

# Vpliv predšolskih programov in predmeta nauk o glasbi na glasbeni razvoj učencev v glasbeni šoli

## Povzetek

*Predmetno področje nauk o glasbi, ki se je na Slovenskem začelo razvijati na prelomu iz 19. v 20. stoletje, je relativno mlado. V prispevku predstavljamo zgodovinski prerez razvoja predmeta vse do današnjega sodobnega koncepta slovenske didaktične zasnove predmeta nauk o glasbi. V raziskavi smo proučevali razvoj glasbenega mišljenja in glasbene pismenosti pri osemletnih učencih, v drugem razredu nauka o glasbi. Izpostavljamo vpliv predšolskega glasbenega izobraževanja na kasnejši razvoj glasbenih sposobnosti na ritmičnem in melodičnem področju na temeljnem področju nauka o glasbi – solfeggiu.*

**Ključne besede:** glasbena šola, razvoj predmeta nauk o glasbi, solfeggio, glasbene sposobnosti, ritmični posluš, melodični posluš, raziskava

## Uvod

Sodobna glasbena pedagogika in praksa poudarjata pomen glasbenega izobraževanja v predšolskem obdobju za kasnejši vsesplošni celostni in glasbeni razvoj. Sodobni tuji (Ibuka, 1992, Suzuki v Gardner, 1995; Gordon, 1997, 1998; Upits, 1992, Sloboda, 1994, Harrison in Pound, 1996: vsi v Harrison in Pound, 2003; Campbell, 2004) in domači avtorji (Pesek, 1993, Sichel – Kafol, 1999, Denac, 2002) poudarjajo pomen zgodnje-

## Abstract

*The subject area of Music theory, which in Slovenia began to develop at the turn of the 20th century, is a relatively young subject area. The contribution presents a short historical overview of its development leading up to the contemporary Slovenian didactic concept of the subject Music theory. In the study, we examine the development of musical thinking and musical literacy in eight-year-old children attending the subject Music theory. We put special emphasis on the impact of early musical education on the later development of musical abilities in the area of rhythm and melody relevant to the central subject Music theory – solfeggio.*

**Key words:** music school, development of subject Music theory, solfeggio, musical abilities, rhythmic pitch, melodic pitch, research

ga glasbenega izobraževanja, saj so mnenja, da je prvih pet let najpomembnejših za otrokov celostni in glasbeni razvoj. V 19. stoletju so se začele pojavljati prve študije, ki so teoretično proučevale razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti pretežno z vidika dejavnika dednosti. Na začetku 20. stoletja nastopi obdobje eksperimentalnih raziskav glasbenega razvoja, osredotočenih na dejavnike dednosti in okolja, v zadnjih desetletjih pa se izpostavlja poleg naštetih tudi glasbeno izobraževanje kot pomembni ali celo bistveni dejavnik glasbenega razvoja.

Tendenca sodobne glasbene pedagogike je v ponudbi glasbenih programov, ki vključujejo v glasbeno izobraževanje otroke v najzgodnejšem življenjskem obdobju. Glasbeno šolstvo na Slovenskem ponuja program Predšolska glasbena vzgoja – vanj so vključeni petletniki – in program Glasbena pripravnica – vanj so vključeni šestletniki. Vstop v oba predšolska programa ni selektivne narave, vanj so vključeni učenci brez predhodnega preizkusa stopnje razvitosti glasbenih sposobnosti. Glavni namen vključevanja otrok v sistem glasbenega izobraževanja v najzgodnejšem življenjskem obdobju je razvijanje glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju. Sprejemni izpit za vstop v glasbeno šolo je prvi mejnik v ugotavljanju stopnje razvitosti glasbenih sposobnosti in ima selektivno naravo za učence, ki so obiskovali predšolske glasbene programe ali jih niso obiskovali. V okviru izobraževalnega programa Glasba se glasbeno izobraževanje odvija na predmetnem področju *nauka o glasbi* in instrumentalnega pouka. Obe predmetni področji z različnimi glasbenodejavnostnimi področji spodbujata posameznikov celostni glasbeni razvoj. Dejavniki, ki vplivajo na razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, so mnogovrstni.

### Zgodovina predmetov *nauk o glasbi* in *solfeggio*

Zgodovina predmetov *nauk o glasbi* in *solfeggio* ima korenine v razvoju glasbenega šolstva na Slovenskem v 19. stoletju in prvi polovici 20. stoletja. Njune zasnove so se v porajale v okviru predmetov glasbena teorija in petje. Predmetno področje *nauka o glasbi*, ki se je na Slovenskem začelo razvijati na prelomu iz 19. v 20. stoletje, je relativno mlado predmetno področje. V petdesetih letih 20. stoletja se je predmet preimenoval iz *glasbena teorija v nauk o glasbi* in dobil natančen učni načrt. Druga pomembna prelomnica v razvoju predmeta se je zgodila v šestdesetih letih 20. stoletja s pojavom področja *solfeggia*, ki ga je s svojim poučevanjem uveljavil Maks Jurca. Glasbenodejavnostna področja predmeta *nauk o glasbi* – kot jih poznamo danes – izvirajo iz osemdesetih let 20. stoletja. Področja, med katerimi je poudarjen *solfeggio*, izhajajo iz značilne narave glasbene umetnosti, iz filozofije trojstva glasbene umetnosti, ki jo je v slovenskem okolju uveljavila Breda Oblak. Zadnja kurikularna prenova (2000) je vnesla novost na predmetnem področju *nauk o glasbi*. Uvedba predmeta *solfeggio* na višji stopnji glasbenega šolstva pomeni nadgradnjo šestletnega predmeta *nauk o glasbi*. Izdelan je bil tudi učni načrt za predmet *nauk o glasbi* v okviru izobraževalnega programa Ples (za učence baleta). *Nauk o glasbi* izvajamo po šest- ali štiriletnem programu. Za učence, ki se vpišejo v glasbeno šolo v starosti od sedem do devet let, *nauk o glasbi* izvajamo šest let (program A), starejši učenci, ki se vpišejo na inštrument pri starosti od deset in več let, obiskujejo štiriletni program (program B). V skladu s sodobno pedagogiko je kurikularna prenova vnesla ciljno in procesnorazvojno naravnost v splošnem in glasbenem šolstvu.

### Vloga predmeta *nauk o glasbi* v glasbenem šolstvu

Slovenska glasbena didaktika, ki je samostojno in sodobno koncipirana znanstvena veda, izkazuje konceptualno enovitost svoje makrostrukture v vsej horizontalni in vertikalni povezavi glasbenih ciljev, vsebin, oblik in metod dela pri skupinskem pouku v osnovnem in glasbenem šolstvu (Borota, 2002). Filozofija naše glasbene didaktične zasnove izhaja iz narave glasbene kulture, glasbenih vsebin in širšega okvira umetnosti in estetike. Trojstvo glasbene kulture, ki ga opredeljujejo faktorji glasbene produkcije, reprodukcije in recepcije, se odraža v konceptih učnih načrtov za glasbeno vzgojo v osnovnem šolstvu in pri skupinskem pouku v glasbenem šolstvu (Oblak, 1995). Breda Oblak, ki je s svojim osebnim raziskovalnim delom prispevala k razvoju slovenske glasbene didaktike kot znanstvene vede ter njenem vplivu na vsestranski razvoj glasbene vzgoje v institucionalnih oblikah šolanja, poudarja, da so glasbene dejavnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu refleksija temeljnih faktorjev glasbene kulture. Na vseh ravneh glasbenega izobraževanja so izvajanje, poslušanje, ustvarjanje in razvijanje glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj sestavni del glasbene vzgoje.

*Nauk o glasbi* kot samostojno predmetno področje v glasbenem šolstvu s svojimi specifičnimi glasbenodejavnostnimi področji vzpostavlja poglobljen in neposreden stik z glasbeno umetnostjo in kulturo. Temeljni cilj predmeta *nauk o glasbi* je razvijanje funkcionalne glasbene pismenosti. Dosežki funkcionalne glasbene pismenosti se izkazujejo z znanjem uporabe glasbenega zapisa in neposredne pretvorbe tega zapisa v ustrezne zvočne podobe glasbenih vsebin ter s pretvorbo slišanih glasbenih vsebin v glasbeni zapis. Funkcionalna glasbena pismenost se kaže v razvitih glasbenih predstavah in znanjih v glasbeno kategorialnem sistemu, ki pomenijo vez med transformacijo notranjega slišanja zapisanih glasbenih vsebin v ozvočene in obratno. Pouk nauka o glasbi razvija funkcionalno glasbeno pismenost z različnimi glasbenodejavnostnimi področji. Področje *solfeggia*, ki predstavlja ozvočeno glasbeno teorijo, je temeljni kamen v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti in most k razumevanju glasbenih pojmov, teoretičnih in oblikovnih zakonitosti, ki rezultirajo na področju glasbenoteoretičnih in oblikovnih znanj. Z njim razvijamo glasbene sposobnosti in spretnosti na ritmičnem in melodičnem področju, na področju harmonskega posluha in glasbenega spomina. V vseh razredih nauka o glasbi je temeljna metoda učenja metoda dela z notnim zapisom. V minulih dveh desetletjih je tonalno-relativno metodo zamenjala tonalno-absolutna metoda, ki je vključena v aktualni učni načrt na nižji stopnji. Področji *solfeggio* in glasbenoteoretična in oblikovna znanja sta krovni področji v razvoju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Obe področji sta temeljni in sta organsko povezani v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti. Metoda *solfeggia* se kot rdeča nit vpleta

v vsa druga glasbenodejavnostna področja. Razvoj funkcionalne glasbene pismenosti se pogloblja in nadgrajuje s področji izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature ter ustvarjanje in poslušanje. Področje izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature osmišlja in pogloblja obravnavo glasbenih pojmov, teoretičnih in oblikovnih zakonitosti ter usmerja v estetsko in doživeto glasbeno oblikovanje z razvojem dihalno-pevske in izvajalske tehnike in usmerja vrednotenje glasbenih interpretacij. Področje poslušanje pretežno izpostavlja analitično poslušanje, s katerim usvajamo ali utrjujemo glasbenoteoretična in oblikovna znanja. Z njim spodbujamo razvoj analitično-slušnih zaznav in glasbenih sposobnosti ter spodbujamo glasbeno-estetsko vrednotenje glasbenih del. Področje ustvarjanje spodbuja ustvarjalno uporabo elementov glasbenih prvin pri oblikovanju in zapisu novih glasbenih vsebin. Z njim spodbujamo najvišje kognitivne ravni miselnih procesov ne le na področju (so)ustvarjanja, temveč tudi na področju poustvarjanja. Končni cilj (so)ustvarjenih glasbenih vsebin je v glasbenem zapisu teh stvaritev. (So)ustvarjanje glasbenih vsebin kaže stopnjo razvitosti glasbenega in oblikovnega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti. Glasbenodejavnostni področji izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature ter poslušanje in ustvarjanje osmišljata, razširjata in poglobljata glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, ki jih razvija osrednje področje – solfeggio – predmetov nauk o glasbi in solfeggio. Vseh pet temeljnih dejavnostnih področij je pogosto zelo prepletenih in medsebojno povezanih. Vodilno področje sleherne učne enote je solfeggio, razmerje in prisotnost drugih glasbenodejavnostnih področij je v posamezni učni enoti različno.

Splošni cilji predmetov *nauk o glasbi* in *solfeggio* niso le razvijanje in poglobljanje glasbenih posluhov (ritmičnega, melodičnega, harmonskega), temveč tudi spodbujanje glasbenega oblikovanja, estetske občutljivosti, glasbenega okusa, sposobnosti vrednotenja glasbenoumetniških del in v navajanju na sodobno glasbeno tehnologijo. Predmetni področji z aplikacijo glasbenoumetniških področij ponujata širino in dostop ne le do segmentov glasbene umetnosti, temveč tudi do glasbene kulture in kroskurikularnih povezav. Povezovanje kulturnih in izobraževalnih ustanov dviguje splošno kulturno raven okolja, pri tem je še posebno poudarjen pomen uvajanja in ozaveščanja kulture v zgodnjem življenjskem obdobju, ko si posameznik gradi lastno identiteto in kritično dojema identiteto skupnosti.

## Vloga predšolskih glasbenih programov v glasbenem šolstvu

Na predšolski stopnji v glasbeni šoli elementarna glasbena poslušanja – ritmičnega in melodičnega – razvijamo z aktivnimi oblikami glasbenih dejavnosti na področju izvajanja, poslušanja in

ustvarjanja. Glasbeni cilji obeh programov (Učni načrt, 2003), ki so procesnorazvojno naravnani, se nadgrajujejo in poglobljajo na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju. V glasbenopedagoški praksi dosegamo glasbene cilje na področju ritmičnega in melodičnega poslušanja z glasbenimi vsebinami na različnih glasbenodejavnostnih področjih. Učiteljev izbor glasbenih vsebin izhaja iz glasbenorazvojnih sposobnosti, spretnosti in znanj učencev. Z glasbenimi vsebinami na različnih glasbenodejavnostnih področjih (izvajanje, poslušanje, ustvarjanje) razvijamo slušne zaznave in glasbene predstave, ki se postopno vgrajujejo v glasbenokategorialni sistem (Motte-Haber, 1990). Predšolski glasbeni programi uvajajo učence v likovno (grafično) nakazovanje glasbenih vsebin. Na predšolski stopnji v glasbeni šoli se otrok seznanja z nekonvencionalnim zapisom predhodno izkustveno obravnavanih glasbenih vsebin. Izvedbe glasbenih vsebin so pred slikovno vizualizacijo glasbenih vsebin gibno vizualizirane. Borota (2007) navaja, da gib predstavlja obliko naravne povezanosti z glasbo, saj je otrokova prva reakcija na glasbo prav gib. Gibna vizualizacija glasbenih vsebin se izkazuje skozi poljubno dogovorjene gibne oblike za elementarne glasbene pojme: dolg – kratek, visok – nizek, hitro – počasi, glasno – tiho, naraščanje – pojevanje, pospeševanje – zadrževanje. Gibna vizualizacija glasbenih vsebin se nazadnje manifestira v slikovni vizualizaciji glasbenih vsebin. Čeprav učni načrt za program *Glasbena pripravnica* določa uporabo likovnih zapisov glasbenih vsebin, ki uvajajo v glasbeni zapis, s katerim se bo učenec seznanil v prvem razredu *nauka o glasbi*, glasbenopedagoška praksa in učbeniška gradiva v programu *Glasbena pripravnica* uvajajo v standardni glasbeni zapis. Tendence po uvajanju v standardni glasbeni zapis izhaja iz predhodne priprave na instrumentalni pouk. Učenci so uvedeni v standardni glasbeni zapis prek glasbenih izkušenj in slikovne vizualizacije glasbenih vsebin. To pomeni, da so gibni in likovni simboli za tonska trajanja in višine prenešeni v glasbeni zapis.

## Razvoj glasbenega mišljenja in opismenjevanja v prvem in drugem razredu *nauka o glasbi*

Pomemben člen v razvoju glasbenega mišljenja v sodobnih vzgojno-izobraževalnih sistemih je glasbeno opismenjevanje s standardnim glasbenim zapisom. Kompleksnost standardnega glasbenega zapisa zahteva postopno in sistematično uvajanje učenca v njegovo razumevanje in uporabo, s slehernim izhodiščem v glasbeni komunikaciji. V slovenskem sistemu glasbenošolskega izobraževanja se učenec – po učnem načrtu (2003) – začne seznanjati s standardnim glasbenim zapisom v prvem razredu *nauka o glasbi*. Gre za sedemletne učence, ki se po Piagetovi razvojni teoriji nahajajo na stopnji konkretno logičnega mišljenja. Praksa kaže, da je standardni glasbeni zapis na tej stopnji s svojimi abstraktnimi simboli učencu (še) tuj. Otroci se lahko z glasbenim zapisom sreča že v zgodnjem otroštvu. Note

prepoznavna kot znakovni sistem za glasbo, zato mu ta glasbeni znakovni sistem ni vizualno abstrakten in odtujen. Glasbeni zapis mu je odtujen z vidika priklica glasbenih predstav v notranjem slišanju in njegove ozvočitve. Učenec se mora najprej znati orientirati v notnem črtovju, razumeti njegovo uporabo, pravilno identificirati in uporabljati tonske višine in trajanja. V tem obdobju še vedno potrebuje poleg slušnih tudi vizualne in gibne spodbude za usvajanje in poglobljanje slušnih predstav tonskih parametrov. Izvedba glasbenih vsebin v povezavi z vizualnimi ali gibernimi spodbudami je most k prenosu slušno-analitičnih zaznav v standardni glasbeni zapis. Piaget poudarja, da lahko simboli služijo kot uporabni označevalci šele takrat, ko otrok zgradi odnos prek svojih lastnih izkušenj s predmeti. Po Rotar Pance (2006) so raziskovalci pri proučevanju razvoja glasbenega opismenjevanja ugotovili, da se ta razvija od konkretnih oblik k simboličnim. Učenci rešujejo probleme najprej na podlagi akcije, nato na podlagi slikovne predstavitve in končno na simbolični ravni. Ta izhodišča najdemo tudi v nekaterih učbeniških gradivih za prvi razred *nauka o glasbi* (Tornič Milharčič, Širca Costantini, 2003). Težnja po prehodu iz nekonvencionalnega v konvencionalni glasbeni zapis izvira iz otrokovega psihofizičnega razvoja.

### Sposobnost zapisovanja glasbenih vsebin po glasbenem zapisu

Pri pouku *nauka o glasbi* razvijamo sposobnost glasbenega izvajanja po notnem zapisu in sposobnost zapisovanja slišanih glasbenih vsebin v obliki standardnega glasbenega zapisa pretežno na področju *soffeggia*. Gre za zapleten, sestavljen in kompleksen proces, ki zahteva sistematično učenje in urjenje. Na začetni stopnji glasbenega izobraževanja izstopajo težave v razumevanju in uporabi standardnega glasbenega zapisa. Opažanja v glasbenopedagoški praksi kažejo na to, da je proces zapisovanja veliko bolj zahteven in kompleksen kot proces branja glasbenih vsebin na kateri koli stopnji glasbenega izobraževanja. Borota (2007) poudarja, da sta zapisovanje in branje glasbe aktivnosti, ki se bistveno razlikujeta od izvajanja, ustvarjanja ali poslušanja glasbe. Proces zapisovanja glasbenih vsebin se odvija na spoznavni ravni, ki zahteva ustrezno orientacijo in razumevanje uporabe notnega črtovja. Zapis glasbenih vsebin je zadnja faza pretvorbe »slišane« glasbene vsebine v »vidno«. Pred njo je faza ali več faz, ki pogojujejo uspešen zapis. Če pri branju glasbenih vsebin glasbeni zapis sproži priklic zvočne podobe, je pri zapisu glasbene vsebine njena predhodna zvočna podoba tista, ki si jo moramo po nekem časovnem obdobju ponovno priklicati v spomin. Z uspešnim priklicem zvočne podobe lahko nastopi faza zavestne analize in sinteze tonskih odnosov in v končni fazi tudi njen zapis. Zvočna podoba, ki se ohranja v kratkoročnem spominu, se s ponovno aktivacijo neposredno prenese v središče zavesti, v delovni spomin. Znotraj delovnega

spomina potekajo ponovitve zvočnih podob in mentalne operacije zavestne analize, sinteze in vrednotenja tonskih odnosov. V fazi analize in sinteze tonskih odnosov se predelana informacija glasbene vsebine asociativno poveže z že ohranjenimi glasbenimi predstavami v dolgoročnem spominu, ki vodijo v končni zapis slišane glasbene vsebine (Snyder, 2000). Glasbenopedagoška praksa kaže, da se z ustreznimi vajami glasbeni spomin krepi in razvija. Na pomnenje glasbenih vsebin vpliva zgradba glasbenega nareka, ki naj vključuje vselej muzikalno zaokrožne glasbene celote. Zaokrožena glasbena misel, ki jo učenec sprva zazna celostno, je izhodišče za zaznavo njenih posameznih delov in za ponovno združitev njenih delov v celoto.

### Sposobnost izvajanja glasbenih vsebin po glasbenem zapisu

Gordon (1997) opredeljuje proces slišanja in razumevanja glasbe, ko ta ni fizično prisotna, s pojmom *avdiacija*. To je proces *slišanja v mislih*, ki se razvija skozi procese glasbenega izvajanja, ustvarjanja in poslušanja. Razvoj notranjega slišanja se začne že na predšolski stopnji in ima svojo pomembno funkcijo v vsej vertikali glasbenega šolanja. Proces notranjega slišanja je ključni dejavnik v razvoju glasbenega opismenjevanja. Izvajanje tonskih višin in trajanj po notnem zapisu, v primerjavi s slušnim zaznavanjem le-teh, zahteva poleg kognitivnih tudi psihomotorične napore, saj potrebuje notni zapis glasbenih vsebin transformacijo iz *vidnega v slišano*. To pomeni, da mora posameznik v svoji notranji slušni predstavi predhodno slišati notni zapis glasbene vsebine, ki se z izvajanjem (petjem ali igranjem) manifestira v zunanjem zvočnem svetu. Problematika tekočega ozvočevanja tonskih odnosov v notnem zapisu v prvem obdobju glasbenega izobraževanja na nižji stopnji v glasbeni šoli primarno izvira iz natančnega identificiranja in poimenovanja glasbenih simbolov v notnem zapisu. Hrobat (2004) pravi, da so učenci na stopnji branja »note za noto«, to pomeni, da vsako noto posebej pogleda, identificira in nazadnje poimenuje. To pa je v nasprotju z »branjem vnaprej«. Šele, ko je učenec sposoben pravilno identificirati in poimenovati notne znake, lahko začnemo razvijati avtomatizem »vnaprejšnega branja«. Ta avtomatizem omogoča nadgradnjo povezave tonskih odnosov v notnem zapisu s predhodnim notranjim slišanjem le-teh, ki temelji na oblikovanih glasbenih predstavah. Izkušnje kažejo, da je branje ritmičnih vsebin manj zahtevno kot branje melodičnih vsebin. Razvoj elementarnih ritmičnih sposobnosti in spretnosti sta v veliki meri pogojena z občutenjem mere in spretnostjo enakomernega ritmičnega izvajanja. Težava na začetni stopnji glasbenega izobraževanja na področju ritma je ravno v občutenju mere in enakomernega ritmičnega izvajanja, ker otrok še nima pregleda nad potekom časovne dimenzije kot pomembne značilnosti glasbe, ki pogojuje zaznavanje glasbenega ritma.



Na začetni stopnji funkcionalnega glasbenega opismenjevanja na področju melodične vzgoje se pojavljajo številne težave. V prvem razredu *nauka o glasbi* se sedemletni učenec še ne znajde v notnem črtovju in ima težave z identifikacijo in memoriziranjem tonskih višin in trajanj. Učenec je v fazi, ko se njegov melodični posluš oziroma glasbene predstave odnosov med tonskimi višinami intenzivno razvijajo. Vsi opisani dejavniki so razlog za še nezanesljivo intonančno in tonalno izvajanje melodičnih vaj. Vzpostavljena povezava s predhodnim notranjim slišanjem notnega zapisa je pogoj za uspešno reprodukcijo melodičnih vaj *a vista*.

## Sposobnost izvajanja *a vista*

Pri pouku *nauka o glasbi* pretežno razvijamo sposobnost izvajanja *a vista* na glasbeno dejavnostnem področju *solfeggio*. Učni načrt (2003) določa uvajanje v izvajanje *a vista* v drugem razredu *nauka o glasbi*. Zavestno petje »po notah« zahteva postopno in sistematično obravnavo tonskih odnosov na melodičnem področju, ustrezno učno gradivo glede na težavnostno stopnjo glasbenega razvoja in ustrezno uporabo učiteljevih metodičnih postopkov. Habe pravi, da vključitev ustreznih postopkov pri delu z notnim zapisom vodijo do cilja, »da bo učenec zavestno pel po notah tudi na prvi pogled – *a vista*« (Habe, 1993, str. 5). Izvajanje glasbenih vsebin *a vista* spada med procesnorazvojne cilje, ki se razvijajo postopno skozi daljše časovno obdobje. Z ustreznimi metodičnimi postopki dela z novo melodično vajo na področju *solfeggia* ali na področju *izvajanja in interpretacije primerov iz glasbene literature* pri pouku *nauka o glasbi* se učenec pri vsaki glasbeni uri sooča z izvajanjem *a vista*. Sloboda (1985) pravi, da je izvajanje *a vista* pogosto domena izkušenih in izurjenih glasbenikov, medtem ko je v učnem procesu to prva stopnja obravnavanja in usvajanja novega glasbenega gradiva. Največji delež glasbenega izobraževanja zajema področje glasbenih vaj. Večina glasbenikov porabi največ časa in energije v fazi ponavljanja in utrjevanja. Tomac Calligaris poudarja (2005), da je izvajanje *a vista* tisti segment učnega procesa, ki učitelju pokaže, kaj je učenec že dobro usvojil in kje so v njegovem znanju še vrzeli, ki jih je treba odpraviti. Zato predlaga uporabo preprostejših glasbenih zapisov kot pri drugih branjih, saj ne smemo ustvariti v otroku občutka nespособnosti in neznanja.

## Opredelitev problema

Pričujoča študija je prva raziskava o predmetu *nauk o glasbi* v glasbenem šolstvu na Slovenskem. V prvi raziskavi na tem področju smo ugotavljali raven razvitosti glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti v drugem razredu *nauka o glasbi*, pri osemletnih učencih. Želeli smo ugotoviti vpliv

predšolskega glasbenega izobraževanja na kasnejši glasbeni razvoj. Razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj smo proučevali na temeljnem glasbenodejavnostnem področju *solfeggio*. Ob tem smo obravnavali tudi vpliv drugih enakovrednih glasbenodejavnostnih področij tega predmeta – *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, ustvarjanje in poslušanje* –, ki se kažejo v rezultatih, v razvitih glasbenih sposobnostih, spretnostih in znanjih na področju *glasbenoteoretična in oblikovna znanja*. Zastavili smo si raziskovalni vprašanji:

- Kakšna je stopnja razvitosti ritmičnega in melodičnega poslušanja pri osemletnih učencih, ki obiskujejo drugi razred *nauka o glasbi* in so bili predhodno vključeni v programa Predšolska glasbena vzgoja in Glasbena pripravnica?
- Ali obstajajo razlike v rezultatih med slušnim zaznavanjem in reprodukcijo glasbenih vsebin (izvajanje po metodi imitacije in izvajanje *a vista*) na ritmičnem in melodičnem področju?

Na podlagi raziskovalnih vprašanj smo oblikovali hipotezo:

Osemletni učenci iz drugega razreda *nauka o glasbi*, ki so predhodno obiskovali programa Predšolska glasbena vzgoja in Glasbena pripravnica, imajo ritmični in melodični poslušanje bolj razvit kot učenci, ki so predhodno obiskovali le prvi razred *nauka o glasbi*.

## Raziskovalna metoda

Raziskavo smo izvedli po deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja.

## Vzorec raziskave

Raziskava je bila izvedena leta 2008 na vzorcu 165 učencev iz vse Slovenije. Sodelujoče učence smo razdelili v tri skupine. V prvo skupino smo uvrstili učence, ki so obiskovali programa Predšolska glasbena vzgoja in Glasbena pripravnica (23,0 %). V drugo skupino smo uvrstili učence, ki so obiskovali program Glasbena pripravnica (43,6 %); v tretjo skupino pa smo uvrstili učence, ki so bili neposredno vključeni v program Glasba: instrument in *nauk o glasbi* (29,7 %). V vzorec raziskave je bilo vključenih 39 učiteljev: 26 učiteljev (66,6 %) iz ljubljanske, 4 učitelji (10,2 %) iz primorske in 9 učiteljev (23,0 %) iz štajerske regije. Naprošeni so bili, da v drugih razredih *nauka o glasbi* poiščejo dva učenca, ki sta obiskovala programa Predšolska glasbena vzgoja in Glasbena pripravnica, tri učence, ki so obiskovali program Glasbena pripravnica, in tri učence, ki so bili vključeni le v prvi razred *nauka o glasbi*.

## Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali z anketnimi vprašalniki za učitelje in učence in z baterijo testov za preverjanje ritmičnega in melodičnega poslušanja. Testiranje glasbenih sposobnosti smo izvedli s testi slušnega prepoznavanja enakih ali različnih ritmičnih in melodičnih motivov v paru, z melodično in ritmično reprodukcijo po metodi imitacije in z izvajanjem ritmičnih in melodičnih

motivov *a vista*. Testi, ki so bili samostojno pripravljene za to raziskavo in ki so bili predhodno preizkušeni v praksi, so bili skladni s standardi znanj javnoveljnega učnega načrta za drugi razred *nauka o glasbi*. Objektivnost, diskriminativnost baterije testov sta bili zagotovljeni, zanesljivost baterije testov smo preverjali s Cronbachovim koeficientom, ki je znašal 0,83, vsebinsko veljavnost so ocenili trije eksperti. Naloge slušnega prepoznavanja enakih ali različnih ritmičnih in melodičnih motivov v paru so učitelji izvedli v skupinski obliki, naloge izvajalskega tipa pa individualno in smo jih tonsko dokumentirali.

### Statistična obdelava podatkov

Razlike med aritmetičnimi sredinami smo preverili s t-testom in z analizo variance za neodvisne vzorce. Pri tem smo homogenost varianc preverili s Leveneovim testom. Pri statističnem sklepanju smo upoštevali stopnjo tveganja 0,05. Rezultate smo prikazali v tabelah in grafih.

### Rezultati in interpretacija

S testiranjem smo ugotavljali, ali imajo učenci v drugem razredu *nauka o glasbi*, ki so predhodno obiskovali programa Predšolska glasbena vzgoja (PGV) in Glasbena pripravnica (GP), ritmični in melodični posluš bolj razvit kot učenci, ki so predhodno obiskovali le prvi razred *nauka o glasbi*.

področju melodičnega posluha pokazali nekoliko večjo razliko med aritmetičnimi sredinami obeh skupin učencev (1,23) kot rezultati na področju ritmičnega posluha (0,78). To pomeni, da so učenci, ki so bili predhodno vključeni v oba predšolska programa, dosegali boljše rezultate na področju melodičnega posluha kot učenci, ki so bili neposredno vključeni v prvi razred program Glasba. Na podlagi teh minimalnih razlik sklepamo, da je predhodno obiskovanje obeh predšolskih programov lahko pozitivno vplivalo predvsem na razvoj melodičnega posluha. Predvidevamo, da so pridobljene glasbene izkušnje v predšolskih programih pozitivno vplivale na kasnejši razvoj glasbenih sposobnosti na melodičnem področju. Ker smo razvoj glasbenih sposobnosti na melodičnem področju pretežno preverjali skozi učenčevo pevsko dejavnost, sklepamo, da imajo učenci, ki so predhodno obiskovali predšolska programa, več pevskih izkušenj. Pevske izkušnje so temelj postavitvi pevskega glasu, ki se izkazuje v dobri pevski tehniki in razvitem pevskem obsegu. Pravilno pevsko dihanje, pevška izreka in razviti pevski obseg ne prispevajo le k estetski doživeti interpretaciji, temveč tudi k pevski intonacijski čistosti. Na področju ritmičnega posluha je razlika (0,78) v rezultatih med aritmetičnimi sredinami obeh skupin minimalna. Tudi na tem področju so bili učenci, ki so predhodno obiskovali predšolska glasbena programa, nekoliko v prednosti pred učenci, ki so bili vključeni v prvi razred *nauka*

Vrsta posluha	Predhodno obiskovanje predšolskih programov	N	M	SD
Skupno štev. točk na področju melodičnega posluha	Predhodno obisk. PGV in GP	38	18,74	4,409
	Ni obiskoval PGV/GP	49	17,51	4,340
Skupno štev. točk na področju ritmičnega posluha	Predhodno obisk. PGV in GP	38	21,45	2,177
	Ni obiskoval PGV/GP	49	20,67	2,536

Tabela 1 | Opisna statistika elementarnih posluhov glede na obiskovanje predšolske glasbene vzgoje in glasbene pripravnice

Razlike med aritmetičnimi sredinami niso statistično pomembne. Vendar se kaže tendenca, da so učenci, ki so predhodno obiskovali programa Predšolska glasbena vzgoja in Glasbena pripravnica, v povprečju boljši pri obeh elementarnih posluših kot učenci, ki niso obiskovali teh programov (tveganje je 10 % in 7 %). Kljub temu da hipoteze na našem vzorcu ne moremo potrditi, je iz tabele 1 – iz aritmetičnih sredin (M) – razvidno, da so učenci, ki so predhodno obiskovali predšolska programa, imeli nekoliko boljše rezultate na ritmičnem in melodičnem področju. Vsi udeleženi učenci so boljše rezultate dosegali na področju ritmičnega posluha, medtem ko so bili ti rezultati na področju melodičnega posluha slabši. Kljub temu so rezultati na

*o glasbi*. Predvidevamo, da so vsi testirani učenci – ne glede na to, ali so obiskovali predšolske glasbene programe ali ne – v dveh letih glasbenega izobraževanja pri pouku *nauka o glasbi* v povprečju ustrezno razvili glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja na ritmičnem in melodičnem področju. Minimalne razlike v rezultatih med aritmetičnimi sredinami učencev, ki so obiskovali predšolska glasbena programa, in učenci, ki niso obiskovali tega programa, kažejo tudi na intenzivnejšo vlogo glasbenega pouka v programu Glasba. Učenci so v glasbeni šoli trikrat tedensko (dvakrat tedensko pri inštrumentalnem pouku in enkrat tedensko pouk *nauka o glasbi*), medtem ko se pouk predšolskih programov izvaja enkrat tedensko.

	Test homogenost varianc		Test razlik	
	F	P	t	P
Skupno štev. točk na področju melodičnega posluha	,006	,940	1,298	,099
Skupno štev. točk na področju ritmičnega posluha	,486	,487	1,500	,069

Tabela 2 | Preverjanje razlik pri elementarnih posluših glede na obiskovanje predšolske glasbene vzgoje (pgv) in glasbene pripravnice (gp)

## Primerjava rezultatov na ritmičnem in melodičnem področju

Ugotavljamo, da so bile izvedbe ritmičnih motivov *a vista* za 53,8 odstotka boljše kot izvedbe ritmičnih motivov po metodi imitacije v igrani obliki (ploskanje). Predvidevamo, da dobljeni rezultati kažejo na to, da se ritmična vzgoja na področju *solfe-ggia* pretežno odvija skozi izreko ritmičnih vsebin, manjkrat pa v igrani obliki. Tudi rezultati prve naloge, ki je vključevala slušno zaznavanje ritmičnih parov, so bili za 55,1 odstotka boljši kot pri nalogi izvajanja ritmičnih motivov po metodi imitacije. Čeprav se takšne naloge, ki vključujejo primerjavo slušno zaznanih ritmičnih vzorcev, pri pouku *nauka o glasbi* običajno ne pojavljajo, predvidevamo, da so višji rezultati pri tej nalogi povezani s področjem slušnega zaznavanja ritmičnih vsebin v obliki glasbenih ugank, sestavljanek ali dopolnjevanek in zapisa ritmičnih narekov pri pouku *nauka o glasbi*.

Rezultati na področju melodičnega posluha so bili pri vseh testiranih učencih slabši kot na področju ritmičnega posluha. Kljub temu dejstvu se je v razvoju melodičnega posluha pri testiranih učencih, ki so predhodno obiskovali oba predšolska glasbena programa, pojavila večja tendenca v tem razvoju kot pri učencih, ki so bili neposredno vključeni v prvi razred *nauka o glasbi*. Na podlagi teh rezultatov sklepamo, da ima zgodnje glasbeno izobraževanje večji vpliv na razvoj melodičnega posluha. Glede na glasbeno-psihološka dognanja (Mirković Radoš, 1983, Motte-Haber, 1990, Gordon, 1996, Sicherl – Kafol, 1999, Denac 2002), da se melodični posluš najintenzivneje razvija do devetega leta starosti, predvidevamo, da so pridobljene glasbene izkušnje v predšolskih programih pozitivno vplivale na kasnejši razvoj glasbenih sposobnosti na melodičnem področju. Z vrednotenjem pevskih izvedb melodičnih motivov po metodi imitacije so testirani učenci imeli največ težav na področju intonančne zanesljivosti. Domnevamo, da je intonančno nezanesljivo petje povzročalo več dejavnikov. Natančno reproduciranje melodičnih motivov po metodi imitacije zahteva zbrano in pozorno poslušanje. Predidevamo, da učenci niso vajeni pozornega poslušanja in da pouk *nauka o glasbi* premalo podpira razvoj slušne pozornosti in občutljivosti. Slušna pozornost in občutljivost je temelj vzgoje slušnega zaznavanja, ki podpira razvoj glasbenih predstav in znanj v glasbenokategorialnem sistemu. Intonančno nezanesljivo petje je pogosto izviralo tudi iz nerazvite zavesti o tonaliteti. Razvita zavest o tonaliteti omogoča nadzor nad gibanjem melodije, intervalnimi odnosi, posameznimi tonskimi višinami in ohranjanjem tonalitete pri petju melodične fraze (Mirković Radoš, 1983, Davidson v Aiello, Sloboda, 1994). Glasbenopedagoška praksa kaže, da se zavest za tonaliteto oblikuje med osmim in devetim letom, vendar pa se pojavljajo odstopanja v tem razvoju na individualni ravni. Rezultati na področju izvajanja melodičnih vzorcev *a vista* so bili za 1,2 odstotka slabši v primerjavi z izvajanjem melodičnih

motivov po metodi imitacije. Testirani učenci niso imeli težav z identifikacijo in poimenovanjem tonskih višin v glasbenem zapisu. Več težav se je pojavljalo na področju intonančnega zanesljivega petja, saj gre za obdobje, v katerem se intenzivno razvijajo glasbene predstave odnosov med tonskimi višinami in zavest o tonaliteti. Razvijajoče se glasbene predstave odnosov med tonskimi višinami v odnosu do izgrajevanja formirajoče se zavesti o tonaliteti v notranjem slišanju in glasbenem spominu so najpogosteje vodile v intonančno nezanesljivo petje.

## Sklep

Čeprav dobljeni rezultati statistično niso potrdili vpliva zgodnjega glasbenega izobraževanja na kasnejši glasbeni razvoj v drugem razredu *nauka o glasbi*, na vzorcu testiranih učencev, se je pokazala tendenca v razvoju obeh glasbenih poslušov pri učencih, ki so obiskovali predšolska glasbena programa. Rezultati vseh testiranih učencev so bili boljši na področju ritmičnega posluha kot na področju melodičnega posluha. Večja tendenca v razvoju melodičnega posluha se je pojavila pri testiranih učencih, ki so predhodno obiskovali oba predšolska glasbena programa, kot pri učencih, ki so bili neposredno vključeni v prvi razred *nauka o glasbi*. Ugotavljamo, da ima zgodnje glasbeno izobraževanje večji vpliv na razvoj melodičnega posluha kot ritmičnega posluha.

Rezultati na področju izvajanja melodičnih motivov po metodi imitacije so bili le za 1,2 odstotka višji od rezultatov na področju izvajanja *a vista*. Pričakovali smo večje razlike v rezultatih na področju petja melodičnih motivov po metodi imitacije. Rezultati kažejo na prevladujoči koncept glasbenega opismenjevanja od glasbenega zapisa (notni simbol) do pevske ali instrumentalne izvedbe (fizična akcija) k zvočni izkušnji. Ozvočevanje glasbenega zapisa temelji na fizični akciji, npr. pri igri na glasbilo bo učenec identificiral zapisani notni simbol in pozicijo identificirane tonske višine našel na glasbilo. Zvočna izkušnja se pojavi kot posledica fizične akcije. Tudi v tej točki se kaže potreba po neposrednih izhodiščih v glasbenodejavnostnih področjih in glasbenih vsebinah. To pomeni, da naj bo spodbuda v izgrajevanju glasbenih predstav in znanj avditivni svet. Glasbenodejavnostna področja pouka *nauka o glasbi* so izhodišča za razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Razvijanje funkcionalne glasbene pismenosti pri pouku *nauka o glasbi* še vedno vodi v pojevanje vzgoje slušnega zaznavanja in razvoja slušne pozornosti in občutljivosti. Pouk *nauka o glasbi* premalo podpira razvoj slušne pozornosti in občutljivosti, ki sta temelja razvoja slušnega zaznavanja in podpirata razvoj glasbenih predstav in znanj v glasbenokategorialnem sistemu. Razvijanje funkcionalne glasbene pismenosti pri pouku *nauka o glasbi* še vedno vodi v pojevanje vzgoje slušnega zaznavanja in razvoja slušne pozornosti in občutljivosti.



## Nadaljnje usmeritve

Rezultati prve raziskave na predmetnem področju *nauka o glasbi* odpirajo številna vprašanja in dileme, ki bi jih morali podrobneje proučiti z novimi raziskavami. Pojavlja se potreba po novih oblikah raziskav o vplivu predšolskega glasbenega razvoja na kasnejši glasbeni razvoj. Iz prakse je razvidna potreba po posodobitvah učnih načrtov programa Glasbena pripravnica in predmeta *nauka o glasbi* za prvi razred. Zahteve po posodobitvi obeh učnih načrtov izhajajo iz praktičnih potreb in iz potrebe po kontinuiteti učnega procesa. Razmišljati je treba v smeri enakih možnosti glasbenega razvoja pri tistih učencih, ki so obiskovali predšolske glasbene programe, in pri učencih, ki niso obiskovali teh programov.

Pričujoča raziskava je izvirno delo za slovensko področje glasbenošolskega izobraževanja, saj z njo prvič predstavljamo slovenski model glasbenošolskega izobraževanja za predmetno področje *nauka o glasbi*. Podobne modele glasbenošolskega izobraževanja za skupinski pouk srečujemo na področju republik nekdanje Jugoslavije, na drugih evropskih področjih ne srečamo takšnega modela. Slovenski sodobni koncept predmeta *nauka o glasbi* je model dobre prakse skupinskega pouka, ki je lahko vzor evropskim državam, ki tega predmeta ne vključujejo ali pa je ta drugače organiziran in strukturiran. Predstavitev in seznanjanje Evrope s slovenskim didaktičnim konceptom pomeni pomemben prispevek k razvoju sodobne glasbene pedagogike v evropskem in svetovnem merilu.


## #Viri in literatura

1. Aiello, R., Sloboda, J. (1994). *Musical Perceptions*. Oxford: Oxford University Press.
2. Borota, B. (2002). Izhodišče didaktične zasnove glasbene vzgoje v Sloveniji. *Glasba v šoli*, letnik VIII, št. 3/4, str. 5–6.
3. Borota, B. (2007). Vpliv sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije na pouk glasbene vzgoje. Doktorska disertacija. Ljubljana: Akademija za glasbo.
4. Campbell, D. (2004). Mozart za otroke: prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe. Ljubljana: Tangram.
5. Denac, O. (2002). Glasba pri celostnem razvoju glasbene osebnosti. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
7. Gordon, E. (1996). *Introduction to Research and Psychology of Music*. Chicago: GIA Publications.

8. Gordon, E. (1997). *A Music Learning Theory for New-born and Young Children*. Chicago: GIA Publications.
9. Gordon, E. E. (1998). *Introduction to Research and the Psychology of Music*. Chicago: GIA Publications.
10. Habe, T. (1993). *Nauk o glasbi 1. Učbenik in priročnik za učitelje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
11. Harrison, C., Pound, L. (2003). *Supporting Musical Development in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
12. Hrobat, V. (2004). Analiza aktivnih metod poučevanja glasbe s poudarkom na metodi Jaquesa Dalcroza. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
13. Ibuka, M. (1992). *V vrtcu bo morda že prepozno*. Ljubljana: Tangram.
14. Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
15. *Leksikon glasba* (1981). Ljubljana: Cankarjeva založba.
16. Mirković Radoš, K. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Motte-Haber, H. de la (1990). *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
18. Oblak, B. (1987). *Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole*. Univerza v Ljubljani: Akademija za glasbo.
19. Oblak, B. (1995). Izvor in pojmovanje strukture učnega načrta za splošni glasbeni pouk. V *Glasbeno-pedagoški zbornik 1*. Ljubljana: Akademija za glasbo, str. 17–27.
20. Pesek, A. (1993). *Otroci, starši in predšolska glasbena vzgoja in izobraževanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Akademija za glasbo.
21. Rotar Pance, B. (2006). *Poti do glasbenih znanj. V Zgodnje učenje in poučevanje otrok 2*. Koper: Univerza na Primorskem, str. 535–542.
22. Sicherl – Kafol, B. (1999). *Glasbena vzgoja v celostnem vzgojno-izobraževalnem procesu na začetni stopnji osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
23. Sloboda, J. (1985). *The musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University.
24. Snyder, B. (2000). *Music and memory*. London: The Massachusetts Institute of Technology Press Cambridge.
25. Tomac Calligaris, M. (2005). *Osnovno glasbeno izobraževanje po metodološkem sistemu Edgarja Willemisa*. Učni načrt. Ljubljana.
26. Tornič Milharčič, B., Širca Costantini, K. (2003). *Mali glasbeniki 1. Učbenik z elementi delovnega zvezka in priročnik za učitelje*. Postojna: Samozaložba.
27. *Učni načrt za predšolsko glasbeno vzgojo, glasbeno pripravnico, 1. in 2. razred Nauka o glasbi* (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.