem: igre u krugu (kolu), igre u koloni, igre slobodnih oblika i igre mješovitih oblika (Manasteriotti, 1988). Igre s pjevanjem u krugu tradicionalan su oblik glazbene aktivnosti u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, gdje djeca stoje ili sjede u kolu i izvode pjesme uz pokrete ili ples. Takav je oblik i danas najčešći oblik izvođenja igara (Blašković i Đaić, 2018). Igre s pjevanjem u koloni uključuju kretanje djece u nizu, u obliku ravne ili zakrivljene linije, uz izvođenje pjesama i pokreta. Za razliku od igara u krugu ili koloni, igre slobodnih oblika nemaju strogo određene strukture kretanja, već potiču kreativnost i individualni izraz, odnosno omogućuju djeci spontano izražavanje kroz pjevanje, pokret i improvizaciju. Igre s pjevanjem mješovitih oblika združuju elemente osnovnih tipova glazbenih igara s pjevanjem. U tim se aktivnostima izmjenjuju strukturirani i slobodni dijelovi igre.

- glazbene dramatizacije (Manasteriotti, 1988) – usmjerene su na razvoj izražajnoga (govora i) pjevanja i skladnih pokreta uz glazbu. Manasteriotti (1988) ističe da su glazbene dramatizacije najemotivniji oblik igara u kojima djeca prikazuju radnju u kojoj likovi mogu biti ljudi, životinje ili predmeti.
- igre s glazbalima – usmjerene su na razvoj sposobnosti izražavanja glazbom rabeći glazbala. Voglar (1973) igre sa sviranjem ne ubraja u glazbenodidaktičke, već ih izdvaja kao posebnu vrstu glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje – sviranje na malim instrumentima. Ističe da se ova aktivnost može realizirati kroz sljedeće faze: upoznavanje s glazbalima, izvođenje ponavljajućih ritamskih motiva, izvođenje ritamske jeke, improvizacija ritma na ritamskom ostinatu, izvođenje pratnje govornom tekstu, izvođenje pratnje pri izvođenju pjesme pjevanjem, izvođenje pratnje izvedbi odgojiteljice na melodijskom instrumentu, uporaba glazbala u dramatizacijama bajki i priča, izvođenje pratnje vlastitom pripovijedanju bajki i priča, izvođenje pratnje pokretu, sviranje na malim melodijskim glazbalima, istraživanje i oblikovanje novih glazbala.
- igre s pokretom – usmjerene su na razvoj sposobnosti doživljavanja glazbe, na razvoj sposobnosti izražavanja pokretom te na razvoj usklađenosti pokreta i glazbe.
- igre prepoznavanja zvukova – usmjerene su na razvoj sposobnosti percepcije glazbenih elemenata, preciznije, različitih boja zvuka. U ovim igrama djeca osluškuju i prepoznaju različite zvukove iz okoline ili zvukove različitih glazbala.
- igre kreativnoga izražavanja – usmjerene su na poticanje dječjega glazbenoga stvaralaštva. Voglar (1979) prepoznaje dva tipa dječjega glazbenoga stvaralaštva: stvaralačko pjevanje i stvaralačko sviranje na glazbalima. Stvaralačkim pjevanjem smatra svako spontano nenaučeno dječje pjevanje, neovisno o tome koliko traje, stvara li dijete samo melodiju i/ili tekst, ima li sadržaj, je li u potpunosti stvaralačko i dr. Prema tome u kakvom su odnosu tekst i melodija dječje glazbene kreacije, razlikuje pripovjedno izmišljanje pri kojemu je u prvom planu tekst i izmišljanje u kojemu je fokus na ritmu i melodiji. Mnogo je primjera dječjega stvaralačkoga pjevanja koje predstavlja svojevrsnu mješavinu tih dvaju osnovnih tipova. Voglar (1979) ističe da su najneposredniji poticaj za dječje pjevačko stvaralaštvo tzv. pjesme dopunjalice koje nisu potpuno dovršene, već je zadatak pjevača da ih prema vlastitom nahođenju dopuni. Dva su osnovna tipa stvaralačkoga sviranja na glazbalima, a proizlaze iz vrste glazbala na kojemu

se stvaralaštvo ostvaruje. Razlikujemo tako improvizacije na ritamskim glazbalima, odnosno na udaraljkama bez određene visine tona i one na melodijskim, odnosno harmonijskim glazbalima (Makjanić, 1979). Poseban je oblik glazbenoga kreativnoga izražavanja glazbena improvizacija uz glazbu, gdje je glazbeno djelo (koje se sluša) poticaj za dječji kreativni čin.

- igre imitacije (Fučkar, 1961) – mogu biti usmjerene na razvoj različitih glazbenih sposobnosti, no uvijek doprinose razvoju glazbenoga pamćenja i sposobnosti percepcije glazbenih elemenata.

U odgojno-obrazovnoj praksi često se javljaju igre u kojima se kombiniraju elementi različitih tipova igara. Udružuju se tako primjerice igre s pjevanjem i igre s pokretom (Manasteriotti, 1988), igre s glazbalima i igre prepoznavanja zvukova i dr., a gotovo sve u sebi sadrže elemente kreativnoga izražavanja.

Na koncu potpoglavlja spomenimo i glazbeni oblik srodan glazbenim igrama – malešnice. To su tradicionalne dječje pjesmice, poznate i kao *nursery rhymes*. Karakterizira ih jednostavan jezik, ritam i rima, što ih čini lako pamtljivima i privlačnima djeci. U suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu malešnice se primjenjuju kao učinkovito sredstvo za poticanje govornoga i jezičnoga razvoja. Često se izvode uz pjevanje, pljeskanje, tapšanje ili jednostavne (plesne) pokrete, što ih čini bliskima glazbenim igrama.

### *5.1.4. Sviranje*

Djeca vrtićke dobi služe se udaraljkama tijekom izvođenja brojalica, pjesama, glazbenih igara, slušanja glazbe i sl. Tijekom takvih aktivnosti razvija se niz dječjih glazbenih sposobnosti, u prvom redu onih ritamskih, ali pozitivno se utječe i na razvoj dječje motorike, njihov socioemocionalni i kognitivni razvoj.

Skup udaraljki koji se upotrebljava u radu s djecom rane i predškolske dobi kolokvijalno se naziva Orffovim instrumentarijem. *Orff Schulwerk* ili Orffov pristup razvojni je pristup koji se primjenjuje u glazbenom obrazovanju, a kombinira glazbu, pokret, dramu i govor u lekcije koje su slične dječjem svijetu igre. Razvili su ga njemački kompozitor Carl Orff (1895. – 1982.) i njegov kolega Gunild Keetman (1904. – 1990.) tijekom dvadesetih godina prošlog stoljeća. Iako glazbena sredstva koja se upotrebljavaju u ovoj metodi uključuju govor, ritam, geste, mimiku, pokret, melodiju i rukovanje Orffovim instrumentima, glazbeni pedagozi često iz takvog pristupa preuzimaju samo sviranje na udaraljkama, pa je taj skup udaraljki koje se upotrebljavaju s djecom dobio naziv Orffov instrumentarij.

Kako ističe Rojko, „*Orff-Schulwerk* ni u kom slučaju nije sinonim za tzv. školski instrumentarij, a pogotovo ne za takvu varijantu tog instrumentarija kakva se

može sresti po našim školama, jer se u Orffa, osim o glazbalima, radi i o pjevanju i, osobito, o improvizaciji. Glazbala koja ćemo ovdje nabrojati možemo podijeliti u četiri skupine: (1) Udaraljke s neodređenom visinom tona: zvečka (*Rassel*), štapići, cimbali, činele, triangli, kastanjete, različiti drveni i kožni bubnjevi, tamburin, praporci i sl.; (2) Udaraljke s određenom visinom tona: timpani, zvončići, metalofoni, ksilofoni, čaše; (3) Žičana glazbala: gambe, psaltiri, lutnje, gitare i, eventualno, čelo i kontrabas; (4) Puhačka glazbala: blok-flaute, flaute od bambusa, frule, rogovi." (Rojko, 1996, str. 125). Stoga ćemo se u nastavku teksta koristiti terminima ritamske i melodijske udaraljke.

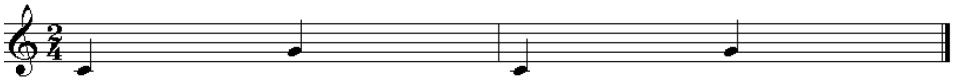
Prema materijalu od kojega su izrađene, ritamske udaraljke mogu se podijeliti u tri skupine: (1) drvene ritamske udaraljke (kastanjete, štapići, zvečka, mali drveni bubanj); (2) metalne ritamske udaraljke (trokutići, činela, praporci, tamburin ili def); (3) ritamske udaraljke s kožnatom opnom (veliki i mali bubanj) (Njirić, 2001, str. 27-34). Melodijske udaraljke dijele se u dvije skupine: (1) melodijske udaraljke s metalnim pločicama (metalofon); (2) melodijske udaraljke s drvenim pločicama (ksilofon) (Njirić, 2001, str. 27-34).

Što se metodičkih uputa za rad s ritamskim udaraljkama tiče, one su vrlo jednostavne. Ritamske udaraljke sviraju se tako da se instrument drži u lijevoj, a palica ili batić kojim se udara po instrumentu, u desnoj ruci (Dobrota, 2012, str. 28). Na ritamskim se udaraljkama izvodi metar/takt, ritam te samo teške ili samo lake dobe. Prilikom izvođenja samo teških ili samo lakih doba važno je da desna ruka ne miruje, nego da za vrijeme stanke zamahom po zraku obilježava dobe koje ne svira, kako bi se pratilo protjecanje doba. Takav zamah Kutnjak (prema Njirić, 2001, str. 32) naziva *sviranjem stanki* ili *nesviranjem.* Na ritamskim se udaraljkama može svirati i neki ritamski motiv, koji se može izvoditi kao uvod i završetak pjesme, ali i tijekom cijele pjesme.

Prilikom odabira udaraljki za sviranje različitih glazbenoizražajnih sastavnica, u prvom redu metra/takta i ritma, potrebno je voditi računa o boji i jačini njihova zvuka. Tako nije primjereno izvoditi ritam na udaraljkama koje odzvanjaju, poput triangla.

Na melodijskim udaraljkama obično se izvode jednostavne melodije od nekoliko tonova, ili stalan melodijsko-ritamski uzorak kao pratnja pjesmi (primjer 5).

Primjer 5. Melodijsko-ritamski motiv koji se može izvoditi na melodijskim udaraljkama



Pomoću ritamskih i melodijskih udaraljki mogu se realizirati brojne igre. Jedna je od takvih *Igra jeke,* koja se realizira tako da izaberemo po troje djece u jednoj i po troje djece u drugoj skupini i smjestimo ih tako da jedni drugima okrenu leđa. Djeca u svakoj skupini imaju iste instrumente (npr. trokutiće, štapiće i bubnjeve). Dijete iz prve skupine odsvira neki ritam, a dijete iz druge skupine mora prepoznati zvuk udaraljke koju drži u ruci i ponoviti isti ritam. Igra *Ritam na ritam* realizira se tako da izaberemo troje djece i svakome damo po jedan instrument. Prvo dijete svira kratku ritamsku frazu, drugo ju dijete ponavlja i dodaje jednu ritamsku frazu, treće ponavlja sve i dodaje novu ritamsku frazu. Igra *Ritamska pitanja i odgovori* realizira se tako da odgojitelj na ritamskoj udaraljci odsvira ritam i traži od djeteta da mu „odgovori" na taj ritam također sviranjem na ritamskoj udaraljci.

Na kraju možemo zaključiti kako je uvođenje aktivnosti sviranja u glazbene aktivnosti u vrtiću opravdano i psihološkim i glazbenim razlozima. Ovdje se radi o aktivnosti koju djeca vole i koja ju čini raznolikom (psihološki razlog), a koja ujedno i razvija ritamske sposobnosti djece (glazbeni razlog). Stoga je potrebno opremiti vrtiće što kvalitetnijim glazbalima te kontinuirano osposobljavati odgojitelje kako bi ih mogli upotrebljavati na odgovarajući način.

### *5.1.5. Slušanje glazbe*

Glazba ima iznimno važnu ulogu u životu djeteta rane i predškolske dobi, a slušanje vrijednih i djeci primjerenih glazbenih djela pozitivno utječe na dječji intelektualni, socioemocionalni, psihomotorički i glazbeni razvoj. Tako se u sferi intelektualnog razvoja slušanjem glazbe potiče razvoj pamćenja, pozornosti, sposobnosti rješavanja problema, operativnog mišljenja, slušanja i razumijevanja govora, artikulacije glasova i sl. Slušanje glazbe, nadalje, pozitivno utječe i na dječji emocionalni razvoj, obogaćivanje dječjeg emocionalnog života, razvoj pozitivnih emocionalnih stanja, sposobnosti prepoznavanja i izražavanja emocija i regulacije emocija. Osim toga, slušanje glazbe ima pozitivan utjecaj i na socijalni razvoj djeteta, u prvom redu na razvoj njegovih socijalnih kompetencija, tolerancije te učenja poštivanja pravila i dogovora. I, konačno, slušanjem glazbe potiče se dječji psihomotorički razvoj, koordinacija i preciznost pokreta.

Slušanje glazbe potiče i razvoj glazbenih sposobnosti, i to razvoj slušne percepcije, odnosno stjecanja iskustva sluhom, razvoj sposobnosti percepcije glazbenih elemenata (ugođaj, izvođači, tempo, dinamika i sl.), razvoj glazbenog pamćenja, sposobnosti doživljavanja i izražavanja glazbe te glazbenog stvaralaštva.

Djeca rane i predškolske dobi slušaju umjetničku i tradicijsku glazbu, i to vokalnu, vokalno-instrumentalnu i instrumentalnu glazbu. Djeci te dobi najpristupačnije su pjesme s instrumentalnom pratnjom ili bez nje. Od vokalno-

instrumentalnih skladbi djeci su posebno bliske uspavanke, posebno uspavanke velikih skladatelja poput W. A. Mozarta, J. Brahmsa ili F. Schuberta. Djeca te dobi slušaju i instrumentalnu glazbu, koja se dijeli na apsolutnu, odnosno glazbu koja je „neovisna od bilo kakvog izvanglazbenog sadržaja. Njezina umjetnička vrijednost proizlazi iz nje same. Snaga glazbenog izraza sadržana je u glazbenim elementima, strukturiranima u oblik: melodiji, harmoniji, tempu i dinamici" (Sam, 1998, str. 42). S druge strane, programna glazba ili glazba s programom ona je čije se određenje temelji na „mašti, fantaziji, doživljaju, ekspresiji ili impresiji skladatelja. Glazbenim tonom i zvukom moguće je pokušati dočarati, oslikati i imitirati izvanglazbeni zvuk, događaj, sadržaj, zvukove iz prirode" (Sam, 1998, str. 43). Odgojitelj treba imati na umu da glazba ima moć odgajati sama za sebe te je njegov zadatak uputiti djecu u ljepotu same glazbe. Eventualne izvanglazbene asocijacije mogu se iskoristiti tijekom motivacijskog dijela aktivnosti.

Budući da je kod djece potrebno razviti dojam cjelovitosti umjetničkog djela, za slušanje odabiremo „minijature, kratke skladbe za jedno glazbalo, više njih ili za cijeli orkestar" (Marić i Goran, 2013, str. 125). Od glazbenih priča posebno je vrijedno spomenuti glazbenu priču *Instrument čarobnjak* B. Sakača te *Peća i vuk* S. Prokofjeva jer se radi o didaktičkim pričama, u kojima djeca upoznaju glazbene instrumente. Za djecu rane i predškolske dobi pogodne su i skladbe plesnog karaktera poput *Male noćne muzike* W. A. Mozarta, *Mađarskih plesova* J. Brahmsa, *Slavenskih plesova* A. Dvořaka, *Valcera cvijeća* P. I. Čajkovskoga i sl.

Osim umjetničke glazbe plesnog karaktera, djeca rane i predškolske dobi rado slušaju tradicijske narodne plesove iz različitih krajeva naše zemlje i inozemstva. Takvim je skladbama potrebno pristupiti kao muzejskim eksponatima, koristeći se onim što Rojko (1996) naziva etnomuzikološkom elaboracijom, odnosno objašnjenjem kada je skladba nastala, u kojim društvenim uvjetima, s kojim se ciljem izvodila, uz kakve narodne nošnje i instrumente i sl.

Na djetetov glazbeni ukus svakako utječu obitelj i masovni mediji koji često plasiraju glazbu upitne umjetničke vrijednosti i kvalitete. Nije objektivno očekivati da djecu možemo zaštititi od takvih utjecaja i usmjeriti njihov ukus isključivo prema glazbi umjetničke provenijencije. Ono što odgojitelj može napraviti jest upoznati djecu s vrijednom glazbom iz područja umjetničke i tradicijske glazbe i pomoći im da u njoj prepoznaju ljepotu i umjetnički smisao. U tom nam procesu u prilog ide činjenica da su djeca te dobi izuzetno otvorena (engl. *openearedness*) (Hargreaves, 1982) prema različitim i nepoznatim glazbenim stilovima, a s porastom dobi sve se više usmjeravaju prema standardiziranim glazbenim formama, poput popularne glazbe, čime se gubi njihova otvorenost i znatiželja (Dobrota i Sarajčev, 2021). „Samo umjetnički vrijedna muzika može djelovati na dijete, pobuditi u njemu plemenite osjećaje, formirati njegov ukus i razviti u njemu trajniju

ljubav prema muzici. Taj zahtjev izražen je riječima: 'Za djecu je dobro samo ono što je savršeno'" (Manasteriotti, 1982, str. 128).

Slušanje glazbe u vrtiću može biti pasivno, kada se glazba sluša kao zvučna kulisa tijekom slikanja, crtanja, modeliranja, građenja i izrađivanja različitih predmeta uz slušanje glazbe. S druge strane, aktivno slušanje odnosi se na slušanje sa zadatcima kojima se usmjerava dječja pozornost prema određenim glazbenoizražajnim sastavnicama. Djeca pretvaraju glazbeni doživljaj u svjesnu misaonu aktivnost tek kada spoznaju neke glazbenoizražajne sastavnice glazbe, poput tempa, dinamike, ugođaja i sl. „Ispravno vođeni u slušanju glazbe – počevši od vrtića, preko nižih i viših razreda osnovne škole, do srednjoškolske nastave, kada završava opće obrazovanje – nekadašnji će učenici kao odrasli ljudi osjećati trajnu potrebu za slušanjem vrijedne glazbe; u poplavi svakovrsnog kiča koji nas svakog dana zapljuskuje s raznih strana moći će odabrati glazbu koja sadrži neporecive estetske kvalitete. To duhovno bogatstvo, stvoreno već razvijenim senzibilitetom glazbeno-estetske vrijednosti, pridonijet će skladu njihove cjelokupne ličnosti, što je, napokon, cilj općeg, a ne samo glazbenog odgoja" (Njirić, 2001, str. 49).

Aktivnost slušanja glazbe započinje motivacijom, koja može uključiti priču ili igrokaz, s ciljem usmjeravanja djece prema glazbenom djelu. Slijedi najava skladbe tijekom koje upoznajemo djecu s imenom skladatelja i naslovom skladbe. Nakon slušanja glazbenog djela djeca određuju njegov ugođaj i to pomoću različitih slika koje prikazuju sretno, tužno, ljutito ili indiferentno lice, a nakon toga i izvođače koje čuju u skladbi. Djeca vrlo jednostavno mogu odrediti tempo skladbe i to praćenjem protjecanja metra/takta pljeskanjem, koračanjem ili pomoću različitih udaraljki. Kod određivanja dinamike djeca mogu pratiti tijek skladbe različitim pokretima tijela (čučanj za tihu glazbu, podignute ruke za glasnu glazbu). Tempo se može prikazati sličicama životinja (puž, mačka, zec), a dinamika sličicama zvona (malo, srednje i veliko zvono). Za pojmove visoko – duboko djeci je potrebno više vremena za povezivanje izraza sa zvukom jer ih u svakodnevnom životu susreću i upoznaju u drugačijem značenju. U završnom dijelu aktivnosti djeca mogu izraziti doživljaj glazbenog djela plesom, crtanjem u likovnom centru i sl. Upravo je pokret životna potreba djece i nezaobilazna reakcija na slušanje i doživljaj glazbe. Svoju osjetljivost prema glazbi djeca iskazuju spontanim kretnjama u prostoru. „Djeca vrtićke dobi najčešće plešu dok slušaju glazbu. To je senzomotoričko slušanje koje se temelji na činjenici da ni jedan drugi osjet ne prodire tako duboko u druga osjetna područja kao što se to događa pri slušanju glazbe, pri čemu je cijeli senzorij zahvaćen rezonancijom što se izražava različitim, više ili manje vidljivim pokretima" (Rojko, 1996, 142).

Za djecu rane i predškolske dobi zanimljivi su i animirani filmovi u kojima se nalaze ulomci klasične glazbe (*Figarov pir* W. A. Mozarta, *Rigoletto* G. Verdi-

ja, *Carmen* G. Bizeta, *William Tell* G. Rossinija, *Bumbarov let* N. R. Korsakova). *Fantasia (1940)* Walta Disneya animirani je „koncertni" film koji integrira osam umjetničkih skladbi s umjetnički koreografiranom animacijom (Dobrota, 2015). U film je uključeno osam glazbenih djela: J. S. Bach: *Tokata i fuga u d-molu;* P. I. Čajkovski: *Suita Orašar*; P. Dukas: Čarobnjakov učenik; I. Stravinsky: *Posvećenje proljeća*; L. van Beethoven: *Pastoralna simfonija*; A. Ponchielli: *Ples satova*; M. Musorgski: *Noć na golom brijegu*; F. Schubert: *Ave Maria*. *Fantasia 2000* nastavak je filma *Fantasia 1940* i uključuje osam glazbenih djeca: L. van Beethoven: *Peta simfonija u c-molu, op.67;* O. Respighi: *Rimski borovi*; G. Gershwin: *Rhapsody in Blue;* D. Šostakovič: *Klavirski koncert br.2;* C. Saint-Saens: *Karneval životinja;* E. Elgar: *Prigodna i svečana koračnica (Pomp and Circumstance March);* I. Stravinski: *The Firebird (*Žarptica*);* P. Dukas: Čarobnjakov učenik (Dobrota, 2015).

### 5.2. Važnost kućne glazbene okoline za razvoj glazbenih sposobnosti dojenčadi i djece rane i predškolske dobi

U novije vrijeme sve se više ukazuje na važnost glazbenih interakcija djece i roditelja ili skrbnika u kućnom okruženju, u kojemu dijete provodi najviše vremena (Ilari i Young, 2016). Glazbena iskustva u kući mogu podupirati učenje jer predstavljaju ugodan okvir u kojemu se roditelji angažiraju u aktivnostima s djecom. Kućna glazbena okolina definira se kao „frekvencija glazbene interakcije između djeteta i roditelja, vrste glazbenih aktivnosti koje se javljaju u kući (pjevanje, slušanje glazbe, pokret uz glazbu i sl.), glazbeni materijali koji su prisutni u kući i frekvencija sudjelovanja na glazbenim događanjima od strane članova obitelji" (Wills, 2011, str. 20). Kvaliteta kućne okoline, odnosno svakodnevnih interakcija i zajedničkih aktivnosti roditelja i djece, ima povoljan utjecaj na dječji razvoj, osiguravanjem više mogućnosti učenja i većom učestalosti takvih aktivnosti. Pozitivni razvojni ishodi bogate kućne okoline učenja uključuju poboljšane jezične sposobnosti i pismenost (Sénéchal i sur., 2008), numeričke sposobnosti (Andres i sur., 2012), sposobnosti čitanja (Baker i sur., 2012) i socijalno-emocionalne sposobnosti (Hartas, 2011). Najkraće rečeno, kvalitetna glazbena okolina povezana je s boljim socijalnim, emocionalnim, kognitivnim i ostalim postignućima djeteta, i to u području njegova glazbenog i općeg razvoja (Brand, 1986).

Svijet koji okružuje dojenče bogat je zvukovima. Slušni aparat počinje funkcionirati oko trećeg tromjesečja trudnoće i tada nerođeno dijete postaje svjesno zvukova iz maternice i vanjske okoline (Abrams i sur., 1998). Još u maternici dijete odgovara na vanjske zvučne podražaje pomoću pokreta tijela i promjena u otkucajima srca (Woodward i sur., 1992). Nakon rođenja, dojenče može identificirati

zvukove koji su važni za njegov razvoj, poput majčina glasa (DeCasper i Fifer, 1980). Od afektivnih zvukova roditeljskoga govora, do melodija dječjih pjesama, dojenče brzo uči orijentirati se prema izvorima zvuka (Trainor i Trehub, 1990) i mijenjati svoje ponašanje prema melodijskim konturama roditeljskoga govora (Trainor i sur., 2000) i pjevanih glazbenih ulomaka (Rock i sur., 1999). Stoga je jasno da glazba i jezik imaju važnu ulogu u ranom auditivnom razvoju svakog djeteta.

Iako glazba prati rast dojenčadi širom svijeta (West, 2000), tek odnedavno se počela sustavno proučavati glazbena kognicija dojenčadi, i to iz perspektive dojenčeta, a ne na temelju percepcija roditelja ili skrbnika. Posljednja dva desetljeća intenzivirao se broj istraživanja glazbene percepcije i kognicije u dojenačkoj dobi. Istraživači počinju osporavati tvrdnju da je dojenče pasivni slušatelj s ograničenim perceptivnim i kognitivnim sposobnostima za glazbu. Dojenče je sofisticirani slušatelj koji percipira glazbu na brojne, odraslima slične, načine (Schellenberg i Trehub, 1996). Tako, na primjer, dojenčad percipira melodijsku konturu (Trehub i sur., 1984) i reagira na različite visine tonova, konsonance i disonance, boju, očekivanja i glazbeni oblik (Schellenberg i Trehub, 1996). Osim toga, dojenčad pokazuje neke sofisticirane glazbene sposobnosti, poput mehanizama grupiranja (Trehub i Thorpe, 1984).

Glazbeno roditeljstvo definira se u smislu vjerovanja, vrijednosti i ponašanja koja roditelji pokazuju tijekom glazbenog angažmana s djecom (Custodero i Johnson-Green, 2003), a promatra se u kontekstu glazbenih interakcija roditelj-dijete (Addessi, 2009), roditeljskih vjerovanja i stavova o glazbi i učenju glazbe u dječjem svakodnevnom životu (Ilari, 2005) te roditeljske uloge u instrumentalnoj glazbenoj poduci (McPherson i Davidson, 2002). Uloga roditelja u stvaranju poticajne glazbene okoline koja će potaknuti dječje interese i razvoj od neprocjenjive je važnosti za daljnji glazbeni razvoj djeteta (Ilari, 2017).

Pjevanje je prva glazbena aktivnost roditelja i dojenčadi (Custodero i sur., 2002). Roditelji dojenčadi pjevaju uspavanke, koje su obično polaganog tempa i ekspresivne, a služe za umirivanje i uspavljivanje djece (Chen-Hafteck, 1997). Igre s pjevanjem, obično bržeg tempa i većeg raspona nego uspavanke, potiču kod djeteta uzbuđenje i zabavljaju ga (Trehub i Schellenberg, 1995). Obje vrste pjesama važne su u komuniciranju afekata između dojenčeta i roditelja (Rock i sur., 1999). Trehub i suradnici (1997) koristili su se dnevnicima kako bi istražili stilove roditeljskog pjevanja i uočili značajne razlike u frekvenciji tonova koji se upotrebljavaju u pjevanju dojenčadi te u izboru pjesama. Majke imaju više frekvencije pjevanja od očeva te pjevaju jednostavnije, stereotipnije pjesme, a očevi složenije, često izmišljene pjesme. Custodero i suradnici (2003) istražili su glazbena ponašanja 2017 američkih roditelja i dojenčadi. Rezultati ukazuju na to da se oko 60 %

roditelja uključuje u glazbene aktivnosti s djecom te da majke, u odnosu na očeve, češće pjevaju djeci. Nadalje, češće su glazbene aktivnosti s dojenčadi nego s djecom od prve do treće godine života i s prvorođenom, u odnosu na kasnije rođenu djecu. Street (2003) je istražio stavove majki prema pjevanju dojenčadi i zaključio kako je glazba impresivno sredstvo komunikacije između majke i dojenčeta. Navedena istraživanja potvrđuju važnu ulogu koju glazba ima u interakciji između dojenčeta i roditelja ili skrbnika.

Kvalitativna analiza snimki 18 djece, roditeljskih dnevnika i intervjua s roditeljima i skrbnicima donosi značajne informacije o roditeljsko-dječjim glazbenim aktivnostima u predškolskom razdoblju, a uključuje zajedničko pjevanje, improviziranje pjesama koje prate svakodnevne radnje, ples, sviranje instrumenata i slušanje glazbe (Barrett, 2011). Većina istraživanja kućne glazbene okoline u ranim razdobljima djetetova života sugerira da roditelji djece mlađe od šest godina stupaju u glazbene interakcije s djecom na različite načine (Ilari, 2005). Nadalje, tijekom posljednjih godina povećala se učestalost dječjih glazbenih kućnih aktivnosti, što se povezuje i s brzim razvojem digitalnih tehnologija i različitim sociološkim faktorima, poput činjenice da djeca provode više vremena u kući, a manje se igraju vani (Ilari, 2005).

Imajući na umu dominaciju i bogatstvo glazbenih aktivnosti unutar obiteljskih sredina i spontani entuzijazam koji većina djece pokazuje za glazbenu igru, iznenađuje koliko malo znamo o efektima koje takva dimenzija roditeljsko-dječjih interakcija može imati na razvoj djeteta. Putkinen i suradnici (2013) pitali su roditelje koliko se često uključuju u aktivnosti poput pjevanja i plesa sa svojom djecom od dvije do tri godine. Rezultati potvrđuju da su djeca koja su živjela u glazbeno bogatijim okolinama, razvila zrelije auditivno procesuiranje na neurološkoj razini. Williams i suradnici (2015) proveli su longitudinalno istraživanje kako bi procijenili efekt bogatih kućnih glazbenih okolina na uzorku djece od dvije do tri godine i dobrobiti takvih aktivnosti za dječji kasniji kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj. Umjerena povezanost uočena je između frekvencije glazbenih aktivnosti u dobi od dvije do tri godine i razvoja dječjeg vokabulara, aritmetičkih sposobnosti, regulacije pažnje i emocija te prosocijalnih vještina nakon dvije godine. Kao glavna ograničenja navedenih istraživanja navodi se mali broj tvrdnji kojima se opisuje kućna glazbena okolina u takvim istraživanjima (Putkinen i sur., 2013; Williams i sur., 2015), što je neprihvatljivo imajući na umu činjenicu da se glazbena okolina sastoji od brojnih dimenzija koje se različito povezuju s aspektima ranog razvoja, tako da je mali broj tvrdnji koje evaluiraju glazbeno iskustvo u kući često nedovoljan da obuhvati takve veze.

Istraživači su primjenjivali različite kvantitativne metode za opisivanje kućne glazbene okoline (De Vries, 2009; Wills, 2011). Skala *Home Musical Environment*

*Scale (HOMES)* (Brand, 1986) sadrži četiri faktora koji se odnose na različite aspekte roditeljskog i dječjeg uključivanja u glazbu (na primjer, roditeljski stavovi prema glazbi i glazbenom uključivanju s djecom, roditeljsko pohađanje koncerata i sl.), a rezultati istraživanja potvrđuju značajnu povezanost između kućne glazbene okoline i glazbenog postignuća (Brand, 1986). Upitnik za procjenjivanje kućne glazbene okoline djece mlađe od pet godina, *The Children's Musical Behavior Inventory (CMBI)* (Valerio i sur., 2012), ima osam faktora i 97 tvrdnji o roditeljskoj frekvenciji dječjeg angažiranja u glazbenim aktivnostima s djecom, poput slušanja glazbe, pjevanja i plesa, s ciljem identificiranja i zadovoljavanja dječjih glazbenih potreba u predškolskim ustanovama. Sedam faktora povezano je s glazbenim aktivnostima koje iniciraju djeca, a samo jedan faktor mjeri frekvenciju glazbenih aktivnosti koje iniciraju roditelji ili skrbnici. Zdzinski (2013) je autor upitnika *Parental-Involvement-Home Environment in Music Measure (PIHEM)*, a rezultati potvrđuju da kućne glazbene okoline imaju izravne učinke na akademske, glazbene i psihosocijalne ishode sudionika. Ovaj autor navodi i višeznačnu strukturu kućnih glazbenih okolina i različite vrste roditeljske uključenosti u kućnoj glazbenoj okolini. Wills (2011) je proveo istraživanje na uzorku predškolske djece u dobi od tri do pet godina koja su bila uključena u kućne glazbene aktivnosti, te istražio utjecaj različitih faktora, poput demografskih osobina, roditeljskoga glazbenog iskustva i rane glazbene poduke na dječje glazbene interakcije. Korišten je upitnik *Parents' Use of Music with Preschool Students (PUMPS)*, pomoću kojega su sakupljene informacije o iskustvima sudionika i načinu na koji se glazba koristi u kući. Upitnik je sličan upitniku *Parents' Use of Music with Infants Survey (PUMIS)* (Custodero i sur., 2002) koji ispituje roditeljska glazbena iskustva i frekvenciju glazbenih interakcija u kući s djecom od četiri do šest mjeseci. Wills (2011) zaključuje da sudionici posjeduju bogatu kućnu okolinu s obzirom na posjedovanje različitih glazbenih materijala te da često stupaju u glazbene interakcije s djecom. Custodero i suradnici (2002) i Wills (2011) ističu da sudionici stvaraju bogate glazbene kućne okoline za djecu i angažiraju se u različitim vrstama glazbenih interakcija.

Politimou i suradnici (2018) kreirali su skalu *Music&Home Questionnaire* i to dvije verzije: za dojenčad (od tri do jedanaest mjeseci) i za djecu predškolske dobi (od dvije godine do pet godina i šest mjeseci). Tvrdnje u obama upitnicima odnose se na definiranje kućne glazbene okoline, odnosno neformalnih glazbenih interakcija i/ili glazbenih aktivnosti usmjerenih prema djeci. Dobiveni su sljedeći aspekti glazbenog iskustva kod kuće: strukturirane glazbene aktivnosti, roditeljski stavovi prema glazbi, upotreba glazbe za emocionalnu regulaciju djeteta i regulaciju djetetova raspoloženja, dječje slušanje glazbe, dječje pokretanje uz glazbu, dječje stvaranje glazbe, pjevanje usmjereno dojenčetu, dječje pjevanje, dnevna rutina i kućne aktivnosti, dječje glazbene preferencije te vjerovanja o glazbi i razvoju.

Dobrota i suradnice (2024) ispitale su stavove roditelja o važnosti glazbeno poticajne sredine za cjeloviti razvoj djece jasličke dobi s obzirom na spol, stručnu spremu, dodatnu glazbenu poduku, poznavanje notnog pisma i dječje pohađanje programa glazbenog vrtića. U istraživanju je upotrijebljen modificirani upitnik *Music&Home Questionnaire* (Politimou i sur., 2018). Rezultatima istraživanja potvrđeno je da spol ni stručna sprema roditelja nisu značajni prediktori roditeljskih stavova prema važnosti glazbeno poticajne sredine za cjeloviti razvoj djece jasličke dobi, a dodatna glazbena poduka roditelja i poznavanje notnog pisma značajno predviđaju dio roditeljskih stavova koji se odnose na provođenje glazbenih aktivnosti u kući i stavove prema glazbi općenito. Rezultatima istraživanja potvrđeno je da roditelji čija djeca pohađaju program glazbenog vrtića, u odnosu na roditelje čija djeca nisu uključena u takve aktivnosti, imaju pozitivnije stavove prema važnosti glazbeno poticajne sredine za cjeloviti razvoj djece jasličke dobi. Autorice naglašavaju važnost kvalitetne organizacije programa glazbenih vrtića i veću uključenost djece u takve programe.

U okviru procjene roditeljskih stavova o važnosti glazbeno poticajne sredine za glazbeni i cjeloviti razvoj djece, zanimljivo je istražiti roditeljsku motivaciju za uključivanje samo djece ili roditelja i djece u različite glazbenopedagoške programe. Koops (2011) je utvrdio da je jedan od razloga uključivanja roditelja i djece u takve programe užitak koji potječe od glazbene interakcije i dječjega glazbenog razvoja tijekom bavljenja glazbenim aktivnostima. Youm (2008) je ispitao motivaciju roditelja iz Južne Koreje za uključivanje djece u glazbenopedagoške programe i zaključio kako roditelji visoko vrjednuju ulogu glazbe za cjeloviti razvoj djece, bogatu okolinu učenja, pružanje radosnog iskustva, naglašavajući pritom ulogu igre u olakšavanju i podupiranju dječjeg budućeg učenja. Savage (2015) je proveo istraživanje na uzorku australskih roditelja koji uključuju djecu u glazbenopedagoške programe zbog razvijanja samopouzdanja pri izvođenju glazbe pred drugima, učenja procjenjivanja glazbe i stjecanja dobrih temelja za buduću instrumentalnu poduku. Pitt i Hargreaves (2017a, 2017b) istražili su roditeljske i glazbeničke/odgojiteljske perspektive za uključivanje u skupne glazbene aktivnosti u dječjim centrima u Velikoj Britaniji, u kojima je glazba samo jedan od aspekata dnevnog programa. U prvom istraživanju navedeni autori su istražili stavove roditelja i glazbenika/odgojitelja o razlozima uključivanja u aktivnosti stvaranja glazbe u kojima sudjeluju roditelji i djeca u interdisciplinarnim dječji centrima u Velikoj Britaniji, za djecu u dobi od nula do tri godine (Pitt i Hargreaves, 2017a). Odgovori su grupirani u osam glavnih tema: socijalni razlozi, emocionalni razlozi, učenje, podučavanje, roditeljstvo, glazbeni razlozi, povezanost s obiteljskim domom, organizacijski razlozi. Glazbenici/odgojitelji više naglašavaju dobrobiti učenja i razvoja, a roditelji socijalne i emocionalne razloge pohađanja glazbenih

programa. I glazbenici/odgojitelji i roditelji naglašavaju emocionalne dobrobiti koje su rezultat sudjelovanja u glazbenim aktivnostima.

U sljedećem istraživanju, u kojemu su se ponovno istraživali stavovi glazbenika/odgojitelja i praktičara o uključivanju djece u glazbene programe, Pitt i Hargreaves (2017b) uočavaju značajne razlike između roditelja i glazbenika/praktičara te između roditelja različite dobi. Roditelji u dobi od 27 do 35 godine, u odnosu na starije roditelje, imaju značajno pozitivnije stavove o važnosti uključivanja djece u glazbene programe. Autori zaključuju kako se razlozi uključivanja djece u roditeljsko-dječje glazbene aktivnosti odnose na socijalni, kulturni, emocionalni i kognitivni razvoj djece.

Rodriguez (2019) navodi kako su američki roditelji upisivali svoju djecu u glazbenopedagoške programe jer su im htjeli osigurati pozitivna glazbena iskustva i potaknuti njihovo procjenjivanje i vrjednovanje glazbe, što bi pomoglo razvoju mozga i djetetova vokabulara te socijalizaciju i interakciju s drugom djecom. Tijekom vremena roditelji su uvidjeli brojne dodatne dobrobiti, poput uživanja, usvajanja novih znanja te mogućnosti socijaliziranja i interakcija u sigurnoj okolini. Barrett i Welch (2020) istražili su motivaciju i aspiracije roditelja za uključivanje u *Music early learning programs (MELPs)*. Uzorak je sačinjavalo desetero roditelja, jedan djed i osmero djece. Rezultati potvrđuju kako roditelji dolaze iz različitih glazbenih sredina, a razlozi i aspiracije za uključivanje u takve programe obuhvaćaju razvoj roditeljskih i dječjih glazbenih sposobnosti, osiguravanje socijalnih dobrobiti za roditelje i djecu, izlaganje glazbenim iskustvima, dodatnu vrijednost za dječje obrazovanje i proširivanje obiteljskog socijalnog kruga. Trajni ishodi uključuju razvoj glazbenih sposobnosti i usvajanje glazbenih znanja, buduća ulaganja, fizički i emocionalni razvoj i nove obrasce učenja koji su potencijalno prenosivi. Rezultati potvrđuju da djeca koja pohađaju takve programe dolaze u školu s bogatim glazbenim repertoarom te su sposobna za uključivanje u različita glazbena iskustva.

Druga istraživanja o uključivanju djece u glazbene programe potvrđuju da uključivanje roditelja u takve programe osigurava mogućnosti glazbenoga učenja za roditelje, a stečenim znanjima roditelji se mogu koristiti i u kući (Ilari i sur., 2011). Osim toga, uključivanje u glazbene programe za roditelje predstavlja borbu protiv izolacije, posebno u slučaju roditelja koji žive u socijalno i ekonomski nepovoljnim okruženjima te pridonosi mentalnoj dobrobiti roditelja, posebno majki (Kawase i Ogawa, 2018). Rezultati istraživanja potvrđuju kako roditelji s više glazbenog iskustva/obrazovanja (Custodero i Johnson-Green, 2013; Youm, 2008) i boljeg socioekonomskog statusa (Corrigall i Schellenberg, 2015) osiguravaju svojoj djeci više glazbenih iskustava. Dječje izlaganje glazbi priprema ih za formalno učenje glazbe (Gordon, 2003), pa Hallam navodi da „što je intenzivnije izlaganje glazbi, to će se bolje i brže usvojiti glazbena znanja" (Hallam, 2010, str. 42).

# 6. DOBROBITI GLAZBENIH AKTIVNOSTI ZA CJELOVITI RAZVOJ DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Glazba je jedan od najuniverzalnijih načina ljudske ekspresije i komunikacije. Glazbeni razvoj djeteta rane i predškolske dobi značajan je segment njegova cjelovitog razvoja, pa se tako provođenjem glazbenih aktivnosti potiče razvoj dječjih glazbenih sposobnosti, ali i kognitivni, socioemocionalni i psihomotorički razvoj (Campbell, 2004). Bavljenje glazbenim aktivnostima pozitivno utječe na razvoj različitih aspekata glazbenih sposobnosti, poput razlikovanja visine tona (Ilari i sur., 2016) i sposobnosti percepcije/produkcije ritma (Matthews i sur. 2016), ali i na brojne neglazbene sposobnosti, poput verbalnih (Schellenberg, 2011), intelektualnih (Degé i sur., 2011) i motoričkih sposobnosti (Costa-Giomi, 2005).

## 6.1. Kognitivni razvoj

Interes prema povezanosti glazbe i inteligencije potječe iz dvaju neovisnih područja istraživanja (Schellenberg, 2003). Prvi se fokusira na takozvani Mozartov efekt, odnosno na kratkoročne efekte slušanja glazbe. Iako su Rauscher i suradnici (1993) utvrdili da pasivno slušanje Mozartove glazbe privremeno poboljšava spacijalne sposobnosti, kasnija istraživanja potvrđuju da je Mozartov efekt teško replicirati (Chabris i sur., 1999). Poboljšanja spacijalnih sposobnosti rezultat su razlika u pobuđenosti i raspoloženju jer slušanje Mozartove glazbe potiče pozitivna raspoloženja i relativno optimalne razine pobuđenosti, što dovodi do boljih rezultata na testu spacijalnih sposobnosti (Husain i sur., 2002).

Drugo područje istraživanja odnosi se na pitanje utječe li glazbena poduka na neglazbena područja kognicije, odnosno javljaju li se kod djece koja pohađaju glazbenu poduku efekti transfera (Barnett i Ceci, 2002). Naime, glazbena poduka uključuje duge periode fokusirane pažnje, vježbanja, čitanja nota, pamćenja glazbe, upoznavanja različitih glazbenih struktura i savladavanja tehničkih, odnosno motoričkih sposobnosti i pravila koja upravljaju ekspresijom emocija u izvedbi. Kombinacija takvih iskustava mogla bi imati pozitivan utjecaj na kogniciju, posebno tijekom djetinjstva, kada je razvoj mozga vrlo plastičan i osjetljiv na utjecaje iz okoline (Huttenlocher, 2002).

Rezultati istraživanja potvrđuju da je glazbena poduka pozitivno povezana s brojnim neglazbenim sposobnosti, poput opće inteligencije (Lynn i sur., 1986), sposobnosti čitanja (Anvari i sur., 2002; Morreno i sur., 2009), matematičkih spo-

sobnosti (Bahr i Christensen, 2000), neverbalnih sposobnosti (Thompson i sur., 2004), verbalnog pamćenja (Ho i sur., 2003) i spacijalnih sposobnosti (Hetland, 2000). Objašnjenje je takvih difuznih veza da sve one potječu od zajedničke komponente, kao što je opća inteligencija, a za djecu koja imaju viši kvocijent inteligencije, vjerojatnije je da će pohađati glazbenu poduku. Međutim, kako ističe Schellenberg (2003), eksperimentalna istraživanja uglavnom su uspoređivala djecu koja pohađaju glazbenu poduku s djecom koja ne pohađaju nikakvu poduku (Hetland, 2000), stoga je nejasno potječu li opažene veze od glazbene poduke ili od strukturiranih izvannastavnih aktivnosti.

Costa-Giomi (1999) je proveo istraživanje u kojemu je jedna skupina učenika od četvrtog do šestog razreda osnovne škole pohađala trogodišnju individualnu klavirsku poduku, a druga skupina nije bila uključena u glazbenu poduku. Na početku istraživanja obje su skupine bile izjednačene prema kognitivnim, glazbenim i motoričkim sposobnostima, samopoštovanju, akademskom postignuću i interesu za pohađanje klavirske poduke. Rezultati potvrđuju da je skupina koja je pohađala klavirsku poduku, u odnosu na skupinu bez takve poduke, imala bolje rezultate na testu spacijalnih sposobnosti nakon prve i druge godine pohađanja klavirske poduke, no nakon treće godine nije bilo razlika ni u općim kognitivnim ni u spacijalnim sposobnostima. Gardiner i suradnici (1996) usporedili su dvije skupine djece u dobi od pet do sedam godina koja su pohađala umjetnički program. Sudionici eksperimentalne skupine pohađali su likovnu poduku i Kodály vokalnu poduku, a ostala su djeca bila uključena u standardne umjetničke programe. Djeca iz Kodály skupine imala su slabije akademsko postignuće od druge djece, ali nakon sedam mjeseci eksperimentalnog programa postizali su bolje rezultate na testovima čitanja i aritmetike.

Moguće je da će visoko funkcionalna djeca, odnosno djeca optimalnog funkcioniranja, u odnosu na drugu djecu češće pohađati glazbenu poduku i postizati bolje rezultate na bilo kojem testu. Schellenberg (2006a) je ispitao postojanje povezanosti između trajanja glazbene poduke u djetinjstvu s kvocijentom inteligencije. U istraživanju su sudjelovala djeca u dobi od šest do jedanaest godina i odrasli. Rezultati potvrđuju da je glazbena poduka pozitivno korelirala s kvocijentom inteligencije i akademskim postignućima kod djece, čak i onda kada su varijable poput obrazovanja roditelja, obiteljskih prihoda i trajanja uključenosti u neglazbene izvanškolske aktivnosti bile konstante. Rezultati iz uzorka odraslih pokazuju slabije, ali značajne veze između pohađanja glazbene poduke u djetinjstvu i intelektualnog funkcioniranja. Dobiveni rezultati za obje skupine sudionika potvrđuju da nema dokaza da je pohađanje glazbenih aktivnosti snažnije povezano s nekim aspektima kognitivnih sposobnosti, poput matematičkih, spacijalno-temporalnih ili verbalnih, u odnosu na druge aspekte navedenih sposobnosti. Na

temelju dobivenih rezultata moguće je zaključiti da je formalno izlaganje glazbenoj poduci u djetinjstvu povezano s kvocijentom inteligencije i akademskim postignućem. Iako su takve veze slabe, one su generalne i dugotrajne.

Schellenberg (2004) je proveo istraživanje na uzorku od 144 šestogodišnje djece koja su slučajno odabrana za pohađanje umjetničke poduke tijekom jedne godine. Formirane su dvije glazbene (eksperimentalne) skupine i dvije kontrolne skupine. Polovina djece iz glazbene skupine pohađala je klavirsku, a polovina vokalnu glazbenu poduku. Druga djeca pohađala su dramsku poduku ili nisu bila uključena ni u kakvu dodatnu poduku. Sva su djeca testirana Wechsler IQ testom na početku i na kraju istraživanja. U odnosu na djecu iz kontrolne skupine, djeca iz glazbenih skupina imala su bolje rezultate na testu inteligencije i bolje akademsko postignuće. Kod djece koja su pohađala dramsku poduku uočeno je poboljšanje adaptivnog socijalnog ponašanja.

Moguće je objašnjenje navedenih transfera da je veza između glazbene poduke i generalne kognitivne sposobnosti indirektna, posredovana izvršnom funkcijom *(*engl. *executive function)* (Hannon i Trainor, 2007; Schellenberg i Peretz, 2008). Izvršne su funkcije kognitivni procesi prefrontalnog korteksa koji omogućuju sudjelovanje u svrhovitom i cilju usmjerenom ponašanju te uključuju radnu memoriju, fleksibilno mišljenje i samokontrolu. Kako navode Hannon i Trainor, „mali ali široko rasprostranjeni efekti glazbene poduke na kognitivno procesuiranje mogu se pojaviti zato što glazbena poduka trenira pažnju i izvršne funkcije, što koristi gotovo svim kognitivnim zadatcima" (Hannon i Trainor, 2007, str. 470). Izvršna funkcija, koja je u korelaciji s kvocijentom inteligencije (Salthouse, 2005), modificira se na temelju iskustva, posebno u djetinjstvu (Kloo i Perner, 2003).

Schellenberg (2011) je u svom istraživanju testirao hipotezu da je veza između glazbene poduke i inteligencije posredovana izvršnom funkcijom. Glazbeno obrazovana i glazbeno neobrazovana djeca u dobi od devet do dvanaest godina ispunjavala su test inteligencije i pet različitih testova izvršne funkcije. Rezultati potvrđuju da su kvocijent inteligencije i izvršna funkcija bili u korelaciji, pri čemu je glazbeno obrazovana skupina imala viši kvocijent inteligencije, dok je veza između glazbene poduke i izvršne funkcije bila neznatna. Takvi rezultati ne podupiru hipotezu da je veza između glazbene poduke i kvocijenta inteligencije posredovana izvršnom funkcijom, ali sugeriraju da će djeca s višim kvocijentom inteligencije vjerojatnije pohađati glazbenu poduku i imati bolje rezultate na različitim testovima kognitivnih sposobnosti, osim za one testove koji mjere izvršnu funkciju.

Iako rezultati istraživanja potvrđuju postojanje povezanosti između glazbene poduke i kognitivnog funkcioniranja (Schellenberg, 2005, 2006b), priroda takve veze ostaje nejasna u nekoliko aspekata (Schellenberg i Peretz, 2008). Prvi od njih

odnosi se na pitanje jesu li takve veze generalne ili su ograničene na specifične podvrste kognitivnih sposobnosti. Druga nejasnoća odnosi se na pitanje uzrokuje li glazbena poduka poboljšanje kognitivnih sposobnosti ili je vjerojatnije da će visoko funkcionalna djeca češće pohađati glazbenu poduku. I, konačno, ostaje nejasno je li takva veza direktna ili je posredovana drugim mehanizmom ili mehanizmima koji mogu biti pod utjecajem glazbene poduke i onda utjecati na kognitivne sposobnosti.

### 6.2. Socioemocionalni razvoj

Imajući u vidu činjenicu da je glazba univerzalni jezik temeljen na emocijama i prvo sredstvo komunikacije djeteta s vanjskim svijetom, socioemocionalni je razvoj područje u kojemu aktivno bavljenje glazbom vjerojatno ima najpovoljnije djelovanje na djecu rane i predškolske dobi. Dojenče se povezuje s roditeljem ili skrbnikom upravo putem glazbe. Pomoću različitih glazbenoizražajnih sastavnica, poput visine tona, ritma, boje i dinamike, roditelj prenosi svoju ljubav prema djetetu. U komunikaciji s dojenčetom majke se služe *govorom usmjerenim dojenčetu* (engl. *infant-directed speech*) (Fernald i sur., 1989) i *pjevanjem usmjerenim dojenčetu* (engl. *infant-directed singing*) (Trehub i sur., 1997), koje se razlikuje od ostalog pjevanja po visokim tonovima, polaganom tempu, ekspresivnijem prikazivanju teksta i višem emocionalnom angažmanu roditelja ili skrbnika (Trehub i sur., 1993). Istraživanja potvrđuju da majčinsko pjevanje ima brojne dobrobiti za dojenče jer regulira razine pobuđenosti (Shenfield i sur., 2003) i olakšava segmentiranje govora (Thiessen i Saffran, 2009), što potvrđuje i korisnu ulogu pjevanja u razvoju jezika.

Sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima i plesu kod djece se razvija osjećaj povezanosti i pripadnosti skupini te grupne kohezije (Hodges, 2020). Cross i Morley (2009) navode kako glazba ojačava jedinstvo grupe formiranjem grupnog identiteta, sinkroniziranja ponašanja i kognicije. Forrai (1997) je proveo trogodišnje longitudinalno istraživanje na uzorku djece u dobi od šest mjeseci do tri godine i zaključio da su djeca koja su bila više izložena glazbenim aktivnostima bila bolja u iniciranju socijalnih kontakata. Polazeći od pretpostavke da skupno bavljenje glazbom potiče socijalno povezivanje, grupnu koheziju, prosocijalno ponašanje i suradnju, Kirschner i Tomasello (2010) proveli su istraživanje na uzorku njemačke djece u dobi od četiri godine koja su bila uključena u glazbene aktivnosti i potvrdili da bavljenje takvim aktivnostima potiče kod djece prosocijalno, altruistično ponašanje. Winsler i suradnici (2011) proveli su eksperiment s djecom u dobi od tri do četiri godine, u kojemu je jedna skupina pohađala glazbenu

i plesnu poduku, a druga skupina nije bila uključena u takve aktivnosti. Rezultati potvrđuju da su djeca iz glazbene i plesne skupine, u odnosu na djecu iz kontrolne skupine, pokazala višu razinu samoregulacije i korištenja brojnih pozitivnih strategija samoregulacije.

Brown i Sax (2013) potvrdili su pozitivan utjecaj glazbeno poticajne sredine na sposobnost regulacije emocija djece rane i predškolske dobi iz obitelji slabijeg socioekonomskog statusa. Williams i suradnici (2015) proveli su istraživanje na uzorku australske djece i istražili povezanost zajedničkog bavljenja glazbom roditelja i djece u dobi od dvije do tri godine u kućnom okruženju i kasnijeg razvoja djece. Rezultati potvrđuju da su djeca koja su bila uključena u neformalno zajedničko stvaranje glazbe u kući imala bolju pažnju, pismenost, matematičke sposobnosti, socijalne vještine i sposobnost regulacije emocija u dobi od pet i šest godina. Autori zaključuju da se glazbene aktivnosti roditelja i djece u kućnom okruženju odvijaju u pozitivnom, empatičnom emocionalnom okruženju, što rezultira brojnim dobrobitima za cjeloviti razvoj djece.

### 6.3. Psihomotorički razvoj

Što se tiče psihomotoričkog razvoja kod djece predškolske dobi, ovo je razdoblje ključno za razvoj temeljnih motoričkih sposobnosti (Gallahue, 1996). Razvijene motoričke sposobnosti temelj su uspjeha u sportu tijekom adolescencije i odrasle dobi. Osim toga, djeca uživaju usvajajući takve sposobnosti i, jednom kada ih nauče, to ostaje za cijeli život. Ako dijete ne razvije motoričke sposobnosti tijekom ovoga razdoblja, često će doživjeti neuspjeh u motoričkom području tijekom djetinjstva i odrasle dobi (Gallahue, 1996). Najznačajnija posljedica razvoja temeljnih motoričkih sposobnosti i koncepata kretanja jest da takva postignuća potiču psihološki, socijalni, kognitivni i afektivni razvoj (Payne i Rink, 1997). Kada djeca sudjeluju u motoričkim aktivnostima, njihov društveni razvoj napreduje jer postaju sposobna za uspješne interakcije s drugima, poput pomaganja, suradnje i učenja kontrole agresije (Gallahue i Ozmun, 1998). Sudjelovanjem u igrama djeca uče izražavati emocije na društveno prihvatljive načine, postaju sposobna razumjeti kako se drugi osjećaju i razvijaju osjećaj za ispravno i pogrešno. Osim utjecaja na afektivni razvoj, motoričke aktivnosti i igre osiguravaju poticajnu okolinu za kognitivni razvoj jer djeca odgovaraju na upute odgojitelja i učitelja te pronalaze različite načine rješavanja problema ili izvođenja vježbe (Bee, 1999).

Glazba je sastavni dio brojnih programa tjelesnog i zdravstvenog odgoja djece. Ona obogaćuje takve programe te ih čini atraktivnijima i privlačnijima djeci. Carl Orff (Keetman, 1974) razvio je metodu koja se temelji na ideji da su glazba,

pokret i verbalni govor međusobno povezani ritmom kao zajedničkom komponentom. On je promatrao glazbu, pokret i govor kao povezane forme ekspresije koje potječu iz istog izvora (Cole i Nash, 2000).

Émile Jaques-Dalcroze (Bachmann, 1991) polazi od ideje da se svaka glazbena ideja može transformirati u pokret i da svaki tjelesni pokret može biti transformiran u svoj glazbeni ekvivalent. Razvio je metodu pod nazivom ritmička gimnastika ili euritmika, kao spoj glazbe, plesa i gimnastike. Djeca i odgojitelji improviziraju ritamske motive, a pomoću tjelesnog pokreta djeca odgovaraju na takve motive. Brown i suradnici (1981) istražili su različite načine poticanja perceptivno-motoričkog razvoja djece u dobi od četiri do šest godina. Eksperimentalna skupina pohađala je integrirani program fizičkog i glazbenog odgoja utemeljenog na Dalcroze i Kodály metodi. Program se temeljio na ponovljenim ritamskim vježbama namijenjenima razvoju prirodnih ritmova tijela, dok djeca vježbaju ekonomičnost i preciznost pokreta. Kontrolna skupina pohađala je program istraživanja pokreta. Rezultati potvrđuju da je integrirani program fizičkog i glazbenog odgoja bio mnogo efikasniji u poboljšavanju motoričke izvedbe u odnosu na program istraživanja pokreta.

High (1987) je uočio da četrnaestotjedni program ritamskog kretanja poboljšava ritamske sposobnosti djece rane i predškolske dobi više nego aktivnosti slobodne igre. U istraživanju s djecom drugog i trećeg razreda osnovne škole Moore (1984) uočava da je skupina koja je pohađala ritamsku poduku tijekom deset tjedana, u odnosu na kontrolnu skupinu, imala bolje rezultate na testu ritamskih sposobnosti.

Zachopoulou i suradnici (2003) istražili su utjecaj razvojno prilagođenog programa glazbe i pokreta (eksperimentalna skupina) i programa fizičkog odgoja (kontrolna skupina) u trajanju od dva mjeseca na razvoj skakanja i dinamičke ravnoteže kod djece od četiri do šest godina (N = 90). Djeca iz eksperimentalne skupine imala su bolje rezultate na zadatcima skakanja i dinamičke ravnoteže. Autori zaključuju da razvojno odgovarajući program glazbe i pokreta pozitivno utječe na razvoj navedenih sposobnosti kod djece predškolske i rane školske dobi.

# 7. ZAKLJUČAK

Glazbene aktivnosti tijekom rane i predškolske dobi imaju izuzetno važnu ulogu za cjeloviti razvoj djeteta. To se, u prvom redu, odnosi na razvoj kognitivnih, socioemocionalnih i psihomotoričkih sposobnosti, ali i na sveukupni dječji glazbeni razvoj.

Imajući u vidu činjenicu da su djeca rane i predškolske dobi izuzetno otvorena i fleksibilna za percipiranje novih i nepoznatih glazbenih podražaja, djecu je važno od najranije dobi okružiti kvalitetnim glazbenim iskustvima, bilo da se radi o aktivnostima pjevanja, sviranja ili slušanja glazbe. U tom procesu odgojitelj ima izuzetno važnu ulogu kao moderator i voditelj djece kroz apstraktni svijet glazbe, stoga je važno njegovo kvalitetno i cjelovito glazbeno obrazovanje tijekom studija, ali i pohađanje kvalitetnih glazbenih programa u okviru cjeloživotnog obrazovanja.

Osim glazbenih aktivnosti u vrtiću, važno je poticati stvaranje kvalitetne kućne glazbene okoline, odnosno interakcije i zajedničke aktivnosti roditelja i djece, koje pozitivno utječu na razvoj dječjih glazbenih sposobnosti, ali i na njihov cjeloviti razvoj. Možemo zaključiti kako je kvalitetna kućna glazbena okolina povezana s boljim socioemocionalnim, kognitivnim i psihomotoričkim postignućima djeteta, i to u području njegova glazbenog i općeg razvoja.

# IZVORI I LITERATURA

**a) Izvori**

**Arhivsko gradivo**

HR-DAG-768 Državni arhiv Zagreb, Udruženja učiteljica dječjih skloništa grada Zagreba.

**Tiskani izvori**


1. Kr. hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, Odjel za bogoštovje i nastavu (1878). Naredba kr. hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, Odjela za bogoštovje i nastavu od 19. prosinca 1878, br. 3493 ob ustrojstvu zabavišta, u: *Naredbe izdane na osnovu Školskog zakona od 14. listopada 1874. do konca g. 1882*.
2. Ministarstvo prosvete Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca (1920). Program rada u zabavištu. U*: Nastavni planovi i programi za zabavišta, osnovne škole, više osnovne škole, trgovačko-zanatliske i građanske škole*. Beograd: Ministarstvo prosvete.
3. Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije (1940). Program i način rada u zabavištima. *Prosvetni glasnik Ministarstva prosvete Kraljevine Jugoslavije*. Beograd, LVI (9).
4. Glavno ravnateljstvo za udružbu i družtvovnu skrb Nezavisne Države Hrvatske (1943). *Smjernice rada malih škola /dječjih obdaništa*. Zagreb: Glavno ravnateljstvo za udružbu i družtvovnu skrb.
5. Ministarstvo prosvete Vlade Demokratske Federativne Jugoslavije (1945). Uputstva za rad i organizaciju u dječjim zabavištima (1945). *Narodne novine*, 7/1945.
6. Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske (1947). *Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu*. Zagreb: Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske.
7. Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske (1967). *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
8. Pedagoški savjet SR Hrvatske (1971). *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
9. Prosvjetni savjet SR Hrvatske (1976). Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu. U: Šnajder, Z. ur. (1977). *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u školu*. Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske.
10. Prosvjetni savjet Hrvatske (1977). Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama (str. 9-74). u: Šnajder, Z. ur. (1978). *Zdravstveno-odgojni programi djece u jaslicama i u drugoj porodici*. Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske.
11. Sabor SR Hrvatske (1981). Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju, *Narodne novine*, br. 4.
12. Prosvjetni savjet SR Hrvatske (1983). *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
13. Ministarstvo prosvjete i kulture (1991). Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. *Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, *1*(7-8), 8-12.

14. Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću, *Narodne novine*, 83/2001, čl. 4.
15. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, posjećeno 31. siječnja 2025.
16. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf, posjećeno 31. siječnja 2025.
17. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2017). *Izmjene i dopune Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf, posjećeno 31. siječnja 2025.

**b) Literatura**

1. Abrams, R. M., Griffiths, S. K., Huang, X., Sain, J., Langford, G., i Gerhardt, K. J. (1998). Fetal music perception: The role of sound transmission. *Music Perception, 15*(3), 307–317.
2. Addessi, A. R. (2009). The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime and free-play. *Early Child Development and Care, 179*(6), 747–768. https://doi.org/10.1080/03004430902944122
3. Agazzi, R. (1961). *Guida per le educatrici dell' infanzia*. La scuola editrice.
4. Alderson, R. (1979). *Complete Handbook of Voice Training*. West Nyack: Parker Publishing Company.
5. Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., i von Maurice J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 231–244. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003
6. Antolić, K. (1967). O realizaciji programa muzičkog odgoja u dječjem vrtiću. U: Rudež, A. (1967). *Primjena programa odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću // Prva iskustva i rezultati* (str. 162-176). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
7. Antolić, K. (1975). *Muzički odgoj u dječjem vrtiću // Godišnji, mjesečni, tjedni i dnevni planovi za mlađu odgojnu grupu*. Savjet radne organizacije dječjih vrtića i jaslica Rijeka.
8. Anvari, S. H., Trainor, L., Woodside, J., i Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology, 83*(2), 11-130. https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8
9. Aronson, A. E. (1990). *Clinical Voice Disorders: An Interdisciplinary Approach (Third Edition)*. New York: Thieme, Inc.

10. Bachmann, M. (1991). *Dalcroze today—an education through and into music*. New York: Oxford University Press.
11. Bačlija Sušić, B. i Fišer, N. (2016). Obogaćivanje glazbenog doživljaja i izražaja djece rane i predškolske dobi tradicijskim stvaralaštvom. *Nova prisutnost*, *14*(1), 107-125.
12. Bahr, N., i Christensen, C. A. (2000). Inter-domain transfer between mathemetical skills and musicianship. *Journal of Structural Learning & Intelligent Systems, 14*(3), 187–197.
13. Baken, R. J., i Orlikoff, R. F. (2000). *Clinical measurement of speech and voice (2nd ed.)*. San Diego: Singular Publishing Group.
14. Baker, C. E., Cameron, C. E., Rimm-Kaufman, S. E., i Grissmer, D. (2012). Family and Sociodemographic Predictors of School Readiness Among African American Boys in Kindergarten. *Early Education and Development, 23*(6), 833–854. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607359
15. Barnett, S. M., i Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin, 128*(4), 612–637. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612
16. Barrett, M. S. (2011). Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music, 39*(4), 403–423. https://doi.org/10.1177/0305735610373054
17. Barrett, M. S., i Welch, G. F. (2020). Music early learning programs: Enduring outcomes for children and their families. *Psychology of Music, 49*(5), 1-24. https://doi.org/10.1177/0305735620944232
18. Bartuškova, M. (1968). *Pedagogija predškolske dobi*. Školska knjiga.
19. Bašić, E. (1971) Dječje brojalice jugoslovenske djece. *Umjetnost i dijete, 16-17,* 36-42.
20. Bašić, E. (1980a). Igra mašte – djetetova potreba. *Naša škola*, *31*(7-8), 408-415.
21. Bašić, E. (1980b). Dječje brojalice danas i uzroci atrofije njihove kreativnosti. *Umjetnost i dijete*, *12*(69), 16-19.
22. Bašić, E. (1981). Psihološka uvjetovanost funkcije brojalica i kreativni proboj metrike i forme standardne lirike. *Umjetnost i dijete, 13*(75), 23-41.
23. Bašić, E. (1985). Sinkretizam u muzikalnom izražavanju djeteta. *Umjetnost i dijete, 17*(1), 21-33.
24. Bašić, E. (1986a). Međusobni utjecaji podunavskih zemalja na dječje igre, posebno na dječje brojalice. *Umjetnost i dijete*, *18*(1-2), 67-73.
25. Bašić, E. (1986b). Brojalica – komunikacija na dvojezičnim područjima dječjeg igranja. *Umjetnost i dijete*, *18*(1-2), 75-80.
26. Bašić, E. (1987). Muzikalna potka u likovnom i govornom izražavanju spontanog djeteta. U: Kroflin, L. Nola, D., Posilović, A. i Supek, R. (Ur.), *Dijete i kreativnost* (str. 161-207). Globus.
27. Bašić, E. (1990). Zapisi iz davnih istraživanja. *Umjetnost i dijete*, *21*(1), 35-38.
28. Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 19-37). Filozofski fakultet.
29. Bašić, S. (2017). Promijenjeno djetinjstvo. U: Ribičić, G. (ur.), *Djetinjstvo i zavičajnost: Jesu li u krizi? // 7. okrugli stol o zavičajnosti u knjigama za djecu i mladež* (str. 16-28). Gradska knjižnica Marka Marulića.

30. Bayless, K. M. i Ramsey, M. E. (1986). *Music A Way of Life for the Young Child*. Merill Publishing Company.
31. Bećirović-Karabegović, J. (2018). *Razvojno-primjereni predškolski kurikulum*. Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu.
32. Bee, H. (1999). *The growing child: An applied approach* (2nd ed.). Addison–Wesley Educational Publishers Inc.
33. Belamarić, D. (1987). *Dijete i oblik // Likovni jezik predškolske djece*. Školska knjiga.
34. Belamarić, D. (1996). Dijete u vrtiću (krugovi). *Dijete, vrtić, obitelj*, *2*(4), 17-20.
35. Belamarić, D. (199?). *Seminar za likovni rad s djecom*. Studio Belam (umnoženo za polaznike seminara).
36. Belović, J. (1894). *110 igara za mladež*. Tisak i naklada knjižare Lav Hartman.
37. Bentley, A. (1966). *Measures of Musical Abilities.* Windsor, England: NFER-NELSON
38. Bergeson, T. R. (2001). Infants' perception of duple versus triple meter. Paper presented at the Meeting of the Society for Music Perception and Cognition, Kingston, Canada.
39. Berk, L. E. (2018). *Development Though the Lifespan, 7th Edn.* London: Pearson Education.
40. Birchall, M. A., i Carding, P. (2019). Vocal nodules management. *Clinical Otolaryngology, 44*(4), 497-501. doi: 10.1111/coa.13324.
41. Blacking, J. (1995). *Music, Culture and Experience.* Chicago: University of Chicago Press.
42. Blanuša Trošelj, D. (2024). Igra i učenje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U: Višnjić Jevtić, A. (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 163-191). Alfa.
43. Blašković, J., i Đaić, T. (2018). Analiza glazbenih sastavnica igara s pjevanjem. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 67*(1), 140-154.
44. Borovac, T. (2024). Alternativni pedagoški pristupi. U: Višnjić Jevtić, A. (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 52-72). Alfa.
45. Borovac, T. i Somolanji Tokić, I. (2024). Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U: Višnjić Jevtić, A. (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 425-443). Alfa.
46. Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. i Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa i lutke*. Pedagoška fakulteta.
47. Boseley, M. E., i Hartnick, C. J. (2006). Development of the human true vocal fold: depth of cell layers and quantifying cell types within the lamina propria. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology, 115*(10), 784-788. doi: 10.1177/000348940611501012.
48. Brand, M. (1986). Relationship between home musical environment and selected musical attributes of second-grade children. *Journal of Research in Music Education, 34*(2), 111-120. https://doi.org/10.2307/3344739
49. Bredekamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati //Razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine*. Educa.
50. Brown, E. D., i Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 337-346. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.002

51. Brown, J., Sherrill, C., i Gench, B. (1981). Effects of an integrated physical education/music program in changing early childhood perceptual–motor performance. *Perceptual and Motor Skills, 53*(1), 151–154. https://doi.org/ 10.2466/pms.1981.53.1.151
52. Buren, V., Müllensiefen, D., Roeske, T., i Degé, F. (2021a). What makes a child musical? Conceptions of musical ability in childhood. *Early Child Development and Care, 191*(12), 1985–2000. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1866566
53. Buren, V., Müllensiefen, D., Roeske, T., i Degé, F. (2021b). What makes babies musical? Conceptions of musicality in infants and toddlers. *Frontiers in Psychology, 12,* 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736833
54. Calgran, F. (1990). *Odgoj ka slobodi*: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
55. Campbell, P. S. (2004). *Teaching Music Globally: Experiencing Music, Experiencing Culture.* New York: Oxford University Press.
56. Chabris, C. F., Steele, K. M., Bella, S. D., Peretz, I., Dunlop, T., Dawe, L. A., Humphrey, G. K., Shannon, R. A., Kirby, J. L., Jr., Olmstead, C.G., i Rauscher, F. H. (1999). Prelude or requiem for the "Mozart effect"? *Nature, 400*(6747), 826–828. https://doi.org/10.1038/23608
57. Chen-Hafteck, L. (1997). Music and Language Development in Early Childhood: Integrating Past Research in the Two Domains. *Early Child Development and Care*, *130*(1), 85–97. https://doi.org/10.1080/0300443971300109
58. Cole, J., i Nash, G. (2000). Carl Orff and his child-centered music education. *Early Childhood Connections-Journal of Music and Movement Based Learning, 6*(3), 7–14.
59. Colton, R. H., Casper, J. K., i Leonard, R. (2011). *Understanding voice problems: A physiological perspective for diagnosis and treatment (4th ed.)*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
60. Connor, N. P., Cohen, S. B., Theis, S. M., Thibeault, S. L., Heatley, D. G., i Bless, D. M. (2008). Attitudes of Children With Dysphonia. *Journal of Voice, 22*(2), 197-209.
61. Corrigall, K. A., i Schellenberg, E. G. (2015). Predicting who takes music lessons: Parent and child characteristics. *Frontiers in Psychology, 6,* 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00282
62. Costa-Giomi, B. (1994). Recognition of chord changes by 4- and 5-year-old American and Argentine children. *Journal of Research in Music Education, 42*(1), 68–85. https://doi.org/10.2307/3345338
63. Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education, 47*(3), 198–212. https://doi.org/10.2307/3345779
64. Costa-Giomi, E. (2005). Does Music Instruction improve Fine Motor Abilities? *Annals of the New York Academy of Science*, *1060*(1), 262-264. https://doi.org/10.1196/annals.1360.053.
65. Cross, I., i Morley, I. (2009). The evolution of music: Theories, definitions and the nature of the evidence. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship,* (pp. 61–81). Oxford University Press.
66. Crowder, R. G., Reznick, J. S., i Rosenkrantz, S. L. (1991). Perception of the major/minor distinction: V. Preferences among infants. *Bulletin of the Psychonomic Society, 29*(3), 187–188. https://doi.org/10.3758/BF03342673

67. Custodero, L. A., i Johnson-Green, E. A. (2003). Passing the Cultural Torch: Musical Experience and Musical Parenting of Infants. *Journal of Research in Music Education, 51*(2), 102–114. https://doi.org/10.2307/334584
68. Custodero, L., Britto, P. R., i Xin, T. (2002) From Mozart to Motown, lullabies to love songs: a preliminary report on the parents use of music with infants survey. *Zero to Three Bulletin, 25*(1), 41–46.
69. Cvejić, N. (1980). *Savremeni belkanto*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
70. Cvijić, A. (1895). *Rukovođ za zabavišta*. Hrvatski pedagogijsko-književni zbor.
71. Čuvaj, [Cuvaj] A. (1880). *Rieč o zabavištih*. Tiskom A. Fanto-a.
72. DeCasper, A. J., i Fifer, W. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science, 208*(4448), 1174–1176. https://doi.org/10.1126/science.7375928
73. DeCasper, A. J., i Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development, 9*(2), 135–150. https://doi.org/10.1016/0163-6383(86)90025-1
74. DeCasper, A. J., Lecanuet, J. P., Busnel, M. C., Granier-Deferre, C., i Maugeais, R. (1994). Fetal reactions to recurrent maternal speech. *Infant Behavior and Development, 17*(2), 159–164. https://doi.org/10.1016/0163-6383(94)90051-5
75. Degé, F., Wehrum, S., Stark, R., i Schwarzer, G. (2011). The influence of two years of school music training in secondary school on visual and auditory memory. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(5), 608–623. https://doi.org/10.1080/17405629.2011.590668
76. Dejonckere, P. H. (1999). Voice problems in children: pathogenesis and diagnosis. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 49*(1), S311-S314.
77. De Vries P. (2009). Music at home with the under fives: What is happening?. *Early Child Development and Care, 179*(4), 395-405. https://doi.org/10.1080/03004430802691914
78. De Yarman, R. M. (1972). An experimental analysis of the development of rhythmic and tonal capabilities of kindergarten and first grade children. U: E. Gordon (ur.), *Research in the Psychology of Music* (Vol. 8). Iowa City: University of Iowa Press.
79. Dickson Sheehy, E. (1952). *There's music in children*. Henry Holt and company.
80. *Dječji vrtić „Matija Gubec" // Put koji smo prošli* (1979). Dječji vrtić „Matija Gubec".
81. Dobrota, S. (2001). Glazbena umjetnost u waldorfskoj, Montessori i Reggio Emilia pedagogiji. *Školski vjesnik*, *50*(1), 65-72.
82. Dobrota, S. (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju.* Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
83. Dobrota, S. (2015). Glazbena nastava i nastavna tehnologija. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, 6/7,* 3-14.
84. Dobrota, S. (2019). Stavovi odgojitelja predškolske djece prema glazbenim aktivnostima u vrtiću i samoprocjena kompetentnosti za njihovu realizaciju. *Metodički ogledi, 26*(2), 59–76. doi: 10.21464/mo.26.2.6
85. Dobrota, S. (2023). *Interkulturalizam u kontekstu suvremenoga glazbenog obrazovanja*. Split: Filozofski fakultet u Splitu.
86. Dobrota, S., i Kovačević, S. (2007). Interkulturalni pristup nastavi glazbe. *Pedagogijska istraživanja, 4*(1), 119-129.
87. Dobrota, S., i Sabljić, M. (2018). Glazbene preferencije učenika prema klasičnoj glazbi u parnim i neparnim mjerama. U: A. Radočaj-Jerković (ur.), *Drugi međunarodni*

*znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti. Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije. Osijek, 12. i 13. listopada 2017.* Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku, 89-101.
88. Dobrota, S., i Sarajčev, M. (2001). Glazbene preferencije učenika prema klasičnoj glazbi 20.stoljeća i glazbama svijeta - hipoteza otvorenosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 70*(1), 11-25. https://doi.org/10.38003/sv.70.1.1
89. Dobrota, S., *Škoko*, P., i Kalenić, Ž. (2024). Stavovi roditelj o važnosti glazbeno poticajne sredine za cjeloviti razvoj djece jasličke dobi. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja, 59*(1), 175-193.
90. Došen-Dobud, A. (1977). *Odgoj i obrazovanje u dječjem vrtiću*. Pedagoško-književni zbor.
91. Došen-Dobud, A. (1982). *Odgoj i slobodne aktivnosti predškolskog djeteta*: *Od igre do humanih vrijednosti*. Radničko i narodno sveučilište Moše Pijade.
92. Došen-Dobud, A. (2019). *Nove slike iz povijesti predškolskog odgoja*. Novi redak.
93. Dreissinger, Z. (1953/54). Kakova se sve administracija treba da vodi u dječjem vrtiću. *Predškolsko dete*, *4*(3-4), 63-65.
94. Duff, M. C., Proctor, A., i Yairi, E. (2004). Prevalence of voice disorders in African American and European American preschoolers. *Journal of Voice, 18*(3), 348-353.
95. Engelbrecht, H. (1986). *Geschichte des Österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. Band 4: von 1848. bis zum Ende der Monarchie. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft.
96. Fernald, A., Taeschner, T., Dunn, J., Papousek, M., de Boysson-Bardies, B., i Fukui, I. (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. *Journal of child language, 16*(3), 477-501. https://doi.org/10.1017/s0305000900010679
97. Flowers, P. J., i Dunne-Sousa, D. (1990). Pitch-pattern accuracy, tonality, and vocal range in preschool children's singing. *Journal of Research in Music Education, 38*(2), 102-114.
98. Forrai, K. (1997). The Influence of Music on the Development of Young Children: Music Research with Children between 6 and 40 months. *Early Childhood Connections, 2(1)*, 14-18. https://doi.org/ 10.59652/jetm.v2i1.162
99. Frabboni, F. (1974). *La scuola dell' infanzia*. La nuova Italia.
100. François, C., Chobert J, Besson M, i SchöoÈn D. (2012). Music training for the development of speech segmentation. *Cerebral Cortex, 23*(9), 2038-2043. https://doi.org/10.1093/cercor/bhs180
101. Fučkar, S. (1952/53). Neka uputstva za rad s predškolskom djecom na području muzičkog odgoja. *Predškolsko dete*, *3*(1-2), 11-16.
102. Fučkar, S. (1952/53a). Neka uputstva za rad iz muzičkog odgoja s predškolskom djecom //1. nastavak. *Predškolsko dete*, *3*(7-8), 164-169.
103. Fučkar, S. (1952/53a). Neka uputstva za rad iz muzičkog odgoja s predškolskom djecom //2. nastavak. *Predškolsko dete*, *3*(9-10), 215-221.
104. Fučkar, S. (1953). *Odgoj najmlađih pjesmom*. Glavni odbor društava Naša djeca NR Hrvatske.
105. Fučkar, S. (1953/54). Planiranje muzičkog odgoja u dječjim vrtićima. *Predškolsko dete*, *4*(3-4), 56-61.

106. Fučkar, S. (1954/55). Osnovna metodska uputstva predškolskog muzičkog odgoja. *Predškolsko dete*, *5*(1-2-3), 23-29.
107. Fučkar, S. (1957/58a). Slušanje muzike. *Predškolsko dete*, *7*(7-8), 138-149.
108. Fučkar, S. (1957/58b). Igre uz muziku. *Predškolsko dete*, *7*(9-10), 181-199.
109. Fučkar, S. (1959/60). Ritmika priče uz muziku. *Predškolsko dete*, *9*(5-6), 145-150.
110. Fučkar, S. (1958). *Igre uz muziku*. Savez društava Naša djeca NR Hrvatske.
111. Fučkar, S. (1959). *Muzički odgoj predškolske djece*. Školska knjiga.
112. Fučkar, S. (1961). *Muzički odgoj predškolske djece*. Zagreb: Školska knjiga.
113. Fučkar, S. (1965). Muzički odgoj predškolske djece. *Muzika i škola*, *10*(4), 125-128.
114. Fučkar, S. (1967). Muzika i dijete do 7 godina. *Muzika i škola*, *12*(1), 10-15.
115. Fučkar, S. (1981). Glazbeni odgoj i naše dijete. U: Smokvina Boranić, M. (ur.), *Knjiga za svaku ženu* (str. 514-518). Znanje.
116. Gallahue, D. (1996). *Developmental physical education for today's children*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
117. Gallahue, D., i Ozmun, J. (1998). *Understanding motor development. Infants, children, adolescents, adults.* NY: McGraw-Hill.
118. Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F., i Jeffrey, D. (1996). Learning improved by arts training. *Nature, 381*(6580), 284. https://doi.org/10.1038/381284a0
119. Goetze, M., Cooper, N., i Brown, C. J. (1990). Recent Research on Singing in the General Music Classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 104*, 16-37.
120. Goetze, M., i Horii, Y. (1989). A Comparison of the Pitch Accuracy of Group and Individual Singing in Young Children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 99*, 57-73.
121. Gopnik, A., Meltzoff, N. A. i Kuhl, K. P. (2003). *Znanstvenik u kolijevci*. Zagreb: Educa.
122. Goran, Lj. i Marić, Lj. (1987). *Zapjevajmo složno svi // Zbirika pjesama i igara za djecu predškolske dobi*. Školska knjiga.
123. Gordon, E. E. (1982a). *Primary Measures of Music Audiation.* Chicago: GIA
124. Gordon, E. E. (1982b). *Intermediate Measures of Music Audiation.* Chicago: GIA
125. Gordon, E. E. (1989). *Audie. A game for understanding and Analyzing Your Child's Music Potential.* Chicago: GIA
126. Gordon, E. E. (1990). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children.* Chicago: GIA
127. Gordon, E. E. (1998). *Introduction to Research and the Psychology of Music.* Chicago: GIA
128. Gordon, E. (2000). *What is audiation?* Lecture given at the World Piano Pedagogy Convention, Las Vegas, Nevada.
129. Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children.* Chicago, IL: GIA Publications.
130. Gordon, E. (2013). Listening: The critical component for understanding music. *Audea, 18*(1), 5-8.
131. Gospodnetić, H. (2015). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima, I/II.* Mali profesor.

132. Green, G. A. (1993). Unison versus individual singing and elementary students' vocal pitch accuracy. *Journal of Research in Music Education, 42*(2), 105–114.
133. Grgošević, Z. (1951). Predškolsko dijete i muzika. *Predškolsko dete*, *2*(3-5), 103-16.
134. Grgošević, Z., Šlik, M. i Špoljar, Z. (1937). *Narodni život u popijevci*. [Bez oznake nakladnika].
135. Hacki, T., i Heitmüller, S. (1999). Development of the child's voice: premutation, mutation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 49*(1), S141-S144.
136. Hale, M. (1977). An experimental study of the comparative effectiveness of harmonic and melodic accompaniment in singing as it relates to the development of a sense of tonality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 53*, 23-30.
137. 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
138. Hallam S. (2010). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music, 38*(3), 308–330. https://doi.org/10.1177/0305735609351922
139. Hallam, S., i Papageorgi, I. (2016). Conceptions of musical understanding. *Research Studies in Music Education, 38*(2), 133–154. https://doi.org/10.1177/1321103X1667 1037
140. Hallam, S., i Prince, V. (2003). Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education, 20*(1), 2–22. https://dooi.org/10.1177/1321103X030200010101
141. Hallam, S., i Shaw, J. (2002). Constructions of musical ability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 153/154,* 102–108.
142. Hannon, E. E., i Trainor, L. J. (2007). Music acquisition: Effects of enculturation and formal training on development. *Trends in Cognitive Sciences, 11*(11), 466–472. https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.08.008
143. Hansen, K. A., Kaufmann, R. K. i Walsh, K. B. (2004). *Kurikulum za vrtiće*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
144. Happ, E., i Happ, R. (2004). *Skočizvuk: Glazbom i pokretom do cjelovite ličnosti – metodički priručnik i zbirka glazbeno-pokretnih igara s interaktivnim audio CD-om*. Zagreb: NAJ – DOMUS i HappaH.
145. Happ, E., i Happ, R. (2004). *Skočizvuk: Glazbom i pokretom do cjelovite ličnosti – metodički priručnik i zbirka glazbeno-pokretnih igara s interaktivnim audio CD-om*. Zagreb: NAJ – DOMUS i HappaH.
146. Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music, Special Issue*, 51–54.
147. Haroutounian, J. (2000). Perspectives of musical talent: A study of identification criteria and procedures. *High Ability Studies, 11*(2), 137–160. https://doi.org/10.1080/13598130020001197
148. Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal, 37*(6), 893-914. https://doi.org/10.1080/01411926.201 0.506945
149. Hercigonja, J. (1947). Muzički odgoj predškolskog djeteta. *Pedagoški rad*, *2*(6), 347-349.

150. Hetland, L. (2000). Learning to Make Music Enhances Spatial Reasoning. *The Journal of Aesthetic Education, 34*(3/4), 179-238.
151. High, L. (1987). Effects of selected rhythmic teaching strategies on beat performance skills of kindergarten children. Dissertation Abstracts International, 48, 3067.
152. Hirano, M., Kurita, S., i Toh, Y. (1981). Growth, Development and Aging of the Vocal Fold. *Practica Oto-Rhino-Laryngologica, 74*(8), 1791-1802. doi: 10.5631/jibirin.74.1791.
153. Ho, Yim-Chi, Cheung, Mei-Chun, i Chan, A. S. (2003). Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology, 17*(3), 439-450. https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439
154. Hodges, D. A. (2020). *Music in the Human Experience. An Introduction to Music Psychology. Second Edition.* Routledge.
155. Horvat, M., i Pačarić, T. (2022). Utjecaj vježbi disanja na kvalitetu izvedbe tjelesne aktivnosti. *SKEI – međunarodni interdisciplinarni časopis, 3*(2), 62-71.
156. Husain, G., Thompson, W. F., i Schellenberg, E. G. (2002). Effects of Musical Tempo and Mode on Arousal, Mood, and Spatial Abilities. *Music Perception, 20*(2), 151-171. https://doi.org/10.1525/mp.2002.20.2.151
157. Huttenlocher, P. R. (2002). *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex.* Harvard University Press.
158. Ilari, B. (2005). On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviors of mothers and infants. *Early Child Development and Care, 175*(7), 647-660. https://doi.org/10.1080/0300443042000302573
159. Ilari, B. (2017). Children's ethnic identity, cultural diversity and music education. In R. MacDonald, D. Hargreaves,and D. Miell (Eds.), *The handbook of musical identities* (pp. 527-542), Oxford, UK: Oxford University Press.
160. Ilari, B., i Young, S. (2016). *Children's home musical experiences across the world.* Indiana: Indiana University Press.
161. Ilari, B. S., Keller, P., Damasio, H., i Habibi, A. (2016). The development of musical skills of underprivileged children over the course of 1 year. A study in the context of an El Sistema-inspired program. *Frontiers in Psychology*, 7(62), 1-13. https//doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00062.
162. Ilari, B., Moura, A., i Bourscheidt, L. (2011). Between interactions and commodities: Musical parenting of infants and toddlers in Brazil. *Music Education Research,13*(1), 51-67. https://doi.org/10.1080/14613808.2011.553277
163. Ivanković, A. i Njirić, N. (1975). *Pokret i glazba za najmlađe*. Školska knjiga.
164. Ivon, H. (2009). Dječja igra – dječja umjetnost. U: H. Ivon (ur.), *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*. Split: Centar za interdisciplinarne studije – Studia Mediterranea, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split.
165. Jelić, S. (1949a). Dječji kutić. *Žena u borbi*, *7*(7), 16-17.
166. Jelić, S. (1949b). Dječji kutić. *Žena u borbi*, *7*(8), 30.
167. Jelić, S. (1949c). Dječji kutić. *Žena u borbi*, *7*(9), 16.
168. Jelić, S. (1949d). Dječji kutić. *Žena u borbi*, *7*(10), 26.
169. Jelić, S. (1949e). Dječji kutić. *Žena u borbi*, *7*(11), 25-26.

170. Jelić, S. (1949f). Dječji kutić. *Žena u borbi*, *7*(12), 25-26.
171. Jelić, S. (1950a). Dječji kutić. *Žena u borbi*, *8*(1), 28-29.
172. Jelić, S. (1950b). Dječji kutić. *Žena u borbi*, *8*(2), 36-37.
173. Jerković, B. (2019). *Kurikul nastave pjevanja*. Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu.
174. Jerković, J. (2001). *Osnove dirigiranja II: interpretacija*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.
175. Jurišić, G. i Sam Palmić, R. (2002). *Brojalica – snažni glazbeni poticaj*. Adamić.
176. Katz, L. G. i McClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Educa.
177. Kawase, S., i Ogawa, J. (2018). Group music lessons for children aged 1–3 improve accompanying parents' moods. *Psychology of Music, 48*(3), 1-12. https://doi.org/10.1177/0305735618803791
178. Keetman, G. (1974). *Elementaria–first acquaintance with Orff-Schulwerk*. London: Schott & Co. Ltd.
179. Kirschner, S., i Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior, 31*(5), 354-364. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004
180. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
181. Kloo, D., i Perner, J. (2003). Training transfer between card sorting and false belief understanding: Helping children apply conflicting descriptions. *Child Development, 74*(6), 1823–1839. https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00640.x
182. Koelsch, S., Maess, B., Grossmann, T., i Friederici, A. D. (2003). Electric brain responses reveal gender differences in music processing. *Neuroreport, 14*(5), 709-713. https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000065762.60383.67
183. Komenski, J. A. (1886). *Informatorijum za školu materinsku*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
184. Koops, L. H. (2011). Perceptions of current and desired involvement in early childhood music instruction. *Visions of Research in Music Education, 17*(1), 1–22.
185. Koritnik, M. (1952). *Upute za rad s djecom predškolske dobi*. Savjet Saveza pionira NR Hrvatske.
186. Kovač Bilić, L., Šimić, I., Raguž, D., i Bilić, M. (2021). Poremećaji glasa u djece – iskustvo jednog centra. *Liječnički vjesnik, 143*(9-10), 375-380.
187. Krnić, M. (2009). Školski dječji pjevački zborovi i klape u funkciji glazbeno-estetskog odgoja. U: H. Ivon (ur.), *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti* (str. 171-179), Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarne studije – Studia Mediterranea, Hrvatski pedagoški zbor – Ogranak Split.
188. Krnić, M. (2016). Slušna identifikacija djevojačkih i dječačkih glasova. U: B. Jerković i T. Škojo (ur.), *Prvi međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti: Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*, (str. 369-380). Osijek, 17. i 18. listopada 2014. Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
189. Krnić, M., i Lučić, M. (2016). Dječji operni zbor u funkciji glazbeno-estetskog odgoja djeteta. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, 6-7*, 150-165.
190. Krnić, M., i Njirić, N. (2018). Utjecaj demografskih čimbenika na razvoj vokalnih sposobnosti djece rane školske dobi. U: A. Radočaj-Jerković (ur.), *Drugi međuna-*

*rodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti. Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije*, (str. 190-205). Osijek, 12. i 13. listopada 2017. Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
191. Krnić, M., i Sviličić, N. (2015). Utjecaj demografskih čimbenika na opseg glasa u djece rane školske dobi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 61*(1), 63-77.
192. Kuhač, F. (1885). *Pjevanka*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
193. Kunstek, M. (1998). Razvojno-primjereni kurikulum – kurikulum usmjeren na dijete. Dijete, vrtić, obitelj *4(*13), 5-7.
194. Lafuente, M. J., Grifol, R., Segarra, J., Soriano, J., Gorba, M. A., i Montesinos, A. (1997). Effects of the firstart method of prenatal stimulation on psychomotor development: The first six months. *Pre- and Perinatal Psychology Journal, 11*(3), 151–162.
195. Lecanuet, J. P. (1996). Prenatal auditory experience, In: Deliege, I. and Sloboda, J. (Ur.), *Musical Beginnings – Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press, 3–36.
196. Lecanuet, J. P., Graniere-Deferre, C., Jacquet, A. Y., i DeCasper, A. J. (2000). Fetal discrimination of lowpitched musical notes. *Developmental Psychobiology, 36*(1), 29–39.
197. Levin-Ščirina, F. S. i Mendžericakaja, D. V. (1950). *Predškolski odgoj*. Pedagoško književni zbor.
198. Lhotka-Kalinski, I. (1975). *Umjetnost pjevanja*. Zagreb: Školska knjiga.
199. Lindsay, J. (1992). *Javanese Gamelan: Traditional Orchestra of Indonesia.* Oxford: Oxford University Press.
200. Lukić, M. (1966). O prijedlogu novog orijentacionog programa muzičkog odgoja u dječjem vrtiću – osnovna i sadržajna struktura. U: *Mjesto, uloga, zadaci i program, muzičkog odgoja u predškolskim ustanovama* (str. 76-84). zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
201. Lynch, M. P., Eilers, R. E., Oller, D. K., i Urbano, R. C. (1990). Innateness, experience and music perception. *Psychological Science, 1*(4), 272–276. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00213.x
202. Lynch, M. P., i Eilers, R. E. (1992). A study of perceptual development for musical tuning. *Perception and Psychophysics, 52*, 599–608. https://doi.org/10.3758/BF03211696
203. Lynn, R., i Gault, A. (1986). The relation of musical ability to general intelligence and the major primaries. *Research in Education*, *36*(1), 59-64. https://doi.org/10.1177/003452378603600107
204. Lyon, J. T. (1993). Teaching all students to sing on pitch. *Music Educators Journal, 80*(2), 20-22.
205. Makjanić, V. (1950). Kako da djecu privikavamo na slušanje muzike. *Predškolsko dete*, *1*(2-3), 28-32.
206. Makjanić, V. (1957). *Prvi koraci u muzici*. Sloga.
207. Makjanić, V. (1967). Muzika, govor, kretnja, udaraljke i mašta kao sredstvo muzičkog odgoja djece predškolske dobi. *Muzika*, *12*(3), 113-117.
208. Makjanić, V. (1972). Kako probuditi prirodni osjećaj djeteta za ritam i obogatiti ga igrom. *Pedagoški rad*, *27*(7-8), 371-378.

209. Makjanić, V. (1976). *Veseli svirači // Prva slikovnica za udaraljke i frulicu.* Školska knjiga.
210. Makjanić, V. (1979). Djeca stvaraju glazbu. *Predškolsko dete*, *9*(1-2), 71-93.
211. Makjanić, V. (1980). Neki oblici glazbenog stvaranja djece. U: Babić, Lj. i sur. (ur.). *50 godina Dječjeg vrtića Marijan Čavić*, Zagreb: Dječji vrtić Marijan Čavić.
212. Makjanić, V. (1982a). Glazba kao svakodnevni pratilac predškolskog djeteta. *Predškolsko dete*, 12 (1-2), 77-87.
213. Makjanić, V. (1982b). *Veseli svirači // Druga slikovnica za udaraljke i frulicu.* Školska knjiga.
214. Makjanić, V. (1984). *Hajd` u kolo dječice*. Školska knjiga.
215. Makjanić, V. (1986a). Razvoj glazbenog izraza u drugoj godini života. U: Miljak, A. (ur.), *Odgoj i njega djece u 2. i 3. godini života* (str. 39-46). Školska knjiga.
216. Makjanić, V. (1986b). Razvoj glazbenog izraza u trećoj godini života. U: Miljak, A. (ur.), *Odgoj i njega djece u 2. i 3. godini života* (str. 84-91). Školska knjiga.
217. Maletić, A. (1951), Ritmički odgoj predškolskog djeteta. *Predškolsko dete*, *2*(1-2), 15-18.
218. Malmberg, B., Semenov M. (prev.) (1995). *Fonetika*. Zagreb: Ivor.
219. Manasteriotti, V. (1961/62). Buđenje i razvijanje osjećaja za ritam, *Predškolsko dete*, 11 (7-8), 188-195.
220. Manasteriotti, V. (1965). *Muzički odgoj djece predškolskog uzrasta*. Škola za odgajatelje.
221. Manasteriotti, V. (1965/66a). Pjevanje je glasnik dječje sreće i radosti, *Predškolsko dete*, 15 (5-6), 133-141.
222. Manasteriotti, V. (1965/66b). Muzika nije radost samo za onoga koji je stvara nego i za onoga koji je sluša. *Predškolsko dete*, *15*(7-8), 156-160.
223. Manasteriotti, V. (1966). Uloga muzike u formiranju ličnosti. U: Rudež, A. (ur.), *Mjesto, uloga, zadaci i program muzičkog odgoja u predškolskim ustanovama* (str. 6-13). Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
224. Manasteriotti, V. (1967). Slušanje muzike u vrtiću. *Muzika i škola*, *12*(1), 28-32.
225. Manasteriotti, V. (1969). *Zbornik pjesama i igara za djecu.* Školska knjiga.
226. Manasteriotti, V. (1971). *Muzički odgoj na početnom stupnju*. Školska knjiga.
227. Manasteriotti, V. (1970). Muzički odgoj u vrtiću, U: *Program vaspitno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi* (str. 154-176). Zavod za osnovno obrazovanje i obrazovanje nastavnika SR Srbije.
228. Manasteriotti, V. (1973a). Kako uvoditi djecu u svijet muzike. *Muzika*, *18*(1), 8-11.
229. Manasteriotti, V. (1973b). *Na usnama pjesma // Zbirka pjesama i igara za djecu.* Prosvjetni sabor Hrvatske.
230. Manasteriotti, V. (1975a). Materinski jezik i muzički odgoj u dječjem vrtiću, njihov međusobni odnos i utjecaj na razvijanje kulture govora kod djece. U: Rudež, A. (ur.). *Materinski jezik u dječjem vrtiću* (str. 157-184). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
231. Manasteriotti, V. (1975b). *Violina majstora Stradivarija // Priručnik za djecu*. Školska knjiga.
232. Manasteriotti, V. (1981). *Prvi susreti djeteta s muzikom.* Školska knjiga.
233. Manasterotti, V. (1982). *Muzički odgoj na početnom stupnju.* Zagreb: Školska knjiga.

234. Manasteriotti, V. (1988). *Zbornik pjesama i igara za djecu: priručnik muzičkog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
235. Manasteriotti, V. (1988). *Zbornik pjesama i igara za djecu: priručnik muzičkog odgoja.* Zagreb: Školska knjiga.
236. Marić, Lj., Goran, Lj. (2013). *Zapjevajmo radosno: metodički priručnik za odgojitelje, studente i roditelje.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
237. Marinić, T. (1960/61). Predškolski odgoj u Jugoslaviji. *Predškolsko dete*, *10*(1-2-3), 5-17.
238. Marinić, T., Jelić, S. i Marković, B. (1950). *Priručnik za rad s predškolskom djecom*. Centralni odbor Antifašističkog fronta žena.
239. Marković, M. (2002). *Glas glumca*. Beograd: Clio.
240. Matthews, T. E., Thibodeau, J. N. L., Gunther, B. P., i Penhune, V. B. (2016). The impact of instrument-specific musical training on rhythm perception and production. *Frontiers in Psychology*, 7(69), 1-16. https//doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00069.
241. McAllister, A., i Sjölander, P. (2013). Children's Voice and Voice Disorders. *Seminars in Speech and Language, 34*(2), 71-79.
242. McKinney, J. C. (1994). *The Diagnosis & Correction of Vocal Faults: A Manual for Teachers of Singing and for Choir Directors*. Illinois: Waveland Press.
243. McPherson, G., i Davidson, J. W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research, 4*(1), 141-56. https://doi.org/10.1080/14613800220119822
244. Mendes Tavares, E. L., Badra de Labio, R., i Garcia Martins, R. H. (2010). Normative study of vocal acoustic parameters from children from 4 to 12 years of age without vocal symptoms. A pilot study. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology, 76*(4), 485-490.
245. Mendes Tavares, E. L., Brasolotto, A., Ferreira Santana, M., Padovan, C. A., i Garcia Martins, R. H. (2011). Epidemiological study of dysphonia in 4-12 year-old children. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology. 77*(6), 736-746.
246. Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece // Od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija*. Golden marketing – Tehnička knjiga.
247. Mendeš, B. (2020). *Prema suvremenom dječjem vrtiću // Pedagoška kretanja i promjene u sustavu ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj*. Hrvatska sveučilišna naklada.
248. Mendeš, B., Marić, LJ., Goran, LJ. (2020). *Dijete u svijetu igre // Teorijska polazišta i odgojno-obrazovna praksa*. Golden marketing – Tehnička knjiga.
249. Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music.* Evanston, IL: Northwestern University Press.
250. *Metodika rada predškolskog djeteta* (godina i nakladnik nisu navedeni).
251. Milinović, M. (2015). Glazbene igre s pjevanjem. *Artos: časopis za znanost, umjetnost i kulturu*, [online] 3. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/152003. Pristupljeno: 20. studenoga 2024.
252. Miller, R. (2002). *National Schools of Singing: English, French, German and Italian Tehniques of Singing Revisited*. Lanham, Maryland i Oxford: The Scarecrow Press, Inc.

253. Miller, R. (2004). *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers*. Oxford: Oxford University Press, Inc.
254. Miljak, A. (1986a). Novi pristup u istraživanju fenomena predškolskog odgoja. *Pedagoški rad*, *41*(7-10), 331-347.
255. Miljak, A. (1986b). Predškolski odgoj nekad i danas. *Obrazovanje i rad*, *9*(5), 20-26.
256. Miljak, A. (1989a). Program i programiranje u predškolskom odgoju. *Obrazovanje i rad*, *12*(3-4), 29-37.
257. Miljak, A, (1989b). Odgajatelj – stvaratelj ili izvršilac programa. *Predškolsko dete*, *19*(2), 13-16.
258. Miljak, A. (1990). *Odgoj i njega djece u drugoj i trećoj godini života.* Zagreb: Školske novine.
259. Miljak, A. (1991). *Istraživanje procesa odgoja i njege u dječjim jaslicama*. Školska knjiga.
260. Miljak, A. (1992). Razvojni curriculum i odgajatelj. U: Vrgoč, H. (ur.), *Nova koncepcijsko programska usmjerenja - iskustva u primjeni i projekciji razvoja predškolskog odgoja u Hrvatskoj* (str. 40-48). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
261. Miljak, A. (1995a). Kurikulum utemeljen na humanističkoj teoriji odgoja. *Thélème 41*(1-4), 15-26.
262. Miljak, A. (1995b). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja. *Društvena istraživanja, 4*(18-19), 601-612.
263. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Persona.
264. Miljak, A. (1998a). Dječji vrtić je mjesto življenja djece i stjecanja životnog iskustva – konstruktivistička paradigma. *Dijete, vrtić, obitelj*, *4(*11), 17-18.
265. Miljak, A. (1998b). Dječji vrtić je mjesto življenja djece i stjecanja životnog iskustva – konstruktivistička paradigma. *Dijete, vrtić, obitelj*, *4(*12), 8-9.
266. Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 205-252). Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
267. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM naklada.
268. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja // Model Izvor II*. Mali profesor.
269. Mirković Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
270. Moore, J. (1984). Rhythm and movement: An objective analysis of their association with music aptitude. Dissertation Abstracts International: 45, 1328 A.
271. Moore, R. S. (1991). Comparison of children's and adults' vocal ranges and preferred tessituras in singing familiar songs. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 107*, 13-22.
272. Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., i Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological science, 22*(11), 1425–1433. https://doi.org/10.1177/0956797611416999
273. Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., i Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex, 19*(3), 712–723. https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120

274. Morrongiello, B. A. (1984). Auditory temporal pattern perception in 6- and 12-month-old infants. *Developmental Psychology, 20*(3), 441–448. https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.3.441
275. Nikolić, L., i Ercegovac-Jagnjić, G. (2010). Uloga glazbenih sposobnosti u glazbenom obrazovanju učitelja primarnog obrazovanja. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, 11*(20), 22-33.
276. Njirić, N. (1994). *Pjevanka: priručnik za učitelje s metodičkim uputama za nastavu glazbene kulture u prvom, drugom i trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
277. Njirić, N. (2001). *Put do glazbe. Priručnik za učitelje s metodičkim uputama za nastavu glazbene kulture u prvome, drugom i trećem razredu osnovne škole.* Zagreb: Školska knjiga.
278. Olsho, L. W. (1984). Infant frequency discrimination. *Infant Behavior and Development, 7*(1), 27–35. https://doi.org/10.1016/S0163-6383(84)80020-X
279. Payne, G., i Rink, J. (1997). Physical education in the developmentally appropriate integrated curriculum. In C. Hart, D. Burts, &R. Charlesworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice–birth to age eight,* (pp. 145–170). Albany, NY: SUNY Press.
280. Perry, T. L., Ohde, R. N., i Ashmead, D. H. (2001). The acoustic bases for gender identification from children's voices. *The Journal of the Acoustical Society of America, 109*(6), 2988-2998. doi: 10.1121/1.1370525.
281. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Mali profesor.
282. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, *6*(1-2), 123-136.
283. Petrović-Sočo, B. (2012). Rekonceptualizacija hrvatskog kurikuluma ranog odgoja. U: Pehlić, I, Vejo, E. i Hasanagić, A. (ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju* (str. 57-74). Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
284. Petrović-Sočo, B. (2013). Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj*, *19*(71), 10-13.
285. Phillips, K. H. (1992). *Teaching kids to sing*. New York: Schirmer Books; Toronto: Maxwell Macmillan Canada; New York: Maxwell Macmillan International.
286. Philips, S. (1999). *Montessori priprema za život*. Naklada Slap.
287. Pitt, J., i Hargreaves, D. (2017a). Exploring the rationale for group music activities for parents and young children: Parents' and practitioners' perspectives. *Research Studies in Music Education, 39*(2), 177–194. https://doi.org/10.1177/1321103X17706735
288. Pitt, J., i Hargreaves, D. J. (2017b). Attitudes towards and perceptions of the rationale for parent–child group music making with young children. *Music Education Research, 19*(3), 292–308. https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1145644
289. Politimou, N., Stewart, L., Müllensiefen, D., i Franco, F. (2018). Music&Home: A novel instrument to assess the home musical environment in the early years. *PLOS ONE, Public Library of Science, 13*(4), 1-23. https://doi.org/ 10.1371/journal.pone.0193819

290. Poplašen, D. (2014). Vokalni noduli ili čvorići glasnica – profesionalna bolest. *Sigurnost, 56*(3), 261-263.
291. Požgaj, J. (1975). *Metodika nastave glazbenog odgoja u osnovnoj školi*. Prosvjetni sabor Hrvatske.
292. Požgaj, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
293. Putkinen, V., Tervaniemi, M., i Huotilainen, M. (2013). Informal musical activities are linked to auditory discrimination and attention in 2-3-year-old children: an event-related potential study. *European Journal of Neuroscience, 37*(4), 654-661. https://doi.org/10.1111/ejn.12049
294. Radočaj-Jerković, A. (2015). Identifikacija i sistematizacija razvojnih elemenata dječjeg pjevačkog glasa. U: D. Atanasov Piljek i T. Jurkić Sviben (ur.), *Istraživanje paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja – Međunarodna znanstvena konferencija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 316-325.
295. Radočaj-Jerković, A. (2017). Pjevanje u nastavi glazbe. Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
296. Rakijaš, B. (1971). *Muzički odgoj djeteta*. Zagreb: Školska knjiga.
297. Rauch, V. (ur.), (2020). *Vrtići koji su usmjereni na dijete i promoviraju demokraciju // Pristup Korak po korak*. Školska knjiga.
298. Rauscher, F. H., Shaw, G. L., i Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature, 365*, 611.
299. Révész, G. (1954). *Introduction to the Psychology of Music.* Norman: University of Oklahoma Press.
300. Rijavec, A. (1980). Muzika – međunarodni jezik dječjeg sporazumijevanja?. U: Oblak, D. (ur.), *Djeca i svijet // Iz studijskih razgovora od X do XX Jugoslavenskog festivala djeteta* (str. 139-143). Jugoslavenski festival djeteta.
301. Rock, A. M. L., Trainor, L. J., i Addison, T. L. (1999) Distinctive messages in infant-directed lullabies and playsongs. *Developmental Psychology, 35*(2), 527–534. https://doi.org/ 10.1037//0012-1649.35.2.527
302. Rodić, T. (2005). *S djecom oko svijeta*. Naklada Nika.
303. Rodriguez, A. M. (2019). Parents' perceptions of early childhood music participation. *International Journal of Community Music, 12*(1), 95–110. https://doi.org/10.1386/ijcm.12.1.95_1
304. Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti.* Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.
305. Roller-Halačev, M. (1977) *Upoznavanje predškolske djece s okolinom.* Školska knjiga.
306. Rotchild J. i Daniels, E. R. (1999). *Bogatstvo materijala kao izvor dječje spoznaje.* Udruženje roditelja Korak po korak.
307. Rudež, A. (1967). Predgovor. U: *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (str. 5-8). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
308. Rudež, A. (ur.) (1971). *Planiranje odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
309. Rutkowski, J. (2021). The Measurement and Evaluation of Children's Singing Voice Development. *Visions of Research in Music Education, 16*(13), 81-95.

310. Rutkowski, J., i Snell Miller, M. (2003). A longitudinal study of elementary children's acquisition of their singing voices. *Applications of research in music education, 22*(1), 5-14.
311. Saigusa, H. (2011). Comparative Anatomy of the Larynx and Related Structures. *JMA Journal, 54*(4), 241–247.
312. Salthouse, T. A. (2005). Relations between cognitive abilities and measures of executive functioning. *Neuropsychology, 19*(4), 532–545. https://doi.org/10.1037/0894-4105.19.4.532
313. Sam, R. (1992). *Sviramo uz pjesmu*. Rijeka: Glosa d.o.o.
314. Sam, R. (1998). *Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta*. Rijeka: Glosa d.o.o.
315. Sataloff, R. T. (2017). *Professional voice: The science and art of clinical care (4th ed.)*. San Diego: Plural Publishing.
316. Savage, S. (2015). Understanding mothers' perspectives on early childhood music programmes. *Australian Journal of Music Education, 2*, 127–139.
317. Schäfer, C. (2015). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori*. Golden marketing – Tehnička knjiga.
318. Schellenberg, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music,* (pp. 430–448). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525202.003.0028
319. Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science, 15*(8), 511–514. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
320. Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science, 14*(6), 317–320.
321. Schellenberg, E. G. (2006a). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 457–468. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457
322. Schellenberg, E. G. (2006b). Exposure to music: The truth about the consequences. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development,* (pp. 111– 134). Oxford, UK: Oxford University Press.
323. Schellenberg, E. G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology, 102*(3), 283-302. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02000.x
324. Schellenberg, E. G., Bigand, E., Poulin-Charronnat, B., Garnier, C., i Stevens, C. (2005). Children's implicit knowledge of harmony in western music. *Developmental Science, 8*(6), 551–566. https://doi.org/10.1111/ j.1467–7687.2005.00447.x
325. Schellenberg, E. G., i Peretz, I. (2008). Music, language, and cognition: Unresolved issues. *Trends in Cognitive Sciences, 12*(2), 45–46. https://doi.org/ 10.1016/j.tics.2007.11.005
326. Schellenberg, E. G., i Trehub, S. E. (1995). Music: Its relevance to infants. U: R. Vasta (ur.), *Annals of Child Development, 11*, 1–24.
327. Schellenberg, E. G., i Trehub, S. E. (1996). Natural music intervals: Evidence from infant listeners. *Psychological Science, 7*(5), 292–296.
328. Seashore, C. E. (1938). *Psychology of Music.* New York: McGraw-Hill.
329. Seitz, U. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf*. Educa.

330. Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., i Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development, 19*(1), 27-44. https://doi.org/ 10.1080/10409280701838710
331. Serdar, E. (2017). *Zagrebačka zabavišta u drugoj polovici XIX. i početkom XX. stoljeća*. Hrvatski školski muzej.
332. Sergeant, D. C., Sjolander, P. J., i Welch, G. F. (2005). Listeners' identification of gender differences in children's singing. *Research Studies in Music Education, 24*(1), 28-39. doi: 10.1177/1321103X050240010301.
333. Shenfield, T., Trehub, S. E., i Nakata, T. (2003). Maternal singing modulates infant arousal. *Psychology of Music, 31*(4), 365–375. https://doi.org/10.1177/03057356030314002
334. Shuter-Dyson, R. (1999). Musical ability. U: D. Deutsch, *The Psychology of Music* (2nd ed., str. 627-651. San Diego, CA: Academic Press.
335. Sims, W. L. (2005). Effects of free versus directed listening on duration of individual music listening by prekindergarten children. *Journal of Research in Music Education, 53*(1), 78-86. https://doi.org/10.1177/002242940505300107
336. Siupsinskiene, N., i Lycke, H. (2011). Effects of Vocal Training on Singing and Speaking Voice Characteristics in Vocally Healthy Adults and Children Based on Choral and Nonchoral Data. *Journal of Voice : Official Journal of the Voice Foundation, 25*(4), e177-e189.
337. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum // Rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
338. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću - organizaciji koja uči.* Mali profesor.
339. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja // Istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
340. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.
341. Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da... (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Element.
342. Slunjski, E. i Petrović-Sočo, B. (2011). Rekonceptualizacija kurikula ranog odgoja i građanske kompetencije djeteta. *Croatian Journal of Education / Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *13*(3), 105-116.
343. Smith, R. B. (1963). The effect of group vocal training on the singing ability of nursery school children. *Journal of Research in Music Education, 11*(2), 137-141.
344. Stadler Elmer, S. (2012). Characteristics of early productive musicality. *Problems of Music Pedagogy 10*, 9–23. https://doi.org/10.5167/uzh-95057
345. Staničić, S. i Stepcich, M. (1993). Predškolski odgoj i osnovno školstvo u Italiji. *Napredak*, *134*(4), 433-443.
346. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
347. Starc, B. i Pleša, A. (2019). Psiholozi na prvoj stepenici odgojno-obrazovnog sustava – u predškolskim ustanovama. U: Kolesarić, V. (ur.), *Prilozi povijesti psihologije u Hrvatskoj* (295-304). Filozofski fakultet u Zagrebu.

348. Stokes Szanton, E. (2005). *Kurikulum za jaslice*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
349. Street, A. (2003). Mothers' attitudes to singing to their infants, in: R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Eds) Proceedings of ESCOM 5, Hannover University of Music and Drama, Germany.
350. Szabo, M. (1966/67). Prilog razgovorima o muzičkom odgoju u našim dječjim vrtićima. *Predškolsko dete*, *16*(3-4), 69-79.
351. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Školske novine.
352. Špiler, B. (1972). *Umjetnost solo pjevanja*. Sarajevo: Muzička akademija.
353. Šuklje, B. (1965/66). O slušanju muzike u vrtiću. *Predškolsko dete*, *15*(7-8), 161-165.
354. Šulentić-Begić, J., i Vranješević, D. (2013). Dječji pjevački zbor mlađe školske dobi u osječkim osnovnim školama. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 62*(2-3), 355-373.
355. Šunić, N., Heđever, M., i Nikolić, B. (2003). Utjecaj pušenja na vokalne i somatske poteškoće nastavnika. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39*(2), 147-156.
356. Thiessen, E. D., i Saffran, J. R. (2009). How the melody facilitates the message and vice versa in infant learning and memory. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1169*(1), 225-233. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04547.x
357. Thorpe, L. A., i Trehub, S. E. (1989). Duration illusion and auditory grouping in infancy. *Developmental Psychology, 25*(1), 122–127. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.1.122
358. Titze, I. R. (2000). *Principles of voice production*. Clearfield: National Center for Voice and Speech.
359. Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., i Husain, G. (2004). Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, *4*(1), 46–64. https://doi.org/ 10.1037/1528-3542.4.1.46
360. Trainor, L. J. (2005). Are there critical periods for musical development? *Developmental Psychobiology, 46*(3), 262–278. https://doi.org/10.1002/dev.20059
361. Trainor, L. J., Austin, C. M., i Desjardins, R. N. (2000). Is infant-directed speech prosody a result of the vocal expression of emotion? *Psychological Science, 11*(3), 188–195. https://doi.org/ 10.1111/1467-9280.00240
362. Trainor, L. J., i Corrigall, K. A. (2010). Music acquisition and effects of musical experience. In M. Riess Jones, R. R. Fay & A. N. Popper (Eds.), *Music perception* (pp. 89–127). New York: Springer.
363. Trainor, L. J., i Trehub, S. E. (1990). Rules for listening in infancy: In J. T. Enns (Ed.), *The development of attention: Research and theory* (pp. 87–119). North Holland: Elsevier Science Publishers.
364. Trainor, L. J., i Zacharias, C. A. (1998). Infants' prefer higher-pitched singing. *Infant Behavior and Development, 21*(4), 799–806. https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90047-9
365. Trani, M., Ghidini, A., Bergamini, G., i Presutti, L. (2007). Voice therapy in pediatric functional dysphonia: A prospective study. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71*(3), 379-384.

366. Trehub, S. E., Becker, J., i Morley, I. (2015). Cross-cultural perspectives on music and musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B, 19,* 19; 1-9. https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0096.
367. Trehub, S. E., Bull, D., i Thorpe, L. A. (1984). Infants' perception of melodies: The role of melodic contour. *Child Development,* 55(3), 821–830. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1984.tb03819.x
368. Trehub, S. E., i Chang, H.-W. (1977). Speech as reinforcing stimulation for infants. *Developmental Psychology, 13*(2), 170–171. https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.2.170
369. Trehub, S. E., i Schellenberg, E. G. (1995). Music: its relevance to infants. *Annals of Child Development, 11,* 1–24.
370. Trehub, S. E., i Thorpe, L. A. (1989). Infants' perception of rhythm: Categorization of auditory sequences by temporal structure. *Canadian Journal of Psychology, 43*(2), 217–229. https://doi.org/ 10.1037/h0084223
371. Trehub, S. E., Thorpe, L. A., i Morrongiello, B. A. (1985). Infants' perception of melodies: Changes in a single tone. *Infant Behavior and Development, 8*(2), 213–223. https://doi.org/10.1016/S0163-6383(85)80007-2
372. Trehub, S. E., i Trainor, L. J. (1993). Listening strategies in infancy: The roots of music and language development, In: McAdams, S. and Bigand, E. (Eds.), *Thinking in Sound: The Cognitive Psychology of Human Audition*. Oxford: Clarendon Press, pp. 278–320.
373. Trehub, S. E., Unyk, A. M., Kamenetsky, S. B., Hill, D. S., Trainor, L. J., Henderson, J. L., i Saraza, M. (1997). Mothers' and fathers' singing to infants, *Developmental Psychology, 33*(3), 500–507. https://doi.org/ 10.1037//0012-1649.33.3.500
374. Trehub, S. E., Unyk, A. M., i Trainor, L. J. (1993). Maternal singing in cross-cultural perspective. *Infant behavior and development, 16*(3), 285–295. https://doi.org/10.1016/0163-6383(93)80036-8
375. Trehub, S. E., Unyk, A. M., Kamenetsky, S. B., Hill, D. S., Trainor, L. J., Henderson, J. L., i Saraza M. (1997). Mothers' and fathers' singing to infants. *Developmental Psychology, 33*(3), 500-507. https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.3.500.
376. *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948). Prosveta.
377. Valerio, W. H., Reynolds, A. M., Morgan, G. B., i McNair, A. A. (2012). Construct validity of the children's music-related behavior questionnaire. *Journal of Research in Music Education, 60*(2), 186–200. https://doi.org/ 10.1177/0022429412444450
378. Valjan Vukić, V. i Miočić, M. (2011). Glazbeni odgoj u pedagoškoj koncepciji Marije Montessori, u: Ivon, H., Krolo, L. i Mendeš, B. (ur.). *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma* (str. 199-211). Dječji vrtić Montessori dječja kuća i Udruga Montessori pedagogije.
379. Valjan Vukić, V. i Miočić, M. (2014). Estetski odgoj u waldorfskoj pedagogiji, U: Bacalja, R. i Ivon, K. (ur.). *Dijete i estetski izričaji.* Zbornik radova znanstveno-stručnog skupa (str. 37-48). Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
380. *Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama* (1959). Savremena škola.
381. Vegar, Z. (1965/66). Umjetnost kao sredstvo odgoja. Mjesto, uloga i zadaci muzičkog odgoja u dječjem vrtiću. *Predškolsko dete*, *15*(9-10), 200-208.
382. Vennard, W. (1967). *Singing: The Mechanism and the Technic*. New York: Carl Fischer.

383. Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. *Život i škola*, *62*(1), 221-234.
384. Visković, I. (2024). Kvaliteta institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U: Višnjić Jevtić, A. (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 106-133). Alfa.
385. Voglar, M. (1973). *Otrok in glasba: Metodika predškolske glasbene vzgoje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
386. Voglar, M. (1978). Pojmo, igrajmo in poslušajmo glasbo!. U: Gobec, D. (ur.), *Pojmo, plešimo – ustvarjajmo! // Estetska vzgoja 1. del* (str. 17-52). Zveza prijateljev mladine Slovenije.
387. Voglar, M. (1979). Muzičko stvaralaštvo predškolskog deteta. *Predškolsko dete, 1-2*, 51-69.
388. Voglar, M. (1985). *Mali instrumenti*. Državna izložba Slovenije.
389. Voglar, M. (1989). *Kako muziku približiti deci*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
390. Welch, G. F. (1979). Vocal range and poor pitch singing. *Psychology of Music, 7*(2), 13-21.
391. Welch, G. F. (2006). Singing and Vocal Development. U: G. McPherson (ur.), *The Child as Musician*, (pp.311-329). New York: Oxford University Press.
392. Werner, L. A., i VandenBos, G. R. (1993). Developmental psychoacoustics: What infants and children hear. *Hospital and Community Psychiatry, 44*(7), 624–626. https://doi.org/10.1176/ps.44.7.624
393. West, M. (2000). Music therapy in antiquity. In P. Horden (Ed.), *Music as medicine* (pp. 51–68). Aldershot: Ashgate.
394. Wilkin, P. (1995). A comparison of fetal and newborn responses to music and sound stimuli with and without daily exposure to a specific piece of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 27*, 163–169.
395. Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V., i Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly, 31,* 113–124. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004
396. Wills, A. M. (2011). Relationships among musical home environment, parental involvement, demographic characteristics, and early childhood music participation. Retrieved from The University of Miami Scholarly Repository Open Access Theses (243)
397. Wilson, D. S. (1971). *A study of the child voice from six to twelve*. University of Oregon: doktorska disertacija 71-10/796.
398. Wing, H. D. (1981). *Standardised Tests of Musical Intelligence.* Windsor, England: NFER-NELSON
399. Winsler, A., Ducenne, L., i Koury, A. (2011). Singing one's way to self-regulation: The role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education and Development, 22*(2)*,* 274-304. https://doi.org/10.1080/10409280903585739
400. Woodward, S. C., Guidozzi, F., Hofmeyr, G. J., Jong, P., Anthony, J., i Woods, D. (1992). Discoveries in the fetal and neonatal worlds of music. *International Society for Music Education Yearbook,* 58–66.

401. Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics, 142*(3), 2018-2058. https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058.
402. Youm, H. K. (2008). South Korean parents' goals, knowledge, practices, and needs regarding music education for young children. Retrieved from ProQuest Dissertations and ThesesGlobal(AAT 3484001)
403. Young, W. T. (1971). *An Investigation of the Singing Abilities of Kindergarten and First Grade Children in East Texas*. Texas: Stephen F. Austin State University. Dostupno na: https://eric.ed.gov/?id=ED069431. Pristupljeno: 20. studenoga 2024.
404. Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulos, D., i Ellinoudis, T. (2003). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability? *Physical Educator, 60*(2), 50–56.
405. Završki, J. (1979). *Rad s pjevačkim zborom. Metodički priručnik za nastavnike glazbene kulture i voditelje dječjih pjevačkih zborova*. Zagreb: Školska knjiga.
406. Zdzinski, S. (2013). The underlying structure of parental involvement–home environment in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 198*, 69-88. https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.198.0069
407. Zentner, M. R., i Kagan, J. (1998). Infants' perception of consonance and dissonance in music. *Infant Behavior and Development, 21*(3), 483–492. https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90021-2
408. Župančić, D. (2008). Glasovni registri. *Sveta Cecilija, 78*(1/2), 33-34.

**Podatci o fotografijama i drugim prilozima u knjizi**

*a) Fotografije*

Savez društava Naša djeca Hrvatske, slika br. 8

*b) Knjige, časopisi i sl.*

1. Fučkar, S. (1953/54). Planiranje muzičkog odgoja u dječjim vrtićima. *Predškolsko dete*, *4*(3-4), 56-61, slika br. 3.
2. Manasteriotti, V. (1973). Kako uvoditi djecu u svijet muzike. *Muzika*, *18*(1), 8-11, slika br. 11.
3. *Radio-televizija Zagreb. Program za najmlađe (predškolska dob) / Program za osnovu školu (razredna nastava)*, šk. god. 1975/76, br. 2, slike br. 12 i 13.
4. Koren. M. (1987). *Veselo sviranje na frulici*. Muzička naklada, slika br. 16.
5. *Žena u borbi*, 1/1949, slika br. 2.
6. Časopis *Predškolsko dijete*, slike br. 5, 6, 7, 9, 10.

*c) Likovni rad*

Časopis *Predškolsko dijete*, slika br. 1.

*d) Osobna dokumentacija autora*

Kontrolnik rada Dječjeg zabavišta Selca, o. Brač – slika br. 4.


ISBN 978-953-352-133-6