

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

mag. Ivan Lešnik

**VOKALNA TEHNIKA UČITELJEV IN KAKOVOST PETJA
UČENCEV V PRVEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE**

doktorska disertacija

MENTOR: doc. dr. Barbara Sicherl-Kafol

Ljubljana, 2009

*»Če bi moral bistvo glasbene vzgoje izraziti z eno besedo,
bi bila ta beseda **petje**«*

(Kodaly, 1983: 18).

ZAHVALA

Mentorici doc. dr. Barbari Sicherl-Kafol se iskreno zahvaljujem za usmerjanje mojega doktorskega študija, ter za napotke in pomoč pri vsebinskem oblikovanju doktorske disertacije.

Prav tako se zahvaljujem za nasvete in podporo red. prof. dr. Miranu Čuku, izr. prof. dr. Majdi Cencič, izr. prof. dr. Mirku Slosarju in Blažu Simčiču.

Zahvala gre tudi vsem učiteljicam in učencem tretjih razredov številnih šol iz različnih slovenskih krajev, ki so potrpežljivo in dosledno izpolnili zaupano jim nalogo v okviru raziskave.

In hvala moji družini, ki mi je vseskozi stala ob strani in me podpirala pri mojem delu.

IZVLEČEK

Disertacija obravnava vlogo in pomen vokalne tehnike učiteljev v prvem triletju osnovne šole ter njihov vpliv na kakovost petja učencev. V teoretičnem delu navajamo sodobna dognanja o vokalni tehniki in pevski poustvarjalnosti. Posebej nas zanimajo metode poučevanja vokalne tehnike, med katerimi izpostavljammo metodo posnemanja, ki je v prvem triletju prevladujoča metoda poučevanja in učenja. Empirični del disertacije obravnava pomembnost obvladovanja vokalne tehnike učiteljev za kakovost petja učencev. Ugotavljamo povezave med obvladovanjem vokalne tehnike in pevsko poustvarjalnostjo učiteljev z uspešnostjo razvijanja vokalne tehnike in posredno kakovosti petja pri učencih. V raziskavo je bilo vključenih 52 učiteljev in 935 učencev iz 41 osnovnih šol različnih slovenskih krajev. Naključno smo izbirali mestne in podeželske šole po različnih regijah. Rezultati so pokazatelji kakovosti vokalne tehnike učiteljev v povezavi s kakovostjo petja učencev v prvem triletju osnovne šole. Glavne ugotovitve raziskave, vezane na učitelje, so: da starost ne vpliva na kakovost obvladovanja vokalne tehnike; da se izobrazba učiteljev reflektira predvsem v poznavanju glasovnega aparata in v kontinuirani pevski dejavnosti, ki je sestavni del vsake glasbene ure; da izkušnje, ki so vezane na delovno dobo, pripomorejo k boljši pevski vzgoji predvsem v segmentih kot so točno intoniranje pesmi, skupinsko petje, izvajanje ljudskih pesmi in zdravstvena preventiva; da naziv učitelja, ki je posredno vezan na izkušnje in delovno dobo, pripomore k bolj kakovostnemu petju v elementih, kot so točno intoniranje pesmi, poznavanje vokalnih tehnik in poznavanje pomembnosti petja v glasbeni kot tudi v vzgojno-izobraževalni domeni; da tip šole, na kateri učitelj poučuje, delno vpliva na kakovost njegovega pevskega poučevanja; da učiteljeva izvenšolska glasbena aktivnost delno vpliva na obvladovanje vokalne tehnike. Glavne ugotovitve raziskave, vezane na učence, so: da spol nedvomno vpliva na odnos in posredno na kakovost petja učencev; da tip šole, ki jo učenci obiskujejo, delno vpliva na petje učencev; da izvenšolska glasbena aktivnost učencev delno vpliva na kakovost petja učencev. Iz zgoraj navedenih ugotovitev nadalje ugotavljamo, da je uspešnost razvijanja vokalne tehnike pri učencih povezana z obvladovanjem vokalne tehnike pri učiteljih.

KLJUČNE BESEDE: osnovna šola, glasbena vzgoja, fiziologija, vokalna tehnika, interpretacija, artikulacija, dinamika.

ABSTRACT

Dissertation investigates the role and significance of the teachers' vocal technique in the first triennium of primary school and its influence on learners' singing quality. In theoretical part the contemporary findings about the vocal technique and singing creativeness are stated. We are most interested in methods of teaching the vocal technique among which we expose the method of imitating that is the prevailing method of teaching and learning in the first triennium. Empirical part of dissertation investigates the importance of teachers' mastering the vocal technique in relation to the quality of learners' singing. We assess the connections between mastering the vocal technique and singing creativeness of teachers with successfulness of developing the vocal technique and indirectly quality of singing by learners. Research included 52 teachers and 935 learners from 41 primary schools of different Slovene localities. We have chosen town and provincial schools in different districts coincidentally. Results are the indicators of the quality of teachers' vocal technique in connection with the quality of learners' singing in the first triennium of the primary school. The main findings of the research concerning teachers are: the age does not affect the quality of the vocal technique; teachers' education is mainly reflected in knowing the vocal organs in a continual singing activity, which is the constituent part of each musical lesson; experiences that are related to the working era are supportive in order to get better singing education especially in segments as precise poem intonating, group singing, performing folk poems and health prevention; title of the teacher that is related indirectly to experiences and working era helps to improve quality of singing in segments as precise poem intonating, knowing of vocal techniques and knowing of importance of singing in musical and also educational domain; the type of school at which the teacher works partially influences the quality of his singing teaching; the teacher's out-of-school musical activity partially effects the mastering of the vocal technique. The main findings of the research concerning learners are: sex undoubtedly influences the quality of singing; the type of school that the learners go to partially influences the learners' singing; the learners' out-of-school musical activity partially affects the quality of singing. We can conclude according to the above-quoted main findings that the successfulness of developing learners' vocal technique is connected with teachers' mastering the vocal technique.

KEY WORDS: primary school, musical education, physiology, vocal technique, interpretation, articulation, dynamics.

KAZALO VSEBINE

UVOD	1
TEORETIČNI DEL	4
1. Kakovost v vzgojno-izobraževalnem procesu	5
1.1. Pojem kakovosti	5
1.2. Razlogi za ugotavljanje kakovosti	7
1.3. Namen ugotavljanja kakovosti	11
1.4. Načini ugotavljanja kakovosti	13
1.5. Kazalci kakovosti	14
1.5.1. Načrtovanje in izvajanje GV s poudarkom na pevski dejavnosti	15
1.5.2. Diferenciacija in individualizacija pri GV in petju	16
1.5.3. Učne metode in učne oblike pri GV in pevski dejavnosti	17
1.5.4. Motivacija učencev za GV in petje	19
1.5.5. Glasbena in posebej pevska aktivnost učiteljev in učencev	20
2. Fiziologija in struktura petja	22
2.1. Glasovni aparat	22
2.2. Produkcija glasu	24
2.3. Resonanca pri petju	27
2.4. Pevski registri	32
2.5. Fonetika in petje	33
3. Vokalna tehnika in petje	36
3.1. Govor in petje	37
3.2. Zastavek pri petju	40
3.3. Nastavek pri petju	42
3.4. Metode vokalne tehnike	46
3.5. Bolezni glasovnega aparata	50
4. Vokalna tehnika in petje v vzgojno-izobraževalnem procesu	53
4.1. Razvoj glasbenih sposobnosti	54
4.2. Taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev s poudarkom na petju	58
4.3. Vokalna tehnika učiteljev	68
4.4. Petje v medpredmetnih povezavah	70

5.	Vokalna tehnika in petje v prvem triletju osnovne šole	76
5.1.	Izobrazba otroškega glasu	77
5.2.	Kakovost petja učencev	82
5.3.	Vokalna tehnika in petju v učnem načrtu	83
5.4.	Izvenšolske glasbene aktivnosti in glasbene interesne dejavnosti	86
5.5.	Vrednotenje in ocenjevanje kakovosti petja učencev v prvem triletju osnovne šole	89
6.	Sinteza teoretičnega dela	93
EMPIRIČNI DEL		99
7.	Problem in cilji raziskave ter raziskovalne hipoteze	100
7.1.	Problem	100
7.2.	Cilji	100
7.3.	Raziskovalne hipoteze	101
8.	Metoda dela	103
8.1.	Izvedba empiričnega dela raziskave	103
8.2.	Opis vzorca	104
8.3.	Opis spremenljivk	107
8.3.1.	Neodvisne spremenljivke	108
8.3.2.	Odvisne spremenljivke	108
8.4.	Merskih inštrumenti	108
8.5.	Kriteriji vrednotenja	111
8.6.	Preliminarno zbiranje podatkov	113
8.7.	Analiza podatkov preliminarne raziskave in optimizacija instrumentov ..	113
8.8.	Merske značilnosti instrumentarija	113
8.9.	Zbiranje podatkov	114
8.10.	Statistične metode obdelave	114
9.	Rezultati z interpretacijo vprašalnika za učitelje	116
9.1.	Analiza rezultatov	116
9.2.	Glavne ugotovitve	133
9.3.	Razlike med učitelji glede na starost, izobrazbo, tip šole, naziv in delovno dobo	141
9.4.	Interpretacija rezultatov vprašalnika za učitelje	147
9.5.	Analiza izbranih rezultatov	151
9.5.1.	Opisne statistike	151
9.5.2.	Ugotavljanje normalnosti porazdelitve in normalizacija spremenljivk	153

9.5.3.	Ugotavljanje zanesljivosti	153
9.5.4.	Analiza povezanosti spremenljivk in statistično značilnih razlik ..	153
9.5.5.	Faktorska analiza	155
9.5.6.	Rezultati faktorске analize	157
9.5.7.	Interpretacija rezultatov faktorске analize	160
10.	Rezultati z interpretacijo vprašalnika za učence	164
10.1.	Analiza rezultatov	164
10.2.	Glavne ugotovitve	171
10.3.	Razlike med učenci glede na spol	173
10.4.	Razlike med učenci glede na tip šole	182
10.5.	Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost	189
10.6.	Interpretacija rezultatov vprašalnika za učence	195
11.	Rezultati z interpretacijo testa za vrednotenje vokalne tehnike učiteljev in kakovosti petja učencev	198
11.1.	Faktorska analiza podatkov za ugotavljanje pravilnosti ritmične in melodične reprodukcije ter dinamike in fraziranja pri petju	198
11.1.1.	Opisne statistike	198
11.1.2.	Ugotavljanje normalnosti porazdelitve in normalizacija spremenljivk	200
11.1.3.	Ugotavljanje zanesljivosti	200
11.1.4.	Analiza povezanosti spremenljivk in statistično značilnih razlik	201
11.1.5.	Faktorska analiza	213
11.1.6.	Rezultati faktorске analize	204
11.1.7.	Interpretacija rezultatov faktorске analize	206
11.2.	Faktorska analiza podatkov za ugotavljanje pravilnosti pevskega vdiha, izreke, nastavka in zastavka pri petju	209
11.2.1.	Opisne statistike	209
11.2.2.	Ugotavljanje normalnosti porazdelitve in normalizacija spremenljivk	211
11.2.3.	Ugotavljanje zanesljivosti	211
11.2.4.	Analiza povezanosti spremenljivk in statistično značilnih razlik	211
11.2.5.	Faktorska analiza	213
11.2.6.	Rezultati faktorске analize	214
11.2.7.	Interpretacija rezultatov faktorске analize	216
12.	Sinteza empiričnega dela	219
ZAKLJUČKI	227	
LITERATURA	234	
PRILOGE - GLEJ DODATEK K DOKTORSKI DISERTACIJI.		

KAZALO SLIK

<i>Slika 2.1:</i>	Delovanje diafragme pri vdihu in izdihu	23
<i>Slika 2.2:</i>	Naslon in delovanje diafragme pri petju	24
<i>Slika 2.3:</i>	Prerez človeškega ušesa	25
<i>Slika 2.4:</i>	Prerez larinksa v predelu glasilk	26
<i>Slika 2.5:</i>	Resonančne votline	28
<i>Slika 2.6:</i>	Sprednje in zadnje resonančne točke	29
<i>Slika 2.7:</i>	Glavni deli glasovnega aparata	30
<i>Slika 2.8:</i>	Usmeritve tonov glede na višino	31
<i>Slika 2.9:</i>	Artikulacija vokalov	34
<i>Slika 3.1:</i>	Artikulacijska mesta	37
<i>Slika 3.2:</i>	Lega jezika in ustnic pri različnih vokalih	44
<i>Slika 3.3:</i>	Resonanca mehkega neba ob čelni visoki in nosni srednji legi	48
<i>Slika 3.4:</i>	Usmeritev tona ob aktiviranju glavine resonance	49
<i>Slika 8.1:</i>	Lokacije v raziskavi sodelujočih šol	106
<i>Slika 8.2:</i>	Slovenska ljudska <i>Ob bistrem potoku</i>	114

KAZALO TABEL

<i>Tabela 4.1:</i>	Razvojne stopnje I	56
<i>Tabela 4.2:</i>	Razvojne stopnje II	57
<i>Tabela 5.1:</i>	Obsegi otroških glasov po Mohru	78
<i>Tabela 5.2:</i>	Obsegi otroških glasov po Groebmingu	79
<i>Tabela 9.1:</i>	Tematski sklop spremenljivk <i>VUT</i> , vezan na vokalno tehniko in petje	116
<i>Tabela 9.2:</i>	Tematski sklop spremenljivk <i>VUT</i> , vezan na pevsko poustvarjanje v razredu	118
<i>Tabela 9.3:</i>	Tematski sklop spremenljivk <i>VUT</i> , vezan na učenje nove pesmi	122
<i>Tabela 9.4:</i>	Tematski sklop spremenljivk <i>VUT</i> , vezan na samostojnost pri petju učencev ter na njihove želje pri izbiri pesmi	123
<i>Tabela 9.5:</i>	Tematski sklop spremenljivk <i>VUT</i> , vezan na znanje in obvladovanje pevskega poustvarjanja	124
<i>Tabela 9.6:</i>	Tematski sklop spremenljivk <i>VUT</i> , vezan na pojem vokalne patologije	126
<i>Tabela 9.7:</i>	Tematski sklop spremenljivk <i>VUT</i> , vezan na znanje in način dela v razredu v domeni pevskega poustvarjanja	127
<i>Tabela 9.8:</i>	Tematski sklop spremenljivk <i>VUT</i> , vezan na znanje učitelja o vokalni tehniki	130
<i>Tabela 9.9:</i>	Tematski sklop spremenljivk <i>VUT</i> , vezan na sodobnost poučevanja pri pevskem poustvarjanju ter odnos učitelja do vokalne umetnosti	131
<i>Tabela 9.10:</i>	Tematski sklop spremenljivk <i>VUT</i> , vezan na mnenje učitelja o glasbeni vzgoji in vlogi petja v vzgojno-izobraževalnem procesu	132
<i>Tabela 9.11:</i>	Razlike med učitelji glede na starost	141
<i>Tabela 9.12:</i>	Razlike med učitelji glede na izobrazbo	142
<i>Tabela 9.13:</i>	Razlike med učitelji glede na delovno dobo	143
<i>Tabela 9.14:</i>	Razlike med učitelji glede na naziv	143
<i>Tabela 9.15:</i>	Razlike med učitelji glede na tip šole	144
<i>Tabela 9.16:</i>	Razlike med učitelji glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost	146
<i>Tabela 9.17:</i>	Opisne statistike spremenljivk <i>VUT</i>	151
<i>Tabela 9.18:</i>	Koeficient veljavnosti <i>VUT</i>	153
<i>Tabela 9.19:</i>	Korelacijska matrika spremenljivk <i>VUT</i> in njihove statistično značilne razlike	154
<i>Tabela 9.20:</i>	<i>Kaiser-Meyer-Olkinov</i> in <i>Bartlettov test</i> <i>VUT</i>	155
<i>Tabela 9.21:</i>	Vrednosti komunalitet <i>VUT</i>	155
<i>Tabela 9.22:</i>	Faktorske uteži <i>VUT</i>	156
<i>Tabela 9.23:</i>	Faktorska matrika <i>VUT</i> pred rotacijo	159
<i>Tabela 9.24:</i>	Faktorska strukturna matrika <i>VUT</i> po rotaciji	159
<i>Tabela 9.25:</i>	Faktorska korelacijska matrika <i>VUT</i>	160
<i>Tabela 10.1:</i>	Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B2	173
<i>Tabela 10.2:</i>	Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B3	174
<i>Tabela 10.3:</i>	Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B4	175

<i>Tabela 10.4:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B5	175
<i>Tabela 10.5.:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B6	176
<i>Tabela 10.6:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B6a	176
<i>Tabela 10.7:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B6b	176
<i>Tabela 10.8:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B7	177
<i>Tabela 10.9:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B8	178
<i>Tabela 10.10:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B9	178
<i>Tabela 10.11:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B10	179
<i>Tabela 10.12:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B11	179
<i>Tabela 10.13:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B12	180
<i>Tabela 10.14:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B13	180
<i>Tabela 10.15:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B14	181
<i>Tabela 10.16:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na spol – B15	181
<i>Tabela 10.17:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B2	182
<i>Tabela 10.18:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B3	183
<i>Tabela 10.19:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B4	183
<i>Tabela 10.20:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B5	183
<i>Tabela 10.21:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B6	184
<i>Tabela 10.22:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B6a	185
<i>Tabela 10.23:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B6b	185
<i>Tabela 10.24:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B7	185
<i>Tabela 10.25:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B8	186
<i>Tabela 10.26:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B9	186
<i>Tabela 10.27:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B10	187
<i>Tabela 10.28:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B11	187
<i>Tabela 10.29:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B12	187
<i>Tabela 10.30:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B13	188
<i>Tabela 10.31:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na tip šole – B14	188
<i>Tabela 10.32:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B2	189
<i>Tabela 10.33:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B3	190
<i>Tabela 10.34:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B4	190
<i>Tabela 10.35:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B5	191
<i>Tabela 10.36:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B7	191
<i>Tabela 10.37:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B8	192
<i>Tabela 10.38:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B9	192
<i>Tabela 10.39:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B10	193
<i>Tabela 10.40:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B11	193
<i>Tabela 10.41:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B12	194
<i>Tabela 10.42:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B13	194
<i>Tabela 10.43:</i> Razlike med učenci <i>VUN</i> glede na izvenšolsko glasbeno	

aktivnost – B14	194
<i>Tabela 11.1:</i> Opisne statistike spremenljivk <i>TUVK 1-16</i>	198
<i>Tabela 11.2:</i> Koeficient veljavnosti <i>TUVK 1-16</i>	200
<i>Tabela 11.3:</i> Korelacijska matrika spremenljivk <i>TUVK 1-16</i> in njihove statistično značilne razlike	202
<i>Tabela 11.4:</i> <i>Kaiser-Meyer-Olkinov</i> in <i>Bartlettov test TUVK 1-16</i>	201
<i>Tabela 11.5:</i> Vrednosti komunalitet <i>TUVK 1-16</i>	203
<i>Tabela 11.6:</i> Faktorske uteži <i>TUVK 1-16</i>	203
<i>Tabela 11.7:</i> Faktorska matrika <i>TUVK 1-16</i> pred rotacijo	204
<i>Tabela 11.8:</i> Faktorska strukturna matrika <i>TUVK 1-16</i> po rotaciji	205
<i>Tabela 11.9:</i> Faktorska korelacijska matrika <i>TUVK 1-16</i>	205
<i>Tabela 11.10:</i> Opisne statistike spremenljivk <i>TUVK 17-32</i>	209
<i>Tabela 11.11:</i> Koeficient veljavnosti <i>TUVK 17-32</i>	211
<i>Tabela 11.12:</i> Korelacijska matrika spremenljivk <i>TUVK 17-32</i> in njihove statistično značilne razlike	212
<i>Tabela 11.13:</i> <i>Kaiser-Meyer-Olkinov</i> in <i>Bartlettov test TUVK 17-32</i>	213
<i>Tabela 11.14:</i> Vrednosti komunalitet <i>TUVK 17-32</i>	213
<i>Tabela 11.15:</i> Faktorske uteži <i>TUVK 17-32</i>	214
<i>Tabela 11.16:</i> Faktorska matrika <i>TUVK 17-32</i> pred rotacijo	215
<i>Tabela 11.17:</i> Faktorska strukturna matrika <i>TUVK 17-32</i> po rotaciji	215
<i>Tabela 11.18:</i> Faktorska korelacijska matrika <i>TUVK 17-32</i>	215

KAZALO GRAFOV

Graf 8.1: Struktura vzorca osnovnih šol glede na tip šole	104
Graf 8.2: Struktura vzorca učiteljev vključenih v raziskavo glede na spol	105
Graf 8.3: Struktura vzorca učiteljev vključenih v raziskavo glede na tip šole	105
Graf 8.4: Struktura vzorca učencev vključenih v raziskavo glede na spol	107
Graf 8.5: Struktura vzorca učencev vključenih v raziskavo glede na tip šole	107
Graf 9.1: Rezultat spremenljivke <i>Petje je osnovna glasbena dejavnost</i>	117
Graf 9.2: Rezultat spremenljivke <i>Vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje</i>	117
Graf 9.3: Rezultat spremenljivke <i>Vokalna tehnika vpliva na učno uspešnost tudi na drugih področjih</i>	118
Graf 9.4: Rezultat spremenljivke <i>Pri vsaki glasbeni uri prepevamo</i>	119
Graf 9.5: Rezultat spremenljivke <i>Pred petjem se z učenci upevamo</i>	119
Graf 9.6: Rezultat spremenljivke <i>Pred petjem dam učencem ustrezno intonacijo</i> ..	120
Graf 9.7: Rezultat spremenljivke <i>Intonacijo pesmi prilagajam učencem</i>	120
Graf 9.8: Rezultat spremenljivke <i>Novo pesem predstavim učencem vedno z lastnim petjem</i>	122
Graf 9.9: Rezultat spremenljivke <i>Pri učenju nove pesmi uporabljam metodo posnemanja</i>	123
Graf 9.10: Rezultat spremenljivke <i>Poznam ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje</i>	127
Graf 9.11: Rezultat spremenljivke <i>Zelo rad-a pojem</i>	128
Graf 9.12: Rezultat spremenljivke <i>Prepevam tudi izven delovnega časa</i>	128
Graf 9.13: Rezultat spremenljivke <i>Pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije</i>	129
Graf 9.14: Rezultat spremenljivke <i>Zadovoljivo obvladujem vokalno tehniko</i>	129
Graf 9.15: Rezultat spremenljivke <i>Poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike je pomemben del vse življenjskega izobraževanja</i>	130
Graf 9.16: Rezultat spremenljivke <i>V času študija sem pridobil-a potrebna znanja za obvladovanje vokalne tehnike</i>	131
Graf 10.1: Rezultat spremenljivke <i>Pri urah glasbenega pouka mi je lepo</i>	164
Graf 10.2: Rezultat spremenljivke <i>Želel bi več ur glasbenega pouka</i>	164
Graf 10.3: Rezultat spremenljivke <i>Sodelujem v glasbenem krožku</i>	165
Graf 10.4: Rezultat spremenljivke <i>Sodelujem v pevskem zboru</i>	166
Graf 10.5: Rezultat spremenljivke <i>Obiskujem glasbeno šolo</i>	166
Graf 10.6: Rezultat spremenljivke <i>Rad obiskujem glasbeno šolo</i>	167
Graf 10.7: Rezultat spremenljivke <i>Želel bi obiskovati glasbeno šolo</i>	167
Graf 10.8: Rezultat spremenljivke <i>Rad prepevam pri pouku</i>	167
Graf 10.9: Rezultat spremenljivke <i>Doma skupaj prepevamo</i>	168
Graf 10.10: Rezultat spremenljivke <i>Želel bi več petja pri glasbeni vzgoji</i>	168
Graf 10.11: Rezultat spremenljivke <i>Doma poslušam glasbo</i>	169
Graf 10.12: Rezultat spremenljivke <i>Doma poslušam isto glasbo kot v šoli</i>	169
Graf 10.13: Rezultat spremenljivke <i>S starši skupaj izbiramo določene radijske in televizijske oddaje</i>	170
Graf 10.14: Rezultat spremenljivke <i>Če veliko govorim ali pojem me boli grlo</i>	170
Graf 10.15: Rezultat spremenljivke <i>Rad prepevam na ves glas</i>	171
Graf 10.16: Prikaz razlik med učenci glede na spol – B2	174
Graf 10.17: Prikaz razlik med učenci glede na spol – B3	174

<i>Graf 10.18:</i> Prikaz razlik med učenci glede na spol – B5	175
<i>Graf 10.19:</i> Prikaz razlik med učenci glede na spol – B7	177
<i>Graf 10.20:</i> Prikaz razlik med učenci glede na spol – B9	178
<i>Graf 10.21:</i> Prikaz razlik med učenci glede na tip šole – B2	182
<i>Graf 10.22:</i> Prikaz razlik med učenci glede na tip šole – B5	184
<i>Graf 10.23:</i> Prikaz razlik med učenci glede na glasbeno aktivnost v prostem času – B3	190
<i>Graf 10.24:</i> Prikaz razlik med učenci glede na glasbeno aktivnost v prostem času – B5	191
<i>Graf 10.25:</i> Prikaz razlik med učenci glede na glasbeno aktivnost v prostem času – B7	192

KAZALO PRILOG

A

PRILOGA 1 – Vprašalnik za učitelje o vokalni tehniki in petju učiteljev in učencev v prvem triletju osnovne šole	3
PRILOGA 2 – Opisne statistike <i>VUT</i>	10
PRILOGA 3 – Frekvence in odstotki <i>VUT</i>	12
PRILOGA 4 – Opisne statistike izbranih spremenljivk <i>VUT</i>	23
PRILOGA 5 – Zanesljivost <i>VUT Cronbach Alfa</i>	24
PRILOGA 6 – <i>Kolmogorov Smirnov test VUT</i>	24
PRILOGA 7 – Korelacijska matrika <i>VUT</i>	25
PRILOGA 8 – <i>Kaiser-Meyer-Olkinov in Bartlettov test VUT</i>	26
PRILOGA 9 – Komunalitete <i>VUT</i>	26
PRILOGA 10 – Pojasnjene variance <i>VUT</i>	26
PRILOGA 11 – Faktorska matrika pred in po rotaciji <i>VUT</i>	27
PRILOGA 12 – Faktorska korelacijska matrika <i>VUT</i>	28
PRILOGA 13 – <i>T – preizkus VUT</i> glede na starost, izobrazbo, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost	28
PRILOGA 14 – <i>Analiza variance ANOVA VUT</i> glede na delovno dobo in naziv	59

B

PRILOGA 15 – Vprašalnik za učence tretjih razredov osnovne šole o glasbeni vzgoji in petju	74
PRILOGA 16 – Frekvence in odstotki <i>VUN</i>	77
PRILOGA 17 – Korelacije med spremenljivkami <i>VUN</i> glede na spol, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost	80

C

PRILOGA 18 – Test za ugotavljanje pravilnosti ritmične in melodične reprodukcije, dinamike, fraziranja, pevskega vdiha, pevske izreke, nastavka in zastavka pri učiteljih in učencih tretjih razredov	105
PRILOGA 19 – Kriteriji vrednotenja <i>TUVT</i>	108
PRILOGA 20 – Opisne statistike <i>TUVT 1–16</i>	113
PRILOGA 21 – Frekvence in odstotki <i>TUVT 1–16</i>	113
PRILOGA 22 – Zanesljivost <i>TUVT 1–16 Cronbach Alfa</i>	117
PRILOGA 23 – <i>Kolmogorov Smirnov test TUVT 1–16</i>	118
PRILOGA 24 – Korelacijska matrika <i>TUVT 1–16</i>	118
PRILOGA 25 – <i>Kaiser-Meyer-Olkinov in Bartlettov test TUVT 1–16</i>	119
PRILOGA 26 – Komunalitete <i>TUVT 1–16</i>	119
PRILOGA 27 – Pojasnjene variance <i>TUVT 1–16</i>	119

PRILOGA 28 – Faktorska matrika pred in po rotaciji TUVT 1–16	120
PRILOGA 29 – Faktorska korelacijska matrika TUVT 1–16	121
PRILOGA 30 – Opisne statistike TUVT 17–32	121
PRILOGA 31 – Frekvence in odstotki TUVT 17–32	121
PRILOGA 32 – Zanesljivost TUVT 17–32 Cronbach Alfa	125
PRILOGA 33 – Kolmogorov Smirnov test TUVT 17–32	126
PRILOGA 34 – Korelacijska matrika TUVT 17–32	126
PRILOGA 35 – Kaiser-Meyer-Olkinov in Bartlettov test TUVT 17–32	126
PRILOGA 36 – Komunalitete TUVT 17–32	127
PRILOGA 37 – Pojasnjene variance TUVT 17–32	127
PRILOGA 38 – Faktorska matrika pred in po rotaciji TUVT 17–32	128
PRILOGA 39 – Faktorska korelacijska matrika TUVT 17–32	128

SEZNAM OKRAJŠAV

- VUN – vprašalnik za učence
VUT – vprašalnik za učitelje
TUVT – test za ugotavljanje pravilnosti ritmične in melodične reprodukcije, dinamike, fraziranja, pevskega vdiha, pevske izreke, nastavka in zastavka pri učiteljih in učencih tretjih razredov v šol. I. 2006/07
- A – spremenljivke vprašalnika za učitelje
B – spremenljivke vprašalnika za učence
C – spremenljivke testa za ugotavljanje pravilnosti ritmične in melodične reprodukcije, dinamike, fraziranja, pevskega vdiha, pevske izreke, nastavka in zastavka pri učiteljih in učencih tretjih razredov v šol. I. 2006/07.



UVOD

V sodobni družbi je verbalna komunikacija vse bolj pomembna na različnih področjih in veliko je poklicev, kjer je glas odločilnega pomena za uspešno delo (Verdolini, Ramig, 2001; Vilkmann, 2004). Ljudje, ki opravljajo takšne poklice, imajo velikokrat zdravstvene glasovne težave, te pa največkrat izvirajo iz nepoznavanja glasovnega aparata in vokalne tehnike (Mattiske in drugi, 1998; Morton, Watson, 1998; Smith in drugi, 1998; Jonsdottir, 2002; Jonsdottir in drugi, 2003; Simberg, 2004; Yun in drugi, 2008). V kategorijo poklicev, kjer je zdrav glas in poznavanje vokalne tehnike osnovni pogoj za uspešno delo uvrščamo tudi poklic učitelja. To je razumljivo, saj je uspešnost učiteljevega dela odvisna od kakovosti njegovega glasu. Zaradi tega številne raziskave obravnavajo glasovno problematiko učiteljev in raziskujejo kakovost tako govora kot petja (Pekkarinen in Viljanen, 1991; Gotaas in Starr, 1993; Sapir in drugi, 1996; Smith in drugi, 1996, 1997; Russel in drugi, 1998; Sala in drugi, 2001; Roy in drugi, 2004; Bele, 2008). Omenjena problematika je še posebej aktualna za učitelje, ki poučujejo glasbeni pouk, med katere uvrščamo učitelje in profesorje razrednega pouka, ki poučujejo glasbeno vzgojo v prvem triletju.

Na kakovost glasu vpliva več faktorjev, kot so zvočno okolje, akustika, kakovost zraka v prostoru, časovno trajanje uporabe glasu in drugo (Vilkmann, 2001; Welch, 2007; Arai, 2006; Bele, 2008). Poudariti moramo, da kakovost glasu močno vpliva tudi na splošno kakovost življenja (Roy in drugi, 2004; Rauscher, Gruhn, 2007). Vse več je raziskav, ki dokazujejo pomembnost zdravega glasu ter njegove pravilne uporabe in ga sprejemajo kot nekaj najbolj dragocenega v življenju (Logan-Phelan, 2002; Johansen, 2007; Behrman in drugi, 2008). V poklicih, kjer sta pomembna intonacija in kakovost glasu ter njegova izrazna moč, je glas primarno in osnovno orodje za kakovostno delo. Zato smo vsi in še posebno učitelji dolžni skrbeti za svoj glas in se ga pravilno naučiti uporabljati (Yun in drugi, 2008). Vilkmann (2004) je predstavil izraz »vocoergonomics«, ki pomeni neposredno povezavo pojmov »glas«, »delo«, »zaposlitev« in dokazuje tesne povezave med navedenimi pojmi, ki le v kompleksnem prepletu omogočajo višjo kakovost življenja.

Za raziskavo smo se odločili, da preverimo stanje obvladovanja vokalne tehnike učiteljev v prvem triletju in kakovost petja njihovih učencev. Osvetliti želimo dejavnike, ki so vzrok dejanskemu stanju ter s tem nakazati način ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti petja

učencev v prvem triletju osnovne šole v povezavi z vokalno tehniko učiteljev, ki jim bo v pomoč pri vrednotenju lastnega dela na področju pevske dejavnosti.

Predvidevamo, da bomo z raziskavo poglobili in nadgradili sedanje razumevanje vokalne tehnike učiteljev in njihov vpliv na kakovost vokalne tehnike učencev. Predstavili bomo različne pevske metode in tehnike, ki so se izkazale za uspešne, in jih primerjali s pevsko prakso učiteljev v prvem triletju osnovne šole.



TEORETIČNI DEL

1

Kakovost v vzgojno-izobraževalnem procesu

Kakovost danes sprejemamo kot vrednoto civilizacije (Medveš, 2001) in je zato pomembna in nujno potrebna v vzgojno-izobraževalnem procesu. Definicija kakovostne šole oziroma njenega pomena ni preprosta. Šola namreč velja za socialni sistem, ki je zelo zapleten in kompleksen (Erčulj, 1996). Tako lahko kakovost v vzgojno-izobraževalnem procesu definiramo kot potrebo današnjih in prihodnjih generacij učencev in družbe. Ugotavljanje kakovosti pri glasbeni vzgoji in še posebej v domeni petja, kar je bistvo naše naloge, je za učence kot tudi učitelje, glede na položaj glasbe, ki jo zavzema v življenju učencev in odraslih ljudi, velikega pomena.

1.1

Pojem kakovosti

Za razumevanje pojma kakovosti v vzgojno izobraževalnem procesu je potreben zgodovinski pregled razvoja pojmovanja kakovosti (Andrejčič, 1996). Gre namreč za značilnost, ki spremlja razvoj človeštva, ga motivira in pogojuje. Sprva naj bi bila opredeljena kot izjemna individualna sposobnost posameznika, kasneje, z razvojem družbe in delitvijo dela, pa se pojavijo posamezniki, ki vrednotijo kakovost z individualnih in subjektivnih stališč. S tehnološkim napredkom jih nadomestijo razna orodja, stroji, računalniki. Tehnološko vrednotenje kakovosti se pri glasbeni vzgoji ne uporablja, in sicer zaradi narave področja, kjer je najpomembnejša afektivna komponenta v povezavi s kognitivnim in psihomotoričnim področjem.

Razcvet tehnološkega vrednotenja uvrščamo v drugo polovico prejšnjega stoletja. Tedaj se pojavijo tudi ideologije o totalni, integralni, popolni oziroma o kakovostni storitvi brez napak. V tem času se uveljavi in pridobi na pomenu preventivno mišljenje in sprotno spremljanje in ugotavljanje kakovosti dela, istočasno pa izgublja na pomenu končno vrednotenje. V tem kontekstu se je začelo kreiranje sistemov za ugotavljanje kakovosti dela in določanje njihovih standardov.

V vzgojno-izobraževalnem procesu je pri ugotavljanju kakovosti dela najbolj ustrezen *integrativni pristop*, ki enači vrednost storitev s kakovostjo. Po tem konceptu je šola kakovostna, ko so zadovoljene zahteve odjemalcev in istočasno tudi organizacije, kot ponudnika storitev. V vzgojno-izobraževalnem procesu se to kaže kot zadovoljstvo

učencev, staršev ter družbe in okolice, seveda pa tudi kot zadovoljstvo učiteljev oziroma vseh zaposlenih v šoli. Ne smemo pozabiti, da je šola neprofitna organizacija in da vsi naštetih dejavniki ne prispevajo bistveno k njenemu dohodku, ki je na večini drugih področjih glavni pokazatelj kakovosti dela. V vzgojno-izobraževalnem procesu torej stvari ne smemo soditi in vrednotiti po ekonomski logistiki kot v marketingu. Izhodišča so sicer lahko podobna, zadovoljstvo uporabnikov v vzgojno-izobraževalnem procesu pa temelji na drugačnih vrednotah.

Glede na absolutnost oziroma relativnost merljivosti kakovosti ločimo (Snoj, 1998):

- *objektivno kakovost*, ki opredeljuje natančno merljivost dogajanja ali stvari in primerja z določenim standardom, in
- *subjektivno kakovost*, ki je uporabnikova ocena dogajanja ali stvari in je relativen konstrukt, odvisen od posameznika.

Glede na relativnost vrednotenja kakovosti dogajanja ali stvari pred in v času dogajanja ločimo (Lutz, 1998):

- *kognitivno kakovost*, ki predstavlja vrednotenje pred uporabo, in
- *afektivno kakovost*, ki predstavlja vrednotenje med uporabo ali po njej.

Glede na čas vrednotenja kakovosti ločimo:

- *procesno kakovost*, ki se vrednoti med dogajanjem, in
- *končno kakovost*, ki se vrednoti po dogajanju.

Poznamo tudi delitev na:

- *pričakovano kakovost*, ki predstavlja primerjalni standard za ugotavljanje dejanske kakovosti, in
- *dejansko kakovost*, ki je rezultat primerjav dejanskih in pričakovanih ocen.

Glede na zgornje delitve in kriterije ugotavljamo, da pojmovanja kakovosti zaradi njene razsežnosti in različnosti ni mogoče enopomensko opredeliti. Iz tega sledi, da poznamo več definicij in opredelitev kakovosti (Sallis, 1993; Glasser, 1995; Čagran, 1996; Kovač, 2000).

Zaradi svoje dinamičnosti in odprtosti se kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je skoraj popolnoma odvisen od človeškega dejavnika in je podvržen kontroli družbe ter kot tak kritični presoji strokovne in laične javnosti, ne da enotno definirati (Erčulj, 2000).

Navedene klasifikacije kakovosti ne moremo vedno kot take aplicirati na glasbeno področje. Vzgojno-izobraževalni proces se razlikuje od drugih področij, kjer je največkrat pokazatelj kakovosti ekonomski dohodek. Glasbeno poučevanje in vrednotenje glasbene kakovosti, še posebej kakovosti petja, pa pozna še vrsto lastnih specifik (Johansen, 2007).

V raziskavi bomo objektivno vrednotili kakovost petja učencev in stopnjo obvladovanja vokalne tehnike učiteljev glede na melodično in ritmično reprodukcijo, dinamiko, fraziranje, pevski vdih, pevsko izreko, nastavek in zastavek tona. Osnova vrednotenja kakovosti vokalne tehnike in petja v naši nalogi je test Abelesa (1973), ki smo ga prilagodili za vrednotenje pevskega izvajanja.

1.2

Razlogi za ugotavljanje kakovosti

Kakovost predstavlja ključ do uspeha in današnje okolje je vse bolj kompleksno in obenem nepredvidljivo, kar ima za posledico vse večje zahteve po kakovosti in inovativnosti (Florjančič, 1998). Zaradi tega je razlogov za ugotavljanje kakovosti v vzgojno izobraževalnem procesu vse več.

Osebnost učenca se razvija kot kompleksna celota, kjer se prepletajo socialno, psihomotorično, afektivno in kognitivno razvojno področje. Med njimi obstajajo tesne povezave in medsebojni vplivi. Vsi pomembni psihologi, kot so Freud, Gesell, Erikson, Havinghurst, so pri svojem delu poudarjali in upoštevali dinamičnost in integrativnost otrokovega razvoja. Kot izreden dejavnik v celostnem otrokovem razvoju so še posebej poudarjali igro. Otroštvo in mladost sta torej odločilna pri oblikovanju podobe odrasle osebe in pomemben del tega je možno oblikovati le z ustrežno glasbeno vzgojo. Otrokov razvoj je kompleksen in dinamičen proces znotraj integracije gibalnih, čustveno-socialnih in spoznavnih dejavnikov, ki so medsebojno prepleteni in soodvisni (Sicherl-Kafol, 2001).

Prvo triletje osnovne šole je obdobje, ko učenec na novo spoznava glasbeno umetnost in prvič po vodenih in načrtovanih postopkih spoznava svoje glasbene sposobnosti. Šola kot institucija je doslej vse preveč poudarjala razvoj kognitivnega področja in zanemarjala drugi dve – afektivno-socialno in psihomotorično. Prenova učnih programov

in nov učni načrt (2008) zagovarjata celostni razvoj učenca in v tem kontekstu tudi vzgojno-estetski predmeti, med katere spada tudi glasbena vzgoja, pridobivajo na veljavi. »Šola naj poleg besedne in logično-matematične inteligence skladno z Gardnerjevo teorijo (1995) bolj ceni glasbeno, prostorsko, kinestetično, intrapersonalno in interpersonalno inteligenco« (Sicherl-Kafol, 2001: 24).

Premajhna prisotnost kakovostne glasbene dejavnosti v razvoju odraščajoče mladine pusti posledice, ki so vidne v kasnejšem obdobju in jih ni mogoče v celoti popraviti. Vpliv glasbenih dražljajev je z razvojem in zorenjem učenca namreč vse manjši in iz tega sledi, da pomanjkanje izkušenj in možnosti glasbenega udejstvovanja lahko upočasni tako glasbeni kot intelektualni razvoj učenca, ki je v zgodnjem otroštvu zelo dojemljiv za dražljaje okolja (Radoš, 1983; Green, 2006). Vpliv glasbenih aktivnosti na njegov celostni razvoj je v tem obdobju nedvomno največji, kasneje pa se s časom umiri in upade. Zaradi tega sta za učenca v zgodnjem otroštvu glasbena aktivnost in spoznavanje kakovostnih glasbenih vsebin izrednega pomena. To mu omogoča vključevanje na različnih področij njegovega izražanja, kar ima pomembno vlogo tako v spoznavnem procesu (Gardner, 1995) kot tudi pri oblikovanju celostne učenčeve osebnosti (Shapiro, 1998; Sicherl-Kafol, 2001; Denac, 2002).

Kakovostno poučevanje glasbene vzgoje pogojujeta celostni pristop in s tem ustrezno učiteljeva aktivnost, ki je zagotovilo za kakovostno delo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Predšolsko in šolsko obdobje sta odločilna za oblikovanje podobe odrasle osebe in pri tem imata pomembno vlogo glasbena aktivnost in še posebej petje kot temeljna glasbena dejavnost (Vidmar, 2004). Zaradi dejstva, da je vpliv glasbenih aktivnosti na razvoj učenca z njegovim dozorevanjem vse manjši, je nujno potrebno zagotoviti kakovosten proces glasbene vzgoje že v prvih letih šolanja (Radoš, 1983; Sicherl Kafol, 1999; Čepin, 2007).

V učnem načrtu je glasbena vzgoja opredeljena kot »proces glasbenega učenja in poučevanja, ki spodbuja razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Temeljne metode glasbenega poučevanja in učenja se uresničujejo skozi osnovne glasbene dejavnosti, ki so izvajanje, ustvarjanje in poslušanje.« (Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo, 2008.) Z izbranimi cilji, vsebinami in metodami dela je potrebno skrbeti za celosten razvoj otroka in kasneje mladostnika. Bistvo otrokovega glasbenega učenja je torej v intuitivnem dožemanju, ki mora biti čustveno obarvano. Govorimo lahko

o emocionalnem učenju. Učencu je pri tovrstnem učenju pomembno skupinsko muziciranje, druženje in uživanje v igri, ob tem pa spontano pridobiva glasbeno znanje, določene spretnosti in veščine, ki so potrebne za kakovostno glasbeno izvajanje ter ustrezen odnos do glasbene umetnosti (O'Neill, 2002).

Inovativna dejavnost v šolah je povezana s porastom kakovosti in posredno z večjo učinkovitostjo in sodobnejšimi pristopi poučevanja (Lango, 2007). To pomeni, da moramo pri izbiri učnih ciljev in vsebin izhajati iz učenca in njegovega celostnega razvoja in pri tem upoštevati njegove potrebe. Vzgojno-izobraževalni proces mora biti prilagojen učenčevi razvojni stopnji. Šole so velikokrat preveč storilnostno naravnane in inovativni, aktivni učitelji žal niso deležni ustrezne podpore in potrditve. Vendar inovativnost lahko kljub temu pojmujejo kot kriterij kakovosti dela šole, predstavlja pa lahko tudi možnost večje transparentnosti tako učitelja kot šole.

Obseg znanja se generalno nenehno spreminja in dopolnjuje in obsega potrebnega znanja ni možno dokončno določiti. Ena bistvenih nalog kakovostnega poučevanja bi morala biti naučiti se komunikacije z znanjem in razvijati dinamične sposobnosti (samostojno učenje, sposobnost sodelovanja, socialno odgovorno ravnanje), s čimer se povečuje zahteva po sodelovanju vseh udeležencev v pedagoškem procesu (Medveš, 2000). Vloga učitelja je v tem kontekstu odločilnega pomena. Ravno tako so za kakovostno glasbeno poučevanje odločilnega pomena strokovne kompetence, ki učitelju omogočajo ustrezno glasbeno komunikacijo z učenci, učencem pa celostni in v tem okviru glasbeni razvoj.

Učni načrt (2008) izpostavlja naslednje splošne cilje, ki naj bodo vodilo učitelju pri poučevanju:

- *vzbujanje pozitivnih čustev, interesa in aktivnega odnosa do glasbe,*
- *sodelovanje v različnih oblikah glasbenega udejstvovanja,*
- *oblikovanje odnosa do nacionalne in svetovne glasbene dediščine,*
- *razvijanje občutljivosti in strpnosti do različnih glasbenih kultur,*
- *oblikovanje pozitivnega odnosa do aktivnega poslušanja in doživljanja glasbe,*
- *poznavanje glasbene literature, glasbenih ustvarjalcev in poustvarjalcev,*
- *razvijanje kritične presoje in vrednotenja glasbe,*
- *spodbujanje estetskega razvoja skozi dejavnosti glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja,*

- *vzgajanje za zdravo zvočno okolje,*
- *razvijanje glasbenih sposobnosti in spretnosti,*
- *spoznavanje zakonitosti glasbenega jezika,*
- *izražanje glasbenih doživetij in predstav gibalno-rajalno, plesno, likovno in besedno,*
- *povezovanje glasbe z drugimi umetnostmi in predmetnimi področji,*
- *usmerjanje v kreativno uporabo glasbenega znanja v procesu šolskega in izvenšolskega izobraževanja,*
- *razvijanje smiselne uporabe sodobne tehnologije.*

Poznavanje in upoštevanje zgoraj navedenih kompetenc je najboljšo zagotovilo za kakovostno glasbeno vzgojo in v njenih okvirih kakovostno pevsko dejavnost tako učiteljev kot učencev (Oblak, 1999).

V prihodnosti bodo na Slovenskem zaradi negativnega demografskega gibanja nekatere šole imele eksistenčne probleme. Vrednotene naj bi bile z ekonomskega vidika kot tudi z vidika vzgojno-izobraževalnih rezultatov glede na vložena sredstva. To dejstvo govori o pomenu kakovosti dela v vzgojno-izobraževalnem procesu (Kutnjak, 1997).

Nadzor nad kakovostjo dela šol ureja *Zakon o šolski inšpekciji* iz leta 1996, ki je naloge razdelil med dve instituciji, in sicer med *Zavod za šolstvo republike Slovenije*, ki ima le razvojno-svetovalno nalogo, in *Inšpektorat republike Slovenije za šolstvo*, ki ima nadzorno funkcijo. To naj bi vodilo v povprečnost, saj je nadzor dejansko le občasen, šole pa ne čutijo potrebe po stalnem nadzoru svetovalnega značaja. V prihodnje bi bil rezultat tega lahko (ponekod je že tako), da se bo nadzorna inštitucija ukvarjala zgolj s kršitvami, svetovanje *Zavoda za šolstvo* pa se bo realiziralo le na posebno željo (Lorenčič, 1996). Ugotavljanje dejanskega stanja bi bilo tako praktično onemogočeno.

Ugotavljanje kakovosti je mehanizem, ki lahko posredno zagotovi nadzor in pregled kakovosti. Obenem je lahko spodbuda za bolj kakovostno delo šole in posameznikov, ki potrebujejo zunanjo spodbudo (Čagran, 1996). Nadzorni organ ni neposredno zadolžen za spremljanje vzgojno-izobraževalnega procesa in kakovosti dela v šoli, čeprav so analize pokazale, da ima vpliv na spremembe v kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Njegov vpliv je večji, če je usklajeno delovanje temeljnih podsistemov, ki podpirajo

kakovost v šoli, kot so zunanja in notranja evalvacija ter zunanje svetovanje in nadzor (Milekšič, 1999; Erčulj, 2000).

Odredba o normativih in standardih iz leta 1997 za oblikovanje oddelka predvideva 28 učencev. Mnenja smo, da bi z manjšimi oddelki, ki bi omogočali individualnejše delo, dosegali boljše rezultate tako na glasbenem kot tudi na drugih področjih.

Znani so tudi drugi standardi in priporočila za kakovostno delo, vendar bi morali za zagotovitev kakovostnega glasbeno-vzgojnega procesa zapisana priporočila in standarde tudi dosledno upoštevati. Šele takemu dejanskemu stanju bi lahko sledile nove spremembe, ki bi vodile še k boljši kakovosti dela.

1.3

Namen ugotavljanja kakovosti

Osnovni namen ugotavljanja kakovosti je v njenem izboljševanju v vzgojno-izobraževalnem procesu kot celoti. V našem primeru nas zanima, kakšna je vokalna tehnika učiteljev in kakovost petja učencev. Objektivno ugotavljanje kakovosti zahteva med drugim izpolnjevanje določenih kriterijev, kot so prostorski, kadrovski, vsebinski, ki izhajajo iz zakonitosti vzgojno-izobraževalnega procesa. V nadaljevanju bomo skušali določiti kriterije ugotavljanja kakovosti, ki bodo služili pri odpravljanju pomanjkljivosti in napak v praksi.

Opredelitev kakovosti znanja je težka naloga. Največkrat zasledimo opredelitve z vidika trajnosti in uporabnosti znanja v različnih življenjskih situacijah, upoštevajoč transferno vrednost znanja. Kurikularna prenova poudarja, da se »kakovost znanja ne meri le po količini znanih dejstev in rešitev, pač pa po njihovi trajnosti in uporabnosti za postavljanje in reševanje njihovih problemov, po razumevanju sebe, drugih in okolja in po sposobnosti pridobivanja novega znanja« (po Marentič Požarnik, 1999). Iz tega sledi, da je znanje kakovostno, če učenec po daljšem času ohrani določeno količino usvojenega znanja, ki vpliva na njegovo vedenje in odločanje v raznih življenjskih situacijah in na nadaljnje učenje.

Kakovost lahko ugotavljamo na več načinov. *Zunanji nadzor* s strani uradnega nadzornega organa je sprejemljiv, vendar v smislu kakovosti daje neprimerno boljše

rezultate proces *samoevalvacije*. Ljudje smo po naravi bolj dovzetni za spremembe, ki jih predlagamo in sprejemamo sami ter v katerih učinek verjamemo. Iz tega sledi, da je potrebno spremembe uvajati postopoma in počasi ter tako pustiti ljudem čas, da se nanje navadijo. Še pomembnejše je dejstvo, da jih s časom vzamejo za svoje in so prepričani, da so jih sami predlagali. Zaradi tega jih veliko raje in bolj dosledno upoštevajo in izvajajo v praksi.

V bistvu gre za celovit proces kontinuiranega načrtovanega zbiranja in dejavnega analiziranja informacij, z namenom priti do ocene trenutnega stanja in osnove za nadaljnje načrtovanje in usmerjanje (Musek in drugi, 2001). Medveš je mnenja, da je samoevalvacija sporen pristop (2000), saj naj bi šlo za lastno evalvacijo, pri čemer ne bi smelo ostati le na stopnji subjektivne samorefleksije, temveč bi morala vsebovati tudi dinamiko presojanja sodelavcev. Poleg racionalnih pojavov pri ocenjevanju in vrednotenju so prisotni tudi emocionalni. Zlasti strah pred slabostmi, konflikti in morebitnimi posledicami. Predhodno so zato nujni dogovori, ki bodo na šoli vzpostavili stanje zaupanja. To bo pogojevalo sprejem načina učenja na napakah, tako lastnih kot tudi tujih, s ciljno naravnostjo k dvigu kakovosti dela v vzgojno-izobraževalnem procesu.

V splošnem velja, da »določitev standardov kakovosti in njihovo zagotavljanje predstavljata dvig kakovosti celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, saj so šole dolžne odpraviti tiste pomanjkljivosti, ki odstopajo od predpisanih standardov« (Kovač, 2000: 30). To lahko predstavlja tudi osnovo za dvig kakovosti dela učitelja, ki ne bo izgubljal nepotrebne energije za odpravljanje pomanjkljivosti, temveč se bo usmeril v lastno dodatno izobraževanje in delo z učenci. Kakovostno delo z učenci je namreč prioriteta ne glede na morebitne slabe pogoje dela in druge moteče zunanje dejavnike.

Pojmovanje učitelja in učenca v skladu s konstruktivističnimi pogledi se spreminja. Učenca sprejemamo kot aktivnega iskalca smisla v dostopnem znanju, medtem ko učitelja pojmuje kot spodbujevalca in izzivalca obstoječih idej. Učitelj potemtakem ni več zgolj prenašalec gotovih znanj, temveč pobudnik eksperimentiranja in iskanja rešitev (Marentič Požarnik, 1998a).

Osnovni namen ugotavljanja kakovosti v našem primeru je na podlagi pridobljenih podatkov ugotoviti trenutno stanje, ki bo temelj zagotavljanju kakovosti tako vokalne

tehnike pri učiteljih kot petja pri učencih v prvem triletju osnovne šole. Zanimajo nas povezave med njimi in pomembnost vpliva učitelja na učenca v domeni petja.

1.4

Načini ugotavljanja kakovosti

Z vidika, kdo naj presoja kakovost v šoli, poznamo dve kategoriji: *emancipacijsko* in *tehnicistično*. Pri prvi kategoriji gre za notranje razumevanje, pri drugi pa za zunanje, ki ga ponavadi uporablja država, ko si hoče zagotoviti večji nadzor nad šolstvom.

V praksi poznamo več načinov preverjanja kakovosti. Za tradicionalni pristop so značilne objektivne ali kvantitativne metode, ki temeljijo na kvantitativnih kazalcih. Nadzor je zunanji in se ugotavlja, do katere mere so doseženi standardi. Predpogoj je absolutnost standardov, saj so le tako omogočene medsebojne primerjave. Vendar je na področju glasbene vzgoje težko dosežati kakršnekoli standarde, saj se težave začnejo že z različnimi materialnimi pogoji na šolah, kakovost glasbene vzgoje in posredno petja pa je v veliki meri odvisna od individualne razvitosti glasbenih predispozicij učiteljev in do določene mere posledično tudi učencev.

Tradicionalnim pristopom preverjanja kakovosti v praksi so sledili novejši pristopi, ki so se razlikovali po namenu preverjanja kakovosti. Pri tradicionalnih je bil namen vzpostaviti zunanjo, državno kontrolo, z novimi pristopi in metodami pa je poudarjeno permanentno interno zagotavljanje in izboljševanje kakovosti ter samoregulacija v šolstvu. Poleg objektivnih se tako uveljavljajo tudi subjektivne, kvalitativne metode, kot sta samoocenjevanje in podpora kritičnih prijateljev, ki je lahko tudi deloma zunanja. Prednost se kaže v visoki vsebinski veljavnosti, pomanjkljivost pa je njena subjektivnost.

Kakovost lahko z naštetimi metodami v šoli vrednotimo na različnih ravneh, kot so institucionalna, oddelčna in predmetna. Za to so odgovorni različni nosilci in izvajalci. Dejstvo kaže, da se kakovosti ne da predpisati izven šole kot institucije, zato je pomembno, da šola razvije lasten sistem za vzdrževanje in izboljšanje kakovosti na temeljih kakovostnih meril. Samoocenjevanje bi morali učitelji in drugi zaposleni na šoli razumeti kot sestavni del svojega običajnega delovanja. Pomemben element, ki vzpostavlja mehanizme zagotavljanja in preverjanja kakovosti, je osebna motiviranost. Ta igra pomembno vlogo tudi pri uvajanju novosti v vzgojno-izobraževalni proces.

Pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti glasbeno-vzgojnega procesa bo potrebno uporabiti različne elemente »tradicionalnega« in tudi »novejšega« pristopa. Pri obeh je potrebno poudariti pomen samoevalvacije in osebne motiviranosti za kakovostno delo. Bolj bi morala biti uveljavljena prijateljska podpora med sodelavci in manj na ravni upravnega nadzora. Najpomembnejši pri procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je vsekakor otrok oziroma učenec, ki mu je vzgojno-izobraževalni proces podrejen in namenjen (Koren, 2006).

1.5

Kazalci kakovosti

Najbolj enostavni in hkrati manj pomembni pokazatelji kakovosti na področju petja so dosežki učencev. Vendar so ti odvisni od otrokovih glasbenih predispozicij, glasbene predizobrazbe, motiviranosti ter drugih pomembnih dejavnikov. V tem kontekstu ne moremo govoriti o absolutnih standardih, ki bi zagotovili objektivno vrednotenje dosežkov učencev. Nekateri zagovarjajo opredelitev kakovosti na osnovi merljivih kazalcev, drugi prisegajo na subjektivne izkušnje posameznikov. Za ugotavljanje stanja na področju glasbene vzgoje oziroma petja je priporočljivo uporabiti kombinacijo obeh pristopov. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti se lahko udejanja na različnih ravneh. Lahko se osredotočimo na celoten sistem glasbene vzgoje, na posamezne segmente sistema (npr. vrtci, osnovna šola, srednja šola itd.), na posamezne šole ali razrede ali pa na posameznika.

V nalogi se bomo omejili na raven osnovne šole oziroma na prvo triletje, ki ga pokrivajo učitelji in profesorji razrednega pouka, ter skušali zajeti čim več pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na kakovost petja učencev. Zavedamo se, da so pristopi in načini ugotavljanja kakovosti petja lahko različni glede na prostor in čas kulture, v kateri se raziskava o petju izvaja, in zaradi tega dopuščamo možnost in opozarjamo, da način evalvacije vokalne tehnike učiteljev in kakovosti petja z izbranim instrumentarijem, ki smo ga uporabili v naši raziskavi, v drugem prostoru in času ter pod drugačnimi pogoji morda ne bi bil dovolj objektivni. Vrednotenje intonančne točnosti temelji na temperiranem sistemu, ki je v glasbeno pedagoški praksi tako ali drugače prisoten že skoraj tri stoletja in velja za osnovni tonski sistem zahodnoevropske kulture (Lešnik, 2005). Naša raziskava temelji na vrednotah slovenskega kulturnega prostora in zavedamo se, da so

pogledi na kakovost petja v drugih kulturah lahko drugačni in zelo različni (Kreiman in drugi, 1993; Henrich, 2007).

Kazalce kakovosti nam praviloma predstavljajo splošni podatki, ki nam omogočajo določitev trenutnega stanja na področju, kjer preverjamo nivo kakovosti. Praksa kaže, da jih je lahko zelo veliko in je zaradi tega velikokrat potrebna selekcija. Ob upoštevanju narave naloge smo se odločili za preučitev naslednjega:

- *načrtovanje in izvajanje glasbene vzgoje s poudarkom na pevski dejavnosti,*
- *diferencijacija in individualizacija pri glasbeni vzgoji in petju,*
- *učne metode in učne oblike pri glasbeni vzgoji in pevski dejavnosti,*
- *motivacija učencev za glasbeno vzgojo in petje,*
- *glasbena in pevski aktivnost učiteljev in učencev.*

1.5.1

Načrtovanje in izvajanje glasbene vzgoje s poudarkom na pevski dejavnosti

Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa zagotavlja optimalno uresničevanje predpisanega učnega načrta. Z upoštevanjem vsebin učnega načrta se izognemo neprimerni improvizaciji in rutinskemu delu. To je potrebno tudi zaradi strokovne odgovornosti, učiteljeve kompetentnosti, gotovosti, varnosti in tudi zaradi lažje kontrole lastnega dela.

Učitelj mora pri načrtovanju upoštevati specifične šole, okolja in učencev, ki jih poučuje. Skladno z navodili učnega načrta se odloči, koliko časa bo posvetil določenim dejavnostim in vsebinam. Izvajanje učnega načrta je odvisno od učiteljevega znanja, sposobnosti, ustvarjalnosti, motiviranosti, posredno pa tudi od pogojev za delo ter od znanja, sposobnosti in interesa učencev. Zaradi različnosti učencev mora biti temu prilagojena tako vsebina kot tudi organizacija poučevanja.

Za uspešno načrtovanje mora učitelj poznati sodobne tehnike načrtovanja, cilje učnega načrta in predznanje učencev. Najprej mora objektivno oceniti pogoje dela in se seznaniti s stanjem učencev. Določiti mora cilje ter izbrati in časovno porazdeliti vsebine. Temu sledi izbira načina preverjanja in ocenjevanja znanja. Pri načrtovanju mora učitelj upoštevati značilnosti različnih glasbenih dejavnosti. Pred vsako uro se mora učitelj

strokovno, didaktično in organizacijsko pripraviti. Priprave so lahko v različnih oblikah, biti pa morajo uporabne in učinkovite. Vsebovati morajo določene elemente, kot so tip ure, cilji, učne metode, oblike, pripomočki in vsebine.

Učni načrt za glasbeno vzgojo iz leta 2008 daje poudarek na operacionalizacijo učnih ciljev (Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo, 2008) in bolj upošteva avtonomijo in kreativnost tako učitelja kot učenca. Njuna avtonomija ni omejena le na organizacijsko-metodične izvedbene možnosti, temveč je razširjena tudi na sodelovanje pri oblikovanju novih učnih načrtov, predvsem na operacionalizacijo in interpretacijo učnih ciljev in vsebin (Strmčnik, 2001).

Ločimo tri osnovne strategije načrtovanja (Žakelj, 2007):

- *vsebinska strategija* (pomembna je vsebina, v kateri imajo učni cilji podrejeno vlogo),
- *učno-ciljna strategija* (poudarja zgradbo kurikula, ki mora nuditi operacionalizirane učne cilje v ustrezni strukturi učne vsebine) in
- *procesno-razvojna strategija* (osnova so učni cilji, vendar je poudarjena tudi ustrezna pot do njihove uresničitve).

Procesno-razvojna strategija je najbližja glasbeno-vzgojnemu področju zaradi upoštevanja razvojnih zakonitosti učenja. Osnove za usmerjanje učencev ne predstavljajo le končni cilji, ki naj bi jih dosegli, temveč je poudarek tudi na razvoju učenčeve osebnosti in s tem na kontinuiranem procesu za doseg ciljev.

1.5.2

Diferenciacija in individualizacija pri glasbeni vzgoji in petju

Učenci se med drugim med seboj razlikujejo glede na sposobnosti, znanje, želje in interese. Čeprav velja razred za skupino učencev približno enakih sposobnosti, so za nekatere posameznike v razredu določeni učni cilji težko dosegljivi, za druge pa prelahki in motivacijsko šibki. Razlike med njimi je potrebno upoštevati in temu prilagoditi vzgojno-izobraževalni proces. Le tako bo vsak učenec v šoli dobil ustrezno največ znanja in mu bo omogočen optimalen razvoj lastnih sposobnosti, kar je še posebej

pomembno za glasbeno vzgojo. Eden izmed načinov za doseg tega cilja je učna diferenciacija in individualizacija.

Glede na to, kako lahko v praksi uresničujemo diferenciacijo in individualizacijo ločimo (Strmčnik, 2001):

- *notranjo,*
- *fleksibilno in*
- *zunanjno diferenciacijo in individualizacijo.*

Notranja se odvija v enakih oddelkih, znotraj katerih skuša upoštevati individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev. Temu se prilagajajo učni cilji, vsebine, učne oblike, metode, tehnologija ter tudi učna pomoč.

Za fleksibilno diferenciacijo in individualizacijo so značilni tako homogeni kot tudi heterogeni, tako večji kot manjši oddelki temeljnega in nivojskega pouka. Večkrat je prisotno tudi prostorsko ločevanje.

Zunanja diferenciacija pomeni administrativno razdelitev učencev po storilnostnih merilih. Oddelki so relativno homogeni, prostorsko trajno ločeni in z različnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji in vsebinami. Temu sledijo tudi neenake možnosti za nadaljnje izobraževanje (prav tam).

1.5.3

Učne metode in učne oblike pri glasbeni vzgoji in pevski dejavnosti

Uspešnost glasbenega poučevanja je odvisna med drugim tudi od pravilne izbire učnih oblik ter od splošnih in specifičnih učnih metod. Učni cilji so neposredno povezani z učnimi metodami, ki pogojujejo njihovo uspešno realizacijo. Glasbena vzgoja omogoča uporabo raznovrstnih učnih metod in oblik. Danes je vedno bolj aktualno vključevanje sodobnih tehnologij v vzgojno-izobraževalni proces in uvajanje novih pristopov poučevanja. Zaradi narave glasbene umetnosti morajo biti metode in oblike dela aktivne in prilagojene stopnji učencev (Oblak, 1987; Marentič-Požarnik, 1997; Gullaer, 2000; Rutkowski, 2003; Miller, 2004).

Izbor ustreznih učnih oblik in metod dela je odvisen od (Denac, 2002):

- *načrtovanih učnih ciljev in vsebin,*
- *števila učencev v razredu in njihove starostne stopnje,*
- *materialne opremljenosti šole.*

Pri glasbeni vzgoji se pri realiziranju glasbenih ciljev uporabljajo različne *učne oblike* (Kovač, 2000):

- *frontalna,*
- *skupinska,*
- *individualna in*
- *kombinirana.*

Prav tako se pri glasbeni vzgoji uporabljajo različne *splošne učne metode* (prav tam):

- *metoda ustne razlage,*
- *metoda pogovora,*
- *metoda demonstracije in*
- *metoda igre.*

Za proces glasbenega učenja so pomembnejše *specifične metode* (Sicher-Kafol, 1999):

- *poslušanje,*
- *analitična zaznava (ritma, melodije in oblike),*
- *izvajanje,*
 - *imitacija (igra odmeva),*
 - *delo z glasbenim zapisom.*
 - *branje glasbenih vsebin,*
 - *narek glasbenih vsebin,*
 - *zapis glasbenih vsebin,*
- *ustvarjanje,*
 - *dopolnjevanje (ritmično in melodično),*
 - *improvizacija (ritmična, melodična, gibalna).*

Glasbeno-pedagoška praksa pozna več klasifikacij učnih metod, ki temeljijo na različnih izhodiščih, vendar na skupnih osnovah (Fischer, 1982; Voglar, 1987; Tomić, 1999; Denac, 2002).

Izpostavili bi *metodo posnemanja ali imitacije*, ki je značilna metoda začetnega pevskega učenja. Elementarna oblika metode posnemanja je pripevanje, kjer učenci poslušajo in po individualnih zmožnostih pevsko sodelujejo, vse dokler se ne naučijo nove pesmi. Višja oblika metode posnemanja je zaporedno posnemanje pevske fraze ter združevanje fraz v pesemsko celoto. Učitelj zapoje posamezne dele pesmi, ki jih učenci zbrano poslušajo in nato samostojno ponovijo. To pogloblja zmožnost pozorne slušne zaznave in razvija glasbeni spomin ter glasbeno-oblikovno mišljenje (Oblak, 2003).

Pri metodi posnemanja učenci praviloma najprej usvojijo besedilo in nato še melodijo. Pri enostavnih glasbenih strukturah in lažje razumljivem besedilu pa lahko učence naučimo besedilo skupaj z melodijo.

Ob zgoraj navedenih splošnih in specifičnih glasbenih metodah moramo omeniti tudi metodo igre, ki izhaja iz dejstva, da je igra osnovna in temeljna aktivnost v življenju učencev. To moramo upoštevati pri načrtovanju glasbenih aktivnosti v okviru glasbene vzgoje (Denac, 2002).

Ugotavljamo, da mora kakovosten glasbeni vzgojno-izobraževalni proces vsebovati tako različne učne oblike kot tudi različne splošne in specifične glasbene učne metode.

1.5.4

Motivacija učencev za glasbeno vzgojo in petje

Motivacija lahko definiramo kot psihološki proces, ki je v interakciji z drugimi psihološkimi procesi spremenljiv. Sestavlja ga tako fizična kot mentalna aktivnost, ki sta usmerjeni k doseganju ciljev. V domeni glasbene vzgoje in še posebej pevske dejavnosti je to izrednega pomena. Posamezni učenci posedujejo različne motivacijske vzorce, ki bi morali biti poseben izziv učitelju pri delu z njimi in iskanju novih poti, kako bi učence motiviral za delo. Motivacija je sestavni del vsake aktivnosti, ker vpliva na kakovost in količino posameznikove dejavnosti. S psihološkega vidika vpliva motivacija na njegovo aktiviranje, usmerjanje, reguliranje in energiziranje k določenemu cilju usmerjene dejavnosti (Rotar Pance, 1997). Stopnja motiviranosti učiteljev je zelo pomembna, ker je od nje v veliki meri odvisna motiviranost učencev. To še posebej velja za področje glasbene vzgoje. Učenci in posredno položaj glasbene vzgoje v šolskem sistemu ter

odnos okolja do predmeta povratno vplivajo na motivacijsko naravnost učiteljev (prav tam).

Motivacija je poleg sposobnosti najpomembnejši psihološki faktor, ki zagotavlja uspešnost učenja. Želja po znanju, odkrivanju in spoznavanju novega je osnova za uspeh pri učenju. Doživljanje vzgojno-izobraževalnega procesa je s strani učencev in tudi učiteljev lahko subjektivno. Poznamo intelektualno in emocionalno doživljanje. Prvo je povezano s pridobivanjem znanja in razvojem sposobnosti, drugo pa se ukvarja z odnosom učencev do pouka in z njihovo aktivnostjo.

1.5.5

Glasbena in posebej pevka dejavnost učiteljev in učencev

Glasbeno-pedagoška praksa kaže, da so glasbeno aktivni učitelji bolj uspešni pri glasbenem poučevanju. Največkrat gre za učitelje, ki so obiskovali nižjo glasbeno šolo in se učili igranja na določen instrument. Velika večina tovrstno glasbeno izobraženih učiteljev še vedno aktivno sodeluje v različnih instrumentalnih sestavih ali pa le samostojno muzicirajo, nekateri pa pevsko poustvarjajo v raznih pevskih sestavih. Raziskava, izvedena leta 1995 (Slosar), dokazuje, da so učitelji, ki so bili deležni tudi izvenšolske glasbene vzgoje, pri glasbenem poučevanju uspešnejši od drugih. Iz tega sklepamo, da bi glasbena šola lahko bila ena izmed oblik glasbenega izobraževanja potencialnih razrednih učiteljev. Učenci, ki bi resnično usvojili osnovni program glasbene šole, bi imeli trdne temelje za nadaljnje glasbeno-pedagoško poglobljanje na srednji šoli in kasneje na Pedagoški fakulteti ter možnost izbire predmeta za eventualno specializacijo (prav tam). Ob prenovah študijskih programov in uvajanju novega šolskega sistema po Bologni je to postalo še veliko aktualnejše.

Glasbena aktivnost učiteljev in učencev je med drugim pomembna tudi zaradi strukture glasbeno-vrednostnega sistema posameznika od česar je odvisen glasbeni okus in posredno izbor glasbenih zvrsti. Raziskave potrjujejo, da intenzivna glasbena aktivnost vpliva na razumevanje in sprejemanje raznovrstne glasbe in da glasbeno izobraženi posamezniki dajejo prednost resni glasbi, ostali pa trenutno popularni, ki največkrat služi le zabavi (Messerschmidt in Rubert, 1980; Hargreaves, 1990; Lamont in drugi, 2003; Green, 2006). Strokovnjaki poudarjajo odgovornost odraslih, predvsem staršev in

učiteljev, ki neposredno vzgojno vplivajo na glasbeni in celostni razvoj učencev. Zaradi tega bi učitelji morali usvojiti osnovna glasbena znanja že v obdobju osnovnega šolanja in jih kasneje le nadgrajevati. Posebna skrb bi v okviru glasbene vzgoje morala biti posvečena glasovni vzgoji, vokalni tehniki in petju.

2

Fiziologija in struktura petja

Definicija termina fiziologija nam pove, da je to veda o življenjskih dogajanjih in ne le pregled organov. Fiziologija petja se ukvarja z glasovnim aparatom, tako z njegovo analizo kot tudi z delovanjem. To je mlada veda, ki se razvija in odkriva vedno nova znanstvena spoznanja, ob dejstvu, da je danes glasovna problematika aktualna na različnih strokovnih področjih, bolj kot je kdajkoli bila.

Čeprav dosedanje raziskave na področju fiziologije petja še niso odkrile vseh nejasnosti, ki so vezane na glasovno produkcijo, pa prinašajo vedno nova dognanja, ki so jim dolžni tako pevski pedagogi kot tudi učitelji slediti in vključevati v svoje delo.

Znane so funkcije posameznih delov glasovne mišične strukture, ki sodeluje pri petju, manj znano pa je dejstvo, da ustrezna aktivnost posameznih segmentov vokalne ali respiratorne mišične strukture močno vpliva na kakovost in karakteristike glasu. Iz tega sledi, da je doseganje kakovosti pevskih dosežkov odvisno od poznavanja fiziologije petja, ki je osnova pravilni vokalni tehniki. Ne smemo izključiti možnosti, da nam mišična struktura telesa včasih ne dopušča optimalne fonacije in so nam zaradi tega lahko omejene želene možnosti vokalnega izražanja, vendar je poznavanje fiziologije, glasovnega aparata in vokalne tehnike pogoj tudi za pravilno govorno izražanje.

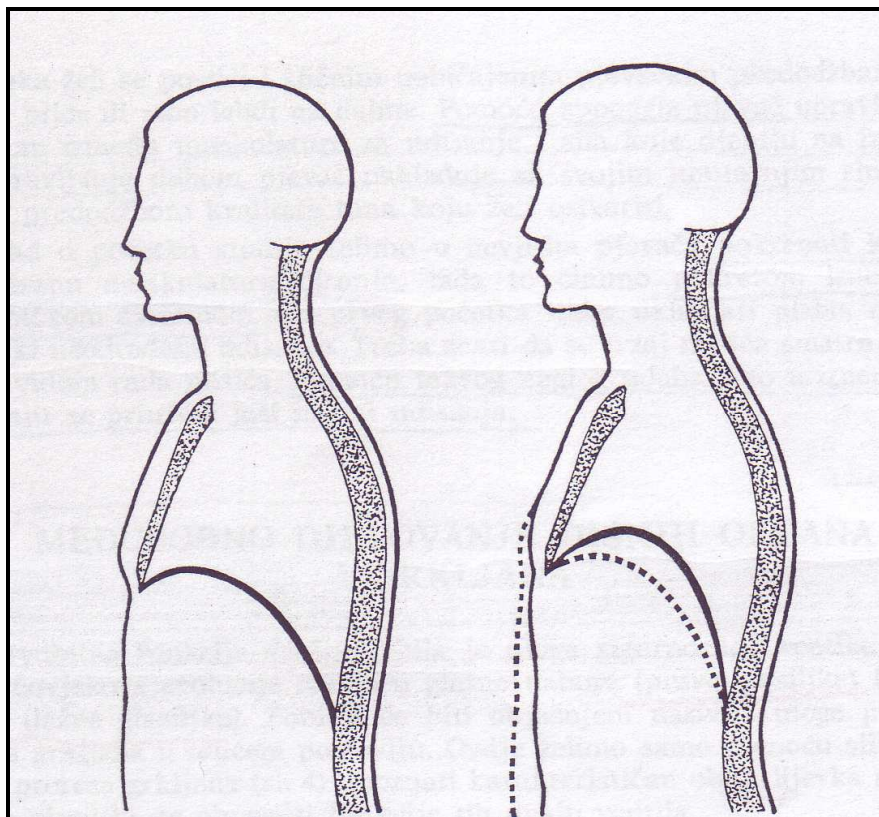
Novejše raziskave temeljijo na dejstvu, da je človeku dana sposobnost ustvarjanja tona na različne načine in v širokem ambitusu. Tekom evolucije je razvil govor kot sredstvo sporazumevanja, ob tem pa zanemaril pevski aparat, ki je potreben za učenje vokalne tehnike in posredno odločilno vpliva na kakovost petja (Elias, in drugi 1997; Dejonckere, 2001; Gregg, 2002; Heman-Ackah, in drugi 2002; Jonsdottir, 2002; Knecht, in drugi 2002; Vilkman, 2001, 2004; Roy, in drugi 2004; Sundberg, 2006).

2.1

Glasovni aparat

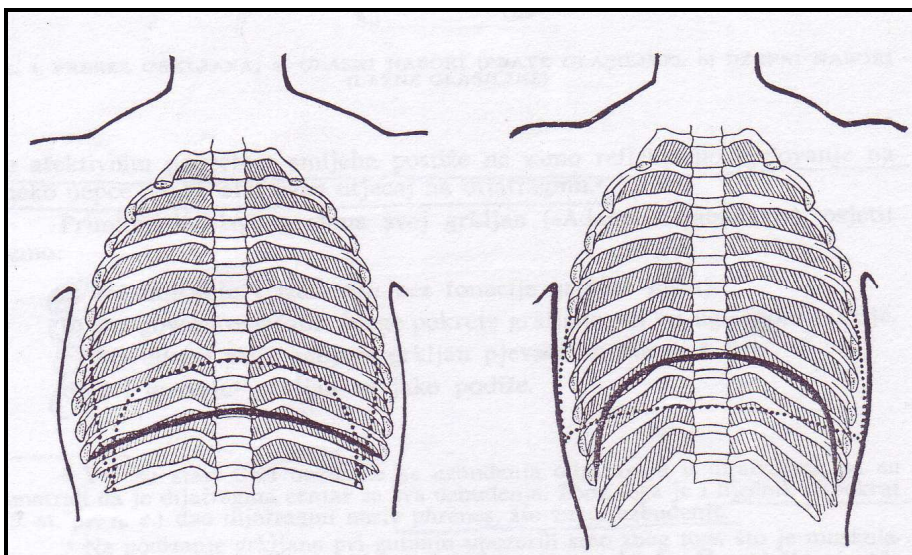
Glasovni aparat sestavljajo: prsna votlina z rebri, trebušna prepona, požiralnik s sapnikom, prsna mišična struktura, žrelo z glasilkama ter ustna in nosna votlina. Prsna votlina kot rezervoar zraka ne sodeluje aktivno pri petju, izmenjava zraka se dogaja

zaradi izenačevanja tlaka v pljučih glede na tlak atmosfere. Temeljna mišica, ki se uporablja pri dihanju je prepona ali diafragma (slika št. 2.1), aktivne pa so še stranske interkostalne mišice med rebri. Posledica je širitev prsnega koša in spontani vdih.



Slika št. 2.1: Delovanje diafragme pri vdihu in izdihu (Lhotka-Kalinski, 1975).

Za petje je torej najpomembnejša že omenjena diafragma, ki ločuje prsno in trebušno votlino. Njene temeljne funkcije so pravilen in globok kosto-abdominalen vdih, kontrola zadržanega zraka in naslon. Nadalje je pomembna kontrola zraka pri petju glede na moč in višino tona ter glede na trajanje. Pri pravilnem vdihu se uporabi le odmerjena količina zraka, ki ne napenja prsnega koša. Z globokim vdihom dobimo največjo možno količino pevsko uporabnega zraka, ki nas ne sili k prezgodnjemu ponovnemu vdihu. Napačen je klavikularen ali ključničen vdih, ki ima za posledico nenaravno in napeto držo telesa ter pevsko neuporaben vdihnen zrak (prav tam). Diafragma v tem primeru ostane v visoki legi in onemogoča naslon nanjo (slika št. 2.2). S pomočjo naslona pevec kontrolira muskulaturo, ki se aktivira ob vdihu in drugo, ki je aktivna pri izdihu. Ta proces pevec povezuje s poslušanjem, pri čemer je pozoren na kakovost zelenega tona (Miller, 1986).



Slika št. 2.2: Naslon diafragme pri petju (Lhotka-Kalinski, 1975).

Pravilen pevski vdih je kombiniran tudi glede poti vdiha. Bolje je vdihniti skozi nos, da se vdihnjeni zrak segreje in očisti, vendar pri petju to ni vedno možno (Deng in drugi, 2007). Glede na hitrost vdiha je optimalno vdihniti kombinirano. O tem, kako pri petju optimalno vdihniti, se je že veliko razpravljalo in pisalo, dejstvo pa je, da je vdih sestavni del pevskega poustvarjanja in osnova pravilnemu petju, ki mora slediti interpretaciji izvajanega glasbenega dela (Miller, 2001; Sundberg, 2006).

Dihanje je nezavedna biološka funkcija, ki jo lahko zavestno kontroliramo in je povezana tako z aktivnostjo dihalne miškulature kot tudi z duševno dejavnostjo. Afektivno področje je v glasbeni umetnosti pomembno in povezano s funkcijo dihanja. Dih je torej temelj afektivnega petja in globoko dihanje je osnova pravilnega petja. Uporaba besede »inspiracija« za pomen navdiha ni le slučaj, temveč govori o emocionalnem prenosu preko diha in nadalje petja (Coblenser, Muhar, 1998).

2.2

Produkcija glasu

Pri glasovni produkciji so najpomembnejši glasilki in vokalni trakt ali govorna cev. Glasilki se nahajata v grlu in zanihata zaradi zračnega toka iz pljuč. Napetost glasilk določa frekvenco glasu in na tak način reguliramo višino nastalega glasu. Nihanje ali delovanje glasilk ima značilen časovni potek, to pomeni, da so glasilki polovico časa periode delovanja zaprte, glas pa se zaradi tega razlikuje od preprostega sinusnega

zvoka. To slušno zaznamo kot rahlo vibriranje glasu. Frekvenca ali višina proizvedenega tona je določena z osnovno frekvenco nihanja glasilk.

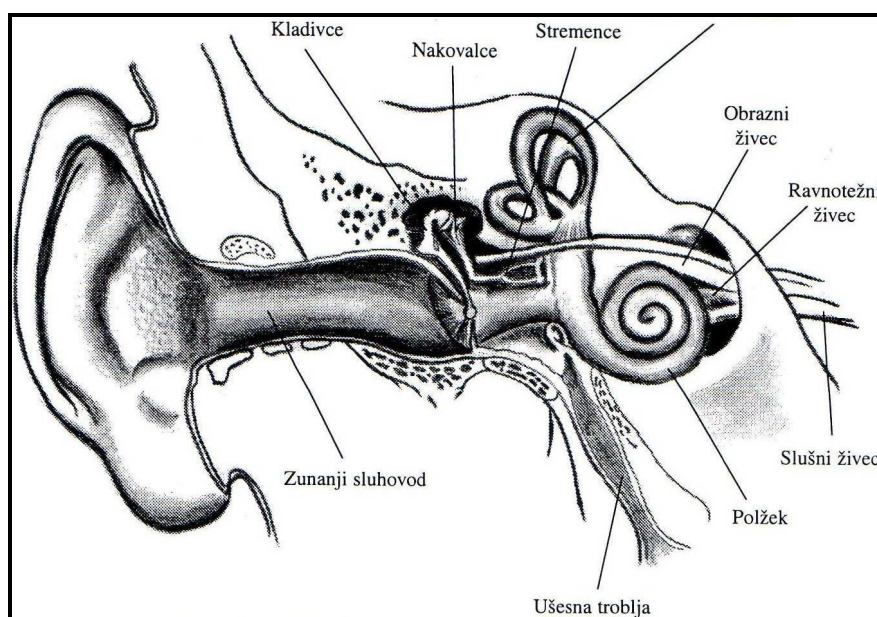
Zvok, ki ga proizvedeta glasilki, je razmeroma šibak. Za ojačitev glasu je potrebno aktiviranje govorne cevi od glasilk do ustnic. Vsaka govorna cev ima sebi lastne frekvence, ki se z oblikovanjem govorne cevi spreminjajo. Resonančne frekvence ali formanti vplivajo na zvok tako, da izbirno krepijo določena frekvenčna področja (Arai, 2004; Sundberg, 2006).

Zvočno se lahko izražamo na štiri načine (Slosar, 2003):

- z *višino tona*, ki je odvisna od frekvence,
- s *trajanjem*, ki je časovna kvaliteta tona,
- z *glasnostjo*, ki se kot dinamika izraža v nizu tonov, in
- z *barvo*, ki je odvisna predvsem od prisotnosti alikvotnih tonov.

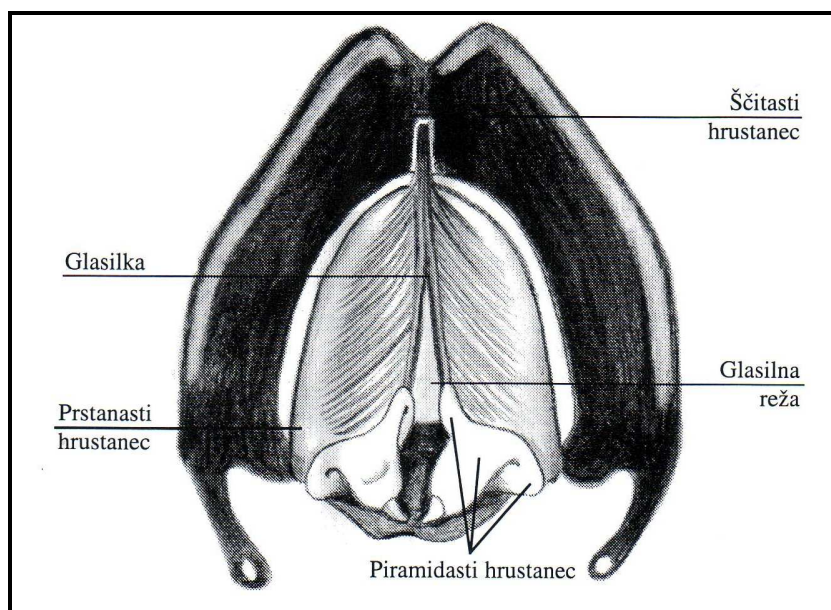
Vsi naštetni parametri so pomembni tako pri petju kot pri instrumentalnem muziciranju in v določenih segmentih tudi pri govoru.

Človeški glas je akustični pojav in če ga želimo razumeti, moramo poznati osnove akustike. Zvok namreč nastane, ko se določeno telo zaradi mehničnega vzroka zatrese in pošlje preko zraka tresljaje, ki se širijo v obliki valovanja v prostor. Človeško uho tako sprejema in prepoznava valovanje kot zvok (slika št. 2.3) (Lhotka-Kalinski, 1975; Ravnikar, 1999).



Slika št. 2.3: Prerez človeškega ušesa (Žvar, 2001).

Glas nastane, ko se iz pljuč dovaja zrak skozi sapnik v grlo, kjer je pet hrustančnih delov, hi jih povezujejo določene mišice in vezi. Med dvema hrustancema sta vpeti glasilki (slika št. 2.4). Glasilki proizvajata, kot smo že omenili, zelo šibak ton, ki nima izrazite barve. Običajno sta razmaknjeni in omogočata nemoten pretok zračnega toka med dihanjem. Ob prejemu možganskega impulza pod vplivom zračnega toka zanihata, nihaji pa se z zrakom prenesejo v žrelno, ustno in nosno votlino, ki predstavljajo odzvočno cev (Lhotka-Kalinski, 1975).



Slika št. 2.4: Prerez larinksa v predelu glasilk (Žvar, 2001).

V omenjenih votlinah pridobi zvok značilno barvo in oblikujejo se vokali (Lhotka-Kalinski, 1975; Miller, 1986). Temu sledi oblikovanje konzonantov s pomočjo jezika, zob in ustnic. Tako oblikovan zvok potuje v prostor, kjer ga slušno oplemeniti še akustika prostora (Ravnikar, 1999).

Vsak glas opredeljujejo trije elementi (prav tam):

- *glasnost*,
- *višina in*
- *barva*.

Kako glasen je določen vokal, je odvisno od amplitude tresljajev. Večja ko je razdalja med skrajnimi točkami amplitude, močnejši je glas. Višina glasu je odvisna od napetosti

in dolžine glasilk, posredno pa tudi od števila tresljajev, kar pomeni: več tresljajev v sekundi proizvede višji glas. Barva glasu je pri vsakem človeku drugačna. Odvisna je že od najmanjših razlik pevskih organov. Pomembno na barvo glasu vplivajo alikvotni toni, ki so odvisni od strukture glasovnega aparata (prav tam). Alikvotni toni se imenujejo tudi sozveneči toni, sotoni, parcialni toni, višjeharmonski toni, zaradi česar poznamo tudi različne definicije, ki pa se med seboj ne razlikujejo bistveno. Pri alikvotnih tonih gre torej za pojav skoraj neslišno zvonečih tonov ob določenem osnovnem tonu, ki skupaj z njim tvorijo zven oziroma tonsko zlitino, ta pa je ključna za barvo osnovnega tona (Wikipedija, 2008).

Sleherni ton, ki ga proizvede ali človek z glasom ali na glasbilu, brez prisotnosti alikvotnih tonov zveni prazno, suho in neizrazito. Pri večglasju je usklajenost alikvotnih tonov še veliko bolj pomembna. Ubrano večglasje zahteva usklajeno sozvenenje alikvotnih tonov vsaj v obsegu oktave. Prav tako je kakovost zvoka odvisna od števila alikvotov. Pod številom devetih alikvotnih tonov je glas medel in top, nad štirinajstimi alikvoti pa vreščeč (Michels, 2002). Iz tega sledi, da je kakovost glasu najboljša, če je prisotno primerno število alikvotnih tonov, to je med devet in štirinajst.

2.3

Resonanca pri petju

Poznamo več definicij pevske resonance. Razlikujejo se glede na strokovno usmerjenost avtorjev.

»Resonanca je pojav, da niha dušeno nihalo z največjo amplitudo ravno takrat, ko je frekvenca vsiljenega nihanja enaka lastni frekvenci nihala.« (Wikipedija, 2008.)

»Ob tresenju glasilk se pojavlja vibracija zraka v žrelni in ustni votlini. Od tam naprej ustvarja zračni tok že določeno število tresljajev, ki je pogojeno z enakomernim vibriranjem glasilk, če so aktivirane. Resonanca, ki se pojavi daje prvotnemu tonu polnost in širino, ter moč in prodornost.« (Lhotka-Kalinski, 1975: 18.)

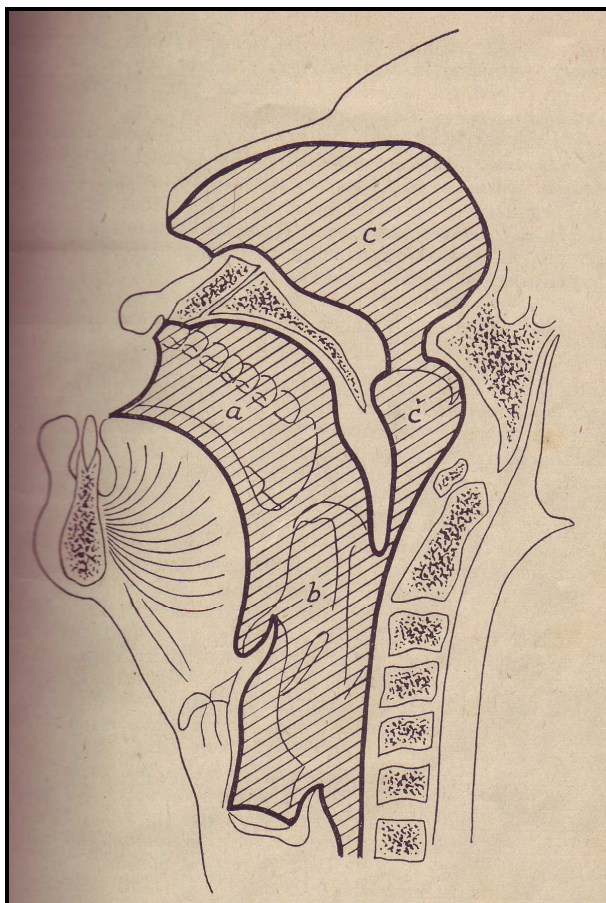
»Resonanca pomeni sozvenenje, sonihanje zvočnega stebra ali električnega nihajnega kroga.« (Bedina in drugi, 1981: 228.)

»Resonanca je sozvenenje drugega ali več drugih teles.« (Gregorc, 1982: 43.)

»Resonanca pomeni ojačanje zvoka zaradi hkratnega nihanja zvočila in telesa, ki lahko niha z isto rekvenco.« (Ravnikar, 1999: 12.)

»Zvočni valovi vzbudijo nihanje sistemov, v katere vpadajo, če je frekvenca valov enaka lastni frekvenci sistemov (resonanca). Zato lahko majhne zvočne moči zvočil povečamo z resonatorji, kot so alikvotne strune ali votla telesa, ki ustvarijo v zraku ojačeno valovanje.« (Michels, 2002: 17.)

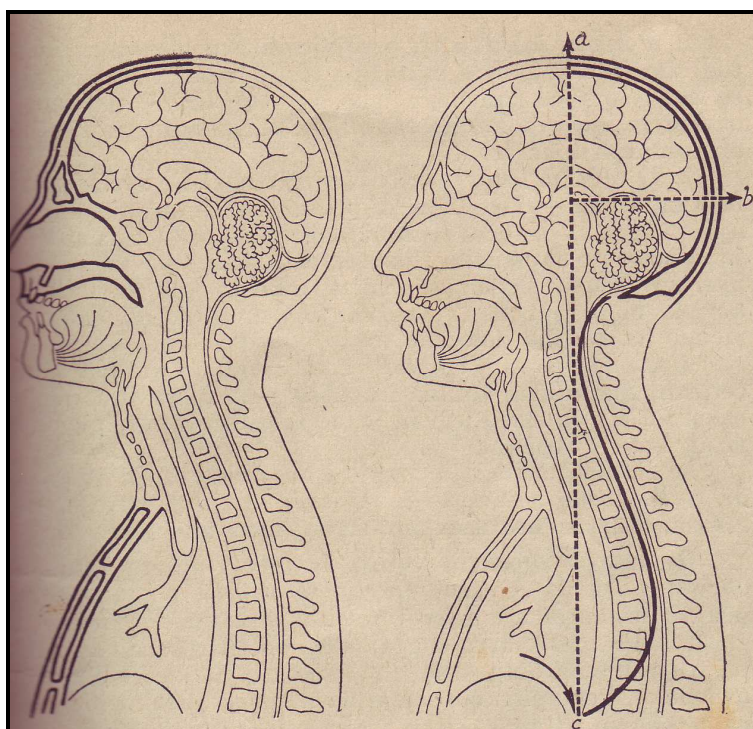
Opis pojava resonance je odvisen od avtorjevega pogleda na sam pojav in od narave pojava resonance. V domeni petja in vokalne tehnike je najbolj ustrezen opis Lhotke-Kalinskega.



Slika št. 2.5: Resonančne votline, a-ustna, b-žrelna, c in č-nosni (Groebming, 1948).

Resonančni prostori (slika št. 2.5) med drugim ne služijo samo kreiranju vokala, temveč imajo vpliv na kakovost, moč in prodornost tona. Podobno kot pri pihalih, kjer se barva in zvočnost tona ustvarita pri ustnicah oziroma pisku instrumenta, se ustvarja ton tudi pri pevcih. To pomeni, da glasno petje ne sme temeljiti na pretirani uporabi zračnega toka,

temveč mora pevec, da doseže želeno prodornost in zvočnost, izkoristiti dane resonančne votline. Še do nedavnega je veljalo prepričanje, da so resonančne votline danost od rojstva in kot take anatomsko ustrezne ali neustrezne za ustvarjanje želenega tona. Danes vemo, da oblika resonančnih votlin ni fiksna in se spreminja z uporabo pevske muskulature (Miller, 1986; Arai, 2004). Torej je pomembna naloga pevskega pedagoga, da pozorno sledi razvoju resonančnih votlin glede na slušno vrednotenje tona pri učencih in jih pravilno usmerja, z namenom doseči boljšo zvočnost in večjo prodornost z njihovo uporabo (Gregg, 2001). Glede na poznavanje različnih resonančnih točk se ustrezno usmerja nastavek tona (slika št. 2.6). Pri raziskovanju in odkrivanju optimalne resonance uporabljajo strokovnjaki različne modele glasovnega aparata (Arai, 2004).

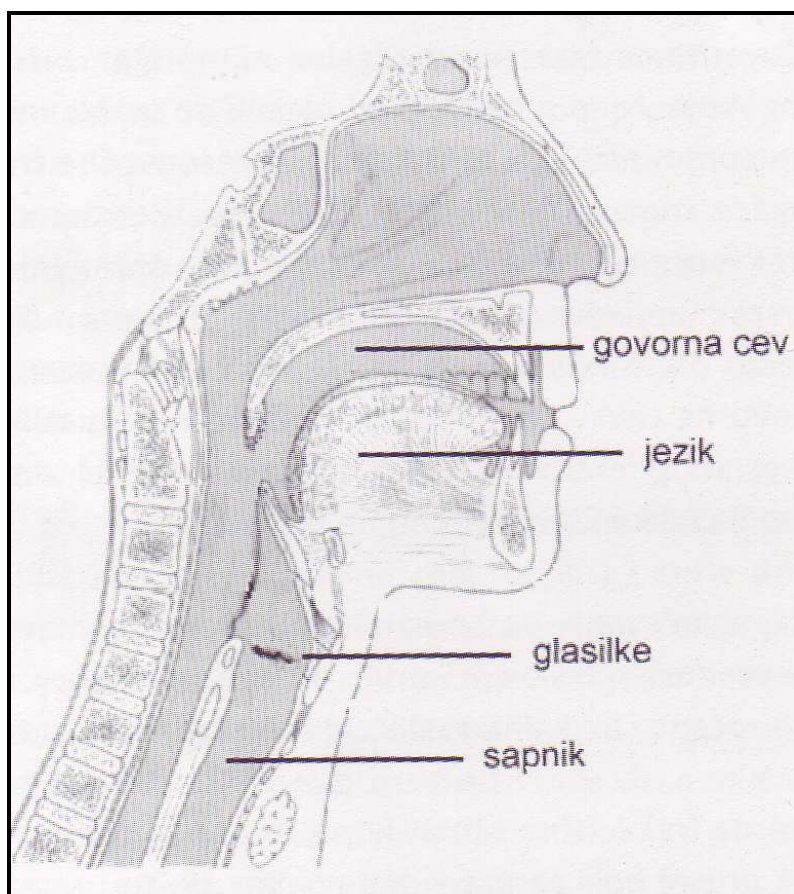


Slika št. 2.6: Sprednje in zadnje resonančne točke (Gregorc, 1982).

Pevski pedagogi so že pred stoletji uporabljali razne predstave in navodila za učence, z namenom izboljšati funkcijo resonančnih prostorov.¹ Omenjene predstave vplivajo tudi na aktivnost pevske muskulature, ki mora biti, če želimo doseči optimalno fonacijo, aktivirana v celoti in ne le v posameznih segmentih. Za aktiviranje različnih resonančnih prostorov poznamo različne vaje (Miller, 1986), ki temeljijo na opravljenih raziskavah. Iz njih izvirajo različni učni modeli, ki so v vzgojno-izobraževalnem procesu v domeni

¹ Uporabljali so izraze kot so »peti brez grla«, »način zehanja«, »nizko grlo«, »napeto mehko nebo«.

poučevanja vokalne tehnike izredno pomembni in koristni (Arai, 2004; 2006; Deng in drugi, 2007).

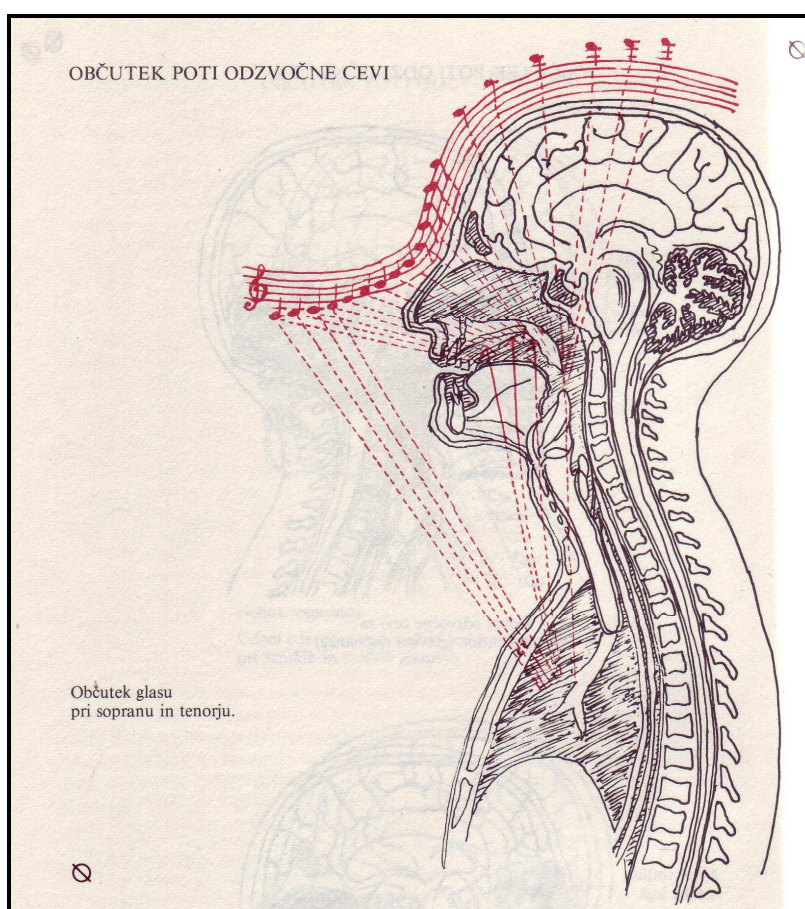


Slika št. 2.7: Glavni deli glasovnega aparata (Gregorc, 1982).

Pri petju sta zelo pomembna naslon na trebušno muskulaturo in ustna resonančna votlina, ki v osnovi ustvarjata pevski instrument. To sta med drugim tudi začetna oziroma končna točka fonacije pri petju.

Med resonatorje ne smemo uvrščati grla, prsnega koša in lobanje, kjer se sicer čuti tresljaje, vendar ne kot posledico resonance, temveč gre za mehanski prenos energije muskulature, s katero je larinks povezan. Napačno je torej prepričanje pevcev, da jim delovanje prsnega koša in lobanje povečuje moč fonacije. Določen prostor ali votlina lahko deluje na ton kot resonator le, če je uglasena na njegovo višino. Lobanja in prsni koš pa sta le redko uglasena z višino tona, vsekakor pa ne odgovarjata celotnemu tonskemu nizu (slika št. 2.8). Tresljaje govora ali petja se torej čuti tako v prsnem košu kot tudi v glavi le kot mehanski prenos energije preko muskulature na okostje (Morozov, 2002).

Nekoč so pevski pedagogi poudarjali glavino in prsno resonanco, ki okrepi določen niz tonov.² Novejše raziskave so to ovrgle (Gregg, 2001; Morozov, 2002; Arai, 2004). Resonanca v smislu fizikalnega fenomena obstaja in se pojavlja le v žrelni, ustni in nosni votlini. Le tu se namreč lahko s pomočjo drugih organov spreminjajo prostornina, oblika in napetost ter tako omogočajo uglasenost na različne tone. To pomeni, da obstaja občutek vibracij kot posledica mehanskega prenosa na okostje, tega pa ne smemo enačiti z resonanco. Kljub temu je tovrstnemu vibriranju potrebno posvečati pozornost zaradi homogene vezave nizkih in visokih tonov.



Slika št. 2.8: Usmeritve tonov glede na višino (Gregorc, 1982).

Usmeritev tona je pri vsaki tonski višini drugačna (slika št. 2.8), torej ne obstaja skupna točka za doseganje optimalne resonance vseh tonov. Tendencia k eni točki povzroča napetost in pritisk, ki je celo škodljiv za petje. Sleherni ton torej potrebuje sebi lastno in ustrezno resonanco in lastno postavljeno točko usmeritve. Lokalizacija občutka vibracij

² Že v 13. stoletju je Hieronymus de Moravia delil glas na »vox pectoris« in »vox capitis«, kar pomeni glas toraksa in glas glave.

in usmeritev le k eni resonančni točki je torej nepravilna in škodljiva za petje (Gregorc, 1982; Miller, 1986; Arai, 2004).

Pravilno usmeritev tonov lestvičnega niza nam demonstrira »mrmrando« petje od najnižjega tona do najvišjega. Isto usmeritev v smislu iskanja optimalne resonance mora pevec zadržati tudi pri normalnem petju (Lhotka-Kalinski, 1975; Arai, 2004).

2.4

Pevski registri

»Register v glasbi pomeni razpon glasbila ali človeškega glasu, kjer se morajo toni izvajati na enak način in imajo enako barvo.« (Wikipedija, 2008.)

»Register pomeni pri pevcih enako obarvano vrsto tonov, izvedeno z enako resonanco v lobanjskih kosteh (s sozvenenjem v ustni, čelni in nosni votlini) ter z enakim nihanjem ustnic in enotnostjo v barvi zvena. Ustrezno pojmu glasovni register označujemo tako tudi različno zveneče lege tonov pri nekaterih glasbilih (npr. klarinet).« (Bedina in drugi, 1981: 225.)

V terminologiji se velikokrat zamenjuje pojme resonance in register. Srečujemo zapise o prsni resonanci ali registru kot tudi o glavinini resonanci ali registru. Nekoč je namreč veljalo prepričanje, da je specifika kvalitete tona odvisna od resonance, zaradi orglarske prakse pa se je slednjo poimenovalo z registrom. Šele v 19. stoletju so dognanja pokazala, da so karakteristike, ki določajo kakovost vokala in jih imenujemo register, neodvisne od resonance. Zgrešeno poimenovanje se je obdržalo do danes, ko še vedno govorimo o prsnem, glavinem in celo srednjem registru. Velikokrat se tudi »glavin register« zamenjuje s »falsetom« (Lhotka-Kalinski, 1975; Gregorc, 1982; Miller, 1986).

Pravilno petje pomeni med drugim tudi slušno neopazne prehode med registri. Danes se pevski aparat obravnava kot celota in to pomeni, da ni možno aktiviranje določenega dela pevskega aparata ob petju ustrezno nižje ležečih tonskih nizov, drugih pa ob izvajanju višje ležečih tonov. Pevski aparat deluje pravilno šele kot celota. Res pa je, da imajo le redki pevci prirojeno usklajenost delovanja pevskega aparata, vsi ostali se morajo usklajenosti pri petju šele naučiti, kar na začetku predstavlja za večino velik problem. Vendar se pri pravilnem pevskem delu tovrstni problemi pokažejo kot prehodni.

Prehodi med registri so ena izmed temeljev pravilnega in lepega petja (Gregorc, 1982). Med petjem se mora oblikovanje glasu prilagajati zahtevam interpretacije. Tedaj pevec namerno intenzivneje aktivira določeno pevsko muskulaturo, da bi dobil želene karakteristike glasu.

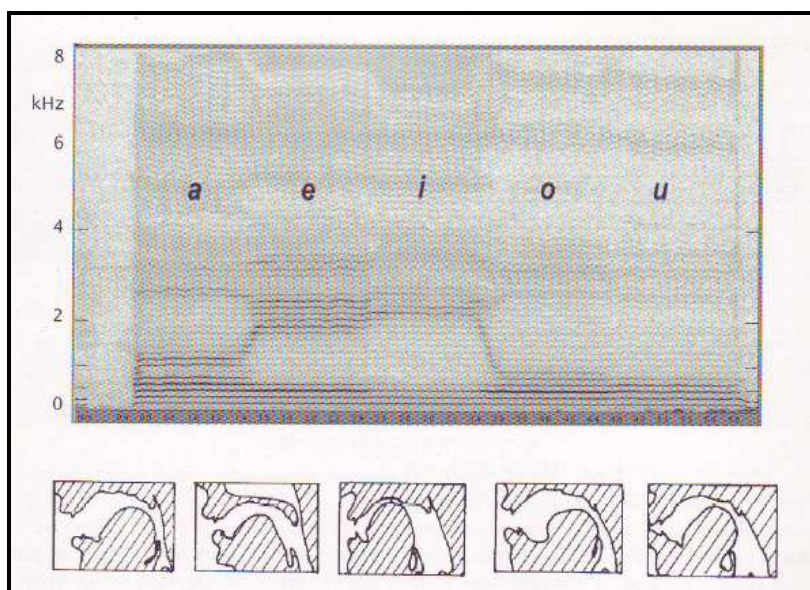
Petje nizkih tonov se razlikuje od petja visokih tonov kljub temu, da se uporablja pevski aparat kot celota. Najpomembnejše je sosledje tonov, kar pomeni, da se mora predhodni ton zapeti kot priprava naslednjemu. Npr. nizek ton, ki mu sledi večji intervalni skok navzgor, mora biti zapet lahko in visoko in ne težko in globoko, sicer bo gotovo intonančno prenizek (Aaron, 1991; Lallh, Rochet, 2000).

Pevska praksa tudi ugotavlja, da je pri petju navzgor prehod bolj problematičen kot v obratni smeri. Tedaj se pojavi tako imenovani mešani register, v katerem je združena glavina in prsna resonanca (Lhotka-Kalinski, 1975; Aaron, 1991). To pomeni izenačitev glasovnega obsega. Toni, ki imajo aktivirano glavino resonanco ne glede na višino ali moč, povezujejo glas v zaključeno celoto. To je cilj sodobne pevske pedagogike, ki pomeni izenačenje vokala v enem registru. V smislu želene interpretacije pa je dovoljena uporaba različnih registrov (Miller, 1986).

2.5

Fonetika in petje

Petje že od nekdaj velja za vzvišen govor in zaradi tega je potrebno pevski izreki posvetiti enako pozornost kot kreiranju in lepoti tonov. Človeški govor je sestavljen iz najmanjših elementov – glasov, ki obstajajo v različnih odtenkih v izredno velikem številu po vsem svetu. Skoraj vsi se izvajajo z uporabo izdiha. Pri pravilni izgovorjavi so najpomembnejši konzonanti, ki skupaj z vokali tvorijo govorne zvočne enote – foneme, te pa raziskuje veda fonetika (Gregorc, 1982).



Slika št. 2.9: Artikulacija vokalov (Verovnik, Mathelitsch, 1999).

Na sliki 2.9 je razvidna lega jezika, čeljusti in ustnic pri različnih vokalih. Oblika govorne cevi sledi določenemu vokalu; nad prerezi so vidne značilnosti določenih vokalov v spektrogramu. Evidentno je, da so pri vokalih »i« in »e« formanti bolj oddaljeni (Miller, 2001) zaradi specifične postavitve jezika, čeljusti in ustnic. Pred izgovorjavo konzonanta se odzvočna cev zoži ali celo zapre. Pri odpiranju se združita konzonant in vokal in tako nastane zlog. Glede na nastanek poznamo zapornike, pripornike, zvočnike in zlitnike. Položaj jezika in ustnic določa izvajani vokal, kar pomeni, da tresenje glasilk ne vpliva na izbor vokala.

Pravilno izgovorjavo pri petju imenujemo dikcija. V 17. stoletju času italijanskega »bel canta«, so posvečali pozornost lepoti zvena, gibčnosti glasu, pevskim okraskom, kadencam in izrazitim vokalizmom. Pevski izgovorjavi niso posvečali velikega pomena. To se je spremenilo šele v 19. stoletju, ko se je pojavil dramski in čustveni slog, ki je zahteval dobro razumljivost besedila (Gregg, 2002).

Glasove delimo na samoglasnike in soglasnike. Samoglasnike imenujemo tudi vokali in so v praksi nosilci pesemske melodije. Njihova uporaba določa tudi značilnost jezika. Več kot je vokalov oziroma samoglasnikov, bolj je jezik blagoglasen in melodičen. Na njihovo barvo vpliva razmerje med ustnično odprtino in odzvočnim prostorom. Če je ustnična odprtina manjša in odzvočni prostor večji, bodo vokali zveneli temnejše, in obratno, če je ustnična odprtina večja in odzvočni prostor manjši, bodo vokali zveneli svetleje (Lhotka-Kalinski, 1975). Artikulirane besede so torej le del jezikovnega izraza.

Številne variante in odtenki v smislu intonacije, intenzitete, mimike in gibanja konstantno spremljajo artikulacijo izgovorjave pri petju. Pri tem ima eno pomembnejših vlog pevška muskulatura, ki se pri petju veliko bolj aktivira kot pri govoru (Cranell, 2000).

Podobno kot pri petju je tudi pri izgovorjavi pomembno zastavljanje in nastavljanje govorenega tona. Velikokrat je trdi zastavek tisti, ki določa trdoto in melos jezika. Pri slovenskem jeziku, kot tudi pri slovanskih in romanskih jezikih, je trdi zastavek redek pojav, izjeme pa najdemo v določenih narečjih, največkrat pred polglasnikom zlogotvornega »r«-ja. Pojavlja se tudi pri besedah, ki se začenjajo z vokalom. Intenzivnost trdega zastavljanja se povečuje z energično izgovorjavo. Primer jezika, ki ima veliko trdega zastavljanja, je nemščina, zato zveni dokaj ostro in trdo.

3

Vokalna tehnika in petje

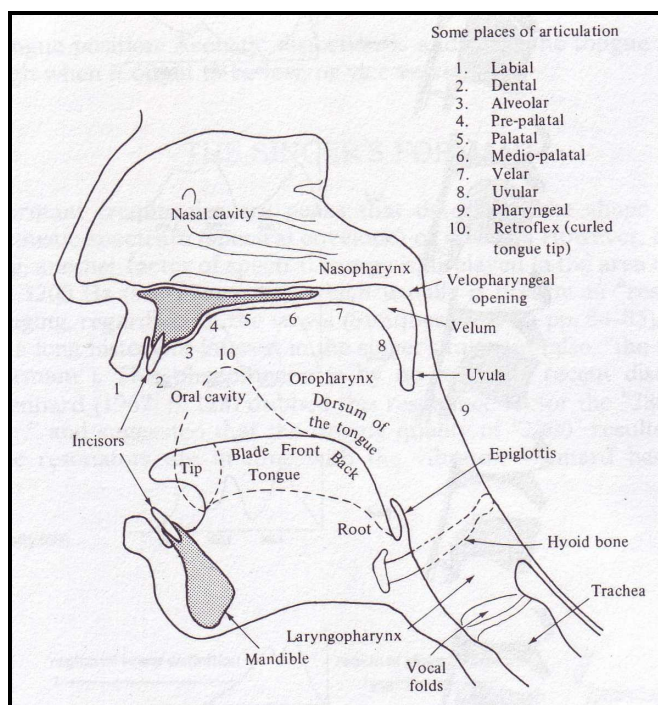
Definicija vokalne tehnike izpostavlja usklajeno delovanje elementov glasovnega aparata. Vokalna tehnika v osnovi ne poudarja funkcije govora, temveč je njena pozornost usmerjena v koordinirano gibanje grla in pevskega aparata kot celote. Pokazatelji kakovosti vokalne tehnike so danes usklajeno dihanje s pravilno oporo pevske miškulature, ustrezen nastavek in zastavek tona, jasna pevska izreka, ustrezen glasovni obseg ter izenačenost glasu pri različnih dinamičnih stopnjah in tonških višinah (Henrich, 2007). Poleg omenjenega so za pravilno vokalno tehniko pomembna tudi telesna drža, resonanca in pevska artikulacija (Nelson, Soli, 2000).

Petje je osnovna glasbena dejavnost pri glasbeni vzgoji in temeljna izvajalska oblika na vseh stopnjah splošnega šolstva, pevski glas pa se uporablja kot elementarno sredstvo glasbene dejavnosti izvajanja. Pri petju mora učitelj upoštevati značilen pevski razvoj posameznega učenca in temu prilagoditi izbor pesemskega gradiva (Oblak, 2003).

Učitelj mora pri izbiri pesmi paziti na:

- *glasovni obseg* pesmi,
- *ritmično strukturo* s tonškimi trajanji, poddelitvami in ritmičnimi posebnostmi,
- *melodično linijo*, intervalna zaporedja, fraze in njihovo oblikovanje,
- *tempo*, ki pogojuje jasno izreko in doživeto interpretacijo.

Poznamo številne vokalne tehnike, ki so se razvijale skozi čas in so se glede na različna obdobja razlikovale po glasbenem okusu. S poznavanjem anatomije človeka in glasovnega aparata so ljudje zavestno kontrolirali glas in proizvajali želeni ton. V sodobnem svetu se vokalna tehnika največkrat obravnava v povezavi s klasično glasbo in zabavno ali »pop« glasbo (Stark, 2003).



Slika št. 3.1: Artikulacijska mesta (Miller, 1986).

Iz slike 3.1 so razvidna glavna mesta, ki vplivajo na artikuliranje glasu.

Kakovost glasu je osnovni element vokalne tehnike, ki ga pogojuje fizikalna struktura glasovnega aparata, nadalje koordinacija glasovnega mehanizma in imaginarnost pevca ali govornika ob primernem zdravju in življenjski energiji (Brian, 1989). Številni strokovnjaki in raziskave s tega področja obravnavajo vokalno tehniko kot temelj ne le glasbene izobrazbe, temveč kot vrednoto, ki pogojuje tudi boljšo kakovost življenja na sploh (Schalwijk, 1994; Miller, 2004). Govorna komunikacija, pa tudi pevsko udejstvovanje bogatijo življenje v vseh starostnih obdobjih in če je danes obvladovanje govora nekaj povsem normalnega in samoumevnega, to še vedno ne velja za pevsko dejavnost, čeprav izhaja iz istih temeljev.

3.1

Govor in petje

Človeški glas je bil nedvomno eden prvih zvokov, ki jih je že pračlovek zaznaval skupaj z naravnimi zvoki okolja. Z razvojem možganov sta se s pomočjo glasu razvili govorna funkcija in emocionalno izražanje v obliki petja (Ravnikar, 1999; Scherer, 2003). Omenjeni funkciji delujeta ločeno in v različnih možganskih hemisferah. Za razumevanje govora je bistvenega pomena prepoznavanje zvena, za prepoznavo melodije pa zgolj

dojemanje višine tonov. To pomeni, da je bila melodija prvotna in ji je govor sledil kasneje. Tudi teorija o razvoju otroka nam govori o tem (Gardner, 1995) in na podoben način potrjuje to dejstvo, saj otrok enostavno melodično frazo obvlada prej kot izgovorjavo enostavnih besed. Poudarili bi, da so za petje pomembni vokali ali samoglasniki, medtem ko so za govor konzonanti ali soglasniki. Iz tega sledi, da imajo vokali emocionalni značaj, konzonanti pa intelektualni (Lhotka-Kalinski, 1975; Miller, 1986; Scherer, 2003).

Obsežna tematika, ki je tako ali drugače vezana na govor in petje, je lahko obravnavana z različnih vidikov. Jasne so povezave z jezikoslovjem, fiziologijo, psihologijo, muzikologijo, sociologijo, antropologijo, etnologijo, glasbeno pedagogiko, logopedijo, patologijo, estetiko, paleobiologijo, generalno semantiko, informatiko in z drugimi področji. Povzeto ugotavljamo, da je vokalno ustvarjanje in poustvarjanje pomemben segment, ki oblikuje osebnost vsakega posameznika ne glede na okoliščine (Calvin, 2006).

Govor je ustvaril človek s svojim intelektom, da bi izražal misli. To dvoje, govor in misel, tvori celoto. Pobuda za govor prihaja iz misli, ki je primarna, kvaliteta tona pa je sekundarna in ponavadi zanemarjena. Vsekakor lahko glas definiramo kot izrazno sredstvo. Vsakodnevno ga uporabljamo pri govoru, kjer je ton ravno tako pomemben kot izbrane besede, ki nam kreirajo medsebojne odnose. Še več, način drže, izražanja, njegove kretnje in mimika nam predstavljajo celotno podobo posameznika, osebe. Latinski izraz »persona«, ki pomeni osebo, izhaja iz prispodobe zvenenja – »sonare« (Coblenser, Muhar, 1998).

Prvi raziskovalci človeškega govora so bili stari Grki in čeprav nam podatki dokazujejo pomen govornih organov in samega govora že več tisoč let prej, se je raziskovanje v današnjem pomenu začelo s Hipokratom, Aristotelom in Galenom (Adlešič, 1964), čeprav je imel vsak nekoliko drugačno teorijo o nastanku glasu. Galen je z eksperimentalnimi raziskavami in svojim delom nasploh postavil temelje anatomiji, fiziologiji in patologiji govora (prav tam).

Novejše raziskave dokazujejo, da je človeku primarno dana sposobnost ustvarjanja tonov, ki jih lahko proizvede na različne načine in v različno širokih ambitusih. Tekom evolucije je človeštvo razvilo govor kot sredstvo sporazumevanja, v razvoju pa je

nazadovala sposobnost ustvarjanja tonov, ki so potrebni za petje. Petje pa zahteva uporabo celotne mišične mase glasovnega aparata, za razliko od govora, kjer to ni potrebno v tolikšni meri. Lahko bi trdili, da je vsesplošni napredek, ki destruktivno vpliva na ustvarjanje in poustvarjanje, v zadnjem stoletju privedel do »fonastenije« človeštva. Posledica zanemarjene uporabe mišične mase glasovnega aparata je oslabitev temeljnih mišic, ki služijo za proizvodnjo tonov.

S tega vidika je ena izmed nalog glasbene pedagogike na pevskem področju regeneracija neaktivne ali nepravilno uporabljene pevske mišične mase. To si lahko razlagamo tudi kot nekakšno terapijo mišične mase pevskega oziroma glasovnega aparata. Neaktivnost pevske mišične mase je danes privedla do atrofije mišične mase pevskega aparata, ki se kaže tudi v kakovosti petja v vzgojno-izobraževalnem procesu. Poudaril bi še dejstvo, da se v zgodnjem otroštvu še vedno skuša preprečiti razvoj raznovrstnih aktivnosti dihalne mišične mase, kot so jok, smeh in kričanje, kar tudi vpliva na neaktivnost omenjene mišične mase. Sicer pa tudi sluh današnjega človeka ni več takšen, kot je verjetno bil nekoč, ko ga je še, kot neposredni del narave, aktivno uporabljal (Sabol, 1995).

Iz navedenih dejstev lahko zaključimo, da je glasbeno-pevska pedagogika regeneracija na področju grlo-dih-sluh. Zdravo grlo poseduje pevske sposobnosti, ki pridejo do izraza šele ko se pevski organ aktivira. Pevsko-tehnične vaje privedejo do sinhronizacije dihalne mišične mase in larinksa in samo z aktiviranjem pravilne mišične mase se lahko doseže sproščenost pevskega organa. Pri pravilnem petju lahko pevec izvaja tudi dolge tone brez naprezanja in brez občutka utrujenosti. Ob nepravilni vokalni tehniki se pojavljajo različne napetosti, ki so škodljive za glasovni aparat in tudi glasovno estetsko običajno nesprejemljive. Vidne so celo na obrazni mišični masi, v krčeviti spodnji čeljusti in jeziku, v predelu vratu in prsih, omeniti pa moramo tudi emocionalne nevidne napetosti, ki se čutijo še posebej pri petju.

Petje ob pravilni vokalni tehniki nam omogoča tudi primarno afektivno izražanje. Čustva so tista, ki pri petju aktivirajo in koordinirajo pevsko mišično maso. Iz tega sledi, da se petja ne more in ne sme kontrolirati le z razumom, temveč igra pomembno vlogo afektivni dejavnik (Scherer, 2003). Petje združuje poezijo in glasbo. Temu sledi, da mora pevska pedagogika upoštevati tudi kakovost besedil. Umetniški izraz poezije in glasbe pri petju moramo sprejemati enakovredno. Besedilo dopolnjuje in nadgrajuje glasbeni

izraz in obratno, glasba mora poudarjati vsebino besedila in zato se strinjamo, da »petje predstavlja idealiziran govor!« (Lhotka-Kalinski, 1975.)

Razvojne stopnje petja po Gembrisu (2002):

- *prvo leto*: bebljanje, igra in eksperimentiranje z glasom, gibanje v majhnem tonskem obsegu, ponavljanje posameznih tonov, imitacija intonacije in govora;
- *do drugega leta*: igra in eksperimentiranje z glasom kot prej, prepoznavni začetki pesmi, brez ritmične in melodične organizacije, ponavljanje kratkih fraz v različnih tonskih legah in v spremenljivem tonskem načinu, prevladujejo mali intervali, postopno širjenje k velikim intervalom do kvarte ali kvinte;
- *do tretjega leta*: poznavanje melodij v lastnem obsegu, poskus posnemanja pesmi, začetki spontanega petja pesmi, predstava o obliki pesmi, prepoznavanje ritmične organizacije petja, povezanost melodičnega ritma z govornim ritmom, kontroliranost tonske višine, neutrjenost tonskega načina, nestabilnost intonacije;
- *do četrtega leta*: pravilnost petja pesmi glede na besedilo, jasnost intervalnih struktur, negotovost glede občutka za tonaliteto;
- *do petega leta*: prepoznavanje naučenih pesmi, obvladovanje metruma, intervalov in tonskih načinov, širjenje pesemskega repertoarja;
- *do šestega leta*: dobro reproduciranje pesmi, občutenje celote pesmi in tonskega načina ter prehoda v oddaljen tonski način, razvoj obsega glasu do intervala none, občutek za čvrst metrum.

Iz zgoraj navedenega sledi, da so učenci v prvem triletju sposobni percepcije ustrezne vokalne tehnike in nadgradnje kakovosti petja kot osnovne glasbene dejavnosti v mejah individualnih kompetenc.

3.2

Zastavek pri petju

Zastavek tona pomeni začetek fonacije. Pomembno je, kako zastavimo in pripravimo pevski aparat tako za petje kot tudi za govor. To je najbolj očitno pri samoglasnikih. Pravilen zastavek je pri petju izredno pomemben, ne le zaradi glasbeno estetskih razlogov, temveč tudi zaradi tehničnih, ki lahko vplivajo na zdravje glasilk. Te so, kot vemo, izredno občutljive in težko ozdravljive po poškodbah, ki velikokrat nastanejo prav zaradi nepravilnega, grobega zastavljanja tona. Vsak ve, da bo hitro postal hripav, če bo

preglasno pel, kričal ali kašljal. Iz tega lahko sklepamo, da hripavost nastopi kot posledica okvar glasilk zaradi grobih udarcev zraka, ki pomenijo nepravilno zastavljanje tona (Lhotka-Kalinski, 1975).

Zastavek ne sme škodovati glasikam, torej mora govorjeni ali peti ton nastopiti takoj, brez šumov in brez intoniranja. Pevec mora celo slišati ton, preden ga zapoje. To pomeni, da mora imeti razvito notranje poslušanje. Glasilke morajo biti pripravljene na ustrezno tonsko višino pred fonacijo, ker se le tako lahko zrak takoj spremeni v ton (Miller, 2004).

Glede na aktivnost miškulature v predelu grla ločimo:

- *trdi,*
- *mehki in*
- *aspirirani zastavek.*

Pri *trdem zastavku* se glasilki popolnoma strneta in zapreta pot zraku, ki se pod zaporo zgosti in z napetostjo izsili prehod, ki je slišen kot majhen pok. Zaznamo ga tik pred fonacijo. Ne pripomore k estetiki vokala, doda mu le določeno ostrino in trdoto. Trdi zastavek je bil nekoč pomemben del pevske pedagogike in so ga uporabljali tako znameniti pevci kot tudi pedagogi. Pogoji za njegovo neškodljivo uporabo je dobro pripravljena miškulatura grla za petje. Za pevce začetnike prav gotovo ni priporočljiv.

Trdemu zastavku se je potrebno izogibati tudi zaradi higienskih razlogov. Pri nešolanih pevcih je trdega zastavljanja veliko in škodljivo za glasilke postane, če se poki, kot posledica trdega zastavljanja, ponavljajo. Posledica tega je sprva hripavost, kasneje pa lahko tudi druge bolezni glasilk. Večja uporaba zraka intenzivira tako imenovane poke, ki sčasoma kvarno vplivajo na glasilki. Veliko pevcev in govornikov je moralo zaradi nepravilnega, trdega zastavljanja predčasno opustiti svoje aktivnosti, medtem ko so drugi s pravilnim zastavljanjem ohranili svoj glas in zvočnost do pozne starosti. Poudaril bi pomembnost pravilnega zastavljanja, še posebej za tiste, ki pri opravljanju svojega poklica veliko in glasneje govorijo kot običajno. To so nedvomno tudi učitelji.

Pri odpravljanju trdega zastavka je zelo priporočljiva uporaba kratkega izdiha pred vsakim vokalom. Kasneje je z opustitvijo le tega možno odpraviti trdo škodljivo zastavljanje ali vsaj zmanjšati njegov vpliv (Verdolini in drugi, 2001).

Mehki zastavek se imenuje tudi pevski zastavek. Pevci ga permanentno uporabljajo, razen v redkih izjemah. Najbolj uporaben je tudi z estetskega in higienskega stališča. Položaj glasilk pri mehkem zastavku je vzporeden in glasilki se ne dotikata, tako da med glasilkama obstaja podolgovata reža, skozi katero zrak glasilki zaniha brez pokov ali presledkov. Enakomerno gibanje glasilk omogoča vezano petje in prelivanje vokalov, kar je pomembno za petje. Mehki zastavek torej ohranja in preventivno varuje glasilki. Dokler si zavestno ne izoblikujemo ustreznega mehkega zastavka, se moramo izogibati preglasnemu govorjenju in petju ter poudarjanju vokalov. Nedvomno je mehki zastavek priporočljiv za pevce začetnike, saj je osnovni in edini pravi način do pravilne vokalne tehnike.

Otrok pozna oba zastavka in ju s pridom uporablja pri svojih zahtevah in komunikaciji z okoljem nasploh. Pri izražanju neugodja uporablja trd zastavek, pri ugodju pa mehak. Kričanje in jok otroka, ki izražata nezadovoljstvo in jezo, sta polna trdih zastavkov, medtem ko sloni blebetanje, momljanje, zadovoljno popevanje in podobno otroško čebljanje na mehkih zastavkih. Z vstopom v šolo se učenci velikokrat srečajo z zahtevo učitelja po glasnem govorjenju in pogosto se napor in stiskanje grla pri govorjenju prenese na petje. Vokal postane oster, rezek in hripav in kot tak za estetsko petje neuporaben. Brez zavedanja podobnih napak in brez ustreznega vodenja pri njihovi odpravi v dobi osnovnošolskega izobraževanja se nepravilno zastavljanje prenese v zrela leta, ko so za odpravo napak potrebne dolgotrajne vaje (Welch, 2000).

Učitelji bi se morali zavedati, da razumljivost govora ni odvisna od moči, ki jo pri govoru uporabljamo, temveč od načina artikulacije. Tudi nepravilno artikuliranje besed namreč škoduje mehкому zastavljanju. Za pravilno zastavljanje je potrebno ohraniti gibčnost in napetost glasilk, kar je evidentno tako pri govoru kot tudi pri petju. V šolah bi torej morali dati poudarek mehкому zastavku in pravilni artikulaciji, kar bi imelo za posledico zmanjšanje nepotrebnega kričanja (Wilson, 1987).

Aspirirani zastavek se pojavi pri prehodu dela zračnega toka tik pred fonacijo med približevanjem glasilk v ustrezno lego. Velikokrat se ta pojav enači s soglasnikom h, ki ga tvorimo s priporo jezika na nebu, pri aspiriranem zastavku pa pripore ni. V slovenskem jeziku le redko uporabljamo ta zastavek, največkrat pri medmetih in smehu, daje pa jeziku znano mehko, ki je dobrodošla tudi pri petju. Aspirirani zastavek s svojo

mehkobo preprečuje tudi pojav trdega zastavljanja in škodljive poke. Predpogoj so primerno napete glasilke, sicer se trdemu zastavku ne moremo izogniti.

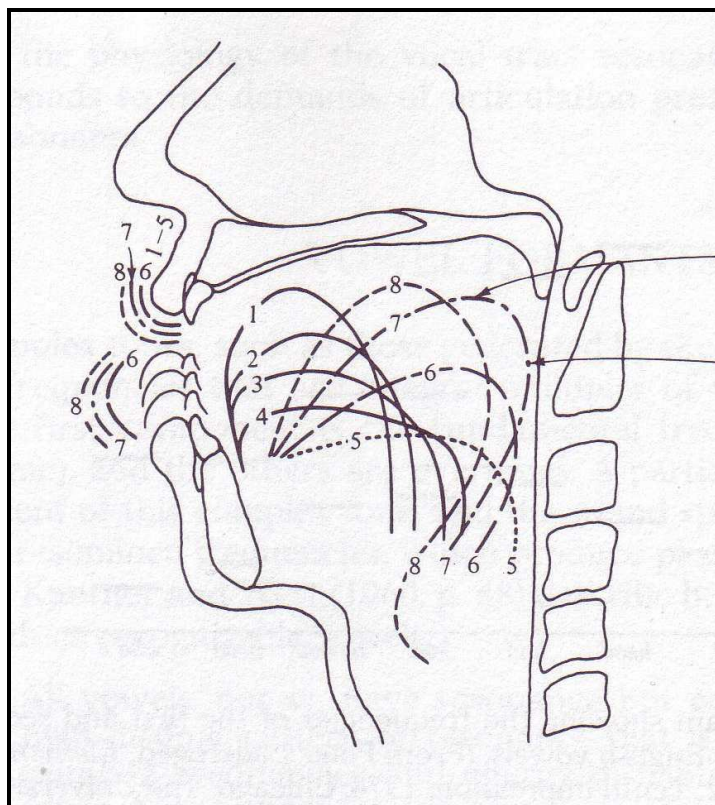
3.3

Nastavek pri petju

Nastavek tona se velikokrat zamenjuje s pojmom o zastavku, vendar sta to dve popolnoma različni aktivnosti. Govoriti o pravilnem nastavku pomeni govoriti o estetiki in lepoti petja ter o okusu, ki se je skozi zgodovino nenehno spreminjal in se spreminja še danes. Gre za eno izmed bolj problematičnih poglavij pevske pedagogike (Stark, 2003). Pri tem moramo upoštevati ne le časovno dimenzijo, temveč tudi prostorsko. Po svetu namreč srečujemo nešteto različnih okusov, vokalnih tehnik in ne nazadnje tonskih sistemov (Calvin, 2006; Henrich, 2007; Creech in drugi, 2008). Sleherni učitelj petja ima na to drugačen pogled in učenca skuša izobraziti po lastnih načelih in prepričanjih. Pri svojem delu mora uporabljati abstraktne pojme in predstave. Dejstvo je, da večina pevske mišice deluje podzavestno in neodvisno od naših želja, kar pomeni, da učenec velikokrat ne more izpolniti učiteljevih zahtev, čeprav teoretično razume postopek. Še težja je naloga učitelja pri opisovanju pevske aktivnosti. Gre namreč za individualen pristop, pri čemer so opazovanja, predstave ter občutki relativni in se ne morejo posploševati.

Definicija nastavka govori o tem, kam nastavimo oziroma usmerimo zračni tok pri petju. Lokacije so lahko zelo različne, velja pa pravilo, da so najlepši in najbolj zvočni tisti toni, ki so nastavljeni ob koncu zvočne cevi, to je takoj za zobmi na trdem nebu. Ustrezen pevski nastavek je zaključek usklajenega delovanja celotnega pevskega aparata, ki ga sestavljajo pravilno dihanje, mehki zastavek, uporaba resonance in oblika zvočne cevi, ki je posredno odvisna od drže grla in jezika ter mehkega neba (Welch, 2000).

Na sliki 3.2 so vidni nastavki za različne vokale, 1 – »i«, 2 – »e«, 5 – »a«, 7 – »o«, 8 – »u«. Ustreznemu vokalu je vidna lega jezika in ustnic. Vmesne številke označujejo mešane vokale, ki se uporabljajo v tujih jezikih ali narečjih. Razvidno je, da se jezik od vokala »i« pomika nazaj do vokala »u«. Temu sledi tudi ustrezen položaj ustnic.



Slika št. 3.2: Lega jezika in ustnic pri različnih vokalih (Miller, 1986).

Poglejmo nekatere segmente, ki bistveno vplivajo na kreiranje optimalne fonacije. Neodvisnost grla in jezika pri fonaciji je pogoj za pravilno pevsko vzgojo. Lega grla se med fonacijo spreminja v gibanju navzgor in navzdol in na to najbolj vpliva položaj in gibanje jezika. Pri nešolanih pevcih se velikokrat pojavi posebej v višjih legah napetost in krčevitost. Grlo mora med fonacijo imeti nizko lego, s čimer se podaljša zvočna cev in poveča zvočni prostor. Tako nastavljen ton je bolj zvočen in bolj poln od naravnega. S pravilno pevsko izobrazbo se nizka lega grla razvije spontano, sicer pa si lahko pomagamo s predstavo rahlega zehanja, kar ugodno vpliva na doseganje nizke lege grla. Najbolje je, če na predel grla ne usmerjamo posebne pozornosti, ki podzavestno negativno vpliva na dogajanje. Tudi jezik je za pevce problem, dokler ga ne privzgojijo za petje. Med petjem mora biti mehak in gibčen, da so mu dostopne vse lege, potrebne za pravilno artikulacijo (Gregg, 2001; Sundberg, 2006).

V ustni votlini jezik ne sme zavzemati preveč prostornine, zato ga je potrebno nekoliko sploščiti in usmeriti navzdol. Konica jezika naj leži za spodnjimi sekalci. Aktivnejšo uporabo jezika upravičimo le s potrebno artikulacijo. Za vzgojo in kontrolo jezika pri petju poznamo številne vaje (Gregg, 2002).

Mehko nebo mora biti med fonacijo nekoliko napeto, ne sme pa zapirati vhoda v hoansko ali votlino. Pri govoru je mehko nebo vedno nekoliko dvignjeno, pri petju pa nazalnega tona ne sme biti preveč in ga moramo sprejemati le kot pomoč za doseganje prave zvočnosti. Dihalna opora izvira iz trebušne miškulature, ki uravnava izdih. Pri tem je prisoten občutek naslona. Zmotno je mišljenje, da je preponska mišica edina, ki sodeluje pri dihalni opori. Pravilen pevski vdih je skozi nos in usta obenem. Pri vdihovanju mora pevec imeti občutek, da se boki širijo in trebuh vboči. Pri tem pomagajo ustrezne predstave. Prej omenjena napetost in naslon, ki se pojavita ob pravilnem vdihu, sta pomembna za pravilno nastavljanje tona v vseh legah. Izredno pomemben je tudi izdih, ki mora biti enakomeren in čim daljši. Tega pevec doseže z različnimi vajami. Pravilna usmeritev zračnega toka je izrednega pomena za pravilno petje. Pri nešolanih in nepoučenih pevcih je zračni tok usmerjen na različna mesta odzvočne cevi, kar ima kasneje lahko za posledico razne bolezni in medel glas. Pravilno petje pogojuje usmeritev zračnega toka na trdo nebo. Za doseg lepega tona je potrebno dodati tudi nekoliko nosne resonance, ki ton omehča. Zgoščenega zračnega toka pa ne moremo kontrolirati brez dihalne opore (Nelson in Blades-Zeller, 2002).

Pri določanju pravilnega nastavka je potrebno še posebej paziti na lego jezika, mehkega neba in grla. Poleg naštetega vplivajo na nastavek tudi nepravilna napetost miškulature in razne bolezni. Posledica tega je neustrezna barva glasu, ki se največkrat sliši kot stisnjeni glas, nebni glas, zobni glas ali nosni glas. Stisnjeni glas nastane zaradi napetosti v predelu grla, posledica tega je nejasna artikulacija in bolečine, ki spremljajo petje. Takšno petje je škodljivo in uničuje pevski organ. Nebni glas je posledica nepravilne drže jezika in velikokrat povzroča boleča vnetja. Zobni glas povzroča krčovitost čeljusti in nejasnost pevske izreke. Nosni glas nastane zaradi nepravilnega nastavka na mehko nebo (Miller, 1986; Wilson, 1987).

Nešolani glasovi pevcev skoraj brez izjeme ne vsebujejo potrebne resonance, zrak pa v odzvočni cevi nikjer ne koncentrira, temveč nekontrolirano uhaja. Posledica tega je, da glasovi nimajo potrebne zvočnosti in jakosti. Pevski zbor ali skupina sestavljen iz takih nešolanih pevcev, ne zveni dobro. Pomoč pri tem je vaja tihega petja, ki zagotavlja pravilno nastavljanje tona in aktiviranje glavine resonance, ki je za petje v višjih legah izrednega pomena. Zvočnost, ki se pojavlja pri tihem petju, je potrebno ohraniti tudi pri močnejšem petju. Podobno je pri aktiviranju prsne resonance, ki je pomembna predvsem za nižje glasove (Lhotka-Kalinski, 1975; Miller, 2004).

Pri pravilnem petju je torej potrebno paziti na globok vdih, enakomeren izdih, dihalno oporo in naslon, koncentracijo zračnega toka, mehki zastavek, nizko lego jabolka, pravilno držanje mehkega neba in jezika, pravilno pevsko izreko, pravilen nastavek in lepo obarvan ton. Osnova lepega in pravilnega petja je mehak zastavek ob tihem petju in pravilno usmerjen nastavek na trdo nebo.

3.4

Metode vokalne tehnike

Poznamo različne definicije vokalne tehnike in z njo povezanih metod. Vse metode vokalne tehnike temeljijo na skupnih izhodiščih v treh osnovnih ugotovitvah, ki so osnova za poučevanje vokalne tehnike (Miller, 2004):

- *cilj*, ki je znan učitelju,
- *ugotovljeno vokalno stanje učenca*, ki pomeni izhodišče učenja, in
- *pot ali metoda*, ki poveže izhodišče s ciljem.

Glasovna vzgoja je nedvomno pomembna in zahteva veliko truda in časa, da si jo privzgojimo ali da jo privzgojimo drugim. Še večje zahteve poznamo pri pevski vzgoji. Navkljub pomembnosti obvladovanja vokalne tehnike v smislu različnih glasovnih rab se zavedamo, da univerzalnih in obenem učinkovitih učnih pevskih metod ni (Gullaer, 2000; Liao, Davidson, 2007). Sleherni pevski pedagog izhaja iz lastnih izkušenj in glasu, ki vplivajo na način njegovega poučevanja. Zato poznamo številne pevske metode, ki se zelo razlikujejo med seboj in, kot bomo spoznali kasneje, v določenih segmentih celo negirajo druga drugo.

Pri oblikovanju pevskega glasu poznamo dva pristopna načina. Pri prvem je namen iz nešolanega glasu izvabiti in razviti vse skrite potenciale, pri drugem pa želimo odstraniti vse ovire, ki preprečujejo razvoj obstoječih potencialov. Skupen cilj obeh izhodišč je doseči optimalen pevski razvoj učenca. Pomembno je, da nikoli nimamo občutka, da pojemo sami sebi. Četudi vadimo, si moramo zamisliti poslušalce in k njim usmeriti ton.

Med številnimi metodami smo izbrali za predstavitev tiste, ki so najbolj v uporabi in imajo različna izhodišča. V praksi srečujemo kombinirano uporabo različnih metod zaradi

specifičnih zahtev izvajalcev pri poustvarjanju vokalnih in vokalno instrumentalnih umetniških del iz različnih obdobj.

Metoda »Martienssen-Lohmann« znane pevske pedagoginje Franziske Martienssen-Lohmann govori o individualnem delu, ki je vezano na različnost pevskih in govornih organov. Posebej poudarja oblikovanost grla, značilnost registrov, artikulacijske organe kot so usta, ustnice, zobje, jezik in drugo, resonančne votline, fizične posebnosti in psihične napetosti. Še posebno je pomembna sposobnost umetniškega vokalnega izražanja. Iz tega sledi, da je za vsakega učenca potrebno izbrati drugačen pristop.

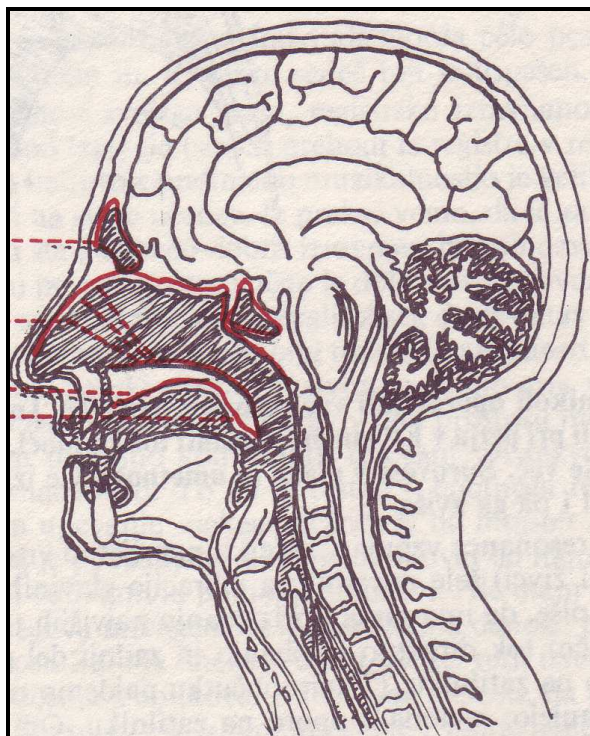
Pevski aparat po njenem mnenju ne predstavljajo samo organi, ki so neposredno povezani s produkcijo glasu, temveč sodeluje pri kreiranju govora ali petja celotno telo, tako fizično kot tudi psihično (Nelson in Blades-Zeller, 2002).

Omenjena metoda definira popolno vokalno tehniko, ki zahteva »obvladovanje dihanja, popolno intonacijo, jasno in natančno nastavljanje vokalov, obvladovanje glasu v različnih dinamikah, jasno artikulacijo, izenačevanje vokalov v vseh legah, ustrezno resonanco, moč in nosilnost glasu, mirnost pevske linije, gibčnost glasu in obvladovanje fraziranja v 'legato' in 'staccato' petju« (Gregorc, 1982).

Podobno metodo je razvila tudi *Lilli Lehmann*. Njena metoda le bolj poudarja pomembnost enakomernega zračnega pritiska med fonacijo in ugotovitev, da zraka pogosto zmanjkuje tedaj, ko ga vdihnemo preveč. Njena posebnost je tudi poudarek na mešanju vokalov za doseg optimalne zvočnosti in nepriznavanje številnih registrov; namesto tega govori o enotnem registru v različnih glasovnih legah. Glavina resonanca je po »*Lehmannovi metodi*« nosilni element petja, ki zagotavlja izenačenost celotnega glasovnega obsega. S tem glas ohranjamo mladosten do visoke starosti. Zaradi občutka naslona na zatilje je znana tudi kot »metoda z oporo na zatilju«, kar pa daje glasu nekoliko zamolkel zvok. Pri sprotnih pevskih korekturah, ki so sicer domena učitelja, je po njenem mnenju pomembna tudi lastna slušna kontrola in vrednotenje lastnega petja ter zgled učitelja in drugih pevcev (Lehmann, 1914).

»*Metodo glavine resonance*« sta uveljavila Reinecke in Bruns (Gregorc, 1982). Njena posebnost je v poudarjanju tona, ki ga imenujemo tudi 'falset'. Za to metodo je značilno istočasno razvijanje govornega in pevskega tona, enoten register z izhodiščem v glavini

rezonanci, široka nosna in žrelna votlina s pasivno muskulaturo, tvorjenje vokalov s pomočjo dolge in ozke odzvočne cevi, resonančne vaje z zvočniki, legato vokalizacija v tonskih nizih in globok kostoabdominalni vdih (Gregg, 2001).

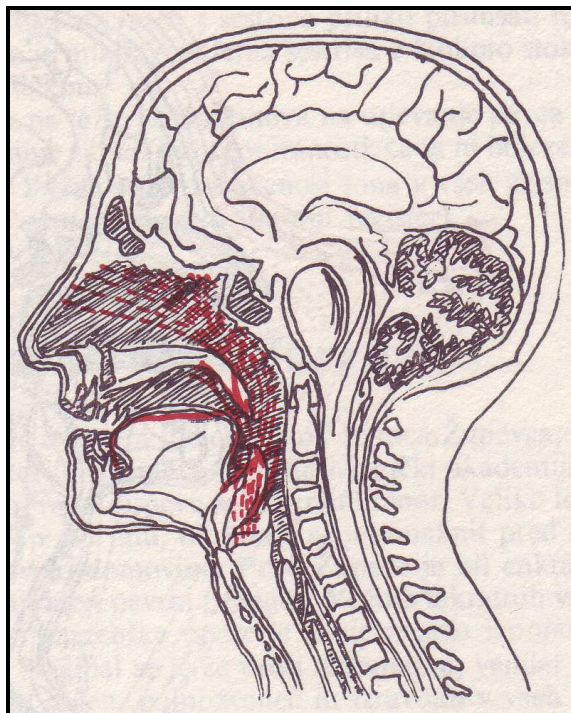


Slika št. 3.3: Resonanca mehkega neba ob čelni visoki in nosni srednji legi (Gregorc, 1982).

Pri metodi »mešanih registrov«, ki jo je uveljavil pevski pedagog iz Dunaja Ira, je poudarek na dobro oblikovanem tonu, ki je vedno rezultat kombiniranega delovanja glasilk in posredno kombinacije glavine in prsne resonance. Velikega pomena je tudi izenačenost registrov tako v dinamiki kot tudi v intervalnih razmerjih. Divergence, ki se pojavljajo med registri, so lahko prehodnega značaja, njihovo ponavljanje pa vodi v kronično divergentnost registrov. Zato je nujno potrebno sproti korigirati vsako pomanjkljivost. Tudi ta metoda ima za osnovo globok vdih in naslon na preponsko muskulaturo (prav tam).

Metoda »mešanega tona« daje prednost srednji legi in mešanem tonu. To pomeni skrb za izenačenost tona, njegovo barvo, ki se dokončno kreira ob artikulaciji govora, prednost petja pred besedilom, poudarek na naravni izrazni moči glasu, prepoved stereotipnih tonskih vaj, ki ne upoštevajo individualnih razlik pri učencih. Kot osnova

soglasnikov so pomembna artikulacijska mesta, ki omogočajo niansiranje vokalnega izražanja, tako petja kot tudi govora (Gregg, 2002).



Slika št. 3.4: Usmeritev tona ob aktiviranju glavine resonance (Gregorc, 1982).

Metoda »prsnega tona« poudarja prsni ton, ki je osnova petju in tudi govoru. Vokalna tehnika z izrazno močjo izhaja iz zvoka, ki si ga ne moremo pridobiti s petjem, govorjenjem, teoretičnim učenjem o različnih tehnikah in fiziologiji glasu. Do pravilnega tona lahko po tej metodi pridemo le ob ustreznem zgledu učitelja. Uspeh se sicer pogojuje s primernimi telesnimi, glasovnimi in umetniškimi sposobnostmi, ustreznim karakterjem učenca in večletnim celostnim delom (prav tam).

Pomembno stališče *metode »prsnega tona«* je, da naravni razvoj danih glasov ni tako pomemben kot njihovo oblikovanje in preoblikovanje, kar je osnova za uveljavljanje tonske umetnosti. Razvoj namreč najde svoj smisel v zvezi z novim oblikovanjem. Kakovost zvoka ali tona je odvisna od materije in njene oblike. Le-to predstavlja kakovost pevske miškulature in pevskih organov, resonančna izenačenost, notranje in zunanje oblikovanje vokala. Za optimalen ton je potrebno materijo, ki predstavlja glasovni aparat, z vajo narediti čim bolj odporno. Ta metoda temelji na petih razvojnih stopnjah glasu. V njih se poudarja pravilno dihanje, iskanje osnovnega tona, učiteljev zgled, lastna slušna kontrola, ločevanje med osnovnim in drugimi toni, naslon na

prepono, širjenje vokalov, razvijanje zvočnosti, razvijanje funkcije jezika in dinamike ter počasno uvajanje v umetniško poustvarjanje. Temu mora slediti pridobivanje samostojnosti pri učenju, jasnosti vokalov, prsni ton in izenačenost vokalov v vseh glasovnih legah, koloratura glasu v vseh oblikah in načinih petja (Callaghan, 2000; Morozov, 2002).

Predstavljene metode so si v bistvu podobne in imajo isti cilj, le pot do uresničitve je zelo različna. Vsi učitelji stremijo k popolnosti tona, ki pa je v prisposodobah in željah vedno različen in drugačen od učenca do učenca in od učitelja do učitelja. Če k temu dodamo še nujnost individualnega pristopa in študija, nam je bolj jasno, zakaj učenci, ki vadijo po isti metodi in z istim učiteljem, dosegajo različne rezultate in uspehe. Pevske metode se velikokrat razlikujejo le v različnih tolmačenjih istih stvari.

Od številnih pevskih metod, ki temeljijo na teoretičnem znanju in praktičnem učenju, odstopa »*psihološka metoda*«, ki ima za vodilo trditev, da je »ton odraz duše«. Učenec naj poje po občutkih in neobremenjen s teoretičnim znanjem. Učitelj naj z upoštevanjem učenčevih občutkov pravilno usmerja njegovo petje. Učitelj mora biti dobro izobražen o pravilnem oblikovanju tona in s pomočjo psiholoških prijemov usmerjati učenca k idealu lepega petja (Sherer, 2003).

Staro pravilo pravi »smej se, ko poješ!« To pripomore k boljši fonaciji. Mimika je refleksno gibanje, ki spremlja naš govor. V tem gibanju se odraža naš notranji svet, naše misli, želje in občutki. Gre za primarni splošno človeški izraz, ki je enak pri vseh človeških rasah in se je ohranil do danes. Petje mora vedno prinašati občutek ugodja in veselja. Temu sledi nasmejan obraz pevca, ki ima za posledico značilno oblikovane ustnice in dvignjeno mehko nebo (Nelson in Blades-Zeller, 2002).

3.5

Bolezni glasovnega aparata

Nepravilna raba glasu, ki je rezultat nepoznavanja glasovnega aparata in vokalne tehnike, je največkrat vzrok raznim boleznim in poškodbam glasovnega aparata. Zdrav glas ni le pogoj za opravljanje nekaterih poklicev, med katere sodi tudi poučevanje, temveč je pogoj tudi za normalno življenje. Povzeto lahko trdimo, da kakovost glasu

vpliva na kakovost življenja (Rotar Pance, 1996; Comins, 1998; Verdolini, 2001; Miller, 2004; Yun in drugi, 2008).

Številne raziskave dokazujejo, da imajo učitelji v osnovni šoli velikokrat glasovne težave, saj nimajo možnosti, da bi se med poukom lahko glasovno nekoliko odpočili (Sataloff, 2001; Vilkmán, 2001; Logan-Phelan, 2002; Rantala in drugi, 2002). Pogosteje se težave pojavljajo v nižjih razredih (Timmermans in drugi, 2002). Le 20 odstotkov učiteljev naj ne bi imelo glasovnih težav in enak odstotek učiteljev mora zamenjati poklic zaradi prehudih glasovnih težav. Rezultati raziskave, ki je bila opravljena leta 2003 na Irskem, kažejo, da le 20 odstotkov učiteljev na razredni stopnji nima glasovnih težav, 53 odstotkov ima lažje, 27 odstotkov pa hude glasovne težave. Številni avtorji ponujajo različne poglede na reševanje glasovnih težav ne le za učitelje, temveč za vse, ki pri opravljanju svojega poklica uporabljajo glas; osnove različnih vokalnih tehnik pa so največkrat enake (Brown, 1996; Boone, McFarlane, 2000; Broaddus-Lawrence in drugi, 2000; Dejonckere, 2001; Lehto in drugi, 2003; Timmermans in drugi, 2004; Miller, 2004; Bele, 2008).

Če govorimo o patologiji glasovnega aparata, moramo omeniti tudi glasbeno terapijo, ki predstavlja zavestno in načrtovano obliko pomoči s pomočjo glasbe, v kateri je petje tudi osnovna dejavnost (Sataloff, 2001; Yun in drugi, 2008). Terapija temelji na osnovni tezi, da ima vsak človek ne glede na starost, spol ali glasbeno izobrazbo osnovno zmožnost glasbenega ustvarjanja in poudarjanja ter vrednotenja (Bruscia, 1992; Behrman in drugi, 2008). Tako ločimo glasbenoterapevtsko aktivnost, glasbenoterapevtsko urjenje in glasbeno psihoterapijo. Pri vseh treh oblikah igra petje pomembno vlogo (Schalkwijk, 1994). Aplicira pa se pevsko poudarjanje lahko na najrazličnejših področjih.

Zvočno okolje v razredu vpliva na učno uspešnost učencev in raziskave dokazujejo da prehrupno okolje in prostor z neustrezno akustiko negativno in nestimulativno vplivata na učni proces (Wilson, 1987; Crandell, Smaldino, 2000; Nelson, Soli, 2000). Sodobne šole so glede akustike prostorov veliko boljše skonstruirane kot starejše, ki so največkrat neustrezne. Delo učiteljev in učni uspeh učencev je v zvočno dobrih pogojih boljši, a če želimo urediti prostor z dobro akustiko, moramo poznati načela fizikalne akustike (Blackstock, 2000), ki se pri gradnjah šol vse prevečkrat zanemarjajo.

V sodobni šoli smo priča številnim poskusom vključevanja ozvočenja prostora v učni proces. To naj bi učiteljem olajšalo poučevanje in pomagalo pri glasovni utrujenosti.

Vendar so raziskave dokazale, da ima povečana jakost glasu učitelja po naravni ali elektronski poti za posledico tudi glasnejšo vokalizacijo učencev. To pomeni, da se z glasovno močjo učitelja sorazmerno večja tudi glasovna moč razreda. Kot drugo pa ozvočenje v razredu razumemo kot potuho učitelju z neustrezno vokalno tehniko. Iz tega sledi, da ima ozvočenje v razredu, kljub kakovosti zvoka, na vzgojno-izobraževalni proces negativen vpliv (Jonsdottir in drugi, 2003).

4

Vokalna tehnika in petje v vzgojno-izobraževalnem procesu

Psihologija razvoja otroka poudarja izredno pomembno obdobje otroštva, ko je otrok najbolj občutljiv in dovzeten za glasbo. Opuščanje glasbenega pouka ali neustrezna glasbena vzgoja je zato s stališča, da se določen razvoj glasbenih znanj in spretnosti kasneje ne da več nadomestiti, nesprejemljiva. Ob zavedanju, da intenzivna glasbena vzgoja v veliki meri vpliva na osebnostno rast človeka in s tem na njegovo družbeno obnašanje, bi morali tovrstni vzgoji dati veliko večji pomen.

Glasbena vzgoja naj ne bi predvsem usmerjala učence v sprejemanje stališč drugih. Lastno sodelovanje in ustvarjanje bosta razvila pozitiven pristop in zanimanje za glasbo in za umetnost nasploh, ki bo trajalo vse življenje. Torej gre za vseživljensko izobraževanje. Pomembnost glasbene vzgoje se kaže v učenčevem aktivnem oblikovanju vrednot. Danes, ko smo priča poplavi tehničnih inovacij v glasbeni komunikaciji in agresiji medijev, ki so jim izpostavljeni tudi otroci že od samega začetka, postaja pomembnost ustrezne intenzivne glasbene vzgoje, ki je nujna za oblikovanje učenčevega vrednostnega sistema, še veliko večja. Popularna glasba je največkrat namenjena zabavi, vendar študije kažejo, da se lahko implicira tudi v spoznavanje klasičnih glasbenih umetnin (Green, 2006; Creech in drugi, 2008). Mnenja smo, da bomo morali na primerno vključevanje zabavne glasbe v vzgojno izobraževalni proces in posredno učni načrt, z namenom približati klasična dela učencem na primeren način, v naši osnovni šoli še počakati.

Glasbena vzgoja je v vzgojno-izobraževalnem procesu načrtovana kompleksno in prispeva k splošnemu in glasbenemu razvoju učencev. S svojimi dejavnostmi in vsebinami omogoča afektivni, psihomotorični, spoznavni, estetski in psihosocialni razvoj (Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo, 2008). Iz tega sledi, da je v praksi nujno udejanjati temeljne glasbene dejavnosti, kot so izvajanje, ustvarjanje in poslušanje, ter tako razvijati glasbene sposobnosti učencev glede na njihove glasbene razvojne zmožnosti.

V vzgojno-izobraževalnem procesu je skrb za pravilno vzgojo glasu pomembna in v domeni glasbene vzgoje nujno potrebna. Ne glede na sposobnosti in glasovne

predispozicije mora učitelj individualno razvijati in spodbujati ter tako s pomočjo vokalne tehnike in optimalno postavljenega glasu približati učencem glasbeno umetnost. Pogledi na to kakšen je »idealni glas«, so različni. Povzamemo pa lahko, da mora zveneti polno, toplo in naravno ob optimalno aktivirani resonanci. Ob pravilni vokalni tehniki lahko pojemo v različnih dinamičnih stopnjah, ritmično pa mora biti glas natančen, neprisiljen in gibčen. Artikulacija in dikcija morata biti fonetično pravilni in jasni. To pogojuje razumljivost pevske izreke, ki je izrednega pomena v vzgojno-izobraževalnem procesu. »Idealni glas« mora biti sposoben tudi izražanja različnih čustvenih razpoloženj in ustreznega izvajanja stilno različne glasbe. Ob vsem naštetem je pa najpomembnejše, da glas ostane zdrav, kar pogojuje pravilna vokalna tehnika (Comins, 1992; Liao, Davidson, 2007).

4.1

Razvoj glasbenih sposobnosti

Splošen otrokov razvoj je kompleksen in dinamičen proces, v katerem se integrirajo gibalni, čustveno-socialni in spoznavni dejavniki, ki se med seboj prepletajo in so soodvisni. Učenci se med seboj razlikujejo po različnih individualnih značilnostih, v mnogih pa so si enaki ali podobni. Učitelj mora pri učencih ugotoviti in razumeti omenjene razlike in podobnosti in s poznavanjem različnih teorij razvoja osebnosti uporabiti primeren vzgojno-izobraževalni pristop ali kombinacijo različnih teorij. Glasbeno vzgojo in izobraževanje je torej potrebno pojmovati z vidika razvoja osebnosti.

Leta predšolske vzgoje in prvo triletje osnovne šole odločajo o razvoju glasbenih sposobnosti, ki so pogojene z dednostjo, okoljem in lastno aktivnostjo. Otrokove dispozicije se ob glasbeni aktivnosti lahko razvijejo v sposobnosti, na kar imata odločilen vpliv družinsko in družbeno okolje (Motte-Haber, 1990). Iz tega sledi, da se glasbene sposobnosti v ugodnih okoliščinah pojavijo veliko prej kot druge. To tezo zagovarjajo tako psihologi kot glasbeniki. Zavedati pa se moramo, da nekateri otroci realizirajo svoj glasbeni potencial šele po sistematičnem učenju glasbe v ustreznih ustanovah.

Ne glede na specifične glasbenega razvoja lahko govorimo o določenih glasbenih in razvojnih značilnostih. Glasbeni razvoj sestavljata temeljni glasbeni sposobnosti, ritmična in melodična sposobnost prepoznavne in ponovitve, ter sposobnosti višjega reda,

kot so harmonska komponenta, sposobnost analitičnega poslušanja ter sposobnost estetskega oblikovanja in vrednotenja (Pesek, 1995).

Glasbeni razvoj je odvisen od mnogih dejavnikov, ki vplivajo na posameznika zato lahko govorimo le o okvirnih značilnostih splošnega glasbenega razvoja. Ne moremo ga natančno opredeliti in rezultati raziskav, ki so se ukvarjale s tem, se velikokrat ne ujemajo. Po mnenju H. de la Motte-Haber ni mogoče natančno opredeliti, kdaj se določena glasbena sposobnost razvije (1990).

Za učence v prvem triletju osnovne šole veljajo določene razvojne značilnosti, ki so individualno pogojene z različnimi dejavniki. Navajamo le nekatere splošne razvojne značilnosti in poglede različnih avtorjev za obdobje prvega triletja osnovne šole. Poudarek je predvsem na čustveno-socialnih razvojnih značilnostih, ki se najbolj povezujejo z glasbeno vzgojo.

Učenci se skozi igro povezujejo in združujejo v različne socialne skupine in iz tega izhajajo prijateljstva med učenci. V tem obdobju napredujejo v obvladovanju čustev, prisotna je potreba po toplini, varnosti, individualni pozornosti in priznanju okolja. Pri učenju je prisotna radovednost in vedoželjnost, iz česar sledi povečanje želje po uspešnosti, kar ima za posledico velikokrat tekmovalnost. Istočasno zasledimo v tem obdobju pri učencih tudi pojav altruizma, ki je do neke mere pozitiven. Povzeto lahko poudarimo, da je glasbena vzgoja in še posebej petje velikega pomena za čustveno-socialni razvoj posameznika. Vse naštetje razvojne značilnosti se kažejo tudi na glasbenem področju.

Glasbeni razvoj otrok se po mnenju številnih strokovnjakov začne že v prednatalnem obdobju. Še nerojeni otroci se namreč že odzivajo na zvočne dražljaje okolice. Na nenadne in močne zvoke se odzivajo z nezadovoljstvom, ki se kaže v nemirnosti in nenadnih gibih, po drugi strani pa jih določena glasba uspava in umiri. Podobne reakcije otrok opazimo tudi po rojstvu. Seveda intenziteta in pogostost reakcij s starostjo naraščata. Pri starosti treh ali štirih mesecev se otrok začne odzivati na človeški glas. Z obračanjem glave v smeri zvoka dokazuje, da je sposoben lokalizirati izvor zvoka. Do prvega leta starosti začne ločevati različne človeške glasove med seboj. Nadalje se zaradi različnosti akustičnih dražljajev razvija tudi veselje do poslušanja in želja po petju. Primarno zadovoljstvo ob poslušanju lahko opazimo že nekaj mesecev po rojstvu, izjemoma tudi prej. Tedaj se pojavi čebljanje, ki ga prepoznamo kot glasbeno in

neglasbeno. Prvo je posledica zadovoljstva, ki ga občutijo otroci ob glasbi, drugo pa je predhodnica govora (Čepin, 2007).

Tabela št. 4.1: Razvojne stopnje I (Kolednik, 1998).

starost	Razvojne stopnje
0 – 2. leta	Obdobje senzomotorične inteligence
2. – 4. leta	Predoperativno mišljenje (oblikovanje simbolov, bogatenje jezika)
5. – 6. leta	Preoperativno mišljenje (oblikovanje pojmov, logika funkcij)
7. – 10. leta	Obdobje konkretnih operacij (razredna logika, logika odnosov)
11. – 15. leta	Obdobje formalnih operacij (izrazna logika, dedukcija)

V prvem letu starosti zasledimo pri otrocih tudi že prve odzive na glasbo. Dojenčki vriskajo in skušajo imitirati glasove iz okolice. Ob tem se razvijajo soglasniki in samoglasniki. Pomembno vlogo v tem razvojnem obdobju pripisujemo tudi intonaciji, ki jo skuša otrok obdržati ter celo ponoviti intervalne postope melodije. Glasovno izražanje je v osnovi del motorično-dinamične dejavnosti. Gibanje ob petju je izraz senzomotorične celote pri otrocih. Govorimo lahko o primarnem ritmu, ki ga srečujemo pri dojenčkih in otrocih v zgodnjem otroštvu. To je nagonsko gibanje, ki s časom preide in pospeši razvoj glasbenega ritma. Danes se glasbeni pedagogi zavedajo pomena gibanja pri razvoju ritmičnih glasbenih sposobnosti. Teorije govorijo, da lahko otrok šele preko telesne zaznave občuti ritem in ga zmore interpretirati. Na tej osnovi so zgrajeni številni metodični sistemi glasbene vzgoje in izobraževanja (npr. Orff, Gordon, Jacques-Dalcroz).

Kot reakcija na ritmične in melodične elemente se okoli prvega leta otrokove starosti pojavijo prvi gibi, ki so že do določene mere sinhronizirani z glasbenimi vsebinami. Tedaj otrok pridobi osnove za nadaljnji glasbeni razvoj, ki se v zgodnjem otroštvu in predšolskem obdobju kaže v točnosti razlikovanja glasbenih vtisov in glasbenih predstav (Radoš, 1983).

Tabela 4.2: Razvojne stopnje II (Kolednik, 1998).

Starost	Razvojne stopnje
0 – 1. leta	Reagirane na zvok
1. – 2. leta	Spontano ustvarjanje glasbe
2. – 3. leta	Začetek reprodukcije odlomkov in glasbene ponudbe
3. – 4. leta	Zmožnost dojetanja absolutne višine pri učenju instrumenta
4. – 5. leta	Zmožnost diskriminacije višinskih registrov, ponavljanje preprostih ritmov
5. – 6. leta	Diskriminacija preprostih tonalnih in ritmičnih vzorcev
6. – 7. leta	Improvizirano petje, boljša percepcija tonalne kakor atonalne glasbe
7. – 8. leta	Ločevanje med konsonanco in disonanco
8. – 9. leta	Improvizacija ritmičnih načinov
9. – 10. leta	Percepcija ritmične in melodične improvizacije, dojetanje dvoglasij in kadenc
10. – 11. leta	Pričetek harmonskega občutenja, dojetanje podrobnosti v glasbi
12. – 17. leta	Kognitivna in emocionalna zrelost

Do prvega leta otrok še nima razvitih pevskih organov. To pomeni, da lahko pričakujemo od njega petje ob koncu prvega leta starosti. Za to obdobje mu moramo nuditi možnost, da nezmožnost pevskega poustvarjanja nadomesti s poslušanjem ustreznih in stimulativnih glasbenih vsebin. Do drugega leta starosti otroci spontano ustvarjajo glasbo.

Dvoletni otroci že ponavljajo brez napak enostavne otroške melodične motive. Pesmi v celoti še ne morejo dojeti in zapeti, vendar vse do tretjega leta razvijajo sposobnost reproduciranja fraz pesmi, ki jih poslušajo. Pojavljajo se spontane pesmice, ki so atonalne in ritmično neurejene. Velik pomen pri imitiranju poslušanih pesmi ima besedilo, ki naredi na otroka vtis.

Leto kasneje so zmožni ponovitve dvotonskega motiva, zmožnost za reprodukcijo večjega števila tonov in različnih intervalov pa se s časom veča. Sprva je otrokom lažje ponoviti padajoče motive, v četrtem letu pa tudi druge. Sposobni so usvojiti okvirne melodije in točnost tonov je boljša. Zanimiv je pojav mešanja pesmi v nekakšno »imaginativno pesem« (Radoš, 1983).

V predšolskem obdobju otrok najraje prepeva v okviru svojih tonskih višin, tovrstno petje pa še nima tonalne osnove. Tedaj otroci že ločijo med pojmi glasno in tiho, tako slušno kot tudi poustvarjalno, ter razumejo različnost v smislu ritmike in tonalnosti. V procesu

razvoja melodičnega posluha ločimo dve stopnji: otrok najprej prepozna obliko in smer gibanja melodije, nato pa intervalna razmerja, ki jih je sposoben ponoviti.

V prvih letih osnovnega šolanja se sposobnost razlikovanja tonskih višin poveča približno za polovico. Ravno tako se poveča sposobnost posnemanja melodičnih in ritmičnih motivov. S tem je viden napredek v točnosti petja in izboljšanje orientacije v tonalnosti. Med sedmim in osmim letom se učenci vedno bolj zavedajo razlik med konsonancami in disonancami v kontekstu zahodnoevropskega glasbenega razvoja. Napredujejo tudi v izvajanju težjih ritmičnih obrazcev.

Melodični posluh in občutek za tonaliteto se oblikujeta med šestim in devetim letom, ki se časovno pokriva s prvim triletjem osnovnega šolanja. To daje glasbeni vzgoji in še posebej pevski komponenti velik pomen. Usvojena melodična sposobnost je tudi pogoj za kasnejši razvoj harmonske sposobnosti, ki spada med sposobnosti višjega reda in se razvija med desetim in enajstim letom (Radoš, 1983).

Učitelj, ki se ukvarja s poučevanjem petja učencev ali v razredu ali kot zborovodja, mora poznati temelje razvojne psihologije, ki proučuje otrokov razvoj, njegovo integracijo z realnostjo, komunikacijo z drugimi in pridobivanje lastnih spoznanj. Vzporedno s splošnim razvojem učenca se razvijajo tudi njegove glasbene in pevske sposobnosti, ki se razvijajo na temeljih psihofizičnih zasnov, na katere vpliva stimulativnost okolja. Iz tega sledi, da so teorije splošne razvojne psihologije kot tudi razvojne psihologije glasbe velikega pomena za celostni razvoj učencev. Poudariti je potrebno, da se glasbeni in splošni razvoj ne pokrivata vselej, zaradi česar so prisotne individualne razlike v razvoju otrok, iz česar sledi, da je težko točno določiti glasbene sposobnosti, ki ustrezajo določenemu glasbenemu razvojnemu obdobju (Phillips, 1992).

4.2

Taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev s poudarkom na petju

Splošna glasbena vzgoja v prvem triletju osnovne šole temelji na treh vzgojno-izobraževalnih področjih: izvajanju, ustvarjanju in poslušanju. Učenci pri vsakem področju razvijajo in poglobljajo glasbene sposobnosti in spretnosti ter temeljna

glasbena znanja. Glede na področje je potrebno poznati specifične dejavnosti, metode in vsebine. Vsa tri področja pa delujejo v medsebojni interakciji (Slosar, 1998).

Pri glasbeni vzgoji v prvem triletju osnovne šole izstopa na področju izvajanja petje kot elementarna glasbena dejavnost. Petje zadovoljuje učenčeve potrebe po individualnem in tudi skupinskem pevskem izražanju. Nadalje pomembno vpliva tudi na razvoj temeljnih glasbenih sposobnosti, kot sta ritmični in melodični posluš, ter na sposobnosti estetskega doživljanja.

Glasovna vzgoja v vzgojno-izobraževalnem procesu je temeljna in pogojuje kakovostno poučevanje v razredu. Pomembna je za učitelje, ki jim omogoča nemoteno in kakovostno poučevanje, pa tudi za učence, ki jim omogoča uspešno učenje. V učnih načrtih, kjer je večina vsebin vezana na verbalno podajanje učne snovi, brez zdravega glasu to ni možno. Poučevanje glasbene vzgoje pa je še posebej pogojeno z zdravo glasovno produkcijo (Comins, 1992a).

O tem, kakšnega učitelja potrebuje sodobna osnovna šola, je bilo že veliko napisanega (Razdevšek-Pučko, 2005). Za poučevanje glasbene vzgoje v prvem triletju lahko le ponovimo že znano, da mora imeti razredni učitelj dovolj razvite glasbene sposobnosti in pravilen odnos do petja, pa tudi usvojena ustrezna glasbena znanja, da bo lahko učencem uspešno posredoval znanja in spretnosti, ki so pogoj za učenčev pevski in celostni glasbeni razvoj; pri poučevanju mora uporabljati kakovostno metodo vokalne tehnike (Sicherl-Kafol, 1997).

Vzgojno-izobraževalni cilji predstavljajo učenčevo aktivnost in razvoj na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem področju. Iz njih lahko razberemo način učenja in stopnjo doseženega učnega uspeha. Učni cilji se v praksi izkazujejo kot kompleksni in vsestranski (Krathwohl in drugi, 1964). Klasificiramo jih v ustrezne taksonomije, ki so odvisne od učenčevega razvoja. V domeni glasbene vzgoje so taksonomije koristne zaradi natančnejše opredelitve učnega procesa, njegove organizacije in metod poučevanja. Najbolj znana in uveljavljena je taksonomija po Bloomu (1956), ki daje prednost kognitivnemu področju.

Petje je kot osnovna glasbena dejavnost prisotna v vseh treh taksonomskih področjih. V prvem triletju temelji razvijanje pevskih spretnosti na imitaciji in na dejavnostih, ki

podpirajo in razvijajo pevsko dihanje, jasno pevsko izreko, razvijajo melodični in ritmični posluš, ter sposobnost notranjega podoživljanja glasbenih izraznih sredstev. Iz tega sledi, da gre za prepletanje vseh treh taksonomskih področij, zaradi česar so cilji širše zastavljeni.

V prvem triletju je predvidena integracija celostnega vzgojno-izobraževalnega pristopa. Izbira učnih poti, metod ter oblik poučevanja in učnih vsebin je odvisna od procesno opredeljenih učnih ciljev (Sicherl-Kafol, 1997).

Klasifikacija učnih ciljev, ki izhaja iz glasbenih dejavnosti izvajanja, ustvarjanja in poslušanja, je opredeljena procesno in pogojuje razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Cilje enači z dosežki. Preko njih spremljamo učenčevo doživljanje glasbenih vsebin, kar je osnova in spodbuda za načine glasbenega izvajanja in oblikovanje zvočnih predstav. V omenjenih aktivnostih so prisotna vsa tri taksonomska področja – afektivno-socialno, psihomotorično in kognitivno (Sicherl-Kafol, 2001). Cilji in njihovi smotri se med seboj velikokrat prepletajo in hkrati aktivirajo vsa tri taksonomska področja (Slosar, 1995).

Taksonomija za kognitivno področje v domeni petja (Bloom, 1956).

Kognitivni vzgojno-izobraževalni cilji izpostavljajo pomnenje in reproduciranje naučenega. Sem sodijo tudi tisti cilji, ki vključujejo reševanje intelektualnih problemov. Petje lahko pomensko vključimo v kognitivno taksonomijo po stopnjah:

- *Znanje*; vsebuje glasbene pojme, elemente oblikovanja interpretacije, raznovrstnost pesemskih oblik.

Znanje po Bloomovi taksonomiji obsega tri ravni:

- znanje posameznosti, ki vključuje znanje terminologije in znanje posameznih dejstev (prim. razlikovanje posameznih glasbil in poznavanje njihove zgradbe),
- poznavanje načinov in poti obravnavanja posameznosti, so nadalje klasificirani v pet podravni:
 - poznavanje konvencij (prim. notni zapis),
 - poznavanje tendenc in zaporedij (prim. kvintni krog),
 - poznavanje klasifikacij in kategorij (prim. ljudska pesem),

- poznavanje kriterijev za vrednotenje (prim. vrednostni sistem),
 - poznavanje metodologije in raziskovalnih postopkov (prim. analiza pesmi).
 - poznavanje posplošitev in abstrakcij na določenem področju, ki vsebuje poznavanje načel in teorij ter struktur (prim. vpliv zgradbe glasbila na barvo tona, poznavanje posamezne kulture v povezavi z glasbo).
- *Razumevanje*; pomeni prenos glasbenega sporočila preko interpretacije, ustrezno izvajanje pesmi ob primernem oblikovanju glasbenih fraz.

Po Bloomu poznamo tri ravni razumevanja:

- prevajanje, ki pomeni prenos glasbenega sporočila v besedno ali gibalno obliko,
- interpretacijo, ki pomeni izvedbo pesmi na osnovi že znanih glasbenih elementov, in
- predvidevanje, ki pomeni nadaljevanje že začete glasbene fraze.

Poudariti moramo, da znanje še ne pomeni tudi razumevanja, ki se začne udeležati šele na omenjenih ravneh razumevanja (Pesek, 1997).

- *Uporaba*; pri učenju nove pesmi in pri izvajanju znanih pesmi učenci uporabljajo nova pevška znanja.

Pri taksonomski stopnji uporabe morajo učenci na podlagi usvojenih znanj in pravil reševati nove naloge. Po Bloomu poznamo šest stopenj reševanja nalog:

- spoznavanje naloge in iskanje znanih elementov v nalogi, pomeni, da se učenec seznanja z glasbeno in neglasbeno vsebino pesmi,
- uporaba znanih elementov za rekonstrukcijo naloge v znan kontekst, pomeni, da učenec ugotovi taktovski način in usvoji zgodbo iz besedila,
- klasifikacija naloge kot znane v značilno skupino, pomeni npr., da učenec pozna težke in lahke dobe pri spremljavi in da bo z ustreznim izborom glasbila lahko okarakteriziral določeno osebo v zgodbi,
- selekcija abstrakcij, pomeni pravilen izbor za ponazoritev želenega,
- uporaba abstrakcij za rešitev naloge, pomeni povezavo vseh spoznanj v celoto,

- rešitev naloge, pomeni predstavitev naloge ali izvedbo.

Uporaba doseženega znanja v novih okoliščinah je morda najpomembnejši kognitivni cilj naših vzgojno-izobraževalnih programov. To pomeni prenos naučenega v nova okolja. Učenci pri reševanju glasbenih nalog lahko pridejo do rešitev po najrazličnejših poteh, to pa zahteva od učitelja individualen pristop.

- *Analiza*; vsebuje analizo ritma, melodije, dinamike, agogike, tempa, oblikovne sheme, odnosov med frazami kot tudi analizo strukture in organizacijskih načel.

Učenec je na tej stopnji sposoben ločiti kognitivne informacije na posamezne elemente in med njimi ugotoviti medsebojne povezave in organizacijska načela. Po Bloomu poznamo tri ravni analize:

- analiza elementov, ko učenci ugotavljajo število različnih glasbenih misli v pesmi,
- analiza odnosov, ko učenec ločuje glasbene misli med seboj in ugotavlja medsebojne povezave,
- analiza strukture ter organizacijskih načel, ko učenec slušno analizira povezave glasbenih elementov v strukturi celotne pesmi.

Analiza v glasbi pripomore h globljemu razumevanju glasbenih del ter učence usmerja v razlikovanje med sporočili glasbenih umetnin in osebnimi interpretacijami le-teh. Zaradi tega v glasbenem izobraževanju veliko vzgojno-izobraževalnih ciljev uvrščamo med analitične (Pesek,1997). Taksonomska stopnja analize se navezuje na stopnjo evalvacije, ki učenca pripravlja na kritično analizo umetniških in drugih glasbenih del.

- *Sinteza*; pomeni izdelavo ustrezne interpretacije ob primerni spremljavi kot tudi izdelavo načrta in sistema abstraktnih odnosov.

Sinteza je nasprotje analizi. Če analiza razgrajuje na posamezne elemente, sinteza povezuje elemente v celoto. Tudi sinteza po Bloomu pozna tri ravni:

- izdelava izvirnega sporočila (prim. petje na dano besedilo ali obratno),
- izdelava načrta (prim. za glasbeno pravljičo),
- izpeljava sistema abstraktnih odnosov (prim. struktura določene glasbene oblike).

Cilji sinteze so primerni tako za odrasle kot tudi za najmlajše. Njihovo udejanjanje je odvisno od učitelja, ki mora ustvariti ugodno klimo v razredu v smislu sproščenosti in demokracije.

- *Vrednotenje*; po zunanjih in notranjih kriterijih (prim. pevci se primerjajo med seboj in ugotavljajo lasten napredek).

Evalvacija je najvišja stopnja taksonomije kognitivnega področja. Vsebuje vse stopnje kognitivnega področja. Po Bloomu poznamo dve ravni evalvacije:

- evalvacija po notranjih kriterijih (prim. vrednotenje izvedbe glede intonacijske točnosti in pevske izreke),
- evalvacija po zunanjih kriterijih (prim. ugotavljanje najboljše izvedbe določene pesmi).

Navedene stopnje kognitivnega področja so v pomoč učitelju pri sestavi učnega načrta, učencem pa omogočajo vpogled v okvirni obseg učne snovi. Z njimi je omogočeno tudi ugotavljanje kognicije pri preverjanju znanja. Sam avtor je opozarjal, da pedagogi zanemarjajo pomembnejše vidike kognitivnih struktur, to so analiza, sinteza in evalvacija (Pesek, 1997).

Taksonomija za afektivno-socialno področje v domeni petja (Bloom, 1956).

Afektivni vzgojno-izobraževalni cilji zajemajo področje občutij. Pri petju gre za sprejemanje ali odklanjanje določenih pesmi ali izvedb. Klasifikacija glasbenih ciljev na afektivno-socialnem področju razvršča cilje glede na stopnjo internalizacije interesov, stališč, vrednot in čustev. Internalizacija je tesno povezana s socializacijo, ki pomeni pridobivanje posameznikove občutljivosti za socialne dražljaje, pri čemer se enači z drugimi v skupini ne glede na svoje prepričanje o ravnanju. Internalizacija je sprejemanje stališč in vrednot zaradi notranjega prepričanja o pravilnosti ravnanja (Pesek, 1997). Realizacija ciljev na afektivno-socialnem področju je odvisna in obojestransko povezana z realizacijo ciljev na kognitivnem in psihomotoričnem področju (Sicherl-Kafol, 1999).

- *Sprejemanje*; učenec se ob petju zaveda slušnega dražljaja in aktivno posluša svoje izvajanje in izvajanje drugih, pozornost usmerja v poslušanje izvedbe.

Taksonomska stopnja sprejemanje vsebuje učenčevo

- zavedanje dražljaja, kar pomeni, da je učenec glasbo slišal, ni se pa zavedal poslušanja,
 - voljnost sprejemanja, ki pomeni premik učenca od pasivnosti k aktivni vlogi v smislu tolerance do različnega, in
 - kontrolirano selekcijo ali pozornost, ko se učenec odloči za sprejemanje slušnega dražljaja ali pa ga zavestno zavrne.
- *Reagiranje*; učenec se ob petju odziva na zunanje pobude, kaže lasten interes za pevsko dejavnost in ob njej občuti zadovoljstvo.

Taksonomska stopnja reagiranja vsebuje:

- voljno reagiranje, pomeni aktivnost učenca na dražljaj, ki ga je sprejel,
 - željo po reagiranju, ki je prostovoljna dejavnost na učenčevo pobudo, in
 - reagiranje z zadovoljstvom, kjer učenec v glasbenih dejavnostih uživa.
- *Usvajanje vrednot*, spoznava in sprejema vrednote pevske dejavnosti, upošteva lasten interes in nagnjenja, lastne vrednote pa želi posredovati drugim.

Taksonomska stopnja usvajanja vrednot vsebuje tri ravni:

- sprejemanje vrednot, učenec sprejema vrednote iz okolja,
- dajanje prednosti določeni vrednoti, kot del individualnega vrednostnega sistema učenca, učenec daje prednost izbranim glasbenim dejavnostim, in
- zavzemanje za določeno vrednoto, ko postane notranja potreba učenca in jo želi deliti z drugimi.

Usvajanje vrednot predvideva individualno lastno vrednotenje določenega glasbenega pojma kot rezultat reagiranja, pa tudi procesa internalizacije.

- *Organiziranje vrednot*, učenec ob redni pevski dejavnosti konceptualizira lastne vrednote, vezane na petje, in si ustvarja individualen vrednostni sistem.

Konceptualizacija je proces, ko je posameznik sposoben oblikovati abstraktne pojme, ki mu omogočajo primerjave v okviru vrednostnega sistema. Ob določenem glasbenem delu zna povedati svoje mnenje in ga podkrepiti z znanjem.

- *Karakterizacija vrednot ali vrednostnega sistema*; učenec si stabilizira vrednostni sistem za prihodnost, petje postaja del njegovega preživljanja prostega časa in možna odločitev za resno ukvarjanje z vokalno glasbo.

Zadnja taksonomska stopnja je produkt dolgotrajnega intelektualnega razvoja in moralnega zorenja. Kot taka trenutno ni dosegljiva na stopnji osnovnega šolanja, predstavlja nam pa lahko cilj prihodnje perspektive. »Karakterizacija pomeni operacionalizacijsko stopnjo predanih umetnikov, znanstvenikov, državnikov, učiteljev in drugih, katerih življenje in odločitve se gibajo okoli ene same smeri.« (Colwell, 1970: 177.)

Taksonomija za psihomotorično področje v domeni petja (Simpson, 1966).

Psihomotorični vzgojno-izobraževalni cilji poudarjajo obvladovanje spretnosti, ki izvirajo iz znanja, ter obvladovanje dejavnosti, ki zahtevajo nevromuskularno koordinacijo (Pesek, 1997). Pri glasbeni vzgoji so psihomotorični cilji prisotni pri večini glasbenih dejavnosti. Pojavljajo se pri petju in igranju na glasbila, ob izraznem gibu in plesu ob glasbi, pa tudi ob gibernem ozaveščanju zvočnih predstav (Sicherl-Kafol, 1999). Naj omenimo fonomimiko, ritmizacijo, ipd.

- *Percepcija*; je proces zavedanja predmetov,

Ločimo tri ravni percepcije:

- senzorna stimulacija, ki pomeni sprejemanje dražljajev,
 - selekcija stimulosoov, ki pomeni zmožnost koncentracije na določeno informacijo ali dražljaj, ki ga sprejemamo kot napotek za motorično aktivnost,
 - prevajanje dražljajev, ki pomeni prevod dražljaja, ki se udejanja v motorični reakciji.
- *Pripravljenost na akcijo*; vključuje prilagoditev organizma za motorično aktivnost – pevsko dejavnost.

Stopnja vključuje tri ravni delovanja:

- mentalni sistem, ki vključuje pojme in znanja iz kognitivnega področja, ki so pogoj za motorično reakcijo,

- telesni sistem, ki s pravilno držo in položajem telesa tudi pogojuje motorično reakcijo, in
 - emocionalni sistem, ki vključuje dispozicije za realizacijo motorične aktivnosti.
- *Vodeni odgovori*; učenec pevsko izvedbo prilagodi navodilom učitelja.

Ta stopnja pozna dve ravni:

- imitacijo, ki pomeni izvrševanje dejanja kot neposredne reakcije na opazovano dejavnost ter je ena izmed osnovnih metod tudi na kognitivnem področju, in
 - poskuse in napake, ki se pri usvajanju motoričnih dejavnosti pogosto dogajajo.
- *Mehanizacija odgovorov*; gre za avtomatizacijo motoričnih reakcij, ki se pri petju s časom pokaže v vokalni tehniki.
- *Kompleksni odgovori*; pomeni gotovost v izvajanju in obvladovanje pevskih spretnosti v smislu avtomatizma.

Poznamo dve ravni te stopnje:

- gotovost v izvajanju, ki je povezana s samozaupanjem in potrebnim znanjem ter emocionalnim sistemom, in
- avtomatizem pri izvajanju, ko lahko z lahkoto kontroliramo različne kombinacije motoričnih spretnosti. Na tem nivoju se lahko izvajalec popolnoma posveti estetskim elementom izvedbe glasbenega dela.

Stopnja kompleksnih odgovorov je še posebej pomembna za pevsko dejavnost. Zahteva namreč motorično reakcijo brez pomislekov in z najmanjšo porabo časa in energije. »Predstavlja sestavljeno motorično akcijo dobrega glasbenika in vključuje motorično vodenje artikulacije, oblikovanje ustnic, dihanje, držo, kvaliteto tona, intonacijo, fraziranje in vrsto drugih kombinacij, kjer je potreben takojšen odgovor na dani dražljaj.« (Pesek, 1997: 83.)

- *Samoiniciativno reagiranje*; ustvarjalno kombiniranje psihomotoričnih spretnosti.

Stopnja vsebuje dve ravni:

- prilagojeno izvajanje, ki pomeni razstavljanje osnovnih elementov z namenom sestavljanja novih celot prilagojenih izvajalcev, in
- originalno izvajanje, ki pomeni ustvarjanje novih psihomotoričnih vzorcev z namenom vzbuditi nove reakcije.

Taksonomija ciljev po Bloomu nam predstavlja model, ki ga lahko spreminjamo glede na potrebe vzgojno-izobraževalnega procesa in uporabimo na različnih stopnjah in predmetnih področjih tega procesa.

Iz klasifikacije povzemamo prilagojene splošne in posebne cilje, ki so vezani na pevsko dejavnost.

Splošni cilji (Žvar, 2001):

- sodelovanje na šolskih prireditvah in v širšem slovenskem prostoru,
- doživljanje procesov umetniškega delovanja,
- spoznavanje vrednot slovenske in svetovne zborovske zakladnice,
- poglobljanje zavesti o kulturni dediščini, vrednotah in različnosti,
- razvijanje sodelovanja in kakovostne kulture odnosov v skupnem muziciranju,
- razvijanje osebnosti,
- intenzivno razvijanje čustvenega in kognitivnega doživljanja,
- intenzivno razvijanje in kultiviranje pevskega glasu,
- razvijanje muzikalnosti in estetskega doživljanja,
- razvijanje interesa za bogato preživljanje prostega časa,
- razvijanje posebne poti komunikacije (socialna integracija).

Posebni cilji (prav tam):

- pridobivanje pravilne telesne drže in dihanja,
- pridobivanje občutka za resonanco,
- oblikovanje in izenačevanje vokalov,
- izboljševanje izkoriščanja pevskega organa,
- reguliranje artikulacije,
- razvijanje glavnega registra,

- razvijanje občutka za interpretacijo.

Iz predmetnika za glasbeno vzgojo je razvidno, da je glasbeni vzgoji in tako posredno pevski dejavnosti v osnovni šoli po uvedbi devetletke namenjenih po vertikali 13 ur glasbenega pouka tedensko. V prvem triletju ima vsak razred tedensko dve uri glasbene vzgoje, kasneje, v četrtem in petem razredu, je glasbeni vzgoji namenjena ura in pol tedensko, v šestem razredu pa ena ura tedensko. V tretjem triletju je glasbeni vzgoji prav tako namenjena v vsakem razredu po ena ura tedensko. Omeniti moramo še možnost izbirnega predmeta *Ansambelska igra* v tretjem triletju in možnost pevskega udejstvovanja v otroških in kasneje mladinskih pevskih zborih.

4.3

Vokalna tehnika učiteljev

»Avtonomija in ustvarjalnost učitelja se kažeta v smiselnem načrtovanju prepletanja glasbenih dejavnosti, vsebin, metod in oblik učenja in poučevanja. Uresničevanje splošnih in procesno-razvojnih ciljev, ki so opredeljeni po triletjih, naj temelji na avtonomnem in fleksibilnem načrtovanju, izvajanju, spremljanju in evalviranju učnega procesa« (Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo, 2008.) Kakovost poučevanja je odvisna od številnih komponent vzgojno-izobraževalnega procesa, ki so predmet različnih raziskav z namenom čim bolj zvišati kakovostno raven poučevanja (Johansen, 2007). Navedeno velja tudi za področje vokalne tehnike.

Učitelji se vse premalo zavedajo pomembnosti poznavanja glasovnega aparata in obvladovanja vokalne tehnike. Redki so, ki temu dajejo ustrezen pomen in to uspešno uporabljajo pri poučevanju petja pri glasbeni vzgoji. V domeni pevske dejavnosti je poznavanje različnih pevskih metod za učitelja velikega pomena in osnova za pravilen pristop glede na razvojno stopnjo učencev. Znanje o vokalni tehniki mora prilagoditi in izbrati ustrezne tehnike za optimalen razvoj glasovnega aparata in hkrati glasbenih sposobnosti (Slosar, 1997). Dokazano je tudi, da pravilna vokalna tehnika ne vpliva le na uspešnejše poučevanje glasbene vzgoje, temveč tudi na govor in s tem posredno na večjo uspešnost pri večini drugih predmetov (Chan, 1994).

V prvem triletju poznamo dve metodi petja, v katere uvrščamo ustrezne pevske dejavnosti, ki se nadaljujejo iz predšolske glasbene vzgoje (Voglar, 1987).

Metoda ustvarjalnega petja vsebuje:

- izmišljanje melodije in besedila, ko si otrok sočasno izmišljuje melodijo in besedilo,
- izmišljanje melodije na dano besedilo,
- izmišljanje besedila na dano melodijo.

Metoda poustvarjalnega petja pomeni prepevanje že oblikovanih pesmi. Gre torej za interpretacijo danih pesmi, pri čemer načelno ni dovoljeno spreminjanje melodije, ritma ali besedila. Prav tako je priporočljivo upoštevati interpretativna navodila avtorjev.

Ta metoda vsebuje različne tehnike, ki jih mora učitelj poznati in obvladati, da lahko z njimi operira v razredu in jih največkrat kombinira (Oblak, 2003).

Preden se učitelj loti učenja nove pesmi, se mora na to temeljito strokovno in didaktično pripraviti. Priprava na učenje in kasnejše izvajanje določenega glasbenega dela zahteva od njega poznavanje in razumevanje partiture, ustvarjalni odnos do izvajanega dela in ustrezne izvajalske veščine in znanje. Razumeti mora obliko nove pesmi, obvladati njen ritem, melodijo in harmonijo. Na osnovi tega ustrezno določi fraze in potrebne vdihe. Obvladati mora pevsko izreko in razumeti pomen besedila, kar bo osnova kasnejši interpretaciji pesmi. Izbrati mora pravilen tempo in upoštevati predvidene morebitne agogične spremembe. Dinamika mora okvirno slediti zapisu partiture. Učitelj mora upoštevati in poznati določen stil glasbe glede na čas nastanka pesmi in izvajalske prakse tistega obdobja. Tudi barvo zvoka in vzdušje, ki ga določena pesem zahteva, je učitelj dolžan upoštevati (Slosar, 2003).

Pred učenjem nove pesmi mora učitelj med drugim tudi poskrbeti za ustrezno motivacijo otrok. Le tako bodo z radovednostjo in igrivo sprejemali novo pevsko vsebino. V primerni obliki, ki je lahko zgodba, pogovor ali ilustracija, učitelj ustvari ustrezno pevsko razpoloženje in razumljivo predstavi vsebino nove pesmi. Učiteljeva naloga je, da sam zapoje in po možnosti spremlja novo pesem v zanesljivi intonaciji in ritmu, ob instrumentalni spremljavi in v skrbno določeni interpretaciji. Upoštevati mora vse interpretativne elemente (Silverman, 2008). Od učiteljeve predstavitve je odvisno, kako bodo otroci razumeli in sprejeli novo pesem ter kako jo bodo zapeli. Besedilo se lahko učenci učijo brez melodije ali istočasno, melodijo pa se najlažje naučijo po krajših frazah po metodi posnemanja.

Na karakteristike glasu učitelja in njegovo kakovost v veliki meri vpliva tudi starost. S starostjo glas izgublja na svoji vitalnosti. Največkrat nastopijo značilni starostni pojavi, ki se poznajo na glasu okrog 60-ega leta. Odstopanja so tudi do deset let navzgor ali navzdol glede na psihofizično stanje telesa, nevrološko stanje in delovanje žlez. Pokazatelji staranja na glasu so ponavadi »oster ton« ob hrapavem in tresočem glasu, zmanjšana jakost glasu, manjši obseg in krajše pevsko fraziranje. Vzroki so v otrdelosti členkov in hrustancev, ki sestavljajo pevski aparat, in v slabitvi miškulature (Callaghan, 2000). Učitelji lahko s pravilno vokalno tehniko ublažijo navedene simptome, ali jih celo za desetletje ali več preložijo. Poznamo namreč pevce, ki so tudi v pozni starosti prepevali enako kot v mladosti. Vokalne tehnike za starejše dajejo prednost uporabi glavine resonance (Bele, 2008).

Tudi med učitelji so pomembne razlike v glasovni produkciji in rabi glede na spol. Pri poučevanju glasbene vzgoje imajo učitelji moškega spola velike težave zaradi glasovnega obsega (Cooksey, 2000). Ambitus učencev namreč ni adekvaten ambitusu moškega učitelja, učiteljevemu petju v oktavnem razmerju pa učenci sprva ne pripisujejo kot ustrezne tonske višine. Sicer pa izkušnje kažejo, da se učenci oktavnega glasovnega razmerja z učiteljem dokaj hitro privadijo. Učiteljice imajo glede tega lažje delo, vendar raziskave kažejo na bolj občutljiv glasovni aparat. Zaradi same konstitucije in ključničnega dihanja, ki je pogosto v uporabi pri ženskem spolu, se težje naučijo ustrezne vokalne tehnike (Gackle, 2000; Rantala, Vilkmán, Bloigu, 2002).

4.4

Petje v medpredmetnih povezavah

Glasbene dejavnosti in vsebine posedujejo neizčrpen vir korelacij z drugimi predmetnimi področji. Petje spremlja učence kontinuirano in dejstvo, da je »glas edini instrument, ki ga imamo vedno pri roki«, igra pomembno vlogo pri medpredmetnih povezavah.

Raziskave so znanstveno dokazale intenzivnost glasbenega učnega transfera z ostalimi predmetnimi področji, kot so jezikovno, matematično-naravoslovno, motorično, likovno, plesno, na katera ima glasbena vzgoja pozitivno posreden vpliv (Oblak, 1987; Pesek, 1993; Denac, 2002a; Sutton, 1995; Spychiger, 1998; Wagner, 1999; Miranda, 2000; Schellenberg, 2003; Lamont in drugi, 2003; Rauscher in Gruhn, 2007).

»Medpredmetne povezave uresničujemo skozi horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti. Medpredmetne povezave določajo skupni nameni različnih predmetnih področij, ki so usmerjeni v celostno učenje. Skupni imenovalec ali rdeča nit, ki povezuje posamezne predmete, je transfer učnih postopkov, pojmov, zakonitosti, miselnih spretnosti, čustev, stališč, komunikacije itd.« (Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo, 2008.)

Glasbena vzgoja se povezuje z ostalimi predmetnimi področji na treh ravneh:

- povezovanje procesov in ciljev učenja,
- povezovanje vsebin,
- povezovanje pojmov.

Iz novega učnega načrta (2008) je tudi razvidno, da v prvem triletju prevladuje povezovanje učnih vsebin, ki se lahko realizira v izboru skupnih tem pri različnih predmetih ali projektne delu.

Teorija medpredmetnih povezav obravnava prenos določenih znanj in idej v didaktiko z izhodiščnimi načeli integracije in diferenciacije. Če govorimo o umetnostnih področjih moramo poudariti različne tipe korelacij, ki izhajajo iz komparativne vzgoje (Sicherl-Kafol, 1999):

- *strukturna korelacija* - vzporejanje struktur različnih umetnosti ali istega umetniškega področja;
- *produktivna korelacija* - proučevanje ustvarjalnega procesa v povezovanju različnih umetniških področij;
- *repcijska korelacija* - transfer sposobnosti ene recepcije v drugo;
- *zgodovinsko-stilna korelacija* - povezovanje zgodovinskih in stilnih kontekstov umetniških del.

V vzgojno-izobraževalnem procesu poznamo še druge tipe korelacij, ki poudarjajo vsebinski vidik (prav tam):

- *sinkronična korelacija* - pri njej se učno gradivo obravnava istočasno z vidika različnih predmetov;
- *asinkronična korelacija* - lahko je perspektivna ali retrospektivna, vezana je na določene predmete;

- *vsebinska korelacija* - vsebinsko povezuje umetniške vsebine in komplementarni odnos med učnimi cilji.

Pri medpredmetnih povezavah učitelj sledi cilju in pri tem povezuje različna predmetna področja. Pevska dejavnost izvajanja omogoča vključevanje skoraj vseh predmetnih področij. V besedilih pesmi učenci spoznavajo mladinsko, ljudsko in drugo poezijo. Absolutna glasba vsebuje močno psihološko komponento, ki vpliva na počutje učencev in posredno na razpoloženje v razredu. Pevska izreka pomaga pri pravilni izgovorjavi. Instrumentalno izvajanje in gibalno plesna dejavnost razvijata gibalno spretnost in koordinacijo gibov. Aktivno poslušanje vpliva na zbranost in koncentracijo tudi pri ostalih predmetih in obenem razvija kreativno mišljenje. Glasbena dejavnost omogoča istočasno ustvarjalnost na različnih področjih – jezikovnem, gibalno-plesnem, likovnem, glasbenem. Poslušanje razvija pri učencih sposobnost analitičnega razmišljanja. Glasbena dejavnost je neločljivo povezana tudi z napredkom sodobnih avdio in video tehnologij, ki jih učenci spoznavajo s pomočjo izbranih glasbenih vsebin v šoli. To predstavlja močno povezavo z domačim okoljem in morebiten prenos kakovostnih glasbenih vsebin v družinski krog učencev. Učenci se seznanijo z glasbenimi poklici in kulturnim glasbenim delovanjem. Glede na to, da glasbene dejavnosti lahko vplivajo tudi na zdravje, se učenci seznanijo s pomenom zdravega zvočnega okolja.

Iz zgoraj navedenih medpredmetnih povezav in rezultatov različnih raziskav, ki jih bomo navedli kasneje, lahko sklepamo, da glasbena vzgoja in še posebej petje kot osnovna glasbena dejavnost pozitivno vplivata na uspešnost učencev na drugih predmetnih področjih oz. na različna razvojna področja.

Glasbena vzgoja se povezuje z drugimi predmetnimi področji v vseh treh temeljnih glasbenih dejavnostih (Oblak, 2003):

- *izvajanje*: petje in ritmična izreka se povezujeta s slovenskim jezikom, pevska tehnika pa z pevsko izreko; igranje na glasbila pomeni razvijanje motoričnih spretnosti, tehnika samega igranja pa pomeni razvoj koordinacije gibov; ustvarjalni gibi in plesna dejavnost se povezuje s športno vzgojo;
- *ustvarjanje*: poustvarjanje pomeni estetsko senzibilizacijo; glasba se povezuje z likovno in plesno vzgojo, slovenskim jezikom, pri odkrivanju zvokov pa z okoljsko vzgojo;

- poslušanje: obiski glasbenih prireditev in spremljanje kulturnega dogajanja se povezuje s širšo kulturno vzgojo.

Iz raziskav in izkušenj vemo, da je vpliv ustrezne glasbene vzgoje lahko pozitiven na različnih področjih osebnostne rasti (Schuller, 1996). Raziskave dokazujejo korelacijo med glasbeno vzgojo in razvojem možganskih celic. Redno učenje določenega glasbila izboljšuje koncentracijo, spomin, koordinacijo in celo vid in sluh. V celoti vpliva intenzivna glasbena vzgoja na prefinjen razvoj možganske mase in celotnega nevrološkega sistema (Bastian, 1997; Temmerman, 2000; Lamont in drugi, 2003; Rauscher in Gruhn, 2007).

Glasbena dejavnost tudi enakovredno zaposluje možganske funkcije obeh hemisfer, in sicer bolj kot katerakoli druga dejavnost. Mnenja nevrologov, ki temeljijo na raziskavah, so, da brez ustreznega glasbenega pouka ni možen optimalen razvoj možganskih potencialov. Raziskave v Belgiji, Nemčiji, Švici in Avstriji so dokazale, da je boljši učni uspeh na raznih področjih rezultat dejavnega odnosa do glasbe (Peschl, 1998). To potrjujejo tudi raziskave nevropsihologije, ki dokazujejo, da se z glasbo razvija dodaten miselni in inteligenčni potencial. Pomembna je ugotovitev korelacije med inteligentnostjo in glasbenim razvojem v obdobju med šestim in sedmim letom. Raziskave so pokazale, da v kolikor se izboljšuje muzikalnost, so boljši tudi rezultati IQ testov. Iz tega sklepamo, da so muzikalni ljudje tudi bolj inteligentni in obratno (Curtis, 1985; Miranda, 2000; Schellenberg, 2003). Učenci, ki so bili deležni ustrezne intenzivne glasbene vzgoje, so na kognitivnem področju veliko pridobili. Še posebej je to očitno pri tistih učencih, ki so se že v zgodnjem otroštvu učili aktivno igrati določen instrument ali so v družinskem krogu prepevali (Miranda, 2000).

Prebiranje not, ki predstavlja glasbeno pismenost, razvija sposobnosti, potrebne za branje, poslušanje, spomin, koncentracijo in druge dejavnosti. Iz tega sledi, da učenci glasbe izkazujejo svojo uspešnost tudi na drugih področjih. (Schellenberg, 2003). Obvladovanje vokalne tehnike otroku omogoča najpristnejši stik z glasbo v smislu vseh temeljnih glasbenih elementov in možnost razvoja muzikalnosti. Raziskava predšolskih otrok je dokazala, da lahko glasbeni pouk izboljša otrokovo prostorsko inteligenco za dolgo časovno obdobje ali celo trajno. Psihologinja F. Rauscher z Univerze Irvine v Kaliforniji (ZDA) je ugotovila 46-odstotni porast IQ-ja pri učencih glasbe in le 6-odstotni

pri tistih otrocih, ki se z glasbo niso ukvarjali. Ugotovila je, da je s porastom muzikalčnosti pogojena rast inteligence (Rauscher, Gruhn, 2007). Glasbena vzgoja torej nedvomno pozitivno vpliva na razvoj inteligentnosti. Poudariti pa je potrebno, da inteligenca kot taka, brez emocij, izgublja na pomenu. Kognitivni razvoj mora biti uravnotežen z afektivnim in psihomotoričnim (Kaufman, 2005).

Že v sedemdesetih letih se je ugotovilo, da ima veliko učencev težave s koncentracijo pri učenju. Danes se to zaradi načina življenja le stopnjuje. Vzroki so v prekomernem hrupu in medijih, ki učence prekomerno stimulirajo z glasbo dvomljive kvalitete. Pri tem igra glasba osrednjo vlogo. Posledica tega so distraktibilni, nekoncentrirani in hiperkinetični učenci. Glasbena vloga je pri razvoju zmožnosti koncentracije zelo pomembna. Namreč igranje po notah, poslušanje lastnega igranja in igranja soizvajalcev, predvidevanje glasbenega dogajanja in pozornost na realizacijo želenega so nedvomno odločilni za večjo zmožnost koncentracije, ki je reprezentativna tudi na drugih področjih (Bowles, 1998). Ugotovitev raziskave, ki je obsegala le učence, vključene v intenzivno glasbeno izobraževanje, nam pove, da čas, ki je dodatno namenjen glasbeni vzgoji ali v okviru osnovne ali glasbene šole, ne vpliva negativno na ostale predmete. Ravno obratno. Večletno aktivno muziciranje je v korelaciji tudi z uspešnostjo pri drugih predmetih (prav tam).

S pomočjo glasbe lažje poiščemo sposobnosti otrok in jih nato tudi primerno spodbujamo. Otroci, ki so bili deležni ustrezne intenzivne glasbene vzgoje, so pokazali nadpovprečno socialno ozaveščenost in se v določenih okoliščinah pravilno odzivajo na socialne probleme. Gre za privzgojen čut odgovornosti, ki se kaže kot povezava med senzibilnim igranjem instrumenta ali petja in rastjo socialne rahločutnosti. Občutek glasbene enkratnosti (glasba je umetnost v času) lahko izostri podobo individualnosti. To izhaja iz odgovornosti za brezhiben nastop, tako samostojen kot skupinski. Rezultati raziskav kažejo, da skupno muziciranje spodbuja senzibilno razmišljanje o družbi in okolju (Partanen, 1994). Iz izkušenj lahko povzamemo, da muziciranje v skupini zahteva večjo zbranost, strpen odnos do drugih, razumevanje drugačnosti, zavedanje skupnega ustvarjanja in soodvisnosti poustvarjalcev ter sprejemanje in spoštovanje različnih mnenj. Otroci, deležni intenzivne glasbene vzgoje, veliko prej dosežejo neke vrste čustveno normalizacijo in stabilnost. Prej se usmerijo k realističnim pogledom na stvari. Zavedanje lastne vrednosti krepi otrokovo samozavest in samozavedanje. Glasbeno

udejstvovanje ob različnih nastopih vsekakor vpliva na pozitivno otrokovo samopodobo (Goetze, 1985). Otroci, ki so bili deležni intenzivnejše glasbene vzgoje, so se izkazali kot bolj komunikativni, odgovorni, razumevajoči in nenasilni. (Partanen, 1994).

Zaskrbljujoče dejstvo je, da glasbena vzgoja kljub temu, da glasba predstavlja najpomembnejšo in osrednjo dejavnost v življenju mladih ljudi, žal ostaja na obrobju. Razlogov za osrednji položaj glasbe v življenju otrok in mladostnikov je veliko: emocionalna moč glasbe, identifikacija z izvajalci (idoli), socializacija (iskanje lastnega jaza in prostora), protest, norme skupinskega obnašanja, glasba in gibanje (ples), zabava ... (Peschl, 1998).

Glasbeno umetnost srečujemo na večini predmetnih področij, na katera ima, kot dokazujejo raznovrstne raziskave, s svojo naravo in intenziteto pozitiven vpliv. Medpredmetne povezave so zaradi tega priporočljive in nujne, saj vplivajo na uspešnost učencev na različnih področjih.

Vokalna tehnika in petje v prvem triletju osnovne šole

»Pesem naj bo umetnina. Pesem mora učinkovati kot doživetje, da bo postala otrokova potreba.« (Voglar, 1987: 44.)

Učenje vokalne tehnike na začetni stopnji osnovnega šolanja, v prvem triletju, je po mnenju nekaterih strokovnjakov neprimerno; veliko več je poznavalcev pevske pedagogike, ki zagovarjajo uvajanje vokalne tehnike že v prvem triletju, vendar s pravilnimi oblikami in metodami. Nekateri zagovarjajo učenje vokalne tehnike preko različnih glasbenih aktivnosti na ustrezen način že v predšolskem obdobju (Temmerman, 2000). Razvijajoči glas otroka poseduje le njemu lastne značilnosti, ki se jim mora način pevskega poučevanja prilagoditi (Welch, 2000). V kolikor se ne upošteva individualnih lastnosti posameznega učenca pri poučevanju petja, se lahko pojavijo glasovni problemi v obliki bolezni, poškodb ali nepravilne uporabe glasovnega aparata, kar se reflektira tako pri petju kot tudi pri govoru (Wilson, 1987).

Vzgoja vokalne tehnike v prvem triletju temelji na različnih strategijah poučevanja petja. Za dosego pevski učnih ciljev poznamo različne vaje za razvijanje posameznih področij pevske tehnike (Sabol in drugi, 1995; Rutkowski, 2003). Zaradi tega se v praksi uporablja različne načine poučevanja petja v zgodnjem otroštvu (Phillips, 1992; Mohr, 1997; Miller, 2001; Nelson in drugi, 2002; Liao in drugi, 2007).

Petje predstavlja elementarno izvajalsko obliko ne le v prvem triletju, temveč na vseh stopnjah splošnega šolstva. Spodaj predstavljamo klasifikacijo stopenj poučevanja petja in ustreznih glasbenih metod v prvem triletju osnovne šole (Oblak, 2003):

- *izbor pesmi* - glede na
 - obseg pesmi,
 - ritmično in melodično strukturo pesmi,
 - tempo, ki omogoča jasno izreko in doživljajsko interpretacijo;
- *predstavitev in učenje pesmi* - glede na glasbeni in besedni del
 - pesemski vsebini lahko posredujemo ločeno ali
 - izhajamo iz njune celostne oblike;
- *imitacija ali metoda posnemanja*;

- *memoriranje besedila;*
- *memoriranje melodije;*
- *delo s slikovnim zapisom;*
- *doživljajsko in estetsko oblikovanje pesmi;*
 - dinamika,
 - tempo in agogika,
 - fraziranje,
 - dikcija,
 - artikulacija;
- *utrjevanje in spremljanje pesmi;*
- *petje in vzgoja občutka za sozvočje;*
- *petje in didaktične igre, ki so namenjene spontanemu razvijanju, poglobljanju in utrjevanju posameznih sposobnosti ali spretnosti učencev:*
 - igra melodičnega odmeva,
 - igra pevskega dihanja,
 - igra izreke glasov.

Glasbeni in pevski dosežek učencev prvega triletja je širitev pesemskega repertoarja in spoznanja o različnih skladbah in pesmih. Razvijajo se glasbene sposobnosti, kot so melodični in ritmični posluš, občutek za sozvočja, glasbeni spomin ter analitična zaznava in oblikovno mišljenje. Nadalje se na psihomotoričnem področju razvijajo glasbene spretnosti. Z ustreznimi vajami se širi glasovni obseg in izboljšuje kakovost vokalne tehnike. Izboljšuje se tudi tehnika igranja na glasbila ter skladnost gibov ob glasbi. Pomembna so tudi splošna elementarna znanja, ki jih učenec potrebuje v vsakodnevnem stiku z glasbo (Oblak, 2003).

5.1

Izobrazba otroškega glasu

Glasovni aparat otrok se ne razlikuje bistveno od glasovnega aparata odraslih. Pri obeh lahko govorimo o enakih anatomskih in fizioloških značilnostih. Razlika je le v velikosti posameznih sestavnih delov. Otrok namreč skladno s svojim telesnim razvojem doživlja tudi glasovne spremembe, ki so najizrazitejše v obdobju mutacije. Še posebej je to očitno pri dečkih, ko omenjene telesne spremembe zelo očitno vplivajo na otroški glas (Cooksey, 2000). Tudi zvočnost glasu je odvisna od velikosti in lege telesnih

resonančnih votlin, ki jih pogojuje starost, za ambitus glasu pa je pomembna tudi velikost glasilk. Vse naštetu vpliva na kakovost glasu.

Glasovna vzgoja ali učenje vokalne tehnike se mora začeti s poznavanjem osnovne anatomije človeka in delovanjem glasovnega aparata. Poudarek mora biti od samega začetka na pravilnem dihanju, drži, sproščenosti in pravilni usmeritvi ter postavitvi tona. Predpogoj za glasovno vzgojo je seveda zdrav glasovni aparat (Logan-Pelhan, 2002).

Barva otroškega glasu je povečini svetla zaradi dominacije glavine resonance; prisotna je sicer tudi resonanca prsne votline, vendar v manjši meri. Zaradi tega so otroški glasovi ponavadi bolj lahkotni in sproščeni v primerjavi z odraslimi glasovi. Poznamo različne strategije učenja vokalne tehnike pri otrocih. Večina priznava skupne temelje, kot so uporaba svetlih in lahkih tonov ob ustrezni podpori miškulature, pravilna in sproščena drža, pokrivanje ušes zaradi lastnega poslušanja in kontrole, individualno petje brez učitelja, ustrezna motivacija v smislu pohvale in kritike ter silabično petje pred besedilom. Omenjene osnove pomenijo za veliko otrok lažji dostop do učenja vokalne tehnike (Rutkowski, 2003; Liao, Davidson, 2007).

Pri učenju petja otrok je izrednega pomena poznavanje njihovih glasovnih obsegov. V spodnjih razpredelnicah sta razvidna dva različna opisa otroških glasovnih obsegov glede na starost otrok. Iz njih je opazna razlika. Groebming je leta 1948 določil bistveno nižje glasovne obsege otrok glede na njihovo starost, kot kasneje, leta 1997, Mohr. Vsekakor pa veljajo navedeni obsegi za otroke, ki redno vadijo petje. Tudi starostni razredi so različni, zato je potrebno določene glasovne obsege razumeti relativno. Poudariti velja tendenco, ki je prisotna v zadnjih desetletjih, in sicer da zaradi vpliva medijev in imitacije odraslih pop pevcev otroci pojejo v nižjih legah.

Tabela št. 5.1: Obsegi otroških glasov po Mohru (1997).

STAROST	GLASOVNI OBSEG
1-3 leta	g1 – c2
3-6 leta	f1 – e2
6-10 leta	c1 – f2
10-15 leta	a – a2 (c4)

Tabela št. 5.2: Obsegi otroških glasov po Groebmingu (1948).

STAROST	GLASOVNI OBSEG
0-1 leto	-
1-2 leti	f1-a1
3-5 let	e1-a1
6 let	e1-a1
7 let	d1-c2
8-9 let	d1-d2
10 let	c1-e2
11 let	h-e2
12-15 let	a-f2

Pri oblikovanju otroškega glasu in učenju vokalne tehnike morajo biti učitelji in drugi glasbeni pedagogi zelo previdni. Upoštevati moramo načela, ki so pomembna tudi pri odraslih pevcih, pri učencih pa so nepogrešljiva. Postopnost se kaže v ustreznih ritmičnih in melodičnih vajah, usmerjenih v razvoj različnih glasbenih sposobnosti (Langness, 2000; Welsh, 2000; Silverman, 2008).

Motivacija pri pevski dejavnosti je izrednega pomena. Glede na starost in razvojno stopnjo mora učitelj učence zainteresirati za ustrezne pevske vsebine, da bodo aktivno in z veseljem sodelovali pri petju, kasneje pa bodo z uspehom izvajali usvojene pesmi, ki bodo v veliki meri ostale v trajnem spominu. Iz tega sledi, da je le ustrezna motivacija pravilna in edina pot do razumevanja glasbene umetnosti (Rotar Pance, 2006). Na uspešnost motiviranja učencev pa ima neposreden vpliv motivacijska naravnost učiteljev (Rotar Pance, 1997).

Raziskava iz leta 1997 (Rotar Pance), opravljena na slovenskih osnovnih šolah, je pokazala, da temelji motivacijska naravnost učiteljev v osnovi šoli na osnovi petih motivacijskih temah po Lortieu (1975):

- *interpersonalna tema*, ki združuje motive povezane z željo po delu z otroki in mladostniki;
- *altruistična tema*, ki združuje motive, ko želi posameznik služiti drugim;
- *kontinuirana tema*, v kateri so združeni motivi, ki temeljijo na navezanosti na določeno predmetno področje ali na povezanosti s šolskim okoljem;
- *tema materialnih dobrin*, ki združuje finančne in druge materialne motive;
- *tema časovne skladnosti*, ki združuje motive, povezane z delovnim časom.

Raziskava opravljena na navedenih motivacijskih temah leta 1986 (Joseph, P.B.; Green, N.) je sistem za vrednotenje motivacijske naravnosti dogradila še s tremi temami, ki prikazujejo stopnjo dominacije pri delu:

- *stimulacijska tema*, ki združuje motive, povezane s kreativnostjo in premagovanjem izzivov;
- *tema vpliva drugih*, ki kaže stopnjo vpliva staršev na poklicno motivacijo;
- *psihološka tema*, ki združuje motive, povezane s psihološko varnostjo.

Rezultate omenjene raziskave iz leta 1986 (prav tam) je potrdila raziskava B. Rotar Pance (1997), ki je po pomembnosti izpostavila interpersonalno, kontinuirano, altruistično in stimulacijsko temo kot vodilne motivacijske elemente. Iz tega lahko zaključimo, da bo zmožen pravilnega motiviranja učencev za glasbene vsebine le tisti učitelj, katerega motivacijska naravnost temelji na zdravih temeljih.

Individualno delo, ki mora biti primerno umeščeno v vaje, je osnova za čistejše in pravilnejše petje. Učenci morajo biti dobro obveščeni in seznanjeni, čemu služi določena vaja ali pesem. Tako bodo razumeli in se trudili v pravi smeri.

Za pravilno oblikovanje glasu in razvijanje glasbenih sposobnosti so posebej pri učencih pomembne naslednje točke:

- telesna drža,
- pevsko dihanje,
- artikulacija,
- nastavek tona,
- resonanca,
- izenačevanje vokalov,
- širjenje glasovnega obsega,
- različni načini petja,
- dinamika.

Ob pravilni telesni drži lahko poskrbimo še za sprostitev telesa. Pri pevskem dihanju zavestno prej aktiviramo preponsko muskulaturo. Artikulacija bo ustrezna, če bomo predhodno sprostili čeljusti, jezik in ustnice ter odprli prostor v ustni votlini in žrelu. Nastavek tona je osnova pravilnega petja in mu moramo posvetiti veliko pozornosti. Vpliva na čisto intonacijo. Širjenje glasovnega obsega mora biti optimalno in ne prisilno.

Gojiti moramo tako »legato« kot tudi »staccato« peje in vse vmesne stopnje. Dinamika in agogika kot osnovni sestavini interpretacije morata biti fleksibilni in primerni glede na zahteve partiture (Greenberg, 1970; Goetze, 1985; Aaron, 1991).

Za omenjene dejavnosti so določene skrbno izbrane vaje, ki jih mora učitelj, da bi uspešno razvijal in oblikoval glasove učencev ter skrbel za njihov vsesplošni glasbeni razvoj, poznati in kontinuirano udejanjati pri glasbeni vzgoji kot tudi pri vseh drugih glasbenih aktivnostih (Gordon, 1985).

Pomembni so posamezni cilji pri oblikovanju otroških glasov, ki jim mora učitelj slediti, da lahko zagotovi optimalen glasovni razvoj (Žvar, 2001). Učenec naj v začetku:

- odkriva, kaj lahko stori z glasom,
- spozna zven svojega glasu, višino, jakost in barvo ter jo skuša opisati,
- usvoji osnove dihanja, povezavo telesa in zvena,
- doživi glasovne zmožnosti s pomočjo imitiranja živalskih glasov ipd.,
- spozna vokale in njihove resonance,
- odkrije in popravlja zveneče (n,m), šumeče (š,f) in eksplozivne (p,t,k) konsonante,
- spozna podaljšano napetost pri izdihu,
- preko igre aktivira preponsko miškulaturo,
- s pantomimo uporablja telo kot inštrument (korpofono muziciranje).

Pri nadaljnjem ukvarjanju s pevsko dejavnostjo se posamezni cilji, ki vplivajo na oblikovanje glasu, poglobijo in razširijo.

Učenec naj pri oblikovanju glasu:

- išče občutek za tehnično pravilno petje v obsegu lastnega glasu,
- vadi izenačevanje registrov in izenačevanje vokalov v celotnem glasovnem obsegu,
- vadi pravilen nastavek,
- širi glasovni obseg,
- primerno aktivira preponsko miškulaturo,
- vadi različne načine pevskega izražanja (martellato, staccato, legato),
- razvija gibčnost glasu,
- oblikuje fraze ob pravilnem izdihu,
- spoznava samostojno petje.

5.2

Kakovost petja učencev

Prvo triletje osnovnega šolanja je izredno pomembno za razvoj glasbenih sposobnosti ter spretnosti in pridobitev glasbenih znanj. Predšolsko obdobje je čas, ko se v primernem glasbenem okolju razvijata osnovni glasbeni sposobnosti – ritmični in melodični posluš, osnovna šola pa mora poskrbeti za ustrezno okolje, da se lahko razvoj glasbenih sposobnosti nadaljuje. Ritmični in melodični posluš sta namreč temelj razumevanja in občutenja odnosov med tonskimi višinami in časovnimi trajanji (Pesek, 1995). Ustrezno razvite glasbene sposobnosti in spretnosti pa so pogoj za kakovostno petje v razredu.

Vplivi na kakovost petja v razredu so različni

- *Didaktično usposobljen učitelj z razvitimi glasbenimi sposobnostmi*; splošna hipoteza naloge je, da »učitelj, ki uporablja kakovostno metodo vokalne tehnike, ima dovolj razvite glasbene sposobnosti, pravilen odnos do petja, bo lahko učencem uspešno posredoval znanja in spretnosti, ki so pogoj za učenčev pevski in celostni glasbeni razvoj«. Iz tega ugotavljamo, da se kakovost petja učencev začne pri usposobljenosti učitelja. Povzeto, če je učitelj pevsko dobro usposobljen, lahko pričakujemo kakovostno petje v njegovem razredu.
- *Razvitost glasbenih sposobnosti učencev*; razredna skupnost ni vedno sestavljena iz glasbeno enako razvitih posameznikov. V vsakem razredu so učenci, ki imajo že dobro razvite glasbene sposobnosti, in učenci, ki imajo slabše glasbene predispozicije. Dolžnost učitelja je, da optimalno razvija glasbene sposobnosti po načelu individualizacije in diferenciacije. V pevskem smislu naj bi učitelj in učenci, ki so sposobni intonančno točnega pevskega poustvarjanja, pomagali in vodili ostale (Slosar, 1995).
- *Prostor*; vpliva na kakovost petja zaradi akustike in tudi zaradi počutja v določenem okolju. Znani so optimalni pogoji za petje, ki vključujejo ne le velikost prostora, ustrezno akustiko, primeren zrak in svetlobo, temveč tudi primerno opremljenost (Crandell in Smaldino, 2000; Blackstock, 2000).
- *Izbor pesemskega repertoarja*; mora biti primeren glede na glasbeno oblikovne sestavine (Oblak, 2003).
- *Odnos do petja učitelja in okolja*; pevška praksa potrjuje dejstvo, da je učitelj najboljši zgled za kakovostno petje v razredu. Učenci učitelja brez predsodkov

pred petjem bodo spontano in z veseljem prepevali ne le v šoli, temveč tudi izven nje. Če pa učitelj obvladuje vokalno tehniko in ima ustrezno glasbeno znanje je kakovost pri petju zagotovljena.

V prvem triletju učencem omogočimo tudi spoznavanje barvnih, ritmičnih in harmonskih sozvočij. To spoznavajo največkrat v obliki petja ob instrumentalnih spremljavah, izjemoma tudi v večglasju. Okvirno spoznajo učenci tudi različne glasbeno oblikovne celote, primerne njihovi stopnji; te prepoznajo spontano. Navedeno znanje pripomore k boljšemu razumevanju in sprejemanju glasbenih vsebin in posredno k višji kakovosti pevskega izvajanja.

Prvo triletje v osnovni šoli sovpada z drugo in tretjo stopnjo spolnega razvoja. Do osmega leta v trajanju druge stopnje otrok povezuje informacije, vezane na lastni spol. Od tedaj dalje je zmožen razumevanja nasprotnega spola, ima oblikovan koncept različnosti med spoloma in pozna številne stereotipe in vedenja, vezana na različnost spolov. Za celovito razumevanje otrokovega razvoja je potrebno poznavanje razlik med spoloma v različnih starostnih obdobjih. Otrokovo razumevanje spolne različnosti je neposredno povezano z razvojem otrokovega mišljenja, socialne kognicije ter tako posredno z razumevanjem sebe, sveta in odnosov med ljudmi. Spolni stereotipi niso le domena odraslih, temveč tudi otrok. Pri tem glasba in petje nista izjemi (Cooksey, 2000).

Strokovnjaki so različnega mnenja o tem, kdaj naj bi otroci začeli spoznavati vokalno tehniko, kot tudi o tem ali naj v času dozorevanja in oblikovanja glasovnega aparata sploh prepevajo. Strinjamo se s tistimi strokovnjaki (Miller, 2004), ki zagovarjajo tezo o neškodljivosti petja v kateremkoli starostnem obdobju. To pogojujejo s pravilnim mehkim zastavkom in ustreznim dihom. Seveda morajo biti metode poučevanja primerne starosti učencev. Učitelj mora torej individualno vzgajati in usmerjati učenca k optimalni kakovosti njegovega petja.

5.3

Vokalna tehnika in petje v učnem načrtu

V novem učnem načrtu je glasba med drugim opredeljena kot »oblika komunikacije, ki vpliva na občutja, misli in delovanje, zato učenci potrebujejo glasbene izkušnje izvajanja, ustvarjanja in poslušanja« (Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo, 2008).

V tem kontekstu so vidne spremembe, ki jih prinaša nov učni načrt in ki sledijo mednarodnemu glasbeno-pedagoškemu razvojnemu trendu (Schollaert, (2006). Z vidika umetnosti je sodobna glasbena vzgoja opredeljena kot glasbena produkcija, reprodukcija in recepcija, kar pomeni poudarjanje ustvarjalnosti, poustvarjalnosti in ustvarjalnega sprejemanja.

Učni načrt tudi izpostavlja procese glasbenega učenja in poučevanja, ki »spodbujajo razvoj glasbenega doživljanja in mišljenja ter vplivajo na razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Temeljne metode glasbenega poučevanja in učenja se uresničujejo skozi dejavnosti izvajanja, ustvarjanja in poslušanja glasbe.« (Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo, 2008.)

V prvem triletju je pevska dejavnost v novem učnem načrtu pridobila na pomenu. Operativni in razvojno-procesni cilji zelo jasno kažejo na to in poudarjajo v zvezi s petjem in razvijanjem vokalne tehnike naslednje:

Prvi razred:

- skupinsko sproščeno petje otroških pesmi,
- posnemanje interpretacije pri petju,
- vaje v pevskem dihanju in jasni izreki,
- ritmizacija otroških besedil, izštevank in ugank,
- glasovno izvajanje enostavnih zvočnih vzorcev,
- spremljava pesmi in izreke z glasbili.

Drugi razred:

- skupinsko in samostojno petje ljudskih in umetnih pesmi,
- doživeto petje ob upoštevanju dinamike in agogike,
- oblikovanje pevskega glasu in poglobljanje intonančne zanesljivosti pri petju in izreki,
- poglobljanje ritmične zanesljivosti v smislu natančnosti in izreke besedil,
- glasovno izvajanje enostavnih ritmičnih in melodičnih vzorcev in poglobljanje glasbenega spomina,
- spremljava pesmi in izreke z glasbili.

Tretji razred:

- petje pesmi iz preteklosti in sedanjosti, ter širitev pevskega repertoarja,
- petje in poglobljanje prvin estetskega oblikovanja,
- širitev glasovnega obsega, razvijanje vokalne tehnike in posredno intonančne točnosti,
- poglobljanje občutka za dvo in tridobni metrum, ločevanje dobe od poddelitev,
- glasovno izvajanje enostavnih ritmičnih in melodičnih vzorcev in poglobljanje glasbenega spomina,
- spremljava pesmi in izreke z glasbili.

Za uresničitev navedenih operativnih in procesno-razvojnih ciljev je potrebno obvladovanje vokalne tehnike, ki zagotavlja kakovostno uresničitev vseh ciljev. To pomeni, da je učitelj dolžan ustrezno obvladovati in poznati, teoretično in v praksi, vokalno tehniko, da bo lahko svoje pevske znanje, spretnosti in izkušnje na primeren način posredoval učencem.

Tudi temeljne glasbene dejavnosti morajo biti prilagojene stopnji učencev. V prvem triletju »učitelj izbere za vsak razred program pesmi in besedil, katerih število je odvisno od njihove dolžine in težavnostne stopnje. Pri njihovem izboru upošteva različne izvedbene možnosti ter s tem zagotovi pestrost in spodbudi otrokovo radovednost. Program naj zajema enoglasne pesmi, različne spremljave z inštrumenti, ki jih izvajajo učenci in učitelj, ter povezave z gibanjem in plesom. Temeljna metoda je imitacija. V 3. razredu se uporablja tudi simbolni slikovni zapis.« (Predmetna kurikulumna komisija za glasbeno vzgojo, 2008: 27.) Omeniti velja, da v evropskih državah uvajajo notacijo že od prvega razreda osnovne šole.

Iz učnega načrta je razvidno, da je petje osnovna dejavnost temeljne glasbene dejavnosti »izvajanje«. Metoda posnemanja ali imitacije ni pomembna le pri poučevanju melodije določene pesmi, temveč tudi pri posnemanju načina petja učitelja. Pevska praksa dokazuje, da je učenje petja po zgledu v prvem triletju izrednega pomena. Učenci pri učitelju, ki pravilno poje in zadovoljivo obvladuje vokalno tehniko, tudi brez teoretičnih razlag in znanj bolj kakovostno in pravilno pojejo.

Pomembna glasbena dejavnost je ustvarjalnost. Pojavi se že na predšolski stopnji kot naravna in nujna sestavina glasbene umetnosti in kot značilna lastnost glasbenega

razvoja. Učitelj mora ustvarjalnosti posvečati pozornost in jo uvajati v praksi kot eno temeljnih metod poučevanja. Pri glasbeni ustvarjalnosti učenci sprostijo zvočno domišljijo, učiteljeva dolžnost pa je, da jih usmerja k načrtovanim ciljem. Za uspešno ustvarjalno delo pri glasbeni vzgoji mora učitelj poznati njene razsežnosti in značilne oblike, kot so poustvarjalno izvajanje, ustvarjanje glasbe in ustvarjalno izražanje ob zaznavanju glasbe. Pri vseh treh oblikah je temeljna sestavina petje, zato se mora pravilnemu petju posvečati ustrezna pozornost. V nasprotnem primeru se ustvarjalna dejavnost ne bo mogla razviti do tiste stopnje, do katere bi se lahko (Pangrčič, 2006).

Predvideni dosežki prvega triletja pevske dejavnosti v novem učnem načrtu (Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo, 2008) so:

- samostojno ali v skupini poje repertoar ljudskih, umetnih, domačih ter tujih pesmi,
- v petje vključuje elemente interpretacije,
- zna enakomerno izrekati ritmična besedila,
- upošteva elemente interpretacije (dinamika, tempo, agogika).

Med glasbeno razvojne dosežke prvega triletja osnovne šole uvrščamo tudi različne spretnosti in znanja. Med prve spada pevska in govorna motorika ter instrumentalna in gibalno-plesna motorika. Pri tem se uporabljajo različne didaktične igre, ki učence motivirajo in jim povečajo koncentracijo pri delu. To je pogoj za doseganje višje kakovosti izvajanja.

5.4

Izvenšolske glasbene aktivnosti in glasbene interesne dejavnosti v osnovni šoli

Med izvenšolske glasbene aktivnosti spada predvsem glasbeno izobraževanje v državnih in zasebnih glasbenih šolah, medtem ko se v šoli pojavljajo kot interesne dejavnosti različni glasbeni krožki.

Mreža javnih in glasbenih šol navkljub svoji številnosti in razširjenosti ne izpolnjuje vedno svojega poslanstva. V povprečju je od celotne populacije učencev v glasbeno šolo vključenih približno le petina (23 %). Od učencev, ki ne obiskujejo glasbene šole (85 %), pa bi želelo obiskovati tovrstno glasbeno izobraževanje, je približno tretjina učencev (31 %).

Osnovni cilj glasbene šole je, »da učencem razvije glasbene sposobnosti, spretnosti, ustvarjalnosti in znanja v skladu z njihovim psihofizičnim razvojem, tako da bodo sposobni umetniškega izražanja, sprejemanja in vrednotenja glasbenih stvaritev ter širše kulture. Učenci naj bi si razvili tudi umetniško in estetsko tenkočutnost ter komunikativnost. Glasbena šola naj bi omogočila svojim učencem tudi razne oblike glasbenih aktivnosti in udejstvovanja, v katerih naj bi uresničevali svoje kulturne, rekreacijske in socialne motive ter si razvijali občutek odgovornosti v odnosu do sodelovanja na kulturno-umetniškem področju« (Slosar, 1995: 93.)

Poleg navedenih ciljev je pomembno tudi vzgajanje za multikulturno družbo, razvijanje in ohranjanje lastne kulturne in naravne dediščine, skrb za prenos nacionalne in občečloveške dediščine in razvijanje nacionalne zavesti. V praksi se žal izpostavljajo cilji psihomotoričnega področja, ki so odločilnega pomena za razna glasbena tekmovanja. Na podlagi tekmovalnih dosežkov se žal vrednoti tudi kakovost dela posamezne glasbene šole, vse ostalo ostaja neopaženo. Tekmovalna motivacija je sicer pozitivna, vendar ne sme prevladati kot politika javne ustanove, ki spregleda svoje osnovno poslanstvo, jasno opredeljeno v ciljeh.

Pomembnost glasbenega izobraževanja v glasbeni šoli je razvidna iz številnih raziskav (Shuter Dyson, Gabriel, 1981; Bastian, 1997; Bowles, 1998; O'Neil, 2002; Caldwell in drugi, 2002). Raziskave dokazujejo, da učenje instrumenta vpliva na pospešen glasbeni razvoj in »da usmerjeno glasbeno urjenje hitro razvija določeno glasbeno sposobnost« (Slosar, 1995a: 95). Zaradi tega bi morale biti glasbene šole dostopne za številnejšo populacijo učencev.

Danes je prisotna vse večja dvomljiva ponudba glasbenikov brez ustrezne izobrazbe, ki ponujajo alternativno učenje določenih inštrumentov in tudi petja. Žal so glasbene vsebine, ki jih ponujajo kot alternativno možnost ob glasbenih šolah, največkrat dvomljive kvalitete. Razlog za to je omejitev vpisa v glasbene šole ne glede na glasbene sposobnosti zainteresiranih.

Tako v glasbeni, kot v osnovni šoli se izvaja najbolj množična oblika glasbene vzgoje – petje v pevskem zboru. To trditev potrjujejo vsakoletni podatki Zveze kulturnih organizacij Slovenije, ki vodi statistiko o delujočih pevskih sestavih vseh kategorij in stopenj. Na Slovenskem deluje trenutno okoli 1000 otroških in mladinskih pevskih

zborov, približno 800 odraslih in okoli 750 cerkvenih. Kvaliteta petja pevskih zborov je zelo različna, kot je tudi namen delovanja pevskih zborov, vsekakor pa je odvisna predvsem od strokovne usposobljenosti zborovodje in njegove osebnosti. Poleg tega vpliva na kakovost še motivacija pevcev, glasbene in glasovne sposobnosti, socialna in izobrazbena struktura in podobno. Od naštetega so odvisni cilji in pričakovanja zborovodje in pevcev, posledično je od tega odvisen izbor programa, ki vpliva na glasbeni razvoj posameznih pevcev.

Petje v šolskem pevskem zboru kot interesna dejavnost nadaljuje, dopolnjuje in pogloblja glasbeno vzgojo v osnovi šoli. Zaradi tega ima poseben status kot obvezna interesna dejavnost osnovne šole. Glede na število vključenih učencev v pevski zbor je petju namenjeno različno število ur. Šolski pevski zbor »je nepogrešljiv člen med šolsko glasbeno vzgojo in ljubiteljskim zborovskim petjem odraslih in ustvarja pogoje za skupno kvalitetno rast splošne narodove kulture« (Slosar, 1995: 97).

Zborovska kultura na Slovenskem se odraža tudi v osnovnih šolah, dejstvo pa je, da je bila pevska dejavnost še do nedavnega bolj aktivna kot danes. Sodelovanje v pevskem zboru bi moralo biti nadgradnja glasbenemu izobraževanju pri rednem pouku (Žvar, 2001).

Omeniti moramo še vlogo in pomen glasbenega krožka kot interesne dejavnosti v okviru osnovne šole. Obstoj in delovanje glasbenega krožka, ki je lahko različno sestavljen, je odvisno predvsem od glasbenega pedagoga, njegovih sposobnosti, znanj in motivacije ter odnosa do glasbene umetnosti. Le učitelj, ki ima vse naštete kvalitete bo uspešno motiviral, vodil in glasbeno razvijal vključene učence.

Poslanstvo vseh naštetih glasbenih dejavnosti ob obvezni glasbeni vzgoji je izrednega pomena za glasbeni razvoj učenca kot tudi za razvoj njegove odrasle osebnosti. Povzeli bi, da je kakovost petja učencev prav tako povezana z izvenšolskimi glasbenimi aktivnostmi, saj rezultati naše raziskave, ki jo predstavljamo v empiričnem delu disertacije, poudarjajo večjo uspešnost glasbeno aktivnih učencev pri glasbeni vzgoji in petju, kažejo na pravilen odnos do glasbene umetnosti in na večjo željo po glasbenem ustvarjanju, navkljub dodatni glasbeni aktivnosti, ki so jo deležni.

5.5

Vrednotenje kakovosti petja učencev

Kakovostno glasbeno vzgojo pogojuje med drugim tudi objektivno, zanesljivo, veljavno in občutljivo vrednotenje učenčevega dela v obliki sprotnih informacij o njegovem glasbenem učenju in napredku. Omenjene povratne informacije izvirajo iz učenčevega razvoja na afektivnem, kognitivnem in psihomotoričnem področju in so pokazatelji kakovosti učnega dela (Rutar, 2000).

Po didaktičnih modelih po vsakem učenju in utrjevanju sledi preverjanje znanja. Pogoji za uspešno preverjanje znanj so jasni učni cilji in namen vzgojno izobraževalnega procesa. Vedeti moramo, kakšna znanja, spretnosti in veščine želimo, da učenci obvladajo. Iz tega sledi, da so učni cilji vodilo za usmerjanje poučevanja in osnova pri presojanju in vrednotenju doseženega (Žvar, 2001).

S kurikularno prenovo se je uvedel nov način preverjanja oz. ocenjevanja učenčevega dela pri glasbeni vzgoji. V zgodnjem obdobju šolanja, v prvem triletju, so evidentne individualne razlike med učenci, ki se kažejo v predznanju, sposobnostih, kognitivnem, psihomotoričnem, afektivnem in socialnem razvoju. V glasbenih dosežkih učencev se kažejo velike razlike, kar lahko izrazimo z opisno oceno (Zadnik, 2004). Prednost opisnega ocenjevanja v prvem in drugem triletju je bolj kakovostna povratna informacija o učenju in višja stopnja veljavnosti in objektivnosti ocenjevanja (Sicher-Kafol, 1997a).

Opisno ocenjevanje je pri glasbeni vzgoji v prvem triletju osnovne šole edina oblika ocenjevanja. V drugem triletju se ocenjuje opisno in numerično, v tretjem triletju pa le numerično.

Polemike glede načina pri numeričnem in opisnem vrednotenju oz. ocenjevanju trajajo že vrsto let in vsaka opredelitev ima svoje zagovornike. Nedvomno je za začetno stopnjo osnovne šole, torej za prvo triletje, najbolj primerno opisno ocenjevanje, ki postaja pomemben del učnega procesa (Rutar, 2001). Naloga opisnega ocenjevanja je izboljšanje kakovosti učenja in ne le evidentiranje učnih rezultatov. Ocena predstavlja integralni del glasbenega poučevanja in je koristna povratna informacija za učenca in učitelja o doseženih glasbenih ciljih (Sicherl-Kafol, 1998). Zaradi specifičnosti pevskega področja je opisno ocenjevanje najbolj primerno, saj lahko učitelj zabeleži vsako

individualno spremembo pri učencu, pa tudi njegovo izhodiščno stanje. Ocenjevanje učenčevega dela pri glasbeni vzgoji vključuje tudi »vrednotenje procesov in dosežkov glasbenega učenja na področju afektivnega, psihomotoričnega in kognitivnega razvoja« (Sicherl-Kafol, 2004: 22).

V smislu kompleksnosti vseh treh področij, ki se dotikajo pevske dejavnosti, moramo biti pozorni na razvijanje:

- samozaupanja, pozornosti, sproščenega in pozitivnega odnosa do petja, internih estetskih vrednot, medosebnih odnosov, sodelovalnega učenja, estetskega doživljanja in vrednotenja, kar izhaja iz afektivnega področja;
- gibalne sproščenosti, zavedanja telesa, orientacije v prostoru v smislu akustike, gibalnih spretnosti in koordinacije, gibalne komunikacije, gibalno-estetske izraznosti in občutljivosti, kar izhaja iz psihomotoričnega področja;
- učne in pevske samostojnosti, ustvarjalnega mišljenja, kritičnega vrednotenja, ustvarjalne komunikacije, estetskega vrednotenja, intuitivnosti in imaginacije, kar izhaja iz kognitivnega področja (prav tam).

Merila za vrednotenje glasbenih dosežkov izvajanja – petja (prav tam):

PETJE

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Afektivno področje:<ul style="list-style-type: none">○ čustva,○ interes,○ odnosi.➤ Psihomotorično področje:<ul style="list-style-type: none">○ pevska izreka. | <ul style="list-style-type: none">➤ Kognitivno področje:<ul style="list-style-type: none">○ izrazna sredstva,○ ritmika in melodika,○ zanesljivost. |
|--|--|

Preverjanje in ocenjevanje glasbeno-vzgojnega dela se prične pri preverjanju kakovosti lastnega oz. učiteljevega dela. Iz tega izhaja nenehno iskanje drugačnih načinov poučevanja in vrednotenja lastnega in učenčevega dela.

V nameri izboljšati kakovost preverjanja in ocenjevanja ali vrednotenja znanja moramo paziti med drugim tudi na novo pojmovanje znanja, ki je opredeljeno bolj široko in vključuje različne vidike uspešnosti učencev, na vrednotenje razumevanja znanja višjih

taksonomskih ravni, na podarjanja osnovnih pojmovanj in na uporabo znanj (Skribe-Dimec, 2004). Merila za vrednotenje določajo narava učenja in specifične predmetnega področja. Izhajajo iz namenov učenja oz. učnih ciljev. Z njimi določamo stopnje učenčevih dosežkov glede na zastavljene cilje. Merila vrednotenja morajo biti učencem znana, razumljiva in dosegljiva (Sicherl-Kafol, 2004).

Glasbeno učenje mora biti torej spremljano v smislu kompleksnosti, sistematičnosti in sprotnosti. Kriteriji za vrednotenje temeljijo na ciljnih glasbene vzgoje, ki spremljajo afektivno-socialni, psihomotorični in kognitivni razvoj (prav tam).

Omeniti moramo še sodobnejše koncepte ocenjevanja, ki se pojavljajo v večini izobraževalnih sistemov in pomenijo odmik od tradicionalnega psihomotoričnega ocenjevanja. Gre za *ocenjevanje za učenje*. Tradicionalno ocenjevanje, ki temelji na preizkusih znanja, se preusmerja k ocenjevanju v procesu učenja, ob tem pa daje pomen načinu sporočanja o učenčevih dosežkih.

Tradicionalni koncept ocenjevanja poudarja naslednje:

- ocenjevanje kot enkratni dogodek,
- ocenjevanje kot zaključek učnega procesa,
- nujnost ocene učenca,
- vključevanje le nekaterih vidikov znanj,
- neupoštevanje različnih potencialov učencev pri izražanju znanj oz. neupoštevanje učnih stilov in mnogoterih inteligenc,
- odgovornost učenca za uspešnost učenja.

Sodobnejši koncept ocenjevanja poudarja:

- ocenjevanje učenčevih zmožnosti in dosežkov poteka sprotno v določenem obdobju,
- sprotno ocenjevanje je del učnega procesa,
- učenec je vključen v proces ocenjevanja (možnost samoocenjevanja),
- vključevanje različnih vidikov znanja,
- načini izražanja spodbujajo potenciale posameznih učencev in upoštevajo učne stile in mnogotere inteligence,
- učenec prevzema odgovornost za lastno učenje.

V praksi bi morali učitelji združevati iz obeh konceptov tisto, kar je najboljše (Eržen, 2006). Na glasbenem področju »ocenjevanje vključuje vrednotenje procesov in dosežkov glasbenega učenja na področju afektivnega, psihomotoričnega in kognitivnega razvoja« (Sicherl-Kafol, 2004: 22), kar je v tesni povezavi z razvojem glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj.

»Spodbujati, ohranjati, prav vrednotiti in oblikovati otrokovo pevsko ustvarjalnost je pomembna in obenem tudi zelo zahtevna naloga, ki jo bomo zmogli samo s poglobljenim glasbeno-vzgojnim delom, z lastno ustvarjalno udeležbo in s tenkočutnim odnosom do otrokovih ustvarjalnih teženj.« (Voglar, 1987: 22.)

6

Sinteza teoretičnega dela

V teoretičnem delu smo pregledali relevantno literaturo, ki je vsebinsko vezana na našo raziskavo, in jo razdelili na pet smiselnih enot, v katerih izpostavljamo kakovost v vzgojno-izobraževalnem procesu, fiziologijo in strukturo petja, vokalno tehniko in petje, pri čemer smo poudarili vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu, še posebej v prvem triletju osnovne šole.

V prvem poglavju smo obrazložili pojmovanje kakovosti v širšem smislu, ki je največkrat odvisno od časa in prostora. Predstavili smo razloge in namene za ugotavljanje kakovosti, pa tudi različne načine ugotavljanja kakovosti in kazalce kakovosti. Danes sprejemamo kakovost kot vrednoto civilizacije (Medveš, 2001), ki je pomembna in potrebna tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu. Kakovost v domeni vzgoje in izobraževanja lahko definiramo tudi kot potrebo današnjih in prihodnjih generacij učencev in družbe (Erčulj, 1996). Razlogov za ugotavljanje kakovosti je več in se med seboj največkrat razlikujejo glede na področje delovanja in cilje, nedvomno pa predstavlja kakovost ključ do uspeha kjerkoli in kadarkoli (Florjančič, 1998). Otrokov razvoj je kompleksen in dinamičen proces znotraj integracije gibalnih, čustveno-socialnih in spoznavnih dejavnikov, ki so medsebojno prepleteni in soodvisni (Sicherl-Kafol, 2001), in zaradi tega je kakovost glasbenega poučevanja v razvojno najpomembnejšem obdobju za otroka izrednega pomena. Nadalje poudarjamo, da pomanjkanje kakovostnih glasbenih vsebin in dejavnosti kot tudi izkušenj in možnosti glasbenega udejstvovanja lahko zavira glasbeni, pa tudi intelektualni razvoj učenca, kar je kasneje vidno v spoznavnem procesu in pri oblikovanju celostne učenčeve osebnosti (Gardner, 1995; Shapiro, 1998; Sicherl-Kafol, 2001; Denac, 2002). Osnovni namen ugotavljanja kakovosti je izboljševanje vzgojno-izobraževalnega procesa kot celote. Kurikularna prenova poudarja, da kakovost znanja ni odvisna le od količine znanja in rešitev, temveč od njihove trajnosti in uporabnosti, ki omogočata postavljanje in reševanje novih problemov (po Marentič Požarnik, 1999). Kriteriji za ugotavljanje kakovosti morajo služiti osnovnemu namenu izboljševanja kakovosti, zato je kombiniranje med zunanjim in notranjim nadzorom ter samoevalvacijo nujno potrebno (Medveš, 2000; Musek in drugi, 2001). V šolski praksi poznamo več načinov preverjanja kakovosti. Tradicionalni temeljijo na objektivnih metodah in kvantitativnih

kazalcih, sodobnejši pa na namenu preverjanja kakovosti, kjer je poudarjeno permanentno interno zagotavljanje in izboljševanje kakovosti ter samoregulacija v šolstvu (Fritz, 2002). Poleg objektivnih načinov preverjanja se uveljavljajo v praksi tudi subjektivne, kvalitativne metode, ki temeljijo na samoocenjevanju in podpori sodelavcev. Kazalce kakovosti nam predstavljajo splošni podatki, ki nam omogočajo določitev trenutnega stanja na področju, kjer se preverja kakovost. V naši raziskavi smo se, glede na relevantno literaturo, odločili za preučitev naslednjih kazalcev: načrtovanje in izvajanje glasbene vzgoje s poudarkom na pevski dejavnosti (Tomić, 1992; Strmčnik, 2001; Žakelj, 2007), diferenciacija in individualizacija pri glasbeni vzgoji in petju (Strmčnik, 2001), učne metode in učne oblike pri glasbeni vzgoji in pevski dejavnosti (Oblak, 1987; Marentič Požarnik, 1997; Sicherl-Kafol, 1999; Kovač, 2000; Gullaer, 2000; Denac, 2002; Rutkowski, 2003; Miller, 2004), motivacija učencev za glasbeno vzgojo in petje (Rotar Pance, 1997; 2006) ter glasbena in posebej pevska aktivnost učiteljev in učencev (Slosar, 1995; Lamont in drugi, 2003; Green, 2006).

Osnova ugotavljanju in kasneje zagotavljanju kakovosti je poznavanje matičnega področja. V domeni naše naloge je to fiziologija in struktura petja, ki jo predstavljamo v drugem poglavju. Fiziologija je veda o življenjskih dogajanjih, fiziologija petja pa se ukvarja z glasovnim aparatom in njegovim delovanjem. Novejše raziskave temeljijo na dejstvu, da lahko človek ustvarja tone na različne načine in v širokem glasovnem obsegu. Tekom evolucije je razvil govor kot sredstvo sporazumevanja, ob tem pa zanemaril pevski aparat, ki je potreben za učenje vokalne tehnike in odločilno vpliva na kakovost petja (Elias, in drugi 1997; Dejonckere, 2001; Gregg, 2002; Heman-Ackah in drugi, 2002; Jonsdottir, 2002; Knecht, in drugi 2002; Vilkmann, 2001, 2004; Roy in drugi, 2004; Sundberg, 2006). V poglavju o fiziologiji predstavljamo sestavne dele glasovnega aparata, ki morajo pri petju ali govoru usklajeno delovati, kar je pogoj za pravilno vokalno tehniko in posredno pravilno petje in govor (Lhotka-Kalinski, 1975; Miller, 1986, 2004; Brown, 1996; Callaghan, 2000; Crannell, 2000; Gullaer, 2000; Welch, 2000; Gregg, 2001; Rutkowski, 2003; Sundberg, 2006; Bele, 2008). Nadalje predstavljamo stopnje produkcije glasu z vidika različnih avtorjev (Lhotka-Kalinski, 1975; Ravnikar, 1999; Michels, 2002; Slosar, 2003; Arai, 2004; Sundberg, 2006) in vlogo pevske resonance, ki je pomemben sestavni del oblikovanja glasu (Lhotka-Kalinski, 1975; Bedina in drugi, 1981; Gregorc, 1982; Ravnikar, 1999; Michels, 2002). V domeni petja in vokalne tehnike je najbolj ustrezen opis pojava in vloge resonance Lhotke-Kalinskega: »Ob tresenju glasilk se pojavlja vibracija zraka v žrelni in ustni votlini. Od

tam naprej ustvarja zračni tok že določeno število tresljajev, ki je pogojeno z enakomernim vibriranjem glasilk, če so aktivirane. Resonanca, ki se pojavi daje prvotnemu tonu polnost in širino ter moč in prodornost.« (1975: 18.) Novejše raziskave dokazujejo, da oblika telesnih resonančnih votlin ni fiksna in se spreminja z uporabo pevske muskulature (Miller, 1986; Arai, 2004); zaradi tega je potrebno pozorno slediti razvoju resonančnih votlin glede na slušno vrednotenje tona pri učencih in jih pravilno usmerjati k boljši zvočnosti in večji prodornosti z zavestno uporabo resonance (Gregg, 2001; Morozov, 2002; Arai, 2004). Pravilno petje pomeni med drugim tudi slušno neopazne prehode med registri kar je možno le, če pevski aparat deluje kot celota. Prehodi med registri so ena izmed temeljev pravilnega in lepega petja (Gregorc, 1982; Aaron, 1991; Lallh, Rochet, 2000). Izpostavljamo cilj sodobne pevske pedagogike, ki pomeni izenačenje vokalov v enem registru, v smislu zelene interpretacije pa je v praksi dovoljena uporaba različnih registrov (Miller, 1986). Poudarjamo tudi vlogo pevske izreke, ki ji je potrebno posvetiti enako pozornost kot produkciji in estetiki tonov. Pri pravilni izreki so najpomembnejši konzonanti, ki skupaj z vokali tvorijo govorne zvočne enote-foneme, ki jih raziskuje veda fonetika (Gregorc, 1982; Verovnik, Mathelitsch, 1999; Miller, 2001; Gregg, 2002). Artikulirane besede so torej le del jezikovnega izraza. Številne variante in odtenki v smislu intonacije, intenzitete, mimike in gibanja konstantno spremljajo artikulacijo pevske izreke (Cranell, 2000).

V tretjem poglavju teoretičnega dela predstavljamo osnove vokalne tehnike, ki pomeni usklajeno delovanje elementov glasovnega aparata. Nadalje predstavljamo govor in petje ter razlike med njima in zastavljanje ter nastavljanje tona pri petju. Temu sledi predstavitev različnih metod vokalne tehnike ter najpogostejša obolenja glasovnega aparata. Poudarjamo, da vokalna tehnika v osnovi ne poudarja funkcije govora, temveč je njena pozornost usmerjena v koordinirano gibanje grla in pevskega aparata kot celote (Calvin, 2006). Pokazatelji kakovosti vokalne tehnike so danes usklajeno dihanje s pravilno oporo pevske muskulature, ustrezen nastavek in zastavek tona, jasna pevska izreka, ustrezen glasovni obseg ter izenačenost glasu pri različnih dinamičnih stopnjah in tonskih višinah (Brian, 1989; Henrich, 2007). Poleg omenjenega je za pravilno vokalno tehniko pomembna tudi telesna drža, resonanca in pevska artikulacija (Nelson, Soli, 2000). Petje ali govor s pravilno vokalno tehniko nam omogoča primarno afektivno izražanje. Čustva so tista, ki aktivirajo in koordinirajo glasovno muskulaturo. Iz tega sledi, da se glasovnega izražanja ne more in ne sme kontrolirati le z razumom, temveč igra pomembno vlogo afektivni dejavnik (Scherer, 2003). Nastavek tona pomeni

usmeritev zračnega toka pri petju. Ustrezen pevski nastavek je zaključek usklajenega delovanja celotnega pevskega aparata, ki ga sestavljajo pravilno dihanje, mehki zastavek, uporaba resonance in oblika zvočne cevi, ki je posredno odvisna od drže grla in jezika ter mehkega neba (Wilson, 1987; Welch, 2000). Med številnimi metodami smo v teoretičnem delu predstavili tiste, ki so najbolj v uporabi in imajo različna izhodišča. V praksi srečujemo kombinirano uporabo različnih metod zaradi specifičnih zahtev izvajalcev pri poustvarjanju vokalnih in vokalno instrumentalnih umetniških del iz različnih obdobj. Številne raziskave dokazujejo, da imajo učitelji v osnovni šoli velikokrat glasovne težave (Sataloff, 2001; Vilkman, 2001; Logan-Phelan, 2002; Rantala in drugi, 2002; Timmermans in drugi, 2002). Avtorji ponujajo različne poglede na reševanje glasovnih težav ne le za učitelje, temveč za vse, ki uporabljajo glas pri opravljanju svojega poklica. Osnove, čeprav različnih vokalnih tehnik, so pa največkrat enake (Brown, 1996; Boone, McFarlane, 2000; Broaddus-Lawrence in drugi, 2000; Dejonckere, 2001; Lehto in drugi, 2003; Timmermans in drugi, 2004; Miller, 2004; Bele, 2008).

V četrtem poglavju teoretičnega dela predstavljamo vokalno tehniko in petje v vzgojno-izobraževalnem procesu. Med drugim navajamo poglede različnih avtorjev na razvoj glasbenih sposobnosti, povzetek taksonomije vzgojno-izobraževalnih ciljev s poudarkom na petju, vokalno tehniko učiteljev ter petje v domeni medpredmetnih povezav. Psihologija razvoja otroka poudarja izredno pomembno obdobje otroštva, ko je otrok najbolj občutljiv in dovzeten za glasbo. Opuščanje glasbenega pouka ali neustrezna glasbena vzgoja je zato nesprejemljiva s stališča, da se določen razvoj glasbenih znanj in spretnosti kasneje ne da več nadomestiti. V vzgojno-izobraževalnem procesu je skrb za pravilno vzgojo glasu pomembna in v okvirih glasbene vzgoje nujno potrebna (Comins, 1992; Liao, Davidson, 2007). Vzgojno-izobraževalni cilji, ki jih navajamo, predstavljajo učenčevo aktivnost in razvoj na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem področju. Po Bloomovi taksonomiji (1956) predstavljamo cilje kognitivnega in afektivno-socialnega področja, po Simpsonu (1966) pa psihomotorično področje s poudarkom na pevski dejavnosti. Iz klasifikacije povzemamo tudi prilagojene splošne in specialne cilje, ki so vezani na petje (Žvar, 2001). Kakovost poučevanja je odvisna od številnih komponent vzgojno-izobraževalnega procesa, ki so predmet različnih raziskav, z namenom čim bolj zvišati kakovostno raven poučevanja (Johansen, 2007). Navedeno velja tudi za področje vokalne tehnike učiteljev, ki se vse premalo zavedajo pomembnosti poznavanja glasovnega aparata in obvladovanja

vokalne tehnike (Slosar, 1997). Navajamo mnenja različnih strokovnjakov, ki soglašajo, da pravilna vokalna tehnika ne vpliva le na uspešnejše poučevanje glasbene vzgoje in petja, temveč tudi na govor in s tem posredno na večjo uspešnost učencev pri večini drugih predmetov, pa tudi na kakovost življenja nasploh (Chan, 1994).

V petem poglavju teoretičnega dela predstavljamo vlogo vokalne tehnike in petja v prvem triletju osnovne šole. Učenje vokalne tehnike ali izobrazba otroškega glasu na začetni stopnji osnovnega šolanja je po mnenju nekaterih strokovnjakov neprimerno. Veliko več pa je poznavalcev pevske pedagogike, ki zagovarjajo uvajanje vokalne tehnike že v prvem triletju, vendar s pravilnimi oblikami in metodami (Langness, 2000; Welsh, 2000; Logan-Phelan, 2002; Silverman, 2008). Nekateri zagovarjajo učenje vokalne tehnike preko različnih glasbenih aktivnosti na ustrezen način že v predšolskem obdobju (Temmerman, 2000). Razvijajoči glas otroka poseduje le njemu lastne značilnosti, ki se jim mora način pevskega poučevanja prilagoditi (Welch, 2000). Vzgoja vokalne tehnike v prvem triletju temelji na različnih strategijah poučevanja petja (Phillips, 1992; Sabol in drugi, 1995; Mohr, 1997; Miller, 2001; Nelson in drugi, 2002; Rutkowski, 2003; Liao in drugi, 2007). V teoretičnem delu navajamo med drugim tudi posamezne cilje, ki jim mora učitelj slediti v smislu optimalnega glasovnega razvoja (Žvar, 2001), in vplive na kakovost petja učencev. Zanima nas tudi vloga vokalne tehnike in petja v učnem načrtu (2008), kjer je glasba opredeljena kot oblika komunikacije, ki vpliva na občutja, misli in delovanje. Učni načrt tudi izpostavlja procese glasbenega učenja in poučevanja, ki »spodbujajo razvoj glasbenega doživljanja in mišljenja ter vplivajo na razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Temeljne metode glasbenega poučevanja in učenja se uresničujejo skozi dejavnosti izvajanja, ustvarjanja in poslušanja glasbe.« (Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo, 2008.) Teoretično predstavljamo operativne in razvojno-procesne cilje v povezavi s petjem in vokalno tehniko, ki jim sledijo tudi dosežki prvega triletja osnovne šole. Nadalje predstavljamo izvenšolske glasbene aktivnosti in glasbene interesne dejavnosti učencev prvega triletja ter način vrednotenja kakovosti petja učencev. Med izvenšolskimi glasbenimi aktivnostmi izpostavljam predvsem glasbeno izobraževanje v državnih in zasebnih glasbenih šolah, medtem ko se v šoli pojavljajo kot interesne dejavnosti različni glasbeni krožki in zborovsko petje kot najbolj množična pevska dejavnost. Pomembnost glasbenega izobraževanja v glasbeni šoli je razvidna iz številnih raziskav (Shuter Dyson, Gabriel, 1981; Bastian, 1997; Bowles, 1998; O'Neil,

2002; Caldwell in drugi, 2002). Poslanstvo vseh naštetih glasbenih dejavnosti ob obvezni glasbeni vzgoji je izrednega pomena za glasbeni razvoj učenca kot tudi za razvoj njegove odrasle osebnosti. Pomembno je tudi vrednotenje kakovosti petja učencev, ki ga predstavljamo ob ustrezni literaturi (Sicherl-Kafol, 1997a, 1998, 2004; Rutar, 2000, 2001; Žvar, 2001; Zadnik, 2004; Skribe-Dimec, 2004; Eržen, 2006).

Ugotavljamo, da teoretični del z uporabljenimi relevantno literaturo predstavlja ustrezno osnovo empirični raziskavi, ki sledi sodobnim teoretičnim dognanjem in jih z rezultati dopolnjuje in nadgrajuje.



EMPIRIČNI DEL

7

Problem in cilji raziskave ter raziskovalne hipoteze

7.1

Problem

Na razredni stopnji nas glasbeno-vzgojna praksa opozarja na razlike med učitelji, ki se kažejo v razvitosti njihovih glasbenih sposobnosti, spretnosti, ustvarjalnosti ter znanjih, potrebnih za enakovredno uresničevanje ciljev glasbene vzgoje, ki so opredeljeni v učnem načrtu za glasbeno vzgojo. Velikokrat se glasbena vzgoja v prvem triletju omeji le na petje pesmi. Iz tega sledi, da je obvladovanje ustrezne vokalne tehnike ob ustrezno razvitih glasbenih sposobnostih (ritmični, melodični in harmonski posluh), ostalih spretnostih (klavirska igra, igra na kitaro, igra na otroške instrumente), ustvarjalnosti ter glasbeni pismenosti (razumevanje in izvajanje glasbenega zapisa) nujno potrebno za slehernega učitelja, ki poučuje glasbeno vzgojo. Sistematičnih in reprezentativnih tovrstnih raziskav pri nas še ni bilo izvedenih, v tujini pa smo zasledili raziskave, vezane na vokalno tehniko, le za določen segment pevskega ustvarjanja in poustvarjanja. To pomeni, da raziskavo o vokalni tehniki učiteljev in kakovosti petja učencev v prvem triletju osnovne šole opravičujejo znanstvena spoznanja o pomembnosti glasbene vzgoje, še posebej v prvih letih osnovnega šolanja, za razvoj učenčevih temeljnih glasbenih sposobnosti in spretnosti (Slosar, 1995). Med najpomembnejše spretnosti sodi pravilno obvladovanje vokalne tehnike, ki omogoča ustrezno poustvarjalno vokalno izvajanje.

7.2

Cilji

Cilji raziskave so:

- Ugotoviti znanje in obvladovanje vokalne tehnike učiteljev v prvem triletju osnovne šole glede na starost, izobrazbo, delovno dobo, naziv, spol, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost.
- Ugotoviti kakovost petja učencev tretjih razredov v osnovni šoli glede na spol, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost.
- Ugotoviti povezave ter vpliv vokalne tehnike učiteljev na kakovost petja učencev.

7.3

Raziskovalne hipoteze

Pri sestavljanju hipotez smo upoštevali teoretična predvidevanja, rezultate raziskav drugih avtorjev in tudi lastne izkušnje, ki govorijo, da bo le tisti učitelj, ki ima dovolj razvite glasbene sposobnosti, pravilen odnos do petja in pri poučevanju uporablja ustrezno vokalno tehniko, učencem uspešno posređoval znanja in spretnosti. V tem je tudi osnovni namen raziskovalne naloge, iz katerega smo postavili splošno raziskovalno hipotezo, ter kasneje izoblikovali še specifične hipoteze.

- Splošna raziskovalna hipoteza:

Učitelj, ki pri poučevanju uporablja kakovostno metodo vokalne tehnike in ima dovolj razvite glasbene sposobnosti ter pravilen odnos do petja, bo lahko učencem uspešno posređoval znanja in spretnosti, ki so pogoj za njihov pevski in celostni glasbeni razvoj.

- Specifične hipoteze - učitelji:

H 01: Predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na **starost**.

H 02: Predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na **izobrazbo**.

H 03: Predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na **delovno dobo**.

H 04: Predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike statistično značilne razlike glede na **naziv**.

H 05: Predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na **spol**. Zaradi premajhnega števila

moških učiteljev v vzorcu (le dva učitelja) nismo ugotavljali statističnih razlik med spoloma.

H 06: Predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na **tip šole**.

H 07: Predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na **izvenšolsko glasbeno aktivnost**.

➤ Specifične hipoteze - učenci:

H 8: Predpostavljamo, da obstajajo v posameznih kazalcih kakovosti petja med učenci statistično značilne razlike glede na **spol**.

H 9: Predpostavljamo, da obstajajo v kakovosti petja med učenci statistično značilne razlike glede na **tip šole**.

H 10: Predpostavljamo, da obstajajo v kakovosti petja med učenci statistično značilne razlike glede na **izvenšolsko glasbeno aktivnost**.

8

Metoda dela

Preučevanje rezultatov temelji na neeksperimentalni metodi pedagoškega empiričnega raziskovanja.

8.1

Izvedba empiričnega dela raziskave

- Priprava in izbor inštrumentov
- Priprava vprašalnikov za učence in za učitelje
- Priprava inštrumentov za terensko snemanje
- Priprava testa za vrednotenje posnetkov

Dopisi

- Dopisi ravnateljem in učiteljem tretjih razredov za sodelovanje v raziskavi
- Dopisi staršem in izjave, ki dovoljujejo sodelovanje v raziskavi

Preliminarno zbiranje podatkov

- Aplikacija: vprašalnik učencev (N=71)
- Aplikacija: vprašalnik učiteljev (N=5)
- Aplikacija: vrednotenje posnetkov (N=71)
- Analiza podatkov preliminarne raziskave in optimizacija inštrumentov

- Optimizacija vprašalnika za učence
- Optimizacija vprašalnika za učitelje
- Optimizacija testa za vrednotenje posnetkov

Zbiranje podatkov

- Aplikacija: vprašalnik za učence (N=935)
- Aplikacija: vprašalnik za učitelje (N=52)
- Aplikacija: test za vrednotenje posnetkov (N=52)

- Obdelava in analiza rezultatov glavne raziskave
- Interpretacija rezultatov glavne raziskave

8.2

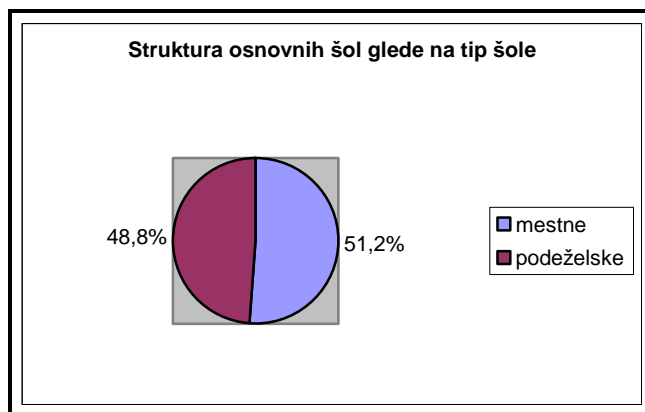
Opis vzorca

V raziskavo smo naključno izbrali in vključili učence tretjih razredov naključno izbranih devetletnih osnovnih šol v Sloveniji, ki so imeli v prvem triletju pri poučevanju glasbene vzgoje neprekinjeno istega učitelja. Po načelu slučajnostnega izbora smo vključili v vzorec 21 mestnih in 20 podeželskih osnovnih šol iz različnih slovenskih regij. V raziskavi je tako sodelovalo 935 učencev in 52 učiteljev iz 41 osnovnih šol.

➤ Vzorec šol:

1. V raziskavo smo zajeli 41 osnovnih šol. Na ustrezne naslove smo poslali dopis in zaprosili ravnatelja, da je posredoval prošnjo za sodelovanje učiteljem/-icam tretjih razredov, ki so izpolnjevali/-e pogoje za sodelovanje. Največkrat se je na posamezni šoli odločil za sodelovanje v raziskavi le en učitelj/-ica. Izjemoma tudi dva in celo trije (slika št. 8.1).

Graf št. 8.1: Struktura vzorca osnovnih šol, vključenih v raziskavo glede na tip šole.



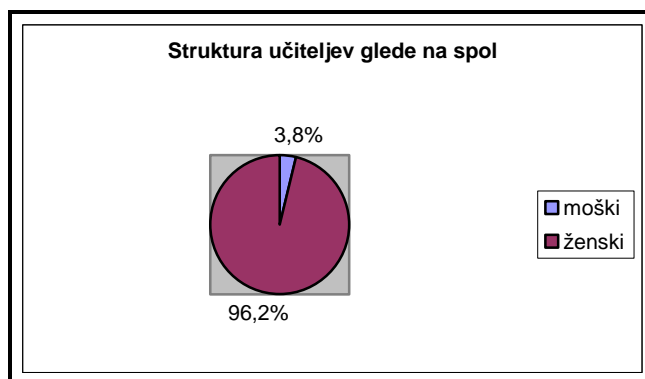
Od naštetih šol spada 21 (51,2 %) osnovnih šol med mestne, preostalih 20 (48,8 %) pa med podeželske (graf št. 8.1).

➤ Vzorec učiteljev:

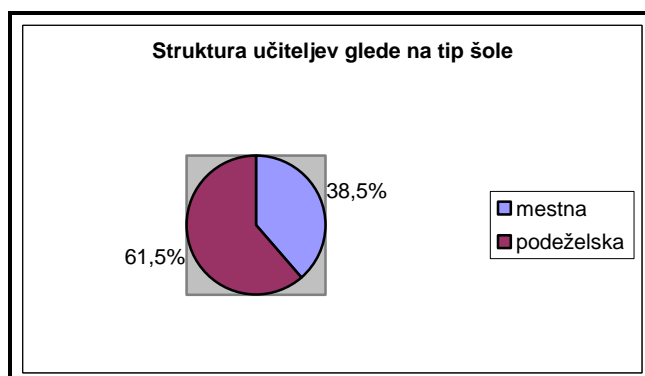
V vzorec učiteljev je bilo vključenih 52 učiteljev/-ic, ki so v šolskem letu 2006/07 učence tretjih razredov osnovne šole poučevali glasbeno vzgojo in so jih predhodno kontinuirano poučevali tudi v prvem in drugem razredu. Glede na spol je sodelovalo 50

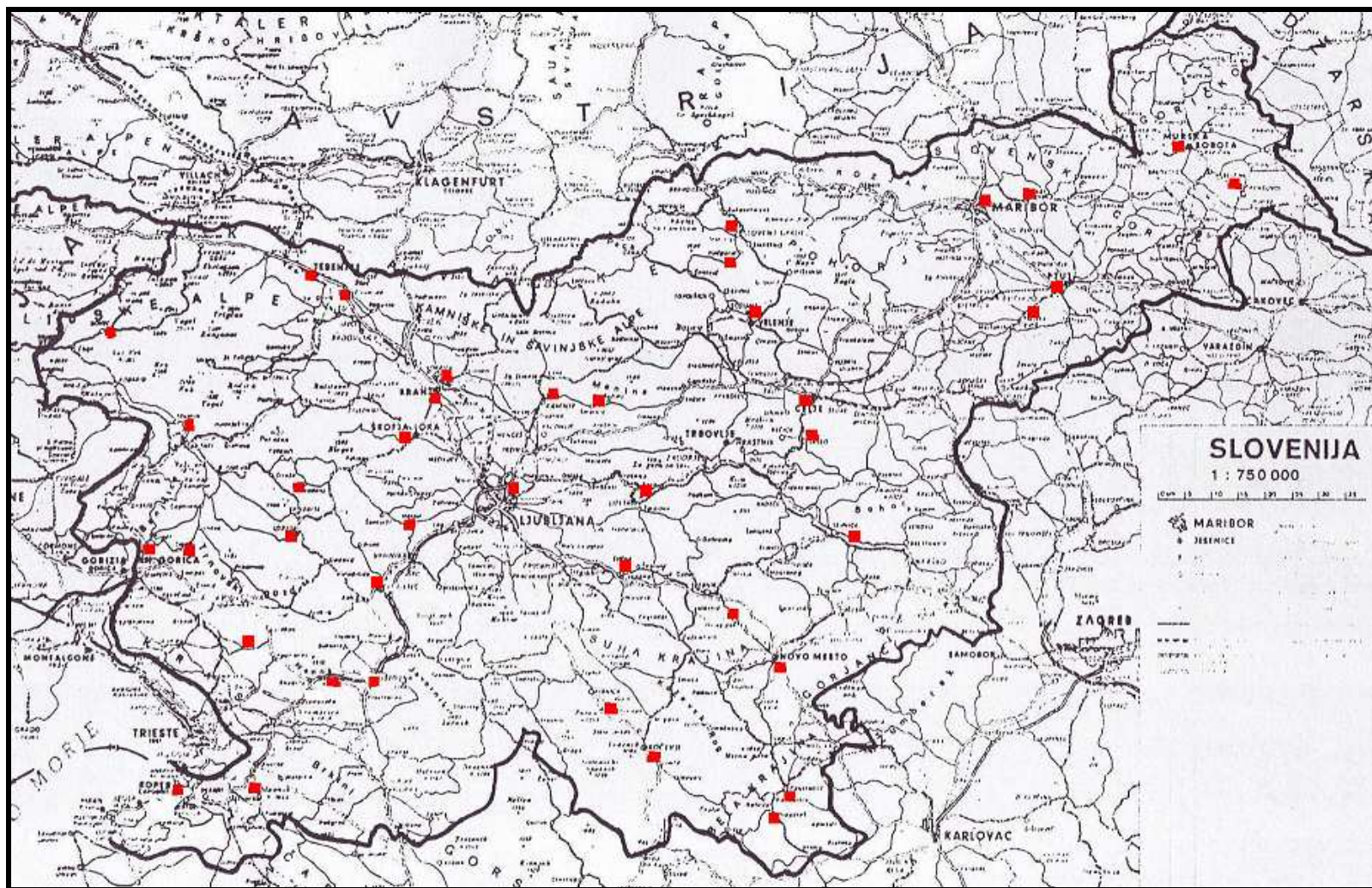
(96,2 %) učiteljic in le 2 (3,8 %) učitelja (graf št. 8.2). 20 (38,5 %) učiteljev/-ic je poučevalo na mestnih šolah, 32 (61,5 %) učiteljev/-ic pa na podeželskih šolah (graf št. 8.3). Podrobnejše karakteristike vzorca so podane v poglavju *Rezultati in interpretacija*. Zaradi premajhnega števila moških učiteljev nismo obravnavali statističnih razlik med spoloma.

Graf št. 8.2: Struktura vzorca učiteljev, vključenih v raziskavo glede na spol.



Graf št. 8.3: Struktura vzorca učiteljev, vključenih v raziskavo glede na tip šole.



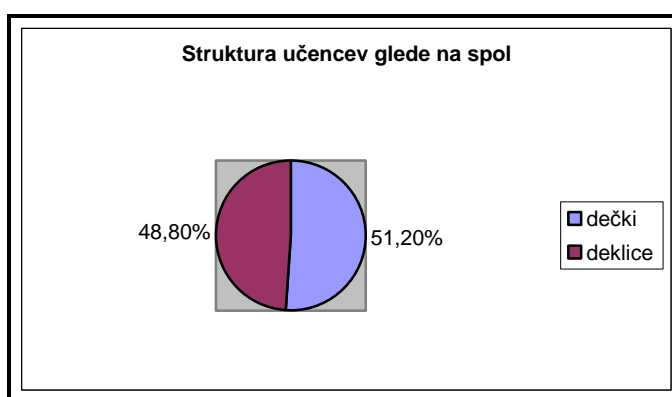


Slika 8.1: Lokacije v raziskavi sodelujočih šol.

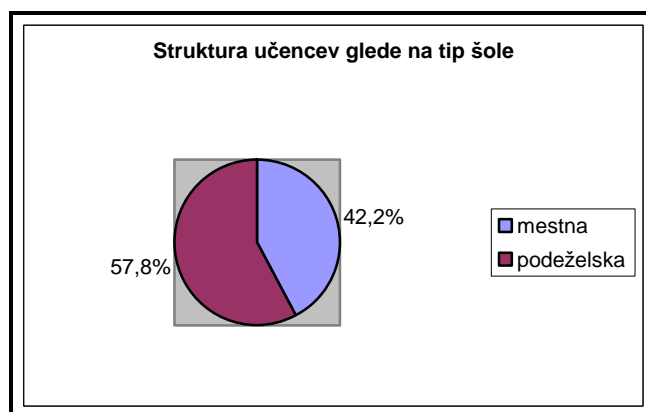
➤ Vzorec učencev:

V vzorec učencev smo zajeli vse učence oddelkov naključno izbranih devetletnih osnovnih šol v Sloveniji, ki so jih poučevali v šolskem letu 2006/2007 sodelujoči učitelji v raziskavi že tretje leto. Skupno je bilo v raziskavo zajeto 935 (100 %) učencev, od tega 479 (51,2 %) deklic in 456 (48,8 %) dečkov (graf št. 8.4). Glede na tip šole je obiskovalo mestne osnovne šole 395 učencev (42,2 %), ostali učenci 540 (57,8 %) pa so obiskovali osnovne šole na podežlju (graf št. 8.5).

Graf št. 8.4: Struktura vzorca učencev, vključenih v raziskavo glede na spol.



Graf št. 8.5: Struktura vzorca učencev, vključenih v raziskavo glede na tip šole.



8.3

Opis spremenljivk

Spremenljivke smo opredelili glede na postavljene hipoteze in cilje raziskave. Z ustreznimi statističnimi metodami smo obravnavali statistično značilne razlike in povezave med naslednjimi neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami.

8.3.1

Neodvisne spremenljivke

Pri učencih:

- spol,
- tip šole,
- izvenšolska glasbena aktivnost.

Pri učiteljih:

- starost,
- izobrazba,
- delovna doba,
- naziv,
- tip šole,
- izvenšolska glasbena aktivnost.

8.3.2

Odvisne spremenljivke

Pri učiteljih in učencih:

- ritmična reprodukcija,
- melodična reprodukcija,
- dinamika pri petju,
- fraziranje pri petju,
- pevski vdih,
- pevska izreka,
- nastavek pri petju,
- zastavek pri petju.

8.4

Merski instrumenti

V raziskavi smo uporabili naslednje merske instrumente:

- anketni vprašalnik za učitelje,
- anketni vprašalnik za učence in
- test vrednotenja vokalne tehnike ter kakovosti petja.

Vprašalnika, namenjena učiteljem za ugotavljanje kakovosti vokalne tehnike glede na starost, izobrazbo, delovno dobo, naziv, tip šole ter izvenšolsko glasbeno aktivnost in učencem za ugotavljanje kakovosti petja glede na spol, tip šole ter izvenšolsko glasbeno aktivnost, ki smo ju pridobili iz projekta *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju* Ministrstva za šolstvo, znanost in šport (Modro oko, 2001/2002), smo priredili in prilagodili področju glasbene (pevske) vzgoje v prvem triletju.

Vprašalnik za učitelje je namenjen objektivni in subjektivni oceni stanja na področju glasbene vzgoje s poudarkom na ugotavljanju vokalne tehnike pri učiteljih. Vprašanja v vprašalniku so zaprtega tipa, možni odgovori pa razporejeni v 5-stopenjsko lestvico Likertovega tipa.

Vprašalnik za učitelje sestavlja 70 spremenljivk, ki zajemajo naslednja področja:

- podatki o učitelju,
- načrtovanje pouka glasbene vzgoje s poudarkom na petju,
- metode in oblike poučevanja glasbene vzgoje s poudarkom na vokalni tehniki in petju,
- motiviranje učencev za petje,
- individualizacija in diferencijacija pri petju,
- glasbeno strokovno spopolnjevanje in glasbene aktivnosti učitelja,
- patologija glasovnega aparata.

V raziskavi smo uporabili tudi anketni vprašalnik za učence, ki smo ga predelali in prilagodili raziskavi za področje glasbene (pevske) vzgoje v prvem triletju. Vprašalnik je namenjen objektivni in subjektivni oceni stanja na področju glasbene vzgoje s poudarkom na ugotavljanju kakovosti petja učencev. Vprašanja v vprašalniku so zaprtega tipa.

Vprašalnik za učence obsega 19 spremenljivk in zajema naslednja področja:

- pevska aktivnost v šoli in prostem času,
- izvenšolska glasbena aktivnost,
- družinsko okolje.

Vprašalnik so učenci reševali po izvedeni in posneti glasbeni uri s poudarkom na pevski dejavnosti. Pri reševanju jim je pomagala učiteljica, ki je predhodno dobila podrobna

navodila za reševanje. Potrebna dodatna razlaga je bila dovoljena, vendar ne kot pomoč pri izbiri odgovora. Tako je bila zagotovljena objektivnost odgovorov.

Tudi test iz projekta *Glasbena vzgoja v novem kurikulumu* Ministrstva za šolstvo, znanost in šport za ugotavljanje pravilnosti ritmične in melodične reprodukcije, dinamike in fraziranja, pevskega vdiha, pevske izreke, nastavka in zastavka pri učiteljih in učencih ter povezav in vpliva učitelja na učenca pri obvladovanju vokalne tehnike smo priredili in prilagodili namenu raziskave. Proučili smo optimalne možnosti evalvacije glasbenih dosežkov pri učencih (Pesek, 1995a). Pri prirejanju smo se opirali na test *Development and validation of a clarinet performance adjudication scale* (Abeles, 2002), ki ima visoko zanesljivost (*Cronbach Alpha* = 0.949). Predhodno smo pregledali in proučili tudi druge številne nestandardizirane in standardizirane teste, ki merijo glasbene sposobnosti (Stumpf, 1883; Revesz, 1954; Schoen, 1923; Bentley, 1966; Lowery, 1926; Mainwaring, 1931; Lundin, 1967; Wing, 1961), glasbene dosežke (Colwell, 1970), glasbeno izvajanje (Mosher, 1925; Watkins, Farnum, 1954; Abeles, 1973) in glasbene interese (Hevner, 1936; Seashore, 1960; Chalmers, 1978).

Prirejen test za vrednotenje vokalne tehnike učiteljev in kakovosti petja učencev je sestavljen iz elementov za ugotavljanje pravilnosti ritmične in melodične reprodukcije, pevske dinamike, fraziranja, pevskega vdiha, pevske izreke, nastavka in zastavka tako pri učiteljih kot tudi pri učencih tretjih razredov v šolskem letu 2006/2007.

Test je namenjen objektivni in subjektivni oceni stanja na področju glasbene vzgoje s poudarkom na vokalni tehniki in petju. Možne ocene so zaprtega tipa in po kriterijih vrednotenja, ki jih navajamo kasneje, razporejene v 5-stopenjsko lestvico Likertovega tipa. Kriteriji vrednotenja pevskega izvajanja so evidentni v 32 trditvah oz. spremenljivkah. Objektivnost in zanesljivost vrednotenja po izbranih kriterijih smo preverili v preliminarni raziskavi ob sodelovanju treh strokovnjakov, ki so z 3,2% odstopanjem ovrednotili isto izvajanje.

Test obsega 32 spremenljivk in zajema naslednja področja:

- ritmična reprodukcija,
- melodična reprodukcija,
- dinamika,
- fraziranje,

- pevski vdih,
- pevska izreka,
- nastavek,
- zastavek.

Oba vprašalnika (Modro oko, 2001/2002) kot tudi test (Abeles, 2002) so se že izkazali za zanesljive. Pred uporabo smo ponovno preverili merske značilnosti vprašalnikov in testa s *faktorsko analizo* in *Cronbachovim koeficientom Alfa*.

Kljub temu smo vprašalnika tudi testirali pri študentih absolventih študijske smeri Razredni pouk na Pedagoški fakulteti Koper Univerze na Primorskem ter ga najprej uporabili v treh oddelkih osnovnih šol v občini Koper.

8.5

Kriteriji vrednotenja

Za objektivno in zanesljivo vrednotenje pevskega izvajanja učiteljev in učencev smo izdelali kriterije vrednotenja (glej prilogo) za osem elementarnih glasbenih področij, ki so pomembne pri pevski dejavnosti:

Ritmična reprodukcija, kjer vrednotimo

- *Točnost ritma in ustreznost tempa,*
- *Pravilnost izvedbe poudarkov v interakciji z besedilom,*
- *Upoštevanje ritmičnih posebnosti,*
- *Primernost agogike.*

Melodična reprodukcija, kjer vrednotimo

- *Točnost melodije glede na zapis,*
- *Intonančno točnost izvajane melodije,*
- *Točnost začetne intonacije,*
- *Točnost harmonske spremljave ob petju ali večglasno petje.*

Dinamika, kjer vrednotimo

- *Intenzivnost dinamične lestvice,*

- *Vpliv dinamike na intenziteto petja,*
- *Upoštevanje zapisane dinamike pri izvajanju,*
- *Primernost dinamike glede na ritem, melodijo in besedilo.*

Fraziranje, kjer vrednotimo

- *Ustreznost postavitve in izvedbe fraz,*
- *Primernost dinamičnega naraščanja in pojemanja,*
- *Pravilnost izvajanja zadnjih zlogov v frazi,*
- *Pravilnost izvajanja dolgih tonov.*

Pevski vdih, kjer vrednotimo

- *Vlogo pevskega vdiha in upevalnih vaj,*
- *Pevski vdih pri izvajanju,*
- *Umeščenost pevskega vdiha v izvajanje,*
- *Uporabo dihalne opore.*

Pevska izreka, kjer vrednotimo

- *Pravilnost pevske izreke,*
- *Razločnost pevske izreke,*
- *Vpliv narečja na pevsko izreko,*
- *Vpliv pevske izreke na petje.*

Nastavek, kjer vrednotimo

- *Vlogo pravilnega nastavljanja tona,*
- *Individualno delo z učenci in učiteljev zgled,*
- *Nastavek učitelja,*
- *Nastavek učencev.*

Zastavek, kjer vrednotimo

- *Vlogo pravilnega zastavljanja ton,*
- *Individualno delo z učenci in učiteljev zgled,*
- *Zastavek učitelja,*
- *Zastavek učencev.*

8.6

Preliminarno zbiranje podatkov

Preliminarno zbiranje podatkov je potekalo na dveh osnovnih šolah v občini Koper. Izbrali smo osnovno šolo Koper kot mestno in osnovno šolo Šmarje kot podeželsko. V preliminarni raziskavi je sodelovalo 71 učencev iz treh oddelkov in pet učiteljev. Glede na rezultate in mnenja v pilotski študiji sta bila vprašalnika ustrezno optimizirana. V pilotsko raziskavo smo vključili tudi 32 študentov 4. letnika Pedagoške fakultete Koper Univerze na Primorskem, ki so izpolnili vprašalnik in podali svoje mnenje.

8.7

Analiza podatkov preliminarne raziskave in optimizacija instrumentov

Podatki pilotske študije, pridobljeni z ustreznimi instrumenti, so bili obdelani s programom SPSS 16.0. Na osnovi podatkov testa in vprašalnikov so bile izračunane opisne statistike in izračun koeficientov zanesljivosti instrumentov kot celote, pa tudi njihovih posameznih delov. Rezultati preliminarne raziskave so pokazali ustreznost in pravilno usmeritev raziskave kot celote.

8.8

Merske značilnosti instrumentarija

Objektivnost nam zagotavljajo anonimnost pri izpolnjevanju vprašalnikov, enotna navodila in prisotnost med izpolnjevanjem zaradi morebitnih nejasnosti. Čas izpolnjevanja ni bil omejen.

Občutljivost je podana s 5 - stopenjsko lestvico možnih odgovorov Likertovega tipa.

Za ugotavljanje zanesljivosti vprašalnika smo uporabili metodo notranje konsistentnosti ocenjevalne lestvice. Izračunali smo koeficient zanesljivosti *Cronbach Alfa*, ki lahko zavzame vrednosti v intervalu med 0 do 1, še dopustna meja zanesljivosti pa je 0,7. Koeficient zanesljivosti *Cronbach Alfa* vprašalnika za učitelje je 0,923 in vprašalnika za učence 0,734. Koeficient zanesljivosti *Cronbach Alfa* za test vrednotenja posnetkov je

0,971. Koeficienti kažejo zanesljivost vprašalnikov in testa in jih lahko uporabimo v nadaljnjih postopkih.

8.9

Zbiranje podatkov

Po pridobljenih soglasjih ravnateljcev, učiteljev ter staršev učencev za sodelovanje v raziskavi smo na naključno izbrane osnovne šole poslali vprašalnike za učitelje za ugotavljanje kakovosti vokalne tehnike glede na starost, izobrazbo, delovno dobo, naziv, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost, ki so jih do določenega roka izpolnili. Priložena so bila navodila za izpolnjevanje vprašalnikov ter navodila učiteljem za izvedbo učne ure (glej prilogo), v kateri je morala prevladovati dejavnost petja z uporabo vokalne tehnike. Kot obvezno pesem, ki so jo morali učitelji izvajati smo izbrali slovensko ljudsko *Ob bistrem potoku je mlin* iz glasbene slikanice za tretji razred devetletke B. Oblak. Po dogovoru smo obiskali določeno šolo in brez naše navzočnosti posneli učno uro, ki smo jo kasneje ovrednotili s testom za ugotavljanje pravilnosti ritmične in melodične reprodukcije, dinamike in fraziranja, pevskega vdiha, pevske izreke, nastavka in zastavka pri učiteljih in učencih ter povezav in vpliva učitelja na učenca pri obvladovanju vokalne tehnike. Sledilo je izpolnjevanje vprašalnikov za učence za ugotavljanje kakovosti petja glede na spol, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost; izpolnjevanje je potekalo po enotnih navodilih. Učiteljem smo bili na razpolago za kakršnokoli pojasnitev.

Ob bistrem potoku je mlin
L. Čermelj Ljudska

1. Ob bi - strem po - to - ku je mlin, cin, cin, a jaz sem pa
2. Ko mlin - ček pri mi - ru bi stal, bi mli - nar in
3. Le te - ci mi vo - da le - po, na ve - li - ko

mli - nar - jev sin. cin, cin. Ko mlin - ček ro - po - če in vo - da šu -
kmet za - lo - val. In o - trok bi jo - kal in to - žil glas -
mlin - sko ko - lo. Ko ka - men vr - ti se in ži - to dro -

1. mlja, sr - ce mi ve - se - lo i - gra, i - gra. Ko gra.
no, ka - ko je brez kru - ha hu - do, hu - do. In do.
bi, že mo - ka se v skri - njo pra - ši, pra - ši. Ko ši.

2.

Slika 8.2: Slovenska ljudska *Ob bistrem potoku je mlin* (Oblak, 2003).

8.10

Statistične metode obdelave

Podatki so bili obdelani s statističnim programom SPSS 16.0.

Izvedli smo osnovno statistično obdelavo podatkov. Ugotovljene so bile merske značilnosti ocenjevalne lestvice z izračunom koeficienta *Cronbach Alfa* in z izračunom *faktorske analize*.

Za ugotavljanje normalnosti porazdelitve podatkov smo uporabili *Kolmogorov-Smirnov test* in nato podatke normalizirali.

Pri vprašalniku za učence smo s pomočjo *hi-kvadrata* ugotavljali statistične razlike med neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami. Pri vprašalniku za učitelje smo ugotavljali statistično značilne razlike s *t-preizkusom* in *analizo variance (ANOVO)*.

Izvedli smo *faktorsko analizo* spremenljivk vprašalnika za učitelje ter *faktorsko analizo* testa za vrednotenje posnetkov oziroma vokalne tehnike in kakovosti petja.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate vprašalnika za učitelje in vprašalnika za učence, ter testa za vrednotenje vokalne tehnike učiteljev in kakovosti petja učencev.

9

Rezultati z interpretacijo vprašalnika za učitelje

9.1

Analiza rezultatov

Iz tabel od 9.1 do 9.10 so razvidni **rezultati vprašalnika za učitelje**, ki smo jih vsebinsko razdelili v deset sklopov. V grafih od 9.1 do 9.16 so **dodatno predstavljene spremenljivke**, ki smo jih izbrali za nadaljnjo statistično obdelavo.

V tabeli 9.1 so predstavljeni odgovori učiteljev na trditve, navedene v vprašalniku za učitelje, ki so vsebinsko vezane na pojem **vokalne tehnike in petja**. Prikazane so osnovne frekvence in odstotki.

Tabela št. 9.1: Tematski sklop spremenljivk, vezan na vokalno tehniko in petje.

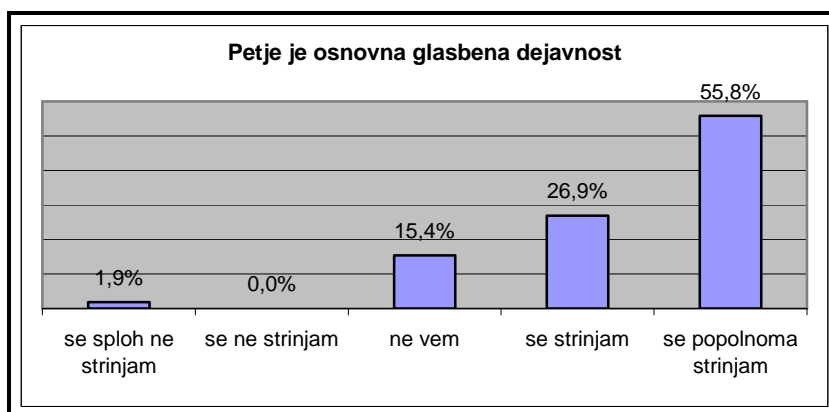
Trditve	1	2	3	4	5	Skupaj
Petje je osnovna glasbena dejavnost.	1 1,9 %	-	8 15,4 %	14 26,9 %	29 55,8 %	52 100 %
Petje vpliva na celostni razvoj učencev.	-	-	4 7,7 %	18 34,6 %	30 57,7 %	52 100 %
Vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje.	1 1,9 %	-	3 5,8 %	24 46,2 %	24 46,2 %	52 100 %
Vokalna tehnika vpliva na učno uspešnost učencev tudi na drugih področjih.	-	9 17,3 %	17 32,7 %	19 36,5 %	7 13,5 %	52 100 %

Legenda:

- 1 – se sploh ne strinjam
- 2 – se ne strinjam
- 3 – ne vem
- 4 – se strinjam
- 5 – se popolnoma strinjam.

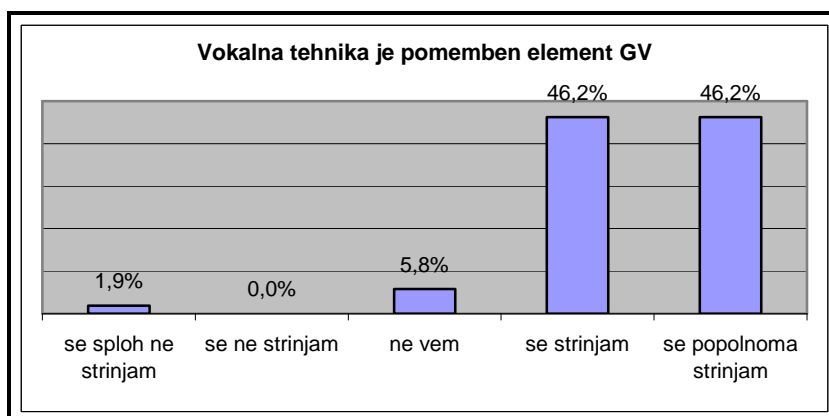
S trditvijo »Petje je osnovna glasbena dejavnost« se popolnoma strinja 29 učiteljev ali 55,8 %, strinja se 14 učiteljev ali 26,9 %, neopredeljenih je 8 učiteljev ali 15,4 %. Povzeto lahko ugotovimo, da večina učiteljev sprejema petje kot osnovno glasbeno dejavnost pri glasbeni vzgoji. 43 učiteljev se popolnoma strinja ali samo strinja, to pomeni skupaj 82,7 %. Le en učitelj se s tem ne strinja, to je 1,9 % (graf št. 9.1).

Graf št. 9.1: Petje je osnovna glasbena dejavnost



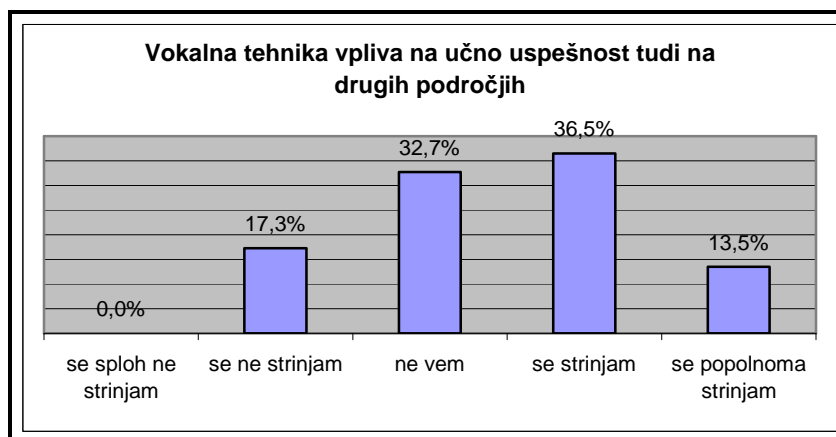
S trditvijo »*Petje vpliva na celostni razvoj učencev*« se popolnoma strinja 30 učiteljev oziroma 57,7 %, strinja se 18 učiteljev oziroma 34,6 %, neopredeljeni so pri tej trditvi 4 učitelji ali 7,7 %. Povzeto lahko ugotovimo, da se s trditvijo popolnoma strinja ali samo strinja večina učiteljev, to je 48 učiteljev ali 92,3 %.

Graf št. 9.2: Vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje.



S trditvijo »*Vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje*« se popolnoma strinja 24 učiteljev ali 46,2 % in enako število učiteljev se strinja. Neopredeljeni so pri tej trditvi 3 učitelji ali 5,8 %. Povzeto lahko ugotovimo, da se s to trditvijo popolnoma strinja ali samo strinja večina učiteljev, to je 48 učiteljev ali 92,3 %. En učitelj se s tem ne strinja (graf št. 9.2).

Graf št. 9.3: Vokalna tehnika vpliva na učno uspešnost tudi na drugih področjih.



S trditvijo »Pravilna vokalna tehnika vpliva na učno uspešnost učencev tudi na drugih področjih« se popolnoma strinja 7 učiteljev ali 13,5 %, strinja se 19 učiteljev ali 36,5 %, neopredeljenih je pri tej trditvi 17 učiteljev ali 32,7 %. 9 učiteljev ali 17,3 % se s trditvijo ne strinja. Povzeto lahko ugotovimo, da se s to trditvijo strinja večina učiteljev in da je približno tretjina neopredeljenih (graf št. 9.3).

V tabeli 9.2 so predstavljeni odgovori učiteljev na trditve navedene v vprašalniku za učitelje, ki so vsebinsko vezane na **pevsko poustvarjanje v razredu**. Prikazane so osnovne frekvence in odstotki.

Tabela št. 9.2: Tematski sklop spremenljivk, vezan na pevsko poustvarjanje v razredu.

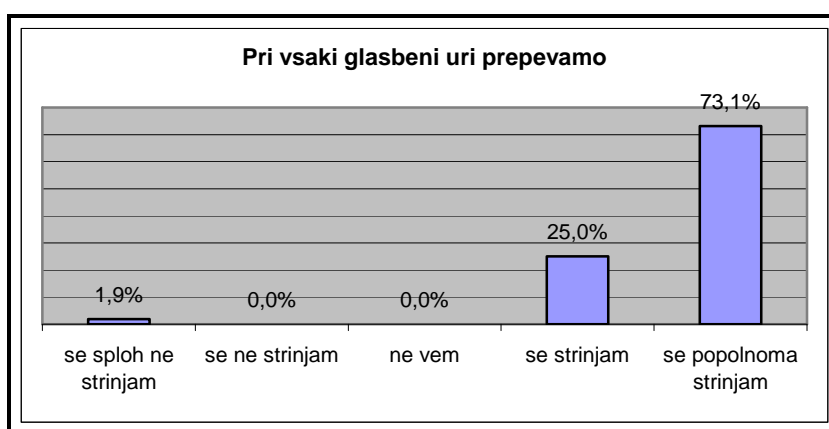
Trditve	1	2	3	4	5	Skupaj
Pri vsaki glasbeni uri prepevamo.	1 1,9 %	-	-	13 25 %	38 73,1 %	52 100 %
Pred petjem se z učenci upevamo.	2 3,8 %	5 9,6 %	14 26,9 %	20 38,5 %	11 21,2 %	52 100 %
Pred petjem dam učencem ustrezno intonacijo.	1 1,9 %	6 11,5 %	5 9,6 %	16 30,8 %	24 46,2 %	52 100 %
Intonacijo pesmi prilagajam učencem.	5 9,6 %	4 7,7 %	9 17,3 %	23 44,2 %	11 21,2 %	52 100 %
Učenci raje pojejo v nižjih legah.	2 3,8 %	4 7,7 %	22 42,3 %	10 19,2 %	14 26,9 %	52 100 %
V razredu vedno pojemo enoglasno.	3 5,8 %	1 1,9 %	13 25 %	17 32,7 %	18 34,6 %	52 100 %
Pesmi prepevamo brez harmonske, akordične spremljave.	6 11,5 %	6 11,5 %	11 21,2 %	18 34,6 %	11 21,2 %	52 100 %
Učenci ob petju spremljajo na instrumente.	-	2 3,8 %	20 38,5 %	21 40,4 %	9 17,3 %	52 100 %
Učenci radi pojejo.	-	-	2 3,8 %	24 46,2 %	26 50 %	52 100 %
Učenci raje pojejo v skupini kot sami.	4 7,7 %	1 1,9 %	7 13,5 %	8 15,4 %	32 61,5 %	52 100 %
Deklice raje pojejo kot dečki.	6 11,5 %	1 1,9 %	5 9,6 %	20 38,5 %	20 38,5 %	52 100 %
Pri učenju nove pesmi uporabljam le instrument, ne pojem.	37 71,2 %	8 15,4 %	3 5,8 %	2 3,8 %	2 3,8 %	52 100 %

Legenda:

- 1 – se sploh ne strinjam
- 2 – se ne strinjam
- 3 – ne vem
- 4 – se strinjam
- 5 – se popolnoma strinjam.

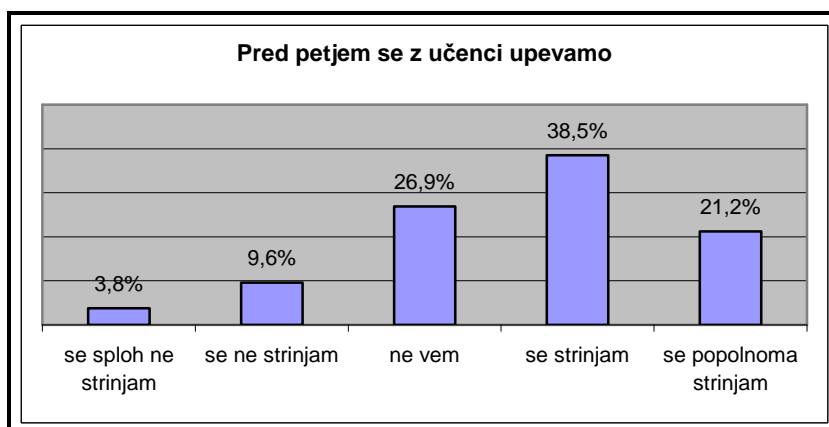
S trditvijo »Pri vsaki glasbeni uri prepevamo« se popolnoma strinja 38 učiteljev ali 73,1 %. Strinja se 13 učiteljev ali 25 %, en učitelj pa se s trditvijo ne strinja. Povzeto lahko ugotovimo, da se s to trditvijo popolnoma strinjajo ali strinjajo vsi razen enega učitelja, to je 51 učiteljev ali 98,1 % (graf št. 9.4).

Graf št. 9.4: Pri vsaki glasbeni uri prepevamo.



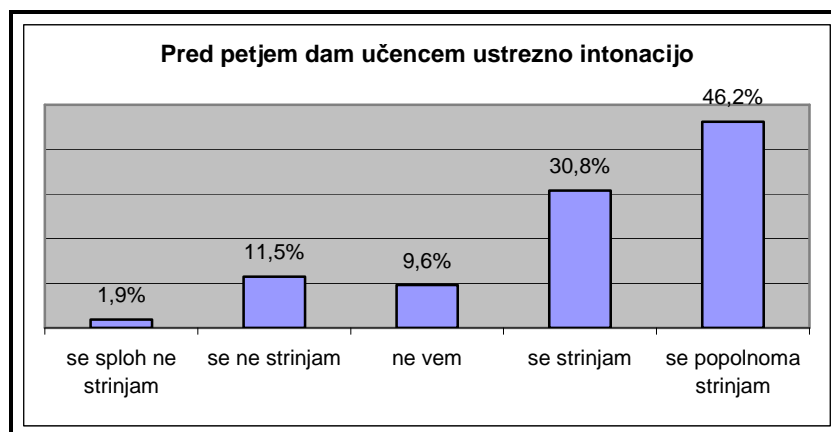
S trditvijo »Pred petjem se z učenci upevamo« se popolnoma strinja 11 učiteljev ali 21,2 %, strinja pa se 20 učiteljev ali 38,5 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 14 učiteljev ali 26,9 %. 7 učiteljev se sploh ne strinja ali se ne strinja, to je 13,8 %. Povzeto lahko kljub temu ugotovimo, da se s trditvijo popolnoma strinja ali strinja večina učiteljev, to je 31 učiteljev ali 59,7 % (graf št. 9.5).

Graf št. 9.5: Pred petjem se z učenci upevamo.



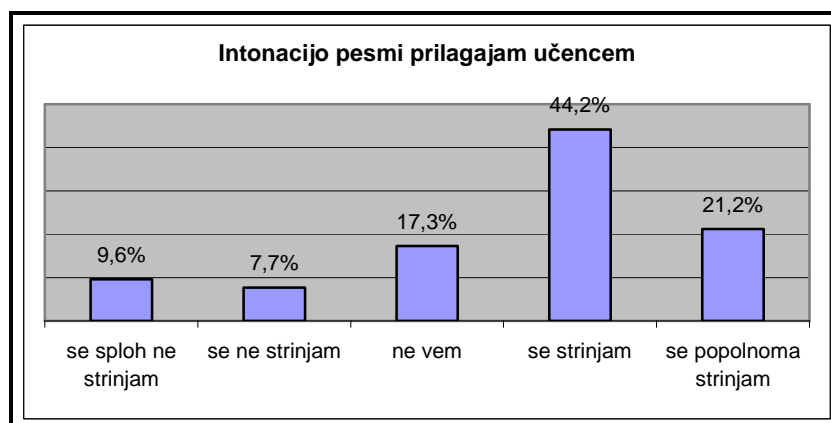
S trditvijo »Pred petjem dam učencem ustrezno intonacijo« se popolnoma strinja 24 učiteljev ali 46,2 %, strinja se 16 učiteljev ali 30,8 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 5 učiteljev ali 9,6 %. 7 učiteljev se sploh ne strinja ali se ne strinja, to je 13,9 %. Povzeto lahko ugotovimo, da se s trditvijo popolnoma strinja ali strinja večina učiteljev, to je 31 učiteljev ali 59,7 % (graf št. 9.6).

Graf št. 9.6: Pred petjem dam učencem ustrezno intonacijo.



S trditvijo »Intonacijo pesmi prilagajam učencem« se popolnoma strinja 11 učiteljev oziroma 21,2 %, strinja se 23 učiteljev oziroma 44,2 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 9 učiteljev, 17,3 %. 9 učiteljev se sploh ne strinja ali se samo ne strinja, to je 17,3 %. Povzeto lahko kljub temu ugotovimo, da se s trditvijo strinja večina učiteljev, to je 31 učiteljev ali 59,7 % (graf št. 9.7).

Graf št. 9.7: Intonacijo pesmi prilagajam učencem.



S trditvijo »Učenci raje pojejo v nižjih legah« se popolnoma strinja 14 učiteljev oziroma 26,9 %, strinja se 10 učiteljev oziroma 19,2 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 22 učiteljev, 42,3 %. 6 učiteljev se sploh ne strinja ali se samo ne strinja, to je 11,5 %.

Povzeto lahko ugotovimo, da skoraj polovica učiteljev ni seznanjena s tem in približno enak odstotek učiteljev se s tem strinja.

S trditvijo »*V razredu vedno pojemo enoglasno*« se popolnoma strinja 18 učiteljev oziroma 34,6 %, strinja se 17 učiteljev oziroma 32,7 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 13 učiteljev, 25 %. 4 učitelji se sploh ne strinjajo ali se samo ne strinjajo, to je 7,7 %. Ugotovimo lahko, da se s trditvijo popolnoma strinja ali samo strinja večina učiteljev, to je 35 učiteljev ali 67,3 %.

S trditvijo »*Pesmi prepevamo brez harmonske, akordične spremljave*« se popolnoma strinja 11 učiteljev oziroma 21,2 %, strinja se 18 učiteljev oziroma 34,6 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 11 učiteljev, 21,2 %. 12 učiteljev se sploh ne strinja ali se samo ne strinja, to je 23 %.

S trditvijo »*Učenci ob petju spremljajo na instrumente*« se popolnoma strinja 9 učiteljev oziroma 17,3 %, strinja se 21 učiteljev oziroma 40,4 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi kar 20 učiteljev ali 38,5 %. S trditvijo se nista strinjala 2 učitelja ali 3,8 %. Povzeto lahko ugotovimo, da se s trditvijo popolnoma strinja ali samo strinja večina učiteljev, to je 30 učiteljev ali 57,7 %.

S trditvijo »*Učenci radi pojejo*« se popolnoma strinja 26 učiteljev oziroma 50 %, strinja se 24 učiteljev oziroma 46,2 %. Neopredeljena sta bila le 2 učitelja, kar pomeni 3,8 %. Povzeto lahko ugotovimo, da se s trditvijo popolnoma strinjajo ali samo strinjajo skoraj vsi učitelji.

S trditvijo »*Učenci raje pojejo v skupini kot sami*« se popolnoma strinja 32 učiteljev oziroma 61,5 %, strinja se 8 učiteljev oziroma 15,4 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 7 učiteljev, 13,5 %. 5 učiteljev se sploh ne strinja ali se samo ne strinja, to je 9,6 %. Povzeto lahko ugotovimo, da se s trditvijo popolnoma strinja ali samo strinja večina učiteljev, to je 40 učiteljev ali 76,9 %.

S trditvijo »*Deklice raje pojejo kot dečki*« se popolnoma strinja ali samo strinja 40 učiteljev oziroma 77 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 5 učiteljev, kar znaša 9,6 %. 7 učiteljev se sploh ne strinja ali se samo ne strinja, to je 13,4 %.

V tabeli 9.3 so predstavljeni odgovori učiteljev na trditve, navedene v vprašalniku za učitelje, ki so vsebinsko vezane na **učenje nove pesmi**. Prikazane so osnovne frekvence in odstotki.

Tabela št. 9.3: Tematski sklop spremenljivk, vezan na učenje nove pesmi.

Trditve	1	2	3	4	5	Skupaj
Pri učenju nove pesmi uporabljam le instrument, ne pojem.	37 71,2 %	8 15,4 %	3 5,8 %	2 3,8 %	2 3,8 %	52 100 %
Pri učenju nove pesmi uporabljam avdio tehnologijo, CD, posnetki.	4 7,7 %	10 19,2 %	17 32,7 %	9 17,3 %	12 23,1 %	52 100 %
Novo pesem predstavim učencem vedno z lastnim petjem.	1 1,9 %	2 3,8 %	11 21,2 %	14 26,9 %	24 46,2 %	52 100 %
Pri učenju nove pesmi uporabljam metodo posnemanja.	-	-	5 9,6 %	16 30,8 %	31 59,6 %	52 100 %

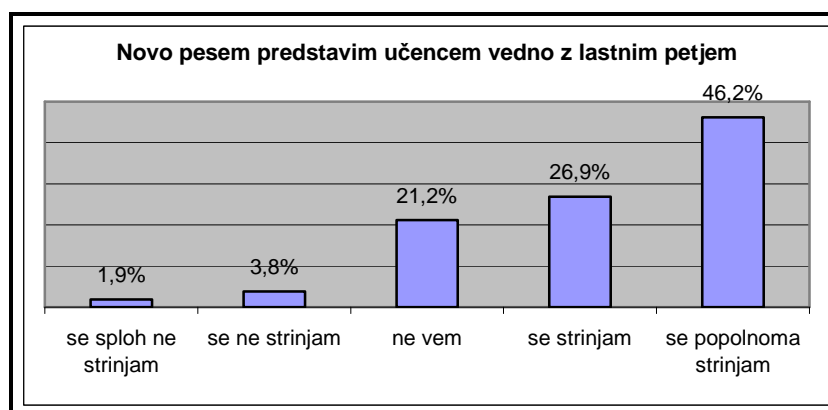
Legenda:

- 1 – se sploh ne strinjam
- 2 – se ne strinjam
- 3 – ne vem
- 4 – se strinjam
- 5 – se popolnoma strinjam.

S trditvijo »Pri učenju nove pesmi uporabljam le instrument, ne pojem« se strinjajo le 4 učitelji, to je 7,6 %. Neopredeljeni so pri tej trditvi 3 učitelji, 5,8 %. S trditvijo se ne strinja 45 učiteljev ali 86,6 %.

S trditvijo »Pri učenju nove pesmi uporabljam avdio tehnologijo, CD, posnetke« se popolnoma strinja 12 učiteljev oziroma 23,1 %, strinja se 9 učiteljev oziroma 17,3 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 17 učiteljev ali 32,7 %. S trditvijo se ne strinja 10 učiteljev ali 19,2 %, popolnoma pa se ne strinjajo s trditvijo 4 učitelji ali 7,7 %.

Graf št. 9.8: Novo pesem predstavim učencem vedno z lastnim petjem.

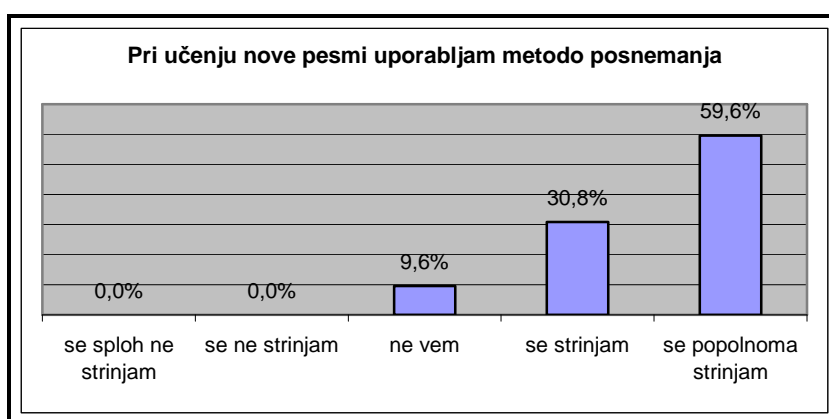


S trditvijo »Novo pesem predstavim učencem vedno z lastnim petjem« se popolnoma strinja 24 učiteljev oziroma 46,2 %, strinja se 14 učiteljev oziroma 26,9 %.

Neopredeljenih je pri tej trditvi 11 učiteljev ali 21,2 %. S trditvijo se ne strinjata 2 učitelja ali 3,8 %, popolnoma pa se ne strinja s trditvijo 1 učitelj ali 1,9 % (graf št. 9.8).

S trditvijo »Pri učenju nove pesmi uporabljam metodo posnemanja« se popolnoma strinja 31 učiteljev oziroma 59,6 %, strinja se 16 učiteljev oziroma 30,8 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 5 učiteljev ali 9,6 %. Iz odgovorov lahko sklepamo, da skoraj vsi učitelji poznajo in uporabljajo pri učenju nove pesmi metodo posnemanja kot eno osnovnih metod (graf št. 9.9).

Graf št. 9.9: Pri učenju nove pesmi uporabljam metodo posnemanja.



V tabeli 9.4 so predstavljeni odgovori učiteljev na trditve, navedene v vprašalniku za učitelje, ki so vsebinsko vezane na **samostojnost pri petju učencev ter njihove želje v smislu pesmi**. Prikazane so osnovne frekvence in odstotki.

Tabela št. 9.4: Tematski sklop spremenljivk, vezan na samostojnost pri petju učencev ter njihove želje pri izbiri pesmi.

Trditve	1	2	3	4	5	Skupaj
S samostojnim petjem pred zborom ali razredom navajam učence na samostojnost pri petju.	1 1,9 %	-	9 17,3 %	29 55,8 %	13 25 %	52 100 %
Pri izbiri pesmi upoštevam želje učencev.	4 7,7 %	10 19,2 %	13 25 %	23 44,2 %	2 3,8 %	52 100 %
Seznanjen sem z glasbenim delovanjem učencev izven šole.	-	-	3 5,8 %	9 17,3 %	40 76,9 %	52 100 %

Legenda:

- 1 – se sploh ne strinjam
- 2 – se ne strinjam
- 3 – ne vem
- 4 – se strinjam
- 5 – se popolnoma strinjam.

S trditvijo »S samostojnim petjem pred zborom ali razredom navajam učence na samostojnost pri petju« se popolnoma strinja 13 učiteljev oziroma 25 %, strinja se 29 učiteljev oziroma 55,8 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 9 učiteljev ali 17,3 % in le en učitelj se s trditvijo ne strinja.

S trditvijo »Pri izbiri pesmi upoštevam želje učencev« se popolnoma strinjata 2 učitelja ali 3,8 %, strinja se 23 učiteljev oziroma 44,2 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 13 učiteljev ali 25 %. S trditvijo se ne strinja 10 učiteljev ali 19,2 %, popolnoma pa se ne strinjajo s trditvijo 4 učitelji ali 7,7 %.

S trditvijo »Seznanjen sem z glasbenim delovanjem učencev izven šole« se popolnoma strinja 40 učiteljev ali 76,9 %, strinja se 9 učiteljev ali 17,3 %. Neopredeljeni so pri tej trditvi 3 učitelji ali 5,8 %.

V tabeli 9.5 so predstavljeni odgovori učiteljev na trditve, navedene v vprašalniku za učitelje, ki so vsebinsko splošno vezane na **znanje in obvladovanje pevskega poustvarjanja**. Prikazane so osnovne frekvence in odstotki.

Tabela št. 9.5: Tematski sklop spremenljivk, vezan na znanje in obvladovanje pevskega poustvarjanja.

Trditve	1	2	3	4	5	Skupaj
Učenci se na leto naučijo približno 15 novih pesmi.	1 1,9 %	2 3,8 %	-	11 21,2 %	38 73,1 %	52 100 %
Učenci imajo najraje zabavne pesmi.	1 1,9 %	6 11,5 %	15 28,8 %	20 38,5 %	10 19,2 %	52 100 %
Učenci poznajo ljudske pesmi svojega okolja.	-	9 17,3 %	23 44,2 %	17 32,7 %	9 17,3 %	52 100 %
Učenci opažajo razlike med seboj glede razvitosti glasbenih sposobnosti in glasovnih zmogljivosti.	-	9 17,3 %	13 25 %	23 44,2 %	13 25 %	52 100 %
Učenci razlike v petju med seboj razumejo in strpno sprejemajo.	-	-	10 19,2 %	22 42,3 %	20 38,5 %	52 100 %
Učenci razumljivo in izrazno artikulirajo besedilo.	-	2 3,8 %	14 26,9 %	28 53,8 %	8 15,4 %	52 100 %
Pevska izreka ustreza ritmu in metrumu, pravilni poudarki.	-	2 3,8 %	17 32,7 %	24 46,2 %	9 17,3 %	52 100 %

Legenda:

- 1 – se sploh ne strinjam
- 2 – se ne strinjam
- 3 – ne vem
- 4 – se strinjam
- 5 – se popolnoma strinjam.

S trditvijo »Učenci se na leto naučijo približno 15 novih pesmi« se popolnoma strinja 38 učiteljev oziroma 73,1 %, strinja se 11 učiteljev oziroma 21,2 %. S trditvijo se ne strinjata 2 učitelja ali 3,8 %, popolnoma se ne strinja s trditvijo 1 učitelj ali 1,9 %.

S trditvijo »Učenci imajo najraje zabavne pesmi« se popolnoma strinja 10 učiteljev oziroma 19,2 %, strinja se 20 učiteljev oziroma 38,5 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 15 učiteljev, 28,8 %. S trditvijo se ne strinja 6 učiteljev ali 11,5 %, popolnoma se ne strinja s trditvijo 1 učitelj ali 1,9 %.

S trditvijo »Učenci poznajo ljudske pesmi svojega okolja« se popolnoma strinja 9 učiteljev oziroma 17,3 %, strinja se 17 učiteljev oziroma 32,7 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 23 učiteljev ali 44,2 %. S trditvijo se ne strinja 9 učiteljev ali 17,3 %.

S trditvijo »Učenci opažajo razlike med seboj glede razvitosti glasbenih sposobnosti in glasovnih zmogljivosti« se popolnoma strinja 13 učiteljev oziroma 25 %, strinja se 23 učiteljev oziroma 44,2 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 13 učiteljev ali 25 %. S trditvijo se ne strinja 9 učiteljev ali 17,3 %.

S trditvijo »Učenci razlike med seboj razumejo in strpno sprejemajo« se popolnoma strinja 20 učiteljev oziroma 38,5 %, strinja se 22 učiteljev oziroma 42,3 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 10 učiteljev ali 19,2 %.

S trditvijo »Učenci razumljivo in izrazno artikulirajo besedilo« se popolnoma strinja 8 učiteljev oziroma 15,4 %, strinja se 28 učiteljev oziroma 53,8 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 14 učiteljev ali 26,9 %. S trditvijo se ne strinjata 2 učitelja ali 3,8 %.

S trditvijo »Pevska izreka ustreza ritmu in metrumu, pravilni poudarki« se popolnoma strinja 9 učiteljev oziroma 17,3 %, strinja se 24 učiteljev ali 46,2 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 17 učiteljev ali 32,7 %. S trditvijo se ne strinjata 2 učitelja ali 3,8 %.

V tabeli 9.6 so predstavljeni odgovori učiteljev na trditve navedene v vprašalniku za učitelje, ki so vsebinsko vezane na pojem **vokalne patologije**. Prikazane so osnovne frekvence in odstotki.

Tabela št. 9.6: Tematski sklop spremenljivk, vezan na pojem vokalne patologije.

Trditve	1	2	3	4	5	Skupaj
Pri učencih redno opažam obolenja glasovnega aparata.	36 69,2 %	10 19,2 %	2 3,8 %	4 7,7 %	-	52 100 %
Obolenja so pogostejša v zimskem času.	11 21,2 %	9 17,3 %	11 21,2 %	10 19,2 %	11 21,2 %	52 100 %
Kot učitelj imam večkrat težave z glasovno preutrujenostjo.	6 11,5 %	10 19,2 %	9 17,3 %	19 36,5 %	8 15,4 %	52 100 %
Zaradi glasovnih težav vsako leto obiščem zdravnika.	39 75 %	5 9,6 %	2 3,8 %	3 5,8 %	3 5,8 %	52 100 %
Poznam ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje.	-	2 3,8 %	15 28,8 %	17 32,7 %	18 34,6 %	52 100 %

Legenda:

- 1 – se sploh ne strinjam
- 2 – se ne strinjam
- 3 – ne vem
- 4 – se strinjam
- 5 – se popolnoma strinjam.

S trditvijo »Pri učencih redno opažam obolenja glasovnega aparata« se strinjajo 4 učitelji oziroma 7,7 %. Neopredeljena sta bila pri tej trditvi 2 učitelja, 3,8 %. S trditvijo se ne strinja 10 učiteljev ali 19,2 %. S trditvijo pa se sploh ne strinja kar 36 učiteljev ali 69,2 %.

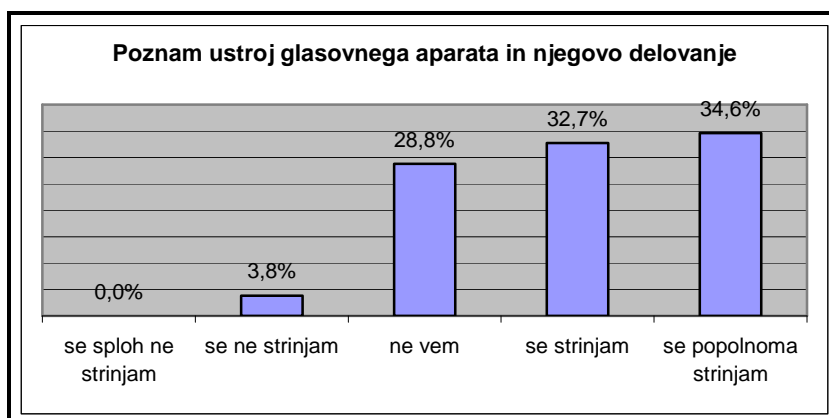
S trditvijo »Obolenja so pogostejša v zimskem času« se popolnoma strinja 11 učiteljev oziroma 21,2 %, strinja se 10 učiteljev oziroma 19,2 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 11 učiteljev ali 21,2 %. S trditvijo se ne strinja 9 učiteljev ali 17,3 %, popolnoma se ne strinja s trditvijo 11 učiteljev ali 21,2 %.

S trditvijo »Kot učitelj imam večkrat težave z glasovno preutrujenostjo« se popolnoma strinja 8 učiteljev oziroma 15,4 %, strinja se 19 učiteljev oziroma 36,5 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 9 učiteljev, 17,3 %. S trditvijo se ne strinja 10 učiteljev ali 19,2 %, popolnoma se ne strinja s trditvijo 6 učiteljev ali 11,5 %.

S trditvijo »Zaradi glasovnih težav vsako leto obiščem zdravnika« se popolnoma strinjajo 3 učitelji oziroma 5,8 %, strinjajo se 3 učitelji oziroma 5,8 %. Neopredeljena sta pri tej trditvi 2 učitelja ali 3,8 %. S trditvijo se ne strinja 5 učiteljev ali 9,6 % in kar 39 učiteljev ali 75 % se sploh ne strinja s trditvijo.

S trditvijo »Poznam ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje« se popolnoma strinja 18 učiteljev ali 34,6 %, strinja se 17 učiteljev ali 32,7 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 15 učiteljev ali 28,8 %. Dva učitelja se ne strinjata, to je 3,8 % (graf št. 9.10).

Graf št. 9.10: Poznam ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje.



V tabeli 9.7 so predstavljeni odgovori učiteljev na trditve, navedene v vprašalniku za učitelje, ki so vsebinsko splošno vezane na **znanje in način dela v razredu v domeni pevskega poustvarjanja**. Prikazane so osnovne frekvence in odstotki.

Tabela št. 9.7 Tematski sklop spremenljivk, vezan na znanje in način dela v razredu v domeni pevskega poustvarjanja.

Trditve	1	2	3	4	5	Skupaj
Pri poučevanju uporabljam ozvočenje z mikrofonom.	48 92,3 %	1 1,9 %	-	1 1,9 %	2 3,8 %	52 100 %
Zelo rad-a pojem.	3 5,8 %	1 1,9 %	4 7,7 %	8 15,4 %	36 69,2 %	52 100 %
Prepevam tudi izven delovnega časa.	20 38,5 %	3 5,8 %	1 1,9 %	2 3,8 %	26 50 %	52 100 %
Obvladujem petje po notah.	3 5,8 %	7 13,5 %	21 40,4 %	13 25 %	8 15,4 %	52 100 %
Pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije.	1 1,9 %	1 1,9 %	11 21,2 %	20 38,5 %	19 36,5 %	52 100 %
Zadovoljivo obvladujem vokalno tehniko.	2 3,8 %	2 3,8 %	9 17,3 %	21 40,4 %	18 34,6 %	52 100 %

Legenda:

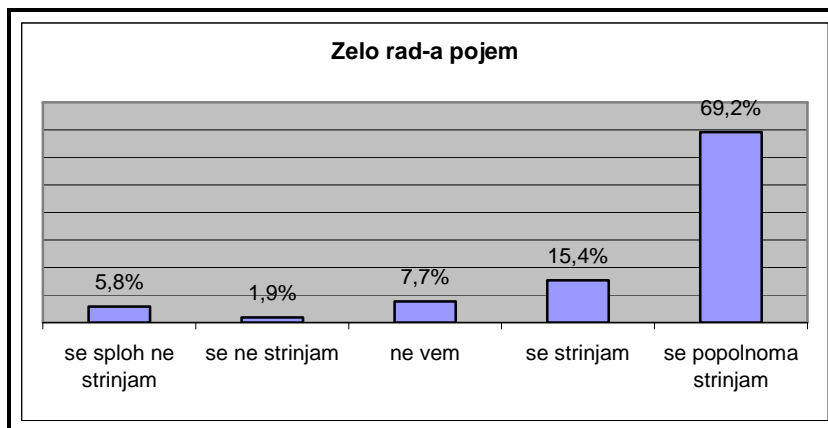
- 1 – se sploh ne strinjam
- 2 – se ne strinjam
- 3 – ne vem
- 4 – se strinjam
- 5 – se popolnoma strinjam.

S trditvijo »Pri poučevanju uporabljam ozvočenje z mikrofonom« se popolnoma strinjata 2 učitelja ali 3,8 %, strinja se en učitelj ali 1,9 %. Neopredeljenih pri tej trditvi ni. Kar 48 učiteljev ali 92,3 % se s trditvijo sploh ne strinja in samo ne strinja se en učitelj ali 1,9 %.

S trditvijo »Zelo rad/-a pojem« se popolnoma strinja 36 učiteljev ali 69,2 %, strinja se 8 učiteljev ali 15,4 %. Neopredeljeni so pri tej trditvi 4 učitelji ali 7,7 %. S trditvijo se ne

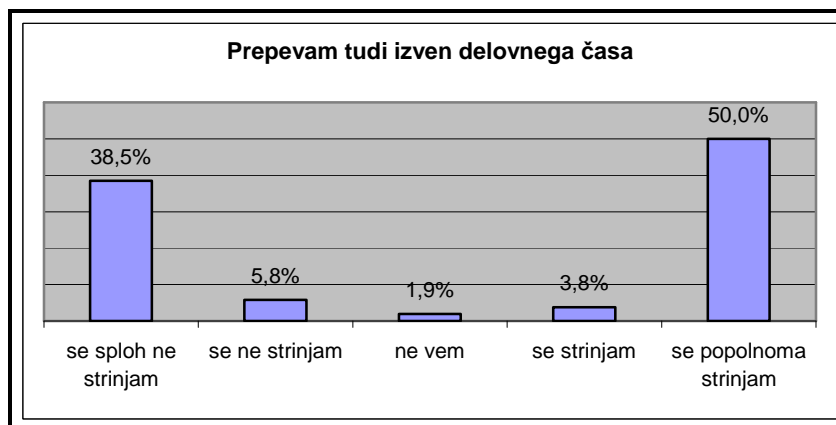
strinja en učitelj ali 1,9 %, popolnoma se ne strinjajo s trditvijo 3 učitelji ali 5,8 % (graf št. 9.11).

Graf št. 9.11: Zelo rad/-a pojem.



S trditvijo »Prepevam tudi izven delovnega časa« se popolnoma strinja polovica učiteljev, to je 26 ali 50 %, strinjata se 2 učitelja ali 3,8 %. Neopredeljen pri tej trditvi je le en učitelj ali 1,9 %. S trditvijo se ne strinjajo 3 učitelji ali 5,8 %, popolnoma se ne strinja s trditvijo 20 učiteljev ali 38,5 % (graf št. 9.12).

Graf št. 9.12: Prepevam tudi izven delovnega časa.

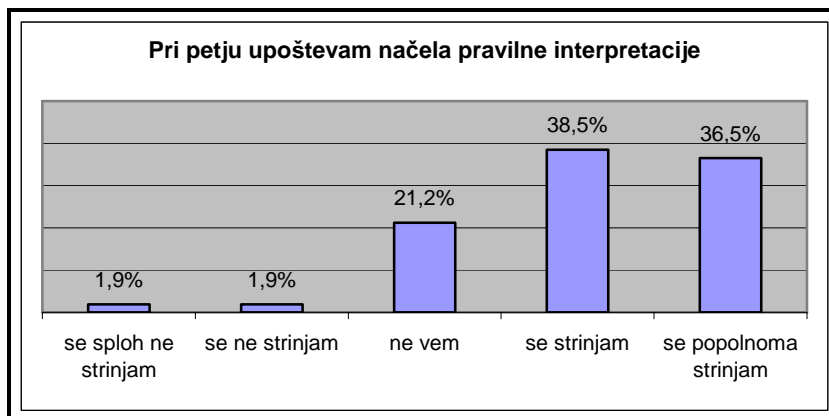


S trditvijo »Ovladujem petje po notah« se popolnoma strinja 8 učiteljev ali 15,4 %, strinja se tudi 13 učiteljev ali 25 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 21 učiteljev ali 40,4 %. S trditvijo se ne strinja 7 učiteljev ali 19,3 %, popolnoma se ne strinjajo s trditvijo 3 učitelji ali 5,8 %.

S trditvijo »Pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije« se popolnoma strinja 19 učiteljev ali 36,5 %, strinja se 20 učiteljev ali 38,5 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 11

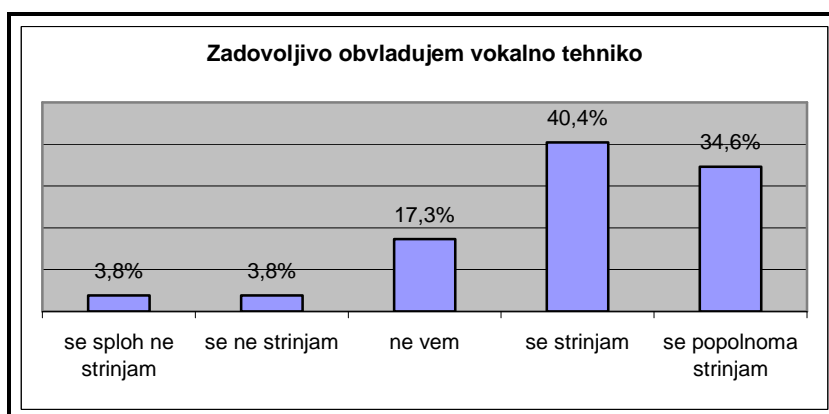
učiteljev ali 21,2 %. Strditvijo se ne strinja en učitelj ali 1,9 % in popolnoma se ne strinja s trditvijo tudi en učitelj ali 1,9 % (graf št. 9.13).

Graf št. 9.13: Pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije.



S trditvijo »Zadovoljivo obvladujem vokalno tehniko« se popolnoma strinja 18 učiteljev ali 34,6 %, strinja se 21 učiteljev ali 40,4 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 9 učiteljev, 17,3 %. S trditvijo se ne strinjata dva učitelja ali 3,8 % in popolnoma se ne strinjata s trditvijo tudi dva učitelja ali 3,8 % (graf št. 9.14).

Graf št. 9.14: Zadovoljivo obvladujem vokalno tehniko.



V tabeli 9.8 so predstavljeni odgovori učiteljev na trditve, navedene v vprašalniku za učitelje, ki so vsebinsko splošno vezane na **znanje učitelja o vokalni tehniki**. Prikazane so osnovne frekvence in odstotki.

Tabela št.9.8: Tematski sklop spremenljivk, vezan na znanje učitelja o vokalni tehniki.

Trditve	1	2	3	4	5	Skupaj
Poznam različne vokalne tehnike in razlike med njimi.	4 7,7 %	11 21,2 %	24 46,2 %	8 15,4 %	5 9,6 %	52 100 %
Poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike je pomemben del vseživljenjskega izobraževanja.	-	1 1,9 %	17 32,7 %	22 42,3 %	12 23,1 %	52 100 %
V času študija sem pridobil-a potrebna znanja za obvladovanje vokalne tehnike.	8 15,4 %	19 36,5 %	15 28,8 %	5 9,6 %	5 9,6 %	52 100 %
Aktivno sem se udeležil organiziranega izobraževanja o vokalni tehniki.	33 63,5 %	3 5,8 %	4 7,7 %	6 11,5 %	6 11,5 %	52 100 %

Legenda:

- 1 – se sploh ne strinjam
- 2 – se ne strinjam
- 3 – ne vem
- 4 – se strinjam
- 5 – se popolnoma strinjam.

S trditvijo »Poznam različne vokalne tehnike in razlike med njimi« se popolnoma strinja 5 učiteljev ali 9,6 %, strinja se 8 učiteljev ali 15,4 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 24 učiteljev ali 46,2 %. S trditvijo se ne strinja 11 učiteljev ali 21,2 % in popolnoma se ne strinjajo s trditvijo 4 učitelji ali 7,7 %.

S trditvijo »Poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike je pomemben del vseživljenjskega izobraževanja« se popolnoma strinja 12 učiteljev ali 23,1 %, strinja se 22 učiteljev ali 42,3 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 17 učiteljev ali 32,7 %. S trditvijo se ne strinja 1 učitelj (graf št. 9.15).

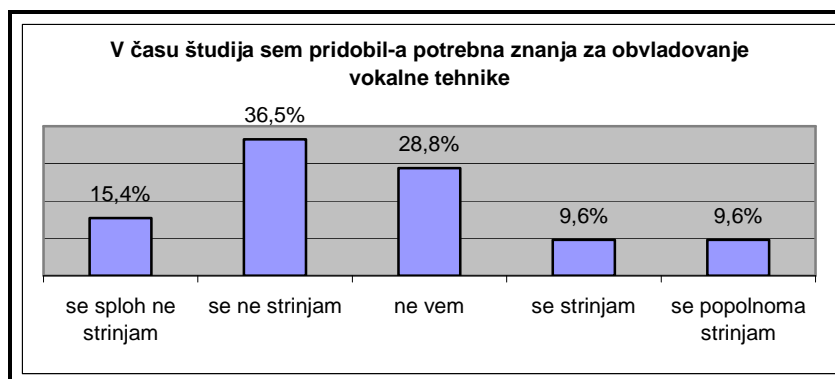
Graf št. 9.15 Poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike je pomemben del vseživljenjskega izobraževanja.



S trditvijo »V času študija sem pridobil-a potrebna znanja za obvladovanje vokalne tehnike« se popolnoma strinja 5 učiteljev ali 9,6 %, strinja se enako število učiteljev, 9,6 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi kar 15 učiteljev ali 28,8 %. S trditvijo se ne strinja

19 učiteljev ali 36,5 % in popolnoma se ne strinja s trditvijo 8 učiteljev ali 15,4 % (graf št. 9.16).

Graf št. 9.16: V času študija sem pridobil-a potrebna znanja za obvladovanje vokalne tehnike.



S trditvijo »Aktivno sem se udeležil organiziranega izobraževanja o vokalni tehniki« se popolnoma strinja 6 učiteljev ali 11,5 %, strinja se enako število učiteljev ali 11,5 %. Neopredeljeni so pri tej trditvi 4 učitelji, to je 7,7 %. S trditvijo se ne strinjajo 3 učitelji ali 5,8 %, popolnoma se ne strinja kar 33 učiteljev ali 63,5 %.

V tabeli 9.9 so predstavljeni odgovori učiteljev na trditve, navedene v vprašalniku za učitelje, ki so vsebinsko vezane na **sodobnost poučevanja pri pevskem poustvarjanju ter na odnos učitelja do vokalne umetnosti**. Prikazane so osnovne frekvence in odstotki.

Tabela št. 9.9: Tematski sklop spremenljivk, vezan na sodobnost poučevanja pri pevskem poustvarjanju ter odnos učitelja do vokalne umetnosti.

Trditve	1	2	3	4	5	Skupaj
Pri GV uporabljam novejšo tehnologijo, PC.	43 82,7 %	3 5,8 %	4 7,7 %	1 1,9 %	1 1,9 %	52 100 %
Obiskujem koncerte vokalne glasbe.	-	4 7,7 %	23 44,2 %	13 25 %	12 23,1 %	52 100 %
Obiskujem koncerte resne glasbe.	3 5,8 %	18 34,6 %	14 26,9 %	9 17,3 %	8 15,4 %	52 100 %

Legenda:

- 1 – se sploh ne strinjam
- 2 – se ne strinjam
- 3 – ne vem
- 4 – se strinjam
- 5 – se popolnoma strinjam.

S trditvijo »Pri GV uporabljam novejšo tehnologijo, PC« se strinja en učitelj ali 3,8 %, strinja se tudi en učitelj. Neopredeljeni so pri tej trditvi 4 učitelji ali 7,7 %. S trditvijo se ne strinjajo 3 učitelji ali 5,8 %, popolnoma se s trditvijo ne strinja kar 43 učiteljev ali 82,7 %.

S trditvijo »Obiskujem koncerte vokalne glasbe« se popolnoma strinja 12 učiteljev oziroma 23,1 %, strinja se tudi 13 učiteljev oziroma 25 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 23 učiteljev, 44,2 %. S trditvijo se ne strinjajo 4 učitelji ali 7,7 %.

S trditvijo »Obiskujem koncerte resne glasbe« se popolnoma strinja 8 učiteljev ali 15,4 %, strinja se 9 učiteljev ali 17,3 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 14 učiteljev ali 26,9 %. S trditvijo se ne strinja 18 učiteljev ali 34,6 % in popolnoma se ne strinjajo s trditvijo 3 učitelji ali 5,8 % .

V tabeli 9.10 so predstavljeni odgovori učiteljev na trditve, navedene v vprašalniku za učitelje, ki so vsebinsko vezane na **mnenje učitelja o glasbeni vzgoji in vlogi petja v vzgojno izobraževalnem procesu**. Prikazane so osnovne frekvence in odstotki.

Tabela št. 9.10: Tematski sklop spremenljivk, vezan na mnenje učitelja o glasbeni vzgoji in vlogi petja v vzgojno izobraževalnem procesu..

Trditve	1	2	3	4	5	Skupaj
V V-I procesu je petju namenjeno premalo pozornosti.	2 3,8 %	16 30,8 %	6 11,5 %	19 36,5 %	9 17,3 %	52 100 %
V V-I procesu je GV v primerjavi z drugimi predmeti slabše vrednotena.	10 19,2 %	4 7,7 %	11 21,2 %	19 36,5 %	8 15,4 %	52 100 %
GV je med učenci bolj priljubljena od ostalih predmetov.	3 5,8 %	8 15,4 %	24 46,2 %	7 13,5 %	10 19,2 %	52 100 %
Glasbene ure, minute umeščam vsakodnevno v pouk.	20 38,5 %	13 25 %	8 15,4 %	7 13,5 %	4 7,7 %	52 100 %
Menim, da bi morale biti več GV v prvem triletju.	8 15,4 %	7 13,5 %	8 15,4 %	16 30,8 %	13 25 %	52 100 %

Legenda:

- 1 – se sploh ne strinjam
- 2 – se ne strinjam
- 3 – ne vem
- 4 – se strinjam
- 5 – se popolnoma strinjam.

S trditvijo »V V-I procesu je petju namenjeno premalo pozornosti« se popolnoma strinja 9 učiteljev ali 17,3 %, strinja se 19 učiteljev ali 36,5 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 6 učiteljev ali 11,5 %. S trditvijo se ne strinja 16 učiteljev ali 30,8 % in popolnoma se ne strinjata s trditvijo dva učitelja ali 3,8 %.

S trditvijo »V V-I procesu je GV v primerjavi z drugimi predmeti slabše vrednotena« se popolnoma strinja 8 učiteljev ali 15,4 %, strinja se 19 učiteljev ali 36,5 %. Neopredeljenih je bilo pri tej trditvi 11 učiteljev ali 21,2 %. S trditvijo se ne strinjajo 4 učitelji ali 7,7 % in popolnoma se ne strinja s trditvijo 10 učiteljev ali 19,2 % .

S trditvijo »GV je med učenci bolj priljubljena od ostalih predmetov« se popolnoma strinja 10 učiteljev ali 19,2 %, strinja se 7 učiteljev ali 13,5 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 24 učiteljev ali 46,2 %. S trditvijo se ne strinja 8 učiteljev ali 15,4 % in popolnoma se ne strinjajo s trditvijo trije učitelji ali 1,9 %.

S trditvijo »Glasbene ure, minute umeščam vsakodnevno v pouk« se popolnoma strinjajo 4 učitelji ali 7,7 %, strinja se 7 učiteljev ali 13,5 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 8 učiteljev ali 15,4 %. S trditvijo se ne strinja 13 učiteljev ali 25 % in popolnoma se ne strinja s trditvijo 20 učiteljev ali 38,5 %.

S trditvijo »Menim, da bi moralo biti več GV v prvem triletju« se popolnoma strinja 13 učiteljev ali 25 %, strinja se 16 učiteljev ali 30,8 %. Neopredeljenih je pri tej trditvi 8 učiteljev ali 15,4 %. S trditvijo se ne strinja 7 učiteljev ali 13,5 % in popolnoma se ne strinja s trditvijo 8 učiteljev ali 15,4 % .

9.2

Glavne ugotovitve

Odgovori učiteljev so potrdili veliko naših domnev in nas hkrati velikokrat presenetili. Vsekakor so nam pokazali dejansko stanje v razredu in učiteljevo razmišljanje o raziskovalni tematiki kakor tudi njegovo mnenje o aktualnih problemih vzgojno-izobraževalnega procesa, ki so vezani na glasbeno vzgojo in še posebej na vokalno tehniko in petje.

Zaradi boljše nazornosti rezultatov smo v glavnih ugotovitvah združevali odgovore strinjanja oziroma nestrinjanja. Seštevili smo frekvence in odstotke odgovorov »se sploh ne strinjam« in »se ne strinjam« ter odgovore »se popolnoma strinjam« in »se strinjam«.

Iz rezultatov **prvega sklopa** vprašalnika, ki je vsebinsko vezan na **vokalno tehniko in petje**, ugotavljamo, da učitelji sprejemajo petje kot osnovno glasbeno dejavnost (82,7

%), ki vpliva na celostni razvoj učenca (92,3 %). Glasbeno pedagoška praksa kaže, da imajo kljub zavedanju učiteljev o pomembnosti petja za glasbeni in splošen razvoj otroka učitelji težave z obvladovanjem vokalne tehnike. To dokazuje raziskava Slosarja (1995) pri nas kot tudi raziskave v tujini (Comins, 1992a; Chan, 1994; Bele, 2008). Iz raziskave Chana (prav tam) je razvidno, da se glasovne sposobnosti vzgojiteljev in učiteljev z uporabo vokalne tehnike izboljšujejo in je posledično lahko zaradi tega vzgojno-izobraževalni proces bolj kakovosten. Do podobnih zaključkov je prišel tudi Bele (prav tam), ki zagovarja nujnost glasovnih vaj za bolj kakovosten pedagoški proces in Comins (prav tam), ki na podlagi svojih raziskav strokovno svetuje učiteljem, kako ohraniti zdrav glas z uporabo vokalne tehnike. Comins (prav tam) poudarja, da je le vokalna tehnika edina pot do kakovostnega glasu, ki je osnovni pogoj za kakovostno delo v učiteljskem poklicu. Tudi učitelji so mnenja, da igra vokalna tehnika pomembno vlogo pri glasbeni vzgoji (92,4 %) in po njihovem mnenju deloma vpliva na uspešnost učencev na drugih področjih (50 %). O pomembnosti vokalne tehnike, ki pogojuje tako kakovostno pevsko poustvarjanje kot tudi kakovostno poučevanje, so bile izvedene številne razprave in raziskave. Največkrat so bile namenjene ugotavljanju nujnosti glasovne vzgoje, ki se začne pri učitelju. Johansen (2007) je mnenja, da je kakovosten glas učitelja pogoj za kakovostno glasbeno vzgojo. Istega mnenja je tudi Gregg (2001), ki ponuja pri petju nov koncept aktiviranja resonančnih prostorov in artikulacije, kar zagotavlja višjo glasovno kakovost. Zaradi pomembnosti obvladovanja vokalne tehnike v vzgojno izobraževalnem procesu srečujemo zaradi tega veliko nasvetov priznanih strokovnjakov, kako najbolj učinkovito in kakovostno obvladovati vokalno tehniko s pomočjo različnih vaj (Miller, 1986; Gullaer, 2000; Morozov, 2002; Nelson in drugi, 2002). Iz prvega sklopa vprašalnika ugotavljamo, da se učitelji zavedajo pomembnosti petja kot osnovne glasbene dejavnosti in pomembnosti vokalne tehnike, ki vpliva na celostni razvoj učencev in na njihovo uspešnost na različnih področjih.

Iz **drugega sklopa** vprašalnika, ki obravnava **pevsko poustvarjanje v razredu**, je razvidno, da je pri vsaki uri glasbene vzgoje prisotno petje kot osnovna glasbena dejavnost (98,1 %). Takšno stališče in vlogo petja v glasbeno-razvojnem procesu zastopa delo Kodalya (1983), ki je bil mnenja, da je bistvo glasbene vzgoje in edina pot do glasbene izobrazbe preko petja. Rezultati kažejo, da več kot polovica učiteljev pred petjem z učenci redno izvaja upevalne vaje (59,7 %). Po mnenju številnih strokovnjakov je to pogoj za kakovostno pevsko poustvarjanje (Brown, 1996; Coblenzer in Muhar, 1998; Gullaer, 2000; Langness, 2000; Rutkowski, 2003; Liao, 2007). Med drugim

poudarjajo da je upevanje zagotovilo za zdrav glasovni aparat in osnova ter pogoj za želeno kakovostno pevsko poustvarjanje. Učitelji se zavedajo tudi pomembnosti pravilne začetne intonacije (77 %), a kot ugotavlja raziskava Slosarja (1995) je njihovo glasbeno znanje velikokrat prešibko, da bi lahko temu vedno sledili tudi v praksi. Približno dve tretjini učiteljev prilagajata intonacijo pred petjem celo glede na sposobnosti učencev (65,4 %). Skoraj polovica učiteljev pa meni, da učenci raje pojejo v nižjih legah (46,1 %). Raziskave Wilsona (1987) ugotavljajo, da je to posledica medijskega vpliva in popularne glasbe odraslih, ki ni primerna za glasovni obseg učencev. Skrb učitelja in njegova dolžnost je, po njegovem mnenju, da učencem izbere primeren pesemski repertoar, ki jim bo omogočal širitev glasovnega obsega in kreiranje ustreznega glasbenega vrednostnega sistema osnovanega na znanju in izkušnjah (Erban, 2007). Nadalje ugotavljamo, da v razredu prevladuje enoglasno petje (67,3 %). Raziskava Goetzeja (1985) kaže, da je pot do večglasja pogojena z enoglasnim intonančno točnim petjem. V osnovni šoli to vedno ni mogoče, zato je podatek razumljiv. Rezultati kažejo, da več kot polovica učiteljev obvladuje harmonsko spremljavo na določenem instrumentu (55,8 %), kar daje učencem ob enoglasnem petju občutenje harmonske komponente. Približno enak odstotek učiteljev uporablja za spremljavo Orffove in druge instrumente, na katere ob petju igrajo učenci (57,7 %). Osnovalec po njem imenovanega vzgojno-glasbenega pristopa, Orff, je zagovarjal, da lahko prisluhnemo glasbi le kot aktivni udeleženci (Pesek, 1997). To velja tudi za petje in odgovori kažejo, da učenci radi pojejo (96,2 %) in to najraje v skupini (76,9 %). Učitelji so tudi mnenja, da imajo deklice raje petje kot dečki (77%). Po mnenju Cookseyja (2000) je ta podatek zmoten, in sicer zaradi specifične glasovnega razvoja dečkov in tudi zaradi naravnih razvojnih zakonitosti. Do podobnih ugotovitev, ki so vezane na različen odnos do petja, je prišel tudi Gackle (2000), ki je raziskoval glasovni razvoj pri deklicah. Glasbeno vzgojna praksa kaže, da so deklice kljub vsemu vendarle bolj dovzetne za pevsko poustvarjanje.

Iz **tretjega sklopa** trditev je razvidno, da pri **učenju petja ali nove pesmi** učitelji uporabljajo glas in imajo instrument le kot pomoč pri učenju pesmi (86,8 %). Raziskave Aarona (1991) dokazujejo, da učitelji, ki z lastnim glasom demonstrirajo pravilno pevsko tehniko in z zgledom vodijo učence pri poučevanju petja lahko bistveno izboljšajo intonančno točnost učencev oz. njihovo sposobnost razlikovanja tonskih višin in razvijajo tonalno občutenje. Ugotavljamo, da je učiteljev glas pomemben pri podajanju pevskih vsebin, zato ga ne moremo ekvivalentno zamenjati z drugimi načini poučevanja. Didaktični glasbeni kompleti nam danes ob sodobni avdio tehnologiji ponujajo posnetke,

ki učiteljem pomagajo pri glasbenem pouku. Čeprav veliko učiteljev uporablja sodobnejšo avdio-tehnologijo z različnimi nosilci zvoka (40,4 %) se zavedajo, da posnetki ne morejo nadomestiti učiteljevega petja in instrumentalne spremljave. Poslušanje glasbe na različnih nosilcih zvoka in vplivnih medijih po mnenju Greena (2006) povečuje pasivnost poslušanja pri učencih. Za aktivno poslušanje kakovostnih glasbenih vsebin učencev je potrebna ustrezna motivacija, ki izhaja iz lasbenega znanja in motivacije učitelja. Podobnega mnenja o pasivnem vplivu popularne glasbe, ki vpliva na kreiranje glasbenega vrednostnega sistema pri učencih, je tudi Slosar (1995) in drugi (Erban, 2006). Vsekakor mora učitelj poznati tudi glasbo, ki jo učenci poslušajo izven šole, saj jih bo le tako pravilno usmerjal in predstavljal glasbene vrednote (Lamont in drugi, 2003). Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da učitelji največkrat predstavijo novo pesem učencem z lastnim petjem (73,1 %). Pri učenju nove pesmi pa uporablja večina učiteljev metodo posnemanja (90,4 %), ki je po mnenju strokovnjakov osnovna metoda pevskega poučevanja (Phillips, 1992; Oblak, 2003).

Iz **četrtega sklopa** trditev vprašalnika, ki obravnava **samostojnost učencev pri petju in njihove pevske želje**, je razvidno, da učitelji v praksi udejanjajo tudi samostojno petje učencev pred razredom ali pevskim zborom (80,8%). To je pomembno za posameznikovo glasbeno samozavedanje in lastno vrednotenje ter vrednotenje drugih. Iz socialnega vidika je to pozitivno in vpliva tudi na druga predmetna področja, kjer se izkažejo učenci kot bolj samozavestni (Bastian, 1997). Upoštevati pa moramo postopnost pri pevskem izpostavljanju, ki je odvisna od uspešnosti učenca. Skoraj polovica učiteljev upošteva pri izbiri pesmi želje učencev (48%). Raziskava Lamonta in drugih (2003) kaže, da želijo učitelji pri izboru pesmi ustreči učencem in pri tem izbirajo neprimerne pevske vsebine, ki glasbeno pasivizirajo učence, saj gre največkrat za popularno glasbo, ki služi zgolj zabavi. Konzumiranje takšne glasbe preprečuje razumevanje glasbenih umetniških del (Slosar, 2003; Erban, 2006). Iz odgovorov je razvidno, da učitelji dobro poznajo glasbeno delovanje učencev izven šole (94,2%) in jih glede na njihovo glasbeno znanje, ki se največkrat reflektira na izbranem instrumentu, vključujejo v pouk.

Iz odgovorov **petega sklopa** trditev, ki obravnava **pevsko poustvarjanje**, razberemo, da se večina učencev na leto nauči 15 in več pesmi (94,3 %). V posameznih didaktičnih kompletih, ki so na voljo učiteljem za poučevanje glasbene vzgoje v tretjem razredu osnovne šole, je približno 30 pesmi (Pesek, 2001; Oblak, 2003), kar pomeni, da je

pevsko poustvarjanje sestavni del skoraj vsake glasbene ure. Učenci imajo raje zabavne pesmi (57,7 %), ki izhajajo iz njihovega okolja in jih redno poslušajo izven šole. Raziskave kažejo, da so tovrstne pesmi ali popevke največkrat zgolj zabavnega značaja in neprimerne za glasbeno vzgojo in izobraževanje (Slosar, 2003; Lamont in drugi, 2003). Iz odgovorov je razviden tudi podatek, da je popularnih popevk v pesemskem repertoraju v prvem triletju osnovne šole manj, le 7 %, ljudskih pesmi pa kar 66 %. Raziskava Denačeve (2001) kaže na to, da je interes za določno zvrst glasbe v precejšnji meri odvisen od učitelja, ki poučuje glasbeno vzgojo. Po mnenju Oblakove (1991) in drugih strokovnjakov mora učitelj, ki ima razvite glasbene sposobnosti, imeti tudi izoblikovan globlji odnos do glasbene kulture in glasbenih znanj ter razvit avtonomni čut odgovornosti do vzgojnega dela na področju glasbe. Odgovori kažejo, da polovica učencev ob omenjenih pesmih pozna tudi ljudske pesmi svojega okolja (50 %). Raziskava, ki je bila izvedena med osnovnošolci leta 1997 to potrjuje (Cvitanič) in poudarja, da se skoraj polovico ljudskih pesmi učenci naučijo v šoli pri glasbeni vzgoji. Pri petju približno dve tretjini učencev opažata razlike med seboj glede razvitosti glasbenih sposobnosti in glasovnih zmogljivosti (69,2 %) in te razlike v večini razumejo in sprejemajo (80,8 %). Učenci po mnenju učiteljev tudi razumljivo in izrazno artikulirajo besedilo (69,2 %) ter pravilno poudarjajo določene zloge (63,5 %). Uspešnost pravilne artikulacije in poudarjanja ter ritmizacije besedila sta odvisni od razvitosti ritmičnega sluha, ki je osnovna glasbena sposobnost, ob kateri se lahko razvijajo ostale glasbene sposobnosti (Pesek, 1995).

V **šestem sklopu** trditev vprašalnika, ki je vsebinsko vezan na pojmovanje **vokalne patologije** ugotavljamo, da večina učiteljev ne opaža rednih obolenj glasovnega aparata pri učencih (88,4%). Tudi druge raziskave potrjujejo dejstvo, da obstajajo med učenci le izjeme, ki imajo resnejše bolezenske glasovne težave, te pa se med seboj individualno razlikujejo ter imajo različne vzroke (Wilson, 1987). Iz tega sledi, da so glede na boleznir različne tudi terapije (Bruscia, 1992; Boone, McFarlene, 2000; Verdolini, Ramig, 2001; Yun in drugi, 2008). Nadalje ugotavljamo, da letni časi ne vplivajo bistveno na povečanje glasovnih obolenj, čeprav bi pričakovali povečanje glasovnih težav v zimskem času. Približno polovica učiteljev ima med šolskim letom večkrat težave z glasovno preutrujenostjo (51,9%), kar je lahko posledica neustrezne uporabe glasovnega aparata in neustrezne vokalne tehnike tako pri govoru kot pri petju. Aktualnost tovrstne problematike dokazujejo številne raziskave in različne terapije, namenjene odpravljanju težav vseh tistih, ki intenzivno in vsakodnevno uporabljajo glas pri svojem delu (Smith in

drugi, 1997; Mattiske in drugi, 1998; Morton in Watson, 1998; Rusell in drugi, 1998; Lalh in Rochet, 2000; Dejonckere, 2001; Heman-Ackah in drugi, 2002; Logan-Phelan, 2002; Roy in drugi, 2004; Simberg, 2004). Med njimi so nedvomno učitelji in iz raziskave ugotavljamo, da učitelji dobro poznajo glasovni aparat in njegovo delovanje (67,3%). 11,6 % učiteljev mora med letom celo poiskati zdravniško pomoč. Logan-Phelan (2002) v svoji disertaciji poudarja dolžnost učitelja, da pravilno uporablja svoj glas, da pozna glasovni aparat in ga preventivno ustrezno zaščiti, saj z lastnim zgledom vpliva na ravnanje učencev. Rotar-Pance (1996) v članku izpostavlja simptom »izgorelosti« učiteljev glasbe, ki ima tesne povezave s pevskim poustvarjanjem in obvladovanjem vokalne tehnike ter poznavanjem glasovnega aparata. Omeniti moramo tudi možnost, ki bi se jo morali učitelji bolj posluževati v dobro učencev in sebe, to je glasbena terapija (Dewhurst-Maddock, 2000). Raziskave dokazujejo blagodejen in zdravilen učinek določnih glasbenih vsebin na počutje človeka in otroci pri tem niso izjeme.

Rezultati **sedmega sklopa** trditev nam predstavljajo **delo v razredu v domeni pevskega poustvarjanja**. Iz odgovorov je razvidno, da večina učiteljev pri poučevanju glasbene vzgoje v razredu ne uporablja ozvočenja (94,2 %). Razlog za uvajanje amplifikacije v učilnice je v preštevilnih razredih in vedenjski praksi učencev. Raziskava Knechta in drugih (2002) poudarja problematiko zvočnega ozadja in odmeva v učilnicah. Med drugim poudarja nujnost akustičnih meritev in vključevanje akustikov pri urejanju učilnic. Rešitev zvočnosti v učilnici je ponudil Jonsdottir (2002, 2003) z raziskavami v razredu. Mnenja je, da je brezžični sistem ozvočenja dobra rešitev za učitelja, ki poučuje v akustično slabi učilnici. Nadalje je raziskoval tudi kakovost glasu učitelja tekom poučevanja z in brez ozvočenja in ponovno potrdil svoje mnenje. Odgovori kažejo, da večina učiteljev rada prepeva (84,6 %), več kot polovica učiteljev tudi izven delovnega časa (53,8 %). To vpliva na njihov odnos do petja v razredu in do glasbene vzgoje saj se zavedajo, da je peta pesem ena temeljnih kulturnih vrednot našega naroda (Mori, 2006). Zaradi tega se propagira *Slovenska pevska značka*, ki je namenjena predvsem učencem osnovnih šol, glasbenih šol, pa tudi učencem drugih glasbeno-izobraževalnih enot. Iz odgovorov vprašalnika nadalje ugotavljamo, da je manj kot polovica učiteljev mnenja, da obvladuje petje po notah (40,4 %), kar pa ni pogoj za uspešno pevsko poustvarjanje in poučevanje.

Iz odgovorov **osmega sklopa**, ki obravnava **vokalno tehniko**, je razvidno, da učitelji največkrat ne poznajo različnih vokalnih tehnik in razlik med njimi. Le četrtnina učiteljev je

odgovorila pritrdilno, čeprav se večinoma strinjajo, da je poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike pomemben del vseživljenjskega izobraževanja (65,4 %). V teoretičnem delu navajamo različne vokalne tehnike in specifične ter razlike med njimi (Gregorc, 1982; Miller, 1986; Brian, 1989; Phillips, 1992; Brown, 1996; Callaghan, 2000; Welch, 2000; Gullaer, 2000; Logan-Phelan, 2002; Morozov, 2002; Nelson in drugi, 2002; Rutkowski, 2003; Scherer, 2003; Stark, 2003; Liao in drugi, 2007; Bele, 2008). Polovica učiteljev je mnenja, da se med študijem niso dovolj usposobili za obvladovanje vokalne tehnike (51,9 %), vendar je iz odgovorov razvidno, da se tudi po študiju dodatnega organiziranega izobraževanja o vokalni tehniki niso udeleževali (69,3 %). Slosarjeva raziskava (1995) poudarja, da učitelji niso dovolj pripravljeni za uspešno poučevanje glasbene vzgoje v prvem in drugem triletju. Pomankljivosti ugotavlja v neustrezno razvitih glasbenih sposobnostih, v pomankljivi ustvarjalnosti, v neobvladovanju glasbenih spretnosti in v pomankljivem glasbenem znanju.

Deveti sklop nam kaže, da učitelji pri pouku glasbene vzgoje največkrat ne uporabljajo novejših tehnologij in računalnika (88,5 %). Razloge za to ugotavljamo predvsem v neustreznem obvladovanju sodobnih tehnologij učiteljev in v neustrezni šolski glasbeni opremi, ki onemogoča učiteljevo delo v tej smeri. Strokovnjaki so mnenja, da številni računalniški programi in kakovostno zelo dobri različni nosilci zvoka ob ustreznih predvajalnikih ne morejo in ne bodo zamenjali glasbeno-pedagoškega vokalno-instrumentalnega poustvarjanja in ustvarjanja v razredu, vendar je po drugi strani v današnji dobi glasbeni računalniški sistem nepogrešljiv del glasbeno-pedagoškega procesa (Šoštarčič, 1997; Winkler Kuret, 1999; Borota, 2007; Lango, 2007; Kočar, 2007). Razvoj tehnologije nam ponuja kakovostne zvočne kartice in vmesnike, s katerimi lahko dosegamo zvoke, ki so skoraj enaki naravnim (Šoštarčič, 1997a), vendar raziskave kažejo, da so poslušalci bolj dovzetni za glasbeno doživljanje umetniških del na koncertih kot pri poslušanju »konzervirane« glasbe na različnih nosilcih zvoka (Verovnik, 2001). Iz odgovorov vprašalnika je razvidno, da skoraj polovica učiteljev obiskuje koncerte vokalne glasbe (48,1 %), nekoliko nižji pa je odstotek tistih, ki obiskujejo raznovrstne koncerte resne glasbe (32,7 %).

Zadnji, **deseti sklop** trditev, ki je vsebinsko vezan na **mnenje učiteljev o glasbeni vzgoji in vlogi petja v vzgojno-izobraževalnem procesu**, nam dokazuje, da je dobra polovica učiteljev mnenja, da je petju namenjeno premalo pozornosti (53,8 %). Približno enako število učiteljev je tudi mnenja, da je glasbena vzgoja slabše vrednotena od

drugih predmetov (51,9 %). To potrjujejo tudi mnenja strokovnjakov, ki brez uspeha skušajo že desetletja umestiti glasbeno vzgojo v slovensko osnovno šolo kot enakovreden predmet ob bok drugim predmetom (Vrbančič, Ajtnik, Slosar, Oblak, Sicherl-Kafol in drugi). O neustreznem vrednotenju in položaju glasbene vzgoje v pedagoškem procesu na naših šolah nas prepričajo tudi mednarodne primerjave, kjer v določenih državah zaradi pozitivnih vplivov na afektivno in kognitivno razvojno področje uvajajo dodatne glasbene ure (Vrbančič, 1996; Čibej, 1997; Reinstadler, 1997; Scheidegger, 1999). Raziskavi B. Sicherl-Kafol in O. Denac sta potrdili pozitiven vpliv intenzivne in kontinuirane glasbene vzgoje na afektivni, kognitivni in psihomotorični razvoj otrokove osebnosti (1999; 2001). Več kot polovica vprašanih učiteljev meni, da bi moralo biti več glasbene vzgoje v prvem triletju osnovne šole (55,8 %), kar pomeni, da so seznanjeni z dognanji o pozitivnih vplivih kakovostne glasbene vzgoje na celostni razvoj učencev. Podobnega mnenja so tudi številni strokovnjaki doma in po svetu (Vrbančič, 1996; Ajtnik, 1997; Schuller, 1996; Scheidegger, 1999; in drugi). Nadalje kažejo rezultati, da glasbena vzgoja med učenci ni bolj priljubljena od ostalih predmetov (le 32,7% učiteljev je odgovorilo pritrdilno). To dokazuje tudi rezultat raziskave, kjer je kar 46,3% učencev glasbeno vzgojo uvrstilo med nepriljubljene predmete (Cergol, 2003). Razlogi za takšno stanje, ki jih navaja avtor raziskave, so v nepriljubljenosti petja in učenja pesmi na pamet. Mnenja je tudi, da k temu prispeva pevska neaktivnost v družinskem krogu, močan vpliv medijske glasbe in neustrezna glasbena usposobljenost določenih učiteljev. Do podobnih rezultatov je prišel tudi Slosar v svoji raziskavi (1995). Običajno učitelji ne umeščajo glasbene vzgoje vsakodnevno v pouk, izjema je 21,2 % učiteljev, ki glasbeno vzgojo udejanja vsak dan. Glasbena praksa dokazuje, da je glasbena vzgoja uspešnejša in učinkovitejša, če se spontano prepleta z ostalimi predmetnimi področji vsakodnevno in povezuje v svojem poslanstvu tako glasbeno-izobraževanje in vzgojo kot tudi zabavo ob glasbi.

Gledano v celoti nam odgovori učiteljev na zastavljene trditve kažejo dejansko stanje pri glasbeni vzgoji v prvem triletju osnovne šole.

9.3

Razlike med učitelji glede na starost, izobrazbo, delovno dobo, naziv, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost

V nadaljevanju navajamo rezultate razlik med učitelji.

Tabela št. 9.11: Razlike med učitelji glede na starost.

Spremenljivka	starost	N	M	SE	t	p
Učenci ob petju spremljajo na instrumente	mlajši	25	3,93	0,159	2,071	p<0,05 0,044
	starejši	27	3,48	0,143		
Učenci poznajo ljudske pesmi svojega okolja	mlajši	25	3,88	0,156	2,262	p<0,05 0,028
	starejši	27	3,37	0,161		
Zaradi glasovnih težav vsako leto obiščem zdravnika	mlajši	25	1,93	0,277	2,376	p<0,05 0,023
	starejši	27	1,20	0,129		

Legenda:

N	–	število učiteljev
M	–	aritmetična sredina
SE	–	standardna napaka ocene aritmetične sredine
t	–	vrednost t-preizkusa
p	–	statistična pomembnost
F	–	frekvence

Glede na **starost** učiteljev ugotavljamo na podlagi rezultatov *t*-preizkusa, da razlike pri večini spremenljivk niso statistično pomembne. Izjemo ugotavljamo pri treh spremenljivkah (tabela št. 9.11).

➤ V povprečju se starejši učitelji bolj strinjajo s trditvijo, da učenci ob petju igrajo na instrumente ($M=3,93$, $SE=0,159$), kot mlajši učitelji ($M=3,48$, $SE=0,143$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-2,071$, $p<0,05$.

➤ V povprečju se mlajši učitelji bolj strinjajo s trditvijo, da učenci poznajo ljudske pesmi svojega okolja ($M=3,88$, $SE=0,156$), kot starejši učitelji ($M=3,37$, $SE=0,161$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-2,262$, $p<0,05$.

➤ V povprečju se starejši učitelji bolj strinjajo s trditvijo, da vsako leto zaradi glasovnih težav obiščejo zdravnika ($M=1,93$, $SE=0,277$), kot mlajši učitelji ($M=1,20$, $SE=0,129$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-2,376$, $p<0,05$.

Hipotezo H01 v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na starost, lahko delno potrdimo.

Tabela št. 9.12: Razlike med učitelji glede na izobrazbo.

Spremenljivka	izobrazba	N	M	SE	t	p
Pri vsaki glasbeni uri prepevamo	višja	18	4,53	0,135	2,176	p<0,05 0,001
	nižja	34	4,94	0,056		
Pesmi prepevamo brez harmonske, akordične instrumentalne spremljave	višja	18	3,18	0,241	-2,295	p<0,05 0,004
	nižja	34	3,89	0,196		
Učenci imajo najraje zabavne pesmi	višja	18	3,85	0,134	-2,191	p<0,05 0,023
	nižja	34	3,17	0,283		
Poznam stroj glasovnega aparata in njegovo delovanje	višja	18	4,21	0,132	-2,629	p<0,05 0,011
	nižja	34	3,56	0,232		

Glede na **izobrazbo** učiteljev ugotavljamo na podlagi rezultatov *t*-preizkusa, da razlike pri večini spremenljivk niso statistično pomembne. Izjeme ugotavljamo pri štirih spremenljivkah (tabela št. 9.12).

➤ V povprečju se učitelji z nižjo izobrazbo (VI. stopnja) bolj strinjajo s trditvijo, da pri vsaki glasbeni uri prepevajo ($M=4,94$, $SE=0,056$), kot učitelji z višjo izobrazbo (VII. stopnja in več) ($M=4,53$, $SE=0,135$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=2,176$, $p<0,05$.

➤ V povprečju se učitelji z nižjo izobrazbo (VI. stopnja) bolj strinjajo s trditvijo, da učenci prepevajo pesmi brez harmonske, akordične spremljave ($M=3,89$, $SE=0,196$), kot učitelji z višjo izobrazbo (VII. Stopnja in več) ($M=3,18$, $SE=0,241$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-2,295$, $p<0,05$.

➤ V povprečju se učitelji z višjo izobrazbo (VII. stopnja in več) bolj strinjajo s trditvijo, da imajo učenci najraje zabavne pesmi ($M=3,85$, $SE=0,134$), kot učitelji z nižjo izobrazbo (VI. stopnja) ($M=3,17$, $SE=0,283$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-2,191$, $p<0,05$.

➤ V povprečju se učitelji z višjo izobrazbo (VII. stopnja in več) bolj strinjajo s trditvijo, da poznajo stroj glasovnega aparata in njegovo delovanje ($M=4,21$, $SE=0,132$), kot učitelji z nižjo izobrazbo (VI. stopnja) ($M=3,56$, $SE=0,232$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-2,629$, $p<0,05$.

Hipotezo H02 v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na izobrazbo, lahko delno potrdimo.

Tabela št. 9.13: Razlike med učitelji glede na delovno dobo.

Spremenljivka	Delovna doba	N	M	SE	F	p
Učenci imajo najraje zabavne pesmi	2-12	25	3,84	0,170	7,121	p<0,05 0,002
	13-23	21	3,71	0,220		
	24-34	6	2,33	0,211		
Kot učitelj imam večkrat težave z glasovno preutrujenostjo	2-12	25	2,84	0,229	6,887	p<0,05 0,002
	13-23	21	3,95	0,234		
	24-34	6	2,50	0,563		

Glede na **delovno dobo** učiteljev ugotavljamo na podlagi rezultatov analize variance (ANOVE), da razlike pri večini spremenljivk niso statistično pomembne. Izjeme ugotavljamo le pri dveh spremenljivkah (tabela št. 9.13).

➤ V povprečju se učitelji z delovno dobo od 2 do 12 let bolj strinjajo s trditvijo, da imajo učenci najraje zabavne pesmi ($M=3,84$, $SE=0,170$), kot učitelji z delovno dobo od 13 do 23 let ($M=3,71$, $SE=0,220$) in učitelji z delovno dobo od 24 do 34 let ($M=2,33$, $SE=0,211$). Razlike so statistično pomembne $F(2,49)=7,121$, $p<0,05$.

➤ V povprečju se učitelji z delovno dobo od 13 do 23 let bolj strinjajo s trditvijo, da imajo kot učitelji večkrat težave z glasovno preutrujenostjo ($M=3,95$, $SE=0,234$), kot učitelji z delovno dobo od 2 do 12 let ($M=2,84$, $SE=0,229$) in učitelji z delovno dobo od 24 do 34 let ($M=2,50$, $SE=0,563$). Razlike so statistično pomembne $F(2,49)=6,887$, $p<0,05$.

Hipotezo H03 v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na delovno dobo, lahko delno potrdimo.

Tabela št. 9.14: Razlike med učitelji glede na naziv.

Spremenljivka	Naziv	N	M	SE	F	p
Pred petjem dam učencem ustrezno intonacijo	brez	6	2,83	0,543	5,020	p<0,05 0,010
	mentor	38	4,24	0,162		
	svetovalec	8	4,25	0,313		
Poznam različne vokalne tehnike in razlike med njimi	brez	6	2,83	0,307	3,907	p<0,05 0,027
	mentor	38	2,82	0,168		
	svetovalec	8	3,88	0,295		
V vzgojno-izobraževalnem procesu je petju namenjeno premalo pozornosti	brez	6	3,83	0,477	3,409	p<0,05 0,041
	mentor	38	3,08	0,190		
	svetovalec	8	4,12	0,350		

Glede na **naziv** učiteljev ugotavljamo na podlagi rezultatov analize variance (ANOVE), da razlike pri večini spremenljivk niso statistično pomembne. Izjeme ugotavljamo pri treh spremenljivkah (tabela št. 9.14).

- V povprečju se učitelji z nazivom svetovalec bolj strinjajo s trditvijo, da pred petjem dajo učencem ustrezno intonacijo ($M=4,25$, $SE=0,313$), kot učitelji z nazivom mentor ($M=4,24$, $SE=0,162$) in učitelji brez naziva ($M=2,83$ $SE=0,543$). Razlike so statistično pomembne $F(2,49)= 5,020$, $p<0,05$.
- V povprečju se učitelji z nazivom svetovalec bolj strinjajo s trditvijo, da poznajo različne vokalne tehnike in razlike med njimi ($M=3,88$, $SE=0,295$), kot učitelji brez naziva ($M=2,83$, $SE=0,307$) in učitelji z nazivom mentor ($M=2,82$ $SE=0,168$). Razlike so statistično pomembne $F(2,49)= 3,907$, $p<0,05$.
- V povprečju se učitelji z nazivom svetovalec bolj strinjajo s trditvijo, da je v vzgojno izobraževalnem procesu petju namenjeno premalo pozornosti ($M=4,12$, $SE=0,350$), kot učitelji brez naziva ($M=3,83$, $SE=0,477$) in učitelji z nazivom mentor ($M=3,08$ $SE=0,190$). Razlike so statistično pomembne $F(2,49)= 3,409$, $p<0,05$.

Hipotezo H04 v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na naziv lahko delno potrdimo.

Hipoteze H05 v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na spol, zaradi neustreznega vzorca, nismo preverjali.

Tabela št. 9.15: Razlike med učitelji glede na tip šole.

Spremenljivka	Tip šole	N	M	SE	t	p
Petje je osnovna glasbena dejavnost	mestna	20	4,75	0,123	2,773	p<0,05 0,003
	podeželska	32	4,09	0,170		
Petje vpliva na celostni razvoj učencev	mestna	20	4,75	0,099	2,314	p<0,05 0,014
	podeželska	32	4,34	0,124		
Intonacijo pesmi prilagajam učencem	mestna	20	4,00	0,192	2,182	p<0,05 0,034
	podeželska	32	3,34	0,232		
Pesmi prepevamo brez harmonske, akordične instrumentalne spremljave	mestna	20	3,90	0,261	2,216	p<0,05 0,031
	podeželska	32	3,13	0,223		
Učenci radi pojejo	mestna	20	4,75	0,123	3,084	p<0,05 0,003
	podeželska	32	4,28	0,092		
Učenci imajo najraje zabavne pesmi	mestna	20	3,25	0,228	-2,172	p<0,05 0,035
	podeželska	32	3,84	0,163		
Učenci razlike v petju med seboj razumejo in strpno sprejemajo	mestna	20	4,50	0,136	2,481	p<0,05 0,017
	podeželska	32	4,00	0,135		

Glede na **tip šole** učiteljev ugotavljamo na podlagi rezultatov *t-preizkusa*, da razlike pri večini spremenljivk niso statistično pomembne. Izjeme ugotavljamo pri sedmih spremenljivkah (tabela št. 9.15).

- V povprečju se učitelji, ki poučujejo na mestnih šolah, bolj strinjajo s trditvijo, da je petje osnovna glasbena dejavnost ($M=4,75$, $SE=0,123$), kot učitelji, ki poučujejo na podeželskih šolah ($M=4,09$, $SE=0,170$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=2,773$, $p<0,05$.
- V povprečju se učitelji, ki poučujejo na mestnih šolah, bolj strinjajo s trditvijo, da petje vpliva na celostni razvoj učencev ($M=4,75$, $SE=0,099$), kot učitelji, ki poučujejo na podeželskih šolah ($M=4,34$, $SE=0,124$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=2,314$, $p<0,05$.
- V povprečju se učitelji, ki poučujejo na mestnih šolah, bolj strinjajo s trditvijo, da intonacijo pesmi prilagajajo učencem ($M=4,00$, $SE=0,192$), kot učitelji, ki poučujejo na podeželskih šolah ($M=3,34$, $SE=0,232$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=2,182$, $p<0,05$.
- V povprečju se učitelji, ki poučujejo na mestnih šolah, bolj strinjajo s trditvijo, da pesmi prepevajo brez harmonske, akordične spremljave ($M=3,90$, $SE=0,261$), kot učitelji, ki poučujejo na podeželskih šolah ($M=3,13$, $SE=0,223$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=2,216$, $p<0,05$.
- V povprečju se učitelji, ki poučujejo na mestnih šolah, bolj strinjajo s trditvijo, da učenci radi pojejo ($M=4,75$, $SE=0,123$), kot učitelji, ki poučujejo na podeželskih šolah ($M=4,28$, $SE=0,092$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=3,084$, $p<0,05$.
- V povprečju se učitelji, ki poučujejo na podeželskih šolah, bolj strinjajo s trditvijo, da imajo učenci najraje zabavne pesmi ($M=3,84$, $SE=0,163$), kot učitelji, ki poučujejo na mestnih šolah ($M=3,25$, $SE=0,228$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-2,172$, $p<0,05$.
- V povprečju se učitelji, ki poučujejo na mestnih šolah, bolj strinjajo s trditvijo, da učenci razlike v petju razumejo in strpno sprejemajo ($M=4,50$, $SE=0,136$), kot učitelji, ki poučujejo na podeželskih šolah ($M=4,00$, $SE=0,135$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=2,481$, $p<0,05$.

Hipotezo H06 v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na tip šole, lahko delno potrdimo.

Tabela št. 9.16: Razlike med učitelji glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Spremenljivka	Izvenšolska glasbena aktivnost	N	M	SE	t	p
Pesmi prepevamo brez harmonske, akordične instrumentalne spremljave	brez glasbene aktivnosti	41	3,71	0,168	3,418	p<0,05 0,001
	z glasbeno aktivnostjo	11	2,36	0,432		
Poznam ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje	brez glasbene aktivnosti	41	3,85	0,142	-2,034	p<0,05 0,047
	z glasbeno aktivnostjo	11	4,45	0,207		
Obvladujem petje po notah	brez glasbene aktivnosti	41	3,05	0,156	-3,755	p<0,05 0,000
	z glasbeno aktivnostjo	11	4,27	0,237		
Obiskujem koncerte resne glasbe	brez glasbene aktivnosti	41	2,78	0,180	-3,036	p<0,05 0,004
	z glasbeno aktivnostjo	11	3,91	0,251		
V vzgojno-izobraževalnem procesu je petju namenjeno premalo pozornosti	brez glasbene aktivnosti	41	3,15	0,190	-2,588	p<0,05 0,017
	z glasbeno aktivnostjo	11	4,00	0,270		
V vzgojno-izobraževalnem procesu je glasbena vzgoja v primerjavi z drugimi predmeti slabše vrednotena	brez glasbene aktivnosti	41	3,05	0,226	-2,419	p<0,05 0,022
	z glasbeno aktivnostjo	11	3,82	0,223		

Glede na **izvenšolsko glasbeno aktivnost** učiteljev ugotavljamo na podlagi rezultatov *t*-preizkusa, da razlike pri večini spremenljivk niso statistično pomembne. Izjeme ugotavljamo pri šestih spremenljivkah (tabela št. 9.16).

- V povprečju se učitelji, ki niso glasbeno izobraženi in izven šole glasbeno aktivni, bolj strinjajo s trditvijo, da prepevajo pesmi brez harmonske, akordične instrumentalne spremljave ($M=3,71$, $SE=0,168$), kot učitelji, ki so glasbeno izobraženi in so tudi izven šole glasbeno aktivni ($M=2,36$, $SE=0,432$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=3,418$, $p<0,05$.
- V povprečju se učitelji, ki so glasbeno izobraženi in so tudi izven šole glasbeno aktivni, bolj strinjajo s trditvijo, da poznajo ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje ($M=4,45$, $SE=0,207$), kot učitelji, ki niso glasbeno izobraženi in izven šole glasbeno aktivni ($M=3,85$, $SE=0,142$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-2,034$, $p<0,05$.
- V povprečju se učitelji, ki so glasbeno izobraženi in so tudi izven šole glasbeno aktivni, bolj strinjajo s trditvijo, da obvladujejo petje po notah ($M=4,27$, $SE=0,237$), kot

učitelji, ki niso glasbeno izobraženi in izven šole glasbeno aktivni ($M=3,05$, $SE=0,156$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-3,755$, $p<0,05$.

➤ V povprečju se učitelji, ki so glasbeno izobraženi in so tudi izven šole glasbeno aktivni, bolj strinjajo s trditvijo, da obiskujejo koncerte resne glasbe ($M=3,91$, $SE=0,251$), kot učitelji, ki niso glasbeno izobraženi in izven šole glasbeno aktivni ($M=2,78$, $SE=0,180$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-3,036$, $p<0,05$.

➤ V povprečju se učitelji, ki so glasbeno izobraženi in so tudi izven šole glasbeno aktivni, bolj strinjajo s trditvijo, da je v vzgojno izobraževalnem procesu petju namenjeno premalo pozornosti ($M=4,00$, $SE=0,270$), kot učitelji, ki niso glasbeno izobraženi in izven šole glasbeno aktivni ($M=3,15$, $SE=0,190$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-2,588$, $p<0,05$.

➤ V povprečju se učitelji, ki so glasbeno izobraženi in so tudi izven šole glasbeno aktivni, bolj strinjajo s trditvijo, da je v vzgojno izobraževalnem procesu glasbena vzoja v primerjavi z drugimi predmeti slabše vrednotena ($M=3,82$, $SE=0,226$), kot učitelji, ki niso glasbeno izobraženi in izven šole glasbeno aktivni ($M=3,05$, $SE=0,223$). Razlika je statistično pomembna $t(50)=-2,419$, $p<0,05$.

Hipotezo H07 v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost, lahko delno potrdimo.

9.4

Interpretacija rezultatov vprašalnika za učitelje

Rezultati vprašalnika za učitelje nam kažejo dejansko stanje glasbene vzgoje v prvem triletju osnovne šole. Iz odgovorov učiteljev je med drugim razviden tudi njihov odnos do vokalne tehnike in petja. V nadaljevanju navajamo ustrezno interpretacijo rezultatov.

Učitelji največkrat sprejemajo petje kot osnovno glasbeno dejavnost, ki pozitivno vpliva na celostni razvoj učenca (Sicherl-Kafol, 2001; Denac, 2002). Skoraj pri vsaki uri glasbene vzgoje učitelji z učenci prepevajo. Približno polovica učiteljev izvaja upevalne vaje, ki so po mnenju večine strokovnjakov pogoj za obvladovanje vokalne tehnike (Rajšter, 1997; Slosar, 1995). Mnenja so, da igra vokalna tehnika pomembno vlogo in ji med drugim priznavajo tudi moč vpliva na uspešnost učencev tudi na drugih vzgojno-izobraževalnih področjih (Curtis, 1985; Bruscia, 1992; Partanen, 1994; Bastian, 1997;

Comins, 1998; Peschl, 1998; Dewhurst-Madock, 2000; Pogačnik, 2001; Kaufman, 2005; Kobe, 2007; Rauscher, Gruhn, 2007). Učitelji se v veliki meri zavedajo tudi pomembnosti pravilne začetne intonacije in približno dve tretjini učiteljev izbira intonacijo pesmi glede na glasovne sposobnosti učencev. Po mnenju Goetzeja je to eden izmed pomembnih faktorjev, ki vpliva na intonančno točnost petja učencev (1985). Skoraj polovica učiteljev je tudi mnenja, da učenci raje pojejo v nižjih legah. Razlogi so po njihovem mnenju v slušnem vplivu popularne glasbe in medijev na učence in njihovo pripevanje ob odraslih popevkarjih, ki največkrat ni primerno njihovem glasovnemu obsegu (Lamont in drugi, 2003; Green, 2006). V prvem triletju glede na odgovore učiteljev prevladuje enoglasje. Vsled dejstva, da je slovenska ljudska pesem načeloma večglasna, je priporočljivo, da učitelj motivira učence, ki imajo dovolj razvite glasbene sposobnosti, za petje spremljavnega glas. V tem kontekstu je zelo pomembna harmonska komponenta. Rezultati kažejo, da več kot polovica učiteljev obvladuje igranje na harmonskih instrumentih in jih uporablja kot spremljavo pri petju učencev. Približno enako število učiteljev uporablja za spremljavo pesmi Orffov instrumentarij, ki je v sklopu metodološkega sistema po C. Orffu razširjen po vsem svetu in ga različne kulture okolja uporabljajo kot sestavni del glasbenega izobraževanja. Mnenje Rojka govori sicer proti amaterski rabi glasbil in Orffovih glasbil in opozarja na neustreznost Orffovega instrumentarija (Kuret, 2007), poudarja pa velik pomen pevske dejavnosti. Odgovori kažejo, da so učitelji prepričani, da učenci radi pojejo, še posebej v skupini. Mnenja so tudi, da imajo deklice raje petje kot dečki. Navkljub sodobnejši tehnologiji uporabljajo učitelji pri poučevanju predvsem lasten glas in jim glasbila služijo le kot dodatna pomoč. Multimedijaska tehnologija danes nam omogoča spoznavanje preprostih avdio posnetkov kot tudi simulacije vrhunskih orkesterskih izvedb, ob vizualizaciji in grafični podobi (Lango, 2007). Iz tega vidika sodobne tehnologije lahko kot pripomoček omogočajo učencem poslušanje in spoznavanje procesa nastajanja glasbe. Pri pridobivanju glasbenih izkušenj pa moramo dati prednost glasbenim dejavnostim, ki se šele kasneje poglobljajo in širijo s pomočjo različnih didaktičnih sredstev, pripomočkov in tehnologij (Borota, 2007). Novo pesem učitelji največkrat predstavijo s svojim glasom in pri tem uporabljajo metodo posnemanja, ki je osnovna metoda pri poučevanju petja. Pri učenju nove pesmi se omenjena metoda uporablja tako v tujini kot pri nas (Fischer, 1982; Phillips, 1992; Rutkowski, 2003; Oblak, 2003; Pangrčič, 2006). B. Oblak jo označuje kot značilno metodo pevskega učenja, ki izhaja iz elementarne oblike petja, pripevanja. Učitelji v praksi udeležujejo tudi samostojno petje učencev pred razredom ali pevskim zborom. Petje je komunikacijski proces skupine pevcev, kjer je neverbalna komunikacija

velikega pomena (Žvar, 2001). Aaron na podlagi svojih raziskav daje velik pomen glasovni koordinaciji, ki po njegovem mnenju vpliva na intonančno točnost in na tonalni pevski spomin (1991). Približno polovica učiteljev upošteva želje učencev pri izbiri pesmi, kar je lahko velikokrat sporno, in skoraj vsi učitelji poznajo izvenšolske glasbene dejavnosti učencev. Učitelj lahko učence s svojo avtoriteto, ki mora temeljiti na znanju, vodi pri izbiri in vrednotenju glasbenih vsebin. Rezultati kažejo, da se učenci na leto naučijo približno 15 pesmi in imajo glede na odgovore učiteljev raje zabavne pesmi, vendar je učenje popularnih zabavnih pesmi v učnem procesu z vidika stroke vprašljivo. Po mnenju strokovnjakov vodi tovrstno početje v pasivno sprejemanje glasbene umetnosti (Adorno, 1986; Slosar, 2003). Po mnenju učiteljev pozna ljudske pesmi svojega okolja približno polovica učencev, ki sprejemajo izvirne ljudske pesmi kot nekaj, kar je potrebno spoznati ne glede na estetska merila njih samih oziroma njihove želje. Zavedajo se, da se ujemajo z načinom življenja v preteklosti, predvsem pa da ljudske pesmi, ki so največkrat odraz nekdanjosti niso primerno merilo današnjega časa (Pesek, 2004). Številne raziskave dokazujejo in povezujejo stresno učiteljevo delo z glasovnimi težavami (Comins, 1992a; Gotaas, 1993; Rotar-Pance, 1996; Mattiske in drugi, 1998; Morton in drugi, 1998; Logan-Phelan, 2002; Rantala in drugi, 2002; Simberg, 2004; Vilkman, 2004). Večina učiteljev ne opaža bolezni glasovnega aparata pri učencih. Mnenja so, da zimski čas ne vpliva na intenziteto obolenj. Veliko učiteljev ima večkrat težave z glasovno preutrujenostjo, vendar zaradi tega ne potrebujejo zdravniške pomoči. Morda je razlog v zadovoljivem poznavanju glasovnega aparata in njegovega delovanja ter vokalne tehnike. Učitelji pri poučevanju glasbene vzgoje v razredu ne uporabljajo ozvočenja. Raziskave dokazujejo sicer pozitivne učinke uporabe ozvočenja v razredu vendar postavljajo kot pogoj dovolj kakovostno sodobno ozvočenje, ki ne deformira glasu pri govoru kot tudi ne pri petju (Jonsdottir, 2002; 2003). Večina učiteljev zelo rada prepeva in več kot polovica prepeva v organiziranih skupinah tudi izven delovnega časa. Običajno gre za zborovsko prepevanje, ki je na slovenskem etničnem ozemlju tradicionalno in že od nekdaj močno razširjeno (Žvar, 2001). Učitelji upoštevajo pri petju načela pravilne interpretacije, ne poznajo pa dovolj dobro različnih vokalnih tehnik (Gregorc, 1982; Miller, 1986). Mnenja so, da je poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike pomemben del vseživljenjskega izobraževanja in da se med študijem niso dovolj naučili o obvladovanju vokalne tehnike. Pri pouku glasbene vzgoje se največkrat ne uporablja novejša tehnologija in računalnika. Glede na tehnološki napredek je s strani učiteljev to nedopustno, saj lahko sodobna računalniška tehnologija na različnih glasbenih področjih obogati glasbeno vzgojo (Borota, 2007). Rezultati nadalje kažejo, da

učitelji obiskujejo koncerte vokalne glasbe in nekoliko manj razne koncerte resne glasbe. Menijo, da je petju v vzgojno-izobraževalnem procesu namenjeno premalo pozornosti, ter da je glasbena vzgoja slabše vrednotena od drugih predmetov. Rezultati kažejo tudi, da glasbena vzgoja med učenci ni bolj priljubljena od ostalih predmetov. Razlogi za odklonilen odnos do glasbene vzgoje so pri učencih različni (Novak, 1997).

9.5

Analiza izbranih rezultatov

9.5.1

Opisne statistike

V tabeli 9.17 so podane opisne statistike za posamezne inštrumente. Glede na koeficient asimetrije (KA) in koeficient sploščenosti (KS) (vrednosti bi morale biti med -1 in 1) ter vrednosti *Kolmogorov-Smirnovega testa* (statistična pomembnost inštrumenta) so bili podatki pred nadaljnjo obdelavo normalizirani po metodi standardizirane normalne porazdelitve.

Tabela št. 9.17: Opisne statistike spremenljivk vprašalnika za učitelje.

spremenljivke	Min	Max	M	Me	Mo	SD	KA	KS	K-S z	K-S z sig.
A1	1	5	4,35	5,00	5	,883	-1,465	2,515	2,366	0,000
A2	2	5	4,37	4,00	4a	,687	-1,001	1,380	2,046	0,000
A3	2	5	3,46	3,50	4	,939	-,032	-,835	1,564	0,015
A4	1	5	4,67	5,00	5	,678	-3,415	16,141	2,999	0,000
A5	1	5	3,63	4,00	4	1,048	-,584	-,028	1,676	0,007
A6	1	5	4,08	4,00	5	1,100	-1,077	,213	1,881	0,002
A7	1	5	3,60	4,00	4	1,192	-,887	,061	2,065	0,000
A8	1	5	4,12	4,00	5	1,003	-,967	,432	1,966	0,001
A9	3	5	4,50	5,00	5	,672	-1,010	-,121	2,653	0,000
A10	2	5	3,98	4,00	5	,896	-,301	-,996	1,575	0,014
A11	1	5	4,40	5,00	5	1,107	-2,046	3,514	2,864	0,000
A12	1	5	3,21	4,50	5	1,913	-,210	-1,947	2,344	0,000
A13	1	5	4,06	4,00	4	,916	-,912	1,009	1,622	0,010
A14	1	5	3,98	4,00	4	1,019	-1,116	1,238	1,857	0,002
A15	2	5	3,87	4,00	4	,793	,003	-,866	1,596	0,012
A16	1	5	2,62	2,00	2	1,157	,576	-,264	1,599	0,012

A1	Petje je osnovna glasbena dejavnost.
A2	Vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje.
A3	Vokalna tehnika vpliva na uspešnost učencev tudi na drugih področjih.
A4	Pri vsaki glasbeni uri prepevamo.
A5	Pred petjem se z učenci upevamo.
A6	Pred petjem dam učencem vedno ustrezno intonacijo.
A7	Intonacijo pesmi prilagajam učencem.
A8	Novo pesem predstavim učencem vedno z lastnim petjem.
A9	Pri učenju nove pesmi uporabljam metodo posnemanja.
A10	Poznam ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje.
A11	Zelo rad-a pojem.
A12	Prepevam tudi izven delovnega časa.
A13	Pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije.
A14	Zadovoljivo obvladam vokalno tehniko govora in petja.
A15	Poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike je pomemben del vseživljenjskega izobraževanja.
A16	V času študija sem pridobil-a potrebna znanja za obvladovanje vokalne tehnike.

Legenda:	Min	– minimalna vrednost
	Max	– maksimalna vrednost
	M	– aritmetična sredina
	Me	– mediana
	Mo	– modus
	SD	– standardni odklon
	KA	– koeficient asimetrije
	KS	– koeficient sploščenosti
	K-Sz	– Kolmogorov-Smirnov test normalnosti porazdelitve

Iz tabele 9.17 lahko razberemo, da so na vprašanja o vokalni tehniki in petju v osnovni šoli nasploh odgovorili vsi vprašani učitelji. Minimalna vrednost izbranega odgovora je bila pri večini 1, le pri odgovorih z oznako A2, A3, A10 in A15 je bila 2. Pri trditvi A9 »*Pri učenju uporabljam metodo posnemanja*« pa je bila 3. Iz tega sledi, da učitelji poznajo metodo posnemanja in jo v praksi tudi uporabljajo.

Najvišja srednja vrednost odgovorov nastopa pri trditvi A4 »*Pri vsaki glasbeni uri prepevamo*«, in sicer znaša 4,67, torej je petje sestavni del vsake glasbene ure. Povprečno najnižja srednja vrednost je pri odgovorih na trditev A16 »*V času študija sem pridobil-a potrebna znanja za obvladovanje vokalne tehnike*« in znaša 2,62, kar pomeni, da je potrebno temu področju v bodoče posvetiti večjo pozornost. Učitelji menijo, da v času študija niso pridobili potrebnih znanj za obvladovanje vokalne tehnike.

Razpršenost odgovorov, ki jo kaže standardni odklon, je bila največja pri spremenljivki A12 »*Prepevam tudi izven delovnega časa*« (SD 1,913) in najmanjša pri spremenljivki A9 »*Pri učenju nove pesmi uporabljam metodo posnemanja*« (SD 0,672).

Koeficienti asimetrije v večini spremenljivk bolj ali manj kažejo asimetrijo v levo, razen pri spremenljivki A15, »*Poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike je pomemben del vseživljenjskega izobraževanja*«, ki je normalno porazdeljena (KA 0,003), in pri spremenljivki A16, »*V času študija sem pridobil-a potrebna znanja za obvladovanje vokalne tehnike*«, ki je asimetrična v desno (KA 0,576).

Koeficienti sploščenosti kažejo najbolj koničasto porazdelitev odgovorov pri spremenljivki A4 »*Pri vsaki glasbeni uri prepevamo*« (KS 16,141) in najbolj sploščeno porazdelitev pri spremenljivki A10 »*Poznam ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje*« (KS - 0,996).

9.5.2

Ugotavljanje normalnosti porazdelitve in normalizacija spremenljivk

S *Kolmogorov-Smirnovim testom* smo ugotovili, da so vse spremenljivke normalno porazdeljene. Za nadaljnjo obdelavo smo podatke kljub temu normalizirali s pomočjo metode *RANKIT*.

9.5.3

Ugotavljanje zanesljivosti

Konstruktno veljavnost lestvice smo ugotavljali s *faktorsko analizo*, kar je razvidno iz naslednjega poglavja. Pred izdelavo analize smo preverili merske značilnosti z metodo notranje konsistentnosti ocenjevalne lestvice. Za prikaz merske statistike smo izračunali koeficient zanesljivosti *Cronbach Alfa*, ki kaže na visoko stopnjo konsistentnosti uporabljenega vprašalnika (tabela 9.18).

Tabela št. 9.18: Koeficient zanesljivosti vprašalnika za učitelje.

Koeficient Cronbach Alpha	N
,854	52

9.5.4

Analiza povezanosti spremenljivk in statistično značilnih razlik

Korelacijsko matriko sestavljajo korelacije 16 spremenljivk iz vprašalnika za učitelje in 16 spremenljivk prvega dela testa za vrednotenje vokalne tehnike in kakovosti petja. Iz rezultatov lahko ugotovimo visoko stopnjo povezanosti med spremenljivkami.

Tabela št. 9.19: Korelacijska matrika izbranih spremenljivk vprašalnika za učitelje in njihove statistično značilne razlike

	A1	A2	A3	A4	A6	A7	A8	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	
Korelacije	A1	1,000	,502**	,323*	-,041	,204	,277	,296	,176	,305	,205	,388*	,174	,178	,059
	A2	,502**	1,000	,403**	,264**	,404**	,163	,407*	,084	,517**	,525**	,386**	,296	,331*	,315*
	A3	,323*	,403**	1,000	-,011	,119	,493**	,271*	,394*	,294*	,402**	,301*	,130	,402**	,031
	A4	-,041	,264**	-,011	1,000	,085	,123	,230*	-,056	,297**	,318*	,260	,328	-,153	,108
	A6	,204	,404**	,119	,085	1,000	,193	,453**	,130	,247**	,439**	,431**	,420**	,439**	,332*
	A7	,277	,163	,493**	,123	,193	1,000	,157	,315	,176	,208	,403**	,261	,161	,043
	A8	,296	,407*	,271	,230	,453**	,157	1,000	,298*	,572**	,514**	,558**	,252	,492**	,156
	A10	,176	,084	,394**	-,056	,130	,315	,298*	1,000	,250	,161	,332*	,197	,326*	,012
	A11	,305	,517**	,294*	,297**	,247**	,176	,572**	,250	1,000	,540**	,516**	,411**	,283**	,276*
	A12	,205	,525**	,402**	,318*	,439**	,208	,514**	,161	,540**	1,000	,430**	,364*	,392**	,165
	A13	,388*	,386**	,301*	,260	,431**	,403**	,558**	,332*	,516**	,430**	1,000	,735**	,355**	,360*
	A14	,174	,296	,130	,328*	,420**	,261	,252	,197	,411**	,364*	,735**	1,000	,201	,492**
	A15	,178	,331*	,402**	-,153	,439**	,161	,492**	,326*	,283	,392	,355**	,201	1,000	,155
	A16	,059	,315*	,031	,108	,332*	,043	,156	,012	,276*	,165	,360*	,492**	,155	1,000

Legenda:

** - statistično značilno pri alfa = 0,01

* - statistično značilno pri alfa = 0,05

- rdeče = visoke povezave,

- črno = srednje močne povezave.

Iz zgornje tabele je razvidno, da ima spremenljivka A11 »Zelo rad-a pojem« visoko povezanost s spremenljivkami A2, »Vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje«, A8, »Novo pesem predstavim učencem vedno z lastnim petjem«, A12, »Prepevam tudi izven delovnega časa« in A13 »Pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije«. Srednjo povezanost izkazuje še s spremenljivkama A2, »Vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje« in A14, »Zadovoljivo obvladam vokalno tehniko govora in petja«. Statistično značilne vrednosti so poudarjene. Podobno močne povezave ugotavljamo še pri spremenljivkah A2, A8 in A12.

Primernost vzorca smo preverili s *Kaiser-Meyer-Olkinovo* mero statistične pomembnosti, ki meri delež skupne variance v uporabljenem sistemu spremenljivk. *KMO* znaša 0,753. Test dokazuje, da je vzorec primeren za nadaljnjo obdelavo (tabela št. 9.20).

Iz iste tabele lahko razberemo tudi *Bartlettov test* homogenosti varianc, ki preverja ali je korelacijska matrika identična matrika. Rezultati kažejo, da so vse korelacije statistično pomembne in spremenljivke, zajete v anketnem vprašalniku, dovolj povezane, da lahko izvedemo faktorsko analizo.

Tabela št. 9.20: Kaiser-Meyer-Olkinov in Bartlettov test vprašalnika za učitelje.

Kaiser-Meyer-Olkin		,753
Bartlettov Test	Hi-kvadrat	277,490
	Razlika	91
	Signifikanca	,000

9.5.5

Faktorska analiza

Tabela št. 9.21: Vrednosti komunalitet izbranih trditve vprašalnika za učitelje.

Trditve	Vrednosti komunalitet
Petje je osnovna glasbena dejavnost.	0,762
Vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje.	0,796
Pravilna vokalna tehnika vpliva na uspešnost učencev tudi na drugih področjih.	0,679
Pri vsaki glasbeni uri prepevamo.	0,819
Pred petjem se z učenci upevamo.	-
Pred petjem dam učencem vedno ustrezno intonacijo.	0,606
Intonacijo pesmi prilagajam učencem.	0,698
Novo pesem predstavim učencem vedno z lastnim petjem.	0,704
Pri učenju nove pesmi uporabljam metodo posnemanja.	-
Poznam ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje.	0,653
Zelo rad-a pojem.	0,619
Prepevam tudi izven delovnega časa.	0,681
Pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije.	0,773
Zadovoljivo obvladam vokalno tehniko govora in petja.	0,823
Poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike je pomemben del vseživljenjskega izobraževanja.	0,768
V času študija sem pridobil-a potrebna znanja za obvladovanje vokalne tehnike.	0,677

Posamezna komunaliteta v stolpcu vrednosti komunalitet je delež variance merjene spremenljivke, ki je pojasnjena s petimi skupnimi faktorji. Slednji kažejo, da v našem primeru izbranih pet faktorjev pojasnjuje variabilnost vseh izbranih spremenljivk.

Komunalitete nam kažejo količino variance, ki jo določena spremenljivka deli z estrahiranimi dejavniki. Komunaliteta posamezne spremenljivke naj ne bi bila manjša kot 0,50 in iz zgornje tabele je razvidno, da to velja za večino spremenljivk. Izjemi sta dve spremenljivki, in sicer A5, »Pred petjem se z učenci upevamo«, in A9, »Pri učenju nove pesmi uporabljam metodo posnemanja«, ki smo ju zaradi nizkih komunalitet izločili iz nadaljnje obdelave.

Pojasnjene variance: pet faktorjev pojasnjuje 71,8 % celotne variabilnosti merjenih spremenljivk (prvi faktor 35,5 %, drugi 12 %, tretji 8,7 %, četrti 8,5 % in peti 7,1 %).

Tabela št. 9.22: Faktorske uteži vprašalnika za učitelje.

Trditve	1	2	3	4	5
A1					0,851
A2	0,517			0,342	0,805
A3	0,386	0,685			0,525
A4			0,899		
A6	0,606			0,606	
A7		0,782			0,339
A8	0,818				0,302
A10	0,368	0,746			
A11	0,605		0,488	0,350	0,447
A12	0,725		0,431		0,402
A13	0,475	0,514	0,320	0,705	0,364
A14		0,314	0,369	0,844	
A15	0,771	0,323			
A16				0,801	

A1	Petje je osnovna glasbena dejavnost.
A2	Vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje.
A3	Vokalna tehnika vpliva na uspešnost učencev tudi na drugih področjih.
A4	Pri vsaki glasbeni uri prepevamo.
A6	Pred petjem dam učencem vedno ustrezno intonacijo.
A7	Intonacijo pesmi prilagajam učencem.
A8	Novo pesem predstavim učencem vedno z lastnim petjem.
A10	Poznam ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje.
A11	Zelo rad-a pojem.
A12	Prepevam tudi izven delovnega časa.
A13	Pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije.
A14	Zadovoljivo obvladam vokalno tehniko govora in petja.
A15	Poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike je pomemben del vseživljenjskega izobraževanja.
A16	V času študija sem pridobil-a potrebna znanja za obvladovanje vokalne tehnike.

9.5.6

Rezultati faktorске analize

Prvi faktor pozitivno korelira z devetimi spremenljivkami, ki predvsem poudarjajo »**vokalno tehniko in petje učitelja**« kot pogoj za njegovo uspešno poučevanje glasbene vzgoje. Faktor pojasnjuje 35,5 % celotne variance. Vanj so se uvrstile naslednje spremenljivke: A2 – »vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje«, A3 – »vokalna tehnika vpliva na uspešnost tudi na drugih področjih«, A6 – »pred petjem dam učencem vedno ustrezno intonacijo«, A8 – »novo pesem predstavim učencem vedno z lastnim petjem«, A10 – »poznam ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje«, A11 – »zelo rad-a pojem«, A12 – »prepevam tudi izven delovnega časa«, A13 – »pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije« in A15 – »poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike je pomemben del vseživljenjskega izobraževanja«.

Povzeto prvi faktor najbolj poudarja, da učitelji radi pejejo, da sodelujejo v različnih pevskih sestavih tudi izven delovnega časa in sprejemajo vokalno tehniko kot pomemben del vseživljenjskega izobraževanja.

Drugi faktor pozitivno korelira s šestimi spremenljivkami, ki poudarjajo »**poznavanje glasovnega aparata in vpliv vokalne tehnike na druga vzgojna področja**« v smislu medpredmetnih povezav ter dajejo pomen glasovnemu ambitusu učencev v domeni pravilne pevske interpretacije. Faktor pojasnjuje 12 % celotne variance. Vanj so se uvrstile naslednje spremenljivke: A3 – »vokalna tehnika vpliva na uspešnost učencev tudi na drugih področjih«, A7 – »intonacijo pesmi prilagajam učencem«, A10 – »poznam ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje«, A13 – »pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije«, A14 – »zadovoljivo obvladujem vokalno tehniko govora in petja« in A15 – »poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike je pomemben del vse življenjskega izobraževanja«.

Drugi faktor najbolj poudarja usposobljenost učiteljev za intonančno prilagajanje učencem in izbiro ustrezne intonacije ter poznavanje glasovnega aparata in pravilne interpretacije pri poustvarjanju pesmi.

Tretji faktor pozitivno korelira s petimi spremenljivkami in poudarja »**soodvisnost obvladovanja vokalne tehnike in želje po petju**«. Pomembno je intenzivno, redno

petje ob pravilni interpretaciji. Faktor pojasnjuje 8,7 % celotne variance. Vanj so se uvrstile naslednje spremenljivke: A4 – »pri vsaki glasbeni uri prepevamo«, A11 – »zelo rad-a pojem«, A12 – »prepevam tudi izven delovnega časa«, A13 – »pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije« in A14 – »zadovoljivo obvladujem vokalno tehniko govora in petja«.

Tretji faktor poudarja predvsem redno prepevanje pri vsaki glasbeni uri in izpostavlja, da je želja po petju pogojena z obvladovanjem vokalne tehnike, ki se kaže tudi kot prepevanje izven šole. Kot nadgradnja se pojavlja pri kontinuiranem petju pravilna interpretacija, ki je pogoj za sprejemanje in doživljanje glasbe nasploh.

Četrty faktor pozitivno korelira s šestimi spremenljivkami in poudarja pomen začetne intonacije, ustrezno interpretacijo ter nujnost učenja o pravilni vokalni tehniki in njeno obvladovanje v času študija. Faktor torej poudarja, da je »**uspešnost petja pogojena s pravilno vokalno tehniko in interpretacijo**«, pojasnjuje pa 8,5 % celotne variance. Vanj so se uvrstile naslednje spremenljivke: A2 – »vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje«, A6 – »pred petjem dam učencem vedno ustrezno intonacijo«, A11 – »zelo rad-a pojem«, A13 – »pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije«, A14 – »zadovoljivo obvladujem vokalno tehniko govora in petja« in A16 – »v času študija sem pridobil-a potrebna znanja za obvladovanje vokalne tehnike«.

Povzeto četrti faktor poudarja pomen obvladovanja vokalne tehnike govora in petja še v času študija, ter ustrezno intonacijo in interpretacijo, ki sta pogoj za pravilen odnos do pevskega poustvarjanja.

Peti faktor korelira z osmimi spremenljivkami in poudarja »**petje in vokalno tehniko kot osnovno in pomembno glasbeno dejavnost**«. Faktor pojasnjuje 7,2 % celotne variance. Vanj so se uvrstile naslednje spremenljivke: A1 – »petje je osnovna glasbena dejavnost«, A2 – »vokalna tehnika je pomemben element glasbene vzgoje«, A3 – »vokalna tehnika vpliva na uspešnost učencev tudi na drugih področjih«, A7 – »intonacijo pesmi prilagajam učencem«, A8 – »novo pesem predstavim učencem vedno z lastnim petjem«, A11 – »zelo rad-a pojem«, A12 – »prepevam tudi izven delovnega časa« in A13 – »pri petju upoštevam načela pravilne interpretacije«.

Peti faktor pojasnjuje povezavo želje po petju s poznavanjem pravilne vokalne tehnike kot osnovne glasbene dejavnosti, ki vpliva na učenčev celostni razvoj. Poudarja tudi

pozitivne vplive na druga vzgojna področja in nujnost obvladovanja vokalne tehnike učitelja pri učenju petja.

Tabela št. 9.23: Faktorska matrika pred rotacijo vprašalnika za učitelje.

	Komponente				
	1	2	3	4	5
A1	,494	,280	,063	-,192	,632
A2	,695	-,066	-,147	-,375	,382
A3	,543	,577	,186	-,118	,051
A4	,308	-,540	,433	-,407	-,283
A6	,613	-,160	-,378	,247	,024
A7	,452	,362	,576	,166	,061
A8	,718	,028	-,264	-,171	-,297
A10	,417	,495	,182	,292	-,340
A11	,717	-,136	,015	-,275	-,102
A12	,715	-,071	-,126	-,325	-,209
A13	,803	-,133	,209	,256	-,012
A14	,646	-,424	,258	,399	,016
A15	,574	,343	-,503	,189	-,180
A16	,415	-,479	-,104	,425	,288

Tabela št. 9.24: Faktorska strukturna matrika po rotaciji vprašalnika za učitelje.

	Komponente				
	1	2	3	4	5
A1	,181	,290	-,012	,179	,851
A2	,517	,079	,289	,342	,805
A3	,386	,685	,017	-,025	,525
A4	,119	,014	,899	,203	,063
A6	,606	,084	-,039	,606	,254
A7	,059	,782	,156	,186	,339
A8	,818	,265	,251	,282	,302
A10	,368	,746	-,097	,084	,015
A11	,605	,250	,488	,350	,447
A12	,725	,221	,431	,266	,402
A13	,475	,514	,320	,705	,364
A14	,270	,314	,369	,844	,179
A15	,771	,323	-,306	,241	,208
A16	,165	-,072	,051	,801	,190

Iz strukturne matrike so razvidne faktorske uteži potem, ko smo predhodno izvedli *Oblimin rotacijo*, s katero smo dobili med faktorji najmanjše medsebojne korelacije, manjše kot s katerokoli drugo poševno-kotno rotacijo.

Tabela št. 9.25: Faktorska korelacijska matrika vprašalnika za učitelje.

Komponente	1	2	3	4	5
1	1,000	,242	,099	,287	,289
2	,242	1,000	,042	,100	,224
3	,099	,042	1,000	,166	,146
4	,287	,100	,166	1,000	,205
5	,289	,224	,146	,205	1,000

9.5.7

Interpretacija rezultatov faktorjske analize

V **prvem faktorju** ugotavljamo močne faktorjske uteži pri spremenljivki A8 (0,818), ki poudarja samostojno petje učiteljev. Po mnenju M. Ajtnik (1999) je najpomembnejši pogoj za pevsko uspešnost učiteljev odnos do petja. Za uspešno učenje pesmi je potrebno, da učitelj sam rad poje, da dobro pozna pesem, da s svojim petjem pri učencih vzbudi pozornost, radovednost in željo po petju. Sledita spremenljivki A15 (0,771), ki poudarja vokalno tehniko kot del vseživljenjskega izobraževanja, in A12 (0,725), ki poudarja pomen petja učiteljev izven delovnega časa. Pevska narava zagotavlja vsakemu posamezniku, v kolikor mu zdravje dopušča, vseživljenjsko pevsko poustvarjanje, ki ga moramo vsakodnevno dopolnjevati z dodatnim znanjem (Vilkman, 2001; Lehto in drugi, 2003). Raziskave dokazujejo, da glasovne bolezni vplivajo na kakovost življenja posameznika in njegove okolice (Smith in drugi, 1996; Simberg, 2004). Močne faktorjske uteži smo ugotovili še pri spremenljivki A6 (0,606), ki poudarja začetno intoniranje pesmi, in A11 (0,605), ki poudarja odnos do petja. Začetna intonacija pesmi je pomembna in velikokrat celo pogoj za intonančno točnost zapete melodije (Aaron, 1991). Po mnenju Phillipsa (1992) je tudi pogoj za kakovostno poučevanje petja in spoznavanje vokalne tehnike. Raziskava H. Novak (1997) je pokazala, da ima veliko učencev osnovne šole odklonilen odnos do glasbene vzgoje in petja. Razlog ugotavlja v storilnostno naravnani osnovni šoli, ki je usmerjena zgolj v pridobivanje znanj in zanemarja medčloveško komunikacijo. V analizi je poudarjena vokalna tehnika kot pomemben element glasbene vzgoje, kar je razvidno iz spremenljivke A2 (0,517). To je razumljivo, če sprejemamo petje kot elementarno glasbeno dejavnost pri glasbeni vzgoji, s čimer se strinjajo številni strokovnjaki. Nekoliko šibkejše uteži smo ugotovili pri spremenljivkah A13 (0,475), ki obravnava načela pravilne interpretacije, ter A3 (0,386),

vpliv vokalne tehnike na druga področja, kot tudi pri A10 (0,368), ki obravnava glasovni aparat in njegovo delovanje.

V **drugem faktorju** ugotavljamo močne faktorske uteži pri spremenljivki A7 (0,782), ki poudarja intonančno prilagajanje učencem, in pri A10 (0,746), ki poudarja glasovni aparat in njegovo delovanje. Goetze (1985) poudarja, da je intonančna točnost pevskega izvajanja pri otrocih v veliki meri odvisna in pogojena z izborom ustrezne tonalitete. Glasovni obseg je pri učencih v prvem triletju omejen in učitelj mora glede na tonski obseg določene pesmi izbrati ustrezno tonaliteto, ki ne bo presegala učenčevih glasovnih zmožnosti glede obsega. Učitelj mora torej temeljito poznati delovanje in zmožnosti učenčevega glasovnega aparata. Močne faktorske uteži ugotavljamo še pri spremenljivki A3 (0,685), ki poudarja začetno intoniranje pesmi, in pri A13 (0,514), ki poudarja načela pravilne interpretacije. Začetna intonacija je, kot smo že omenili, vezana na izbor ustrezne tonalitete, pravilno interpretiranje določene pesmi pa je domena učitelja, njegovega znanja in občutenja. Poudarjeno je torej predvsem učiteljevo afektivno in kognitivno področje, čeprav je tudi psihomotorično področje v določenih glasbenih segmentih neločljivo povezano z omenjenima. Nekoliko šibkejše uteži so pri spremenljivkah A15 (0,323), vokalna tehnika kot del vseživljenjskega izobraževanja in A14 (0,314), obvladovanje vokalne tehnike govora in petja. Vseživljenjsko učenje je pomemben cilj sleherne družbe, v domeni vokalne tehnike še toliko bolj, saj je govor osnova človeške komunikacije, petje pa kot »vzvišen govor« nadgradnja le-tega. Vsak posameznik, tisti, ki mu je glas osnovno orodje v poklicu, pa še toliko bolj, bi se moral zavedati nujnosti vseživljenjskega izobraževanja vokalne tehnike v smislu petja in tudi govora ter skrbeti za zdrav glasovni aparat, ki edini zagotavlja dovolj kakovostno fonacijo tako pri govoru kot tudi pri petju (Coblenzer, Muhar, 1998). Miller (2004) je mnenja, da se bo tistemu, ki zanemarija zdravje glasovnega aparata, to slej ko prej poznalo na kakovosti glasu, in opozarja, da je velikokrat prepozno zdraviti, kar je bilo poškodovano. Preventiva v domeni glasovnega aparata je nujna, ker kurativa velikokrat zataji.

V **tretjem faktorju** ugotavljamo močne faktorske uteži pri spremenljivki A4 (0,899), ki poudarja kontinuirano prepevanje skoraj pri vsaki glasbeni uri. Iz rezultatov je razvidno, da večina učiteljev v praksi udejanja petje kot osnovno glasbeno dejavnost in to potrjujejo tudi raziskave doma in po svetu (Slosar, 1995; Sicherl-Kafol, 1999; Denac, 2002). Petje je tudi osnova številnim didaktikam glasbenih sistemov, kot vodilnega naj

omenimo le sistem Kodalya, ki temelji na spoznavanju in petju ljudskih pesmi (1983). Močne faktorske uteži ugotavljamo še pri spremenljivki A11 (0,488), ki poudarja odnos do petja, in A12 (0,431), ki poudarja petje učiteljev izven delovnega časa. Omenjeni spremenljivki sta povezani med seboj, saj se tisti, ki ima pravilen odnos do petja, s pevsko dejavnostjo ukvarja tudi izven šole. Izvenšolska glasbena in še posebej pevška aktivnost učiteljev pa je stvar kulture posameznika in kot taka nujna za učitelja, ki so mu zaupani učenci kot bodoči konzumenti kulturnih in glasbenih vrednot. J.Č. Rozman (1996) je mnenja, da je razumevanje glasbe mogoče izključno na osnovi pridobljenih glasbenih predstav, ki si jih nekdo lahko pridobi le z zavestnimi glasbenimi izkušnjami. Glasba mora biti razumljena in doživeta kot glasba in ne kot pojem. Nekoliko šibkejše uteži so pri spremenljivki A14 (0,314), ki poudarja obvladovanje vokalne tehnike govora in petja, in A13 (0,320), ki pojasnjuje načela pravilne interpretacije. Tudi omenjeni spremenljivki sta neločljivo povezani in soodvisni med seboj. Po mnenju Rajšterja (1998) in drugih poznavalcev vokalne tehnike je obvladovanje vokalne tehnike pogoj za pravilno interpretiranje pevskih vsebin. Le tisti, ki pravilno poje ima možnost posegati po sredstvih ustrezne interpretacije, ki jo največkrat določa celo avtor glasbenega dela. Sicer bo ostal na stopnji, ki se bo ukvarjala le z ritmično in melodično reprodukcijo, to pa za učitelja ni dopustno. Učencem mora predstaviti in približati glasbo v celoti.

Četrty faktor pojasnjuje močne faktorske uteži pri spremenljivki A14 (0,844), ki poudarja obvladovanje vokalne tehnike govora in petja. Coblenzer in Muhar (1998) sta mnenja, da je obvladovanje vokalne tehnike pogoj tako za pravilno govorjenje kot tudi za pravilno petje. Govor in petje bazirata po njunem mnenju na osnovah vokalne tehnike. Raziskava Slosarja (1995) ugotavlja, da učitelji na nekdanji razredni stopnji osnovne šole (do četrtega razred osemletke) vokalne tehnike ne obvladujejo dovolj. Razlogi za ugotovljeno stanje so po njegovem mnenju med drugim tudi v študijskem procesu, ki, kot kaže, bodoče učitelje ne usposobi dovolj za obvladovanje vokalne tehnike. To dokazuje spremenljivka A16 (0,801), ki poudarja pomembnost pridobivanja potrebnih znanj o vokalni tehniki v času študija. Močne faktorske uteži v četrtem faktorju ugotavljamo še pri spremenljivki A13 (0,705), ki pojasnjuje načela pravilne interpretacije, in A6 (0,606), ki poudarja začetno intoniranje pesmi. Nekoliko šibkejše uteži ugotavljamo pri spremenljivki A11 (0,350), ki pojasnjuje odnos do petja, in A2 (0,342), ki poudarja vokalno tehniko kot pomemben element glasbene vzgoje. Navedene uteži so prisotne že v prejšnjih faktorjih.

Peti faktor pojasnjuje močne faktorske uteži pri spremenljivki A1 (0,851), ki poudarja petje kot osnovno glasbeno dejavnost, in spremenljivki A2 (0,805), ki poudarja vokalno tehniko kot pomemben element glasbene vzgoje. Močne faktorske uteži so še pri spremenljivki A3 (0,525), vpliv vokalne tehnike na druga področja, A11 (0,447), ki poudarja odnos do petja, in A12 (0,402), ki poudarja petje učiteljev izven delovnega časa. Nekoliko šibkejše uteži so pri spremenljivki A13 (0,364), načela pravilne interpretacije, A7 (0,339), ki poudarja intonančno prilagajanje učencem, in A8 (0,302), ki poudarja samostojno petje učiteljev. Izpostavili bi spremenljivko A3, ki pojasnjuje vpliv vokalne tehnike na druga predmetna področja. Številne raziskave (Slosar, 1995; Pesek, 1997; Sicherl-Kafol, 1999; Denac, 2003; Bastian, 1997; Scherer, 2003) dokazujejo pozitiven vpliv glasbene vzgoje in petja kot osnovne glasbene dejavnosti na druga predmetna področja.

Povzeto: na podlagi rezultatov faktorske analize podatkov vprašalnika za učitelje ugotavljamo, da učitelji radi pojejo in pri petju dajejo ustrezen pomen intonaciji pred samim petjem. Tudi sami sodelujejo v različnih pevskih sestavih izven šole ter sprejemajo vokalno tehniko kot pomemben del vseživljenjskega izobraževanja. Analiza dokazuje, da se učitelji zavedajo pomena pravilne interpretacije pri poustvarjanju pesmi v smislu dinamike in agogike, ker le tako lahko učenci in tudi učitelji sami doživijo pesem kot glasbeno doživetje. Poudarek dajejo izbiri pravilne intonacije za učence glede na njihove pevske zmogljivosti. Pri tem igra pomembno vlogo poznavanje glasovnega aparata in vokalne tehnike, ki pozitivno vpliva tako na učitelje kot tudi na učence.

Nadalje je razvidno, da je želja po petju pogojena z obvladovanjem vokalne tehnike, ki se udejanja kot redno prepevanje pri glasbeni vzgoji in tudi izven šole, kar velja tako za učitelje kot tudi za učence. Lasten odnos do glasbe in posebno petja, glasbeno znanje in obvladovanje vokalne tehnike prenašajo posredno učitelji na učence. Potrebna znanja o vokalni tehniki, teoretična in praktična, bi morali učitelji pridobiti v času študija, kar bi bistveno vplivalo na kakovostnejše poučevanje pevskih vsebin.

Rezultati faktorske analize kažejo, da sta želja po petju in kakovost pevskega poustvarjanja tesno povezani in odvisni od poznavanja in obvladovanja vokalne tehnike kot osnovne glasbene dejavnosti, ki vpliva na učenčev celostni razvoj. To se pozitivno odraža tudi na drugih vzgojno-izobraževalnih področjih.

10

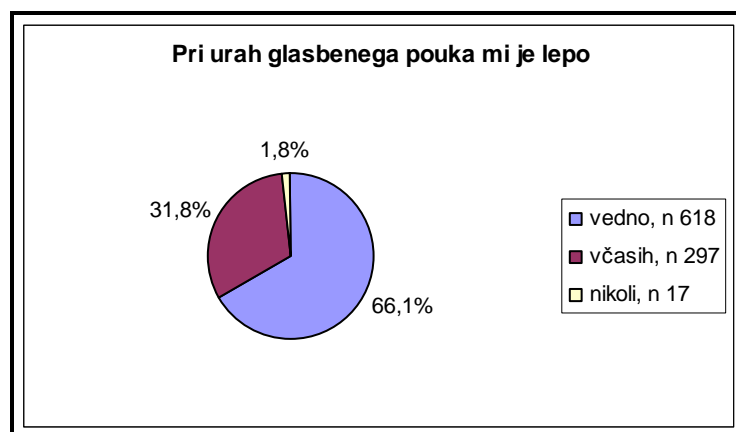
Rezultati z interpretacijo vprašalnika za učence

10.1

Analiza rezultatov

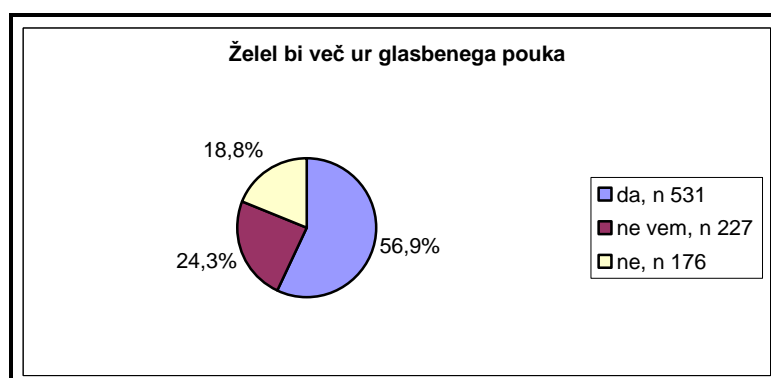
V grafih od 10.1 do 10.15 so predstavljeni rezultati odgovorov vprašalnika za učence.

Graf št. 10.1: Rezultat spremenljivke »Pri urah glasbenega pouka mi je lepo«.



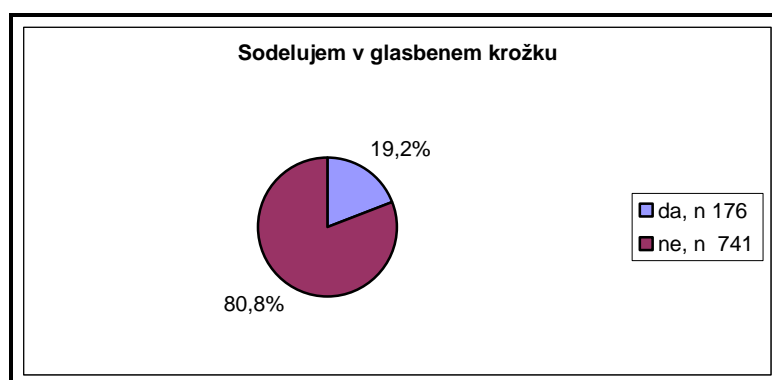
Glasbeno pedagoška praksa dokazuje, da je učencem glasbena vzgoja največkrat všeč. Tudi odgovori v grafu št. 10.1 kažejo na to. Le 1,8 % učencev (n 17) je odgovorilo, da jim pri glasbenem pouku ni nikoli lepo. Večini učencev (n 618), to pomeni 66,1 %, je vedno lepo, in tretjini (n 297), 31,8 % je včasih lepo. Menimo, da je pozitivna naravnost učencev do glasbene vzgoje pomembna in predvsem odvisna od učitelja (Slosar, 1995). Sekundarno vlogo igrajo individualne glasbene sposobnosti učencev in dovezetnost za glasbeno umetnost.

Graf št. 10.2: Rezultat spremenljivke »Želel bi več ur glasbenega pouka«.



V grafu št. 10.2 vidimo, da si kar 56,9 % učencev (n 531) želi več glasbenega pouka. Slaba četrtnina 24,3 % (n 227) je neopredeljena in le 18,8 % učencev (n 176) meni, da je dovolj glasbenih ur že sedaj. Rezultati kažejo na željo učencev po večji kvantiteti glasbenega pouka v predmetniku. V nekaterih državah so kvantiteto glasbene vzgoje v osnovnem šolstvu povečali tako, da so vsak dan uvedli vsaj eno uro glasbene vzgoje. To se je s časom pokazalo kot pozitivno, saj se je uspešnost učencev izboljšala tudi na drugih predmetnih področjih (Partanen, 1994).

Graf št. 10.3: Rezultat spremenljivke »Sodelujem v glasbenem krožku«.

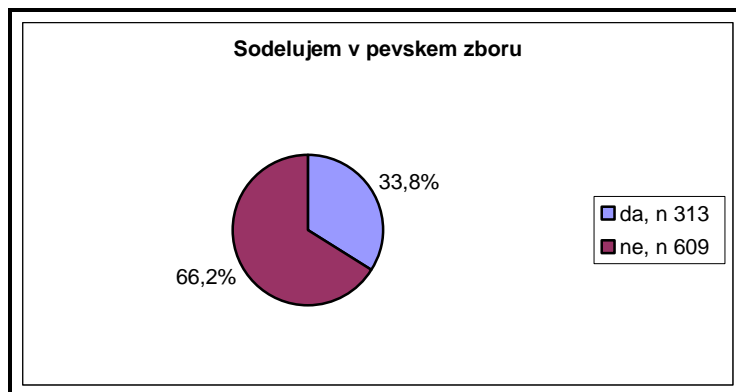


Iz grafa št. 10.3 je razviden zaskrbljujoč podatek, da le 19,2 % učencev (n 176) sodeluje v glasbenem krožku. Rezultat je pričakovan in razumljiv zaradi dejstva, da so glasbeni krožki po šolah bolj izjema kot pravilo in da je njihova usoda odvisna od intuziazma posameznih učiteljev, glasbenih zanesenjakov. Za uspešno delo glasbenega krožka je potrebno dodatno znanje tako na vokalnem kot tudi na instrumentalnem področju (Slosar, 1995). Tega se učitelji zavedajo in zaradi tega je podatek o glasbenih krožkih v osnovnih šolah zaskrbljujoč. Določenih glasbenih znanj in veščin, ki bi jih potrebovali za uspešno vodenje glasbenega krožka, bi morali dobiti bodoči učitelji več že med rednim pedagoškim študijem (Sicher-Kafol, 1999).

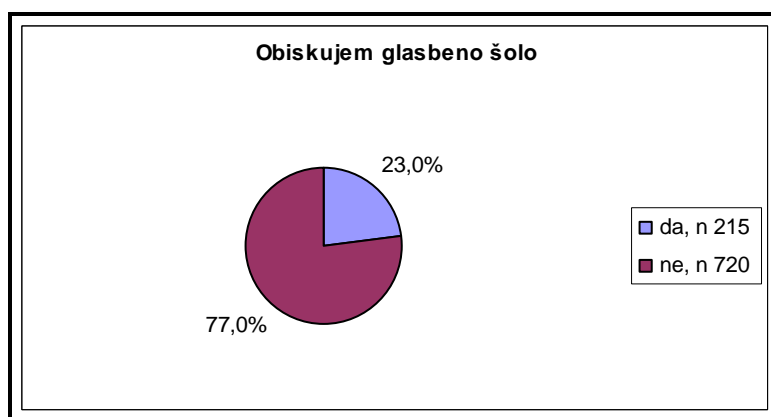
Glede sodelovanja v pevskem zboru je podatek nekoliko boljši, vendar je še vedno premalo učencev vključenih v organizirano pevsko izobraževanje v obliki pevskega zbora (n 313), to je 33,8 % (graf št. 10.4). Tretjina učencev, navkljub številnim pevskim zborom, ki so deležni celo določenih privilegijev med izbirnimi predmeti, je premalo, da bi lahko bili zadovoljni z glasbeno-pedagoškim delom učiteljev v osnovnih šolah. Za takšno stanje lahko obstaja več razlogov, vendar nam pevska praksa kaže, da je najpomembnejši stimulator za prepevanje pri učencih le učitelj, ki jih s svojim zgledom,

znanjem in dovolj razvitimi glasbenimi predispozicijami prepriča in približa petje, pa tudi glasbeno umetnost na sploh (Slosar, 1997; Denac, 2002).

Graf št. 10.4: Rezultat spremenljivke »Sodelujem v pevskem zboru«.



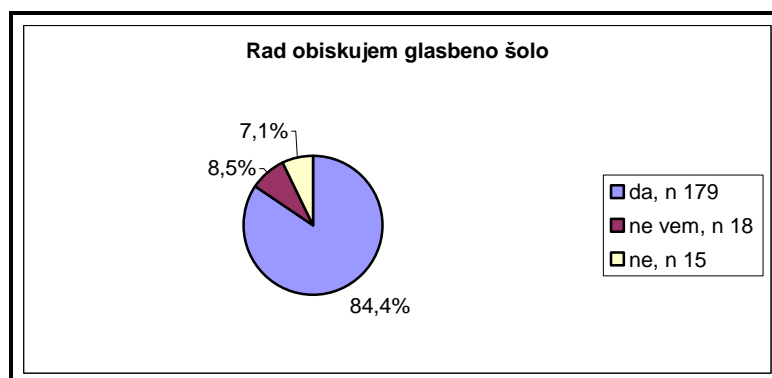
Graf št. 10.5: Rezultat spremenljivke »Obiskujem glasbeno šolo«.



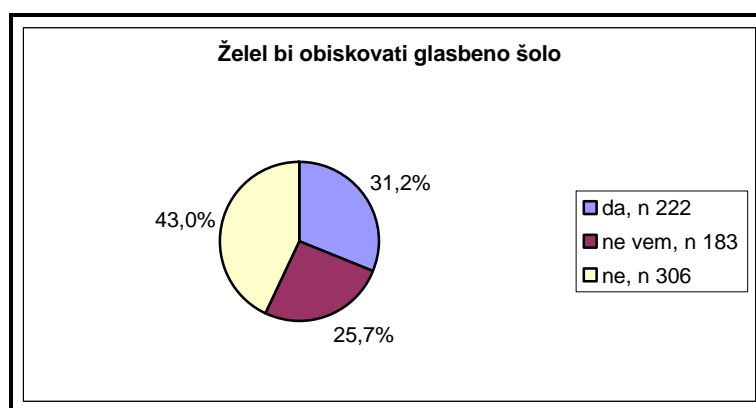
23 % učencev (n 215), ki so bili zajeti v raziskavi, obiskuje glasbeno šolo (graf št. 10.5). Problematika tega podatka je vezana na različne dejavnike, ki vplivajo na to katerim učencem je omogočeno glasbeno izobraževanje v glasbeni šoli. Interes med učenci je bistveno večji, vendar mreža javnega in delno zasebnega glasbenega šolstva ne zmore zadovoljiti vsega povpraševanja.

Do spodnje trditve so se opredelili le učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo (graf št. 10.6). Razviden je pričakovan podatek, da večina učencev (n 179), to je 84,4 % rada obiskuje glasbeno šolo. Le redki to počno proti svoji volji (n 15 ali 7,1 %) in verjetno na željo staršev. 8,5 % učencev (n 18) se ni opredelila do tega vprašanja.

Graf št. 10.6: Rezultat spremenljivke »Rad obiskujem glasbeno šolo«.

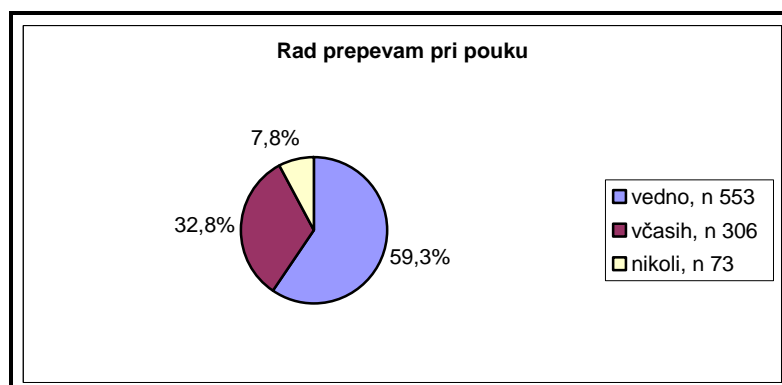


Graf št. 10.7: Rezultat spremenljivke »Želel bi obiskovati glasbeno šolo«.



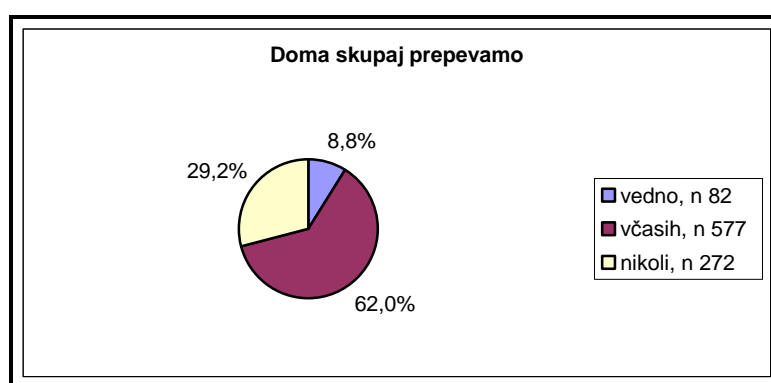
Na zgornje vprašanje so odgovarjali le učenci, ki ne obiskujejo glasbene šole. Slaba tretjina učencev (31,2 %, n 222) si želi obiskovati glasbeno šolo, četrtnina učencev je neopredeljenih (25,7 %, n 183) in kar 43 % si tega ne želi (n 306). Iz zgornjih grafov lahko sklepamo, da javno glasbeno šolstvo, ki pokriva večino izvenšolskega glasbenega izobraževanja, ne izpolnjuje v celoti svojega poslanstva, saj je 23 % učencev vključenih v glasbeno šolo, vsekakor premalo, želja tretjine učencev po glasbenem izobraževanju pa kaže na potrebo po reorganizaciji javnega glasbenega šolstva.

Graf št. 10.8: Rezultat spremenljivke »Rad prepevam pri pouku«.



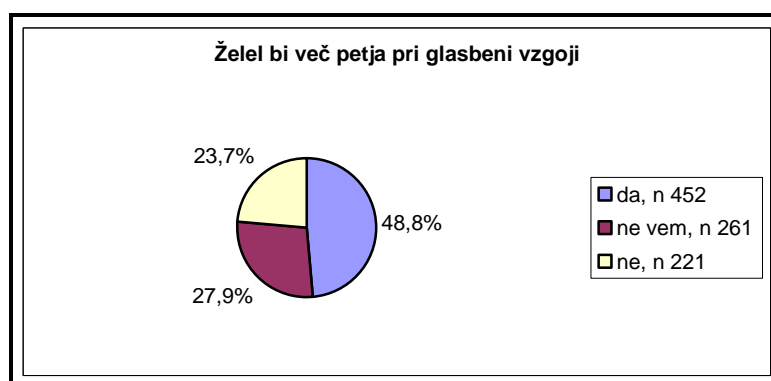
Podatki v grafu št. 10.8 so pričakovani. Glasbena praksa kaže, da učenci radi prepevajo ne glede na razvitost glasbenih sposobnosti in še posebej pevskih predispozicij. Kar 59,3 % učencev vedno rada prepeva (n 553), 32,8 % učencev (n 306) prepeva rada včasih in le malo učencev nima rada petja (7,8 %, n 73). Iz razgovorov z učitelji sklepamo, da je poglobljen razlog za negativen odnos do glasbene vzgoje in posebej petja, največkrat neprimeren pristop pri poučevanju (Slosar, 1995; Novak, 1997; Cergol, 2003).

Graf št. 10.9: Rezultat spremenljivke »Doma skupaj prepevamo«.



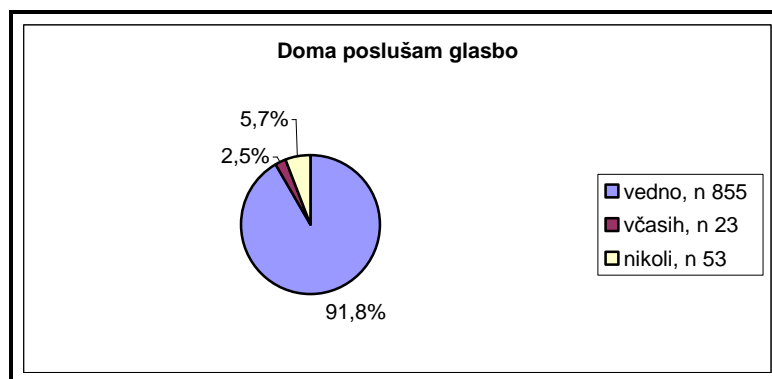
Danes se vse manj prepeva v družinskem krogu. Le redke družine še posvečajo petju pozornost in doma redno prepevajo ob različnih prilikah ali celo vsakodnevno. Podatki iz grafa št. 10.9 kažejo realno sliko družinskega petja v družinah učencev. Le 8,8 % učencev (n 82) doma redno prepeva, 62 % učencev (n 577) doma prepeva občasno in 29,2 % učencev (n 272) doma ne poje nikoli. Zaradi tega se je glasbena umetnost in še posebej petje kot osnovna dejavnost glasbene vzgoje odtujila od učencev, glasbeni pouk pa je velikokrat med nepriljubljenimi predmeti (Cergol, 2003).

Graf št. 10.10: Rezultat spremenljivke »Želel bi več petja pri glasbeni vzgoji«.



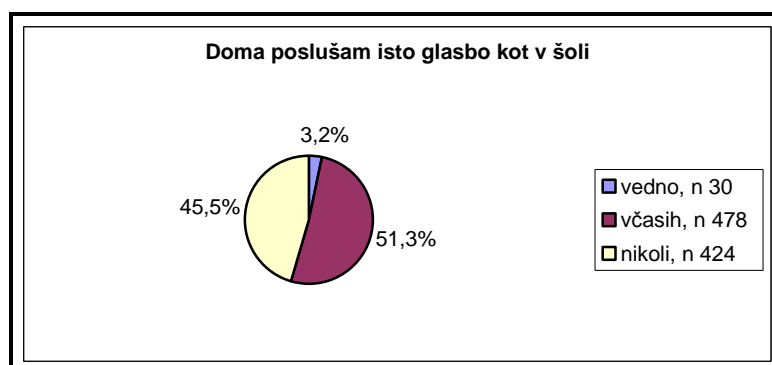
Petja pa ni premalo le doma. Iz grafa je razvidno, da si skoraj polovica vprašanih učencev (48,8 %, n 452) želi več petja tudi v šoli. Ta podatek bi moral biti vodilo učiteljem in jih prepričati o petju kot o osnovni glasbeni dejavnosti in o pozitivnem odnosu učencev do petja. 27,9 % učencev (n 261) je neopredeljenih in 23,7 % učencev (n 221) si ne želi več petja pri glasbeni vzgoji.

Graf št. 10.11: Rezultat spremenljivke »Doma poslušam glasbo«.



Odgovori iz zgornjega grafa so pričakovani. Skoraj vsi učenci (91,8 %, n 855) doma poslušajo glasbo. Le 5,7 % učencev (n 53) ne poslušajo glasbe in 2,5 % učencev (n 23) poslušajo glasbo včasih. Izbor glasbe je največkrat prepuščen učencem in je zato velikokrat dvomljive kvalitete (Slosar, 2002). Neprimerne glasbene vsebine vplivajo na glasbeni razvoj učencev in na kreiranje glasbenega vrednostnega sistema, ki lahko sčasoma postane trajen. Tega bi se morali zavedati tako starši kot tudi učitelji in ponuditi učencem primerne glasbene vsebine (Erban, 2006).

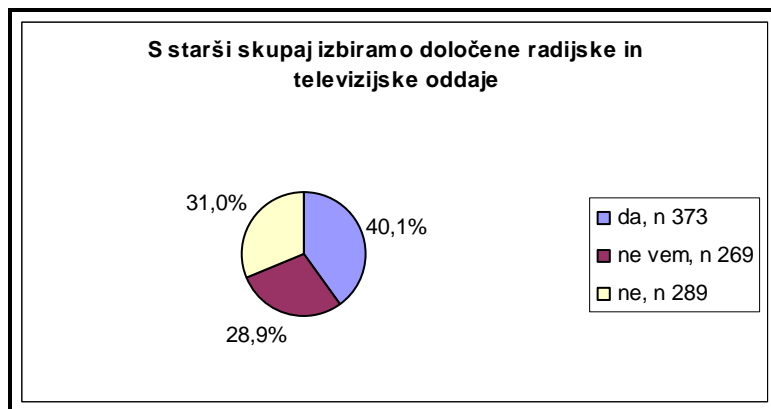
Graf št. 10.12: Rezultat spremenljivke »Doma poslušam isto glasbo kot v šoli«.



Podatki kažejo na razkorak med glasbo, ki jo poslušajo v šoli, in glasbo, ki jo poslušajo doma. Le 3,2 % učencev (n 30) poslušajo isto glasbo kot v šoli, približno polovica učencev (51,3 %, n 478) poslušajo isto glasbo kot v šoli včasih in kar 45,5 % učencev (n 424) nikoli

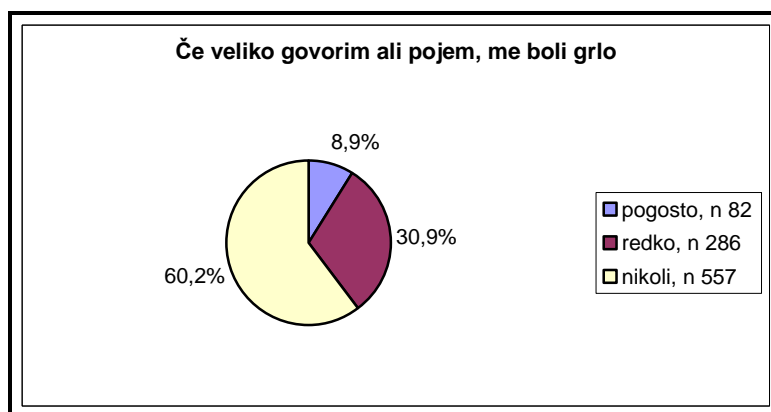
ne posluša iste glasbe kot v šoli. Glasba, ki jo srečujejo učenci doma, je ponavadi lahkotnejšega značaja in lažje dojemljiva, predvsem pa ne potrebuje glasbenega predznanja za konzumiranje ponujenega (Adorno, 1986). Pri tem igrajo pomembno vlogo mediji.

Graf št. 10.13: Rezultat spremenljivke »S starši skupaj izbiramo določene radijske in televizijske oddaje«.



Rezultati iz zgornjega grafa kažejo presenetljivo sliko o ozaveščenosti kar 40,1% staršev (n 373), ki skupaj z učenci doma izbirajo radijske in televizijske oddaje. Seveda ne gre le za glasbene oddaje, vendar je misel o tem, da staršem le ni vseeno, kaj njihovi otroci gledajo ali poslušajo, razveseljiva. 31 % učencev (n 289) nikoli ne izbira radijskih ali televizijskih oddaj s starši, 28,9 % učencev (n 269) pa je glede tega neopredeljenih. Zvočno prenasičeno okolje, v katerem prednjačijo mediji s svojo tržno naravnanim programom, vsekakor negativno vplivajo na kreiranje glasbenega vrednostnega sistema otrok in odraslih (Erban, 2006).

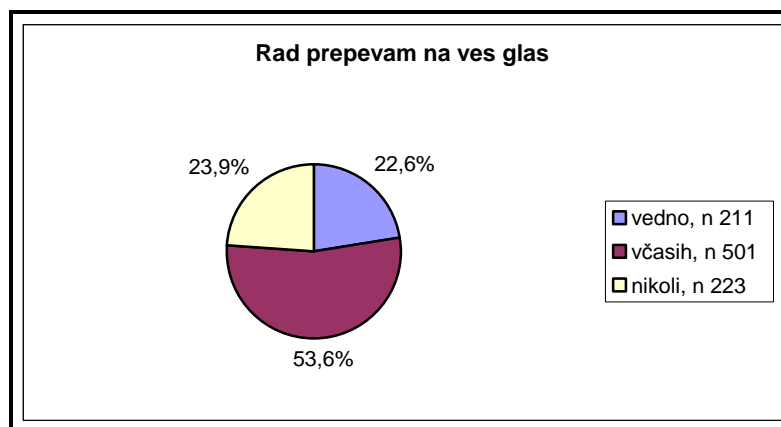
Graf št. 10.14: Rezultat spremenljivke »Če veliko govorim ali pojem, me boli grlo«.



Iz zgornjih odgovorov sklepamo, da učenci v glavnem nimajo težav z glasovnim aparatom. Le 8,9 % učencev (n 82) opaža bolečine v predelu grla, če pretirano govorijo ali pojejo. 30,9 % učencev (n 286) ima glasovne težave poredkoma in kar 60,2 % učencev (n 557) ne pozna glasovnih težav. Ob navedenih rezultatih se moramo zavedati dejstva, da učenci le redko veliko govorijo ali pojejo.

Spodnji graf kaže na to, da le dobra petina učencev (22,6 %, n 211) rada konstantno glasno prepeva, dobra polovica (53,6 %, n 501) le včasih in skoraj četrtina (23,9 %, n 223) nikoli.

Graf št. 10.15: Rezultat spremenljivke »Rad prepevam na ves glas«.



10.2

Glavne ugotovitve

Iz odgovorov vprašalnika za učence lahko povzamemo naslednje ugotovitve. Učenci imajo pozitiven odnos do glasbene vzgoje in jim je pri glasbenem pouku lepo (66,1 %), večina učencev si želi celo še več ur glasbenega pouka (56,9 %). Odstotki predstavljajo povprečje odgovorov, ki so bili od razreda do razreda dokaj različni. Raziskave dokazujejo, da je lahko glasbena vzgoja med najbolj nepriljubljenimi predmeti, naši rezultati pa poudarjajo, da je različnost odnosa do glasbene vzgoje učencev pogojena z načinom in kakovostjo učiteljevega dela ter njegovega odnosa do glasbene umetnosti (Cergol, (2003). Učitelj je odgovoren za uspešnost glasbenega poučevanja in učenčevega odnosa do glasbe (Ajtnik, 1997; Sicherl-Kafol, 1999). Rezultati kažejo, da se v glasbene krožke po šolah vključuje premalo učencev, le 19,2 %. Razlogov za to je več in četudi utegnejo biti objektivni, so s strani glasbene pedagogike nesprejemljivi.

Razlogi, ki se največkrat navajajo so neustrezna kadrovska zasedba, prostorske težave, neopremljenost in drugo. V orgniziranih skupinah kot so pevski zbori sodeluje več učencev kot v glasbenih krožkih (33,8 %), učitelji pa si prizadevajo, da bi še več učencev navdušili in vključili v različne pevske sestave in jim tako ponudili možnost pevskega oziroma zborovskega izobraževanja. Temu je namenjena tudi »Slovenska pevska značka«, ki predstavlja priznanje učencem za dobro obvladovanje in poznavanje določenega pevskega repertoarja (Mori, 2006). Primerjave zborovstva v osnovnem šolstvu z drugimi državami kažejo, da podobne težave obstajajo skoraj povsod. Le redke so izjeme, kjer je šolski sistem poskrbel za ustrezno usposobljene zborovodje in tudi zborovstvo vključil v redni pedagoški proces (Žvar, 1997). Iz rezultatov ugotavljamo, da glasbeno šolo obiskuje 23 % učencev in večina od njih se rada glasbeno izobražuje (84,4 %). Približno tretjina učencev, ki ne obiskujejo glasbene šole bi si to želela (31,2 %). V glasbene šole se vpisuje vedno več osnovnošolcev (Okorn, 1994), čeprav je vpis omejen in odvisen od števila učiteljev, prostorskih pogojev šole in standardov glasbenega izobraževanja na glasbenih šolah (Beuermann, 1995). Iz tega sledi, da je možnost glasbenega izobraževanja v glasbeni šoli odvisna od razvitih glasbenih sposobnosti učencev. Iz rezultatov ugotavljamo, da učenci radi prepevajo pri glasbenem pouku (59,3 %) in si želijo pri glasbenih urah še več petja (48,8 %). Strokovnjaki so mnenja, da je razlogov za pozitiven odnos do petja lahko več, najpomembnejši pa je učitelj, ki zna s svojim znanjem in odnosom do glasbene umetnosti prepričati učence in jim na primeren način približati vrednote glasbene umetnosti in jim glasbo pravilno predstaviti (Sicherl-Kafol, 1999; Denac, 2002; Pangrčič, 2006). Le 8,8 % učencev je odgovorilo, da doma redno prepeva. Številni strokovnjaki so mnenja, da je za glasbeni razvoj otroka najpomembnejše družinsko muziciranje, predvsem petje. Žal se v družinskem krogu predvsem poslušajo glasbo. Skoraj vsi učenci poslušajo veliko glasbe doma (91,8 %) in le redki so, ki poslušajo doma tudi isto glasbo kot v šoli (3,2 %). Poslanstvo učiteljev, ki poučujejo glasbeni pouk je v tem, da učencem približajo in predstavijo kakovostno glasbo, ki bo vzpostavila v učencu ravnovesje med glasbeno kakovostjo in glasbenimi vsebinami dvomljive kvalitete (Ajtnik, 1997). Iz rezultatov je razvidno sodelovanje učencev in staršev pri izbiri določenih radijskih in televizijskih oddaj (40,1%), kar pomeni zavedanje staršev o pomenu glasbenega vrednostnega sistema njihovih otrok, ki jim ga lahko privzgojijo le s sodelovanjem učiteljev. Nadalje ugotavljamo, da so obolenja zaradi pretiranega govorjenja ali prepevanja pri učencih redka. Le 8,9% učencev je odgovorilo, da jih pogosto boli grlo. Ustrezna motivacija in pravilno vodenje ter poznavanje glasovnega aparata je nujno potrebno pri učenju petja

(Phillips, 1992). Našteto zagotavlja uspešno učenje pravilne vokalne tehnike, ki bo učencem zagotavljala med drugim tudi zdrav glasovni aparat.

10.3

Razlike med učenci glede na spol

V tabelah od 10.1 do 10.16 so predstavljeni rezultati vprašalnika za učence oz. razlike med učenci glede na spol v frekvencah in odstotkih. V grafih od 10.32. do 10.36. smo ponazorili razlike glede na spol pri določenih spremenljivkah, kjer so razlike bolj evidentne.

B2	Pri urah glasbenega pouka mi je lepo.
B3	Želel bi več ur glasbenega pouka.
B4	Sodelujem v glasbenem krožku.
B5	Sodelujem v pevskem zboru.
B6	Obiskujem glasbeno šolo.
B6a	Rad obiskujem glasbeno šolo.
B6b	Želel bi obiskovati glasbeno šolo.
B7	Rad prepevam pri pouku.
B8	Doma skupaj prepevamo.
B9	Želel bi več petja pri glasbeni vzgoji.
B10	Doma poslušam glasbo.
B11	Doma poslušam isto glasbo kot v šoli.
B12	S starši izbiramo določene radijske in televizijske oddaje.
B13	Če veliko govorim ali pojem me boli grlo.
B14	Rad prepevam na ves glas.
B15	Tip šole.

Tabela št. 10.1: Razlike med učenci glede na spol – B2.

		B2 - Pri urah glasbenega pouka mi je lepo		Skupaj
		1 vedno	2 včasih, nikoli	
Spol	1 dečki	251 52,7 %	225 47,3 %	476 100 %
	2 deklice	367 80,5 %	89 19,5 %	456 100 %
Skupaj		618 66,3 %	314 33,7 %	932 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.1 in grafa št. 10.16 je razvidno, da je večini učencev pri urah glasbenega pouka lepo (66,3 %), po predvidevanjih pa je deklicam glasbena vzgoja bolj všeč (80,5 %) kot dečkom (52,7 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 79,048, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Graf št. 10.16: Prikaz razlik glede na spol – B2.

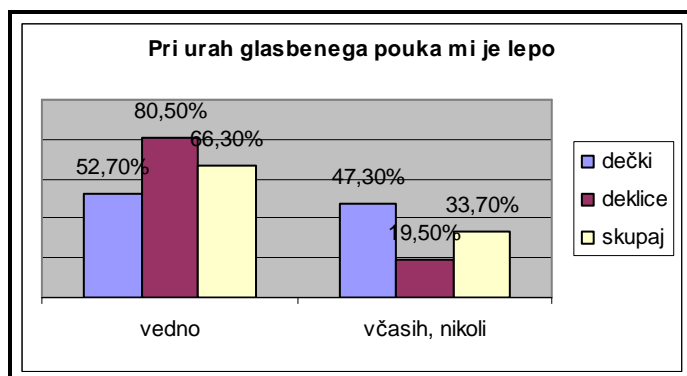
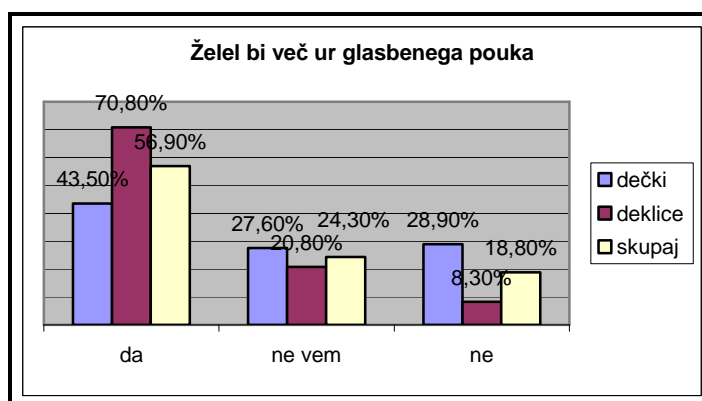


Tabela št. 10.2: Razlike med učenci glede na spol – B3.

		B3 - Želel bi več ur glasbenega pouka			Skupaj
		1 da	2 ne vem	3 ne	
Spol	1 dečki	208 43,5 %	132 27,6 %	138 28,9 %	478 100 %
	2 deklíce	323 70,8 %	95 20,8 %	38 8,3 %	456 100 %
Skupaj		531 56,9 %	227 24,3 %	176 18,8 %	934 100 %

Graf št. 10.17: Prikaz razlik glede na spol – B3.



Iz rezultatov tabele št. 10.2 in grafa št. 10.17 je razvidno, da bi si večina učencev želela več ur glasbenega pouka (56,9 %), po predvidevanjih je želja po glasbeni vzgoji pri deklicah precej večja (70,8 %) kot pri dečkih (43,5 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 87,285, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.3: Razlike med učenci glede na spol – B4.

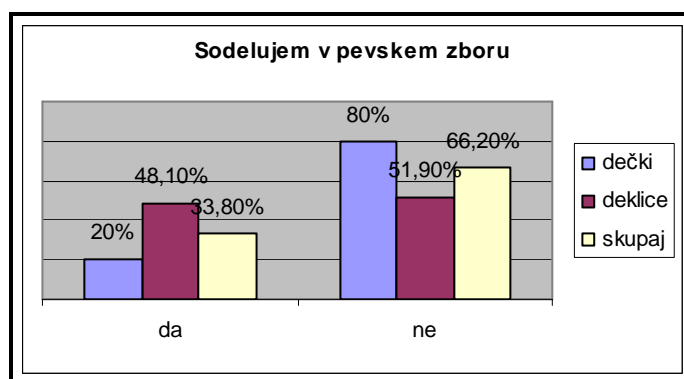
		B4 - Sodelujem v glasbenem krožku		Skupaj
		1 da	2 ne	
Spol	1 dečki	70 15 %	397 85 %	467 100 %
	2 deklice	106 23,6 %	344 76,4 %	450 100 %
Skupaj		176 19,2 %	741 80,8 %	917 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.3 je razvidno, da večina učencev (80,8%) ne sodeluje v glasbenih krožkih in po predvidevanjih je v glasbene krožke vključenih nekoliko več deklic (23,6%) kot dečkov (15%). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 10,298, $p = 0,001$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.4: Razlike med učenci glede na spol – B5.

		B5 - Sodelujem v pevskem zboru		Skupaj
		1 da	2 ne	
Spol	1 dečki	95 20 %	379 80 %	474 100 %
	2 deklice	218 48,1 %	235 51,9 %	453 100 %
Skupaj		313 33,8 %	614 66,2 %	927 100 %

Graf št. 10.18: Prikaz razlik glede na spol – B5.



Iz rezultatov tabele št. 10.4 in grafa št. 10.18 je razvidno, da večina učencev (66,2%) ne sodeluje v pevskem zboru in po predvidevanjih je v pevski zbor vključenih veliko več deklic (48,1%) kot dečkov (20%). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 84,423, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.5: Razlike med učenci glede na spol – B6.

		B6 - Obiskujem glasbeno šolo		Skupaj
		1 da	2 ne	
Spol	1 dečki	85 17,7 %	394 82,3 %	479 100 %
	2 deklice	130 28,5 %	326 71,5 %	456 100 %
Skupaj		215 23 %	720 77 %	935 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.5 je razvidno, da večina učencev (77 %) ne obiskuje glasbene šole. Po predvidevanjih obiskuje glasbeno šolo več deklic (28,5 %) kot dečkov (17,7 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 14,682, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.6: Razlike med učenci glede na spol – B6a.

		B6a Rad obiskujem glasbeno šolo		Skupaj
		1 da	2 ne, ne vem	
Spol	1 dečki	66 77,6 %	19 22,4 %	85 100 %
	2 deklice	113 89 %	14 11 %	127 100 %
Skupaj		179 84,4 %	33 15,6 %	212 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.6 je razvidno, da od 212 učencev večina rada obiskuje glasbeno šolo, odstotek je nekoliko višji pri deklicah (89 %) v primerjavi z dečki (77,6 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 4,148, $p = 0,042$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.7: Razlike med učenci glede na spol – B6b.

		B6b Želel bi obiskovati glasbeno šolo			Skupaj
		1 da	2 ne vem	3 ne	
Spol	1 dečki	83 21,5 %	96 24,9 %	207 53,6 %	386 100 %
	2 deklice	139 42,8 %	87 26,8 %	99 30,5 %	325 100 %
Skupaj		222 31,2 %	183 25,7 %	306 43 %	711 100 %

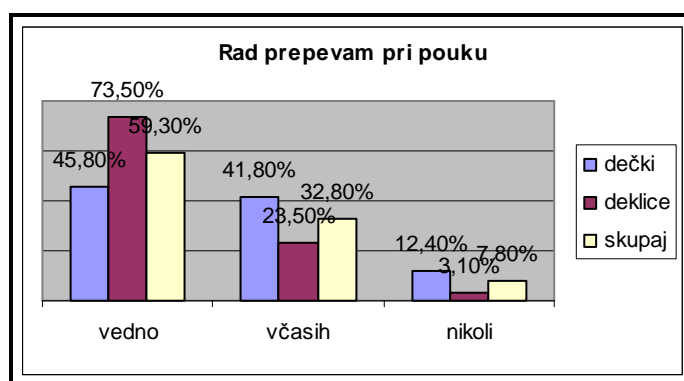
Iz rezultatov tabele št. 10.7 je razvidno, da bi si tretjina učencev (31,2 %), ki ne obiskuje glasbene šole, to želela, četrtnina (25,7 %) ne ve, skoraj polovica učencev (43 %) pa si tega ne želi. Želja po obiskovanju glasbene šole je pri deklicah veliko večja (42,8 %) kot

pri dečkih (21,5 %). Iz tega sledi, da si več kot polovica dečkov sploh ne želi obiskovanja glasbene šole (53,6 %). Rezultati so deloma pričakovani. Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 47,805, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.8: Razlike med učenci glede na spol – B7.

		B7 - Rad prepevam pri pouku			Skupaj
		1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
Spol	1 dečki	218 45,8 %	199 41,8 %	59 12,4 %	476 100 %
	2 deklice	335 73,5 %	107 23,5 %	14 3,1 %	456 100 %
Skupaj		553 59,3 %	306 32,8 %	73 7,8 %	932 100 %

Graf št. 10.19: Prikaz razlik glede na spol – B7.



Iz rezultatov tabele št. 10.8 in grafa št. 10.19 je razvidno, da večina učencev (59,3 %) rada prepeva pri pouku, približno 8 % učencev pa nikoli ne mara petja. Deklice si petja želijo veliko bolj (73,5 %) kot dečki (45,8 %). Ravno tako je odklonilno stališče do petja večje pri dečkih (12,4 %) kot pri deklicah (3,1 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 79,761, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.9: Razlike med učenci glede na spol – B8.

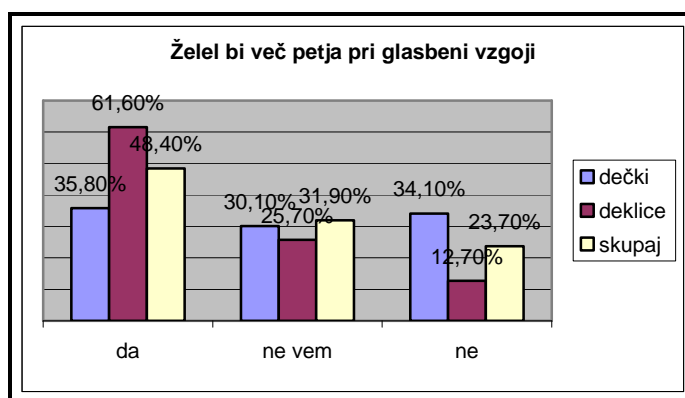
		B8 - Doma skupaj prepevamo			Skupaj
		1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
Spol	1 dečki	34 7,2 %	252 53,1 %	189 39,8 %	475 100 %
	2 deklice	48 10,5 %	325 71,3 %	83 18,2 %	456 100 %
Skupaj		82 8,8 %	577 62 %	272 29,2 %	931 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.9 je razvidno, da večina učencev (62 %) le včasih prepeva doma v družinskem krogu, skoraj tretjina učencev (29,2 %) doma nikoli ne prepeva in le slabih 9 % doma prepeva redno. Rezultati ponovno kažejo, da doma več prepevajo deklice (10,5 %) kot dečki. Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 52,569, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.10: Razlike med učenci glede na spol – B9.

		B9 - Želel bi več petja pri glasbeni vzgoji			Skupaj
		1 da	2 ne vem	3 ne	
Spol	1 dečki	171 35,8 %	144 30,1 %	163 34,1 %	478 100 %
	2 deklice	281 61,6 %	117 25,7 %	58 12,7 %	456 100 %
Skupaj		452 48,4 %	261 31,9 %	221 23,7 %	934 100 %

Graf št. 10.20: Prikaz razlik glede na spol – B9.



Iz rezultatov tabele št. 10.10 in grafa št. 10.20 je razvidno, da si skoraj polovica učencev (48,4%) želi več petja pri glasbeni vzgoji, skoraj četrtnina (23,7 %) si tega ne želi, ostali se niso opredelili. Deklice si veliko bolj želijo petja (61,6 %) kot dečki (35,8 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 78,976, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v

kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.11: Razlike med učenci glede na spol – B10.

		B10 - Doma poslušam glasbo		Skupaj
		1 da	2 ne, ne vem	
Spol	1 dečki	408 85,9 %	67 14,1 %	475 100 %
	2 deklice	447 98 %	9 2 %	456 100 %
Skupaj		855 91,8 %	76 8,2 %	931 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.11 je razvidno, da večina učencev (91,8%) doma posluša glasbo. Nepričakovani so odgovori, da skoraj 8 % učencev doma sploh ne posluša glasbe. Skoraj vse deklice poslušajo glasbo (98 %) v primerjavi z dečki (85,9 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 44,069a, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.12: Razlike med učenci glede na spol – B11.

		B11 - Doma poslušam isto glasbo kot v šoli			Skupaj
		1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
Spol	1 dečki	16 3,4 %	199 41,8 %	261 54,8 %	476 100 %
	2 deklice	14 3,1 %	279 61,2 %	163 35,7 %	456 100 %
Skupaj		30 3,2 %	478 51,3 %	424 45,5 %	932 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.12 je razvidno, da slaba polovica učencev (66,2 %) doma nikoli ne posluša iste glasbe kot v šoli, dobra polovica (51,3 %) pa le včasih. Več deklic posluša isto glasbo doma kot v šoli (61,2 %) v primerjavi z dečki (41,8 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 35,761, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.13: Razlike med učenci glede na spol – B12.

		B12 - S starši skupaj izbiramo določene radijske in televizijske oddaje			Skupaj
		1 da	2 ne vem	3 ne	
Spol	1 dečki	152 31,9 %	139 29,2 %	185 38,9 %	476 100 %
	2 deklice	221 48,6 %	130 28,6 %	104 22,9 %	455 100 %
Skupaj		373 40,1 %	269 28,9 %	289 31 %	931 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.13 je razvidno, da 40,1 % učencev s starši izbira določene radijske in televizijske oddaje, na mestnih šolah je ta procent še višji – 45,2 %, na podeželskih nekoliko manjši – 36,3 %. Tretjina učencev tega ne počne nikoli, 28,9 % pa se o tem ni opredelilo. Tudi tokrat so deklice bolj dovzetne za glasbeno sodelovanje s starši pri izbiri določenih oddaj. Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 35,312, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.14: Razlike med učenci glede na spol – B13.

		B13 - Če veliko govorim ali pojem me boli grlo			Skupaj
		1 pogosto	2 redko	3 nikoli	
Spol	1 dečki	40 8,5 %	137 29 %	295 62,5 %	472 100 %
	2 deklice	42 9,3 %	149 32,9 %	262 57,8 %	453 100 %
Skupaj		82 8,9 %	286 30,9 %	557 60,2 %	925 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.14 je razvidno, da večina učencev (60,2 %) nima težav z glasovnim aparatom zaradi intenzivnega govora ali petja. Skoraj tretjina vprašanih (30,9 %) ima glasovne težave redko in le 8,9 % učencev ima pogoste težave pri govoru ali petju. Odgovori so deloma pričakovani in se ne bistveno razlikujejo glede na spol. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 2,118, $p = 0,347$) in **ne potrjujejo hipoteze H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.15: Razlike med učenci glede na spol – B14.

		B14 - Rad prepevam na ves glas			Skupaj
		1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
Spol	1 dečki	94 19,6 %	247 51,6 %	138 28,8 %	479 100 %
	2 deklice	117 25,7 %	254 55,7 %	85 18,6 %	456 100 %
Skupaj		211 22,6 %	501 53,6 %	223 23,9 %	935 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.15 je razvidno, da malo več kot polovica učencev (53,6 %) včasih rada prepeva »na ves glas«, približno četrtnina (23,9 %) tega nikoli ne počne in podoben odstotek je tudi učencev, ki to počne vedno (22,6 %). Pri odgovorih »vedno« je nekoliko nepričakovan rezultat deklic (25,7 %), saj bi pričakovali glasno petje bolj pri dečkih (19,6 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 14,644, $p = 0,001$) in **potrjujejo hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na spol.

Tabela št. 10.16: Razlike med učenci glede na spol – B15.

		B15 - Tip šole		Skupaj
		1 mestna	2 podeželska	
Spol	1 dečki	198 41,3%	281 58,7%	479 100%
	2 deklice	197 43,2%	259 56,8%	456 100%
Skupaj		395 42,2%	540 57,8%	935 100%

Iz rezultatov tabele št. 10.16 je razvidno, da je malo več kot polovica učencev (57,8 %) iz podeželskih šol. Bistvenih razlik v odgovorih glede na tip šole pa nismo ugotovili. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 0,261, $p = 0,609$) in **ne potrjujejo hipoteze H08**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik, glede na spol.

Razlike med učenci glede na spol so se izkazale za statistično značilne pri štirinajstih spremenljivkah, pri dveh pa ni bila izkazana statistična značilnost.

Hipotezo H08, v kateri predpostavljamo, da med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstajajo statistično značilne razlike glede na spol, lahko potrdimo.

10.4 Razlike med učenci glede na tip šole

V tabelah od 10.17 do 10.31 so predstavljeni rezultati vprašalnika za učence oz. razlike med učenci glede na tip šole v frekvencah in odstotkih. V grafih 10.21. in 10.22. smo ponazorili razlike glede na tip šole pri določenih spremenljivkah, kjer so razlike bolj evidentne.

Iz rezultatov tabele št. 10.17 in grafa št. 10.21 je razvidno, da je večini učencev pri urah glasbenega pouka lepo (66,3 %), nekoliko višji odstotek je pri učencih, ki obiskujejo mestne šole (71,8 %), in nekoliko nižji pri učencih, ki obiskujejo podeželske šole (62,3 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 8,881, $p = 0,003$) in **potrjujejo hipotezo H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.17: Razlike med učenci glede na tip šole – B2.

		B2 - Pri urah glasbenega pouka mi je lepo		Skupaj
		1 vedno	2 včasih, nikoli	
Tip šole	1 mestna	283 71,8 %	111 28,2 %	394 100 %
	2 podeželska	335 62,3 %	203 37,7 %	538 100 %
Skupaj		618 66,3 %	314 33,7 %	932 100 %

Graf št. 10.21: Prikaz razlik glede na tip šole – B2.

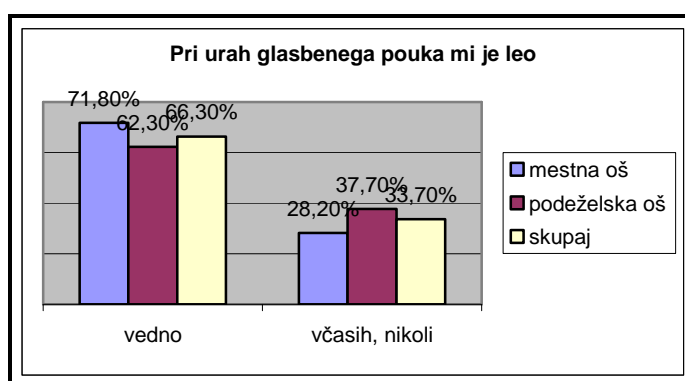


Tabela št. 10.18: Razlike med učenci glede na tip šole – B3.

		B3 - Želel bi več ur glasbenega pouka			Skupaj
		1 da	2 ne vem	3 ne	
Tip šole	1 mestna	240 60,8 %	82 20,8 %	73 18,5 %	395 100 %
	2 podeželska	291 54 %	145 26,9 %	103 19,1 %	539 100 %
Skupaj		531 56,9 %	227 24,3 %	176 18,8 %	934 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.18 je razvidno, da bi si večina učencev želela več ur glasbenega pouka (56,9 %), ni pa bistvenih razlik v odgovorih med učenci mestnih in podeželskih šol. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 5,424, $p = 0,066$) in **ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.19: Razlike med učenci glede na tip šole – B4.

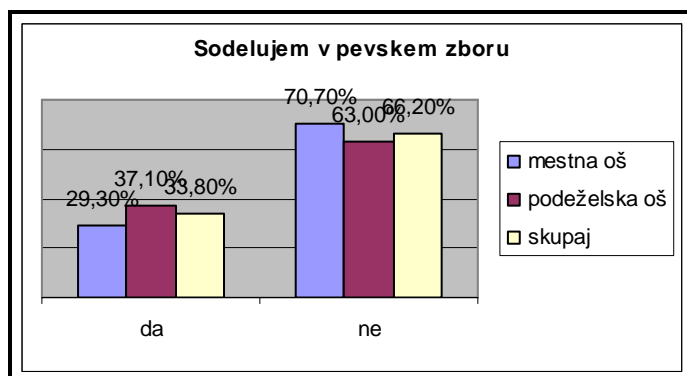
		B4 - Sodelujem v glasbenem krožku		Skupaj
		1 da	2 ne	
Tip šole	1 mestna	47 12 %	344 88 %	391 100 %
	2 podeželska	129 24,5 %	397 75,5 %	526 100 %
Skupaj		176 19,2 %	741 80,8 %	917 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.19 je razvidno, da večina učencev (80,8 %) ne sodeluje v glasbenih krožkih. Nekoliko več je v glasbene krožke vključenih učencev podeželskih šol (24,5 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 21,812, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.20: Razlike med učenci glede na tip šole – B5.

		B5 - Sodelujem v pevskem zboru		Skupaj
		1 da	2 ne	
Tip šole	1 mestna	115 29,3 %	278 70,7 %	393 100 %
	2 podeželska	198 37,1 %	336 63 %	534 100 %
Skupaj		313 33,8 %	614 66,2 %	927 100 %

Graf št. 10.22: Prikaz razlik glede na tip šole – B5.



Iz rezultatov tabele št. 10.20 in grafa št. 10.22 je razvidno, da večina učencev (66,2 %) ne sodeluje v pevskem zboru in po predvidevanjih je v pevski zbor vključenih veliko več učencev podeželskih šol (37,1 %) kot učencev mestnih šol (29,3 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 5,840, $p = 0,016$) in **potrjujejo hipotezo H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.21: Razlike med učenci glede na tip šole - B6.

		B6 - Obiskujem glasbeno šolo		Skupaj
		1 da	2 ne	
Tip šole	1 mestna	80 20,3 %	315 79,7 %	395 100 %
	2 podeželska	135 25 %	405 75 %	540 100 %
Skupaj		215 23 %	720 77 %	935 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.21 je razvidno, da večina učencev (77 %) ne obiskuje glasbene šole in po predvidevanjih rezultati ne kažejo bistvenih razlik med učenci podeželskih šol (75 %) ter učenci mestnih šol (79,7 %). S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 2,641, $p=0,104$) in **ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.22: Razlike med učenci glede na tip šole – B6a.

		B6a - Rad obiskujem glasbeno šolo		Skupaj
		1 da	2 ne vem, ne	
Tip šole	1 mestna	70 88,6 %	9 11,4 %	79 100 %
	2 podeželska	109 82 %	24 18 %	133 100 %
Skupaj		179 84,4 %	33 15,6 %	212 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.22 je razvidno, da od 212 učencev večina rada obiskuje glasbeno šolo tako na mestnih (88,6 %) kot tudi na podeželskih šolah (82 %). Bistvenih razlik ni. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično pomembne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 1,201, $p = 0,273$) in **ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.23: Razlike med učenci glede na tip šole – B6b.

		B6b - Želel bi obiskovati glasbeno šolo			Skupaj
		1 da	2 ne vem	3 ne	
Tip šole	1 mestna	98 31,2 %	84 26,8 %	132 42 %	314 100 %
	2 podeželska	124 31,2 %	99 24,9 %	174 43,8 %	397 100 %
Skupaj		222 31,2 %	183 25,7 %	306 43 %	711 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.23 je razvidno, da bi približno tretjina učencev (31,2 %), ki ne obiskuje glasbene šole, to želela, četrtnina (25,7 %) ne ve, skoraj polovica učencev pa (43 %) si tega ne želi. Med učenci mestnih in podeželskih šol ni bistvenih razlik v rezultatih. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 0,355, $p = 0,837$) in **ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.24: Razlike med učenci glede na tip šole – B7.

		B7 - Rad prepevam pri pouku			Skupaj
		1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
Tip šole	1 mestna	233 59,1 %	136 34,5 %	25 6,3 %	394 100 %
	2 podeželska	320 59,9 %	170 31,6 %	48 8,9 %	538 100 %
Skupaj		553 59,3 %	306 32,8 %	73 7,8 %	932 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.24 je razvidno, da večina učencev (59,3 %) rada prepeva pri pouku, približno 8 % učencev petja ne mara nikoli. Med mestnimi in podeželskimi učenci ni bistvenih razlik. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično pomembne (Hi-kvadrat = 2,523, $p = 0,283$) in **ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.25: Razlike med učenci glede na tip šole – B8.

		B8 - Doma skupaj prepevamo			Skupaj
		1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
Tip šole	1 mestna	31 7,9 %	254 64,5 %	109 27,7 %	394 100 %
	2 podeželska	51 9,5 %	323 60,1 %	163 30,4 %	537 100 %
Skupaj		82 8,8 %	577 62 %	272 29,2 %	931 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.25 je razvidno, da večina učencev (62 %) le včasih prepeva doma v družinskem krogu, skoraj tretjina učencev (29,2 %) doma ne prepeva nikoli in le slabih 9 % doma redno prepeva. Bistvenih razlik med učenci mestnih in podeželskih šol glede prepevanja doma nismo ugotovili. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 1,931, $p = 0,381$) in **ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.26: Razlike med učenci glede na tip šole – B9.

		B9 - Želel bi več petja pri glasbeni vzgoji			Skupaj
		1 da	2 ne vem	3 ne	
Tip šole	1 mestna	202 51,1 %	103 26,1 %	90 22,8 %	395 100 %
	2 podeželska	250 46,4 %	158 29,3 %	131 24,3 %	539 100 %
Skupaj		452 48,4 %	261 31,9 %	221 23,7 %	934 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.26 je razvidno, da si skoraj polovica učencev (48,4 %) želi več petja pri glasbeni vzgoji, skoraj četrtnina (23,7 %) si tega ne želi, ostali se niso opredelili. Tip šole ne vpliva na mnenje učencev glede petja pri glasbeni vzgoji. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 2,596a, $p = 0,273$) in **ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.27: Razlike med učenci glede na tip šole – B10.

		B10 - Doma poslušam glasbo			Skupaj
		1 da	2 ne vem	3 ne	
Tip šole	1 mestna	367 93,4 %	8 2 %	18 4,6 %	393 100 %
	2 podeželska	488 90,7 %	15 2,8 %	35 6,5 %	538 100 %
Skupaj		855 91,8 %	23 2,5 %	53 5,7 %	931 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.27 je razvidno, da večina učencev (91,8 %) doma posluša glasbo. Nepričakovani so odgovori, da skoraj 8% učencev doma sploh ne posluša glasbe. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 2,177, $p = 0,337$) in **ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.28: Razlike med učenci glede na tip šole – B11.

		B11 - Doma poslušam isto glasbo kot v šoli			Skupaj
		1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
Tip šole	1 mestna	12 3 %	195 49,5 %	187 47,5 %	394 100 %
	2 podeželska	18 3,3 %	283 52,6 %	237 44,1 %	538 100 %
Skupaj		30 3,2 %	478 51,3 %	424 45,5 %	932 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.28 je razvidno, da slaba polovica učencev (66,2 %) doma nikoli ne posluša iste glasbe kot v šoli, dobra polovica (51,3 %), pa le včasih. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 1,363, $p = 0,506$) in **ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.29: Razlike med učenci glede na tip šole – B12.

		B12 - S starši skupaj izbiramo določene radijske in televizijske oddaje			Skupaj
		1 da	2 ne vem	3 ne	
Tip šole	1 mestna	178 45,2 %	100 25,4 %	116 29,4 %	394 100 %
	2 podeželska	195 36,3 %	169 31,5 %	173 32,2 %	537 100 %
Skupaj		373 40,1 %	269 28,9 %	289 31 %	931 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.29 je razvidno, da 40,1 % učencev s starši izbira določene radijske in televizijske oddaje, na mestnih šolah je ta procent še višji – 45,2 %, na podeželskih nekoliko manjši – 36,3 %. Tretjina učencev tega ne počne nikoli, 28,9 % se o tem ni opredelilo. Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 8,829, $p = 0,012$) in **potrjujejo hipotezo H09, ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.30: Razlike med učenci glede na tip šole – B13.

		B13 - Če veliko govorim ali pojem me boli grlo			Skupaj
		1 pogosto	2 redko	3 nikoli	
Tip šole	1 mestna	32 8,2 %	129 32,9 %	231 58,9 %	392 100 %
	2 podeželska	50 9,4 %	157 29,5 %	326 61,2 %	533 100 %
Skupaj		82 8,9 %	286 30,9 %	557 60,2 %	925 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.30 je razvidno, da večina učencev (60,2 %) nima težav z glasovnim aparatom zaradi intenzivnega govora ali petja. Skoraj tretjina vprašanih (30,9 %) ima glasovne težave redko in le 8,9 % učencev ima pogoste težave pri govoru ali petju. Odgovori so deloma pričakovani in se bistveno ne razlikujejo glede na tip šole. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 1,755, $p = 0,416$) in **ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Tabela št. 10.31: Razlike med učenci glede na tip šole – B14.

		B14 - Rad prepevam na ves glas			Skupaj
		1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
Tip šole	1 mestna	85 21,5 %	215 54,4 %	95 24,1 %	395 100 %
	2 podeželska	126 23,3 %	286 53 %	128 23,7 %	540 100 %
Skupaj		211 22,6 %	501 53,6 %	223 23,9 %	935 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.31 je razvidno, da malo več kot polovica učencev (53,6 %) rada prepeva »na ves glas« včasih, približno četrtnina (23,9 %) tega ne počne nikoli in podoben odstotek je tudi učencev, ki to počne vedno (22,6 %). Bistvenih razlik v odgovorih glede na tip šole nismo ugotovili. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti

spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 0,436a, $p = 0,804$) in **ne potrjujejo hipoteze H09**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na tip šole.

Razlike med učenci glede na tip šole so se izkazale za statistično značilne pri štirih spremenljivkah, pri enajstih pa ni bila izkazana statistična značilnost. **Hipotezo H09, v kateri predpostavljamo, da med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstajajo statistično značilne razlike glede na tip šole, lahko delno potrdimo.**

10.5

Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost

V tabelah od 10.32 do 10.43 so predstavljeni rezultati vprašalnika za učence oz. razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost v frekvencah in odstotkih. V grafih od 10.23 do 10.25 smo ponazorili razlike glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost pri določenih spremenljivkah, kjer so razlike bolj evidentne.

Tabela št. 10.32: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B2.

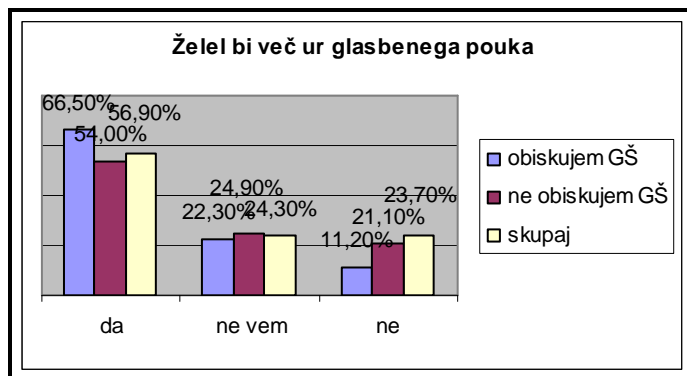
Glasbena aktivnost v prostem času	B2 - Pri urah glasbenega pouka mi je lepo			Skupaj
	1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
1 obiskujem glasbeno šolo	155 72,1 %	55 25,6 %	5 2,3 %	215 100 %
2 ne obiskujem glasbene šole	463 64,6 %	242 33,8 %	12 1,7 %	717 100 %
Skupaj	618 66,3 %	297 31,9 %	17 1,8 %	932 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.32 je razvidno, da je večini učencev, ne glede na to ali obiskujejo glasbeno šolo ali ne, pri urah glasbenega pouka lepo (66,3 %). Po predvidevanjih je učencem, ki obiskujejo glasbeno šolo, glasbena vzgoja nekoliko bolj všeč (72,1 %) kot učencem, ki ne obiskujejo glasbene šole (64,6 %). S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 5,260, $p = 0,072$) in **ne potrjujejo hipoteze H10**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Tabela št. 10.33: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B3.

Glasbena aktivnost v prostem času	B3 - Želel bi več ur glasbenega pouka			Skupaj
	1 da	2 ne vem	3 ne	
1 obiskujem glasbeno šolo	143 66,5 %	48 22,3 %	24 11,2 %	215 100 %
2 ne obiskujem glasbene šole	388 54 %	179 24,9 %	152 21,1 %	719 100 %
Skupaj	531 56,9 %	227 24,3 %	176 18,8 %	934 100 %

Graf št. 10.23: Prikaz razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B3.



Iz rezultatov tabele št. 10.33 in grafa št. 10.23 je razvidno, da si večina učencev, ne glede na to ali obiskujejo glasbeno šolo ali ne, želi več ur glasbenega pouka (56,9 %). Po predvidevanjih je odstotek pri učencih, ki obiskujejo glasbeno šolo, nekoliko večji (66,5 %) kot pri učencih, ki ne obiskujejo glasbene šole (54 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 13,778a, $p = 0,001$) in **potrjujejo hipotezo H10**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Tabela št. 10.34: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B4.

Glasbena aktivnost v prostem času	B4 - Sodelujem v glasbenem krožku		Skupaj
	1 da	2 ne	
1 obiskujem glasbeno šolo	68 32,4 %	142 67,6 %	210 100 %
2 ne obiskujem glasbene šole	108 15,3 %	599 84,7 %	707 100 %
Skupaj	176 19,2 %	741 80,8 %	917 100 %

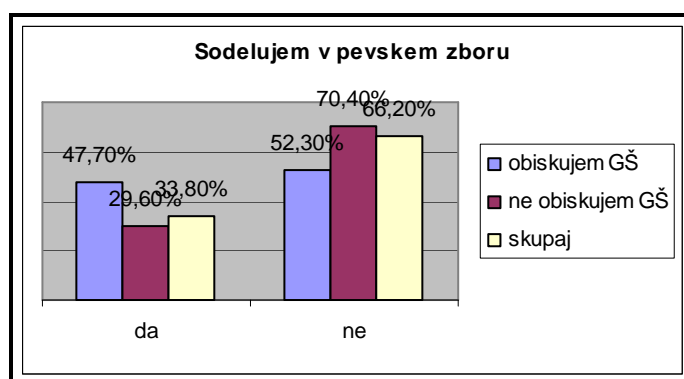
Iz rezultatov tabele št. 10.34 je razvidno, da večina učencev (80,8 %) ne sodeluje v glasbenem krožku. Enkrat večji je tudi odstotek učencev, ki sodelujejo v glasbenem krožku, med tistimi, ki obiskujejo glasbeno šolo (32,4 %) v nasprotju z ostalimi (15,3 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 29,451, $p = 0,000$) in

potrjujejo hipotezo H10, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Tabela št. 10.35: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B5.

Glasbena aktivnost v prostem času	B5 - Sodelujem v pevskem zboru		Skupaj
	1 da	2 ne	
1 obiskujem glasbeno šolo	102 47,7 %	112 52,3 %	214 100 %
2 ne obiskujem glasbene šole	211 29,6 %	502 70,4 %	713 100 %
Skupaj	313 33,8 %	614 66,2 %	927 100 %

Graf št. 10.24: Prikaz razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B5.

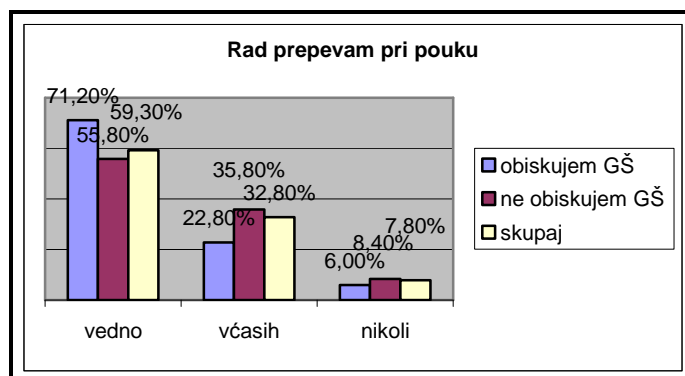


Iz rezultatov tabele št. 10.35 in grafa št. 10.24 je razvidno, da skoraj polovica učencev, ki obiskujejo glasbeno šolo, sodeluje v pevskem zboru (47,7 %). Med tistimi, ki ne obiskujejo glasbene šole je, teh manj (29,6 %). Po predvidevanjih je učencem, ki obiskujejo glasbeno šolo, sodelovanje v pevskem zboru nekoliko bolj všeč kot učencem, ki ne obiskujejo glasbene šole. Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat/Yatesov popravek = 23,231, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H10**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Tabela št. 10.36: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B7.

Glasbena aktivnost v prostem času	B7 - Rad prepevam pri pouku			Skupaj
	1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
1 obiskujem glasbeno šolo	153 71,2 %	49 22,8 %	13 6 %	215 100 %
2 ne obiskujem glasbene šole	400 55,8 %	257 35,8 %	60 8,4 %	717 100 %
Skupaj	553 59,3 %	306 32,8 %	73 7,8 %	932 100 %

Graf št. 10.25. Prikaz razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B7.



Iz rezultatov tabele št. 10.36 in grafa št. 10.25 je razvidno, da večina učencev rada prepeva pri pouku, nekoliko bolj pa so dovzetni za petje tisti učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo (71,2 %) v primerjavi z ostalimi (55,8 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 16,311, $p = 0,000$) in **potrjujejo hipotezo H10**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Tabela št. 10.37: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B8.

Glasbena aktivnost v prostem času	B8 - Doma skupaj prepevamo			Skupaj
	1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
1 obiskujem glasbeno šolo	26 12,1%	141 65,6%	48 22,3%	215 100%
2 ne obiskujem glasbene šole	56 7,8%	436 60,9%	224 31,3%	716 100%
Skupaj	82 8,8%	577 62%	272 29,2%	931 100%

Iz rezultatov tabele št. 10.37 je razvidno, da učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, doma več prepevajo v primerjavi z ostalimi. Razlog je v osveščenosti staršev, ki spodbujajo pevsko muziciranje v družinskem krogu. Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 8,555, $p = 0,014$) in **potrjujejo hipotezo H10**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Tabela št. 10.38: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B9.

Glasbena aktivnost v prostem času	B9 - Želel bi več petja pri glasbeni vzgoji			Skupaj
	1 da	2 ne vem	3 ne	
1 obiskujem glasbeno šolo	125 58,1 %	49 22,8 %	41 19,1 %	215 100 %
2 ne obiskujem glasbene šole	327 45,5 %	212 29,5 %	180 25 %	719 100 %
Skupaj	452 48,4 %	261 31,9 %	221 23,7 %	934 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.38 je razvidno, da si učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, si želijo več pevskega poustvarjanja v primerjavi z ostalimi učenci. Odgovori so pričakovani. Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 10,625, $p = 0,005$) in **potrjujejo hipotezo H10**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Tabela št. 10.39: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B10.

Glasbena aktivnost v prostem času	B10 - Doma poslušam glasbo			Skupaj
	1 da	2 ne vem	3 ne	
1 obiskujem glasbeno šolo	204 94,9%	5 2,3%	6 2,8%	215 100%
2 ne obiskujem glasbene šole	651 90,9%	18 2,5%	47 6,6%	716 100%
Skupaj	855 91,8%	23 2,5%	53 5,7%	931 100%

Iz rezultatov tabele št. 10.39 je razvidno, da glede poslušanja glasbe doma ni bistvenih razlik med učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, in ostalimi, ki ne obiskujejo glasbene šole. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 4,442, $p = 0,108$) in **ne potrjujejo hipoteze H10**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Tabela št. 10.40: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B11.

Glasbena aktivnost v prostem času	B11 - Doma poslušam isto glasbo kot v šoli			Skupaj
	1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
1 obiskujem glasbeno šolo	6 2,8 %	127 59,1 %	82 38,1 %	215 100 %
2 ne obiskujem glasbene šole	24 3,3 %	351 49 %	342 47,7 %	717 100 %
Skupaj	30 3,2 %	478 51,3 %	424 45,5 %	932 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.40 je razvidno, da le malo učencev redno posluša isto glasbo kot v šoli (3,2 %), vidna pa je tendenca, da učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo večkrat poslušajo isto glasbo kot v šoli (59,1 %) kot to počnejo ostali učenci (49 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat (Hi-kvadrat = 6,782, $p = 0,034$) in **potrjujejo hipotezo H10**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Tabela št. 10.41: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B12.

Glasbena aktivnost v prostem času	B12 - S starši skupaj izbiramo določene radijske in televizijske oddaje			Skupaj
	1 da	2 ne vem	3 ne	
1 obiskujem glasbeno šolo	110 51,4 %	50 23,4 %	54 25,2 %	214 100 %
2 ne obiskujem glasbene šole	263 36,7 %	219 30,5 %	235 32,8 %	717 100 %
Skupaj	373 40,1 %	269 28,9 %	289 31 %	931 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.41 je razvidno, da več učencev, ki obiskuje glasbeno šolo izbira s starši določene oddaje (51,4 %), v primerjavi z ostalimi učenci (36,7 %). Razlike so statistično značilne (Hi-kvadrat = 14,875, $p = 0,001$) in **potrjujejo hipotezo H10**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Tabela št. 10.42: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B13.

Glasbena aktivnost v prostem času	B13 - Če veliko govorim ali pojem me boli grlo			Skupaj
	1 pogosto	2 redko	3 nikoli	
1 obiskujem glasbeno šolo	17 7,9 %	62 29 %	135 63,1 %	214 100 %
2 ne obiskujem glasbene šole	65 9,1 %	224 31,5 %	422 59,4 %	711 100 %
Skupaj	82 8,9 %	286 30,9 %	557 60,2 %	925 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.42 je razvidno, da večina učencev (60,2 %) nima težav z glasovnim aparatom zaradi intenzivnega govora ali petja. Skoraj tretjina vprašanih (30,9 %) ima glasovne težave redko in le 8,9 % učencev ima pogoste težave pri govoru ali petju. Odgovori so deloma pričakovani in se bistveno ne razlikujejo glede na glasbeno aktivnost v prostem času. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne (Hi-kvadrat = 0,988, $p = 0,610$) in **ne potrjujejo hipoteze H10**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Tabela št. 10.43: Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost – B14.

Glasbena aktivnost v prostem času	B14 - Rad prepevam na ves glas			Skupaj
	1 vedno	2 včasih	3 nikoli	
1 obiskujem glasbeno šolo	56 26 %	114 53 %	45 20,9 %	215 100 %
2 ne obiskujem glasbene šole	155 21,5 %	387 53,8 %	178 24,7 %	720 100 %
Skupaj	211 22,6 %	501 53,6 %	223 23,9 %	935 100 %

Iz rezultatov tabele št. 10.43 je razvidno, da se odgovori ne razlikujejo bistveno glede na glasbeno aktivnost učencev. S testom nismo uspeli dokazati povezanosti spremenljivk. Povezave niso statistično značilne ($\text{Hi-kvadrat} = 2,513$, $p = 0,285$) in **ne potrjujejo hipoteze H10**, v kateri predpostavljamo med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstoj statistično značilnih razlik glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost so se izkazale za statistično značilne pri desetih spremenljivkah, pri štirih pa ni bila izkazana statistična značilnost. **Hipotezo H10, v kateri predpostavljamo, da med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstajajo statistično značilne razlike glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost, lahko delno potrdimo.**

10.6

Interpretacija rezultatov vprašalnika za učence

Odgovore vprašalnika za učence smo primerjali med seboj in ugotavljali razlike med učenci glede na spol, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Glede na **spol** ugotavljamo, da navedene razlike in rezultati kažejo na to, da je deklicam (80,5 %) glasbena vzgoja bolj všeč kot dečkom (52,7 %). To potrjuje splošno mnenje učiteljev, ki kaže na večjo dovzetnost deklic za glasbeno udejstvovanje in večjo zainteresiranost za glasbeno umetnost. Stereotipi, ki povezujejo dečke s športnimi aktivnostmi in deklice z umetniškim področjem, se kažejo tudi v naših rezultatih. Vendar raziskave ne potrjujejo kakršnihkoli bioloških povezav za ugotovljeno stanje glede na spol. Razlike, ki izhajajo iz različnosti spola in so evidentne v glasovnem aparatu in načinu petja, niso razlog za različen odnos do petja (Cooksey, 2000; Gackle, 2000). Torej ugotavljamo, da gre v pretežni meri za vpliv okolja, iz katerega izhaja odnos do glasbe. Green, Lamont in drugi strokovnjaki so mnenja, da vpliva na odnos do petja med drugim tudi pop kultura, ki kot potrošnike uporablja že otroke (Green, 2002; Lamont in drugi, 2003). Slosar poudarja posledice pasivnega sprejemanja glasbenih vsebin dvomljive kvalitete, ki se kažejo kot glasbena pasivizacija (1997) in onemogočajo ustrezno motivacijo in pevsko aktivnost. Rezultati nadalje kažejo, da si deklice bolj želijo glasbene vzgoje (70,8 % deklice, 43,5 % dečki), kar potrjuje prej ugotovljeno dejstvo. Razlika med spoloma je razvidna tudi pri vključevanju v glasbeni krožek (23,6 % deklice, 15 % dečki) in pevski zbor (48,1 % deklice, 20 % dečki). Ugotovljene razlike v odnosu

do glasbene vzgoje glede na spol so še bolj transparentne pri odločitvi učencev za interesne dejavnosti. V tem kontekstu igra motivacija učiteljev in posredno učencev poglobljeno vlogo pri odločanju za glasbene interesne dejavnosti (Rotar-Pance, 2006). Podobne razlike obstajajo tudi pri obiskovanju glasbene šole (28,5% deklice, 17,7% dečki). Odgovori na vprašanje o tem, ali radi obiskujejo glasbeno šolo, so bili tudi v prid deklicam; poleg tega je želja po obiskovanju glasbene šole med tistimi, ki je ne obiskujejo, veliko večja pri deklicah kot pri dečkih (42,8 % deklice, 21,5 % dečki). Podobne rezultate ugotavljamo tudi na področju petja: kažejo, da deklice veliko raje prepevajo (73,5 %) kot dečki (45,8 %) in si tudi želijo več petja pri glasbeni vzgoji (61,6 % deklice, 35,8 % dečki). Pri ostalih spremenljivkah ne ugotavljamo bistvenih razlik glede na spol.

Vsekakor lahko iz odgovorov zaključimo, da veljata glasbena vzgoja in petje v glasbeni praksi bolj kot ne domeni deklic. Razloge za to bi veljalo podrobneje raziskati in ugotoviti morebitne glasbeno pedagoške, socialne in druge vzroke za takšno stanje. Razlike med učenci glede na spol so se izkazale za statistično značilne pri štirinajstih spremenljivkah, pri dveh ni bila izkazana statistična značilnost. Na podlagi rezultatov lahko **hipotezo H08**, v kateri predpostavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike v posameznih kazalcih kakovosti petja med učenci glede na spol, **potrdimo**.

Glede na **tip** šole, ki jo učenci obiskujejo, ugotavljamo, da je na podeželskih šolah v glasbeni krožek vključenih več učencev (24,5 %) kot na mestnih šolah (12 %). Tudi sodelovanje v pevskem zboru je na podeželskih šolah številnejše (37,1 %) kot na mestnih (29,3 %). Pri ostalih spremenljivkah ne ugotavljamo bistvenih razlik glede na tip šole.

Iz rezultatov lahko povzamemo, da tip šole ne vpliva bistveno na razlike med učenci. Izjema sta le dodatno glasbeno izobraževanje v glasbenih krožkih in petje v pevskem zboru. Razlike med učenci glede na tip šole so se izkazale za statistično značilne pri štirih spremenljivkah, pri enajstih ni bila izkazana statistična značilnost. Na podlagi rezultatov lahko **hipotezo H09**, v kateri predpostavljamo, da med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstajajo statistično značilne razlike glede na tip šole, **delno potrdimo**.

Glede na **izvenšolsko glasbeno aktivnost** ugotavljamo, da je tistim učencem, ki so glasbeno aktivni tudi izven šole, pri glasbeni vzgoji bolj všeč. Razlog je v uspešnosti in dovezetnosti do glasbene umetnosti. To je sicer odvisno od razvitosti glasbenih sposobnosti posameznika, sklepamo pa, da imajo učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, več glasbenega znanja in imajo glasbene sposobnosti bolj razvite od svojih sovrstnikov. Iz tega sledi, da si želijo tudi več glasbenega izobraževanja v osnovni šoli. »Pozitivne glasbene izkušnje prinašajo zadovoljstvo in željo po nadaljnjem muziciranju. Učenec postopoma internalizira željo po ukvarjanju z glasbo in se ob tem glasbeno razvija.« (Sicherl-Kafol, 1999: 212.) Tako pri sodelovanju v glasbenem krožku kot tudi pri pevskem zboru so učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, številnejši. Želja po glasbenem poustvarjanju je večja kot pri učencih, ki ne obiskujejo glasbene šole. Razlika med učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, in ostalimi je evidentna pri spremenljivki B12, kjer rezultat kaže, da učenci glasbene šole pogosteje izbirajo določene radijske in televizijske programe skupaj s starši (51,4%) kot drugi (36,7%). Rezultat potrjuje dejstvo, da je ozaveščenost staršev glede glasbenega izobraževanja evidentna v odnosu učenca do glasbene umetnosti. Izbira kakovostnih avdio in video programov je močan vzgojni element, s katerim starši usmerjajo otroka h kakovostnim glasbenim vsebinam. Te so osnova sistemu glasbenega vrednotenja, ki si ga posameznik vseživljensko dograjuje (Slosar, 2003). Povezanost glasbenih interesov z razvojem glasbenih sposobnosti je dokazana, saj se interesi za glasbene dejavnosti večajo vzporedno s kakovostjo in kvantiteto usvojenih glasbenih znanj in sposobnosti (Pesek, 1993; Denac, 1997).

Pri ostalih spremenljivkah ne ugotavljamo značilnih razlik med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost. Razlike med učenci glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost so se izkazale za statistično značilne pri desetih spremenljivkah, pri štirih ni bila izkazana statistična značilnost. Na podlagi rezultatov lahko **hipotezo H10**, v kateri predpostavljamo, da med učenci v posameznih kazalcih kakovosti petja obstajajo statistično značilne razlike glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost, **delno potrdimo**.

11

Rezultati z interpretacijo testa za vrednotenje vokalne tehnike učiteljev in kakovosti petja učencev

11.1

Faktorska analiza podatkov za ugotavljanje pravilnosti ritmične in melodične reprodukcije, ter dinamike in fraziranja pri petju

11.1.1

Opisne statistike

V tabeli 11.1 so podane opisne statistike za posamezne inštrumente. Glede na koeficient asimetrije (KA) in koeficient sploščenosti (KS) (vrednosti bi morale biti med -1 in 1) ter vrednosti *Kolmogorov-Smirnovega testa* (statistična pomembnost inštrumenta) so bili podatki pred nadaljnjo obdelavo normalizirani po metodi standardizirane normalne porazdelitve.

Tabela št. 11.1: Opisne statistike testa za ugotavljanje vokalne tehnike in kakovosti petja - spremenljivke od C1 do C16.

trditve	Min	Max	M	Me	Mo	SD	KA	KS	K-Sz sig.
C1	1	5	3,73	4,00	4	1,140	-0,599	-0,437	1,505
C2	1	5	4,10	4,00	5	1,125	-1,228	0,762	1,947
C3	1	5	3,29	3,50	4	1,242	-0,514	-0,598	1,562
C4	1	5	2,56	2,00	2	1,349	0,570	-0,831	1,711
C5	1	5	3,88	4,00	5	1,278	-0,890	-0,413	1,809
C6	1	5	3,00	3,00	1	1,482	-0,075	-1,356	1,164
C7	1	5	2,87	2,00	1	1,815	0,167	-1,850	1,816
C8	1	5	1,81	1,00	1	1,496	1,549	0,669	3,145
C9	1	5	2,25	2,00	1	1,297	0,691	-0,604	1,704
C10	1	5	2,33	2,00	1	1,438	0,712	-0,940	1,758
C11	1	5	2,17	1,50	1	1,465	0,934	-0,581	2,079
C12	1	5	2,15	2,00	1	1,363	0,822	-0,683	2,034
C13	1	5	2,22	2,00	1	1,331	0,539	-1,198	2,071
C14	1	5	2,25	2,00	1	1,440	0,689	-1,008	2,077
C15	1	5	2,44	1,50	1	1,650	0,528	-1,452	2,228
C16	1	5	2,38	2,00	1	1,561	0,609	-1,263	1,976

C1	Ritem je točen in tempo ustreza predpisanemu.
C2	Poudarki so pravilno izvajani v interakciji z besedilom.
C3	Pri izvajanju so upoštrevane ritmične posebnosti.
C4	Pri izvajanju je prisotna primerna agogika.
C5	Melodija je točna in ustreza zapisu.
C6	Melodija je intonančno točno izvedena.
C7	Začetna intonacija pesmi je točna.
C8	Izvajanje je dvoglasno ali harmonsko podprto z instrumentalno spremljavo.
C9	Pri izvajanju je prisotna dinamična lestvica od p do f.
C10	Dinamika vpliva na intenziteto petja.
C11	Zapisana dinamika je upoštrevana pri izvajanju.
C12	Dinamika je primerna glede na melodijo, ritem in besedilo.
C13	Fraze so ustrezno postavljene in izvedene.
C14	Pri izvajanju je prisotno primerno dinamično naraščanje in pojemanje.
C15	Zadnji zlogi v frazi so pravilno nepoudarjeni in izpeti, zadržani.
C16	Dolgi toni so izvajani z ustrezno intenziteto glede na notno trajanje.

Legenda:

Min	– minimalna vrednost
Max	– maksimalna vrednost
M	– aritmetična sredina
Me	– mediana
Mo	– modus
SD	– standardni odklon
KA	– koeficient asimetrije
KS	– koeficient sploščenosti
K-Sz	– Kolmogorov-Smirnov test normalnosti porazdelitve

Iz tabele št. 11.1 lahko razberemo, da so bili vsi posnetki vrednoteni in ocenjeni. Minimalna vrednost ocen je bila pri vseh posnetkih 1, maksimalna vrednost pa 5.

Najvišja srednja vrednost ocen nastopa pri trditvi C2, »Poudarki so pravilno izvajani v interakciji z besedilom«, in znaša 4,10, torej je ritmična izgovorjava pri večini posnetkov zelo dobra. Povprečno najnižja srednja vrednost je pri ocenah na trditev C8, »Izvajanje je dvoglasno ali harmonsko podprto z instrumentalno spremljavo«, in znaša 1,81, kar pomeni, da učitelji ne obvladujejo harmonske komponente in v praksi ne spremljajo s harmonski inštrumenti.

Razpršenost odgovorov, ki jo kaže standardni odklon, je bila največja pri spremenljivki C7, »Začetna intonacija pesmi je točna« (SD 1,815), in najmanjša pri spremenljivki C2, »Poudarki so pravilno izvajani v interakciji z besedilom« (SD 1,125).

Koeficienti asimetrije pri spremenljivkah C1, »Ritem je točen in tempo ustreza predpisanemu«, C2, »Poudarki so pravilno izvajani v interakciji z besedilom«, C3, »Pri izvajanju so upoštrevane ritmične posebnosti«, C5, »Melodija je točna in ustreza zapisu«, in C6, »Melodija intonančno točno izvedena«, kažejo bolj ali manj asimetrijo v levo, pri ostalih spremenljivkah pa asimetrijo v desno. Največji odklon asimetrije v levo je pri

spremenljivki C1, »Ritem je točen in tempo ustreza predpisanemu«, in v desno pri spremenljivki C8, »Izvajanje je dvoglasno ali harmonsko podprto z instrumentalno spremljavo«.

Koeficienti sploščenosti kažejo najbolj koničasto porazdelitev odgovorov pri spremenljivki C2, »Poudarki so pravilno izvajani v interakciji z besedilom« (KS 0,762), in najbolj sploščeno porazdelitev pri spremenljivki C7, »Začetna intonacija pesmi je točna« (KS -1,850).

11.1.2 Ugotavljanje normalnosti porazdelitve in normalizacija spremenljivk

S *Kolmogorov-Smirnov testom* smo ugotovili, da so vse spremenljivke normalno porazdeljene. Za nadaljnjo obdelavo smo podatke kljub temu normalizirali s pomočjo metode *RANKIT*.

11.1.3 Ugotavljanje zanesljivosti

Konstruktno veljavnost lestvice smo ugotavljali s *faktorsko analizo*, kar je razvidno iz naslednjega poglavja. Pred izdelavo faktorske analize smo preverili merske značilnosti z metodo notranje konsistentnosti ocenjevalne lestvice. Za prikaz merske statistike smo izračunali koeficient zanesljivosti *Cronbach Alfa*, ki kaže na visoko stopnjo konsistentnosti uporabljenega testa (tabela št. 11.2).

Tabela št. 11.2: Koeficient zanesljivosti testa za ugotavljanje vokalne tehnike učiteljev in kakovosti petja učencev.

Cronbach Alpha koeficient	N
,975	16

11.1.4

Analiza povezanosti spremenljivk in statistično značilnih razlik

V spodnji tabeli sestavljajo korelacijsko matriko povezave 16 spremenljivk prvega dela testa za vrednotenje ritmične in melodične reprodukcije, ter dinamike in fraziranja pri petju od C1 do C16. Iz rezultatov lahko ugotovimo visoko stopnjo povezanosti med spremenljivkami.

Primernost vzorca smo preverili s Kaiser-Meyer-Olkinovo mero statistične pomembnosti, ki meri delež skupne variance v uporabljenem sistemu spremenljivk. KMO znaša 0,753, kar je razvidno iz tabele št. 11.4. Test dokazuje, da je vzorec primeren za nadaljnjo obdelavo.

Tabela št. 11.4: Kaiser-Meyer-Olkinov in Bartlettov test (KMO)

<i>Kaiser-Meyer-Olkin test</i>		
<i>Bartlettov Test sferičnosti</i>	Hi-kvadrat	1042,637
	df	
	Signifikanca	

Iz iste tabele, torej št. 11.4, lahko razberemo tudi *Bartlettov test* homogenosti varianc, ki preverja, ali je korelacijska matrika identična matrika. Rezultati kažejo, da so vse korelacije statistično pomembne in da so spremenljivke, zajete v testu za vrednotenje vokalne tehnike in kakovosti petja, dovolj povezane, da lahko izvedemo faktorsko analizo.

Tabela št. 11.3: Korelacijska matrika izbranih spremenljivk testa za ugotavljanje vokalne tehnike in kakovosti petja.

		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
Korelacija	C1	1,000	,823**	,746**	,760**	,827**	,725**	,689**	,416**	,667**	,677**	,619**	,668**	,613**	,545**	,661**	,613**
	C2	,823**	1,000	,773**	,755**	,854**	,775**	,712**	,496**	,643**	,649**	,583**	,601**	,654**	,604**	,686**	,655**
	C3	,746**	,773**	1,000	,814**	,669**	,758**	,688**	,590**	,782**	,789**	,785**	,758**	,737**	,755**	,771**	,806**
	C4	,760**	,755**	,814**	1,000	,719**	,725**	,657**	,603**	,769**	,818**	,776**	,764**	,712**	,768**	,735**	,729**
	C5	,827**	,854**	,669**	,719**	1,000	,816**	,777**	,483**	,632**	,615**	,587**	,620**	,649**	,571**	,678**	,643**
	C6	,725**	,775**	,758**	,725**	,816**	1,000	,731**	,626**	,714**	,700**	,751**	,747**	,760**	,718**	,777**	,784**
	C7	,689**	,712**	,688**	,657**	,777**	,731**	1,000	,525**	,653**	,658**	,636**	,659**	,608**	,576**	,667**	,652**
	C8	,416**	,496**	,590**	,603**	,483**	,626**	,525**	1,000	,589**	,586**	,697**	,631**	,692**	,703**	,587**	,561**
	C9	,667**	,643**	,782**	,769**	,632**	,714**	,653**	,589**	1,000	,887**	,843**	,906**	,815**	,841**	,819**	,849**
	C10	,677**	,649**	,789**	,818**	,615**	,700**	,658**	,586**	,887**	1,000	,881**	,871**	,787**	,859**	,868**	,832**
	C11	,619**	,583**	,785**	,776**	,587**	,751**	,636**	,697**	,843**	,881**	1,000	,901**	,839**	,894**	,848**	,858**
	C12	,668**	,601**	,758**	,764**	,620**	,747**	,659**	,631**	,906**	,871**	,901**	1,000	,803**	,849**	,877**	,884**
	C13	,613**	,654**	,737**	,712**	,649**	,760**	,608**	,692**	,815**	,787**	,839**	,803**	1,000	,831**	,836**	,792**
	C14	,545**	,604**	,755**	,768**	,571**	,718**	,576**	,703**	,841**	,859**	,894**	,849**	,831**	1,000	,838**	,844**
	C15	,661**	,686**	,771**	,735**	,678**	,777**	,667**	,587**	,819**	,868**	,848**	,877**	,836**	,838**	1,000	,926**
	C16	,613**	,655**	,806**	,729**	,643**	,784**	,652**	,561**	,849**	,832**	,858**	,884**	,792**	,844**	,926**	1,000

Legenda:

** - statistično značilno pri alfa = 0,01

* - statistično značilno pri alfa = 0,05

Iz zgornje tabele je razvidno, da obstajajo med vsemi spremenljivkami visoke povezanosti.

11.1.5 Faktorska analiza

Tabela št. 11.5: Vrednosti komunalitet izbranih trditvev testa za vrednotenje ritmične in melodične reprodukcije, dinamike in fraziranja pri petju od C1 do C16.

Trditve	Vrednosti komunalite
Ritem je točen in tempo ustreza predpisanemu.	0,840
Poudarki so pravilno izvajani v interakciji z besedilom.	0,873
Pri izvajanju so upoštewane ritmične posebnosti.	0,792
Pri izvajanju je prisotna primerna agogika.	0,779
Melodija je točna in ustreza zapisu.	0,892
Melodija je intonančno točno izvedena.	0,802
Začetna intonacija pesmi je točna.	0,717
Izvajanje je dvoglasno ali harmonsko podprto z instrumentalno spremljavo.	0,544
Pri izvajanju je prisotna dinamična lestvica od p do f.	0,851
Dinamika vpliva na intenziteto petja.	0,861
Zapisana dinamika je upoštevana pri izvajanju.	0,913
Dinamika je primerna glede na melodijo, ritem in besedilo.	0,888
Fraze so ustrezno postavljene in izvedene.	0,808
Pri izvajanju je prisotno primerno dinamično naraščanje in pojemanje.	0,894
Zadnji zlogi v frazi so pravilno nepoudarjeni in izpeti, zadržani.	0,859
Dolgi toni so izvajani z ustrezno intenziteto glede na notno trajanje.	0,854

Posamezna komunaliteta v stolpcu vrednosti komunalitet je delež variance merjene spremenljivke, ki je pojasnjena z dvema skupnima faktorjema. Vrednosti kažejo, da v našem primeru izbrana dva faktorja pojasnjujeta variabilnost vseh izbranih spremenljivk. Komunalitete nam kažejo količino variance, ki jo določena spremenljivka deli z estrahiranimi dejavniki. Komunaliteta posamezne spremenljivke naj ne bi bila manjša kot 0,50 in iz zgornje tabele je razvidno, da to velja za vse spremenljivke.

Tabela št. 11.6: Faktorske uteži.

Trditve	Prvi faktor	Drugi faktor
C1	0,758	0,516
C2	0,771	0,528
C3	0,878	
C4	0,867	
C5	0,759	0,563
C6	0,858	
C7	0,756	0,380
C8	0,720	
C9	0,916	
C10	0,922	
C11	0,931	
C12	0,930	
C13	0,893	
C14	0,912	
C15	0,925	
C16	0,918	

Pojasnjene variance: dva faktorja pojasnjujeta 82,3 % celotne variabilnosti merjenih spremenljivk (prvi faktor 74,5 % in drugi 7,8 %).

11.1.6 Rezultati faktorjske analize

Prvi faktor je splošen in močno pozitivno korelira z vsemi spremenljivkami. Pojasnjuje in vrednoti pevsko izvajanje v smislu ritmične in melodične reprodukcije ter dinamike in fraziranja.

Drugi faktor povezuje štiri spremenljivke: C1, »Ritem je točen in tempo ustreza predpisanemu«, C2, »Poudarki so pravilno izvajani v interakciji z besedilom«, C5, »Melodija je točna in ustreza zapisu«, in C7 »Začetna intonacija pesmi je točna«. Te spremenljivke poudarjajo v domeni ritmične reprodukcije pomen točnosti ritma in ustreznega tempa in v domeni melodične reprodukcije pomen točnosti melodije glede zapisa ter začetne intonacije.

Tabela št. 11.7: Faktorska matrika pred rotiranjem.

	Faktorji	
	1	2
C1	,758	,516
C2	,771	,528
C3	,878	,145
C4	,867	,164
C5	,759	,563
C6	,858	,257
C7	,756	,380
C8	,720	-,159
C9	,916	-,107
C10	,922	-,109
C11	,931	-,213
C12	,930	-,154
C13	,893	-,102
C14	,912	-,249
C15	,925	-,063
C16	,918	-,104

Tabela št. 11.8: Faktorska

	1	2
C1	,798	,451
C2	,812	,463
C3	,887	,072
C4	,878	,092
C5	,802	,498
C6	,876	,185
C7	,785	,317
C8	,705	-,218
C9	,904	-,182
C10	,910	-,185
C11	,911	-,289
C12	,914	-,230
C13	,882	-,175
C14	,889	-,323
C15	,916	-,139
C16	,907	-,179

matrika po rotiranju.

Tabela št. 11.9: Korelacijska faktorska matrika.

Faktor	1	2
1	,997	,082
2	-,082	,997

V zgornji tabeli vidimo medsebojno povezanost faktorjev. Vrednost povezav ne presega 0,2 in je ustrezna. Uporabili smo poševno-kotno rotacijo *Quartimax* in *Kaiser normalizacijo*.

11.1.7 Interpretacija rezultatov faktorjske analize

V sklopu spremenljivk, ki vrednotijo ritmično reprodukcijo pri pevskem izvajanju, ugotavljamo, da je pri 61,6 % učiteljev ritem točen in tempo ustrezen. Poudarki v besedilu so običajno pravilno izvajani pri 76,9 % učiteljev. Ritmične posebnosti učitelji upoštevajo polovično in primerna agogika je prisotna le pri 25 % učiteljev. Raziskave kažejo na največji vpliv kontinuirane intenzivne glasbene vzgoje na trajnost ritmičnega razvoja (Shuter-Dyson, Gabriel, 1981). Zaradi tega bi morali pri glasbeni vzgoji učitelji dajati razvijanju ritmičnih sposobnosti večji pomen.

V drugem sklopu spremenljivk, ki vrednotijo melodično reprodukcijo pevskega izvajanja, ugotavljamo, da je pri 69,2 % učiteljev melodija točna glede na zapis partiture. Intonančno pa je melodija točna le pri 40,4 % učiteljev. Podoben odstotek kažejo rezultati tudi pri točnosti začetne intonacije pesmi. 42,3 % učiteljev pozna pomen začetne intonacije. Zaskrbljujoč je podatek, da udejanja dvoglasno petje ob harmonski spremljavi le 17,3 % učiteljev. Iz rezultatov ugotavljamo, da se v praksi posveča premalo pozornosti točnosti pevske intonacije, ki ima lahko za posledico pomankljivo diskriminacijo tonskih višin (Welch, 1979).

Iz rezultatov ugotavljamo, da je dinamičnega izražanja pri petju v prvem triletju premalo. Le pri 7,7 % učiteljev srečujemo težnjo po dinamični lestvici. Pri slabi tretjini (26,9 %) učiteljev je čutiti pevsko intenziteto kot posledico pravilne dinamike. Predpisana dinamika je upoštevana le pri 21,2 % učiteljev in z enakim odstotkom je vrednotena tudi primernost dinamike glede na ritem, melodijo in besedilo. Podobne zaključke je ugotovila tudi B. Oblak (1987) in kasneje O. Denac (1997); obe poudarjata sposobnost doživetega petja že pri šestih letih in specifično starostnega obdobja za razvoj glasbenih sposobnosti, ki se ga kasneje ne da več nadoknaditi.

V zadnjem sklopu spremenljivk, ki vrednotijo intenziteto fraziranja, ugotavljamo, da običajno ni poudarka na ustreznem določanju in izvajanju fraz. Tudi primerne naraščanja in pojevanja v večini primerov ni zaslediti. Pri polovici učiteljev se pojavlja pomembna napaka poudarjanje zadnjega zloga v frazi ob tem pa so pri 46,2 % učiteljev daljše notne vrednosti izvajane brez ustrezne intenzitete. Rajšter (1997) je za reševanje problematike pevskega izvajanja v razredu napisal posebno didaktiko, namenjeno vokalni tehniki otroškega in mladinskega petja, ki jo je s svojim kakovostnim delom z različnimi otroškimi in mladinskimi pevske sestavi tudi dokazal. Podobnih vokalnih tehnik, namenjenih otrokom in odraščajoči mladini, je v svetu več (Phillips, 1992; Mohr, 1997; Gullaer, 2000; Rutkowski, 2003; Miller, 2004; Liao in drugi, 2007).

Povzeto ugotavljamo, da **prvi faktor** pojasnjuje izvajanje ritma, melodije, dinamike in fraziranja. Močne factorske uteži so pri vseh spremenljivkah. Najmočnejše so pri sedmih spremenljivkah, pri katerih je vrednost nad 0,9. To so spremenljivke C11 (0,931), ki poudarja upoštevanje dinamike pri izvajanju, C12 (0,930), ki poudarja primernost dinamike glede na melodijo, ritem in besedilo, C15 (0,925), ki poudarja zadnje zloge v frazi, C10 (0,922), ki poudarja vpliv dinamike na intenziteto petja, C16 (0,918), ki poudarja intenziteto dolgih tonov, C9 (0,916), ki poudarja dinamično lestvico, in C14 (0,912), ki poudarja primernost dinamike. Nekoliko manj močne factorske uteži so pri spremenljivkah C13 (0,893), ki poudarja ustreznost fraziranja, C3 (0,878), upoštevanje ritmičnih posebnosti, C4 (0,867), primernost agogike, in C6 (0,858), točnost melodije. Nekoliko šibkejše uteži so pri petih spremenljivkah, in sicer C2 (0,771), poudarki v besedilu, C5 (0,759), točnost melodije glede na zapis, C1 (0,758), ustreznost ritma in tempa, C7 (0,756), točnost začetne intonacije, in C8 (0,720), harmonska komponenta.

Drugi faktor, ki povezuje štiri spremenljivke, pojasnjuje točnost ritma in tempa, točnost poudarkov v besedilu ter točnost zapisane melodije in začetne intonacije. Srednje močne factorske uteži so pri spremenljivkah C5 (0,563), ki poudarja točnost melodije glede na zapis, C2 (0,528), ki poudarja poudarke v besedilu, C1 (0,516), ki poudarja ustreznost ritma in tempa, in C7 (0,380), ki poudarja točnost začetne intonacije. Iz rezultatov drugega faktorja ugotavljamo in izpostavljamo pomen točne ritmične in melodične reprodukcije, ki sta osnovi za nadgradnjo v smislu izvajalske interpretacije. Poudarili bi mnenje Shuter-Dysona in Gabriela (1981), ki zagovarjata tezo o pozitivnih učinkih intenzivne glasbene vzgoje na glasbeni razvoj in še posebej na ritmični razvoj,

kjer je viden največji učinek, ki dosega največjo trajnost usvojenega. To potrjujejo tudi druge raziskave, ki poudarjajo, da lahko z učinkovitimi metodami in kompleksnimi cilji glasbene vzgoje v starosti, ko učenci obiskujejo prvo triletje, pozitivno vplivamo na razvoj ritmičnih sposobnosti (Oblak, 1987; Pesek, 1993; Denac, 1997; Sicherl-Kafol, 1999). Iste raziskave dokazujejo tudi, da učenci v tem obdobju intenzivno napredujejo tudi pri razvijanju melodičnih sposobnosti. Avtorji poudarjajo učno okolje, ki mora učencem nuditi možnost pevskega poustvarjanja in je ob ustrezno usposobljenem učitelju edino zagotovilo za optimalni razvoj melodičnih sposobnosti pri učencih v prvem triletju.

11.2

Faktorska analiza podatkov za ugotavljanje pravilnosti pevskega vdih, izreke, nastavka in zastavka pri petju

11.2.1

Opisne statistike

V tabeli 11.10 so podane opisne statistike za posamezne inštrumente. Glede na koeficient asimetrije (KA) in koeficient sploščenosti (KS) (vrednosti bi morale biti med -1 in 1) ter vrednosti *Kolmogorov-Smirnovega testa* (statistična pomembnost inštrumenta) so bili podatki pred nadaljnjo obdelavo normalizirani po metodi standardizirane normalne porazdelitve.

Tabela št. 11.10: Opisne statistike testa za ugotavljanje vokalne tehnike in kakovosti petja – spremenljivke od C17 do C32.

trditve	Min	Max	M	Me	Mo	SD	KA	KS	K-Sz sig.
C17	1	5	3,42	4,00	5	1,419	-0,416	-1,147	1,416
C18	1	5	3,02	3,00	2	1,435	0,089	-1,333	1,329
C19	1	5	3,88	4,00	4a	1,199	-1,119	0,535	1,941
C20	1	5	2,27	2,00	1a	1,122	0,478	-0,457	1,427
C21	1	5	4,06	5,00	5	1,259	-1,032	-0,281	2,384
C22	1	5	4,02	4,00	5	1,111	-0,931	-0,123	1,829
C23	1	5	4,42	5,00	5	1,054	-2,295	4,931	2,608
C24	1	5	3,25	3,00	4	1,281	-0,258	-0,944	1,315
C25	1	5	2,79	2,50	1	1,625	0,185	-1,623	1,519
C26	1	5	2,58	2,00	1	1,601	0,437	-1,403	1,742
C27	1	5	2,44	2,00	1	1,526	0,441	-1,448	1,947
C28	1	5	2,42	2,00	2	1,210	0,498	-0,708	1,540
C29	1	5	2,71	2,50	1	1,564	0,246	-1,503	1,509
C30	1	5	2,54	2,00	1	1,602	0,418	-1,431	1,975
C31	1	5	2,50	2,00	1	1,590	0,456	-1,429	1,943
C32	1	5	2,38	2,00	1a	1,207	0,525	-0,637	1,456
C17	Pravilnemu pevskega vdihu se daje ustrezen pomen – upevalne vaje.								
C18	Pevci pri petju pazijo na pravilen pevski vdih.								
C19	Vdih je pravilno umeščen v izvajanje.								
C20	Pevci uporabljajo pri petju dihalno oporo.								
C21	Pravilni pevski izreki je namenjena ustrežna pozornost.								
C22	Pevska izreka je razločna.								
C23	Narečje ne vpliva na razločnost izgovorjave in razumljivost besedila.								
C24	Pevska izreka je dovolj utrjena in nima negativnega vpliva na intenziteto petja.								
C25	Učitelj daje ustrezen pomen pravilnemu nastavljanju tona.								
C26	Pri izvajanju individualno popravlja učence in daje lasten zgled, pravilen nastavek.								
C27	Nastavek učitelja je pravilen in optimalen.								
C28	Nastavek učencev je pravilen in optimalen.								
C29	Učitelj daje ustrezen pomen pravilnemu zastavljanju tona.								
C30	Pri izvajanju individualno popravlja učence in daje lasten zgled, pravilen zastavek.								
C31	Zastavek učitelja je pravilen in optimalen.								
C32	Zastavek učencev je pravilen in optimalen.								

Legenda:	Min	– minimalna vrednost
	Max	– maksimalna vrednost
	M	– aritmetična sredina
	Me	– mediana
	Mo	– modus
	SD	– standardni odklon
	KA	– koeficient asimetrije
	KS	– koeficient sploščenosti
	K-Sz	– Kolmogorov-Smirnov test normalnosti porazdelitve

Iz tabele 11.10 lahko razberemo, da so bili vsi posnetki ovrednoteni in ocenjeni. Minimalna vrednost ocen je bila pri vseh posnetkih 1, maksimalna vrednost pa 5.

Najvišja srednja vrednost ocen nastopa pri trditvi C23 »Narečje ne vpliva na razločnost izgovorjave in razumljivost besedila«, in znaša 4,42. To pomeni, da pri petju morebitna narečja po različnih slovenskih regijah ne vplivajo na artikulacijo in dikcijo izgovorjave. Lahko bi trdili, da jo celo bogatijo s svojo raznovrstnostjo. Povprečno najnižja srednja vrednost je pri ocenah na trditev C20, »Pevci uporabljajo pri petju dihalno oporo«, in znaša 2,27, kar pomeni, da učitelji in posredno učenci ne obvladujejo dovolj dihalne opore in je temu primerno tudi ne uporabljajo.

Razpršenost odgovorov, ki jo kaže standardni odklon, je bila največja pri spremenljivki C25, »Učitelj daje ustrezen pomen pravilnemu nastavljanju tona« (SD 1,625), in najmanjša pri spremenljivki C23, »Narečje ne vpliva na razločnost izgovorjave in razumljivost besedila« (SD 1,054).

Koeficienti asimetrije pri spremenljivkah C17, »Pravilnemu pevskemu vdihu se daje ustrezen pomen«, C19, »Vdih je pravilno umeščen v izvajanje«, C21, »Pravilni pevski izreki je namenjena ustrezna pozornost«, C22, »Pevska izreka je razločna«, C23, »Narečje ne vpliva na razločnost izgovorjave in razumljivost besedila«, in C24, »Pevska izreka je dovolj utrjena in nima negativnega vpliva na intenziteto petja«, kažejo bolj ali manj asimetrijo v levo, pri ostalih spremenljivkah pa asimetrijo v desno. Največji odklon asimetrije v levo je pri spremenljivki C23 »Narečje ne vpliva na razločnost izgovorjave in razumljivost besedila«, in v desno pri spremenljivki C32, »Zastavek učencev je pravilen in optimalen«.

Koeficienti sploščenosti kažejo najbolj koničasto porazdelitev odgovorov pri spremenljivki C23, »Narečje ne vpliva na razločnost izgovorjave in razumljivost

besedila« (KS 4,931), in najbolj sploščeno porazdelitev pri spremenljivki C25, »Učitelj daje ustrezen pomen pravilnemu nastavljanju tona« (KS 1,623).

11.2.2

Ugotavljanje normalnosti porazdelitve in normalizacija spremenljivk

S Kolmogorov-Smirnovim testom smo ugotovili, da so vse spremenljivke normalno porazdeljene. Za nadaljnjo obdelavo smo podatke kljub temu normalizirali s pomočjo metode RANKIT.

11.2.3

Ugotavljanje zanesljivosti

Konstruktno veljavnost lestvice smo ugotavljali s faktorsko analizo, kar je razvidno iz naslednjega poglavja. Pred izdelavo faktorske analize smo preverili merske značilnosti z metodo notranje konsistentnosti ocenjevalne lestvice. Za prikaz merske statistike smo izračunali koeficient zanesljivosti *Cronbach Alfa*, ki kaže na visoko stopnjo konsistentnosti uporabljenega vprašalnika (tabela št. 11.11).

Tabela št. 11.11: Koeficient zanesljivosti testa za ugotavljanje kakovosti petja.

Cronbach Alpha koeficient	N
,970	16

11.2.4

Analiza povezanosti spremenljivk in statistično značilnih razlik

Korelacijsko matriko sestavljajo korelacije 16 spremenljivk drugega dela testa za vrednotenje pevskega vdiha, pevske izreke in pevskega nastavka in zastavka od C17 do C32. Iz rezultatov lahko ugotovimo visoko stopnjo povezanosti na ravni statistične značilnosti pri vseh spremenljivkah.

Tabela št. 11.12: Korelacijska matrika izbranih spremenljivk testa za ugotavljanje vokalne tehnike in kakovosti petja.

		C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29	C30	C31	C32
Korelacija	C17	1,000	,909**	,719**	,747**	,747**	,780**	,586**	,618**	,618**	,643**	,639**	,599**	,612**	,567**	,610**	,611**
	C18	,909**	1,000	,689**	,728**	,699**	,754**	,624**	,642**	,659**	,668**	,677**	,598**	,662**	,640**	,654**	,596**
	C19	,719**	,689**	1,000	,729**	,657**	,660**	,528**	,562**	,545**	,528**	,537**	,510**	,524**	,540**	,506**	,512**
	C20	,747**	,728**	,729**	1,000	,642**	,582**	,419**	,650**	,602**	,611**	,658**	,641**	,590**	,575**	,615**	,649**
	C21	,747**	,699**	,657**	,642**	1,000	,877**	,726**	,710**	,589**	,570**	,566**	,542**	,577**	,562**	,565**	,537**
	C22	,780**	,754**	,660**	,582**	,877**	1,000	,750**	,782**	,652**	,639**	,617**	,602**	,635**	,596**	,618**	,606**
	C23	,586**	,624**	,528**	,419**	,726**	,750**	1,000	,524**	,517**	,488**	,441**	,389*	,504**	,485*	,437**	,397**
	C24	,618**	,642**	,562**	,650**	,710**	,782**	,524**	1,000	,579**	,600**	,677**	,634**	,572**	,596**	,673**	,657**
	C25	,618**	,659**	,545**	,602**	,589**	,652**	,517**	,579**	1,000	,953**	,852**	,841**	,984**	,908**	,862**	,845**
	C26	,643**	,668**	,528**	,611**	,570**	,639**	,488*	,600**	,953**	1,000	,832**	,818**	,939**	,955**	,854**	,812**
	C27	,639**	,677**	,537**	,658**	,566**	,617**	,441*	,677**	,852**	,832**	1,000	,835**	,846**	,813**	,957**	,824**
	C28	,599**	,598**	,510**	,641**	,542**	,602**	,389*	,634**	,841**	,818**	,835**	1,000	,848**	,781**	,819**	,954**
	C29	,612**	,662**	,524**	,590**	,577**	,635**	,504**	,572**	,984**	,939**	,846**	,848**	1,000	,904**	,861**	,851**
	C30	,567**	,640**	,540**	,575**	,562**	,596**	,485*	,596**	,908**	,955**	,813**	,781**	,904**	1,000	,857**	,776**
	C31	,610**	,654**	,506**	,615**	,565**	,618**	,437*	,673**	,862**	,854**	,957**	,819**	,861**	,857**	1,000	,839**
C32	,611**	,596**	,512**	,649**	,537**	,606**	,397*	,657**	,845**	,812**	,824**	,954**	,851**	,776**	,839**	1,000	

Legenda:

** - statistično značilno pri alfa = 0,01,

* - statistično značilno pri alfa = 0,05.

Iz zgornje tabele je razvidno, da obstajajo skoraj med vsemi spremenljivkami visoke povezanosti.

Primernost vzorca smo preverili s *Kaiser-Meyer-Olkinovo* mero statistične pomembnosti, ki meri delež skupne variance v uporabljenem sistemu spremenljivk. KMO znaša 0,866. Test dokazuje, da je vzorec primeren za nadaljnjo obdelavo.

Tabela št. 11.13: Kaiser-Meyer-Olkinov in Bartlettov test (KMO)

Kaiser-Meyer-Olkin test		,866
Bartlettov Test sferičn	Hi-kvadrat	1212,710
	df	120
	Signifikanca	,000

Iz iste tabele, torej tabele št. 11.13 lahko razberemo tudi *Bartlettov test* homogenosti varianc, ki preverja, ali je korelacijska matrika identična matrika. Rezultati kažejo, da so vse korelacije statistično pomembne in da so spremenljivke, zajete v testu za vrednotenje vokalne tehnike in kakovosti petja, dovolj povezane, da lahko izvedemo faktorsko analizo.

11.2.5

Faktorska analiza

Tabela št. 11.14: Vrednosti komunalitet izbranih izbranih trditve testa za vrednotenje pevskega vdih, pevske izreke in pevskega nastavka in zastavka (C17 – C32).

Trditve	Vrednosti komunalitet
Pravilnemu pevskega vdihu se daje ustrezen pomen – upevalne vaje.	0,809
Pevci pri petju pazijo na pravilen pevski vdih.	0,794
Vdih je pravilno umeščen v izvajanje.	0,663
Pevci uporabljajo pri petju dihalno oporo.	0,646
Pravilni pevski izreki je namenjena ustrežna pozornost.	0,820
Pevska izreka je razločna.	0,844
Narečje ne vpliva na razločnost izgovorjave in razumljivost besedila.	0,620
Pevska izreka je dovolj utrjena in nima negativnega vpliva na intenziteto petja.	0,652
Učitelj daje ustrezen pomen pravilnemu nastavljanju tona.	0,922
Pri izvajanju individualno popravlja učence in daje lasten zgled, pravilen nastavek.	0,905
Nastavek učitelja je pravilen in optimalen.	0,863
Nastavek učencev je pravilen in optimalen.	0,847
Učitelj daje ustrezen pomen pravilnemu zastavljanju tona.	0,920
Pri izvajanju individualno popravlja učence in daje lasten zgled, pravilen zastavek.	0,861
Zastavek učitelja je pravilen in optimalen.	0,882
Zastavek učencev je pravilen in optimalen.	0,849

Posamezna komunaliteta v stolpcu vrednosti komunalitet je delež variance merjene spremenljivke, ki je pojasnjena z dvema skupnima faktorjema. Slednje kažejo, da v

našem primeru izbrana dva faktorja pojasnjujeta variabilnost vseh izbranih spremenljivk. Komunalitete nam kažejo količino variance, ki jo določena spremenljivka deli z estrahiranimi dejavniki. Komunaliteta posamezne spremenljivke naj ne bi bila manjša kot 0,50 in iz zgornje tabele je razvidno, da to velja za vse spremenljivke.

Pojasnjene variance: dva faktorja pojasnjujeta 80,6 % celotne variabilnosti merjenih spremenljivk (prvi faktor 69,6 % in drugi 11 %)

Tabela št. 11.15: Faktorske uteži.

Trditve	Prvi faktor	Drugi faktor
C17	0,775	0,457
C18	0,797	0,398
C19	0,677	0,453
C20	0,753	
C21	0,729	0,537
C22	0,781	0,484
C23	0,596	0,515
C24	0,755	
C25	0,938	
C26	0,930	
C27	0,914	
C28	0,894	
C29	0,933	
C30	0,904	
C31	0,917	
C32	0,897	

11.2.6

Rezultati faktorjske analize

Prvi faktor je splošen in močno pozitivno korelira z vsemi spremenljivkami. Pojasnjuje in vrednoti pevski vdih, pevsko izreko ter nastavljanje in zastavljanje tona.

Drugi faktor povezuje šest spremenljivk: C17, »Pravilnemu pevskemu vdihu se daje ustrezen pomen«, C18, »Pevci pri petju pazijo na pravilen pevski vdih«, C19, »Vdih je pravilno umeščen v izvajanje«, C21, »Pravilni pevski izreki je namenjena ustrezna pozornost«, C22, »Pevska izreka je razločna« in C23, »Narečje ne vpliva na razločnost izgovorjave in razumljivost besedila«. Te spremenljivke poudarjajo v domeni pevskega vdiha pomen pravilnega vdiha in upevalnih vaj za kakovost petja ter pravilno umeščenost v izvajanje, v domeni pevske izreke pa ustrezno pozornost, namenjeno razločnosti izgovorjave, in morebiten vpliv narečij na razumljivost besedila.

Tabela št. 11.16: Faktorska matrika pred rotiranjem.

	Faktorji	
	1	2
C17	,819	,373
C18	,835	,312
C19	,720	,379
C20	,779	,199
C21	,782	,457
C22	,827	,400
C23	,647	,449
C24	,781	,204
C25	,911	-,303
C26	,904	-,297
C27	,892	-,258
C28	,866	-,312
C29	,904	-,320
C30	,877	-,304
C31	,890	-,299
C32	,870	-,304

Tabela št. 11.17: Faktorska matrika po rotiranju.

	Faktorji	
	1	2
C17	,775	,457
C18	,797	,398
C19	,677	,453
C20	,753	,280
C21	,729	,537
C22	,781	,484
C23	,596	,515
C24	,755	,285
C25	,938	-,206
C26	,930	-,201
C27	,914	-,163
C28	,894	-,219
C29	,933	-,223
C30	,904	-,211
C31	,917	-,204
C32	,897	-,211

Tabela št. 11.18: Korelacijska faktorska matrika

Faktor	1	2
1	,994	,105
2	-,105	,994

V zgornji tabeli vidimo medsebojno povezanost faktorjev. Vrednost povezav ne presega 0,2 in je ustrezna. Pri statistični obdelavi podatkov smo uporabili poševno-kotno rotacijo *Quartimax* in *Kaiser* normalizacijo.

11.2.7

Interpretacija rezultatov faktorjske analize

V sklopu spremenljivk, ki vrednotijo pevski vdih, ugotavljamo, da se 53,9 % učiteljev zaveda pomembnosti pevskega vdiha in temu daje ustrezen pomen, kar se kaže v redno izvajanih upevalnih vajah s poudarkom na dihu. Fonacijsko dihanje je pomembno za zdravje in tako govorna kot tudi pevska vzgoja sta neločljivo povezani z dihanjem (Coblenzer, Muhar, 2003). Govoriti in peti se namreč učimo s poslušanjem. Iz rezultatov je razvidno, da 38,5 % učencev pri petju pazi na pravilen vdih. Nadalje ugotavljamo, da kar 73 % učencev vdih pravilno umešča v izvajanje. Pevski vdih je kot sestavni del pesmi temelj pevskega izvajanja. Če pravilno vdihnemo, kot zahteva mesto vdiha v pesmi, in to v izvajalskem in anatomskem smislu, lahko tudi pravilno interpretiramo vsebino pesmi (Lhotka-Kalinski, 1975). Pri tem igra dihalna opora osnovno vlogo. Iz rezultatov je razvidno, da le 11,5 % učencev pravilno aktivira in uporablja preponsko miškulaturo.

V drugem sklopu spremenljivk, ki vrednotijo pevsko izreko, ugotavljamo, da 71,2 % učiteljev opozarja učence na pravilno izgovorjavo. Pravilna artikulacija besedila je pogoj za razumevanje dogajanja v pesmi, kar je v prvem triletju lahko močan motivacijski element. Podoben odstotek zasledimo tudi pri vrednotenju razločnosti pevske izreke, ki jo zadovoljivo obvladuje 73 % učencev. Iz omenjenih povezav ugotavljamo pomemben vpliv učitelja na učenca, ki lahko učencu predstavi glas kot izrazno sredstvo in ga govorno vzgaja na temeljih sodobnih dognanj na področju fiziologije diha in glasu (Coblenzer, Muhar, 2003). Rezultati kažejo, da narečja različnih okolij, kjer se nahajajo osnovne šole, ne vplivajo na razločnost in razumljivost besedil. 90,4 % učencev jezikovno pravilno in razumljivo izreka besedilo pesmi.

Iz rezultatov je razvidno, da se s pravilnim nastavljanjem in usmerjanjem tona ukvarjajo le nekateri učitelji, ki so bolj poučeni o vokalni tehniki. Kljub temu je v 40,4 % primerih zaslediti, da učitelj daje pozornost in določena navodila učencem za pravilno nastavljanje tona. Po mnenju strokovnjakov je nastavek osnova pravilne zvočnosti in

usmeritve tona v prostor (Miller, 1986; Callaghan, 2000; Bele, 2008). Poudarjajo tudi, da je pri učencih pomembno, da vidijo, slišijo in čutijo pravilno nastavljanje tona pri učitelju. Rezultati kažejo, da nekoliko manj učiteljev popravlja učence in jih vodi z lastnim zgledom do pravilnega nastavka (30,8 %). Iz tega sledi, da ima podoben odstotek učiteljev pravilen in optimalen nastavek (34,6 %). To se posredno odraža na učencih, ki imajo le v 21,2 % primerih pravilen nastavek. Primerjave med učitelji in učenci glede nastavljanja tona kažejo na visoko povezanost in soodvisnost. To je zelo evidentno iz posnetkov (glej prilogo).

V zadnjem sklopu spremenljivk, ki vrednotijo pravilnost zastavljanja tona, ugotavljamo, da učitelji običajno ne dajejo poudarka pravilnemu zastavljanju tona. Že sama definicija je za mnoge učitelje neznanka. Ustrezen pomen daje zastavku 36,5 % učiteljev. Nekoliko manj, 30,7 % učiteljev individualno popravlja učence in pri tem daje lasten zgled. Podoben odstotek učiteljev ima pravilen in optimalen zastavek (32,7 %), kar se posredno odraža na učencih, ki imajo le v 19,3 % primerov pravilen in optimalen zastavek. Nelson poudarja, da je zastavljanje tona neposredno povezano z aktivnostjo pevske mišice in glasovnega aparata v celoti. To pomeni, da pravilna uporaba pevske mišice in ustrezne pevske opore omogoča pevcem pravilno lego grla in ustrezen zastavek (Nelson, Blades-Zeller, 2002).

Iz rezultatov faktorjske analize ugotavljamo močne faktorjske uteži v **prvem faktorju** pri vseh spremenljivkah. Najmočnejše so pri šestih spremenljivkah, pri katerih je vrednost nad 0,9. To so spremenljivke C25 (0,938), ki poudarja pravilno nastavljanje tona, C29 (0,933), ki poudarja pravilno zastavljanje tona, C26 (0,930), ki poudarja individualno delo in lasten zgled v smislu nastavka tona, C31 (0,917), ki poudarja zgled učitelja glede zastavka tona, C27 (0,914), ki poudarja nastavek učitelja, in C30 (0,904), ki poudarja individualno delo in lasten zgled v smislu zastavka tona. Manj močne faktorjske uteži so pri spremenljivkah C32 (0,897), ki poudarja zastavek učencev, in C28 (0,894), nastavek učencev. Nekoliko šibkejše uteži so pri štirih spremenljivkah, in sicer pri C18 (0,797), pevski vdih, C22 (0,781), pevski izrek, C17 (0,775), vaje za pravilen pevski vdih, in C24 (0,755), vpliv pevske izreke na intenziteto petja. Spremenljivki C19 (0,677), umeščenost vdiha pri petju, in C23 (0,596), vpliv narečja na izgovorjavo in razumljivost, imata srednje močne uteži.

V **drugem faktorju** ugotavljamo srednje močne faktorske uteži pri šestih spremenljivkah, in sicer pri C21 (0,537), ki poudarja pravilno pevsko izreko, C23 (0,515), ki poudarja vpliv narečja na izgovorjavo in razumljivost besedila, C22 (0,484), ki poudarja razločnost pevske izreke, C17 (0,457), ki poudarja pomen pevskega vdiha, C19 (0,453), ki poudarja umeščenost vdiha pri petju, in C18 (0,398), ki poudarja odnos pevcev do pevskega vdiha.

Povzeto ugotavljamo, da prvi faktor v splošnem pojasnjuje pevski vdih, pevsko izreko, nastavljanje in zastavljanje tona, drugi faktor, ki povezuje šest spremenljivk, pa pomen pevskega vdiha in njegovo umeščenost v izvajanje, v domeni pevske izreke pojasnjuje drugi faktor ustrezno pozornost, namenjeno razločnosti izgovorjave, in vpliv narečij na razumljivost besedila. Iz rezultatov faktorske analize je razvidno, da so vsi segmenti pomembni za pravilno vokalno tehniko in posredno petje, v domeni petja učencev pa se posebej v drugem faktorju izpostavlja še pevski vdih, njegovo umeščenost in pevsko izreko, kar je pri petju učencev pomembno in ni odvisno od njihovih glasbenih sposobnosti.

Iz glasbeno pedagoške-prakse je evidentno, da obstajajo med učitelji in učenci značilne razlike v poznavanju in obvladovanju vokalne tehnike in petja. V raziskavi so nas zanimali razlogi zanje, v nadaljevanju pa kateri dejavniki prispevajo k ugotovljenim razlikam v raziskavi.

Ugotovitve, ki smo jih dobili iz rezultatov vprašalnika za učitelje, navajamo povzeto v sintezi raziskave. Učiteljem pomeni petje osnovno glasbeno dejavnost, ki pozitivno vpliva na celostni razvoj učenca. Vpliv glasbene vzgoje na celostni razvoj sta potrdili raziskavi B. Sicherl-Kafol (2001) in O. Denac (2002). Vokalna tehnika igra pomembno vlogo in pozitivno vpliva na uspešnost učencev pri drugih predmetih. To ugotovitev potrjujejo številne raziskave (Curtis, 1985; Bruscia, 1992; Partanen, 1994; Bastian, 1997; Comins, 1998; Peschl, 1998; Dewhurst-Madock, 2000; Pogačnik, 2001; Kaufman, 2005; Kobe, 2007; Rauscher, Gruhn, 2007). Pri glasbenih urah učitelji včinoma izvajajo pevske dejavnosti in polovica učiteljev pred petjem izvaja tudi upevalne vaje. Zavedajo se pomembnosti upevanja, ki je po mnenju strokovnjakov pogoj za obvladovanje vokalne tehnike in glasovne zvočnosti. To potrjujejo številne metode vokalne tehnike, ki temeljijo na upevalnih vajah (Rajšter, 1997; Slosar, 1995). Pravilna začetna intonacija pesmi je predpogoj za intonančno točno petje (Goetze, 1985). Izbira intonacije pesmi pa je odvisna od glasovnih sposobnosti učencev. To je pomemben faktor, ki vpliva na intonančno točnost petja učencev. Aaron poudarja pomen glasovne koordinacije, ki vpliva na višino tona in na tonalni spomin pri petju (1991). Pevska praksa v razredu kaže, da učenci raje pojejo v nižjih legah. Razlogi za to so po mnenju Greena (2006) ter Lamonta in drugih (2003) v vplivu popularne zabavne glasbe in raznovrstnih medijev, ki propagirajo in predvajajo to isto glasbo, največkrat dvomljive kakovosti. Pri glasbeni vzgoji v prvem triletju prevladuje enoglasno petje. Približno polovica učiteljev obvladuje harmonsko spremljavo na določenem instrumentu ali uporablja za spremljavo Orffove in druge instrumente, na katere ob petju igrajo učenci. Nekateri strokovnjaki niso naklonjeni amaterski uporabi glasbil in Orffovih glasbil, ker takšno izvajanje ni umetniške narave in je po njihovem mnenju le gola imitacija pravih glasbil (Kuret, 2007). Petju pa dajejo brez izjem velik pomen in so mnenja, da lahko učenci le preko pevske dejavnosti dosegajo relevantne cilje v smislu kakovostnega muziciranja in doživljanja glasbenih umetniških del. Evidentno je, da učenci radi skupinsko prepevajo. Zborovsko petje to

omogoča, kakovostno zborovsko večglasno petje pa bo učencem dosegljivo le, če bo učitelj kot zborovodja dovolj dobro usposobljen (Oblak, 1995; Rajšter, 1997; Žvar, 2001). Glede na rezultate naj bi deklice raje prepevale kot dečki. Lamont in drugi (2003) so mnenja, da je to stvar stereotipov in predsodkov okolja, v katerem živijo učenci. Opravičljivih razlogov za to ne poznamo. Pri učenju petja učitelji praviloma uporabljajo glas in imajo instrument le kot pomoč, čeprav jih veliko uporablja tudi sodobnejša avdio tehnologijo. Uporaba sodobnih tehnologij je danes realnost in Lango (2007) opozarja, da »klasično poučevanje« ne sme izginiti in da je tehnologija lahko le pripomoček, ki omogoča učencem poslušanje in spoznavanje procesa nastajanja glasbe. Borota (2007) poudarja, da se morajo glasbene izkušnje najprej pridobiti v glasbenih dejavnostih, šele nato se poglobljajo in širijo s pomočjo različnih didaktičnih sredstev, pripomočkov in tehnologij. Samostojno petje učencev pred razredom ali pevskim zborom je po mnenju učiteljev upravičeno in dobrodošlo na določeni stopnji pevske uspešnosti, ki je povezana s samopodobo učenca. Skupinsko petje je komunikacijski proces v katerem igra neverbalna komunikacija pomembno vlogo (Žvar, 2001). Učitelju naj bi povedala, ali lahko določenega pevca z njegovimi individualnimi pevskimi lastnostmi izpostavi pred drugimi in ga predstavi kot pozitiven vzor. Učitelji upoštevajo želje učencev pri izbiri pesmi in poznajo izvenšolsko glasbeno delovanje svojih učencev. Učitelj je tisti, ki mu učenci verjamejo in zaupajo in ki jih lahko in mora voditi tudi pri izbiri in vrednotenju glasbenih vsebin. Iz tega sledi, da pretirano upoštevanje želja učencev pri izbiri pesmi utegne biti velikokrat zmotno (Slosar, 2003). Iz rezultatov je razvidno, da se večina učencev v enem letu nauči najmanj 15 pesmi. To potrjuje trditev, da je petje osnovna glasbena dejavnost in sestavni del skoraj vsake glasbene ure. Rezultati kažejo, da polovica učencev pozna ljudske pesmi svojega okolja in jih spontano sprejemajo kot nekaj, kar je potrebno spoznati ne glede na estetska merila, ki temeljijo na načinu življenja v preteklosti in niso odraz današnjega časa (Pesek, 2004). Učitelji največkrat ne opažajo boleznih glasovnega aparata pri učencih, sami pa imajo večkrat težave z glasovno preutrujenostjo, vendar zaradi tega ne potrebujejo zdravniške pomoči. Številne raziskave dokazujejo, da so učitelji pri svojem delu podvrženi intenzivnim stresnim situacijam, med katere uvrščajo tudi glasovne težave (Comins, 1992a; Gotaas, 1993; Rotar-Pance, 1996; Mattiske in drugi, 1998; Morton in drugi, 1998; Logan-Phelan, 2002; Rantala in drugi, 2002; Simberg, 2004; Vilkmann, 2004). V razredih v prvem triletju osnovne šole se ne uporablja ozvočenja. Raziskave Jonsdottira (2002, 2003) sicer dokazujejo pozitivne učinke takšne uporabe in ohranjanje glasovnega aparata, vendar kot pogoj postavljajo dovolj kakovostno sodobno ozvočenje, ki ne deformira glasu pri

govoru, pa tudi ne pri petju. Učitelji prepevajo tudi izven delovnega časa. Največkrat gre za zborovsko udejstvovanje (Žvar, 2001). Manj kot polovica učiteljev je mnenja, da obvladuje petje po notah, ni pa to edini pogoj za uspešno pevsko poučevanje. Večina učiteljev upošteva pri petju načela pravilne interpretacije in so mnenja, da zadovoljivo obvladujejo vokalno tehniko. Ne poznajo sicer dovolj dobro različnih vokalnih tehnik in razlik med njimi (Gregorc, 1982; Miller, 1986), vendar se strinjajo, da je poznavanje in obvladovanje vokalne tehnike pomemben del vseživljenjskega izobraževanja. Nadalje so mnenja, da se med študijem niso dovolj naučili o obvladovanju vokalne tehnike. Rezultate potrjuje Slosarjeva raziskava (1995), ki ugotavlja neustrezno poznavanje in obvladovanje vokalnih tehnik učiteljev na razredni stopnji osnovne šole. Mnenja so, da je petju v vzgojno-izobraževalnem procesu namenjeno premalo pozornosti ter da je glasbena vzgoja slabše vrednotena od drugih predmetov. Iz rezultatov je tudi razvidno, da glasbena vzgoja med učenci ni preveč priljubljena (Novak, 1997; Cergol, 2003).

V raziskavi ugotavljamo tudi razlike med učitelji glede na starost, izobrazbo, delovno dobo, naziv, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost ter z njimi preverjamo postavljene hipoteze. Rezultati kažejo, da **starost** učiteljev ne vpliva bistveno na razlike med učitelji. Ugotavljamo le, da starejši učitelji z učenci intenzivneje udeležujejo ob petju igranje na instrumente kot mlajši učitelji, ki med drugim mnenja, da učenci dobro poznajo ljudske pesmi svojega okolja. Rezultati kažejo tudi, da so starejši učitelji bolj dovzetni za obolenja glasovnega aparata kot mlajši. Glede na **izobrazbo** učiteljev ugotavljamo, da razlike pri večini spremenljivk nidi, so statistično pomembne. Rezultati kažejo statistično pomembne razlike le v tem, da učitelji z nižjo izobrazbo več prepevajo z učenci, učitelji z višjo izobrazbo pa so bolj dovzetni za učenje zabavnih in ljudskih pesmi ter bolje poznajo ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje. Rezultati razlik glede na **delovno dobo** učiteljev delno potrjujejo rezultate glede na starost in izobrazbo. Učitelji z manj delovne dobe so mlajši in imajo višjo izobrazbo, kot taki pa so bolj dovzetni za zabavne pesmi. Učitelji s srednjo delovno dobo poudarjajo pomen glasovne pretrujenosti in ustrezno vrednotijo glasbeno vzgojo v primerjavi z drugimi predmeti. Glede na **naziv** učiteljev ugotavljamo, da učitelji z višjim nazivom dajejo večji pomen intoniranju pesmi ter poznavanju različnih vokalnih tehnik in menijo, da bi moralo biti petju v vzgojno izobraževalnem procesu namenjeno več pozornosti. **Tip šole** učiteljev kaže na statistično pomembne razlike pri sedmih spremenljivkah. Povzemamo, da so učitelji na mestnih šolah bolj pevsko ozaveščeni in dajejo pevski dejavnosti večjo pozornost. Učitelji podeželskih šol pogosteje posegajo po sodobni avdio tehnologiji in

njihovi učenci imajo raje zabavne pesmi. Glede na **izvenšolsko glasbeno aktivnost** učiteljev kažejo rezultati na razlike na osnovi obvladovanja glasbenega znanja in ustrezno razvitih glasbenih sposobnosti. Splošna hipoteza, ki predvideva, da mora učitelj obvladovati vokalno tehniko in imeti ustrezno razvite glasbene sposobnosti, pravilen odnos do petja in ustrezno glasbeno znanje, potrjuje razlike, ki jih ugotavljamo. Učitelji, ki so glasbeno aktivni tudi izven šole, bolje poznajo ustroj glasovnega aparata in njegovo delovanje, obvladujejo petje po notah, obiskujejo koncerte resne glasbe in so mnenja, da je v vzgojno izobraževalnem procesu pevske dejavnosti namenjeno premalo pozornosti in je slabše vrednotena v primerjavi z drugimi vzgojno-izobraževalnimi predmeti.

Iz rezultatov faktorске analize izbranih podatkov vprašalnika za učitelje je razvidno, da učitelji radi pojejo in pri petju dajejo ustrezen pomen intonaciji. Številni učitelji sodelujejo v različnih pevskih sestavih izven šole in sprejemajo vokalno tehniko kot pomemben del vseživljenjskega izobraževanja. Zavedajo se pomena pravilne interpretacije pri poustvarjanju pesmi s poudarkom na dinamiki in agogiki. Skrbno izbirajo ustrezne intonacije za učence glede na njihove pevske zmogljivosti, pri čemer igra pomembno vlogo poznavanje glasovnega aparata in vokalne tehnike, ki pozitivno vpliva tako na učitelje kot tudi na učence. Rezultati kažejo, da je želja po petju pogojena z obvladovanjem vokalne tehnike kar je posledica rednega prepevanja pri glasbeni vzgoji in izven šole. Odnos do glasbe in posebno petja, glasbeno znanje in obvladovanje vokalne tehnike, prenašajo učitelji z lastnim zgledom na učence. Potrebna znanja o vokalni tehniki, bi morali učitelji pridobiti že v času študija, kar bi vplivalo na kakovost poučevanja nasploh. Želja po petju in kakovost pevskega poustvarjanja sta torej tesno povezana in odvisna od obvladovanja vokalne tehnike kot osnovne glasbene dejavnosti, ki vpliva na učenčev celostni razvoj.

Iz odgovorov vprašalnika za učence ugotavljamo, da imajo učenci pozitiven odnos do glasbene vzgoje in jim je pri glasbenem pouku lepo. Večina učencev si želi celo več ur glasbenega pouka. Raziskava S. Cergol (2003) dokazuje, da je lahko glasbena vzgoja med nepriljubljenimi predmeti, rezultati naše raziskave pa kažejo na to, da je različnost odnosa do glasbene vzgoje s strani učencev nedvomno pogojena z načinom in kakovostjo učiteljevega dela ter njegovega odnosa do glasbene umetnosti. Učitelj je ključna oseba, ki je odgovorna za uspešnost glasbenega poučevanja in učenčevega odnosa do glasbe (Ajtnik, 1997; Sicherl-Kafol, 1999). Iz rezultatov je razvidno, da se v

glasbene krožke po šolah žal vključuje premalo učencev. Največkrat se kot razlogi navajajo neustrezna kadrovska zasedba, prostorske težave, neopremljenost in podobno. V pevske zборе je vključenih več učencev, vendar ugotavljamo zmanjševanje interesa za zborovsko petje glede na pretekla leta. Primerjave zborovstva v osnovnem šolstvu z drugimi državami kažejo, da obstajajo podobne težave skoraj povsod. Le redke so izjeme, kjer je šolski sistem poskrbel za ustrezno usposobljene zborovodje in tudi zborovstvo vključil v redni pedagoški proces (Žvar, 1997). Glasbeno šolo obiskuje četrtnina učencev in večina od njih se rada glasbeno izobražuje. Približno tretjina učencev, ki ne obiskuje glasbene šole, bi si to želela. V glasbene šole se sicer vpisuje vedno več osnovnošolcev (Okorn, 1994), čeprav je vpis omejen in odvisen od števila učiteljev, prostorskih pogojev šole in standardov glasbenega izobraževanja na glasbenih šolah (Beuermann, 1995). To pomeni, da je možnost glasbenega izobraževanja v glasbeni šoli odvisna od razvitosti glasbenih sposobnosti učencev. Učenci pri glasbenem pouku radi prepevajo in si želijo še več petja. Razlogov za pozitiven odnos do petja je po mnenju strokovnjakov lahko več, najpomembnejši pa je učitelj, ki zna s svojim znanjem in odnosom do glasbene umetnosti prepričati učence o vrednotah glasbe in jim glasbo predstaviti in približati na primeren način (Sicherl-Kafol, 1999; Denac, 2002; Pangrčič, 2006). Učenci v domačem okolju le redko prepevajo. Strokovnjaki so mnenja, da je za glasbeni razvoj otroka najpomembnejše družinsko muziciranje, predvsem v obliki petja. Učenci poslušajo veliko glasbe doma, a le redki so, ki poslušajo doma isto glasbo kot v šoli. Mnenje M. Ajtnik (1997) poudarja poslanstvo učiteljev, ki poučujejo glasbeni pouk, da učencem približajo kakovostno glasbo, ki bo v njih vzpostavila ravnovesje med kakovostnimi glasbenimi vsebinami in glasbenimi vsebinami dvomljive kvalitete. Rezultati kažejo na sodelovanje učencev in staršev pri izbiri določenih radijskih in televizijskih oddaj, kar pomeni, da staršem ni vseeno, kaj poslušajo njihovi otroci. Obolenja pri učencih zaradi pretiranega govorjenja ali prepevanja so redka. Phillips (1992) meni, da je potrebno pri učenju petja učence ustrezno motivirati in jih pravilno voditi pri aktiviranju glasovnega aparata, kar jim zagotavlja obvladovanje glasovnega aparata s pravilno vokalno tehniko in posredno zdrav glasovni aparat.

V raziskavi ugotavljamo razlike med učenci glede na spol, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost. Deklicam je glasbena vzgoja bolj všeč kot dečkom in si jo tudi bolj želijo. To potrjujejo tudi rezultati vprašalnika za učitelje. Razlika med spoloma je očitna tudi pri vključevanju v glasbene krožke in pevske zборе. Podobne razlike med spoloma ugotavljamo tudi pri obiskovanju glasbene šole. Med tistimi učenci, ki ne obiskujejo

glasbene šole, je želja po obiskovanju glasbene šole veliko večja pri deklicah kot pri dečkih. Rezultati kažejo, da deklice veliko raje prepevajo kot dečki in si tudi želijo več petja pri glasbeni vzgoji. Povzeto ugotavljamo, da veljata glasbena vzgoja in petje v glasbeni praksi bolj kot domeni deklic. Na podeželskih šolah ugotavljamo, da je v glasbene krožke vključenih več učencev kot na mestnih in da je sodelovanje v pevskih zborih je na podeželskih šolah številnejše kot na mestnih. Rezultati kažejo, da tip šole ne vpliva bistveno na glasbene razlike med učenci. Glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost ugotavljamo, da je učencem, ki obiskujejo glasbeno šolo, pri glasbeni vzgoji bolj všeč. Razlog je v uspešnosti in dovednosti za glasbeno umetnost, kar je odvisno od glasbenih predispozicij posameznika. Želja po pevskem poustvarjanju je razvidna tudi v tem, da si učenci, ki obiskujejo glasbene šole, želijo več petja pri pouku od ostalih.

Iz rezultatov faktorjske analize testa za vrednotenje vokalne tehnike in kakovosti petja ugotavljamo v prvem faktorju pomembnost izvajanega ritma, melodije, dinamike in fraziranja, v drugem, ki povezuje štiri spremenljivke, pa točnost ritma in tempa, točnost poudarkov v besedilu ter točnost zapisane melodije in začetne intonacije. Iz analize je razvidna pomembnost ritmične in melodične reprodukcije, ki je osnova za nadgradnjo v smislu interpretacije oziroma dinamike in fraziranja. Druga faktorjska analiza testa za vrednotenje vokalne tehnike in kakovosti petja pojasnjuje v prvem faktorju pevski vdih, pevsko izreko, nastavljanje in zastavljanje tona, v drugem, ki povezuje šest spremenljivk, pa pomen pevskega vdiha in njegovo umeščenost v izvajanje, razločnost izgovorjave in vpliv narečij na razumljivost besedila. Iz analize je razvidna pomembnost pevskega vdiha in pevske izreke, kar je osnova za pravilno nastavljanje in zastavljanje tona.

Povzeto navajamo pregled in rezultate postavljenih hipotez, ki jih z raziskavo preverjamo.

Splošna raziskovalna hipoteza

H 00, v kateri predpostavljamo, da bo učitelj, ki pri poučevanju uporablja kakovostno metodo vokalne tehnike in ima dovolj razvite glasbene sposobnosti ter pravilen odnos do petja, lahko učencem uspešno posređoval znanja in spretnosti, ki so pogoj za učenčev pevski in celostni glasbeni razvoj, lahko potrdimo.

Na podlagi rezultatov je evidentno, da je za kakovostno glasbeno vzgojno delo v razredu in še posebej pri poučevanju pevskih vsebin odločujočega pomena razvitost glasbenih sposobnosti učitelja, njegov odnos do glasbe in petja ter potrebno znanje in obvladovanje vokalne tehnike.

Specifične raziskovalne hipoteze

➤ Učitelji:

H 01, v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na starost, lahko **delno potrdimo.** Statistično značilne razlike so se pokazale pri treh spremenljivkah, pri ostalih pa niso bile izkazane.

H 02, v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na izobrazbo, lahko **delno potrdimo.** Statistično značilne razlike so se pokazale pri štirih spremenljivkah, pri ostalih pa niso bile izkazane.

H 03, v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na delovno dobo, lahko **delno potrdimo.** Statistično značilne razlike so se pokazale pri dveh spremenljivkah, pri ostalih pa niso bile izkazane.

H 04, v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na naziv, lahko **delno potrdimo**. Statistično značilne razlike so se pokazale pri treh spremenljivkah, pri ostalih pa niso bile izkazane.

H 05, v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na spol, **nismo preverjali** zaradi specifikve vzorca, ki ga je sestavljalo 50 učiteljic in le 2 učitelja.

H 06, v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na tip šole, lahko **delno potrdimo**. Statistično značilne razlike so se pokazale pri sedmih spremenljivkah, pri ostalih pa niso bile izkazane.

H 07, v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učitelji v posameznih kazalcih obvladovanja vokalne tehnike statistično značilne razlike glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost, lahko **potrdimo**. Statistično značilne razlike so se pokazale pri šestih spremenljivkah, pri ostalih pa niso bile izkazane.

➤ Učenci:

H 8, v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učenci v kakovosti petja statistično značilne razlike glede na spol, lahko **potrdimo**. Statistično značilne razlike so se pokazale pri enajstih spremenljivkah, le pri štirih niso bile izkazane.

H 9, v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učenci v kakovosti petja statistično značilne razlike glede na tip šole, lahko **delno potrdimo**. Statistično značilne razlike so se pokazale pri sedmih spremenljivkah, pri osmih spremenljivkah pa niso bile izkazane.

H 10, v kateri predpostavljamo, da obstajajo med učenci v kakovosti petja statistično značilne razlike glede na izvenšolsko glasbeno aktivnost, lahko **potrdimo**. Statistično značilne razlike so se pokazale pri osmih spremenljivkah, pri štirih spremenljivkah pa niso bile izkazane.

ZAKLJUČKI

V raziskavi *Vokalna tehnika učiteljev in kakovost petja učencev v prvem triletju osnovne šole* preučujemo stopnjo obvladovanja vokalne tehnike učiteljev v prvem triletju in kakovost petja njihovih učencev. Z raziskavo poglobljamo in nadgrajujemo razumevanje vokalne tehnike učiteljev in njihov vpliv na kakovost petja učencev. V nalogi predstavljamo različne pevske metode in jih primerjamo s pevsko prakso učiteljev v prvem triletju. Rezultati so pokazatelji razlik v kakovosti vokalne tehnike učiteljev glede na starost, izobrazbo, delovno dobo, naziv, tip šole, kjer poučujejo, in izvenšolsko glasbeno aktivnost. Rezultati raziskave potrjujejo tudi močne povezave med učitelji in učenci v smislu kakovosti pevske dejavnosti, pa tudi razlike med učenci glede na spol, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost. Z raziskavo smo preverili postavljene hipoteze in tako na podlagi teoretičnih izhodišč in rezultatov raziskave dokazali pomembnost vokalne tehnike in kakovosti petja v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Raziskavo smo izvedli na vzorcu 935 učencev in 52 učiteljev tretjih razredov osnovnih šol Republike Slovenije v letu 2007. V raziskavi smo uporabili anketni vprašalnik za učitelje, anketni vprašalnik namenjen učencem in test vrednotenja vokalne tehnike ter kakovosti petja. Podatki so bili obdelani s statističnim programom *SPSS 16.0*. Izvedli smo osnovno statistično obdelavo podatkov. Ugotovljene so bile merske značilnosti ocenjevalne lestvice z izračunom koeficienta *Cronbach Alfa* in *faktorsko analizo*. Za ugotavljanje normalnosti porazdelitve podatkov smo uporabili *Kolmogorov-Smirnov test* in nato podatke normalizirali z metodo *RANKIT*. Pri vprašalniku za učence smo s pomočjo *hi-kvadrata* ugotavljali statistične razlike med neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami. Pri vprašalniku za učitelje smo ugotavljali statistične razlike s *t-preiskusom* in z *analizo variance (ANOVO)*. Izvedli smo *faktorsko analizo* spremenljivk vprašalnika za učitelje, ter *faktorsko analizo* testa za vrednotenje vokalne tehnike učiteljev in kakovosti petja učencev.

V teoretičnem delu disertacije predstavljamo glavne dejavnike, ki vplivajo in pogojujejo optimalno vokalizacijo. Izpostavljamo vlogo kakovosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu v domeni glasbene vzgoje in še posebej petja. Definicija pojma kakovosti v vzgojno-izobraževalnem procesu nam predstavlja izhodišče za predstavitev razlogov, namenov in načinov ugotavljanja kakovosti. Posebno pozornost posvečamo kazalcem kakovosti kot so načrtovanje in izvajanje, diferenciacija in individualizacija, učne metode in oblike, motivacija ter glasbena oziroma pevska aktivnost. V sklopu fiziologije in strukture petja

predstavljamo sestavne dele glasovnega aparata, pojasnujemo produkcijo glasu, pojav resonance in njeno uporabo pri petju. Poudarek dajemo poznavanju pevskih registrov ter fonetike pri petju. Nadalje povzemamo sodobna teoretična znanja o vokalni tehniki in petju, kjer primerjamo petje z govorom, interpretiramo pravilno zastavljanje in nastavljanje tona, predstavljamo tudi različne metode vokalne tehnike ter bolezni glasovnega aparata. Poseben pomen dajemo vokalni tehniki v vzgojno-izobraževalnem procesu, kjer med drugim analitično predstavljamo vokalno tehniko učiteljev ter taksonomijo vzgojno-izobraževalnih ciljev s poudarkom na petju. Še posebno pozornost posvečamo vokalni tehniki v prvem triletju s poudarkom na izobrazbi otroškega glasu, kakovosti petja učencev ter vokalni tehniki in petju v učnem načrtu.

Na podlagi rezultatov raziskave ugotovljamo v empiričnem delu disertacije pomembne razlike med učitelji v določenih segmentih glede na starost, izobrazbo, delovno dobo, naziv, tip šole in izvenšolsko glasbeno aktivnost.

Izsledki raziskave kažejo, da učitelji v prvem triletju osnovne šole sprejemajo petje kot osnovno glasbeno dejavnost, ki vpliva na celostni razvoj učencev in pripisujejo vokalni tehniki pomembno vlogo. Pri glasbeni vzgoji praviloma prepevajo z učenci enoglasno in večina učiteljev uporablja pri poučevanju petja metodo posnemanja. Zavedajo se pomembnosti obvladovanja vokalne tehnike, ki jo z lastnim zgledom spontano prenašajo na učence. To potrjujejo rezultati testa za vrednotenje vokalne tehnike učiteljev in kakovosti petja učencev, kjer je zaslediti da skušajo učitelji spontano naučiti učence samostojnosti pri petju v povezavi z uspešnostjo.

Z rezultati raziskave ugotavljamo tudi obolenja glasovnega aparata pri učencih in še posebej pri učiteljih. Mnenja smo, da bi se učitelji z obvladovanjem pravilne vokalne tehnike največkrat lahko izognili zdravstvenim težavam glasovnega aparata in obenem izboljšali kakovost poučevanja ne le pri glasbeni vzgoji temveč tudi pri drugih predmetih. Učitelji priznavajo poznavanju in obvladovanju vokalne tehnike kontinuiteto v smislu vseživljenjskega izobraževanja, ki vsestransko vpliva na kakovost življenja. Menijo, da jim študij na Pedagoški fakulteti ni nudil dovolj znanj o vokalni tehniki, vendar se kljub temu le izjemoma udeležujejo dodatnih izobraževanj. To dejstvo bi morali upoštevati pri glasbenem izobraževanju bodočih učiteljev in apliciranju sodobnih znanstvenih dognanj s področja vokalne tehnike v vzgojno-izobraževalni proces.

Rezultati raziskave dokazujejo, da učitelji radi pojejo in poznajo osnovna pevska pravila. Pred petjem dajejo ustrezen pomen začetni intonaciji, ki vpliva na intonančno točnost pevskega izvajanja. Zavedajo se pomena pravilne interpretacije pri poustvarjanju pesmi v smislu dinamike in agogike. Pri učenju petja upoštevajo pevske zmogljivosti učencev pri čemer igra pomembno vlogo poznavanje glasovnega aparata. Iz rezultatov je razvidno, da je želja po petju pogojena z obvladovanjem vokalne tehnike. Odnos do glasbe in posebno petja, glasbeno znanje in obvladovanje vokalne tehnike pa prenašajo posredno učitelji na učence. To potrjuje glasbeno-pedagoška praksa in vrednotenje vokalne tehnike in petja v okviru raziskave.

Razlike med učenci glede na spol so evidentne v določenih segmentih in na podlagi rezultatov ugotavljamo, da imajo učenci pozitiven odnos do glasbene vzgoje, vendar se kljub temu premalo vključujejo v glasbene krožke in pevske zборе. Tudi glasbeno šolo obiskuje manj kot četrtnina učencev osnovne šole. Razlike med učenci glede na spol, tip šole in glasbeno aktivnost v prostem času so v določenih segmentih zelo evidentne. Pri spolu rezultati kažejo, da so deklice bolj dovzetne za vse glasbene dejavnosti v primerjavi z dečki. Razloge za takšno stanje bi morali podrobneje raziskati in odpraviti morebitne pomanjkljivosti pri poučevanju glasbene vzgoje. Glede na tip šole je vidno, da na podeželskih šolah učenci raje sodelujejo v glasbenih krožkih in pevskih zborih. Nadalje ugotavljamo, da izvenšolska glasbena aktivnost še dodatno stimulira učence za glasbeni pouk in sodelovanje v glasbenih krožkih in pevskih sestavih. Z glasbeno aktivnostjo se večja želja po še dodatnem glasbenem izobraževanju. Rezultati potrjujejo povezavo glasbenih interesov z razvojem glasbenih sposobnosti in znanj, ki se večajo premosorazmerno s kakovostjo in kvantiteto usvojenega.

Na osnovi rezultatov raziskave pričakujemo aplikacijo izsledkov v vzgojno-izobraževalni proces v smislu upoštevanja nasvetov za obvladovanje vokalne tehnike vezano na življenjske navade in okolje. Navedene pomembnejše ugotovitve bi morali upoštevati tudi pri načrtovanju in izvedbi glasbenega vzgojno-izobraževalnega procesa v prvem triletju. Rezultati nam predstavljajo dobro osnovo tudi za nadaljnje raziskave, ki pa bi morale biti, tako kot tudi pričujoča študija, namenjene spremembam v vzgojno-izobraževalnem procesu v smislu izboljšanja kakovosti glasbenega poučevanja.

Na podlagi teoretičnega dela in ugotovitev empiričnega dela povzemamo v naslednjih točkah osnovne usmeritve, vezane na vokalno tehniko za vse, ki uporabljajo glas za petje in govorno komunikacijo.

- Pravilna uporaba glasu je odvisna od sproščenosti vratne miškulature, ki preprečuje napetosti v predelu grla.
- Aktivna dihalna miškulatura in ustrezna opora v predelu diafragme sta osnovni optimalni produkciji tona.
- Jezik in čeljust morata biti sproščena in popolnoma pasivna, resonančni prostori aktivni in usmeritev tona na trdo nebo ali sprednje zgornje zobe, kar omogoča ustrezno zvočnost, jakost in jasnost tona.
- Petje mora biti izvajano v naravnem glasovnem obsegu, ki ga z ustreznimi vajami lahko širimo navzgor kot tudi navzdol in prav tako govor.
- Pred petjem so vedno obvezne upevalne vaje, ki omogočajo ogrevanje in aktivizacijo glasovnega aparata, in posredno pravilno uporabo vokalne tehnike.

Nadalje svetujemo v naslednjih točkah, čemu je potrebno nameniti ustrezno skrb upoštevajoč življenske navade in okolje, ki vplivajo na pevsko dejavnost.

- Prostor, kjer pojemo ali govorimo, ne sme biti prašen, zadimljen ali suh, biti pa mora primerno akustičen, ogrevan in dovolj prostoren.
- Pevec mora skrbeti za redno vnašanje tekočine v telo, tudi če ne čuti žeje, izogibati pa se mora pijačam, ki vsebujejo alkohol, kofein in dietne vsebine.
- V dobro glasovnega aparata se je potrebno izogibati nepotrebemu kričanju in kašljanju ter hrupnemu okolju.
- Preventivno je potrebno paziti na zgago, ki lahko zaradi želodčne kisline poškoduje glasilki.
- Pri obolenjih glasovnega aparata se je potrebno izogibati sredstvom, ki glasovno pomagajo le trenutno.

Povzeto poudarjamo, da je učitelj učencem vzornik, ki ga skušajo posnemati v dobrem in pravilnem kot tudi v slabem in napačnem vedenju. Zgled učitelja v smislu pevskega obnašanja in obvladovanja vokalne tehnike lahko povezujemo tudi simbolično z metodo posnemanja kot osnovno pevsko metodo. Rezultati naše raziskave kažejo na tesno povezavo in vpliv med učitelji in učenci v domeni vokalne tehnike in petja. Testiranja in analize dokazujejo, da učenci učiteljev, ki pri poučevanju uporabljajo kakovostno metodo vokalne tehnike in imajo dovolj razvite glasbene sposobnosti ter pravilen odnos do petja,

ustrezno obvladujejo vokalno tehniko, imajo primerno starosti razvite glasbene sposobnosti in radi prepevajo.

Če povzamemo izsledke naše raziskave lahko sklenemo, da morajo učitelji za uspešno poučevanje glasbene vzgoje in še posebej pevske dejavnosti teoretično in praktično obvladati veščine vokalne tehnike ter imeti ustrezno razvite glasbene sposobnosti in pravilen odnos do petja. Uporabljati morajo kakovostno pevsko metodo, da bodo lahko učencem uspešno posredovali potrebna znanja in spretnosti, ki so pogoj za pevski in celostni glasbeni razvoj učencev. To dejstvo pomeni za učitelje veliko odgovornost saj so največkrat edini, ki lahko svojim učencem posredujejo znanje in glasbene veščine vokalne tehnike in jim približajo pevsko dejavnost. Iz tega sledi, da aplikacija kakovostne metode vokalne tehnike, ki jo učitelji uporabljajo tako pri govoru kot pri petju pomeni nedvomno izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Za poučevanje glasbene vzgoje je to še posebej pomembno.

V izsledkih raziskave se kaže izvirnost, ki predstavlja novost v slovenskem prostoru in tudi širše ter temeljito osnovo za aplikacijo rezultatov v vzgojno-izobraževalni proces z namenom izboljšanja njegove kakovosti. Rezultati raziskave potrjujejo vpliv učiteljev na pevski in celostni razvoj učencev in pomembnost učiteljevega obvladovanja vokalne tehnike.

Na osnovi naše raziskave lahko zaključimo, da ima vokalna tehnika v vzgojno-izobraževalnem procesu pomembno vlogo tako v pevski kot tudi v govorni domeni in jo velja nadalje raziskovati in ji nameniti ustrezno pozornost. Dobljeni rezultati odpirajo nove možnosti raziskovanja in morda potrebo po obširni longotudinalni eksperimentalni raziskavi, v kateri bi z metodo eksperimenta v kontroliranih pogojih lahko natančneje določili vpliv vokalne tehnike na različna področja otrokovega razvoja kot tudi korelacije med učitelji in učenci. To bi bila dodatna dobra osnova, da bi vokalno tehniko kot pomemben element glasbenega izobraževanja sprejemali kot spretnost, ki jo morajo učitelji na katerikoli stopnji in na kateremkoli področju zadovoljivo obvladovati in s tem zagotavljati višjo kakovost poučevanja. Za glasbeno področje je to nujno potrebno; učitelji se morajo zavedati, da imajo učenci pravico do kakovostne glasbene vzgoje, ki je med drugim pogojena tudi z ustrezno vokalno tehniko.

Nadaljnje raziskave bi lahko kot nadgradnja pričujočim rezultatom ponudile učiteljem fleksibilen in optimalen pristop do razumevanja in obvladovanja vokalne tehnike. V svoji širini in individualni različnosti področja vokalne tehnike učitelji namreč težko razumejo in v praksi udeležajo določene vaje za razvijanje in obvladovanje osnov vokalne tehnike. Še posebej, ker so rezultati pogojeni z individualno vodenim učenjem petja, specifična tovrstnega problema pa se kaže pri posredovanju znanj in veščin vokalne tehnike v razredu, kjer učitelj težko individualno kontrolira in usmerja učenca pri razvijanju vokalne tehnike. Navedeno ostaja iztočnica za prihodnje raziskave na tem področju, ki se bodo morebiti dotikale problema vokalne tehnike učiteljev in kakovosti petja učencev ter vpliva vokalne tehnike na učenčev celostni razvoj.



LITERATURA

Arai, T. (2004). "Education in Acoustics using physical models of the human vocal tract". V: *Proceedings Acoustics*, 3, 69-72.

Arai, T. (2006). "Lung Model and Head-Shaped Model With Visible Vocal Tract as Educational Tools in Acoustics". V: *Acoustical Science and Technology*, 27/2, 111-113.

Aaron, J. C. (1991). *The Effects of Vocal Coordination Instruction on The Pitch Accuracy, Range, Pitch Discrimination and Tonal Memory of Inaccurate Singers*. Ph.d. University Microfilms.

Abeles, H.F. (1973). "Development and validation of a clarinet performance adjudication scale". V: *Journal of Research in Music Education*, 21, 246-255.

Adlešič, M. (1964). *Svet zvoka in glasbe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Adorno, T. (1986). *Uvod v sociologijo glasbe*. Ljubljana: DZS.

Ajtnik, M. (1997). "Slovenskim glasbenim učiteljem". V: *Glasba v šoli*, III/7: 5-7.

Ajtnik, M. (1999). "Pesem pri pouku". V: *Glasba v šoli*, V/3-4: 22-24.

Andrejčič, R. (1996). „Management kakovosti v izobraževanju“. V: *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*: 11-18. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bastian, H.G. (1997). "Beeinflusst intensive Musikerziehung die Entwicklung von Kindern?" V: *Persönlichkeitsentlaktung durch Musikerziehung*: 123-149.

Bedina, K; Martin-Duh, M; Kumer, Z.; Lipovšek, M.; Rijavec, A.; Sivec, J. (1981). *Glasba – leksikon*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Behrman, A.; Rutledge, J.; Hembree, A.; Sheridaqn, S. (2008). „Vocal Hygiene Education, Voice Production Therapy, and the Role of Patient Adherence: A Treatment Effectiveness Study in Women With Phonotrauma“. V: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51, 350-366.

Bele, I.V. (2008). „The Teacher's Voice: Vocal Training in Teacher Education“. V: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52/1, 41-57.

Bentley, A. (1966). *Musical Ability in Children and its Measurement*. New York: October House.

Beuermann, D. (1995). „Odkrivanje glasbeno nadarjenih otrok“. V: *Glasba v šoli*, I/1: 42-47.

Blackstock, D. (2000). *Fundamentals of Physical Acoustics*. New York: John Wiley & Sons.

Borota, B. (2007). "Nekateri vidiki vključevanja sodobne tehnologije v pouk glasbe". V: *Glasba v šoli*, XII/3-4: 28-31.

Boone, D.R., McFarlane, S.C. (2000). *The Voice and Voice Therapy*. Boston: Allyn & Bacon.

Bowles, C.L. (1998). "Music Activity Preferences of Elementary Students". V: *Journal of Research of Music Education*, 46, 193-207.

Breznik, I. (2004). "Učitelji glasbene vzgoje o ljudski glasbi v tretjem triletju osnovne šole v Sloveniji". V: *Glasba v šoli*, IX: 39-44.

Brian, W. (1989). "Singing Techniques and Vocal Pedagogy." V: *The Garland Encyclopedia of World Music*, ur. T. Rice. New York, London: Garland Publishing, 394.

Brown, O.L. (1996). *Discover Your Voice: How to Develop Healthy Voice Habits*. Bloomington: Indiana University Press.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company, Inc.

Bruscia, K. (1992). *Case Studies in Music Therapie*. Barcelona: Barcelona Publishers.

Broadus-Lawrence, P.L., Treole, K., McCabe, R.B., Allen, R.L., & Toppin, L. (2000). "The effects of preventive vocal hygiene education on the vocal hygiene habits and perceptual vocal characteristics of training singers." V: *Journal of Voice*, 4, 58-71.

Calvin, W.H. (2006). *Becoming Human*. New York: John Wiley & Sons.

Callaghan, J. (2000). *Singing and Voice Science*. San Diego: Singular Publishing Group.

Cergol, S. (2003). "Kakovost v šoli – učna klima". V: *Educa*, IX/4: 17-30.

Chalmers, B.A. (1978). "The development of a measure of attitude toward instrumental music style". V: *Journal of Research in Music Education* 26, 90-96.

Chan, R.W. (1994). "Does the voice improve with vocal hygiene education? A study of some instrumental voice measures in a group of kindergarten teachers." V: *Journal of Voice*, 8, 279-291.

Coblentz, H., Muhar, F. (1998). *Atem und Stimme*. Wien: Pädagogischer Verlag GmbH.

Colwell, R.J. (1970). *Music Achievement Tests 1-4*. Chicago: Follett Educational Corporation.

Comins, R. (1992). "Voice Forum: Voice in the curriculum." V: *Voice*, 1, 67-73.

Comins, R. (1992a). "Keeping teachers in good voice." V: *Human Communications*, VIII/8-10.

Comins, R. (1998). "Helping people to keep their voices healthy and to communicate effectively". V: *Journal Language & Communications Disorders*, 33, 310-315.

Cooksey, J. (2000). »Male adolescent transforming voices: Voice classification, voice skill development and music literature selection.« V: *Bodymind and Voice* VI/3: 821-841.

Crandell, C., & Smaldino, J. (2000). "Classroom acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment." V: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 362–370.

Crannell, K. (2000). *Voice and Articulation*. Belmont: Wadsworth Publisher Company.

Creech, A; Papageorgi, I.; Duffy, C.; Morton, F. (2008). "Investigating musical performance: Commonality and Diversity Among Classical and non-Classical Musicians". V: *Music Education Research*, 10/3, 193-213.

Curtis, R. (1985). *Research in music and artificial intelligence*. New York: ACM.

Cvitanič, S. (1997). "Ali še živi slovenska ljudska pesem?" V: *Glasba v šoli*, glasbeni forum, III/8-9: 15-18.

Čagran, B. (1996). "Metodološke smernice koncipiranja in verificiranja kakovosti izobraževanja". V: *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*: 43-47. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čepin, A. (2007). "Razvoj glasbenih sposobnosti." V: *Didactica Slovenica*, 22, 1-2, 170.

Čibej, S. (1997). "Pogled na glasbeno izobraževanje v različnih deželah". V: *Glasba v šoli*, III/1: 10-13.

Dejonckere, P.H. (2001). "Introduction: The concept of occupational voice disorders." V: P.H. Dejonckere (ur.), *Occupational voice: Care and cure* (pp. vii–xii). Hague: Kugel Publications.

Delors, J. (1996). *Učenje – skriti zaklad*. Ljubljana: MŠŠ.

Denac, O. (2001). "Pomen afektivnega področja pri načrtovanju izobraževalnega procesa glasbene vzgoje". V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXXII/4: 38-41.

Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Denac, O. (2002a). "Vloga afektivnega področja pri otrokovem glasbenem razvoju". V: *Glasba v šoli*, VI/3-4: 9-18.

Deng, L.; Lee, L.J.; Attias, H.; Acero, A. (2007). "Adaptive Kalman Filtering and Smoothing for Tracking Vocal Tract Resonances Using a Continuous-Valued Hidden Dynamic Model". V: *IEEE Transactions on audio, speech and language processing*, 15/1, 13-23.

Dewhurst-Maddock, O. (2000). *Zdravilna moč glasbe in zvoka*. Ljubljana: Založba Tangram.

Erban, K. (2006). "Kaj se danes dogaja z otroško glasbo v zvočno prenasajenem okolju". V: *Glasba v šoli*, X/3-4: 35-37.

- Elias M.E., Sataloff, R.T., Rosen, D.C., Heuer, R.J., & Spiegel, J.R. (1997). "Normal stroboscoped laryngoscopy: variability in healthy singers." V: *Journal of Voice*, 11, 104-107.
- Erčulj, J. (1996). "Ravnatelj naj motivira za kakovostnejše delo". V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVII, (1), 26-29.
- Erčulj, J. (2000). "Kakovost – znana neznanka". V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, (1), 4-8.
- Eržen, V. (2006). *Ocenjevanje za učenje*, zbornik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Fischer, W. (1982). *Methoden Musikunterricht der Primar Stufe*. Mainz: Brunner W.
- Florjančič, J. (1998). *Operativni management*. Kranj: Moderna organizacija.
- Fritz, B.S. (2002). "Samoregulacija učenja na področju glasbe". V: *Glasba v šoli*, VIII/3-4: 7-13.
- Gaberščik, A. (2004). "Kako približati ljudsko glasbo učencem v prvem triletju osnovne šole". V: *Glasba v šoli*, IX: 32-38.
- Gackle, L. (2000). »Female adolescent transforming voices: Voice classification, voice skill development and music literature selection.« V: *Bodymind and Voice* V/3: 814-820.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangra.
- Gembris, H. (2002). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wisner.
- Glasser, W. (1995). *Kontrolna teorija za managerje*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gregorc, J. (1982). *Moje izkušnje in pogledi na zborovodstvo*. Ljubljana: ZKO Slovenije.
- Goetze, M. (1985). *Factors Affecting Accuracy in Children's Singing*. Disertacija. Denver: University of Colorado.
- Gordon, D.S. (1985). »A survey of literature and practice in assisting the pitch-defective singer in the elementary school.« *Pennsylvania Music Educators Association: Bulletin of Researcher in Music Education*, 16, 11-18.
- Gotaas, C., Starr C.D. (1993). »Vocal fatigue among teachers.« V: *Folia Phoniatica* XXXV: 120-129.
- Gregg, J.W. (2001). "Resonation and Articulation – a new concept". V: *Journal of Singing*, 58, 167-168.
- Gregg, J.W. (2002). "Vocal Development and Articulation in Speech and Song". V: *Journal of Singing*, 58, 5, 18.
- Green, L. (2006). "Popular Music Education in and for Itself, and for other Music: Current Research in the Classroom". V: *International Journal of Music Education*, 24/2, 101-118.

Greenberg, M. (1970). "Musical Achievement and Self-concept." *Journal of Research in Music Education*, 18(1), 57-64.

Groebming, A. (1948). *Zborovodja II*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Gullaer, I. (2000). *Building the Singing Voice*. Auckland: Monographics.

Habe, K. (2001). "Različni načini obvladovanja treme". V: *Glasba v šoli*, VI/3-4: 18-28.

Habe, K. (2006). "Pregledni članek o pozitivnih učinkih glasbe na človekovo duševnost s poudarkom na Mozartovem učinku". V: *Glasba v šoli*, XI: 11-18.

Hargreaves, D. (1990). *The Development Psychology of Music*. Cambridge: University Press.

Heman-Ackah, Y.D., Dean, C.M., & Sataloff, R.T. (2002). "Stroboscoped laryngoscopic findings in singing teachers." V: *Journal of Voice*, 16, 81-86.

Henrich, N. (2007). »Perception and verbalisation of voice quality in western lyrical singing: Contribution of a multidisciplinary research group«. V: *Third Conference in Interdisciplinary Musicology*, Tallin.

Hevner, K. (1936). "Experimental studies of the elements of expressions in music". V: *American Journal of Psychology* 48, 246-268.

Johansen, G. (2007). "Educational Quality in Music Teacher Education: Components of a Foundation for Research". V: *Music Education Research*, vol. 9, 435-448.

Jónsdóttir, V.I. (2002). "Cordless amplifying systems in classrooms. A descriptive study of teachers' and students' opinions." V: *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 27, 29-36.

Jónsdóttir, V., Laukkanen, A-M., & Siikki, I. (2003). "Changes in teachers' voice quality during a working day with and without electric sound amplification." V: *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 55, 267-280.

Kaufman, A. (2005). *Assesing Adolescent and Adult Intelligence*. New York: John Wiley and Sons.

Knecht, H.A., Nelson P.B., Whitelaw, G.M., & Feth, L.L. (2002). "Background noise levels and reverberation times in unoccupied classrooms: Predictions and measurements." V: *American Journal of Audiology*, 11, 65-71.

Kobe, N.F. (2007). "Spodbujanje ustvarjalnega mišljenja z glasbo". V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVIII/6: 47-49.

Kočar, P. (2007). "Računalnik in sodobne tehnologije v vrtcu". V: *Glasba v šoli*, XII/3-4: 32-36.

Kodaly, Z. (1983). *Wege zur Musik. Ausgewählte Schriften und Reden*. Budapest: F. Bonis.

Kolednik, O. (1998). "Odnos do nauka o glasbi z vidika razvoja glasbenih sposobnosti". V: *Glasba v šoli*, IV/3-4: 20-21.

Kopač, M. (1997). "Sodobna slovenska glasbena umetnost" V: *Glasba v šoli*, glasbeni forum, III/8-9: 51-52.

Kovač, B. (2000). "Kakovost v izobraževalni dejavnosti: uvajanje in obvladovanje sistema kakovosti". V: *Andragoška spoznanja*, (3-4), 26-33.

Kreiman, J., Gerratt, B.R., Kempster, G.B., Erman, A., & Berke, G.S. (1993). "Perceptual evaluation of voice quality: Review, tutorial, and a framework for future research." V: *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 21–40.

Koren, A. (2006). "S sodelovanjem do kakovosti." Ljubljana: ŠR.

Koter, D. (1996). "Branko Rajšter – vzornik slovenskim zborovodjem". V: *Glasba v šoli*, II/3-4: 50-55.

Krathwohl, D.R.; Bloom, B.S.; Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company, inc.

Kuret, L.W. (2007). "Zahteva po umetnosti v glasbeni pedagogiki". V: *Glasba v šoli*, XII/3-4: 71-73.

Kutnjak, B. (1997). "Kakovostna šola." V: *Kakovost dela v šoli kot rezultat uspešnega pedagoškega vodenja*: 80-87.

Lallh, A.K., & Rochet, A.P. (2000). "The effect of information on listeners' attitudes toward speakers with voice or resonance disorders." V: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 782–95.

Lamont, A., Hargreaves, D., Marshall, N., Tarrant, M. (2003). "Young people's music in and out of school". V: *British Journal of Music Education*, 20, 3, 229-241.

Langness, A.P. (2000). »Helping children's voices develop in general music education.« V: *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education* 3: 803-813.

Lango, J. (2007). "Glasba in multimedija". V: *Glasba v šoli*, XII/3-4: 41-54.

Lehmann, L. (1993). *How to sing*. New York: Courier Dover Publications.

Lehto, L., Rantala, L., Vilkmann, E., Alku, P., & Backström, T. (2003). "Experiences of a short vocal training course for call-centre customer service advisors" V: *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 55, 163–176.

Lešnik, I. (2005). *Tonski sistemi v slovenski ljudski glasbi*. Magistrsko delo.

Lhotka-Kalinski, I. (1975). *Umjetnost pjevanja*. Zagreb: Izdavačko preduzeće Mladost.

Liao, M.Y.; Davidson, J.W. (2007). *The use of gesture techniques in children's singing*. Sheffield: University of Sheffield.

Logan-Phelan, T. (2002). *Learning To Protect The Natural Teaching Voice*. Dublin: The Dublin University Voice Care Programme.

Lorenčič, I. (1996). "Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti preduniverzitetnega izobraževanja". V: *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*: 11-18. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lortie, D.C. (1975). »A Sociological study«. V: *Journal of Teacher Education*, 26, 360-363.

Lowery, H. (1926). "Cadence and Phrase Tests in Music". V: *British Journal of Psychology*, 17, 111-118.

Lundin, R.W. (1967). *An Objective Psychology of Music*. New York: Ronald Press.

Lutz, S. (1998). "Strategic Quality Choice with Minimum Quality Standards". V: CEPR, neobjavljen članek.

Mainwaring, J. (1931). "Tests of Musical Ability". V: *British Journal of Educational Psychology*, 1, 313-321.

Marentič-Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: DDU Univerzum.

Marentič-Požarnik, B. (1997). *Cilji, izhodišča in možne stranpoti kurikularne prenove, Kurikularna prenova, zbornik*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

Marentič-Požarnik, B. (1998). "Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove." V: *Sodobna pedagogika*, let. 49/115, 3, 244-262.

Marentič-Požarnik, B. (1999). "Kakovost s konstruktivistične perspective." V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, 6, 8-12.

Marentič-Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič-Požarnik, B. (2002). "Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja". V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIII/3: 8-14.

Marentič-Požarnik, B. (2002). "Ali so lahko učni stili učencev kazalnik kakovosti pouka v devetletki?". V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIII/3: 39-40.

Mattiske, J.A., Oates, J.M., & Greenwood, K.M. (1998). »Vocal problems among teachers: a review of prevalence, causes, prevention, and treatment.« V: *Journal of Voice*, 12, 489-499.

Medveš, Z. (2000). "Kakovost v šoli". V: *Sodobna pedagogika*, 51/4: 8-26.

- Medveš, Z. (2001). "Kakovost izobraževanja je odvisna predvsem od šole in učitelja". V: *Delo*, 30.4.2001: 11.
- Miranda, E.R. (2000). *Reading in Music and Artificial Intelligence*. Universitat Trier: Harwood Academic.
- Michels, U. (2002). *Glasbeni atlas*. Ljubljana: DZS.
- Milekšič, V. (1999). „Ogledalo“. V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, (6): 16-26.
- Miller, R. (1986). *The Structure of Singing. System in Art in Vocal Techniques*. New York: Schirmer.
- Miller, R. (2001). "Three fingers in the mounth". V: *Journal of Singing*, 58, 37-38.
- Miller, R. (2004). *Solutions for Singers*. Oxford: University Press.
- Modro oko (2001). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Mohr, A. (1997). *Handbuch der Kinderstimmbildung*. Mainz: Schott.
- Mori, T. (2006). "Slovenska pevska značka". V: *Glasba v šoli*, XI: 75.
- Morozov, V. (2002). *The Skills of Singing with Resonance*. Moscow: Centre of Culture and Science.
- Morton, V., & Watson, D.R. (1998). "The teaching voice: problems and perceptions." V: *Logopedics, Phoniatrics, Vocology* 23, 133–139.
- Mosher, R.M. (1925). "A study of the group method of measurement of soght-singing". V: *Contributions to Education*, 194. New York: Columbia University.
- Motte-Haber, H. (1990). *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Musek Lešnik, K., Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah*. Ljubljana: Institut za psihologijo osebnosti.
- Nelson, P. B., & Soli, S. (2000). „Acoustical barriers to learning: Children at risk in every classroom.“ V: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 356–361.
- Nelson, S.H., Blades-Zeller, E. (2002). *Singing with Your Whole Self*. London: The Scarecrow Press.
- Nierman, F. (2000). »Umetnost poučevanja«. V: *Glasba v šoli*, VI/3-4: 10-14.
- Novak, H. (1997). "Zakaj odklonilni odnos učencev do glasbene vzgoje?" V: *Glasba v šoli*, glasbeni forum, III/8-9, 4-7.
- Oblak, B. (1987). *Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole*. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, doktorska disertacija.

- Oblak, B. (1995). "Učitelj tudi zborovodja". V: *Glasba v šoli*, I/1: 24-26.
- Oblak, B. (1999). "Vpliv kurikularne prenovе na glasbeni pouk in na odnos do glasbe". V: *Glasba v šoli in kurikularna politika*, zbornik, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Oblak, B. (2003). *Glasbena slikanica 3, priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS.
- O' Neill, S. (2002). *Young People and Music Participation Project*. University of Keele.
- Pangrčič, P. (2006). "Kako učitelji prve triade poučujejo glasbeno vzgojo." V: *Didactica Slovenica*, 21, 2, 55-69.
- Partanen, (1994). "Glasbena vzgoja na Finskem". V: *Glasba v šoli*, III, 2, 31-33.
- Pekkarinen, E., & Viljanen, V. (1991). "Acoustic conditions for speech communication in classrooms." V: *Scandinavian Audiology*, 20, 257-63.
- Peschl, W. (1998). "V zagovor glasbeni vzgoji". V: *Glasba v šoli*, IV, 1-2, 5-10.
- Pesek, A. (1993). *Otroci, starši in predšolska glasbena vzgoja in izobraževanje*. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, doktorska disertacija.
- Pesek, A. (1995). "Glasbene sposobnosti – stopnje in struktura." V: *Glasba v šoli*, I, 1, 4-13.
- Pesek, A. (1995a). "Evalvacija pri glasbenem pouku – testiranje." V: *Sodobna pedagogika*, 47, 7-8, 343-355.
- Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe*. Ljubljana: DZS.
- Pesek, A. (1997). „Igrajmo se pri glasbenem pouku“. V: *Glasba v šoli*, III/7: 11-13.
- Phillips, K. (1992): *Teaching Kids to Sing*. New York: Schirmer.
- Pogačnik, B. (2001). „Zdravljenje z glasbo“. V: *Glasba v šoli*, VI/1: 63-64.
- Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo (2008). *Učni načrt. Glasbena vzgoja v osnovni šoli*. Ljubljana: MŠZŠ, Zavod RS za šolstvo.
- Radoš, K. M. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike I nastavna sredstva.
- Rajšter, B. (1997). „Posebna didaktika vokalne tehnike mladinskega zborovskega petja“. V: *Glasba v šoli*, III/7: 14-19.
- Rantala, L., Vilkmann, E., & Bloigu, R. (2002). "Voice changes during work: Subjective complaints and objective measurements for female primary and secondary schoolteachers." V: *Journal of Voice*, 16, 344-355.

Rauscher, F.H.; Gruhn, W. (2007). *Neurosciences in Music Pedagogy*. New York: Nova Science Press.

Ravnikar, B. (1999). *Osnove glasbene akustike in informatike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Razdevšek-Pučko, C. (2002). "Nacionalni preizkusi znanja in sodobna pojmovanja preverjanja in ocenjevanja znanja". V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIII/2: 4-10.

Razdevšek-Pučko, C. (2005). "Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?" V: *Sodobna pedagogika*, I. 55, posebna izdaja.

Reichenberg, M. (2007). "Kdo se boji multipraktika?" V: *Glasba v šoli*, XII/3-4: 8-15.

Reinstadler, W. (1997). "Glasbena vzgoja v Avstriji". V: *Glasba v šoli*, III/1: 14-17.

Revesz, G. (1954). *Introduction to the Psychology of Music*. Norman: University of Oklahoma Press.

Rotar Pance, B. (1996). "Izgorelost učiteljev glasbe". V: *Glasba v šoli*, II, 3-4, 14-16.

Rotar Pance, B. (1997). "Motivacijska naravnost". V: *Glasba v šoli*, glasbeni forum, III/8-9, 7-10.

Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa.

Rozman, J.Č. (1996). "Razumevanje glasbe". V: *Glasba v šoli*, II/1: 9-11.

Rozman, J.Č. (2001). "Razumevanje sintagme sodobna glasba in presojanje zvočnosti z vidika sodobnosti". V: *Glasba v šoli*, VI/1: 9-12.

Rozman, J.Č. (2004). "Prisotnost ljudskih pesmi med bodočimi učiteljicami razrednega pouka". V: *Glasba v šoli*, IX: 25-32.

Roy, N., Merrill, R.M., Thibeault, S., Gray, S.D., & Smith, E.M. (2004). "Voice disorders in teachers and the general population: effects on work performance, attendance, and future career choices." V: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 542-551.

Russell, A., Oates, J., & Greenwood, K.M. (1998). "Prevalence of voice problems in teachers." V: *Journal of Voice*, 12, 467-479.

Rutar, Z. (2000). "Opisni kriteriji znanja kot pogoj za kakovostno povratno informacijo." V: *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani in Zavod RS za šolstvo, 113-122.

Rutar, Z. (2001). "Od številčnih ocen k opisnim in nazaj." V: *Številčno in opisno ocenjevanje v drugem triletju devetletne osnovne šole*, teze, Zavod RS za šolstvo.

Rutar, Z. (2005). "Učna diferenciacija in individualizacija v osnovni šoli". V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVI/2-3: 3-4.

Rutkowski, J. (2003). *Strategies For Nurturing The Young Child's Singing Voice*. Dallas: The Pennsylvania State University.

Sabol, J.W., Lee, L., & Stemple, J.C. (1995). "The value of vocal function exercises in the practice regimen of singers." V: *Journal of Voice*. 9, 27–36.

Sala, E; Airo, E.; Olkinuora, P.; Simberg, S.; Ström, U.; Laine, U.; Pentti, J. (2002). "Vocal loading among day care center teachers". V: *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 27, 21-28.

Sallis, E. (1993). *Total Quality Management in Education*. London: Kegan page.

Sapir, S., Mathers-Schmidt, B., & Larson, G.W. (1996). "Singers' and non-singers' vocal health, vocal behaviours, and attitudes towards voice and singing: Indirect findings from a questionnaire." V: *European Journal of Disorders of Communication*, 31, 193–209.

Sataloff, R.T. (2001). "Professional voice users: the evaluation of voice disorders". V: *Occupational Medicine*, IV, 16, 633-647.

Schalwijk, F. (1994). *Music an People with Developmental Disabilities*. Nijker: Intro.

Scheidegger, J. (2000). »Estetska vzgoja danes«. V: *Glasba v šoli*, VI/3-4: 5.

Schellenberg, (2003). *Music Lessons Enhance IQ*. University of Toronto: Research Report.

Schoen, M. (1923). "The Validity of Tests of Musical Talent". V: *Journal of Comparative Psychology*, III, 2, 25-121.

Schollaert, R. (2006). „Pomen sprememb v izobraževanju“. V: *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Schuler, K. (1996). „Glasba pospešuje kreativnost in storilnost“. V: *Glasba v šoli* II/2: 13.

Seashore, C.E.(1960). *Seashore Measures of Musical Talents*. New York: Psychological Corporation.

Sentočnik, S. (2002). "Opisni kriteriji". V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIII/2: 26-34.

Shapiro, S. (1998). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Scheidegger, J. (1999). „Glasbena politika za Evropo“. V: *Glasba v šoli* V/1-2: 18-20.

Scherer, K.R. (2003). *Vocal communication of emotion: A review of research paradigms*. Geneva: University of Geneva, Department of Psihology.

Sebastian, D. (2001). "Gib in ples skozi stoletja". V: *Glasba v šoli*, VI/1: 60.

Sicherl-Kafol, B. (1996). „Glasbena vzgoja in procesni vidik integracije“. V: *Glasba v šoli*, II, 2, 18-24.

Sicherl-Kafol, B. (1997a). „Opisovanje glasbenih dosežkov na začetni stopnji osnovne šole – od teorije do prakse“. V: *Glasba v šoli* III/8-9: 11-15.

Sicherl-Kafol, B. (1997). „Glasbeno poučevanje na začetni stopnji osnovne šole“. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*, ur. K. Destovnik in I. Matovič, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 212-218.

Sicherl-Kafol, B. (1998). „Evalvacija glasbenega učenja v prvem triletju osnovne šole.“ V: *Glasba v šoli in kurikularna politika*, Zbornik Glasbeni forum, 59-64.

Sicherl-Kafol, B. (1999). *Glasbena vzgoja v celostnem vzgojno izobraževalnem procesu na začetni stopnji osnovne šole*, doktorska disertacija. Akademija za glasbo.

Sicherl-Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja: srce-um-telo*. Ljubljana: Debora.

Sicherl-Kafol, B. (2004). *Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji*. Domžale: Izolit.

Silverman, M. (2008). „A performer's creative processes: implications for teaching and learning“. V: *Music Education Research*, 10/3: 249-269.

Simberg, S. (2004). *Prevalence of Vocal Symptoms and Voice Disorders Among Teacher Students and Teachers and a Model of Early Intervention*. Helsinki: University of Helsinki.

Simpson, E.J. (1966). „The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain.“ Illinois: University of Illinois.

Shuter Dyson, R.; Gabriel, C. (1981). *The Psychology of Musical Ability*. London: Academic Press.

Skribe-Dimec, D. (2004). „Uvodnik“. V: *Preverjanje in ocenjevanje*, I, 1. Nova Gorica: Educa

Slosar, M. (1995). „Glasbeno strokovna pripravljenost razrednih učiteljev“. V: *Glasba v šoli*, I/1: 14-18.

Slosar, M. (1995a). *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole*, doktorska disertacija. Ljubljana: Akademija za glasbo.

Slosar, M. (1997). »Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole«. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*, ur. K. Destovnik in I. Matovič, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 233-241.

Slosar, M. (1998). „Taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev glasbene vzgoje na razredni stopnji osnovne šole.“ V: *Sodobna pedagogika*, 49, 4, 401-421.

Slosar, M. (2002). „Pomen glasbene vzgoje in vloga nacionalnih preizkusov znanja pri tem“. V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIII/2: 78-81.

Slosar, M. (2003). *Izbrane vsebine iz glasbene didaktike*. Koper: UP PeF Koper.

Smith, E., Verdolini, K., Gray, S., Nichols, S., Lemke, J.H, Barkmeier, J., Hove, H., & Hoffman, H. (1996). "Effects of voice disorders on quality of life." V: *Journal of Medical Speech-Language Pathology*, 4, 223–244.

Smith, E., Gray, S.D., Dove, H., Kirchner, L., & Heras H. (1997). "Frequency and effects of teachers' voice problems." V: *Journal of Voice*, 11, 81–87.

Smith, E., Kirchner, H.L., Taylor, M., Hoffman, H., Lemke, J.H. (1998). »Voice Problem Among Teachers: Differences by Gender and Teaching Characteristics«. V: *Journal of Voice*, XII, 328-334.

Snoj, B. (1998). *Management storitev*. Koper: Visoka šola za management.

Spychiger, M. (1998). "Responses to Katie Overy's Paper - Can Music Really Improve the Mind?" V: *Psychology of Music*, XXVI/2, 199-201.

Stark, J. (2003). *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy*. Toronto: Toronto University Press.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika, osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut, Filozofska fakulteta.

Stumpf, C. (1883). *Tonpsychologie, vol. 1*. Leipzig: Hirzel.

Sundberg, J. (2006). "Vocal Tract Resonance". V: *Voice Science*, ur. R.T. Sataloff. Oxford: Plural Publishing Inc.

Sutton, J. (1995). "The Sound-world of Speech and Language Impaired Children: The Story of a current music therapy research project." V: *Art and Music Therapy and Research*, ur. Gilroy, A. in Lee, C. London: Routledge.

Širec, A. (2001). "Učitelj in kakovostne spremembe v šoli skozi prizmo opažanj šolske inšpekcije". V: *Glasba v šoli*, VI/3-4: 5-9.

Šoštarič, A. (1997). "Računalniki in glasba" V: *Glasba v šoli*, III/1: 39-41.

Šoštarič, A. (1997a). "Računalniški glasbeni vmesniki" V: *Glasba v šoli*, III/7: 44-46.

Šoštarič, A. (1997b). "Konceptualno učenje glasbe" V: *Glasba v šoli*, glasbeni forum, III/8-9: 23-24.

Temmerman, N. (2000). "An investigation of the music activity preferences of pre-school children". V: *British Journal of Music Education*, 17, 51-60.

Timmermans, B., De Bodt, M.S., Wuyts, F.L., Boudewijns, G., Clement, G., Peeters, A., & Van de Heyning, P.H. (2002). "Poor voice quality in future elite vocal performers and professional voice users." V: *Journal of Voice* 16, 372–382.

Timmermans, B., De Bodt, M.S., Wuyts, F.L., & Van De Heyning, P.H. (2004). "Training outcome in future professional voice users after eighteen months of voice training." V: *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 56, 120–129.

Tomić, A. (1992). "Načrtovanje učiteljevega dela –imperativ sodobne šole". V: *Vzgoja in izobraževanje*, I/4.

Verdolini, K., Ramig, L.O. (2001). »Occupational risks for voice problems«. V: *Logopedics Phoniatrics Vocology* 26/1: 37-46.

Verovnik, I., Mathelitsch, L. (1999). "Računalniška analiza govornega in pevskega glasu." V: *Glasba v šoli*, V, 3-4: 5-11.

Verovnik, I. (2001). *Uporaba računalnika pri obravnavi zvočnih pojavov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vidmar, T. (2004). "Glasba kot eden najpomembnejših dejavnikov pri razvoju otroka v predšolski dobi". V: *Glasba v šoli*, IX: 56-61.

Vilkman, E. (2001). "A survey on the occupational safety and health arrangements for voice and speech professionals in Europe." V: P.H. Dejonckere (ur.), *Occupational voice: Care and cure* (pp. 129–137). Hague: Kugel Publications.

Vilkman, E. (2004). "Occupational safety and health aspects of voice and speech professions." V: *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 56, 220-253.

Virč, B. (2006). "Vpliv videospotov na recepcijo in zaznavo glasbenih vsebin". V: *Glasba v šoli*, XI: 35-44.

Voglar, M. (1987). *Otrok in glasba*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Vrbančič, I. (1996). "Glasbena vzgoja v bodoči osnovni šoli". V: *Glasba v šoli*, II/2: 13-15.

Yun, Y.; Kim, M.; Son, Y (2008). "The effect of vocal hygiene education for patients with vocal polyp". V: *Otolaryngology – Head and Neck Surgery*, 137/4, 569-575.

Wagner, M. (1999). "Glasbena socializacija kot naloga pedagogike." V: *Glasba v šoli – zbornik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Watkins, J.G.; Farnum, E.E. (1954). *The Watkins-Farnum Performance Scale*. Winona: Hall Leonard Music.

Welch, G.F. (2000). »The developing voice«. V: *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education* 3/IV: 704-717.

Welch, G.F. (2007). "Addressing the Multifaceted Nature of Music Education: An Activity Theory Research Perspective". V: *Research Studies in Music Education*, 28/1, 23-37.

Wikipedija, enciklopedija, 2008.

Wilson, K. (1987). *Voice Problems of Children*. Baltimore: Williams & Wilkins.

Wing, H.D. (1961). *Standardized Test of Musical Intelligence*. Upton Park: National Foundation for Educational Research.

Zadnik, K. (2004). "Opisno ocenjevanje na predšolski stopnji v glasbenem šolstvu". V: *Preverjanje in ocenjevanje*, I, 2. Nova Gorica: Educa.

Zimmerschild, D. (2007). "V iskanju umetnosti za glasbeni pouk". V: *Glasba v šoli*, XII/3-4: 16-20.

Žakelj, A. (2007). "Posodobitev učnih načrtov in vpeljevanje v prakso". V: *XIV. Strokovno srečanje ravnateljev*. Portorož: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žvar, D. (1997). "Sedanost in prenova v zborovstvu". V: *Glasba v šoli*, III/8-9: 19-22.

Žvar, D. (2001). "Razvoj slovenskih šolskih zborov skozi čas". V: *Glasba v šoli*, VI, 3-4, 23-29.

Žvar, D. (2001a). *Kako naj pojejo otroci*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.