

Katarina Zadnik

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

FUNKCIONALNA GLASBENA PISMENOST V NIŽJIH RAZREDIH NAUK O GLASBI

Izvleček

Funkcionalna glasbena pismenost je skupek glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, ki jih razvijamo, preverjamo in vrednotimo na različnih dejavnostnih področjih *Nauka o glasbi*. Njena pomembna sestavina je sposobnost branja in zapisovanja glasbenih vsebin. Razvoj funkcionalne glasbene pismenosti smo proučevali na področjih slušnega zaznavanja glasbenih vsebin, izvajanja glasbenih vsebin po metodi imitacije in na področju *a vista* izvajanja v 2. razredu *Nauka o glasbi*. Primerjava rezultatov je pokazala boljše rezultate na ritmičnem področju. Ugotavljamo, da v praksi prevladuje koncept ozkega pojmovanja funkcionalne glasbene pismenosti, ki se navezuje na sposobnost razumevanja in uporabe glasbenega zapisa. Razvoj slušne pozornosti in občutljivosti, ki podpira razvoj slušno-analitičnih zaznav, pa je še vedno zapostavljen.

Ključne besede: funkcionalna glasbena pismenost, sposobnost slušnega zaznavanja, *a vista* izvajanje, *Nauka o glasbi*, raziskava

Abstract

Functional musical literacy in the lower grades of *Music theory*

Functional musical literacy is a set of musical abilities, skills and knowledge that are developed, verified and evaluated in various musical activities in *Music theory*. The ability of reading and writing musical content is exposed within it. The development of functional musical literacy was studied in the field of the auditory perception of musical content, in the field of performing musical contents by the method of imitation and in the field of *a vista* performing in the 2nd grade of *Music theory*. The comparison of the results showed better results in the rhythmical field. The results show that the concept of narrow understanding of the functional musical literacy has a dominant role, which is referring to the ability to understand and use music notation. The development of auditory attention and sensitivity, which supports the development of auditory-analytical perception, however, is still neglected.

Key words: functional musical literacy, ability of auditory perception, *a vista* performing, *Music theory*, research

Uvod

V zgodnjem obdobju glasbenega izobraževanja pri pouku predmeta *Nauka o glasbi* v glasbenem šolstvu je simbolni glasbeni zapis opora v razvoju glasbenega mišljenja. Učenec z njim osmišlja in pogloblja pridobljene glasbene izkušnje in doživetja na dejavnostnih področjih izvajanja, poslušanja in ustvarjanja. V glasbenih dejavnostih je vselej sprva udeležen preden se spozna s standardnim glasbenim zapisom glasbenih

vsebin. Z njimi razvijamo temeljne glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, v fazi uporabe zapisovalne glasbene simbolizacije pa vplivamo na razvoj glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti. Temeljni cilj sodobnih glasbeno-izobraževalnih sistemov je razviti posameznikovo glasbeno funkcionalno pismenost, ki se kaže v razumevanju in sposobnosti uporabe glasbenega zapisa kot temeljne vezi med glasbeno ustvarjalnostjo in poustvarjalnostjo.

Razvoj glasbenega opismenjevanja v zahodnem glasbeno izobraževalnem sistemu teži predvsem h konkretni ozvočitvi, estetskemu oblikovanju in doživeti interpretaciji glasbeno simbolnega zapisa. V tem primeru je glasbeno-simbolni zapis opora pri priklicu usvojenih glasbenih predstav v obliki predhodnega notranjega slišanja. Usvojene glasbene izkušnje, ki se kot glasbene predstave postopno vključujejo v glasbenokategorialni sistem (Motte Haber, 1990), so v glasbenem spominu ponovno priklicane na temelju glasbenega zapisa. To pomeni, da se glasbena pismenost ne navezuje ozko na bralne ali zapisovalne spretnosti glasbenega zapisa, temveč vključuje široko strukturo razvitih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, ki podpirajo razvoj glasbenega opismenjevanja in obratno.

Kompleksnost standardnega glasbenega zapisa zahteva postopno in sistematično uvajanje učenca v razumevanje in uporabo le-tega, s slehernim izhodiščem v glasbenem jeziku. Funkcionalna glasbena pismenost kot temeljna kompetenca zahodnega glasbenika se razvija v daljšem časovnem obdobju. Pri pouku *Nauka o glasbi* je razvoj funkcionalne glasbene pismenosti spodbujan na dejavnostnih področjih *solfeggio*, *interpretacija in izvajanje primerov iz glasbene literature*, *poslušanje*, *ustvarjanje*, *glasbenoteoretična in oblikovna znanja*. V prispevku bomo izpostavili dejavnostno področje *solfeggio* kot temeljno področje v razvoju glasbene funkcionalne pismenosti. Omejili se bomo na problematiko razvoja funkcionalne glasbene pismenosti na ritmičnem in melodičnem področju v začetnih razredih *Nauka o glasbi*.

Kaj je funkcionalna glasbena pismenost?

Vprašanja, kdo je glasbeno pismen, kako je definirana glasbena pismenost in katere kompetence vključuje, so izhodišča v diskusijah o pojmovanju termina glasbene pismenosti. Mills in McPherson (2006) zagovarjata uporabo množinskega pojma *glasbene pismenosti*. Menita, da glasbena pismenost ni enovita sposobnost, temveč kompleks sposobnosti. Pravita, da glasbena pismenost ni ozko povezana s sposobnostjo dekodiranja glasbenega zapisa v notnem črtovju in njegove precizne zvočne izvedbe. Pojmujeta jo kot skupek več zmožnosti, in sicer: izvajanja glasbe; izvajanja glasbe po notnem zapisu; izražanja pogledov in stališč glede izvajane, poslušane ali ustvarjene glasbe; zapisovanja slišane glasbe v obliki notnega zapisa; razumevanja in interpretiranja glasbenega zapisa. Green in Bray (1997, v Mills in McPherson, 2006) poveujeta pojem glasbena pismenost s sposobnostjo igranja po posluhu, razvito sposobnostjo glasbenega spomina, spontanostjo in sproščenostjo ustvarjanja in izražanja glasbe, fizičnimi spretnostmi igranja na različne inštrumente, sposobnostjo prilagajanja različnim zvočnim barvam inštrumentov in z razvitim odnosom do skupinskega muziciranja.

V zahodnem sistemu glasbenega izobraževanja je razumevanje in uporaba simbolnega zapisa glasbenega jezika pogosto ozko povezana s pojmovanjem, da posameznik razume in zna uporabljati glasbeni zapis tako, da ga pevsko ali inštrumentalno korektno ozvoči. Izhodišča tega ozkega pojmovanja glasbene pismenosti izhajajo iz zgodovinskih razvojnih stopenj glasbene notacije, ko se je iskal natančen nedvoumen zapis glasbenih vsebin in s tem možnost avtentične interpretacije glasbenega zapisa. V sodobnem zahodnem sistemu glasbenega izobraževanja je simbolni glasbeni zapis opora za različne oblike glasbene komunikacije in podpora razvoju funkcionalne glasbene pismenosti (Borota, Kovačič, 2015).

Funkcionalna glasbena pismenost pri pouku *Nauk o glasbi*

Predmet *Nauk o glasbi* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na različnih glasbeno-dejavnostnih področjih. Na vsakem izmed področij zastavlja specifične operativne cilje, s katerimi spodbuja razvoj ritmičnega, melodičnega, harmonskega in glasbeno-estetskega posluha. Temeljno področje *solfeggio* poudarja in razvija funkcionalno glasbeno pismenost z razvojem sposobnosti izvajanja po glasbenem zapisu in sposobnosti zapisovanja slišanih glasbenih vsebin z glasbenim zapisom. Področje *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature* razvija funkcionalno glasbeno pismenost z estetskim in doživetim izvajanjem glasbenih primerov v povezavi z zapisanimi dinamičnimi in agogičnimi oznakami in oznakami za tempo. Področje *poslušanje* razvija funkcionalno glasbeno pismenost z razvojem sposobnosti analitičnega in kombiniranega poslušanja glasbenih elementov, področje *ustvarjanje* pa s sposobnostjo zapisovanja glasbenih idej in ustvarjenih glasbenih vsebin z glasbenim zapisom. Rezultat razvite funkcionalne glasbene pismenosti je odraz in skupek različnih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, ki jih razvijamo, preverjamo in vrednotimo na različnih dejavnostnih področjih *Nauka o glasbi* in *Solfeggia*. Končni rezultat razvite funkcionalne glasbene pismenosti pa se odraža na področju *glasbenoteoretična in oblikovna znanja*.

Izhodišče za razvoj funkcionalne glasbene pismenosti so glasbene izkušnje in doživetja, ki jih otrok usvaja v predšolskem obdobju. Te skupaj z glasbenimi znanji tvorijo glasbene predstave v obliki notranjega slišanja glasbenih vsebin. Izgrajene glasbene predstave in znanja, ki se postopno vključujejo in nadgrajujejo v glasbenokategorialnem sistemu v obliki notranjega slišanja (Motte Haber, 1990), so most k razumevanju in ustrezni uporabi standardnega glasbenega zapisa ter predstavljajo temelj v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti.

Stopnje v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti v nižjih razredih *Nauka o glasbi*

Sposobnost funkcionalne glasbene pismenosti se razvija postopno v daljšem časovnem obdobju. V začetni fazi razvoja glasbenega opismenjevanja (v nižjih razredih *Nauka o glasbi*) izstopajo naslednje sposobnosti in stopnje:

- 1) prepoznavanje in razumevanje glasbenih simbolov v notnem črtovju;

- 2) povezava glasbenih predstav v notranjem slišanju z vizualnim elementom glasbene notacije;
- 3) samostojno dekodiranje in izvajanje ritmične in melodične strukture glasbenega zapisa.

Sedemletni učenec, v 1. razredu *Nauka o glasbi*, hitro slušno in teoretično usvoji zaporedje tonških višin v tonški abecedi, več ovir se pojavlja pri prepoznavanju in razumevanju glasbenih simbolov teh višin v notnem črtovju. Ime tonske višine ni le ime za nekaj, je odnos, ki kaže na mesto znotraj tonske abecede, ki jo je učenec zvočno usvojil kot celoto. Zato je lahko izhodišče pri obravnavi posameznih tonških višin lestvično zaporedje teh višin znotraj tonske abecede v notnem črtovju, ki učencu nudi smiselno glasbeno predstavno celoto. Od te celote pa ga vodimo v slušno in vidno razumevanje njenih delov in posameznosti v notnem črtovju. Oblak (2002) ugotavlja, da otrok pridobi sposobnost orientacije v okviru določenega tonskega lika. Ta lik je lahko interval ali neko tonsko zaporedje. Ker večji del slovenskih ljudskih in umetnih pesmi izvira iz dura, je pogostokrat ta glasbeni lik durova lestvica. Ta predstavlja izhodišče za razvoj analitičnih zaznav pevskih izkušenj, iz katerih naj izhaja obravnava tonških višin v notnem zapisu. Glasbeni simboli v notnem črtovju rabijo kot uporabni označevalci šele takrat, ko je učenec zgradil odnos do njih prek glasbenih izkušenj in s pomočjo mnemotehničnih sredstev izvenglasbenih vsebin, ki so se v glasbenem spominu vsidrale kot izoblikovane glasbene predstave. Čeprav si je sedemletnik vse bolj sposoben predstavljati glasbene aktivnosti in dejavnosti v obliki notranjih glasbenih predstav – svojo misel je vse bolj sposoben odtrgati od konkretne dejavnosti – pa mu predstavlja glasbeni zapis novo obliko predstavitve že usvojenih glasbenih izkušenj in predstav, ki ga povzdigne na višjo raven v glasbenemu mišljenju – na raven formalnologičnega glasbenega mišljenja (po Piaget, 1930 v Labinowicz, 1989).

Nadaljnji razvoj glasbenega opismenjevanja je lahko oviran, razen če se je učenec naučil povezati glasbene predstave v notranjem slišanju z vizualnim segmentom glasbene notacije. V tej fazi se razvija zmožnost prepoznavanja motivov in glasbenih vzorcev kot enakih, podobnih, različnih ali kot sekvenčnega gibanja, učenec se sooča s pulzacijo, metrumom, ritmom in tonaliteto. Te relacije ustvarjajo osnovo za učenje predhodnega notranjega slišanja glasbenega zapisa in ozaveščanja sintakse glasbenega dela. Osnova za povezavo med notranjim slišanjem glasbenega dela in njegovim glasbenim zapisom izhaja iz predhodno usvojenih glasbenih izkušenj in predstav. Dekodiranje glasbenega zapisa v obliki predhodnega notranjega slišanja vključuje višje stopnje procesov na kognitivnem področju, ne le razumevanja glasbenega zapisa, temveč predvsem njegovo uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje. Na začetni stopnji glasbenega opismenjevanja prihaja do številnih zapletov, ki izhajajo iz nepovezanosti notranjega slišanja glasbenega zapisa in njegovega vizualnega segmenta. Učitelj ima v tej fazi pomembno vlogo. S sistematičnim izborom instruktivnih vaj, primerov iz glasbene literature in z ustreznimi postopki in metodo dela z notnim zapisom lahko vodi učenca na višjo stopnjo mentalnih operacij. Ker pri glasbenemu pouku izstopata učni fazi urjenja/vadenja in ponavljanja, ponavljajoče se vaje prinašajo prednosti in slabosti. Na eni strani pomagajo k hitremu in pravilnemu reagiranju na glasbene simbole v notnem črtovju, po drugi strani pa lahko

vodijo v nemotiviranost in tako v neučinkovitost učenja. Zato je potrebno smiselno vodenje v procesu dekodiranja ritmične in melodične strukture glasbenega zapisa. Bamberger (2006) pravi, da zgodnje učenje glasbene notacije lahko povzroči pojemanje motivacije za glasbo in slušne občutljivosti.

Naslednja faza v razvoju glasbenega opismenjevanja je, da učenec začne samostojno spremljati detajle v glasbenemu zapisu in se nauči dekodirati ritmično in melodično strukturo. V primeru, da je učenje glasbenega zapisa osredotočeno na poimenovanje tonov in ritmičnih vrednosti brez njihove glasbene ozvočitve, postane to učenje naporno in utrudljivo. S povezavo glasbenega zapisa in njegovo glasbeno ozvočitvijo, v učencu postopno raste zavedanje, kako naj glasba zveni. Zmotno je prepričanje, da bi si učenec moral zapomniti široko vrsto glasbenih simbolov, ki bi vodili v učinkovito branje in razumevanje glasbene notacije. Učni proces branja glasbene notacije je lahko izredno počasen, če glasbeni elementi, ki so predstavljeni v glasbenemu zapisu, niso neposredno ozvočeni. Mills in McPherson (2006) poročata, da se v glasbenopedagoški praksi še vedno pojavljajo težnje po učenju uporabe glasbenega zapisa brez ustrezne zvočne podlage. Pomembno je, da ne zaidemo v stereotipno urjenje bralnih večšin notnega zapisa, temveč da domišljeno izbiramo postopke, ki vodijo k vzpostavitvi in povezavi notranjih glasbenih predstav z zapisom glasbenih vsebin, kar podpira prehod na višjo raven glasbenega mišljenja (Oblak, 2002; McPhersson in Gabriellsson, 2002 v Mills, McPherson, 2006).

Otrok se lahko z glasbenim zapisom sreča že v zgodnjem otroštvu. Note prepozna kot znakovni sistem za glasbo, zato mu ta ni vizualno abstrakten in tuj. Glasbeni zapis mu je tuj z vidika priklica glasbenih predstav v notranjem slišanju in njegove ozvočitve.

Začetniške ovire ozvočevanja glasbenega zapisa pri predmetu *Nauk o glasbi*

Učenec se v 1. razredu *Nauka o glasbi* najprej začne zavedati značilnosti notnega črtovja, začne razvijati odnos do pomena glasbenega zapisa in se začne učiti, kako je glasba zapisana v partituri. Ovire se pojavljajo pri prepoznavanju glasbenih simbolov v notnem črtovju: počasi prepozna tonske višine in trajanja, ključne, taktovske načine, tonalitete, dinamične oznake, predznake itd. Na začetni stopnji branja glasbenega zapisa je pomembna velikost zapisa v notnem črtovju. Ko učenec procesira glasbeno notacijo in svoje oči osredotoča na črte črtovja, lahko majhna velikost zapisa glasbenih simbolov, če so si ti preblizu, povzroča težave v zaznavi razlik in preskakovanje pomembnih detajlov kot so višaji in nižaji. Tudi Piaget (1930 v Labinowicz, 1989) poroča, da imajo 7-letniki težave oziroma omejitev pri zaznavanju sveta, ki so povezane z bralnimi sposobnostmi. Pravi, da obstajajo med mlajšimi in starejšimi otroki razlike v očesnih gibih, ki jih zahteva branje. Mlajši otrok teži h globalni fiksaciji. Tako dobi celostni vpogled kompleksne konfiguracije, ne pa podrobnosti. Gibanje oči je slučajno in ne kaže sistematičnega gledanja. Okoli sedmega leta starosti upada težnja po globalnem gledanju in giba oči izražajo boljši nadzor. Buzan (1980) navaja, da se oči med branjem ne gibljejo enakomerno, temveč skokoma z več postanki. Počasni bralci s slabimi bralnimi navadami pri branju omejujejo pogled le na eno besedo, nezavedno preskakujejo nazaj, se zagledajo

drugam ali zavestno vračajo k besedam. Uspešnejši bralci usmerijo svojo pozornost v skupino besed, izogibajo se preskokom, vračanjem ali blodenju pogleda.

S podobnimi težavami se srečujemo tudi na področju branja in ozvočevanja glasbenega zapisa. Večina otrok ni vajena branja notnega zapisa »*vnaprej*«, ampak gre za branje »*od note do note*«, kar preprečuje tekočo glasbeno izvedbo. To pomeni, da vsako noto posebej pogleda, identificira in nazadnje poimenuje (Hrobat, 2004). 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.

Na začetni stopnji učenja pravilnega branja glasbenega zapisa, se mora učenec najprej naučiti branja z gibanjem oči z leve proti desni in od vrha do dna strani. Pogosto se začetnik zaradi še neusvojene orientacije v notnem črtovju izgublja v zapisu ali pri prehodu v novo notno črtovje. Delo z notnim zapisom ga hitro utruja, ker ne vključuje le prepoznavanja glasbenih simbolov, temveč tudi mentalne procese na višjih nivojih spoznavnega področja. Z izvajanjem različnih glasbenih del usvaja poleg glasbenih predstav tudi simbolne notne vzorce v notnem črtovju, ki jih hrani v glasbenemu spominu. Usvojene vizualne podobe notnih vzorcev mu pomagajo razlikovati in povezovati podobne notne vzorce v njegovem glasbenem repertoarju. Tako bo vizualne podobe notnih vzorcev medsebojno ločeval, z njimi predvideval nadaljevanje ali pa bo spoznal nov vzorec. Velika nevarnost pri tem je, da ne zaidemo v stereotipno urjenje bralnih večšin notnega zapisa brez ustrezne zvočne podlage.

Longitudinalne študije (McPherson, 1993, 2005 v Mills, McPherson, 2006) so pokazale, da se učenci različno hitro razvijajo in napredujejo v sposobnosti branja in ozvočevanja glasbenega zapisa. Na začetni stopnji razvoja glasbene pismenosti se kažejo razlike na tem področju že v prvih tednih. Nekateri učenci vlagajo veliko naporov v branje in ozvočevanje glasbenih zapisov, drugi pa se s tem področjem spoprijemajo z relativno lahkoto. Učinkovita uporaba glasbenega zapisa vključuje kompleks razvitih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, zato prihaja do individualnih razlik v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti.

Sposobnost *a vista* izvajanja v nižjih razredih *Nauka o glasbi*

Pri sleherni uri *Nauka o glasbi* se učenec sreča z *a vista* izvajanjem. Termin *a vista* (učni načrt, 2003) označuje sposobnost ozvočevanja glasbenega zapisa na »*prvi pogled*«. Zlasti na začetni stopnji, ko je učenec uveden v uporabo glasbenega zapisa in postopno pridobiva izkušnje na področju prepoznavanja znakov v glasbenem zapisu in njihovem ustreznem ozvočevanju, je zanj vsaka nova glasbena vaja povezana z *a vista* izvajanjem.

Učni načrt (2003) določa uvajanje v *a vista* izvajanje v 2. razredu *Nauka o glasbi* s ciljem, »da bo učenec zavestno pel po notah« (Habe, 1993, str. 5). Ta sposobnost zahteva postopno in sistematično obravnavo tonskih odnosov na ritmičnem in melodičnem področju, ustrezno učno gradivo glede na težavnostno stopnjo glasbenega razvoja in

učiteljevo ustrezno uporabo metodičnih postopkov. V izvedbeni fazi jih mora voditi tako, da učenci vaje solfegirajo in ne imitirajo. Z ustreznim izborom ritmičnih in melodičnih vaj, sistematičnim vključevanjem le-teh v učni proces in z ustreznimi postopki dela je omogočen postopen razvoj funkcionalne glasbene pismenosti. *A vista* izvajanje glasbenih vsebin sodi med procesnorazvojne cilje, kar pomeni, da bodo rezultati na področju *a vista* izvajanja vidni v kasnejšem časovnem obdobju.

Izvajanje po glasbenem zapisu zahteva veliko pozornosti in zbranosti, saj se izvedba zapisa vselej odvija v glasbenem času. Izvajanje ritmičnih vsebin vključuje identifikacijo ritmičnih gibanj v določenemu taktovskemu načinu in izbranem ali določenemu tempu. Ovira na začetni stopnji glasbenega izobraževanja je ravno v občutenju mere in enakomernega ritmičnega izvajanja, ker učenec še nima pregleda nad časovno dimenzijo glasbe, ki pogojuje zaznavanje glasbenega ritma. Na melodičnem področju ima učenec težave s prepoznavanjem in pomnjenjem tonskih višin in trajanj. Dejavniki, ki otežujejo korektno izvajanje melodičnih vsebin po notnem zapisu so: intenziven razvoj melodičnega posluha, neobvladovanje pevskega aparata, nerazviti pevski obseg, pomanjkljiva slušna zaznava in kontrola.

Sloboda (1985) pravi, da je *a vista* izvajanje 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, saj večina glasbenikov porabi največ časa in energije v fazi ponavljanja in utrjevanja, ki vodi v estetsko in doživeto glasbeno izvedbo.

Sposobnost zapisovanja glasbenih vsebin v nižjih razredih *Nauka o glasbi*

Sposobnost zapisovanja slišanih glasbenih vsebin z glasbenim zapisom je obsežen in zapleten proces, ki zahteva sistematično učenje in urjenje. Edino izhodišče za zapis slišane glasbene vsebine je njena zvočna podoba, kar zahteva njen ponovni priklic po določenem časovnem obdobju. Zvočna podoba, ki se ohranja v kratkoročnem spominu, se s ponovno aktivacijo neposredno prenese v središče zavesti, v delovni spomin. Tu potekajo ponovitve zvočnih podob in mentalne operacije zavestne analize, sinteze in vrednotenja tonskih odnosov. V teh fazah se predelana informacija glasbene vsebine asociativno poveže z že ohranjenimi glasbenimi predstavami v dolgoročnem spominu, ki vodijo do končnega zapisa slišane glasbene vsebine. Posebej opazna težava na področju zapisa glasbenih vsebin ni povezana le s časovnim, temveč tudi z vsebinskim pomnjenjem. Snyder (2000) ugotavlja, da v kratkoročnem spominu, ki traja od 3 do 5 sekund, ohranjamo od pet do devet elementov, Piaget (1930 v Labinowicz, 1989) pa, da večina sedemletnikov lahko ohranja osem ali devet elementov. Glasbenopedagoška praksa kaže, da se z ustreznimi vajami glasbeni spomin krepi in še nadalje razvija. Na pomnjenje glasbenih vsebin poleg dolžine nareka (ta je odvisna od glasbeno-razvojne stopnje) vpliva tudi zgradba glasbenega nareka. Zaokrožena glasbena misel, ki jo učenec sprva celostno zazna, je izhodišče za zaznavo njenih posameznih delov in za ponovno združitev njenih delov v celoto.

Proces zapisovanja glasbenih vsebin poteka 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 priklicom zvočne podobe lahko nastopi faza zavestne analize in sinteze tonskih odnosov in v končni fazi tudi njen zapis (Borota, 2007).

Rojko (2004) svetuje izvajanje ustnih glasbenih narekov pri sleherni uri in to od prvega dne dalje. Zapis glasbenega gradiva je »tehnični« problem, ki pa se ne navezuje na glasbeno-spoznalni del procesa. Podoben koncept razvijanja sposobnosti zapisovanja slišanih glasbenih vsebin je vključen v učbeniška gradiva v nižjih razredih *Nauka o glasbi* (Tornič Milharčič, 2003, 2004). Ker se učenec začne šele soočati z uporabo notnega črtovja, se v glasbenopedagoški praksi pogosto srečujemo z nalogami tipa melodičnih in ritmičnih ugank, dopolnjevanj ali sestavljanj. Praksa vključuje ustne nareke na melodičnem področju s tihim nakazovanjem tonov na modulator, s petjem in nakazovanjem tonov na modulator, s tihim nakazovanjem fonomimičnih znakov, s petjem in nakazovanjem fonomimičnih znakov. Zaradi zahtevnosti zapisovanja glasbenih vsebin, se v 1. in 2. razredu *Nauka o glasbi* pogosto obravnava zapis ritmičnih in melodičnih vsebin ločeno.

Raziskava

Opredeleitev problema

Z raziskavo želimo proučiti stopnjo razvitosti funkcionalne glasbene pismenosti pri osemletnih učencih v 2. razredu *Nauka o glasbi*. V fazi merjenja ravni razvitosti funkcionalne pismenosti smo upoštevali kompleksnost te sposobnosti na področju slušnega zaznavanja ritmičnih in melodičnih vsebin, z izvajanjem ritmičnih in melodičnih motivov po metodi imitacije in na področju *a vista* izvajanja ritmičnih in melodičnih vsebin.

Cilji raziskave

Z raziskavo smo želeli odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšna je stopnja razvitosti slušnega zaznavanja glasbenih vsebin na ritmičnem in melodičnem področju v 2. razredu *Nauka o glasbi*?
- Kakšna je stopnja razvitosti izvajanja po metodi imitacije na ritmičnem in melodičnem področju v 2. razredu *Nauka o glasbi*?
- Kakšna je stopnja razvitosti *a vista* izvajanja na ritmičnem in melodičnem področju v 2. razredu *Nauka o glasbi*?
- Ali se pojavljajo razlike v stopnji razvitosti funkcionalne glasbene pismenosti na ritmičnem in melodičnem področju pri učencih 2. razreda *Nauka o glasbi*?

Metoda

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

Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 39 učiteljev in 165 učencev *Nauka o glasbi* iz cele Slovenije: 66.6% iz ljubljanske regije, 23.0% iz štajerske in 10.2% iz primorske regije. Učenci, ki so bili stari 8 let, so obiskoval program *Glasba – 2. razred predmeta Nauk o glasbi* in instrumentalni pouk.

Merski inštrumenti in karakteristike

Podatki so bili zbrani z baterijo testov za preverjanje stopnje razvitosti slušnega zaznavanja enakih ali različnih glasbenih vzorcev na ritmičnem in melodičnem področju, izvajanja ritmičnih in melodičnih vzorcev po metodi imitacije in *a vista* izvajanja glasbenih vsebin na ritmičnem in melodičnem področju. Naloge so bile oblikovane skladno z javnoveljavnim učnim načrtom za *Nauk o glasbi* (2003).

Stopnjo razvitosti slušnega zaznavanja smo preverjali s predvajanjem (pripravljeni primeri so bili posneti na zgoščenki) dveh enakih ali različnih glasbenih vzorcev. Učenci so poslušali štiri pare melodičnih/ritmičnih vzorcev in se na podlagi slušno-analitične percepcije pisno odločili, ali so predvajani pari enaki ali različni. Ugotavljali so, na katerem mestu se pari razlikujejo: na začetku, na sredini ali na koncu. Vsako pravilno rešitev smo točkovali z dvema točkama, delno pravilno z eno točko in nepravilno rešitev z 0 točkami.

Stopnjo razvitosti izvajanja po metodi imitacije in *a vista* izvajanja melodičnih in ritmičnih motivov smo vrednotili na podlagi predhodno pripravljenih opisnih kriterijev. Na ritmičnem področju smo oblikovali naslednje kriterije:

- 1) *netočno ritmično izvajanje*: v to kategorijo smo uvrstili vse tiste primere, pri katerih je prihajalo do nepravilnih izvajanj posameznih ritmičnih trajanj.
- 2) *neupoštevanje izbranega tempa*: v to kategorijo smo uvrstili tiste primere, ko učenec ni upošteval izhodiščnega tempa v fazi izvajanja – motiv izvede prehitro ali prepočasi.
- 3) *izvajanje v neenakomernem tempu*: v to kategorijo smo uvrstili tiste primere, ko učenec ni ohranil enakomernega tempa od začetka do konca izvajanja – med izvajanjem pohiteva ali upočasnjuje.

Na melodičnem področju smo oblikovali naslednje kriterije:

- 1) *petje v svojem pevskem obsegu*: v to kategorijo smo uvrstili vsako pevsko izvajanje, ki ni bilo odpeto v absolutno podani intonaciji (C-dur).
- 2) *intonančno nezanesljivo*: v to kategorijo smo uvrstili tisto pevsko izvajanje, pri katerem je bila smer gibanja melodije ohranjena, vendar pa je bil posamezni ton v seriji ali več njih spremenjenih, tako da je bil izvorni melodični motiv še prepoznan. Sem smo uvrstili tudi tiste pevske izvedbe, pri katerih so bili posamezni toni v motivu intonančno nečisto zapeti – absolutna tonska višina je bila zapeta nekoliko previsoko ali prenizko.

- 3) *melodično netočno*: v to kategorijo smo uvrstili tisto pevsko izvajanje, pri katerem smer gibanja melodije ni bila pravilno izvajana ali ohranjena. Sem smo uvrstili tudi tisto izvajanje, pri katerem so bili osnovni melodiji dodani novi toni tako, da je bila ta še vedno prepoznavna ali pa so jo ti popolnoma spremenili.
- 4) *tonalno nestabilno*: v to kategorijo smo uvrstili tisto pevsko izvajanje, pri katerem je bil en del motiva izveden v predpisani tonaliteti, v nadaljevanju je sledila modulacija v drugo tonaliteto. V fazi modulacije je bilo petje tonskih odnosov pravilno glede na izvirni melodični motiv. Sem smo uvrstili tudi tiste primere, ko je prišlo do spremembe tonalitete med pevskim izvajanjem, vendar se je zaključek motiva ponovno pojavil v izhodiščni intonaciji.

Izvajanje po metodi imitacije in *a vista* izvajanje ritmičnih in melodičnih motivov smo točkovali: pravilno izvajanje (2 točki), delno pravilno (1 točka) in nepravilno (0 točk). Na ritmičnem in melodičnem področju je lahko učenec dosegel maksimalno 24 točk. Stopnjo razvitosti ritmičnega in melodičnega posluha smo ocenjevali s štiristopenjsko ocenjevalno lestvico: zelo razvit, razvit, manj razvit, slabo razvit.

Objektivnost in diskriminativnost baterije testov je bila zagotovljena, zanesljivost testov je bila preverjena s Cronbachovim koeficientom (0.83), trije neodvisni eksperti pa so potrdili njihovo vsebinsko zanesljivost.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Vsak učitelj (39), ki je ustno ali pisno potrdil sodelovanje v raziskavi, je vključil osem učencev iz 2. razreda *Nauka o glasbi* po naslednjih kriterijih: 2 učenca z dobro razvitimi glasbenimi sposobnostmi, 3 učence s povprečno razvitimi in 3 učence s slabo razvitimi glasbenimi sposobnostmi. Učitelji so po klasični pošti prejeli baterije testov za slušno zaznavanje glasbenih vsebin s posnetki ritmičnih/melodičnih parov, izvajanje po metodi imitacije, *a vista* izvajanje in navodila za izvedbo preverjanja ritmičnega in melodičnega posluha z opisnimi kriteriji točkovanja za vsako posamezno nalogo.

Učenci so bili testirani izven pouka *Nauka o glasbi*. Testiranje glasbenih sposobnosti je izvajal razredni učitelj. Nalogo slušnega zaznavanja glasbenih vsebin so izvedli v skupinski obliki, naloge izvajalskega tipa pa individualno. Ta tip nalog smo tonsko dokumentirali (mini disk, kasetofon, video kamera). Tako smo imeli priložnost ponovnega poslušanja in preverjanja učiteljevega vrednotenja učenčevih izvedb. S tem načinom smo se izognili učiteljevemu subjektivnim vrednotenjem in zagotovili objektivnejše vrednotenje nalog izvajalskega tipa. Časovna izvedba preverjanja se je izvajala v 3. in 4. tednu marca 2008.

Vse zbrane podatke smo obdelali v računalniškemu programu za statistično analizo SPSS. Pri obdelavi podatkov smo uporabili frekvenčne distribucije spremenljivk (f, f%). Rezultate smo prikazali v tabelah in grafih.

Rezultati in interpretacija

Interpretacija rezultatov na ritmičnem področju

Pri pouku *Nauka o glasbi* razvijamo ritmične sposobnosti, spretnosti in znanja pretežno na temeljnem področju *solfeggio*. V 1. in 2. razredu *Nauka o glasbi* se ritmična vzgoja navezuje na ritmično izreko besedil, izvajanje instruktivnih ritmičnih vaj z ritmičnim zlogom TA ali v obliki *solfeggia parlata*, izvajanje ritmičnih vsebin v igrani obliki, ustvarjanje in zapis ritmičnih vsebin. V raziskavi smo ritmične sposobnosti preverjali skozi slušno zaznavanje ritmičnih vsebin, z izvajanjem ritmičnih vzorcev v igrani obliki (s ploskanjem) po metodi imitacije in z ritmično izreko ritmičnih vzorcev pri *a vista* izvajanju.

Slušno zaznavanje ritmičnih parov

S prvo nalogo smo preverjali slušno zaznavanje štirih ritmičnih parov. Učenci so morali primerjati dva ritmična vzorca v paru in določiti, ali sta si enaka ali različna. Vsak ritmični par so poslušali največ trikrat. V primeru, da sta bila ritmična vzorca različna, so morali določiti še mesto spremembe: na začetku, na sredini ali na koncu.

Slika 1: Slušno zaznavanje ritmičnih parov



Z nalogo smo preverjali sposobnost konzervacije dveh ritmičnih vzorcev v glasbenem spominu na kognitivnem področju. Sposobnost konzervacije se izkazuje skozi miselno ohranitev zvočnega gradiva v notranji predstavi in njegovo primerjavo z novim gradivom. V našem primeru so morali testirani učenci ohraniti oba slušno zaznana ritmična vzorca v paru v glasbenem spominu, na tem temelju so analizirali, ali sta bila ta enaka ali različna. Ugotavljamo, da je bil največkrat pravilno slušno zaznan (90.9%) drugi ritmični par, v katerem sta bila ritmična vzorca identična. Ostali pari – prvi, tretji in četrti – so vključevali dva različna ritmična vzorca. Večina testiranih učencev je pravilno slušno zaznala, da sta si ritmična vzorca v paru različna, težave so imeli pri lociranju mesta spremembe. 89.7% učencev je pravilno slušno zaznalo mesto spremembe (na koncu) v prvem ritmičnem paru. 78.2% učencev je pravilno določilo mesto spremembe (na začetku) v tretjem ritmičnem paru in 68.5% učencev je pravilno slušno zaznalo spremembo na sredini v četrtem paru.

Glasbeni spomin je temeljni dejavnik v fazi slušne percepcije glasbenih vsebin. V tem obdobju sposobnost pomnjenja napreduje in se izboljšuje. Zvočne informacije se v kratkoročnem spominu časovno ohranjajo od 3 do 5 sekund, količinska kapaciteta ohranjanja je med 5 in 9 elementov (Snyder, 2000). Po Piagetu je osemletnik spominsko

sposoben ohraniti od osem do devet elementov. Ritmični pari, ki so se pojavili v časovnem okviru kratkoročnega spomina, niso zbledeli iz spomina, temveč se je v predstavi notranjega slišanja izvršila primerjava prvega slišanelega ritmičnega vzorca s trenutno slišanim drugim vzorcem v paru. Predvidevamo, da sta osemletniku ob prvem poslušanju oba ritmična vzorca predstavljala eno celoto. Po drugem in tretjem poslušanju mu je prvi ritmični vzorec v paru predstavljal eno frazo (en element), drugi vzorec pa drugo frazo nov element (drug element). Grupaciji ritmičnih vzorcev, ki sta se oblikovali z organizacijo zvočnih dogodkov v notranjem slišanju, in njuna konzervacija v kratkoročnem spominu, sta omogočali primerjavo med vzorcema in ugotavljanje, ali sta enaka ali različna. Z drugim in tretjim poslušanjem se je v delovnem spominu, v katerem se odvijajo spoznavni procesi, izvedla analiza mesta spremembe, če je učenec prepoznal, da sta si vzorca različna.

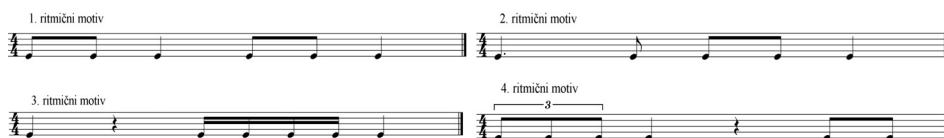
Serafine (1988) je ugotovila, da je razvoj glasbeno-mentalnih procesov (prepoznavanje, razlikovanje, primerjanje) v porastu med osmim in desetim letom, izrazitejši porast teh procesov pa izstopa med 10. in 11. letom. Na vzorcu testiranih učencev ugotavljamo, da so mentalne sposobnosti presojanja enakih ali različnih elementov pretežno dobro razvite, vendar pa se večje težave pojavljajo pri točnem določanju mesta sprememb.

Predvidevamo, da so te težave lahko izhajale iz še nerazvite sposobnosti konzervacije in pomanjkljivih spominskih kapacitet. Sklepamo, da je bilo več točnejših slušnih zaznav v prvem ritmičnem paru (89.7%) zaradi gostote zvočnih dogodkov (9), ki niso presegale spominskih kapacitet učencev. Morda je k deležu pravih slušnih zaznav pri prvem ritmičnem paru prispevalo tudi mesto spremembe – na koncu. Če izhajamo iz opažanj glasbenopedagoške prakse, si učenec na predšolski stopnji pri učenju novih glasbenih vsebin, kar potrjujejo tudi znanstvene raziskave (Harrison, Pound, 2003), najprej zapomni njihove zaključke, nato začetke, čisto na koncu pa njihove vmesne dele. Tudi v našem primeru se je najmanj točnih slušnih zaznav (68.5%) pojavilo pri zadnjem ritmičnem paru, v katerem se je mesto spremembe pojavilo na sredini, višji delež točnejših slušnih zaznav (78.2%) se je pokazal pri tretjem ritmičnem paru, v katerem se je mesto spremembe pojavilo na začetku.

Izvajanje ritmičnih motivov po metodi imitacije

Točnost izvajanja ritmičnih motivov po metodi imitacije smo preverjali v igrani obliki s ploskanjem. K natančni ritmični reprodukciji na tem področju prispevajo razvite fizične spretnosti, glasbeni spomin, koncentracija, notranje slišanje in samoposlušanje.

Slika 2: Izvajanje ritmičnih motivov po metodi imitacije



Učenci so najtočneje s ploskanjem izvedli prvi ritmični motiv (95.8%), nato drugi (75.8%) in tretji (69.1%) ritmični motiv. Največ netočnih izvedb se je pojavilo pri četrtem ritmičnem vzorcu (31.5%).

Na podlagi predhodno oblikovanih kriterijev (glej *Merski inštrumenti*¹) smo ugotovili, da so učenci najpogosteje *ritmično netočno* izvajali: prvi ritmični motiv v 1.2%, drugi v 21.8%, tretji 28.5%. Največ ritmičnih netočnosti se je pojavilo pri izvajanju četrtega ritmičnega motiva, in sicer v 65.5%. Ritmični motiv je vključeval ternarno (triola) in binarno delitev dobe. Izhodišče ritmičnega izvajanja je bila triola. Učenec je moral svoje slušne zaznave v krajši časovni enoti usmeriti od ternarne k binarni delitvi dobe. Ta prehod je povzročal težave v točnosti ritmične izvedbe. Ritmične netočnosti so se pojavljale pri izvajanju triole, ki je bila izvedena prehitro ali prepočasi, pogosto sta bili tudi zadnji dve osminki izvedeni v augmentirani obliki (spremenjeni sta bili v dve četrtinki) ali v diminuirani (spremenjeni v dve šestnajstinki). Zelo pogosto pa je pri ritmičnih izvedbah prihajalo do spremembe triole v štiri šestnajstinke. Te spremembe potrjujejo, da je osemletniku še vedno bliže binarna delitev dobe, čeprav naj bi se po glasbeno-psiholoških dognanjih občutek za tridelnost v tem obdobju dokončno razvil. Z dobljenimi rezultati lahko potrdimo smiselnost učno-snovne umeščenosti triole, ki jo obravnavamo kot ritmično posebnost, v 4. razredu *Nauka o glasbi*.

Ker testirani učenci pri pouku *Nauka o glasbi* še niso usvojili ritmične posebnosti triole in ker so imeli manj glasbenih izkušenj s to ritmično vsebino, je slišani ritmični motiv obstal na ravni slušne zaznave. Predvidevamo, da zaradi neizgrajenih glasbenih predstav o trioli, ki temeljijo na predhodno usvojenih glasbenih izkušnjah in znanjih, učenci niso imeli možnosti povezati slušne zaznave triole v odmevnem spominu s pomenskimi strukturami slišane tvarine v glasbenokategorialnemu sistemu v dolgoročnem spominu. Čeprav se perceptualne kategorije, kot pravi Snyder (2000), odvijajo na najnižji stopnji kognicije, so utemeljene in identificirane z naučenimi kategorijami, ki so shranjene v dolgoročnem spominu.

Vzroki težav pri izvajanju ritmičnih motivov po metodi imitacije so bili v 3.6% povezani s kriterijem tempa izvajanja – *neupoštevanje izbranega tempa*. Uvrščanje izvedb v to kategorijo je pomenilo, da so učenci v fazi posnemanja motiv izvedli v augmentirani obliki (enkrat prepočasna izvedba z ozirom na učiteljev tempo izvajanja) ali v diminuirani obliki (enkrat prehitra izvedba z ozirom na učiteljev tempo izvajanja). V primeru vrednotenja kriterija *izvajanje v neenakomernem tempu* (9.5%) so učenci med potekom izvajanja ritmičnih motivov spreminjali tempo izvajanja. Najpogosteje se je neenakomernost izvedb v tempu pojavljala ob koncu ritmičnih fraz – učenci so običajno pohitevali.

Ugotavljamo, da je bilo več težav na področju ritmično točne izvedbe tonskih trajanj kot na področju ohranjanja enakomernega tempa izvajanja. Rezultati potrjujejo glasbeno-psihološko dognanje, da je osemletnik vse bolj sposoben ohranjati tempo izvajanja, ker ima vse večji pregled nad potekom časa. V primeru, da so bili učiteljevi

1 Kriteriji na področju ritma: *netočno ritmično izvajanje; neupoštevanje izbranega tempa; izvajanje v neenakomernem tempu*.

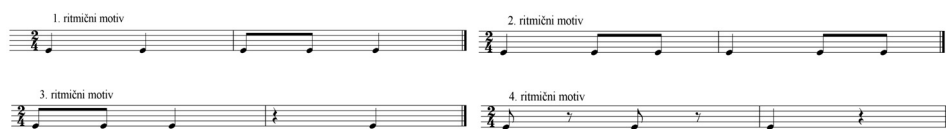
ritmični motivi izvedeni v hitrejših tempih, so bile učenčeve imitacije ritmičnih motivov točneje izvedene kot v primerih, če je učitelj le-te izvajal v počasnem tempu. Ta ugotovitev potrjuje glasbeno-psihološko dejstvo, da osemletniki še vedno bolj obdržijo ritem v hitrih kot počasnih tempih.

Predvidevamo, da se je netočnost ritmičnih izvedb pojavljala tudi zaradi nepovezanosti predhodnega notranjega slišanja ritmičnih motivov v glasbenem spominu, ki bi vzpostavil sočasno kontrolo med procesom samoposlušanja in fazo izvajanja v igrani obliki. Pričakovali smo, da bodo rezultati na področju izvedb ritmičnih motivov v igrani obliki po metodi imitacije višji. Predvidevamo, da učitelji pretežno razvijajo ritmične sposobnosti na področju ritmične vzgoje v obliki ritmične izreke ritmičnih vsebin in da se izvajanje ritma v obliki igranega ritma redkeje pojavlja.

***A vista* izvajanje ritmičnih motivov**

Učenci so samostojno *a vista* izvedli štiri ritmične motive v 2/4 taktu ob merjenju z ritmičnim zlogom TA.

Slika 3: *A vista* izvajanje ritmičnih motivov



Ugotavljamo, da so testirani učenci zelo dobro izvajali ritmične motive. Največ natančnih *a vista* izvedb (91.5%) se je pojavilo pri drugem ritmičnem motivu, prvi ritmični motiv je *a vista* natančno izvedlo 89.7% učencev, tretji motiv 81.8%. Najmanj natančnih *a vista* izvedb (63.0%) se je pojavilo pri zadnjem vzorcu.

Po Piagetu je osemletnik na stopnji konkretnologičnega mišljenja, medtem ko glasbeni zapis predstavlja obliko formalnologičnega mišljenja. V fazi *a vista* izvajanja je glasbeni zapis izhodišče v priklicu usvojenih glasbenih predstav in znanj v glasbenokategorialnemu sistemu v obliki notranjega slišanja predhodno izvedenih glasbenih vsebin v glasbeni stvarnosti. Učenci so morali najprej prepoznati notne simbole tonskih trajanj v glasbenem zapisu, si priklicati glasbene predstave njihovih trajanj v notranjem slišanju, nato pa povezati v proces samoposlušanja predhodno slišane glasbene predstave s sočasno izvedbo le-teh. Ugotavljamo, da so se vzroki težav v primerih netočnih izvedb pretežno pojavljali na področju natančnih izvedb tonskih trajanj. V tretjem ritmičnem vzorcu, ki ga je pravilno ritmično izvedlo 81.8% učencev, so se težave pojavile pri točni izvedbi četrtingske pavze. Običajno učenci niso izdržali cele dobe, temveč so jo skrajšali ali podaljšali. V teh primerih smo izvedbo ritmičnega vzorca ovrednotili s kriterijem *ritmično netočno*, čeprav so takšne izvedbe prinašale občutek neenakomernega tempa.

Zadnji ritmični vzorec, ki je bil *a vista* najmanjkrat pravilno izveden (63.0%), so učenci pogosto izvedli v augmentirani obliki: namesto osmink in osminskih pavz so izvajali četrтинke in četrтinske pavze. Sklepamo, da notranja glasbena predstava o osminski pavzi še ni dovolj izgrajena in vkodirana v glasbenokategorialni sistem, da bi omogočila ustrezen spominski zvočni priklic iz dolgoročnega spomina. Učenci se seznanijo in utrjujejo osminsko pavzo po učnem načrtu v 2. razredu *Nauka o glasbi*, kar pomeni – predvidevamo –, da so imeli v tem obdobju malo glasbenih izkušenj s tem ritmičnim elementom. Kot pravi Snyder (2000), naj bi se dolgoročni spomin, v katerem so shranjene glasbene predstave in znanja, oblikoval pod vplivom ponavljajočih se glasbenih simulacij.

Ugotavljamo, da so učenci pri *a vista* izvajanju ritmičnih motivov pretežno ohranjali tempo izvedbe – *neupoštevanje izbranega tempa*: 0.6%, *izvajanje v neenakomernem tempu*: 5.4%. Predvidevamo, da so k takšnim rezultatom prispevali kratki dvotaktni ritmični vzorci v 2/4 taktu.

Redkeje smo pri ritmičnem izrekanju ritmičnih motivov naleteli na odsekane izreke posameznih tonskih trajanj. Na primer četrтinka je bila izvedena kot osminka in osminska pavza. Primere odrezave ritmične izreke smo občutili kot nemuzikalne izvedbe. Ob tem se zastavlja vprašanje, ali so te izvedbe posledica stopnje branja »note za noto« na individualni ravni, kar sproža zatikajoče se reprodukcije, ali pa je to posledica učiteljevega dela na ritmičnem področju, ki ne izhaja iz muzikalnega vidika obravnavanja ritmičnih vsebin, pri katerem bi usmerjal učence v korektno izvajanje tonskih trajanj v odnosu do občutenja težkih in lahkih dob v določenem metrumu. Ker je bilo takšnih primerov zelo malo, sklepamo, da gre za individualna odstopanja v razvoju glasbenega opismenjevanja na ritmičnem področju.

Interpretacija rezultatov na melodičnem področju

Pri pouku *Nauk o glasbi* razvijamo melodične sposobnosti, spretnosti in znanja pretežno na osrednjem področju *solfeggio*. V 1. in 2. razredu se melodična vzgoja navezuje na pevsko izvajanje tonskih višin in odnosov, melodičnih vzorcev in krajših melodičnih vaj (primeri iz ljudske in umetne glasbene dediščine, instruktivne melodične vaje), izvajanje melodičnih vsebin v igrani obliki, (so)ustvarjanje in zapis melodičnih vsebin. V raziskavi smo melodične sposobnosti preverjali ob slušnem zaznavanju melodičnih vsebin, z izvajanjem melodičnih motivov po metodi imitacije in s samostojnim *a vista* petjem melodičnih vzorcev.

Slušno zaznavanje melodičnih parov

Na melodičnem področju smo sposobnost slušnega zaznavanja preverjali z nalogo, v kateri so morali učenci primerjati dva melodična vzorca v paru in določiti, ali sta si enaka ali različna. Spremembe so primerjali v štirih melodičnih parih. Vsak melodični par so poslušali največ trikrat. V primeru, da sta bila melodična vzorca različna, so učenci morali določiti še mesto spremembe: na začetku, na sredini ali na koncu.

Slika 4: Slušno zaznavanje melodičnih parov

Ugotavljamo, da je bil največkrat pravilno slušno zaznan drugi melodični par (92.1%), nato četrti (83.6%) in prvi melodični par (83.0%), najmanjkrat pravilno slušno zaznan pa je bil tretji melodični par (63.0%). Zanimivo je, da so učenci nekoliko bolj slušno zaznavali mesto spremembe na sredini v zadnjem melodičnem paru (83.6%) kot identično ponovitev melodičnih vzorcev v prvem melodičnem paru (83.0%). Ker se je melodični par z dvema identičnema melodičnema vzorcema pojavil kot prvi primer in ker se takšni tipi nalog pri pouku *Nauka o glasbi* ne obravnavajo, je bila to prva učenčeva izkušnja, s katero si je vzpostavil miselno strategijo reševanja nalog.

63.0% učencev je pravilno slušno zaznalo in določilo mesto spremembe v tretjem melodičnem paru, 30.9% učencev je pravilno slušno zaznalo, da sta si melodična vzorca v tretjem paru različna, medtem ko so mesto spremembe napačno določili. V tem paru se je mesto spremembe pojavilo na začetku drugega melodičnega vzorca. Ugotavljamo, da so učenci bolj točno slušno zaznavali spremembo mesta na sredini v četrtem melodičnem paru (83.6%) kot spremembo mesta na začetku v tretjem melodičnem paru (63.0%). V tretjem melodičnem paru se je sprememba zgodila na drugi poddelitvi prve dobe. Par osmink, ki se sicer pojavlja na prvo težko dobo v zapisu, je lahko v notranjih slišanjih predstavljal rastoč ritem² s prenosom prve težke dobe na drugo dobo v taktu. Če je prihajalo v glasbeni zavesti do tovrstnih organizacij ritmične strukture slišane glasbenega gradiva, je lahko ritmična grupacija v notranjem slišanju zameglila slušno percepcijo spremembe prvotno melodičnega prehajalnega tona (prvi melodični vzorec) v njegov terčni skok na drugi poddelitvi (drugi melodični vzorec). Druga možna razlaga bi lahko bila, da je učenec par osmink, ki sta si bili časovno blizu, po psihološkem načelu bližine, medsebojno povezal in ju dojel kot eno enoto, ki pa je v tem primeru onemogočila slušno zaznavo spremembe na njeni drugi poddelitvi. Načelo bližine ima najmočnejši vpliv na stopnji ritmičnih in melodičnih grupacij. To pomeni, da bo že minimalna časovna razlika med dvema zvočnima dogodkoma prispevala k oblikovanju dveh grupacij v naši notranji slušni predstavi (Snyder, 2000; Marentič Požarnik, 2000; Pečjak, 2001; Pečjak, Musek, 2001). V tretjem melodičnem paru prva grupacija zajema prvo in drugo dobo (par osmink in četrtninka), druga grupacija se zgodi na tretjo in četrto dobo (dve četrtninki). Ker se zaključek prve grupacije zgodi na drugo dobo, na kateri ni bilo spremembe v tonski višini oziroma se je ta zgodila na drugi poddelitvi prve dobe, sklepamo, da je bil to vzrok slabšim slušnim zaznavam in posledično nepravilnemu določanju mesta spremembe. Gordon

2 Voglar (1989) opredeljuje s pojmom rastoča ritmična usmerjenost začetek pesmi z lahko, nepoudarjeno dobo (pesmi s predtaktom).

(2000) pravi, da ni povsem jasno, kako organiziramo glasbene vzorce. Zdi se, da ritmično in melodično komponento dojemamo in organiziramo ločeno, vendar pa naj bi ritmična komponenta ustvarila temelj za organizacijo melodične.

Izvajanje melodičnih motivov po metodi imitacije

Točnost izvajanja melodičnih motivov po metodi imitacije smo preverjali s pevsko ponovitvijo. Z nalogo smo preverjali stopnjo razvitosti melodičnih sposobnosti in spretnosti, zbranosti, glasbenega spomina, notranjega slišanja in samoposlušanja.

Slika 5: Izvajanje melodičnih motivov po metodi imitacije

1. melodični motiv
Ni - na, Ni - na, na - ni - ca

2. melodični motiv
Mi - ska ur - no te - ka

3. melodični motiv
Žo - ga ska - če sem in tja

4. melodični motiv
Ža - - ba, Re - gi - ca

Ugotavljamo, da je prvi melodični vzorec natančno posnemalo 75.8% učencev, drugi melodični vzorec 59.4%, tretji melodični vzorec 35.2% in četrti melodični vzorec 34.5%. Na podlagi predhodno oblikovanih kriterijev (glej *Merski instrumenti*³) smo ugotavljali vzroke težav, nastalih pri posnemanju melodičnih motivov.

Ugotavljamo, da so učenci najpogosteje *intonančno nezanesljivo* izvajali melodične motive: prvi motiv (19.4%), drugi motiv (36.4%), tretji motiv (60.0%), četrti motiv (56.4%). Intonančno nezanesljivo izvajanje smo vrednotili v primerih, ko je bil en ali več tonov v melodičnem motivu spremenjenih, vendar je bil izvorni motiv še vedno prepoznan. Manjkrajt smo v to kategorijo vključili pevske primere, v katerih so bili posamezni toni glede na absolutne višine zapeti nekoliko previsoko (višanje) ali prenizko (nižanje). Običajno je k tovrstni intonančni nečistosti prispevala slabša pevska izreka besedila ali slabše zdravstveno stanje učenca (prehlajenost, hripavost). Morda je k temu prispevala tudi stresna situacija pri testiranju. Najpogosteje se je intonančno nezanesljivo petje pojavljalo pri petju tretjega (60.0%) in četrtega (56.4%) melodičnega motiva. Pri tretjem melodičnem motivu so učenci poltonsko razdaljo (*e1-f1-e1*), v drugem taktu, pogosto spremenili v petje male terce navzgor (*e1-g1-e1*). Predvidevamo, da so se intonančne težave pri petju poltonske razdalje pojavile zaradi poltonskega menjalnega tona (*f1*), ki se je vračal v *e1*. Domnevamo, da je k intonančno netočnemu petju, pri četrtem motivu, prispevala kombinacija skokovitih intervalov.

V kategorijo *melodično netočno* petje smo uvrstili tiste pevske primere, ko prvotna smer gibanja melodičnega motiva ni bila pravilno izvajana ali ohranjena ali pa so bili osnovni melodiji dodani novi toni tako, da je bila ta še vedno prepoznavna. Največji delež pevske melodične netočnosti se je pojavil pri petju tretjega melodičnega motiva (48.5%). Zelo

3 Kriteriji na področju melodije: *petje v svojem pevskem obsegu; intonančno nezanesljivo; melodično netočno; tonalno nestabilno petje.*

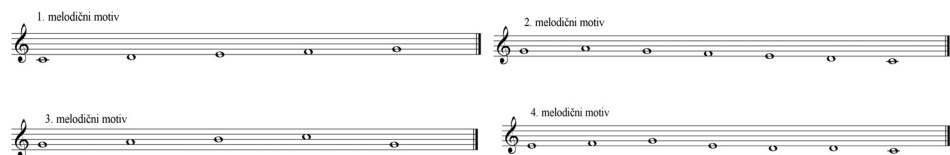
pogosto so učenci ohranili ritmično strukturo motiva in njegov začetni ton (izhodiščno intonacijo), v nadaljevanju pa je bila melodija v celoti spremenjena. Imeli smo občutek, da so si učenci izmislili svoj melodični motiv. Predvidevamo, da je do tovrstnih izvajanj prišlo zaradi nerazumevanja podanega navodila ali pa da si ti učenci radi pevsko izmišljajo. Morda je na te pevske spremembe vplivala tudi učenčeva nezbranost pri uvodnem poslušanju melodičnega motiva. Nepozorno poslušanje vodi v napačno pomnenje slišanih glasbenih vsebin in napačno reprodukcijo le-teh. V uvodnem enkratnem poslušanju je moral svojo slušno pozornost usmeriti v smer gibanja melodije, tonske odnose in tonske višine. Ker se je petje melodičnih motivov izvajalo z besedilom, je lahko učenec svojo pozornost usmeril samo v besedilo.

Mirkovič Radoš (1983) poudarja, da je napredek v razvoju melodičnih sposobnosti v tesni povezavi z otrokovimi analitičnimi zaznavami, ki poleg razlikovanja intervalov zadevajo tudi formirajočo zavest o tonaliteti. Razvita zavest o tonaliteti omogoča nadzor nad gibanjem melodije, intervalnimi odnosi, posameznimi tonskimi višinami in ohranjanjem tonalitete pri petju melodične fraze. Predvidevamo, da se je večji delež vrednotenja intonančnega netočnega petja pojavljal zaradi razvijajoče se zavesti o tonaliteti. Ker sta se drugi in četrti melodični motiv zaključila na II. stopnji C-dura (na dominantni – nepopolna kadenca), predvidevamo, da so se pevske intonančne spremembe dogajale tudi zaradi notranje potrebe po logičnem zaključku v območju tonalnega centra. Serafine (1988) je raziskovala percepcijo tonalnih zaključkov melodičnih fraz v različnih starostnih skupinah. Ugotovila je, da se občutenje za tonalni center postopno razvija in dokončno ustali med 10. in 11. letom. V primerih intenzivnega glasbenega izobraževanja pa se lahko zavest za tonaliteto razvije že pri 8-ih letih. Tudi Borota (2006) pravi, da lahko že pri 5-letnikih pri petju izmišljarij opazimo logične zaključke v območju tonalnega centra. 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. Sposobnost samoposlušanja, ki se začne razvijati med sedmim in osmim letom, predstavlja temelj zanesljivemu melodičnemu, intonančnemu in tonalnemu petju.

Dobljeni rezultati so pokazali, da so učenci zelo redko prepevali v svojem pevskem obsegu in da vzroki za melodično netočno in intonančno nezanesljivo izvajanje ne izhajajo iz nerazvitega pevskega obsega ali neobvladovanja pevskega aparata. Otroški glasovi so bili po večini pevsko razviti, odprti in postavljeni.

***A vista* izvajanje melodičnih vzorcev**

Učenci so samostojno *a vista* izvedli štiri melodične vzorce. Peli so jih po tonski abecedi v poljubnem ritmu in tempu, brez klavirske spremljave in pevske pomoči učitelja. Pred *a vista* izvedbo je učenec zapel C-dur s tonsko abecedo, lahko tudi skupaj z učiteljem in ob klavirski spremljavi. Z uvodnim petjem je učenec skupaj z učiteljem poiskal in intoniral izhodiščni ton posameznega melodičnega vzorca.

Slika 6: *A vista* izvajanje melodičnih motivov

Ugotavljamo, da je več kot polovica testiranih učencev natančno *a vista* izvedla prvi (75.2%) in drugi (55.8%) melodični vzorec in manj kot polovica tretji (34.5%) in četrti melodični vzorec (38.2%). Pri vrednotenju vzrokov nastalih težav se je najpogosteje izpostavljala kriterij *intonančno nezanesljivo* petje. Pri postopnem petju prvega melodičnega vzorca od *c1* do *g1* se je intonančna netočnost (20.6%) pogosto pojavljala v obliki nekoliko prenzkega petja absolutnih tonskih višin, kar je pogost pojav pri petju v smeri navzgor. Intonančna netočnost (34.5%) pri drugem melodičnem vzorcu se je pojavljala pri petju melodične linije v smeri navzdol. Učenci so prve tri tone (*g1-a1-g1*) zapeli intonančno točno, v nadaljevanju pa so lahko bile absolutne tonske višine nekoliko prenizko zapete ali pa so bili ti toni po absolutnih višinah popolnoma napačno zapeti, vendar je učenec zaključni ton (*c1*) intonančno čisto zapel.

Pri *a vista* petju tretjega melodičnega vzorca je k intonančno netočnemu petju (59.4%) prispevalo več dejavnikov. Učenci so pogosto intonančno netočno zapeli zadnjo tonsko višino v melodičnem vzorcu, ker niso ohranili začetnega izhodiščnega tona v glasbenem spominu. K intonančno nezanesljivemu petju je prispevalo tudi petje v *svojem pevskem obsegu* (10.3%) in *melodična netočnost* (19.4%). V primerih vrednotenja v *svojem pevskem obsegu* učenci niso upoštevali podane izhodiščne intonacije, ampak so izbrali svojo izhodiščno intonacijo (običajno so bile te tonske višine nižje od *g1*, npr. učenci so začeli z izhodiščem v *c1*) in od tod zapeli zapisani melodični vzorec melodično in tonalno pravilno – izvedli so ga v realni transpoziciji.

V četrtem melodičnem vzorcu so testirani učenci prve tri tonske višine največkrat intonančno točno zapeli, več intonančnih težav (57.6%) pa so imeli pri petju tonskih višin na sredini motiva. Vzroki težav so izhajali iz nepomnjenja izhodiščnega tona v melodičnem vzorcu v notranjem slišanju v glasbenem spominu. Učenci so sicer ohranili smer gibanja melodije, vendar so namesto pevске vrnitve na ton *e1*, nadaljevali s tonom *f1* ali *c1*. Čeprav smo pri poslušanju takšnih primerov imeli občutek, da so učenci izgubili občutek za C-dur, je bil zadnji ton v vzorcu *c1* največkrat intonančno točno zapet. Tudi v primerih – teh je bilo zelo malo (2.4%) – če je učenec »recitirajoče« odpel vmesni del, se je na koncu vzorca pojavilo točno intoniranje *c1*. S takšnim pevskim izvajanjem smo se srečevali tudi pri petju drugega melodičnega vzorca, ki se je zaključil na *c1*.

Skladno z glasbenopsihološkimi dognanji ugotavljamo, da je učenec vse bolj sposoben zapomniti si določene tonske višine in jih ponovno zapeti oziroma priklicati v spomin po nekem določenem času. Primeri, ko so učenci pri petju četrtega vzorca izgubili pevsko intonacijo in na koncu intonančno točno zapeli *c1*, kažejo na to, da je petje osnovnega tona

v lestvici omogočil tudi razvit občutek za območje tonalnega centra v notranjih glasbenih predstavah. Gotovo je k temu pripomogla predhodna priprava na *a vista* petje.

Pri *a vista* petju četrtega melodičnega vzorca se je razvijajoča zavest o tonaliteti pojavljala tudi pri petju poltonske začetne razdalje. Učenci so imeli težave z intoniranjem začetnega tona v motivu, ki se je začel s terco tonike (*eI*) in njenega poltonskega nadaljevanja v *fI*. Ugotavljamo, da se je tonalna nestabilnost (24.2%) najpogosteje pojavljala pri petju četrtega vzorca.

Petje v *svojem pevskem obsegu* se je redkeje pojavljalo. V teh primerih so učenci točno poimenovali posamezne tonske višine in intonančno točno odpeli razdalje med tonskimi odnosi, vendar so melodične motive zapeli izven določene tonalitete (C-dura), za pol- ali celton nižje (H-, B-dur). K izvedbam v svojem pevskem obsegu je vodilo tudi to, da učitelji kljub podanim navodilom pred začetkom petja niso podali izhodiščne intonacije.

Pri *a vista* izvajanju melodičnih vzorcev smo naleteli na primere, ko so učenci nastalo pevsko napako slušno zaznali in jo samostojno popravili. Pojavljali so se tudi primeri, ko so učenci slušno zaznali nastalo napako, vendar je v nadaljevanju niso uspešno intonančno popravili. S samostojnim popraviljanjem nastalih napak se je izkazoval razvoj sposobnosti samoposlušanja in notranje izgrajenih glasbenih predstav na melodičnem področju.

Sklep

V pričujoči raziskavi smo proučevali razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju slušnega zaznavanja glasbenih vsebin, izvajanja glasbenih vsebin po metodi imitacije in na področju *a vista* izvajanja v 2. razredu *Nauka o glasbi*. Primerjava rezultatov na ritmičnem in melodičnem področju kaže, da so učenci boljše rezultate dosegali na ritmičnem kot melodičnem področju. Ugotavljamo, da ima 19.4% testiranih učencev razvit ritmični posluš in več kot polovica (80.6%) zelo razvit ritmični posluš. Rezultati na področju melodičnega posluš so bili pri vseh testiranih učencih slabši kot na področju ritmičnega posluš. S frekvenčno distribucijo ugotavljamo, da ima 49.1% testiranih učencev zelo dobro razvit melodični posluš, 38.8% ima razvit melodični posluš, 10.9% ima manj razvit posluš in 1.2% ima slabo razvit melodični posluš.

Z raziskavo ugotavljamo, da so bili rezultati boljši na področju slušnega zaznavanja ritmičnih parov kot melodičnih parov. Tudi Pfledererjeva (1964, 1967 v Motte-Haber, 1990) je ugotovila, da konzervacija ritma povzroča manj težav kot konzervacija melodije. Slabše slušne percepcije na melodičnem področju v primerjavi z ritmičnim področjem lahko pojasnimo in utemeljimo z značilnim intenzivnim razvojem melodičnih sposobnosti v tem obdobju, tempo tega razvoja pa je na individualnem nivoju različen.

Primerjava med rezultati izvajanja na področju ritmičnih in melodičnih motivov po metodi imitacije kaže, da so učenci dosegali boljše rezultate na področju ritma kot na melodičnem področju. Učenec si je moral po enkratnem slišanju v odmevnem spominu zapomniti slišani motiv in ga v naslednji fazi ponoviti. Predvidevamo, da je k slabšim pevskim izvedbam po metodi imitacije prispeval glasbeni spomin, ki je časovno in

vsebinsko omejen. Iz glasbenopedagoške prakse je znano, da h kakovostnemu pomnjenju glasbenih vsebin prispeva njihova večkratna ponovitev in glasbeno zaokrožene glasbene misli. Menimo, da je na slabše pomnjenje melodičnih motivov vplivalo zaključevanje nekaterih motivov v obliki nepopolne kadence na dominantni in ne s popolnim zaključkom v okviru tonalnega centra.

Na področju *a vista* izvajanja so testirani učenci veliko bolje *a vista* izvajali ritmične kot melodične vzorce. Presenetljiva je primerjava rezultatov nalog med *a vista* izvajanjem in izvajanjem po metodi imitacije. Na ritmičnem področju so bili ti rezultati za 53.8% boljši pri *a vista* izvajanju, na melodičnem področju pa so bili ti rezultati pri tej nalogi le za 1.2% slabši kot pri nalogi izvajanja po metodi imitacije. Skladno z rezultati ugotavljamo, da je glasbenopedagoška praksa pretežno usmerjena v koncept razumevanja in sposobnosti uporabe glasbenega zapisa – metoda dela po notnem zapisu – kot temeljne vezi med glasbeno ustvarjalnostjo in poustvarjalnostjo. Dobljeni rezultati napeljujejo k misli, da je s prevladujočim konceptom glasbenega opismenjevanja, od glasbenega zapisa preko fizične akcije k zvoku, zapostavljeno avditivno doživljanje glasbenih vsebin in s tem razvoj slušne pozornosti in občutljivosti. Kaže se potreba po večjih poudarkih na področju razvoja slušne pozornosti in občutljivosti na temeljnih področjih *Nauka o glasbi*. Obe področji podpirata razvoj slušno-analitičnih zaznav, ki se kot glasbene predstave in znanja vgrajujejo v glasbenokategorialni sistem. Ugotavljamo, da v glasbenopedagoški praksi prevladuje koncept ozkega pojmovanja funkcionalne glasbene pismenosti, ki se navezuje na sposobnost razumevanja in uporabe glasbenega zapisa. Metoda dela z notnim zapisom vključuje obravnavo posameznih glasbenih elementov, ki se postopno združujejo v zvočno celoto. Neposredna izhodišča v glasbenem zapisu odtujujejo doživljanje glasbene umetnine kot celote. Izhodišča v živih oblikah glasbenega jezika vodijo v razvoj slušne občutljivosti in zaznavanja, v celostna doživljanja glasbenih vsebin in doživljanja v obliki notranjega slišanja.

Funkcionalna glasbena pismenost, ki je skupek različnih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, se razvija v daljšem časovnem obdobju. Dosežki funkcionalne glasbene pismenosti se ne izkazujejo le 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. Razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj je spodbujen na vseh dejavnostnih področjih *Nauka o glasbi*. Razvite glasbene sposobnosti in spretnosti na ritmičnem in melodičnem področju ne podpirajo nujno razvoja funkcionalne glasbene pismenosti. V izogib napačni presoji in vrednotenju stopnje razvitosti funkcionalne glasbene pismenosti moramo upoštevati različne vidike razvoja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na ritmičnem in melodičnem področju. Na teh podlagah ugotavljamo vzroke težav na posameznih področjih, da bi odpravili ovire v celostnem glasbenem razvoju na individualni ravni.

Literatura

- Bamberger, J. (2006): What develops in musical development? V: McPherson, Gary (ur.): *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, 69–93.
- Borota, B. (2006): Vloga simbola pri razvijanju glasbene predstavljenosti v zgodnjem obdobju. V: Medved, Vida; Cotič, Mara; Felda, Darjo (ur.): *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 2*. Koper: Univerza na Primorskem, 543–552.
- Borota, B. (2007): *Vpliv sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije na pouk glasbene vzgoje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Borota, B. in Kovačič Divjak, A. (2015): *Dejavnosti glasbenega opismenjevanja*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Buzan, T. (1980): *Delaj z glavo*. Ljubljana: Dopisna delovska univerza Univerzum.
- Gordon, E. E. (2000): *Rhythm. Contrasting the Implications of Audiation and Notation*. Chicago: GIA Publications.
- Habe, T. (1993): *Nauk o glasbi 1. Učbenik in priročnik za učitelje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Harrison, C. in Pound, L. (2003): *Supporting Musical Development in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Hrobat, V. (2004): *Analiza aktivnih metod poučevanja glasbe s poudarkom na metodi Jaquesa Dalcroza*. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Labinowicz, E. (1989): *Izvirni Piaget*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2000): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. et al. (2004): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mills, J. in McPherson G. E. (2006): Musical Literacy. V: McPherson, Gary (ur.): *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, 155–173.
- Mirkovič Radoš, K. (1983): *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Motte-Haber, H. de la (1990): *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Oblak, B. (2002): *Moja glasba 4. Učbenik in priročnik za 4. razred devetletne osnovne šole*. Trzin: Izolit.
- Pečjak, V. (2001): *Učenje, spomin, mišljenje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Pečjak, V. in Musek, J. (2001): *Psihologija*. Ljubljana: EDUCY.

Rojko, P. (2004): *Metodika glazbene nastave. Praksa, 1. dio*. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica.

Serafine, M. L. (1988): *Music As Cognition. The Development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press.

Sloboda, J. (1985): *The musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University.

Snyder, B. (2000): *Music and memory*. London: The Massachusetts Institute of Technology Press Cambridge.

Tornič Milharčič, B. in Širca Costantini, K. (2003): *Mali glasbeniki 1. Učbenik z elementi delovnega zvezka in priročnik za učitelje*. Postojna: Samozaložba.

Tornič Milharčič, B.; Širca Pavčič, M.; Kozlevčar, E.; Širca Costantini, K. (2004): *Mali glasbeniki 2. Samostojni delovni zvezek in priročnik za učitelje*. Ilirska Bistrica: Borovci.

Učni načrt za Nauk o glasbi.

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/nauk_o_glasbi321-340.pdf (22. 5. 2015)

Voglar, M. (1989): *Otrok in glasba*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Zadnik, K. (2011): *Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli*. Doktorska disertacija. Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.