DOKTORSKA
DISERTACIJA

BREDA OBLAK

Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani

Akademija za glasbo - oddelek za glasbeno pedagogiko

DOKTORSKA DISERTACIJA

mag. Breda Oblak

Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani

Akademija za glasbo - oddelek za glasbeno pedagogiko

II 385170

Breda Oblak

USTVARJALNO UČENJE V GLASBENI VZGOJI NA STOPNJI RAZREDNEGA POUKA OSNOVNE ŠOLE

Doktorska disertacija

23. IX. 1988

Mentorja

skladatelj Dane Škerl, red.prof.
Akademija za glasbo

dr.Leon Zorman, red.prof.
Filozofska fakulteta

Ljubljana, december 1987

II 385170

II 385170

23. IX. 1988

09880458 4

Mentorjema skladatelju Danetu Škerlu, red.prof. na Akademiji za glasbo in dr. Leonu Zormanu, red.prof. na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete na Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani se za napotke pri raziskavi iskreno zahvaljujem.

Moja zahvala velja tudi Aleksandru Bratini, asistentu na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete za računalniško obdelavo podatkov, učiteljem in učencem osnovnih šol, ki so sodelovali pri preizkusu ustvarjalnih dejavnosti, Hedviki Vospernik, viš.pred. metodike in Jerici Oblak, študentki Akademije za glasbo za ovrednotenje rezultatov preizkusa, skladateljem in strokovnjakom posameznih umetnostnih področij za odgovore in nasvete v zvezi z ustvarjalnostjo in vsem, ki so kakorkoli pripomogli k nastanku pričujočega dela.

Ljubljana, december 1987 Breda Oblak

V S E B I N A

Stran

UVOD

1. Glasbena kultura in glasbena vzgoja 1
2. Značilnosti učnega načrta za glasbeno vzgojo v osnovni šoli 3
3. Problematika glasbene vzgojnoizobraževalne prakse 5
4. Namen in konceptualizacija dela 7

TEORETIČNI DEL

POJEM USTVARJALNOSTI V GLASBENI UMETNOSTI 10
1. Glasbena produkcija - ustvarjalnost 14
2. Glasbena interpretacija - poustvarjalnost 37
3. Poslušanje glasbe kot poustvarjalni proces 43
4. Glasba kot spodbuda za ustvarjalno izražanje v drugih medijih 48
   4.1. Glasba in ples 49
   4.2. Glasba in likovno izražanje 59
   4.3. Glasba in beseda 78

METODA USTVARJALNEGA UČENJA V GLASBENI VZGOJI

1. Pomen ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji 82
2. Raziskave in pomembnejši prispevki v zvezi z ustvarjalnim učenjem v glasbeni vzgoji 86
3. Značilnosti ustvarjalnega učenja 106
4. Oblike ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji 120
   4.1. Glasbena produkcija 121
   4.2. Glasbena interpretacija 163
   4.3. Glasbena percepcija v povezavi z drugimi izraznimi mediji 172
   4.3.1. Gibno-plesno izražanje ob glasbi 176
   4.3.2. Likovno izražanje ob glasbi 188
   4.3.3. Glasba in besedno izražanje 234

EMPIRIČNI DEL

PROBLEM RAZISKAVE 245
HIPOTEZE 249
VARIABLE 252

Stran

METODA 252

1. Izbor eksperimentalne in kontrolne skupine 253
2. Opis vzorca in postopek zbiranja podatkov 260
3. Preizkus ritmičnega in melodičnega posluha 268
4. Merjenje odvisnih variabel 268
   - 4.1. Prikaz preizkusnih nalog v povezavi z učnim načrtom za glasbeno vzgojo 270
   - 4.2. Naloge za preizkus ustvarjalnih dejavnosti v posameznih razredih 272
   - 4.3. Ocenjevanje odzivnosti in dosežkov ustvarjalnih dejavnosti 282
5. Statistična obdelava podatkov 288

REZULTATI RAZISKAVE IN DISKUSIJA

1. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti 290
   - 1.1. Dosežki glasbene produkcije 290
   - 1.2. Dosežki oblikovanja spremljav 298
   - 1.3. Dosežki glasbene interpretacije 303
   - 1.4. Dosežki gibno-plesnega izražanja ob glasbi 306
   - 1.5. Dosežki likovnega izražanja ob glasbi 309
   - 1.6. Dosežki besednega izražanja ob glasbi 325
2. Odzivnost na ustvarjalne dejavnosti 332
3. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti in strokovna kvalifikacija učiteljev 338
4. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti in šolske ocene iz glasbene vzgoje 341
5. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti in razvitost ritmičnega in melodičnega posluha 344
6. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti in glasbene aktivnosti zunaj pouka 348
7. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti in spol učenca 357
8. Prikaz povezav med posameznimi variablami 359
9. Faktorska analiza 363
10. Objektivnost preizkusa ustvarjalnih dejavnosti 364

SKLEPNE MISLI 367

LITERATURA 375

U V O D

1. Glasbena kultura in glasbena vzgoja

Za vsako umetnostno vzgojo je značilno, da rase iz narave svojih specifičnih zvrsti in širšega okvira umetnosti, pri čemer gre za izrazito vzgojo višjih kulturnih potreb. Usmerjanje učencev v glasbeno umetnost mora biti kontinuiran, celovit in sistematičen proces, ki z glasbenimi vsebinami, dejavnostmi in v povezavi z drugimi umetnostmi sooblikuje razvoj mlade osebnosti, podpira ustvarjalnost ter vzgaja za prosti čas in njegovo kulturno izrabo.

Glasbena kultura je celoten potencial glasbenih dosežkov in dejavnosti, razvoj pa jo opredeljuje v času in prostoru. Temeljni pečat ji dajejo umetniška dela preteklosti in sedanjosti, ki jih v njihovem nastajanju in skupnem dosežku pojmujemo kot glasbeno produkcijo ali ustvarjalnost. Dela iz preteklih obdobij poudarjajo pomen umetniške vrednosti, zaradi katere so posamezni dosežki aktualni v vsakem času, sodobna dela pa odkrivajo sedanji glasbeni razvoj.

Spoznati glasbeno umetnost pomeni dojeti njen svet umetniškega dela. Razvoj tehnologije je povzročil revolucionarni premik v kulturi našega stoletja z značilnimi mediji. Na stežaj je odprl vrata v svet glasbe in razširil njegov avditorij domala do maksimuma. Z množičnimi mediji je postala glasba eden najbolj prisotnih pojavov v vsakdanjem življenju, saj so jo približali v vseh njenih oblikah in aksioloških kategorijah.

Ob primarni pozitivni oceni pa sprožajo množični mediji tudi nekatera problemska vprašanja. Tako nemalokrat prenasičujejo človekovo zvočno okolje, pri čemer pa nimajo samodejne moči, da bi vzgojili aktivnega poslušalca, ki bi imel do glasbe globlji in trajnejši odnos. Nekontrolirana uporaba masovnih medijev povzroča značilno pasivnost, ob kateri postaja glasba dostikrat le bolj ali manj zanimiva zvočna kulisa.

Skupaj z množičnimi mediji se širijo enostransko usmerjene glasbene vsebine, ob katerih se pojavljajo vprašanja o njihovi sporočilni in umetniški vrednosti. Ostajajo na stopnji čutnega ugodja, ne izzivajo miselnih naporov, vsesplošno so razumljiva in so v vsem tem trdoživa. Otrok, ki je dovzeten za posnemanje, sprejema čustvovanje in miselnost masovne glasbene mode. Ta postopno prehaja v množico nesamostojnih in nekritičnih posameznikov, se pravi v plast, ki je dovzetna za manipulacijo v okviru komercialnih interesov zabavne industrije.

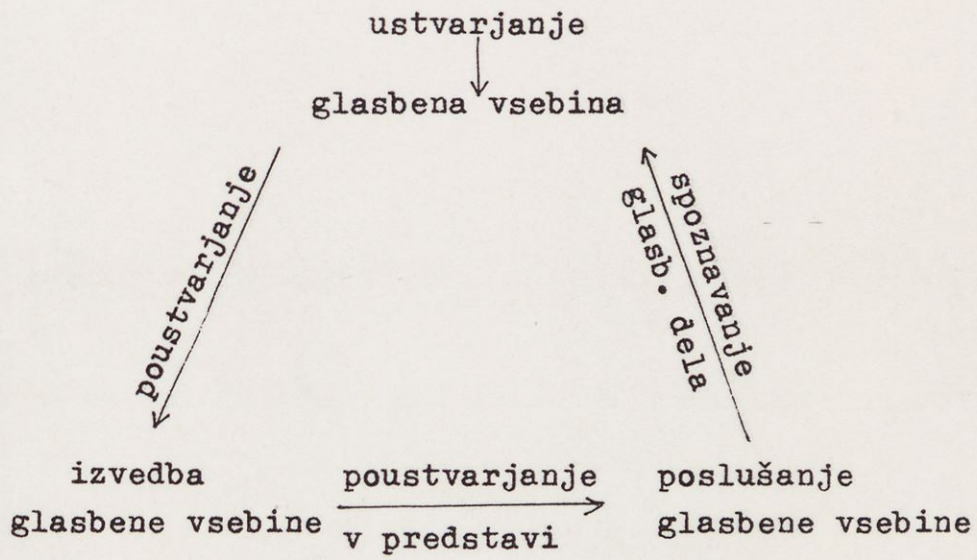
To spoznanje nakazuje prvo pomembno nalogo glasbene vzgoje, katere cilj je razviti sposobnost poslušanja glasbe, oziroma poustvarjanja glasbenih vsebin v lastni predstavi. Osveščen poslušalec, ki je osvobojen pasivnosti, zvočne prenasičenosti in manipulacije, izbira glasbene sporede in posamezne vsebine v skladu s svojimi raznolikimi kulturnimi potrebami. Te mu po eni strani zagotavljajo kulturno rast, po drugi strani pa tudi sprostitev in zabavo.

Množični mediji so povzročili spremembe v glasbenih navadah. Medtem ko zvočno zapolnjujejo okolje zmanjšujejo možnost lastnega izvajanja glasbe. Nekdanje petje, tako značilno za slovenske družine nemalokrat zamenjuje zvočna kulisa medija. Ob tem se pojavlja druga pomembna vzgojna naloga, katere cilj je zagotoviti otroku možnosti za izvajanje glasbe. V smislu splošne vzgoje je posebej poudarjeno petje kot elementaren način človekovega glasbenega izražanja in razvijanja glasbenih sposobnosti. Petje označuje sočasen proces izvajanja, zaznave in poustvarjanja, ki se kaže v estetski nadgradnji danega glasbenega primera. Po tej poti petje tako na najbolj intenziven način odkriva sebi dostopen ustvarjalni opus, v katerem zavzema pesem še posebno pomembno vlogo. Če smo razvili pozitiven odnos do nje, ostane človekova stalna spremljevalka. Lastno izvajanje je navsezadnje tudi najbolj dragocena izkušnja za razumevanje umetniške poustvarjalnosti.

Za otroka je značilno hotenje po izvajanju, tako da tudi sam glasbeno ali ob glasbi ustvarja. Ta zmožnost se javlja že v predšolskem okolju kot izmišljanje, ki je spontano in po

zasnovi preprosto, pri čemer otrok poje, igra ali raja. Otrokova ustvarjalnost se izkaže le tedaj, če mu njegovo neposredno okolje omogoča in spodbuja lastno izražanje, v nasprotnem primeru pa ostane latentna. Zato je naloga glasbene vzgoje v tem, da spodbuja in razvija otrokove ustvarjalne zmožnosti. Temeljni namen pri tem ni v ustvarjalnem produktu, v njegovi določeni "umetniški" vrednosti, temveč v ustvarjalni dejavnosti kot načinu uvajanja v umetnost.

Glasbena kultura in iz nje izhajajoča glasbena vzgoja delujeta v trojstvu: umetniško delo - izvajanje - poslušanje. Ob tem izstopa ustvarjalnost kot umetniški dosežek, način umetniškega delovanja in način spoznavanja glasbene umetnosti.



2. Značilnosti učnega načrta za glasbeno vzgojo v osnovni šoli

Na temelju okvirnih vzgojnih nalog glasbene kulture je kompleksno zasnovan učni načrt glasbene vzgoje v osnovni šoli.[1/] Obsega štiri vzgojnoizobraževalna področja, ki so: razvoj glasbenega izvajanja, poslušanja, ustvarjalnosti ter razvoj sposobnosti in znanj. Vsako

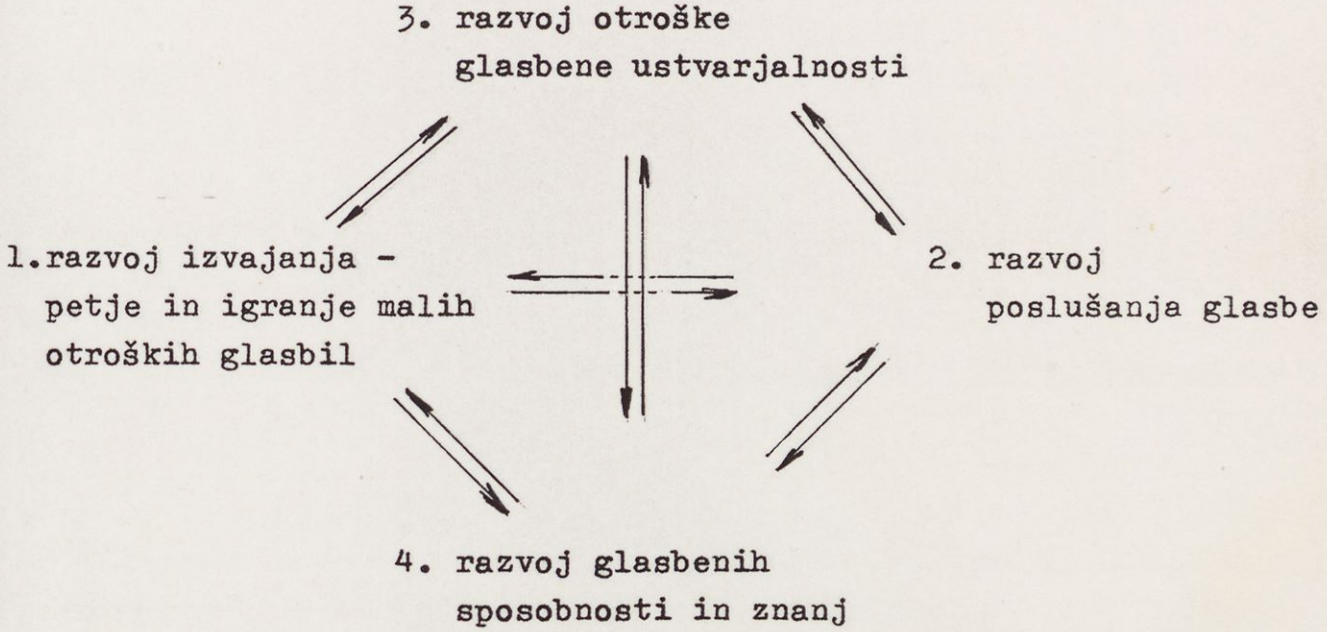
---

1/ Program življenja in dela osnovne šole, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1984

izmed področij ima svoje specifične dejavnosti, ki usmerjajo v izbor glasbenih vsebin, sredstev, metod in oblik. V omenjenih značilnostih poudarja posamezno področje svojo samostojnost in sistematiko, v vzgojnoizobraževalnem procesu pa se lahko uspešno uresničuje le v interakciji z drugimi.

Področja izvajanja, poslušanja in ustvarjalnosti so refleksija nakazanih temeljnih dejavnikov, po katerih funkcionira glasbena kultura, hkrati pa so temeljna izhodišča glasbenih izkušenj in spoznanj.

Četrto vzgojnoizobraževalno področje je v bistvu dosežek prvih treh področij, specifično pa sistematizira posamezne glasbene sposobnosti in znanja.



Področji izvajanja in poslušanja sta zasnovani na delih glasbeno-umetniške ustvarjalnosti. Razvoju otroške glasbene ustvarjalnosti je v načrtu namenjeno posebno vzgojnoizobraževalno področje, da bi bila tako poudarjena otrokova spontana naravnanost, da glasbe le ne izvaja /poje, igra/ in posluša, temveč jo tudi ustvarja. Področje otroške ustvarjalnosti je hkrati tudi poudarjano zato, ker obsega številne dejavnosti ne le znotraj glasbe same, temveč tudi v povezavi z drugimi umetnost-

nimi zvrstmi. V tem primeru je glasba pobudnik umetniškega dogajanja pri učencu; spodbuja ga, da se po svojih možnostih in interesih izrazi skozi različna estetska področja, kar podpira celostno estetsko vzgojo. Stališče, da je ustvarjalnost pomembna kot način uvajanja v umetnost, jo tako poudarja kot nepogrešljivo metodo učenja v glasbeni vzgoji.

3. P r o b l e m a t i k a g l a s b e n e v z g o j n o - i z o b r a ž e v a l n e p r a k s e

Temeljna značilnost glasbenega pouka v splošnem šolstvu je v njegovi vzgojni fukciji, kar pomeni, da je temeljni smoter dosežen le tedaj, ko organizacijski in vsebinski vidiki podpirajo čim večjo aktivizacijo učencev in njihov kompleksen glasbeni razvoj.

Nekatere analize vzgojnoizobraževalne prakse doma in drugod kažejo, da glasbeni pouk zaostaja pri uresničevanju svojih vzgojnih nalog. Doseči bi moral premik k višji kvaliteti predvidenih vzgojnoizobraževalnih smotrov. Neskladje med pričakovanimi in doseženimi cilji nastane največkrat zaradi površnega odnosa šolskega in širšega okolja do glasbe kot vzgojnega predmeta, ki tolerira manjšo učiteljevo afiniteto do glasbenovzgojnega dela, njegovo pomanjkljivo prizadevanje za glasben razvoj učencev, pomanjkljivo glasbeno strokovno usposobljenost in prek tega le delno ali navidezno uresničevanje predmeta. V takih primerih so glasbene dejavnosti, vsebine, učne oblike in metode omejene. Odtod izvira nezadovoljstvo z glasbenimi urami, ki so zapolnjene s stihijskim petjem, prepuščene nevodenemu in pasivnemu poslušanju glasbe ali pa verbalnemu posredovanju glasbenih pojmov in celo vsebin. Tako je npr. pri obravnavi pesmi besedilo pogosto bolj poudarjeno kot glasba. Rabi za zunaj glasbene vzgojnoizobraževalne cilje, medtem ko je melodija dodana kot nekakšen samodejni nosilec ugodja, veselja in rekreacije potrebne šoli. / Abel-Struth, 1982/. Takšno pojmovanje glasbene vzgoje se je močno zasidralo v praksi kljub opozorilom da : "Zastarelih oblik /suhoparno muziciranje, petje po posluhu/ nikakor ne moremo ohraniti v smislu šolske reforme, ki hoče učno snov približati učencu

napraviti pouk zanimiv /Krč, 1957/. Misel ne odreka petju primarnega pomena, ki ga ima v glasbeni vzgoji, ampak opozarja na nemuzikalni pristop v njegovi obravnavi. Prav zato često krožijo govorice, da učenci v šoli ne pojejo več. Morali pa bi bolj objektivno ugotoviti, da učenci predvsem odklanjajo monotonost in ponavljanje pesemskega gradiva iz leta v leto. Glasba ne živi od pustega memoriranja, teorije, temveč skozi kompleks dejavnosti. Pot do umetnine ni v njenem pasivnem sprejemanju, temveč v muziciranju in doživljanju.

Glede na kritične razmere v glasbenovzgojni praksi je bila objavljena značilna stara grafika "Pevska vzgoja" /Joh.Baptist Scholl d.J./ in podnaslovljena kot "Šolska glasba v evropskem letu glasbe"[1]/.

Vprašanja razvoja glasbene kulture, nalog glasbene vzgoje in uresničevanja njenega učnega načrta v osnovni šoli so v zadnjem

---

1/ Musica 2, Kassel, Basel, London, 1985

času razrahljala že desetletja tradicionalno utečenost, ki zanemarja posamezne glasbene dejavnosti in aktivnejše metode pri vzgojnoizobraževalnem delu. Nekdanja metodika je diferencirala vzgojnoizobraževalna področja po razvojnih obdobjih, ki ostajajo še vedno nespremenjena, le zahtevnost posameznih dejavnosti in nalog v zvezi z njimi se spreminja po načelu postopnosti. Pri tem morajo biti oblike učenja načrtovane tako, da na vsaki stopnji do maksimuma izkoristijo otrokov potencial. /Pflederer, 1966/. Pomemben delež v tem potencialu ima otrokova kreativnost, ki jo spodbujamo in usmerjamo kot metodo razvijanja glasbenih sposobnosti in znanj. Raznolike ustvarjalne dejavnosti so vzgonska sila, ki daje glasbenim uram svojevrstno enkratnost, originalnost in neponovljivost tako v celoti kot v njihovih posameznih delih, hkrati pa poudarja metodo, ki izhaja iz glasbene umetnosti same. V zvezi z opisom glasbene učne ure H. Mayer navaja,da je pomembnejše "kako" posredujemo, od tega, "kaj posredujemo" in da je v tem pogledu ustvarjalno učenje atraktivno in učinkovito. To trditev pa lahko neposredno dokazujejo predvsem dosežki ustvarjalnega učenja v primerjavi z dosežki tradicionalnih pristopov v glasbeni vzgoji.

4. Namen in konceptualizacija dela

Poudarjena ustvarjalnost v glasbeni kulturi in v otrokovem glasbenem razvoju ter razmišljanja, kako intenzivirati glasbeni pouk so povod za pričujočo raziskavo ustvarjalnega učenja. Omenjena problematika v našem prostoru še ni znanstveno obdelana, pa tudi v svetu so študije s tega področja bolj redke.

Značilnost pričujočega dela je v tem, da obravnava metodo ustvarjalnega učenja kompleksno in jo pri tem izpeljuje po sistemu delovanja glasbene kulture iz produkcije, reprodukcije in poslušanja glasbe. To ne pomeni, da postavlja tezo o posnemanju umetniškega delovanja ter dosežkov, temveč da poudari ustvarjalne dejavnosti kot vzgojo in učenje, dosežke pa kot glasbene sposobnosti in znanja, ki so v skladu s predvidenimi vzgojnoizobraževalnimi cilji v posameznem razredu. Kompleksna obravnava metode izhaja

iz težnje predstaviti ustvarjalnost v glasbeni vzgoji kot celoto in na tem temelju spoznati mesto posameznih področij in dejavnosti v njej.

Vsebina dela je omejena predvsem na stopnjo razrednega pouka v osnovni šoli, to je na obdobje, ki je za otrokov glasbeni razvoj zelo pomembno ali celo nenadomestljivo. Glasbeno-pedagoška znanost je v zvezi s tem ugotovila, da vključuje fazo zorenja, ko se elementarne glasbene sposobnosti še spontano razvijajo, otrok je dovzetnejši za glasbeno učinkovanje in njegovi interesi so bolj vodljivi. /Antholz, 1975/

Disertacija vsebuje teoretično in empirično poglavje. Prvi sklop zajema teorijo, ki v uvodu pojasnjuje pojem ustvarjalnosti znotraj glasbeno-umetniškega delovanja, v nadaljevanju pa predstavlja raziskave in oblike ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji. Teoretični del izhaja predvsem iz tuje in deloma domače literature, dopolnjujejo pa ga tudi odgovori na gradiva, ki so jih v zvezi z ustvarjalnostjo posredovali nekateri slovenski glasbeni umetniki in učitelji. Pomembno izkušnjo v ustvarjalnem učenju predstavlja lastna pedagoška praksa, še zlasti v obdobju eksperimentalnega dela v osnovni šoli, ki je bilo v bistvu akcijsko raziskovanje z nalogo oblikovati glasbeno učno uro.[1/]

Drugi sklop poglavij v empiričnemu delu raziskave predstavlja preizkus in rezultate ustvarjalnega učenja pri glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka v sedanji osnovnošolski praksi.

Delo vključuje notne in slikovno gradivo, ki poleg tega, da rabi za analizo poudarja tudi pomen neverbalne komunikacije na področju glasbene umetnosti.

1/ Eksperimentalni pouk glasbene vzgoje v osnovni šoli je potekal v obdobju od leta 1963-1971 v okviru Oddelka za povezavo glasbenih šol z osnovnimi šolami na Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje v Ljubljani.

TEORETIČNI DEL

POJEM USTVARJALNOSTI V GLASBENI UMETNOSTI

"Umetnost je predvsem dejavnost - ustvarjalna dejavnost."

E.Souriau[1/]

Glasbena vzgoja je zasnovana na dosežkih in zakonitostih glasbene umetnosti. Tako izhaja tudi metoda ustvarjalnega učenja v glasbi iz pojmovanja glasbeno umetniške ustvarjalnosti. Glede na to je potrebno opozoriti na nekatere temeljne pojme ter značilnosti v umetniškem ustvarjanju, da bi v vzgojnoizobraževalnem procesu lahko opredelili njihov pomen in namen.

Ustvarjalnost je kot dejavnost stara toliko kot glasbeni razvoj: "Človek v vseh časih izza pradobe vse do današnjih dni in v vseh kulturah na vseh civilizatoričnih /gospodarskih in socialnih/ ravneh izraža svojo umetniško ustvarjalnost" ... /Trstenjak, 1985, str.254/.

Izraz "ustvarjalnost" v primerjavi z razvojem umetnosti še ni dolgo v rabi. Skozi zgodovinski razvoj je spreminjal svoj pomen, v povezavi s človekovo dejavnostjo pa se je najprej pojavil in utrdil prav v okviru umetnosti. Rimljani so poznali "creatio" - izraz, ki vključuje pojem domišljije in navdiha, vendar ga niso uporabljali v zvezi z umetnostjo ali filozofijo. To je veljalo še v nadaljnjih stoletjih in tako je npr. glasbeni teoretik Tinctoris v svojem delu Terminorum musicae diffinitorium /okoli 1475/ opredelil skladatelja "kot proizvajalca novih glasbenih del".[2/]

Prvikrat uporabi pojem ustvarjalnosti poljski pesnik in teoretik M.K.Sarbiewski v povezavi s poezijo, ko pravi, da si pesnik ne le izmišlja - confingit, nekaj oblikuje - quo da modo condit, temveč tudi ustvarja novo - da novo creat /Tatarkiewicz, 1975/.

1/ v D.Pejović: Nova filozofija umetnosti, Zagreb, 1972, str.395

2/ H.Bellermann: Jahrbücher für musikalische Wisenschaft, I,1863 /nemški prevod/

Izraz se nato le počasi uveljavi še v drugih umetnostih, pri tem pa doživlja potrditve in tudi odklonilna stališča. Še posebej nesprejemljiv je bil v zvezi s svojim prvotnim pomenom "nastajanja iz nič". Dokončno se uveljavi tedaj, ko preseže pomen "ex nihilo". V umetnosti poudari dve temeljni značilnosti: znanje in domišljijo ali - povedano drugače - umetniške zakonitosti ter individualno svobodo v ustvarjanju.

V 19.stol.postane pojem ustvarjalnosti sinonim za umetnost "Vsaka umetnost je ustvarjanje" ali "Umetnost je ustvarjalnost" /Tatarkiewicz, 1975, str.256/. V 20.stol. preide pojem ustvarjalnosti tudi v znanost in dandanes je razširjen na vseh področjih človekovega delovanja, tako tudi v vzgoji in izobraževanju.

Proces umetniškega ustvarjanja je od nekdaj zanimal raziskovalce, vendar ga zaradi zahtevnosti pristopov ni "do danes znanstveno zadovoljivo še nihče obdelal", kot trdi A.Trstenjak /1981 str.334/. Tako so tudi raziskave o glasbeni ustvarjalnosti redke. Še posebej se izogibajo psihometričnih metod, ker je glasbo v njeni abstraktnosti, zapletenih zaznavnih ter kognitivno - emotivnih procesih težko kvantificirati in eksperimentalno dokazovati. V raziskavah glasbene ustvarjalnosti se je bolj uveljavila metoda introspekcije, ki se nanaša na pričevanja glasbenih ustvarjalcev o lastni dejavnosti. Danes že klasični primer njene uporabe je predstavljen v delu Der musikalische Schaffensprozess /Bahle 1936/.

Avtor je v tako imenovanem "eksperimentu na daljavo" uporabil vprašalnik, s katerim je anketiral 32 tedanjih skladateljev in na tem temelju analiziral glasbeno-ustvarjalni proces. Introspekcijska opažanja so bolj ali manj načrtno prisotna tudi v posameznih biografskih in avtobiografskih besedilih, vključujejo pa se tudi v raziskave glasbeno-umetniške literature v okviru muzikologije. Glasbena znanost je nasploh bolj naklonjena raziskovanju umetniških del, ki so s svojo konkretno prisotnostjo laže dostopna. To je tudi v skladu s Hanslickovo trditvijo: "Ni mogoče raziskovati umetnika, raziskovati je mogoče njegovo delo" /Focht, 1980, str.42/. V okviru glasbene poustvar-

jalnosti so študije usmerjene v tehnične in interpretacijske značilnosti glasbenih del /npr.Dorian, Hoffmann/, na področju glasbene percepcije pa obstajajo številne teorije estetskega doživljanja /npr.Hanslick, Busoni, Stravinski, Adorno/.

V slovenskem okolju je psihologijo umetniške ustvarjalnosti predstavil A.Trstenjak /1953 in 1981/. To je prva obširna znanstvena obdelava področja in izhodišče za obravnavo ustvarjalnosti znotraj posameznih umetnostnih smeri, tudi glasbe. Vsaka umetnost ima sicer svoje zakonitosti, cilje, sredstva, tehnike in metode, toda psihološki proces ustvarjanja je v bistvu v vseh umetnostih identičen, v kolikor se nanaša na glavne značilnosti, ki so vsem umetnostnim smerem skupne /Trstenjak, 1981/. Te temeljne značilnosti predstavlja avtor skozi pet temeljnih poglavij: 1. biološko razvojne osnove, ki označujejo strukturo umetniške osebnosti, 2. gospodarsko socialne okoliščine, ki vplivajo na ustvarjalno klimo, 3. kulturno-zgodovinske pobude, ki nakazujejo kontinuiteto med tradicijo in inovacijo, 4. spoznavno psihološko strukturo, ki razkriva ustvarjalni proces ter 5. estetsko umetniško doživljanje, ki je zasnovano na ustvarjalnosti.

Ustvarjalnost je najvišji pojem glasbenega bivanja. Največkrat pomeni sinonim za glasbeno produkcijo, to je za nastajanje novih glasbeno-umetniških del. Pojem ustvarjalnosti pa je potrebno razumevati širše in sicer s stališča treh medsebojno povezanih in odvisnih področij glasbenega udejstvovanja: prvo področje je že imenovana glasbena produkcija, oziroma glasbena ustvarjalnost v ožjem pomenu besede, kot izvor glasbenih del; drugo področje se nanaša na glasbeno reprodukcijo, to je na izvajanje ali poustvarjanje in tudi soustvarjanje glasbenih del; tretje področje pa predstavlja percepcija poslušanja glasbe, pri katerem si poslušalec po svojih zaznavnih in doživljajskih zmožnostih poustvari lastno predstavo glasbenega dela v svojem spominu.

Busoni je v zvezi z navedenim pojmovanjem ustvarjalnosti izoblikoval desetstopenjski sistem "modalitet" glasbenega dela, ki se porajajo skozi ustvarjalne dejavnosti treh področij /Focht, 1980, str.78/:

1. pramuzika - izvor glasbenih idej	I.
2. odkrivanje in oblikovanje v notranjem posluhu	
3. notni zapis - partitura notranje zamisli	
4. koncept izvedbe dela v notranji predstavi izvajalca	II.
5. reprodukcija - poustvaritev dela	
6. akustična zaznava	III.
7. auditivna predstava o delu	
8. psihološka zaznava in zavest o sprejetem delu	
9. glasbeno-estetsko doživetje /možnost asociacij/	
10. spominska predstava o delu	

Shema področij v glasbeni ustvarjalnosti

I.

modus v notranji predstavi skladatelja

modus v partituri

II.

variante modusov v reprodukciji glasbe glede na različne izvajalce ali izvedbe dela [1]

III.

variante modusov glasbenega dela v spominski predstavi posameznih poslušalcev

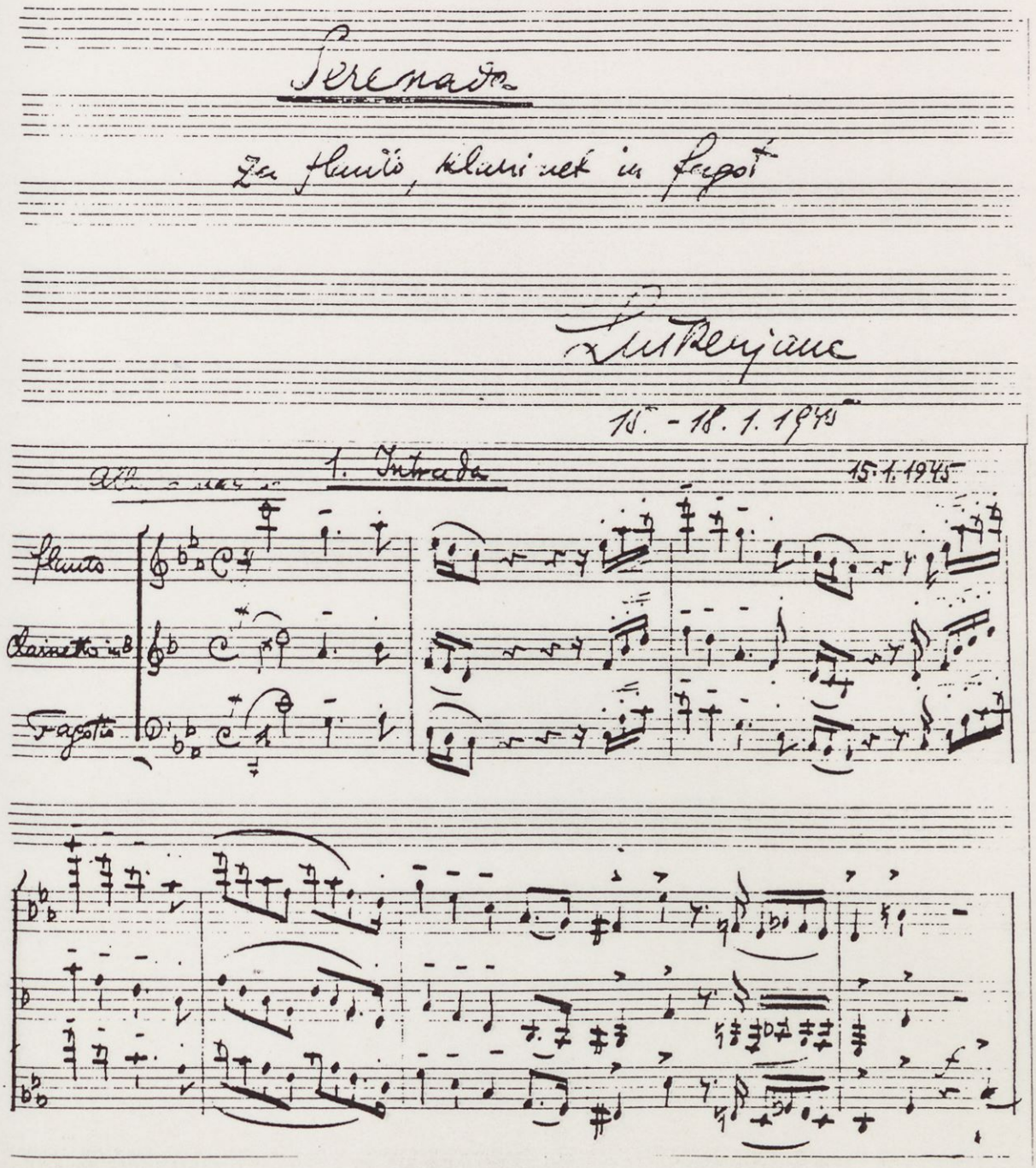
1/ Tehnični mediji omogočajo z zvočnim zapisom fiksacijo poustvaritve določenega glasbenega dela.

1. G l a s b e n a p r o d u k c i j a - u s t v a r j a l n o s t

"Če imaš žilico za ustvarjanje, te tišči in pesti: napisati moraš in tudi napišeš in ne sprašuješ zakaj."

W.A.Mozart [1/]

Uvodna misel poudarja v zvezi z ustvarjalnostjo zapis glasbenih vsebin in z njim pojem skladbe ali kompozicije.

Primer glasbenega dela v partituri:

1/ P.Kuret: Besede skladateljev; Ljubljana, str.9.

Glasbena produkcija ali ustvarjalnost pomeni relativno novo izražanje z elementi in sredstvi glasbenega oblikovanja. Izraza produkcija in ustvarjalnost sta ponavadi pojmovana kot sinonima, vendar ju lahko v kvalitativnem pomenu razlikujemo, tako da v produkcijo opredelimo vsako glasbeno delo, medtem ko ustvarjalnost označuje nove, originalne stvaritve.

Spontanost in potreba po izražanju

"Umetniško izražanje je izraz človekove notranje potrebe po duhovnem izražanju in oblikovanju sveta" /Trstenjak, 1985, str.255/. "Glasbeniki niso komponirali toliko zato, ker so tako hoteli, temveč zato, ker se niso mogli upreti sili po komponiranju" /Hindemith, 1937-1940/.[1/] To je svojstvena moč, zagon, ki te žene in včasih potegne za seboj celo verigo novih idej. V glasbenikovi notranjosti se poraja težnja po razkrivanju neznanega z oblikovanjem novih podob /Ukmar, 1983/. To je notranja nuja, ki je v iskanju forme /Gregorc, 1983/. Je hotenje narediti nekaj, kar še ni bilo in sicer v svobodi glasbenih elementov, ki jim je dana v brezpredmetnosti /Matičič, 1983/. Dokler ima skladatelj velik neznan prostor, v katerem išče, je tudi ustvarjalen; gre pa pri tem za pogum, ki omogoča stik z neznanim /Rojko, 1983/. Umetnikova ustvarjalnost ni nikakršna kasneje pridobljena spretnost, ampak pripada njegovemu notranjemu bistvu, je izraz njegovih doživetij, duhovnih potreb in vzgibov /Srebotnjak, Lovec, 1983/. Skušam izpovedati, izpričevati, reagiram iz sebe, ko je v meni zrelo, polno, rezko, boleče, vihravo, zlomljeno ... /Merku, 1983/. Vedrina in prikrita stiska sta večni motivaciji /Škerl, 1983/. Vsako glasbeno umetniško delo je odraz človekove notranjosti, ki je vulkan doživljajev in transformacija doživljajev /Ramovš, 1983/.

Elementi glasbenega izražanja

Materialno stvarnost in čutni temelj za glasbeno ustvarjanje predstavljajo toni kot najznačilnejša vrsta zvoka v glasbi, pridružujejo pa se jim tudi druge zvočne oblike in antipod zvoka v tišini. Zvočna materija je v glasbenih vsebinah organizirana

---

1/ ibid: str.78

v oblikovne komponente, med katerimi H.Mersmann razlikuje primarne in sekundarne."V prvo kategorijo šteje melodijo, harmonijo in ritem, v drugo kategorijo pa agogiko, dinamiko in barvitost"/Focht, 198o, str.121/. To razdelitev podpira tudi skladatelj P.Hindemith, ki trdi, da zunaj primarne kategorije, se pravi melodije, harmonije in ritma ni ničesar in da zvočna barva, dinamika in agogika niso temeljni elementi, temveč nekaj dodatnega.[1] Navajanje elementov se spreminja glede na njihov pomen, ki jim ga posamezno obdobje ali skladatelji pripisujejo, v bistvu pa izhajajo vse klasifikacije iz razsežnosti zvoka, zvočnih kombinacij in njihove organizacije v času, pri čemer je forma življenski zakon glasbene umetnosti.

Glasba, zajeta v akustičnem in časovnem fenomenu, vsebuje tudi svojo duhovno podobo. "Slišite tam igra flavtist motiv iz moje kompozicije; to gotovo ni samo 'iuxta positio' nekih intervalov, nekega znanja, marveč je nekaj organskega, je nekaj, kar je nastalo iz urejene fantazije" /Škerjanc/.[2] "Umetnina je plod trajnega prepletanja zavestnih in nagonskih zaznav, plod čustvenih in miselnih doživetij, ki vro v globini človeške duševnosti in se po določenih zakonitostih družijo z neustavljivo nujnostjo predstave. O končnem presnavljanju odloča celotna biološka, psihološka in socialna dispozicija, predvsem pa intuitivna kreativnost ustvarjalčeve osebnosti" /Ciglič, 197o/.

Izvor glasbenih idej

V zvezi z glasbeno ustvarjalnostjo so pogosto poudarjeni pojmi kot so intuicija, inspiracija, invencija.

Intuicija pomeni temeljno ustvarjalno moč, s katero skladatelj v svojem notranjem posluhu zaznava glasbene like, strukture. Je prvo iskanje, v katerem se pojavlja veliko ali malo idej."Na osnovi intuicije je kompozicija čista, brez manipulacije" /Kumar, 1983/. Pri posameznem ustvarjalcu ima intuicija svojo zgodovino v glasbenih izkušnjah, ki so shranjene v podzavesti. Z

1/ P.Kuret: Besede skladateljev, Ljubljana, 1985, str.75
2/ A.Trstenjak: Psihologija ustvarjalnosti, Ljubljana, 1981, str.341

intuicijo prodira bogastvo izkušenj iz skladateljeve podzavesti in se skozi invencijo [1], ki je umetniška zmožnost domiselnega preurejanja zvočnega gradiva pojavlja v različnih kombinacijah zvočnega mozaika. "Nobena melodija se mi ne pojavi brez ustrezne ji harmonije. Čisto na splošno rečeno, ni mogoče koncipirati obeh glavnih elementov, glasbe in ritma, ločeno drug od drugega. Vsako melodično jedro nosi neizogibno v sebi tudi harmonijo in ritem. Če komponiraš za orkester, vključuje glasbeni domislek tudi instrument, ki naj ga igra ..." /Čajkovski/[2].

Glasbena ideja zazveni v notranji glasbeni zaznavi večkrat kot nenaden, nepričakovan domislek, ki zato preseneča. "Na splošno se pojavi jedro skladbe nenadoma in nepričakovano" /Čakovski/[3]. "Kdor je neposredno pogledal v kraljestvo genialnega glasbenega ustvarjanje, ve, da brez neke vrste čudeža ne more nastati nobeno pravo, trajno umetniško delo. Ta čudež se imenuje inspiracija". /Pfitzner/[4]. To je razodetje naše podzavesti, ki ostaja nepojasnjeno". /Honegger/[5].

Inspiracija je nedobesedno ime za glasbeno misel, ki je iz podzavesti prešla v zavest kot najidealnejša". Ideja pride v trenutku in en ton je včasih dovolj za razvoj celotne skladbe. Povezan s trenutkom smrti je udarec na činele, iz katerega je izšlo delo Musique funebre" /Ramovž, 1983/.

"Intuicija z navdihom se porodi v periodi podzavestnega zorenja misli" /Trstenjak, 1981, str.302/. "Ne moreš in ne smeš čakati... Pride samo k tistim, ki jo prikličejo" /Čajkovski/[6]. Misel poudarja dejavnost in v njej stik z zvočno materijo.

Znanja

Tako kot je za glasbenega ustvarjalca pomembno da posluša svoje ideje so pomembne izkušnje v ustvarjalnem delu in z njimi povezana znanja, ker "vsako oblikovanje večjih glasbenih stvaritev sloni

---

1/ Z izrazom invencija je označena tudi glasbena oblika, ki prinaša novost bodisi v formi ali v notranji strukturi

2/ P.Kuret: Besede skladateljev, Ljubljana, 1985, str.21

3/ ibid.

4/ ibid.: str.41

5/ ibid.: str.114

6/ P.Kuret: Besede skladateljev, Ljubljana, 1985, str.25

na zavestnem miselnem delu in ga ni mogoče primerjati z inspiracijo v smislu spontano nastopajoče genialne predomislice ..." /Pfitzner/[1]. "Ne mislim odrekati inspiraciji odločilne vloge v postopkih, ki jih raziskujemo. Mislim le, da ni pogoj za ustvarjalno dejanje, marveč da je v časovnem zaporedju izraz sekundarne vrste. Do glasbe imamo dolžnost: moramo jo iznajti." /Stravinski/[2]. Stravinski nadalje poudarja, da je glasbena ustvarjalnost disciplina, samokontrola in izbor v množici možnosti in da mora ustvarjalec elemente, ki mu jih posreduje fantazija, selekcionirati in izžareti, njegova veličina in svoboda pa je v zmožnosti, da se omeji /Focht, 198o/. "Vsa umetnost se mi vidi v obdelavi glasbene ideje, zahteva razmišljanje in poizkušanja, iskanje in vztrajno delo". /Vrabec, 1983/. "V izkušnji se ustvarjalnost postopoma izčiščuje in se približuje umetniškemu delu" /Ukmar, 1983/.

Te misli poudarjajo hevristično strukturo /iskanje/, ki je odprta v zvočni svet in njegovo oblikovanje. Hevrizmi pa se hkrati bogatijo z epistemično strukturo /znanje/. Glasbena ustvarjalnost potrebuje znanja, hkrati pa tudi njihova preseganja. V primeru primanjkljaja potrebnih znanj se v glasbeni kulturi pojavljajo diletantizem, prazni zvočni eksperimenti, osladna zabava. Tovrstne oblike so brez vrednih doživetij in ne vodijo k višji in globlji zavesti, ki je pomembna za človekovo intimno rast, kot tudi za obči kulturni razvoj /Pibernik, 1982/.

Novost in originalnost

Preseganje znanj je mišljeno glede ustvarjanja novega in izvirnega. "Naloga ustvarjalca je, da zakone postavlja in ne da jim sledi. Kdor sledi danim zakonom,preneha biti ustvarjalec. Ustvarjalna moč je toliko bolj spoznavna, kolikor bolj je neodvisna od izročila". /Busoni/[3]. Toda če hoče ustvarjalec preseči že znano, mora ta znanja predvsem poznati. Ustvarjalno delo je sestavljenka mnogih opravil: obrtne spretnosti,

---

1/ ibid.- str.43

2/ ibid.: str.66

3/ P.Kuret: Besede skladateljev, Ljubljana, 1985, str.45

rutinske sposobnosti, posnemanja, smisla za iskateljstvo, kombinatorike. Kar bi povedal o sistemu ali postopku dela, bi bilo opisovanje zunanjih okoliščin. Raznotera počutja in raznovrstna duševna telovadba spremljajo nastajanje muzike. Vredno bi jih bilo opisati le z literarnim navdihom, brez njega bi se zdela banalna..." /Krek, 1983/.

Improvizacija

V zvezi z dejavnostjo glasbene produkcije se pojavljata predvsem dva pojma: improvizacija in kompozicija.

Improvizacija /lat. improvisus - nepredviden/ pomeni v glasbi sposobnost sprotnega izmišljanja - oblikovanja ter izvajanja glasbenih misli. Pojavlja se kot spontana potreba po glasbenem izražanju ter je znana v ljudski in umetni glasbi, v preteklosti in sedanjosti.

Pred uvedbo notacije - in zlasti še doslednejše notacije - so bila glasbena dela več ali manj prepuščena improvizaciji izvajalcev. Tako je iz zgodovine znana njena vloga pri izvajanju melodičnih okraskov, figur, tempa, dinamike. Nadalje je znana sposobnost skladne in inventivne improvizacije v umetnosti oštevilčenega /general/ basa, kadenc in glasbenih oblik, kot so tokate, preludiji, fantazije in fuge. Dandanes je improvizacija še posebej prisotna v okviru jazza, kjer se poraja iz specifičnih zvočnih klišejev in v okviru aleatorike. Zasnovana je na skladateljevih napotkih, sicer pa se svobodno razvija iz intuitivnih reakcij izvajalca in dograjuje v končno glasbeno podobo.

Improvizacija je bolj ali manj načrtno delo, sproščanje glasbenih podob, ki se porajajo v glasbenikovi domišljiji. Odvisna je od zaznavnih sposobnosti in izvajalskih spretnosti, poteka v času kot mozaik zvočnih domislic, oblikovno pa ne predstavlja zaključene celote. V.Globokar /1984/ obravnava psihologijo izvajalca skozi njegovo inventivnost in improvizacijo. Značilnost je v tem, da je improvizacija nekaj osebnega, da je vedno nova in torej neponovljiva. A. Soss /1983/ poudarja da je v improvizaciji možnost tako rekoč "neskončnega" oblikovanja, ob katerem se fantazija sprošča in prazni hkrati pa se tudi hrani in stopnjuje.

Kompozicija

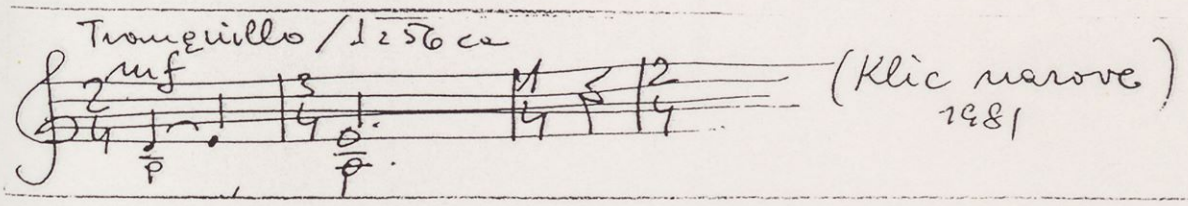
Improvizacija je pogosto tudi primarno impuls komponiranja; skladatelj z njo išče, preverja in izpeljuje svoje glasbene zamisli. Tako U.Krek /1983/ navaja, da ga improvizacija na klavirju vzpodbuja, da se ob njej poraja invencija in mu omogoča živ stik z zvočno materijo. P.Merku /1983/ jo označuje kot hrano za kasnejše skladbe. O doživljajski privlačnosti improvizacije govori R.Schumann[1/], ki pa obenem opozarja pred njo in usmerja v dejavnost kompozicije. "Če ti je nebo podelilo živahno fantazijo boš pač v samotnih urah sedel pogosto kot pribit ob klavirju, hoteč v harmonijah izraziti svojo notranjost, in čutil se boš toliko bolj skrivnostno pritegnjenega v magični krog, kolikor bolj nejasno ti bo morda kraljestvo harmonije. To so najsrečnejše ure mladosti. Pazi pa, da se ne boš prepogosto prepuščal talentu, ki te vodi, da moči in časa ne boš hkrati zapravljal ob prividih. -Obvladovanje oblike, sposobnost jasnega oblikovanja si pridobiš samo z zanesljivostjo zapisa. Piši torej več in fantaziraj manj ...! Priti moraš do tega, da razumeš glasbo na papirju ... Preden začneš komponirati moraš imeti že vse v glavi. Prsti morajo delati to, kar hoče glava, ne pa obratno".

Pojem kompozicije predstavlja glasbeno-ustvarjalni proces ter hkrati njegov dosežek. Ustvarjalec, se pravi komponist ali skladatelj izoblikuje pri tem svojo glasbeno idejo v dokončno zaključeno obliko ali skladbo, ki jo praviloma fiksira v notnem zapisu. V samem postopku oblikovanja mu kompozicijska tehnika omogoča prevajanje notranjih predstav v jezik zvočne informacije /Focht, 1980/.

Temeljna ideja kompozicije je plod intuicije ali hevristične strukture. Tudi celoten potek oblikovanja je nenehno odprt za hevrizme, ki pa se hkrati prepletajo z epistemičnostjo v umetnostni teoriji in tehnologiji.

1/ P.Kuret: Besede skladateljev, Ljubljana, 1985, str.19

Primer v skladateljevi predstavi fiksiranega jedra kot izhodišča za glasbeno delo - A.Srebotnjak: Klic narave /1981/.



Skladatelj je predvsem oblikovalec, ki se intenzivno odziva na zvočni svet in ga skozi ustvarjalno sposobnost ter glasbena znanja oblikuje v nove glasbene stvaritve.

Začetni poiskusi lastne glasbene produkcije

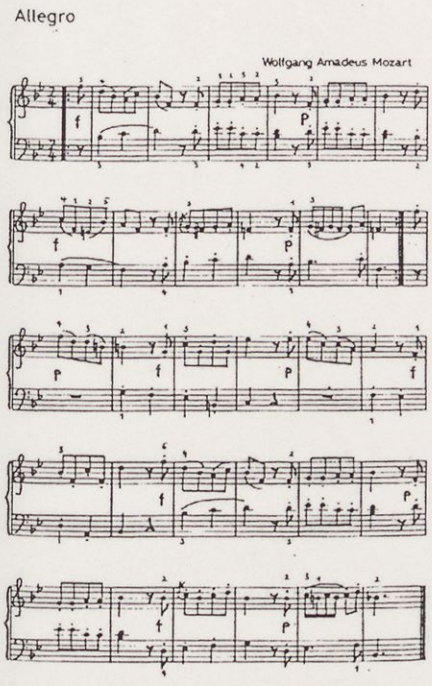
Glede na obravnavo metode ustvarjalnega učenja so zanimiva pričevanja skladateljev, ki odkrivajo glasbeno okolje in začetne poskuse ustvarjanja v njihovem otroštvu ali mladostniškem obdobju. Od 26 anketiranih slovenskih skladateljev jih je kar 22 posebej poudarilo glasbeno klimo v svojih družinah, ki se je kazala predvsem skozi petje, inštrumentalno igro ali v nekaterih primerih tudi skozi poklicno glasbeno usmerjenost posamezznih družinskih članov. Klima in lastna aktivnost sta jih že v najzgodnejšem obdobju usmerjala k pozornemu poslušanju, izvajanju in lastnim poskusom. P.Merku /1983/ se spominja glasbenih doživetij ob domačem komornem muziciranju, ki ga je že v zgodnjem otroštvu spodbujalo k lastnemu pevskemu izmišljanju kar je poimenoval kot "koncert". R.Gobec si je izmišljal svoje prve zvočne oblike na improviziranem glasbilu in se je igral "opero". M.Gabrijelčič se spominja "petja v sebi", P.Ramovžu je priljubljena igrača violina, "ki poje melodije ...".

Drugi pomemben dejavnik v glasbenem usmerjanju je začetek učenja inštrumenta. Pri posameznikih je različen glede na kronološko starost, vrsto inštrumenta in način poučevanja; odvisen je od možnosti v določenem okolju. Inštrument in dodatne glasbene dejavnosti /petje v zboru, igranje v orkestru, teorija, solfeggio/ povečujejo kvantiteto glasbenih izkušenj. Hevristična naravnanost sili potencialnega glasbenika, da tudi sam poskuša glasbo

oblikovati in raziskovati njene zvočne možnosti. Pri tem ima nadvse pomembno vlogo inštrument, ki omogoča komunikacijo z zvočnim gradivom; je sredstvo zvočnega oživljanja idej in tudi njihovega pomnenja. Pričevanja študentov glasbe kažejo, da se ob instrumentu marsikdo poskuša uveljaviti kot ustvarjalec, pa čeprav takšne poskuse nato opusti.

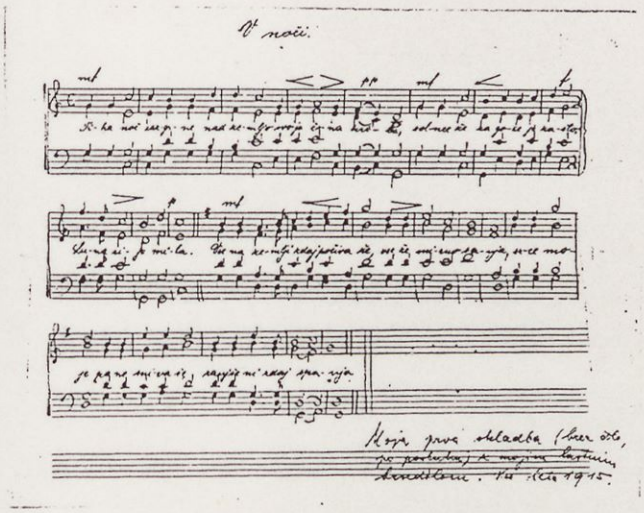
V začetnem obdobju glasbenega učenja je analitična zvočna zaznava še šibka in nezanesljiva. Prav tak je tudi notni zapis, zato ostaja večina začetnih zamisli nezabeleženih, dostopne so le prek inštrumenta. Glede na to je potrebno začetne poskuse opredeliti v obdobje pred notnim zapisom ter v obdobje zapisanih prvencev. Kronološka starost posameznih ustvarjalcev je v obeh obdobjih različna. Po eni strani je odvisna od učenja inštrumenta, po drugi strani pa je okolje tisto, ki je lahko bolj ali manj naklonjeno otrokovim lastnim poskusom. V prvem primeru starejši in predvsem učitelji poskuse podpirajo, usmerjajo in še posebej pomagajo pri njihovem zapisu. V nasprotnem primeru pa glasbeno izmišljanje preprečujejo, največkrat zato, ker učenca preveč prevzame in ga odvrača od urjenja predpisane glasbene tvarine. "Neka notranja sila me je vlekla k lastnemu oblikovanju in me kot nek mehanizem odvračala od obvez, vadenja ...; vedno sem raje improviziral, tudi slikal." /Rojko, 1983/.

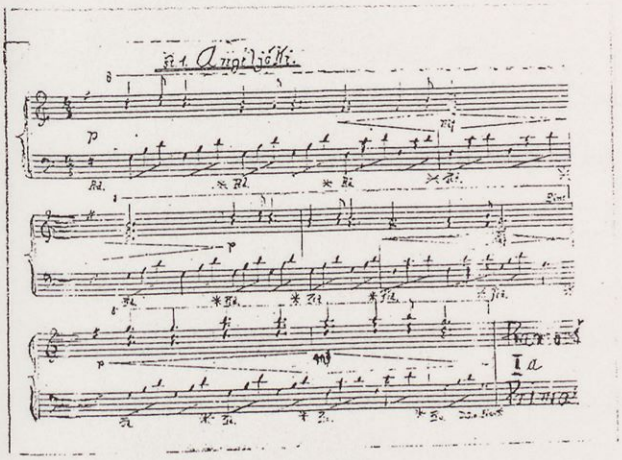
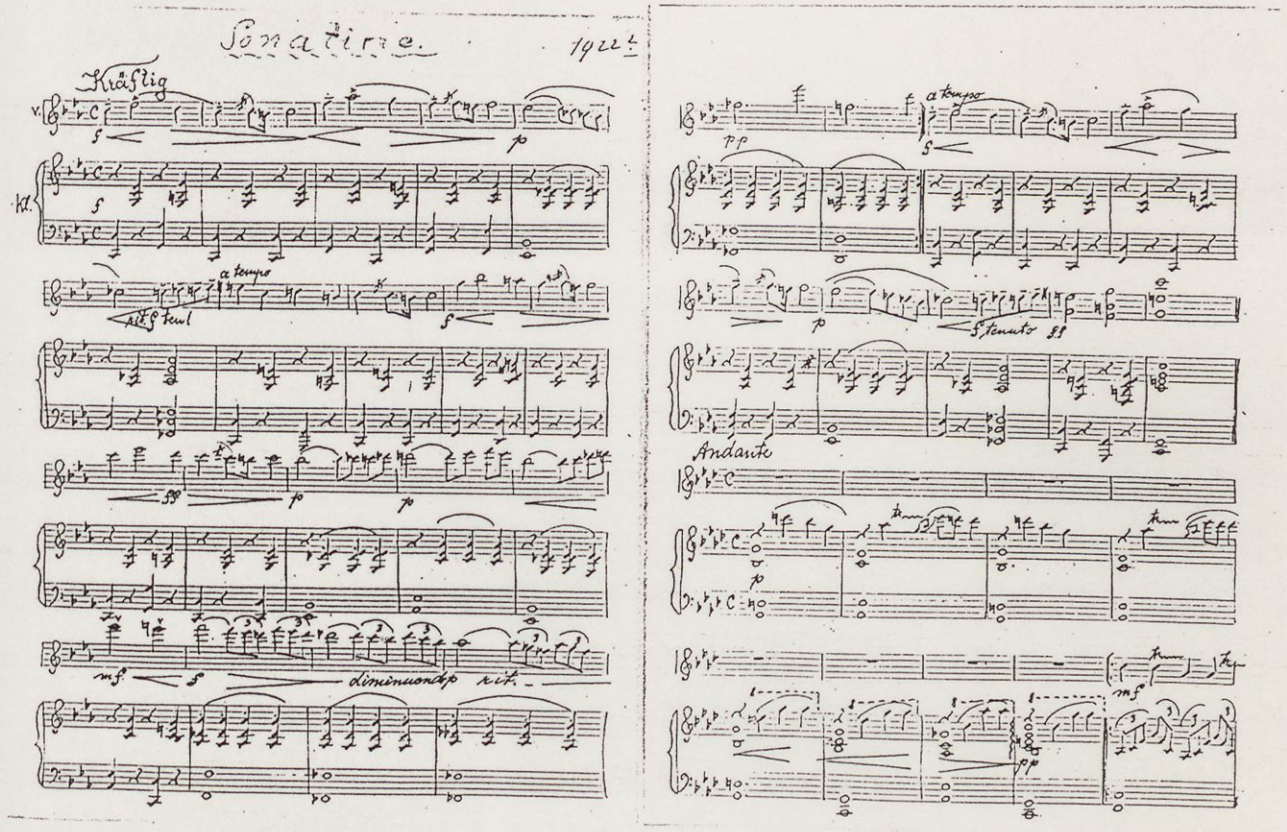
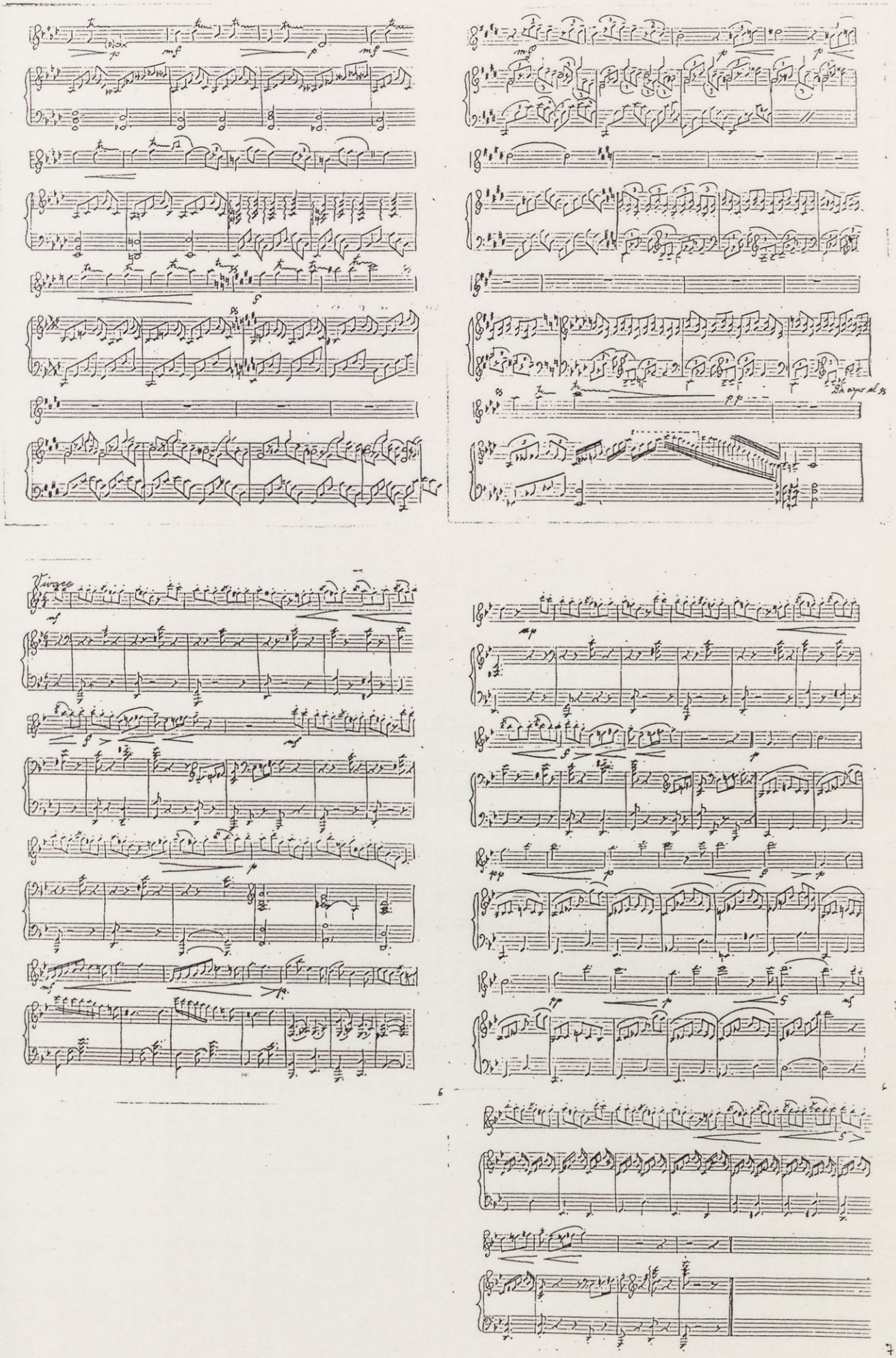
Nezapisane poskuse navajajo anketirani skladatelji v obdobju med 5. in 10. letom starosti, večina prvih zapisov pa sodi v čas med 10. in 18. letom. Podatka ni mogoče povsem posploševati, saj so pri posameznikih tudi odstopanja od teh časovnih okvirov. V okviru svetovne glasbene literature so znani zgodnji poskusi komponiranja pri Mozartu - 6 let, Haydnu - 4 leta, Mendelsohnu in Saint-Säensu - 5 let, Chopinu in Prokofjevu - 12 let ... /Michel, 1968/.

Primer skladbe, ki jo je oblikoval Mozart v 6. letu starosti. Pri prvih zapisih je sodeloval njegov oče skladatelj L.Mozart. V navedenem primeru izstopa jasna forma - trodelnost, modulacija in artikulacija.

Skladatelji označujejo prve poskuse kot improvizacije, ki so povezane z njihovo poudarjeno zvočno predstavo in transformacijo izkušenj, ki so jih pridobili v svojem glasbenem okolju in z glasbenim učenjem. V svojem izražanju želijo predvsem posnemati priljubljena glasbena dela. Spodbude najdejo v inštrumentalnih miniaturah, sonatinah in sonatah. Posameznike že zgodaj impresionirajo komorna in orkestralna dela ali opera. Navdušenja se vžigajo ob glasbenih umetnikih - ustvarjalcih in poustvarjalcih. Pri nekaterih se že kmalu pokažejo tudi nagibi v določeno glasbeno usmeritev, npr. za resno ali zabavna glasbo, jaaz itd.

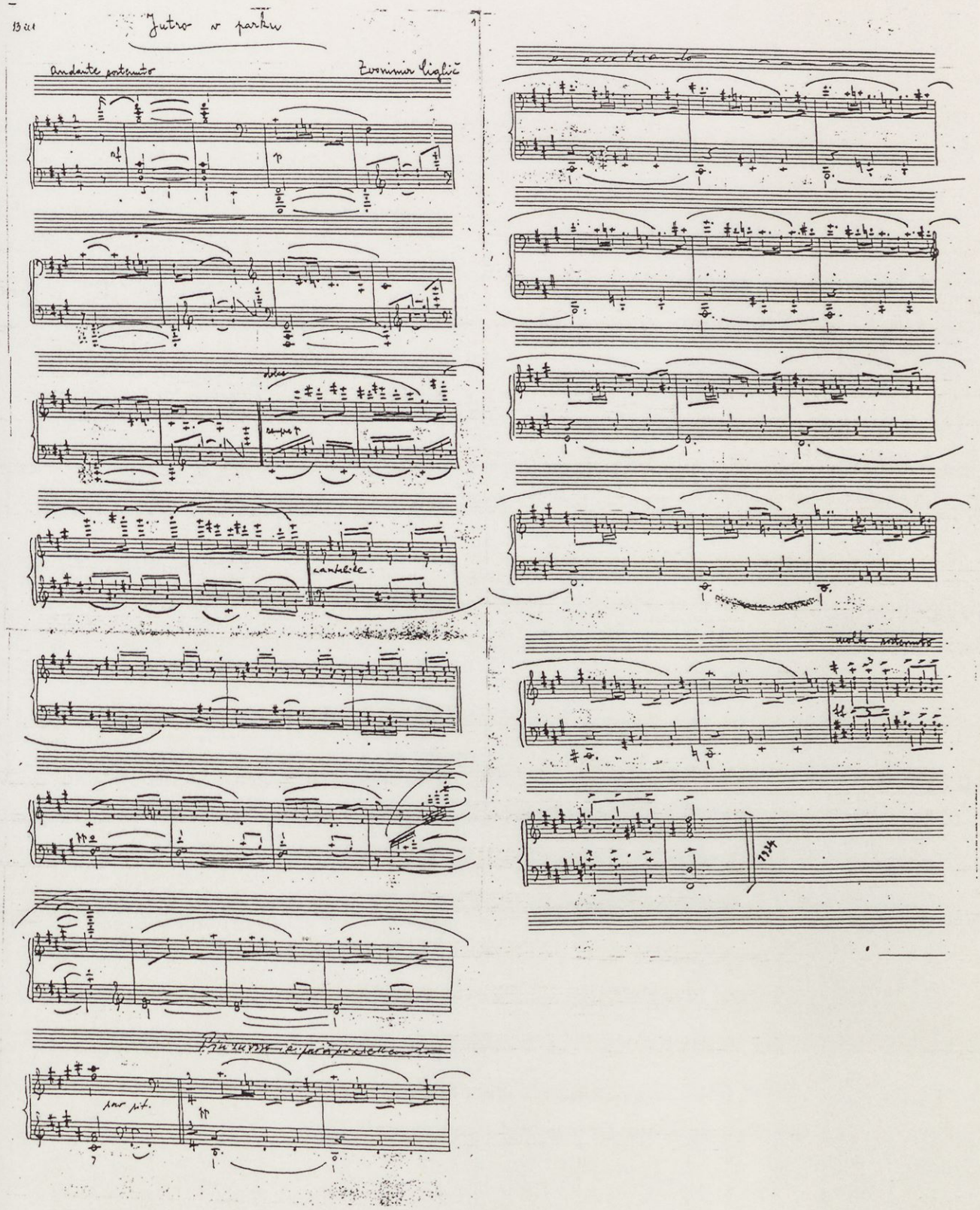
Težnja po lastnem izražanju in oblikovanju se pri mnogih potencialnih ustvarjalcih kaže sprva tudi v različnih smereh umetniškega udejstvovanja. Tako kar osem skladateljev navaja svoj dejaven odnos do likovnega izražanja, pet pa do besednega izražanja /poezija, proze ali gledališča/. Šele postopoma se izkaže vektorska naravnanost v glasbeno ustvarjalnost /Trstenjak, 1981/.

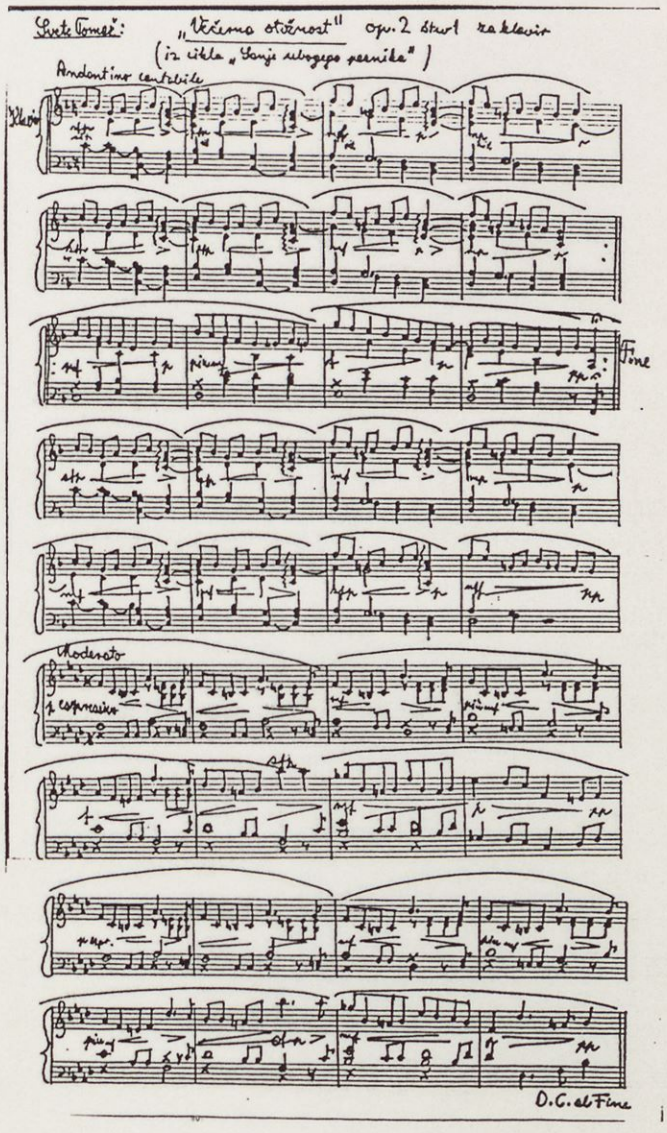
Nekateri primeri zapisanih prvencev slovenskih skladateljev: Vilko Ukmar/*1905/ je napisal svojo prvo skladbo pri desetih letih starosti. Sodelovanje v pevskem zboru ga je spodbudilo k lastnemu oblikovanju štiriglasne zborovske pesmi. Lastnemu besedilu je dodal melodijo, ki jo je harmoniziral na temelju naravnega harmonskega občutka in ob klavirju. Uporabil je modulacijo in predpisal dinamiko.

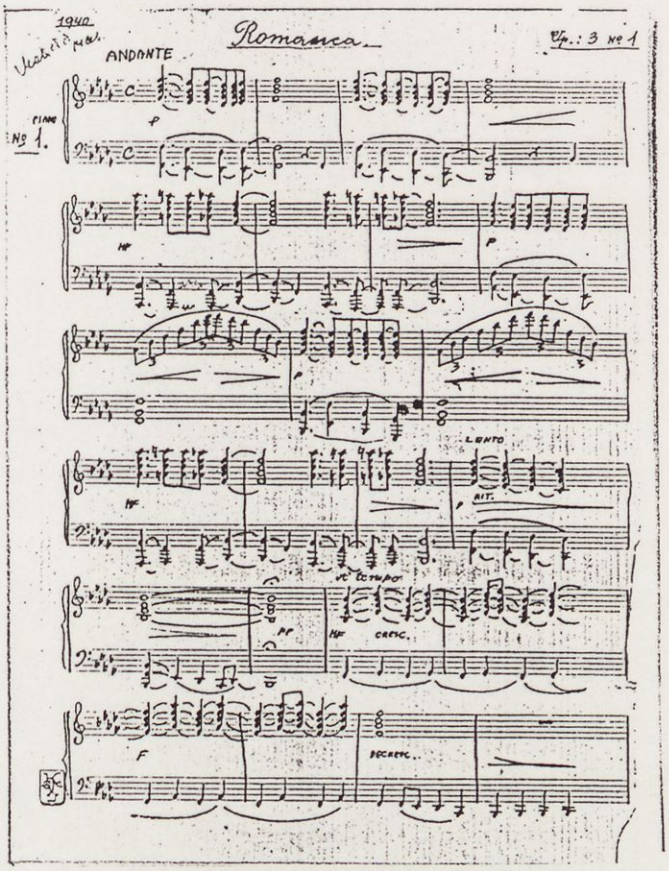
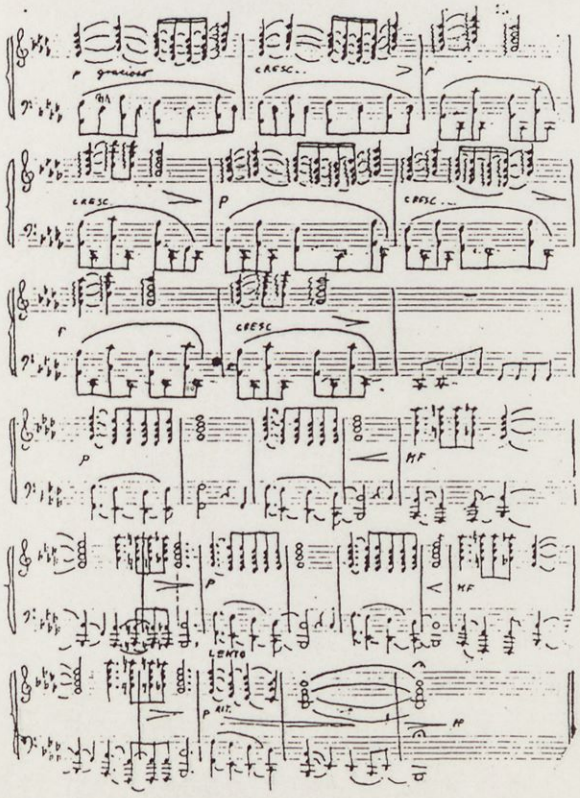
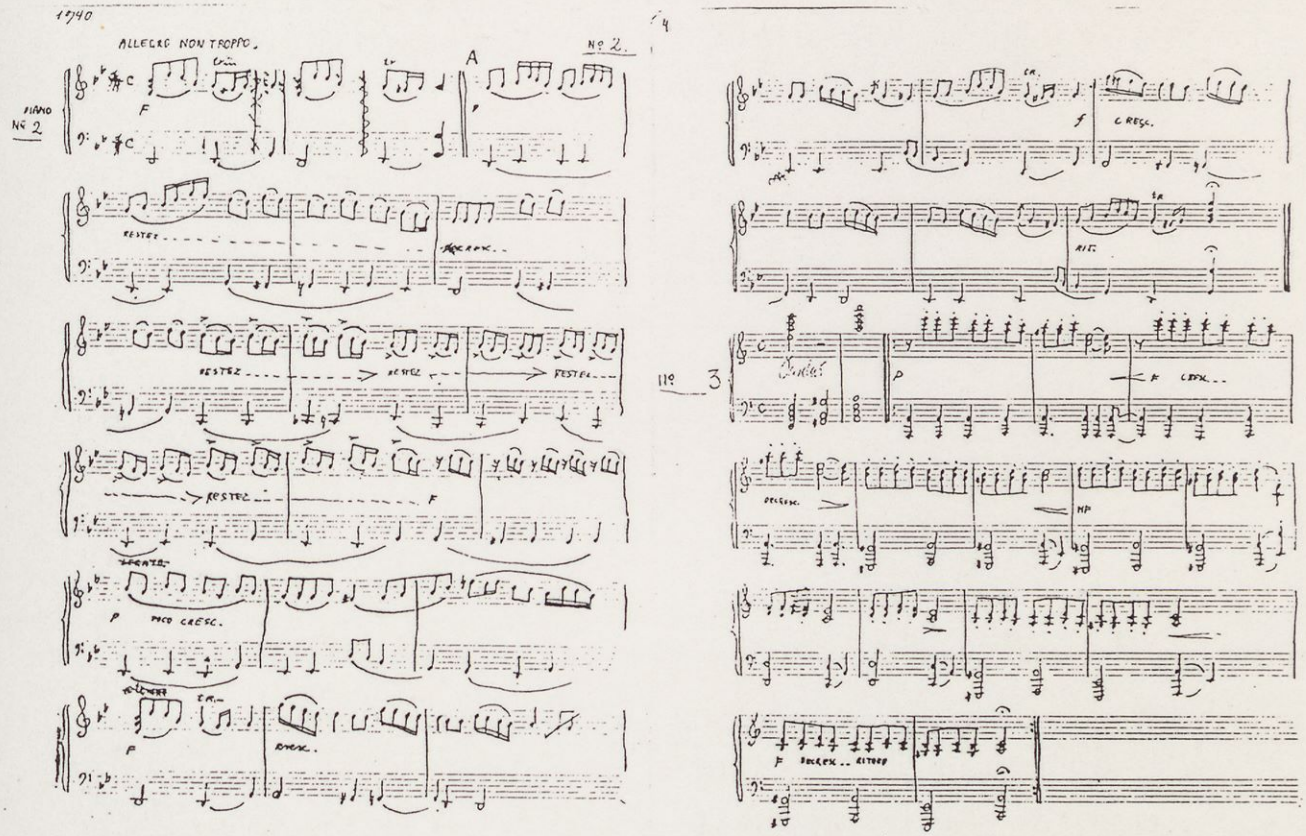
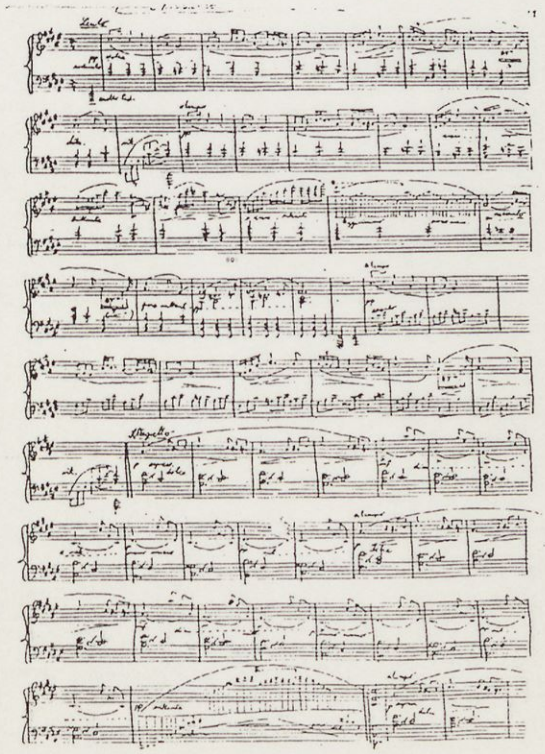
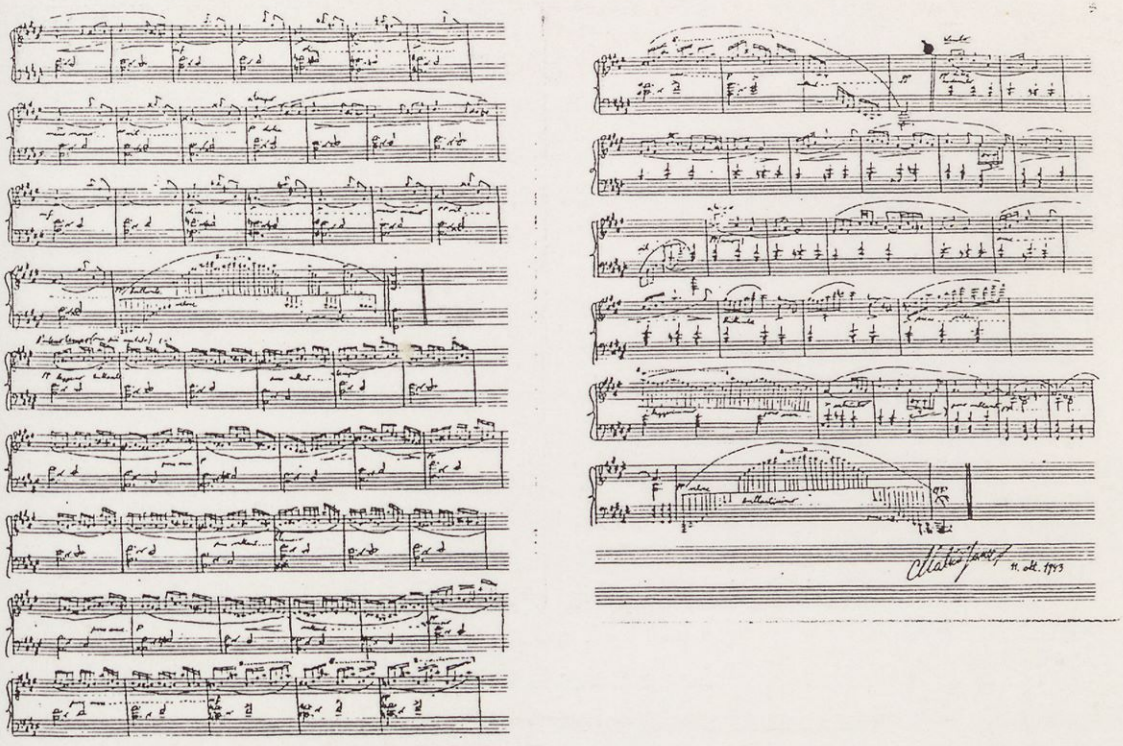
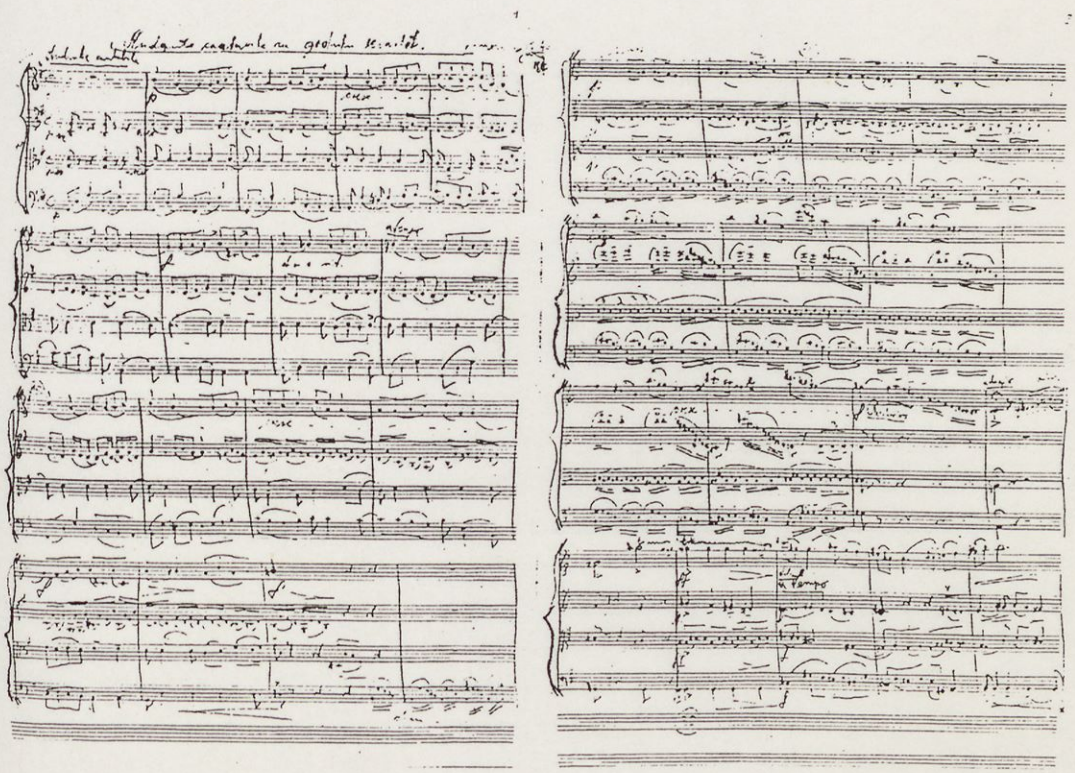
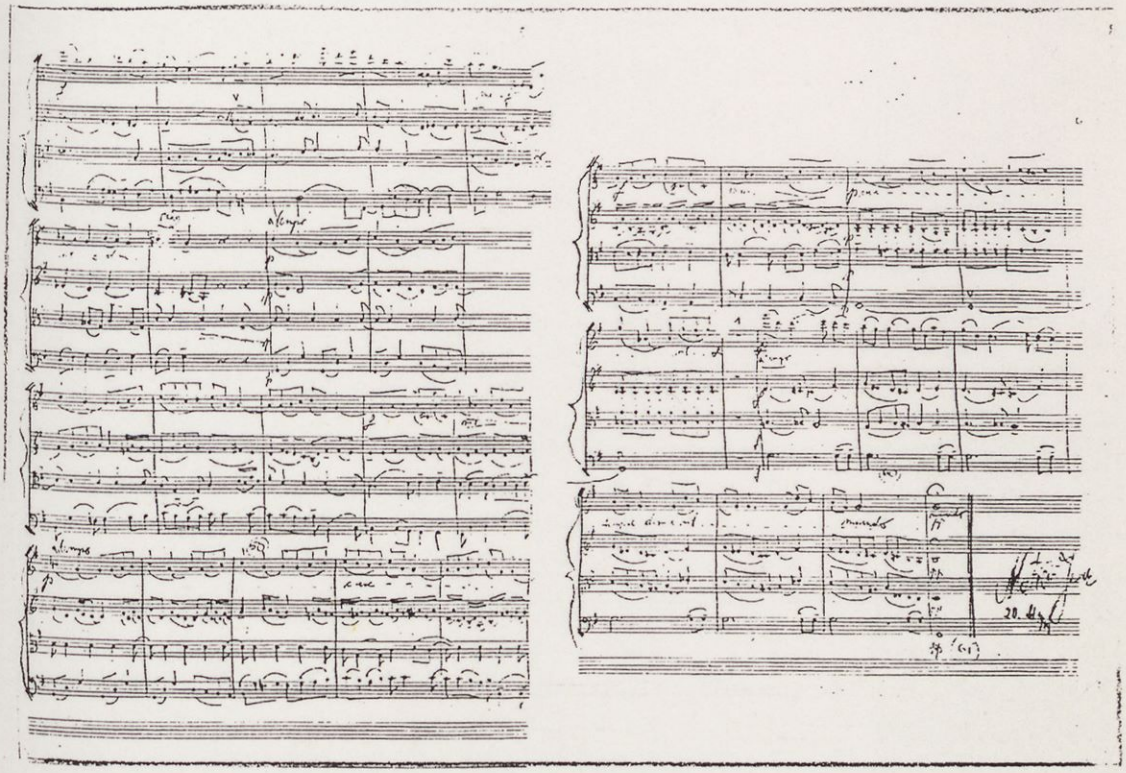


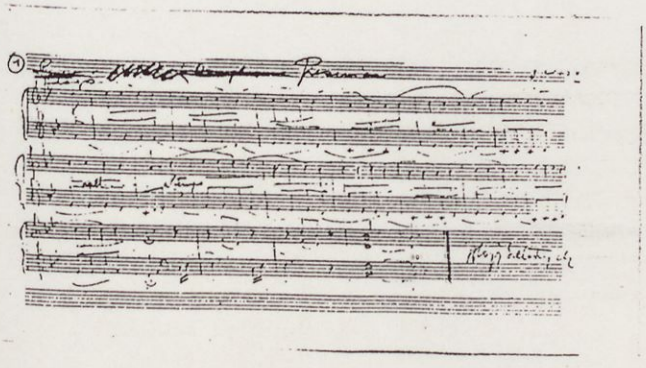
P.Ramovš/*1921/ navaja, da segajo njegovi prvi poskusi v sedmo leto starosti in da od desetega leta dalje kontinuirano piše glasbo. V deseto leto sodi tudi primer klavirske skladbe. Melodiji, ki jo je izrazil v sozvočju terc in kvintakordov, je dodal spremljavo v razloženih akordih. Predpisal je dinamiko in pedal.

P.Šivic /* 1908/ je v svojem 14. letu napisal sonatino za violino in klavir. Prvemu stavku sledita Andante in Vivace. Primer poudarja zasedbo, ciklično formo, znotraj posameznih stavkov pa zametke oblikovnih zakonitosti.


Vivace
2da vez al 8va

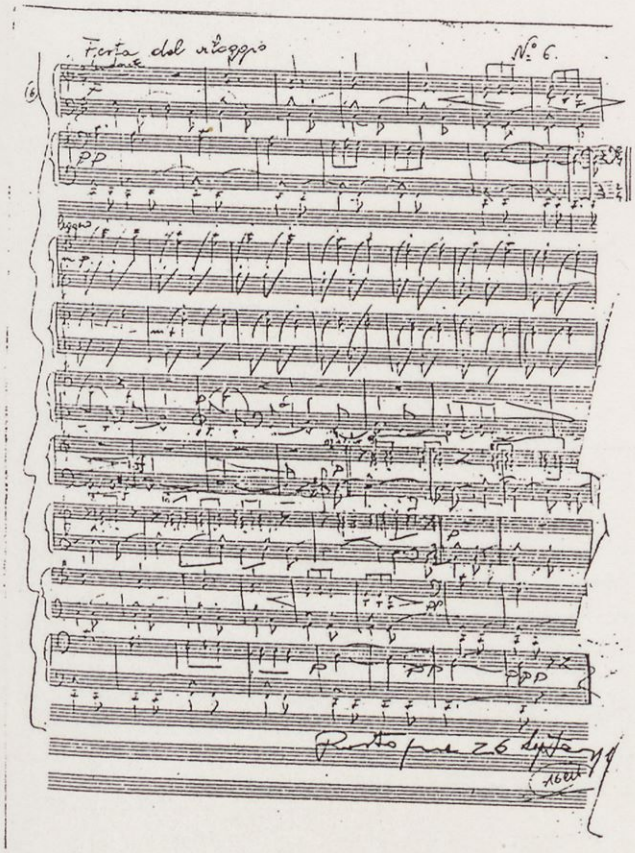
Iz leta 1934, ko je bilo skladatelju Z.Cigliču / x1921/ trinajst let, je klavirska miniatura s programskim naslovom. Kaže na bogato invencijo ter izvajalsko spretnost.



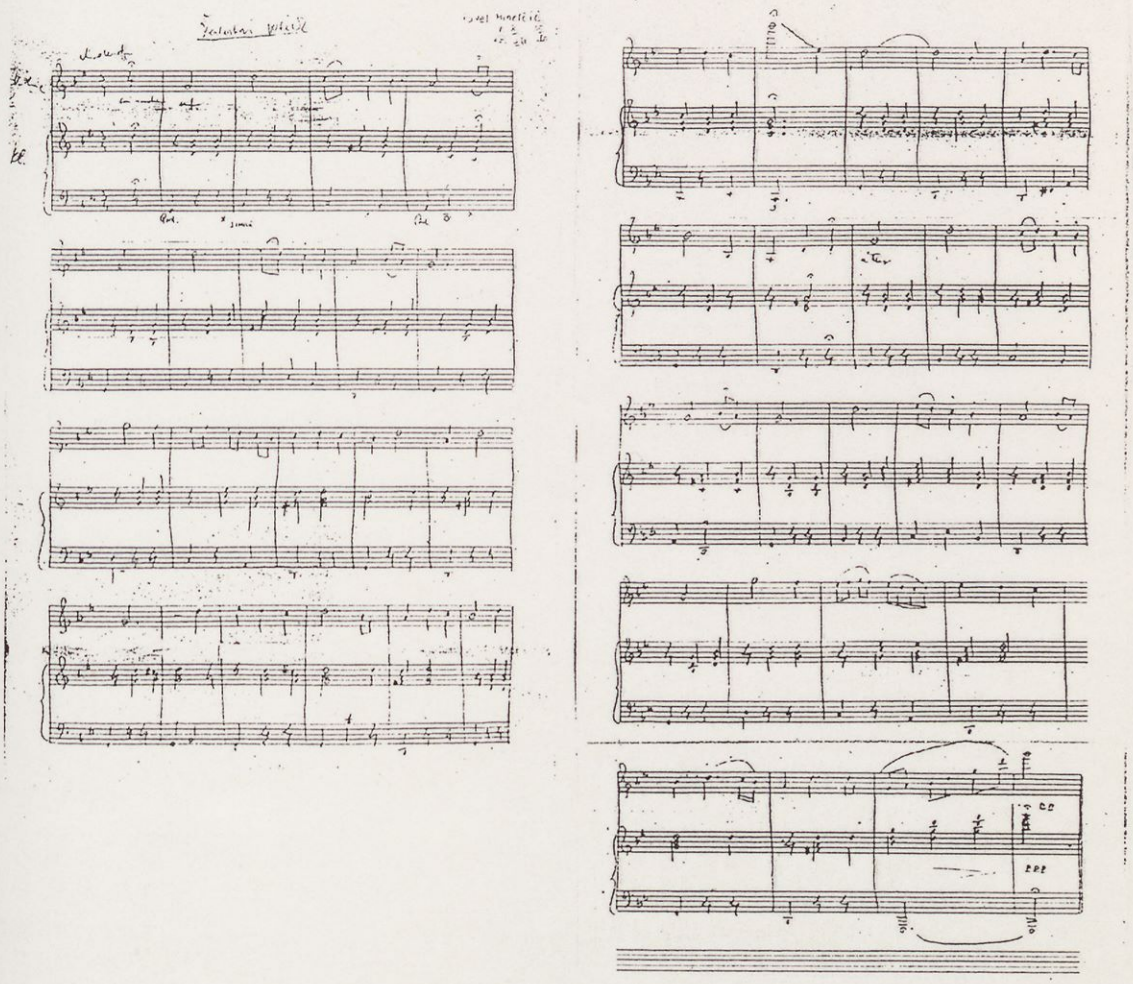
V 13. letu napiše svoj klavirski prvenec tudi T.Svete / *1956/. Oblikuje ga trodelno: prvi del - Andantino cantabile je v duru in se v tretjem delu ponovi, drugi, srednji del - Moderato pa je v molu.

Prvi glasbeni zapisi skladatelja J.Matičiča/* 1926/ sodijo v njegovo 13. in 14. leto starosti. Poleg violine se odloči še za študij klavirja, ker mu ta omogoča neposreden stik s sozvočji, kar poudarja s svojo akordičnostjo tudi primer klavirske skladbe.

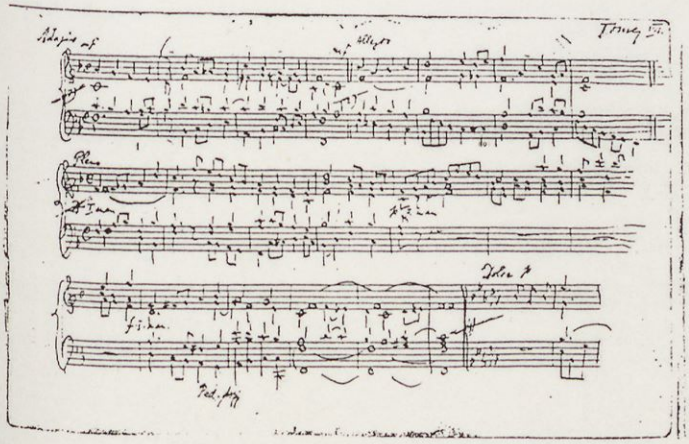
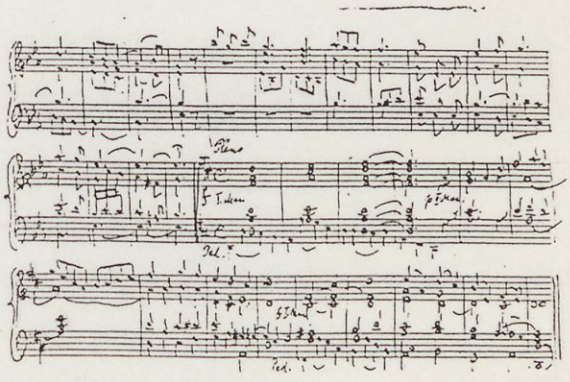
a

b.- Tri leta mlajši Nocturno, ki ga je J.Matičič prav tako namenil klavirju, kaže nagel razvoj kompozicijske in izvajalske tehnike, kot tudi samega notnega zapisa.

c - Hotenje po inštrumentalnem izražanju, skupnem muziciranju in raziskovanju sozvočij je spodbudilo skladatelja, da je v svojem 18. letu komponiral godalni kvartet.

Prvi lastni glasbeni poskusi skladatelja A.Srebotnjaka /* 1931/ segajo v njegovo enajsto leto, tri leta kasneje pa se pojavijo tudi prvi notni zapisi.

a

b V svojem šestnajstem letu je izoblikoval niz miniatur, med katerimi je tudi programsko naslovljena Festa del vilaggio /Praznik na vasi/.



Žalostni valček za violino in klavir je P.Mihelčič /* 1937/ napisal pri osemnajstih letih. Čeprav je eden izmed ohranjenih skladateljevih začetnih zapisov, ne sodi med prvence, ki so nastali že pred tem obdobjem. Avtor jih je javno predstavil na nastopih v glasbeni šoli ter v okviru večerov literarne ustvarjalnosti v Novem mestu.



V 18.letu je nastal zapis orgelskega prvenca M.Tomca /1899 - 1986/. Na platnicah notnega zvezka skladateljevih poskusov je naslednji pripis: "... sem nekaj na dan privlekel ... nekaj pod kritiko, nekaj pa mogoče komaj vredno kritike".

Pričevanja o glasbeni produkciji kot tudi sami primeri poudarjajo misel, da je "kompozicijsko ustvarjanje plod samotvorne sposobnosti, ki jo nobeno podučevanje ne more vcepiti, temveč se javlja spontano in nezadržno samovoljno in nezavisno ...". /Škerjanc, 1971/. Pri tem gre za notranjo oblikovalno silo, ki usmerja potencialnega ustvarjalca tudi v študij kompozicije. Glasbena znanja in izkušnje so za realizacijo skladbe nujne, še posebej glede nastajanja novega ter preseganja že izraženega in oblikovanega. Že prvenci dokazujejo znanja in izkušnje iz različnih glasbeno-strokovnih področij. Seveda pri tem ne gre za znanja, ki jih postopoma omogoča šele glasbeni študij, temveč za različne ravni izkušenj, ki jih lahko dosega glasbeno nadarjen posameznik v določenem okolju.

Skladatelji štejejo za začetek lastnega izražanja predvsem improvizacijo na inštrumentu in notne zapise lastnih glasbenih vsebin. Skorajda pa ne omenjajo elementarne pevsko izmišljanje, značilno za otroka in oblike izražanja, ki jih nakazuje metoda ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji.

Skladatelji, ki so sodelovali z odgovori:

1. B.Adamič, 2. A.Ajdič, 3. F.Bernard, 4. D.Božič, 5.Z.Ciglič, 6. M.Gabrijelčič, 7. R.Gobec, 8. J.Golob, 9. J.Gregorc, 10. J.Jež, 11. U.Krek, 12. A.Kumar, 13. V.Lovec, 14. J.Matičič, 15. P.Merku, 16. P.Mihelčič, 17. P.Ramovš, 18. A.Soss, 19. T.Svete, 2o. A.Srebotnjak, 21. P.Šivic, 22. D.Škerl, 23. M.Tomc, 24. V.Ukmar, 25. U.Vrabec, 26. S.Vremšak, 27. A. Weingerl.

Ustvarjalnost in ljudska glasba

V okviru glasbene produkcije ima svoje mesto tudi bogata zakladnica ljudske glasbe, ki jo karakterizira kolektiven značaj. Vsebine ljudskih pesmi prav gotovo izražajo nekaj, kar je skupno mnogim posameznikom, je splošno človeško in blizu doživljanju določenega okolja. Vendar pa ima ljudska glasba svoje individualne ustvarjalce. Tako kot v umetni glasbi je tudi zanje značilna spontanost, ki se rojeva iz notranje nuje po izražanju, uresničuje pa se s pomočjo improvizatorske sposobnosti. Primarno je torej predvsem izpovedovanje, ne pa zavestno hotenje po ustvarjanju glasbeno novega. V tem pogledu se ljudski ustvarjalec razlikuje od skladatelja v umetni glasbi. Ta značilnost pa mu ne odreka originalnosti, ki se prav tako lahko pojavlja spontano bodisi iz obilja glasbene izpovednosti posameznega ustvarjalca, ali skozi transformacijo bogastva tradicionalnih glasbenih vzorcev v določenem okolju. Tako se slovenska ljudska glasba značilno razlikuje po posameznih pokrajinah; npr.Rezijo označuje Z.Kumer /1983, str.126/ takole: "Improvizatorska žilica, iznajdljivost, moč izročila in gojena spretnost v izražanju s prispodobami, vse te rezijanske značilnosti so se kazale v pojočih pogovorih s planine v planino."

Spontanost v ustvarjalnosti ter splošni značaj in pomen nastalih vsebin za določeno okolje pogojuje "brezimnost", ta pa hkrati poudarja miselnost, da je ljudska glasba vzklila iz skupnosti brez individualnosti /Fischer, 1966/.

Ljudski ustvarjalec navadno v sebi združuje pesnika in glasbenika, ki pesem ustvari in poustvari. Z.Kumar navaja /1975, str.124/, da je "po ljudskem pojmovanju pesem šele takrat zares pesem, če jo je mogoče zapeti." Ljudski pesnik se pri tem izraža z vsakodnevno govorico svojega neposrednega okolja /v narečju/. Besedilu spontano doda melodijo, ki jo bodisi sam ustvari, prevzame ali delno prilagodi po znani pesmi. Bistveno pri tem je, da melodija po svoji ritmično-metrični zasnovi odgovarja besedilu. Prevzemanje melodij ali posameznih melodičnih delov je pogostokrat podzavestno. Ob združitvi z novim

besedilom se melodija utelesi v celostno podobo, v kateri prvotna vsebina spominsko zbledi. Takšen pristop v ljudskem glasbenem snovanju v marsičem spominja na otroško glasbeno kreativnost.

Ljudsko glasbeno ustvarjanje se vselej poraja skozi neposredno izvajanje in se po tej poti tudi širi ter ohranja. V procesu reprodukcije se izročilo v posameznostih spreminja. Tako se stežka ugotavlja autentična oblika posameznega primera, značilne so predvsem njegove različice. Vsakič ko ljudski pevec ali godec izvaja eno in isto delo, pomeni to svojstveno poustvaritev, ki hkrati ko ohranja pri življenju določeno izročilo, ohranja tudi odnos do poustvarjalnosti.

2. G l a s b e n a i n t e r p r e t a c i j a - p o u s t v a r j a l n o s t

"To je estetski odnos, ustvarjalna izkušnja ter celokupnost specifičnih znanj, razumevanja in navad."

A.A.Melik-Pašaev[1/]

Za razliko od večine drugih umetnosti potrebuje glasba posrednika med glasbenim delom in poslušalci. To vez predstavlja reprodukcija, se pravi izvajanje, prek katerega določen glasbeni zapis zvočno oživi. S pomočjo izvajalskih sredstev ga izvajalec materializira in pri tem čim bolj verno predstavi. Glasba realno obstaja v času izvajanja. Po tej poti najbolj neposredno prodira v poslušalca, zato je izvedba posredovanje njene moči.

Reprodukcija ima svoje fizikalno-fiziološko in psihološko izhodišče. Fizikalno-fiziološko izhodišče zajema izvajalska sredstva - glasbila ter z njimi povezano izvajalsko tehniko, psihološko

---

1/ v P.Minčeva: Metodika na muzikalnato vzpitanie v espu, Sofija, 1985, str.111

izhodišče pa so procesi glasbenega doživljanja in mišljenja, ki jih izzove posamezna glasbena vsebina.

Temelj za reprodukcijo je notni zapis. Ta pomeni izhodišče, ki ga konkretna izvedba zvočno izpolni. "Izvajalec mora razgibati statičnost znakov in jih narediti dinamične." /Busoni/[1]. Glede na to označuje izvajalca sinteza glasbenih sposobnosti in znanj, kot so tehnična pripravljenost, muzikalnost, občutljivost za stil ter idejna osveščenost.

Ti orientacijski dejavniki poudarjajo pri izvajalcu epistemično strukturo, vendar pa so v umetniški reprodukciji prav tako pomembni tudi hevrizmi, ki se zrcalijo v subjektivni izraznosti izvajalca. Prek tega prehaja reprodukcija v višji pojem interpretacije /lat.interpretatio-razlaga/ ki jo globlje pojasnjuje slovenski izraz poustvarjalnost. To je oblika umetniške kreativnosti, ki jo označujeta impresiven ter ekspresiven izraz. L.B. Mayer /1986/ definira izvajalca kot ustvarjalca, ki s svojo sposobnostjo doživljanja in imaginacije oživlja glasbeni zapis ali po ustnem izročilu ohranjeno glasbeno tradicijo. Prenos notnega teksta v zvočno podobo pomeni predvsem avtentičen prenos avtorjevih glasbenih zamisli in doživljanja. Pri tem se medsebojno prepletata logično oblikovni in čustveni izraz, ki uresničujeta vsebino glasbenega dela. "Vsaka skladba skriva skladateljeva čustva izražena v določenem kodu; med interpretacijo jih je treba dekodirati" /Rostropovič, 1985/[2]. V tem iskanju se poraja v izvajalcu svojstven vtis o skladateljevi zamisli; skozi izvedbo ga poslušalcem posreduje - razloži.

Z interpretacijo se vzpostavlja intimni stik z glasbenim tekstom. Z močjo vživljanja, domišljije in razumevanja prodira izvajalec v najgloblje plasti glasbene vsebine. Skladateljevi viziji pridružuje tudi svojo subjektivno izraznost in jo sprošča skozi poustvarjalni proces, skozi ustvarjalno muzikalno voljo. /Martienssen, 1954/

1/ v I.Focht: Savremena estetika muzike, Beograd, 1980, str.83
2/ M.Zlobec: Mstislav Rostropovič; Delo, 14.sept.1985

"Bogatejša kot je umetnina več obrazov izkazuje; je kot kip, ki ga lahko opazujemo z različnih zornih kotov in v tem se porajajo možnosti poustvarjanja" /Ozim, 1982/[1]. Ista partitura se skozi posamezne zvočne konkretizacije svojstveno obnavlja. Vsaka izvedba glasbenega dela je ena izmed različic glasbene zamisli, ki nastane v predstavi poustvarjalca in jo v notnem zapisu ni možno zabeležiti. Senzibilen in izviren interpret se prepušča tudi časovni inspiraciji tako, da je vsaka njegova izvedba, čeprav gre za isto delo, v niansah nova.

Umetniško raven interpretacije določata globina razumevanja glasbenega dela ter moč čustvovanja. Po teh kriterijih daje zvočna realizacija skladbe vtis ali samo reprodukcije ali umetniško vrednejše poustvaritve ali celo soustvaritve. "Imamo to srečo, da nam kakšno delo bolje izvedejo, kot smo si ga zamislili." /Krek/[2].

Primarna oblikovna kategorija opredeljena v okviru glasbene produkcije z melodijo, ritmom, harmonijo, polifonijo ima v reprodukciji absolutno zvočno podobo. Sekundarna komponenta z dinamiko, tempom, agogiko ter dopolnjena z artikulacijo, frazirannjem in izraznostnimi oznakami pa omogoča bolj ali manj relativne nianse. Prav relativnost v navedenih elementih je izhodišče hevrizmov v interpretaciji in jih je zato potrebno glede poustvarjalnosti pojmovati kot primarno kategorijo. Stopnja subjektivnosti oziroma izvajalčevega deleža v interpretaciji je pogojena s stilnimi zakonitostmi, popolnostjo glasbenega zapisa, predvsem pa z osebnostjo reproduktivnega umetnika in njegovimi poustvarjalnimi sposobnostmi. "Lepo in kulturno petje ni zavisno le od lepega glasu, marveč predvsem od načina petja, pri čemer so najvažnejše dinamične in agogične finese. In če se temu pridruži še zdrava muzikalnost in umetniški čut, je vse. To umetniško podajanje dobi izraz življenja" /Betetto/[3].

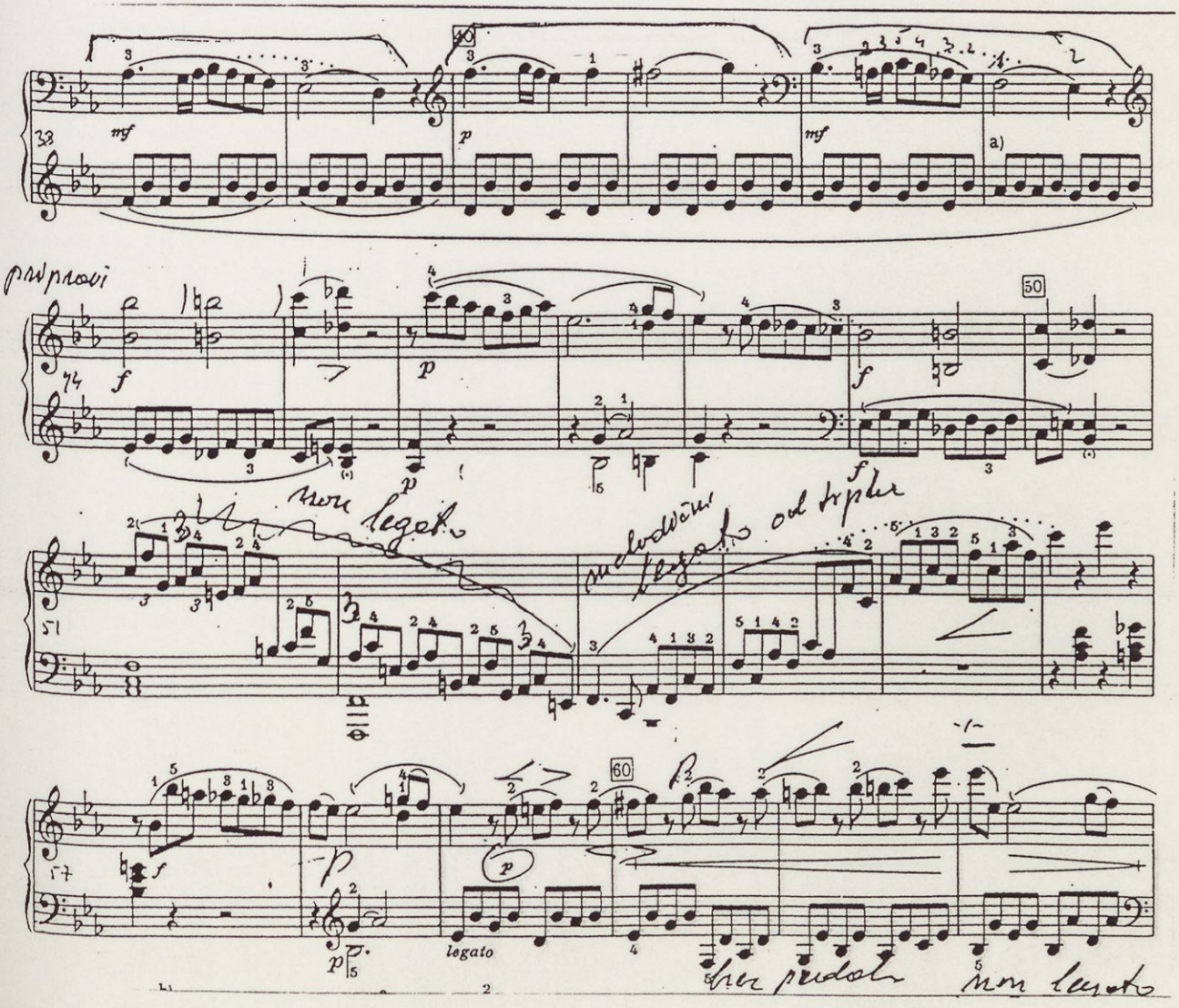
1/ Igor Ozim: Četrtkovi glasbeni večeri, RTV Ljubljana, 8.4.1982

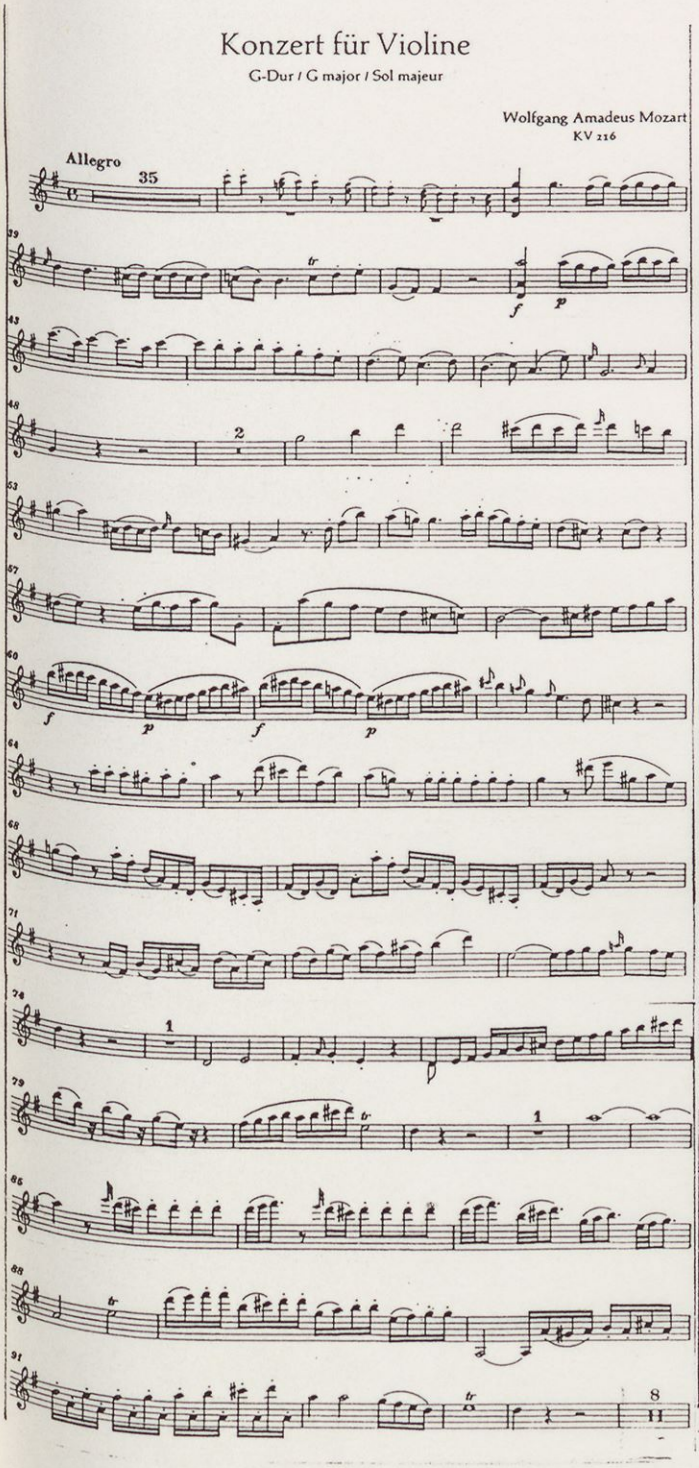
2/ v A.Trstenjak: Psihologija ustvarjalnosti, Ljubljana, 1981, str.458

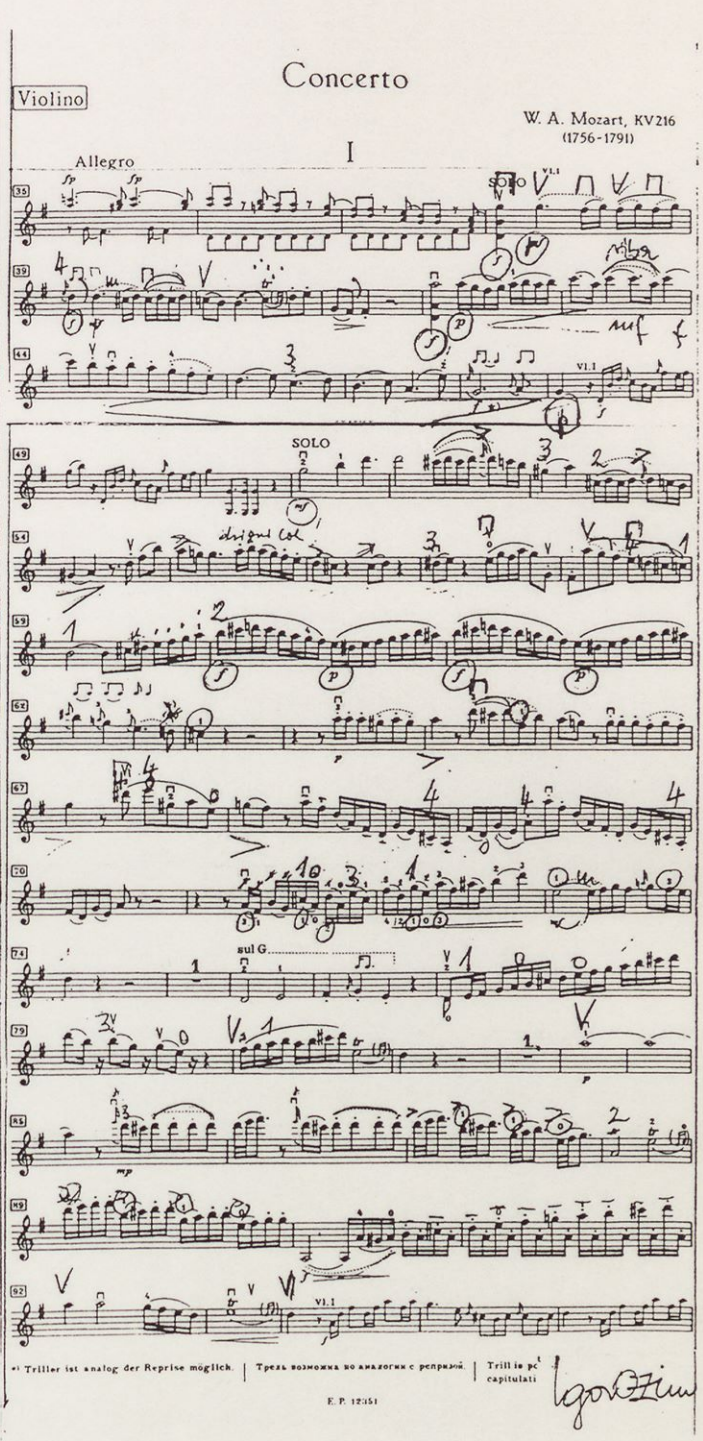
3/ v V.Ukmar: Srečanje z Julijem Betettom, Ljubljana, 1961, str.124

Interpretacija glasbenega dela je vezana na vrsto procesov, ki se med seboj izmenjujejo in nadgradujejo: aktivirana auditivna sfera je odvisna od vnaprejšnje notranje zaznave glasbenih likov z njihovimi značilnimi elementi; aktivirana miselna sfera usmerja razumevanje skladbe v njenih posameznih komponentah; aktivirana čustvena sfera spodbudi doživljanje glasbene vsebine; aktivirana notranja energija - volja išče najustreznejša sredstva in koncept poustvaritve; izvedba je zvočna realizacija, v kateri izstopa poslušanje lastnega izvajanja, prek katerega se sočasno ocenjuje in usmerja glasbeni potek.

Reproduktivni umetnik glasbeno delo poustvarja v nasprotni smeri kot ustvarjalec. Usvaja ga po delih; najprej ga razstavlja, zatem pa povezuje v celoto. Pri tem proučuje formalno strukturo skladbe, ki ima svoje tehnične in muzikalne zakonitosti. V končni fazi jo reproduktivno obvlada in interpretira.

Primer studije interpretacije: Mozart - odlomek iz 1.st. Sonate št.14 /KV 457/

Primerjava osnovnega notnega zapisa skladbe /Mozart- odlomek/
z dopolnjenim zapisom poustvarjalca /Ozim/





Začetki interpretacije

Tako kot je obdobje otroštva in adolescence zanimivo s stališča razvoja glasbene produkcije, je značilno tudi za vzgojo reproduktivca - interpreta. Vzgojno-izobraževalni pristop je v obeh primerih enak, izhaja iz istega glasbenega predmetnika, v katerem ima osrednji pomen glasbilo.

Pri potencialnem reproduktivcu je težnja po glasbenem doživljanju in aktivnosti osredotočena na izvajanje dane glasbene literature. Pri tem so interesi usmerjeni v študij vedno novih skladb, v katerih učenec postopoma zmaguje tehnične in muzikalne težavnostne stopnje ter se usmerja k umetniški popolnosti. Prav na področju glasbene reprodukcije se otroci in mladostniki večkrat že zelo zgodaj izkazujejo z umetniškimi uspehi in prav tu je še posebej poznan fenomen "čudežnega otroka".

Pri harmonični vzgoji mladega izvajalca gre muzikalni razvoj vzporedno z razvojem izvajalske tehnike. Obvladovanje skladbe pomeni točno poznavanje notnega zapisa in njegovega prenosa v inštrument ali pevsko izvedbo, hkrati pa sposobnost predstavitve emocionalne ali idejno umetniške vsebine dela. V začetnem obdobju glasbenega študija je sicer poudarek na tehničnem in glasbeno-analitičnem delu, ki omogoča znanje za dosego muzikalne celovitosti. Vzporedno pa morata potekati tudi emocionalni razvoj in estetska vzgoja, ki omogočata, da izvajalec sliši skladbo v določenem vzdušju in mu ob izvajanju sledi /Novak, 198o/[1]. Slediti zvočnim poustvarjalnim predstavam pomeni predvsem razviti sposobnost poslušanja lastnega izvajanja v njegovih posameznih in združenih izraznih komponentah.

Za potencialnega poustvarjalca je značilno močno hotenje po izvajanju in posredovanju dane glasbene literature. Muzikalnost kot sinteza glasbenih sposobnosti se izkazuje v potencirani izvajalski spretnosti in občutljivosti za interpretacijo.

1/ Z.Novak: Referat na seminarju učiteljev klavirja, Ljubljana, 198o

3. Poslušanje glasbe kot poustvarjalni proces

"Umetnost ni pribežališče,
ampak postavlja zahteve"

W.Fortner[1/]

Spoznavanje umetniškega dela je povezano s komunikacijo, to je s prenosom umetniškega sporočila. Tako se ustvarjalec in poustvarjalec nenehno soočata z glasbenim avditorijem.

Raziskave glasbene percepcije so zapletene, kajti v glasbena doživetja in zavest o njih je težko prodreti /Mersmann, 1952/. Percepcija je večinska ob poslušanju glasbenega dela v izvajani obliki. Poteka lahko sicer tudi ob notnem zapisu skozi notranjo zvočno predstavo, ki je odvisna od sposobnosti glasbenega branja in v tem pogledu omejena na ožji, strokovno usposobljen krog poslušalcev. Gotovo pa je, da glasba v partituri ni pristopna v vseh svojih notranjih razsežnostih, zaradi česar potrebuje materialno rojstvo v izvedbi.

V čem je glasbena percepcija ustvarjalni proces? Materialna realizacija glasbenega dela je časovno pogojena; od trenutka do trenutka se v svojih strukturah, fakturah in tudi spremembah faktur pojavlja in hkrati izginja. To hkratno pojavljanje in zginevanje glasbenega tkiva poslušalec v svoji notranji predstavi sestavlja in poustvarja v sebi dostopno celostno glasbeno podobo. Čutno zaznava glasbeno materijo, duhovno pa sprejema glasbene strukture, katerih značilnosti niso v posameznih izraznih elementih, temveč v razmerjih, ki vladajo med njimi. Tako npr. poslušalec prej izoblikuje predstavo o melodiji, kot pa o njenih posameznih tonih. Pod vtisom Mozartove glasbe mpr. I.Andrić napiše: "To je kot neskončna vrsta šatulj, od katerih je ena manjša od druge in so druga v drugi. Lepo v lepem in še lepše ..."/[2/]. V nekaterih primerih sodobne glasbe,

---

1/ v P.Kuret: Besede skladateljev, Ljubljana, 1985, str.1o6
2/ I.Andrić: Znamenja ob poti, Ljubljana, 1977

ki je generično drugačna, je percepcija glede glasbenih likov spremenjena s poudarjeno vlogo posameznih zvočnih struktur, ki jih poslušalec sprejema kot niz zvočnih vzorcev.

Glasbene strukture ostajajo v spominu, njihova kvaliteta in kvantiteta pa sta odvisni od zaznavnih, spoznavnih in spominskih sposobnosti posameznika. Glasbeno delo zaživi kot celota po končanem poslušanju v obliki specifičnega modusa, ki ga posamezen poslušalec ohranja v svoji notranji predstavi. Kot forma zaživi glasbeno delo v trenutku, ko je odzvenelo /C.Dahlhaus, 1986/. Omenjena dejavnost je v jedru obnovitev ustvarjalne aktivnosti; je reprodukcija v sebi in v končnem produktu subjektivna variacija določenega glasbenega dela.

Pogosto poudarjajo, da je temeljni pristop h glasbeni biti doživljaj, vživljanje in podoživljanje /Jankelevič, 198o/. Doživeti glasbeno delo pomeni občutiti njegovo vsebino skozi obliko. Vsak glasbeni lik ima svojo življensko stvarnost, energijo, ki jo doživljamo kot oblikovno vsebino. /Ukmar, 1976/ Doumemo jo z mišljenjem tako, da se zavemo občutkov,vtisov in vzgibov,nastalih v sebi. Glasba nas v tem primeru, čeprav povsem nedoločno, spominja na neka splošna, celokupna življenska spoznanja in integralne izkušnje /Stefanović, 1986/. Tako poslušalec skozi glasbo uzaveša doživljanje - čustvovanje, skozi doživetja pa ustvarja zavest o oblikovni vsebini, ki je prvinska, vsakokratna in izhaja iz forme same. "Oblika je zunanji izraz notranje vsebine" /Kandinski, 1985, str.288/. Oblikovna vsebina ni pojmovana, ampak občutenjska. Nastali liki so "ustvaritev našega doživljajskega subjekta" /Trstenjak, 1981, str.453/- Ali kot pravi V. Kandinski, da umetnino sestavljata dve prvini, notranja in zunanja. Notranja je čustvo v umetnikovi duši; to čustvo pa je zmožno zbuditi podobno čustvo v gledalcu ... Občutki so pri tem most, to je fizična zveza med nesnovnim /t.j. umetnikovim čustvom/ in snovnim, iz česar nastane umetnina. In po drugi strani je to, kar čutimo, most med snovnostjo /umetnik in njegovo delo/ in nesnovnostjo /čustvo v gledalčevi duši/.

Doživljaj oblikovne vsebine ni le subjektivni občutek, temveč razodeva objektivni izraz življenja glasbenega lika. Tako npr.

številne Bachove kompozicije posredujejo umirjenost in hkrati določeno miselno energijo, iz česar se poraja čustvo umirjenega veličastja. Oblikovna vsebina ni le lastna predstava, temveč neposredna, dokazljiva izkušnja in tako živa stvarnost.

Poslušalec pooblikuje glasbeno podobo po emocionalni in racionalni poti, kar v praksi opredeljuje doživljajski in analitičen način poslušanja glasbe. Primaren je doživljaj, ki raste iz celostne vsebine, mišljenje pa omogoča razumevanje zvočnega tkiva, oblikotvornosti in same forme. V procesu glasbene percepcije se mišljenje in čustvovanje prepletata in dopolnjujeta, njuna globina in delež pa sta odvisna od občutljivosti, doživljajske moči in glasbene osveščenosti poslušalca. Umetnina biva toliko, kolikor jo mislimo in doživljamo /Trstenjak,1981/.

Dojemanje glasbe navdaja poslušalca tudi z estetskim doživetjem. Človekova težnja po lepoti je izražena v težnji po njenem ustvarjanju. Poslušalec estetsko doživlja in ustvarja v sebi dojem lepega, čimbolj neposredno občuti stik z glasbenim delom. Lastna izkušnja in mišljenje oblikujeta v poslušalcu senzibilnost, ki je v skladu z njegovimi estetskimi preferencami in estetskim vrednotenjem.

Estetsko doživetje je pomen, ki ga ima skladba za poslušalca, poudarja C.E.Seashore /1938/. Osebni okusi so različni, izhajajo iz avtentičnih glasbenih doživetij in izoblikovanih kriterijev. Kriteriji o estetski vrednosti glasbenega dela so odvisni od osebnosti poslušalca ter njegovega okolja. So priučeni in se oblikujejo na temelju kontaktov s predhodnimi glasbenimi doživetji.

Poslušanje glasbe je torej sposobnost, s katero posameznik v sebi poustvarja glasbene like, njihove oblikovne vsebine ter predmete estetskega doživljanja in vrednotenja.

Ker glasba nima neposredne spoznavne vsebine, jo posamezni poslušalci iščejo v lastni fantaziji. "Vsaka umetnina, če je umetnina ... polni dušo s skušnjo lastnih možnih doživetij in misli in nas privede iz zunanjega sveta v lastni notranji jaz" /Jerman, 1982/. Glasba s svojo oblikovno vsebino močno mobilizira

misli in spodbuja različne asociacije o svetu, ki je zunaj nje. V tem primeru poslušalec ustvarja iz tkiva lastnih asociacij subjektivne fabule in si z njimi razlaga glasbeno vsebino. S tem v zvezi je zanimiva Cankarjeva izpoved : "Med vsemi umetnostmi mi je glasba najbolj tuja in obenem najbolj ljuba. Vse teorije so mi zaklenjene in zapečatene: še not ne znam brati. To popolno sramotno neznanje pa se čisto prijazno druži s prav posebno, skoraj bolno občutljivostjo za zvok, za ubranost in neubranost. Vsaka melodija je bitje zase, ima svoj telesni obraz, svoj živ pogled, svojo besedo in kretnjo! Vsaka odpre na stežaj vrata mislim in spominom brez števila; in vsaka je doživljaj, ki ostane duši neizbrisljiv."[1/]

Predstavno konkretnost podpirajo nekatera glasbena dela tudi sama po sebi. V njih obstaja še druga, se pravi snovna vsebina, ki je vsebovana v stvarnem pojmovnem svetu. Izstopa v besedilih vokalne in vokalno-inštrumentalne glasbe, v tonskem slikanju, pomenskih motivih, v programski glasbi. S tem ko je snovna vsebina opredeljena kot drugotna, je v vsakem glasbenem delu poudarjena prisotnost prve, to je oblikovne vsebine.

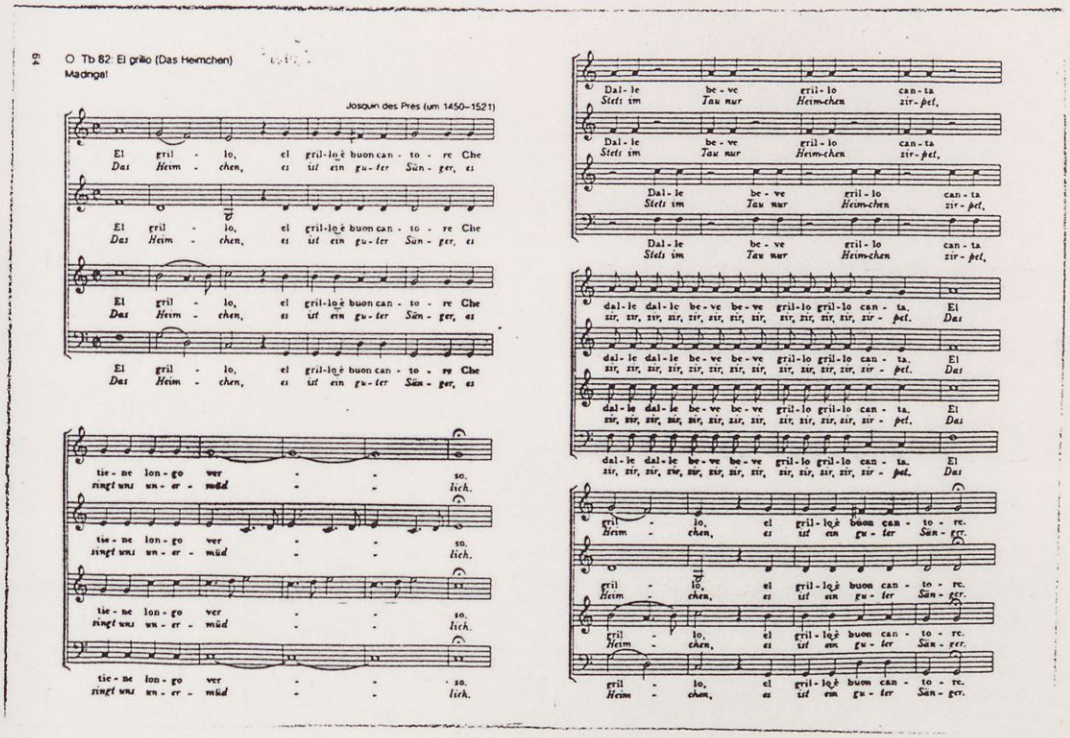
Že pomenski naslov dela lahko v poslušalcu spodbudi asociacije in fantazijo. Tako npr. Vurnik /1929, str.93/ piše o skladbi C.Debussyja: "Dokler ti ne povem iz programskega naslova skladbe, kaj ti kosi 'pomenijo', ne boš 'videl' spričo teh enostavnih ritmičnih motivov-plesa snežink /'The snow is dancing' iz klavirske suite 'Childrens Corner'/, potem boš pa takoj zapadel 'prevari' in fantazija bo živahno zaposlena s predstavami redkega, pozneje gostejšega in bolj zmešanega padanja /staccato/ belih kosmičev, občutil boš celo občutje sivega zimskega dne in se otroško radoval prvega snega". Ta razlaga potrjuje misel, da programska glasba ne more sama izpovedovati konkretnega pojava, ampak da predvsem prinaša njegovo vzdušje /Schopenhauer/[2/].

1/ v F.Zadravec: Cankarjevi pogledi na jezik; Jezik in slovstvo, XXI, 1975/76

2/ v D.Pejović: Nova filozofija umetnosti, Zagreb, 1972, str.92

Snovno vsebino spodbudijo zlasti tonska slikanja, ki imitirajo določeno zvočno situacijo.

Primer tonskega slikanja: J. des Pres - odlomek iz madrigala "El grillo" /Čriček/



Skladatelj je uporabil tehniko "imitazione della natura" v onomatopoijah, ritmu in ponavljajočih tonskih višinah.

Programi najbolj neposredno uvedejo poslušalca v snovno glasbeno vsebino. Npr.: Uvodne misli iz programa simfonične pesnitve Bela Krajina skladatelja M. Kozine:

"V Beli krajini zasije sonce. S svojo mirno svetlobo zasipava svetle breze, se zrcali v mirni Kolpi, ponagaja resnobnim Gorjancem ...".

Obstajajo pa tudi tako imenovane avtomatske asociacije, ki so privzgojene ob določenih glasbenih vsebinah /himnah žalnih koračnicah/. Te izražajo kolektivno čustvovanje in določene

reakcije, ki presegajo subjektivnost. Namen tovrstne glasbe ni, da izraža neka čustva, temveč da jih proizvede.

4. Glasba kot spodbuda za ustvarjalno izražanje v okviru drugih umetnosti

Poleg tega, da so glasbeni procesi zasnovani na kreativnosti, je glasba lahko tudi vzgib, ki sprošča fantazijo in ustvarjalno izražanje v okviru drugih umetnostnih smeri. Tako se pojavlja povezava med različnimi umetnostmi. "Prepričan sem, da je pri vseh umetniških dejavnostih kljub izraznim posebnostim in razlikam med njimi - tudi nekaj skupnega, nekaj kar raste iz podobnih osnov časa in prostora, ki ne moreta ostati brez vpliva na umetnosti". /Zlobec/[1]

Skupno težnjo po estetskem doživljanju v posameznih umetnostih je poudaril Stano Kosovel npr.: v pesniški besedi[2].

> Vse sem že videl in slišal, in vendar me mika
> linija, ton in beseda, ker vse je le slika
> one resnice, ki v svetu na veke živi
> in mojo dušo z lepoto krepi.

Podobno tudi Kandinski poudarja, da so si umetnosti med seboj sorodne, svojo avtohtonost pa da ohranjajo skozi lastna izrazna sredstva. Tako je pobuda za nastanek glasbenega ali likovnega dela lahko enaka, glasbenik kot slikar poznata tisto "notranjo nujno po izrazu", ko pa skušata svoje sporočilo posredovati drugim, rabita vsak svojo govorico, glasbeno ali likovno. Nobena umetnost sicer ne more "nadomestiti druge, lahko pa jo močno obogati v pluralistični sintezi ... v ustvarjanju sintetične monumentalne umetnosti". /Tršar, 1985, str.13/

1/ Večeri pri slovenskih skladateljih, arhiv RTV Ljubljana, 1976/77

2/ Književnosti in umetnosti: Dom in svet, Ljubljana, 192o, let.33

Na zunaj povsem različna izrazna sredstva in prvine posameznih umetnosti odkrivajo notranjo identiteto skozi doživljanje. Ta "je postala podlaga poskusom, ki raziskujejo, kako podpreti določen zvok ene umetnosti z identičnim zvokom druge, ga okrepiti in s tem doseči posebej močan učinek. To je sredstvo za učinkovanje". /Kandinski, 1985, str.3o4/. Izraz glasbene vsebine v drugem mediju je pomemben prikaz njenih doživljajskih in oblikovnih značilnosti.

4.1. Glasba in ples

> "Gibanje in skladna igra človeškega telesa ter poklonitev njegovi skladni lepoti je bližji izvir glasbenega 'navdiha' kot sta misel in lepota."
>
> M. Cipra[1/]

Povezava med glasbo in gibanjem je prvinska in neposredna. Poraja se skozi človekovo težnjo po izražanju z gibi, ki ga glasba stopnjuje s tem, da po svojih izraznih elementih usmerja v gibni izraz. Najtesneje ju povezuje ritem kot trajno se pretekajoči red teze in arze. Po svojih zakonitostih urejuje zvočno gradivo v času, skozi gibanje pa pretvarja glasbeni čas v prostor in glasbene like v vidne vsebine. Z gibanjem se torej izraža tisto, kar glasba vsebuje v svojih oblikovnih elementih in vsebinah.

Povezava obeh umetnostnih smeri sega iz pradavnine v današnje dni. V različnih zgodovinskih obdobjih imata skupne oblike, ki s svojimi vsebinami nakazujejo značilnosti kulturnega razvoja in okolja. Glede na to so opredeljene različne plesne zvrsti.

Ljudski ples

Ples in glasba sta imela prvotno obredni in magični namen. Le-ta se največkrat ohranja v izročilu ljudskega /folklornega/ plesa in z njim povezanih pesmi ali godčevskih viž. V ljudskih plesih pa je prav tako poudarjen tudi njihov družbeni namen.

1/ Koci /Kovačević/Ortakov/Peričić: Jugoslovanska glasbena dela, Beograd, 198o, str.81

Slovensko plesno izročilo je po svoji starosti opredeljeno v starejše in mlajše obdobje. Starejši obredni plesi in igre so podedovani iz davnine in jih je časovno včasih težko natančneje dognati. Najstarejše tovrstno izročilo se je ohranilo v povezavi s pustnimi in nekaterimi svatbenimi navadami. Prvotno plesno zapuščino so v času od 17. do 19.stoletja zamenjali mlajši, največkrat parni plesi, ki so bili večinoma prevzeti od drugod. Še posebej so se k nam razširili iz nemško govorečih pokrajin, pri tem pa so se značilno spreminjali in prilagajali gibnosti slovenskega okolja. /M.Ramovš, 1980/.

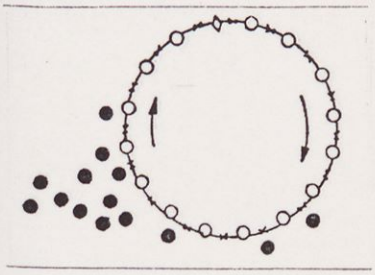
Glasba - kot pomemben sestavni del ljudskih plesov - je vezana na petje pesmi, na izmenjavo ali povezavo petja z inštrumenti, ali samo na inštrumentalno spremljavo.

Dandanes tradicionalni ljudski plesi ne živijo tako kot nekoč, se pravi povezani z določenim okoljem, časom in priložnostmi. Živijo predvsem kot dejavnost strokovno vodenih plesnih folklornih skupin, ki želijo ohranjati in posredovati bogato in raznovrstno plesno dediščino.

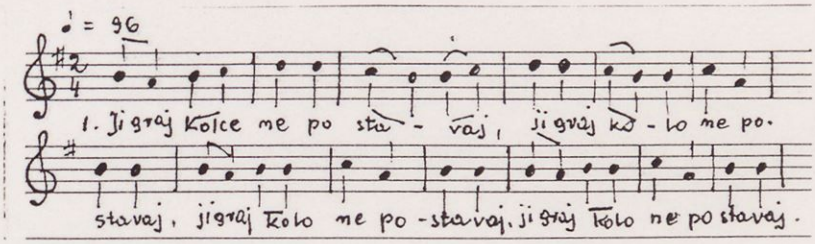
Primer obrednega plesa: Metliško kolo je sestavni del starega velikonočnega obredja. Odvija se ob petju svatbene pesmi "Igraj kolce" skozi ritmične obrazce korakov in značilne krožne oblike skupinskega plesa /Marolt, 1936/.

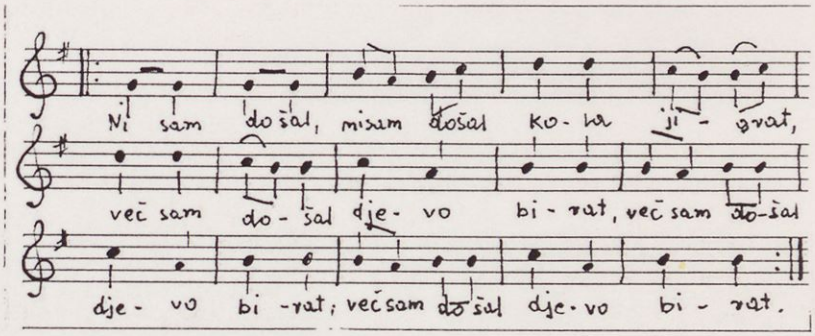
Oblikovanje plesnega prostora:

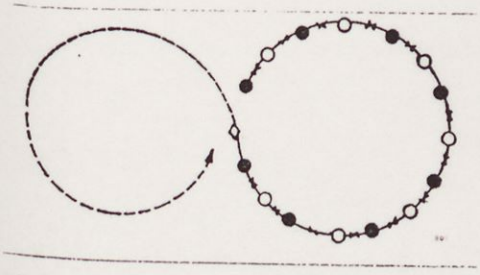
- dekliško kolo

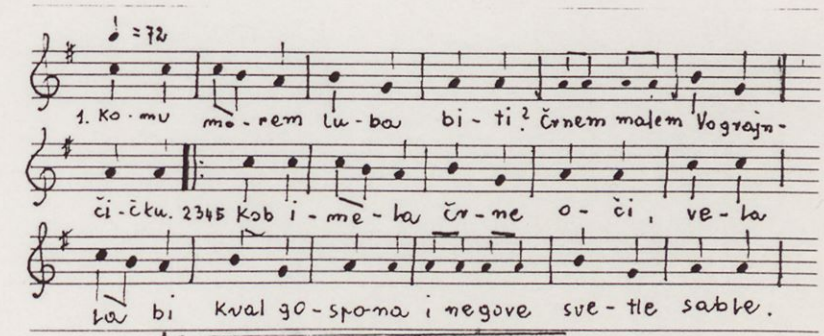


Deli pesmi, ki uvajajo v ritem in oblikovanje plesa:



- mešano kolo

- zavijanje polža

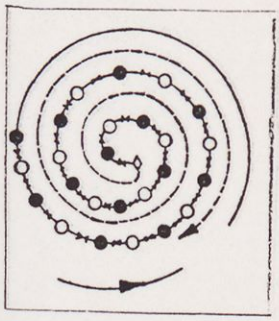


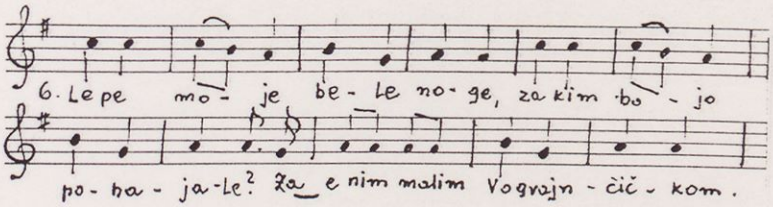


3. Lepe moje črne oči,
koga bojo pogledvale?
Črnga, malga Vograjnčička.

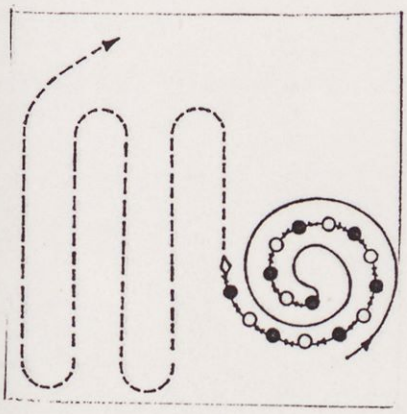
4. Lepa moja sladka vusta,
koga bojo kuševala?
Črnga, malga Vograjnčička.

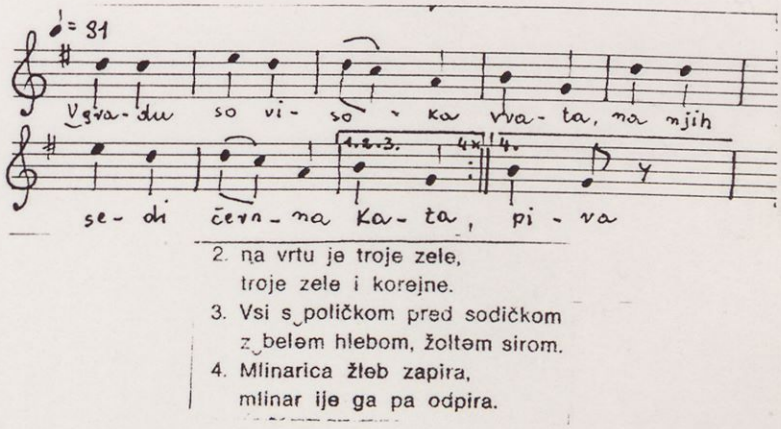
5. Lepe moje bele roke,
koga bojo objemale?
Črnga, malga Vograjnčička.





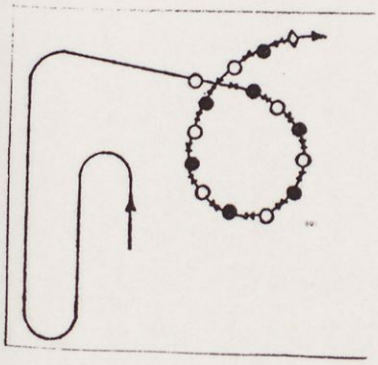
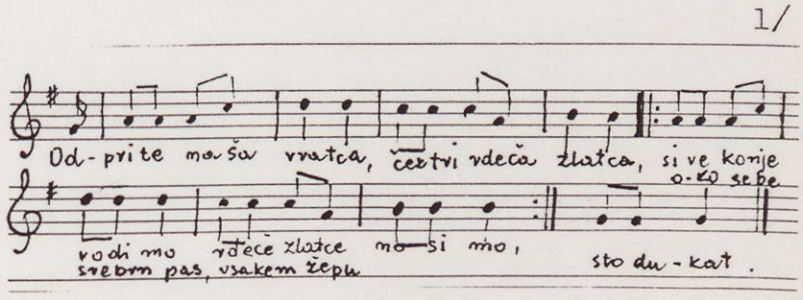
- odvijanje polža



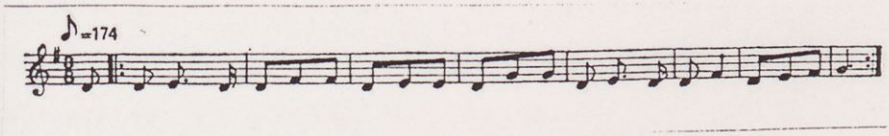
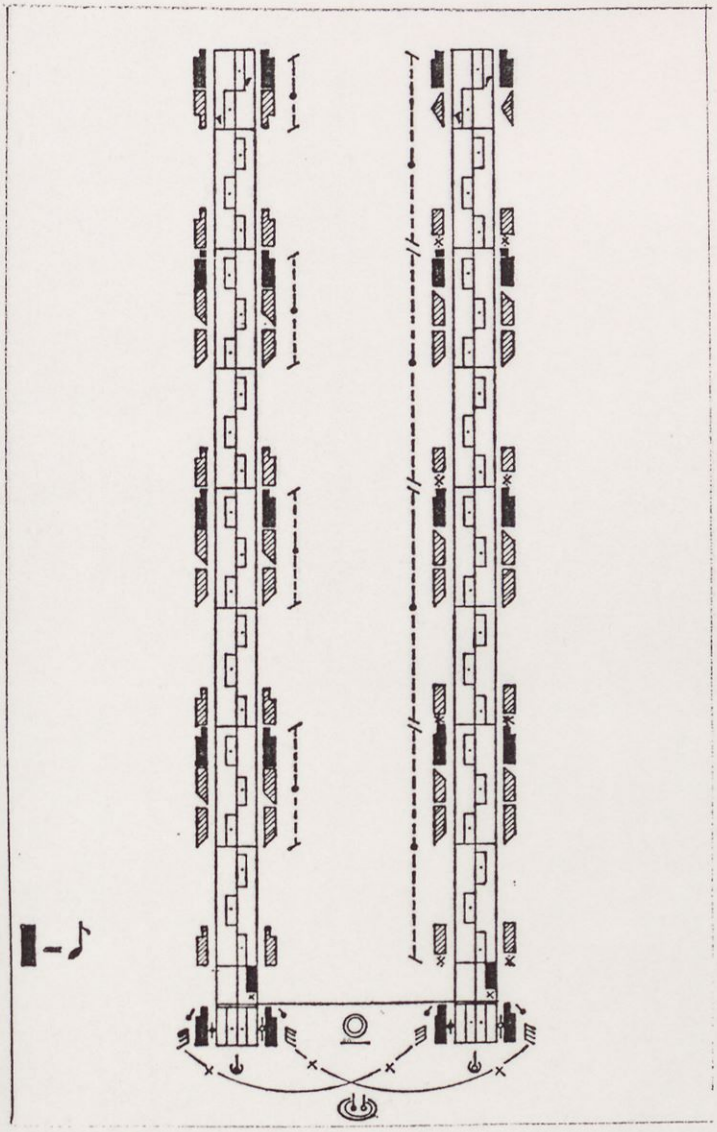


2. na vrtu je troje zele,
troje zele i korejne.
3. Vsi s poličkom pred sodičkom
z belem hlebom, žoltem sirom.
4. Mlinarica žleb zapira,
mlinar ije ga pa odpira.

- prehod skozi vratca



1/ GNI PI 21o; Metlika, Bkr.

Primer parnega plesa: Med najbolj razširjene parne ljudske plese na Slovenskem sodi štajeriš. Notni zapis predstavlja njegovo značilno trodobno melodijo, kinetogram pa zaporedje gibnih elementov, ki se v navedeni različici plesa nanašajo na nizke skoke, obrate, držo rok in poudarjen zaključni prikorak. /Ramovš, 1980, str.174/



začetni položaj plesnega para

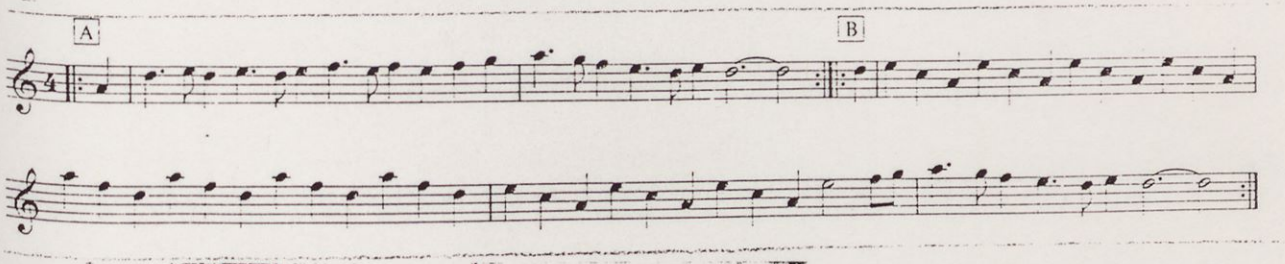
1/ GNI M 21.760, PI 316, Podkoren, Gor.

Družabni ples

Ples je zgodaj dobil pomen družabne zabave in v tej obliki je vse do danes tudi najbolj množičen. Glasba pri tem spodbuja kolektivno emocijo in avtomatske asociacije, ki se izražajo v posameznih plesnih vsebinah.

Skozi čas in v različnih okoljih ima družabni ples svoje značilne oblike in z njimi povezano glasbo. Svoj razcvet je doživljal na zabavah srednjeveškega plemstva in od 16.stoletja dalje, ko so se pojavile številne oblike plesa na osnovi stilizacije družabnega vedenja in značilne udvorljivosti /Taubert, 1968/. V glasbeni spremljavi prvotne plesne pesmi zamenjajo instrumentalne oblike. Le-te so v 17.stoletju povezovale značajsko kontrastne plese v suite, ki so ostale pomembne glasbene ciklične forme tudi potem, ko niso bile več namenjene plesu.

Z razvojem meščanstva so se družabni plesi, ki jih je gojila aristokracija začeli spreminjati tako, da se je opuščala poudarjena stilizacija. Pojavil se je npr. contredanse, ki je bil preprostejši ples in zato dostopnejši širšemu krogu udeležencev. Njegovi elementi so se ohranili še v danes poznani četvorki.

Primer melodije za contredanse /Anglija, 17.stol./

Slika družabnega plesa, /London, 1816/

Meščanstvo je prevzelo tudi številne elemente ljudskega plesa, katerih poreklo pa se je zgubilo v povezavi z umetno plesno glasbo in prilagoditvijo gibanja novemu okusu.

V 20.stoletju prevladajo oblike ameriških družabnih plesov z glasbo, ki je ritmično potencirana. Tako kot večina zabavne glasbe je tudi za družabne plese značilno, da so prehodnega, kratkotrajnega značaja ter izraz trenutne množične mode.

Balet

V aksiološkem pogledu sta dosegla glasba in ples svojo najkvalitetnejšo povezavo v umetniškem ali oderskem plesu. Ta je svoj prvi razcvet doživel z renesanso, ki je z novim gledanjem na naravo človeka ter s težnjo po povezovanju posameznih umetnostnih zvrsti spodbudila razvoj baleta.

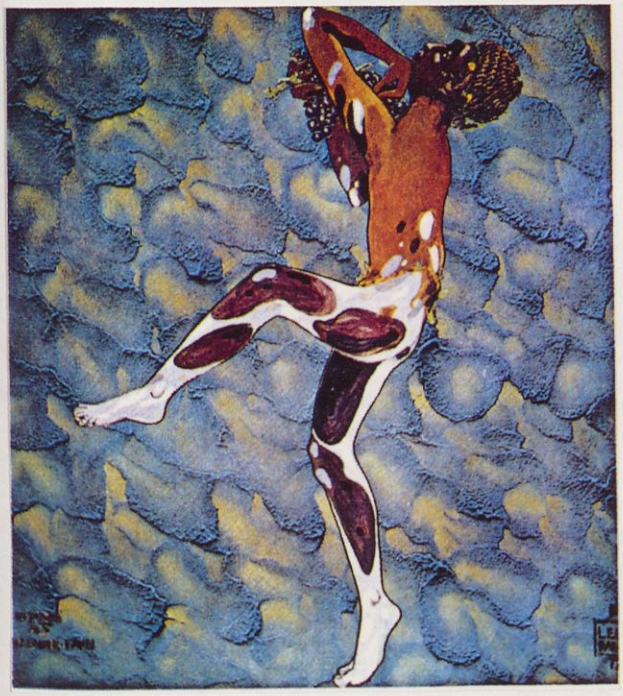
Balet je sprva označeval krajše pantomimske predstave z glasbo in plesom, ki so se nadalje razvijale kot dvorni ples. Ta je dosegel svoj višek v 17.stoletju na dvoru Ludvika XIV, kjer je pisal glasbo zanj tudi skladatelj J.B.Lully. V to obdobje segajo začetki klasične baletne šole, katere elementi so še dandanes prisotni.

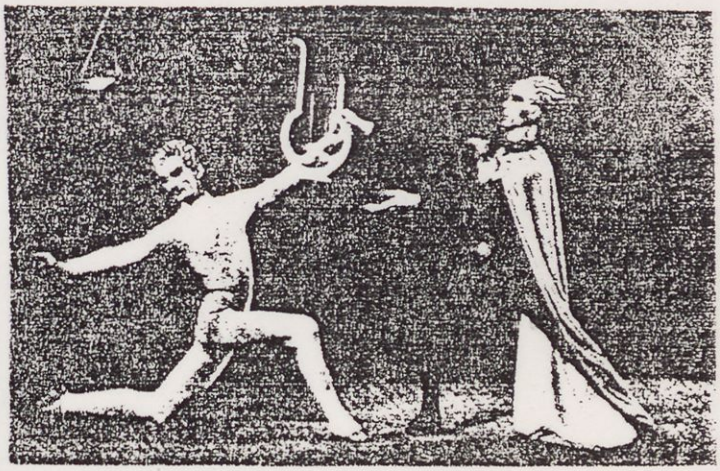
Hkrati s svojim viškom je balet doživel tudi svojo preusmeritev, s katero je postal sestavni del gledaliških predstav, še zlasti opere. Baletna tradicija v Franciji je pripomogla, da se je povezava opere in plesa najbolj utrdila v pariški operi. Ples je bil sicer vključen v njene predstave le kot zunanji učinek, ki se je izkazoval v formalizmu baletne tehnike in spretnosti plesalcev. Zato je nastala težnja po reformi, v okviru katere se je koreograf J.G.Noverre /176o/ zavzemal za balet, ki bo nosilec dramskega dogajanja. Pri tem je še zlasti poudarjal pomen glasbe, ki ne sme biti zgolj skromna spremljava plesu, ampak mora s svojo ekspresivnostjo vseskozi podpirati dramsko in s tem plesno vsebino.

Noverrove reformne ideje so se začele uresničevati v 19.stoletju v vsebinsko celovitih delih baletne romantike kot so npr.Adamova

Gissele ali baleti Čajkovskega v koreografiji Petipa.

V začetku 20.stoletja je plesno umetnost tehnično in izrazno obogatil ruski balet. Pod vodstvom S.Diagileva je dosegel izrazit umetniški vzpon in povezal ustvarjalnost znamenitih koreografov, plesalcev /Fokin, Pavlova, Nižinski, Karsavina/ in skladateljev /Stravinski, Prokofjev, Ravel, Honegger/. Vplival je na baletno usmeritev, ki je še danes razširjena v oderskem plesu in njegovih šolah.





I.Stravinski: Orfej

Nižinski v Debussyjevem Faunovem popoldnevu /Rauth, 1912/

Iz baletne šole[1/]

1/ Srednja glasbena in baletna šola, Ljubljana

Tudi v našem prostoru je baletna umetnost povezala glasbene in plesne ustvarjalce. Skladatelje je spodbudila k oblikovanju baletne glasbe in celovitih baletov, plesne ustvarjalce pa h koreografijam glasbenih del tako domačih kot tujih avtorjev.

D.Škerl: Peter Klepec

Izrazni ples

V 20.stoletju se baletu pridružuje še izrazni in kreativni ples, ki poudarja subjektivno ustvarjalnost plesalca ali koreografa, v plesni tehniki pa naravno neformalno gibanje. Tako je plesni poustvarjalec obenem tudi avtor svojega plesnega sporočila, koreograf pa ni vezan na predpisano koreografijo in njene zakonitosti, temveč išče in ustvarja vedno nove izrazno-plesne vsebine ter usklajuje ideje posameznih plesalcev v logično zaključene celote. Izrazni ples se ne poraja iz pravil in jih tudi ne postavlja. Njegov ideal je neprestano odkrivanje giba in njegove sporočilnosti. Pri tem se ne omejuje le na glasbeno izhodišče, kljub temu pa je povezava gibanja in glasbe tudi v tem primeru najpogostejša in jo podpirajo izrazno-oblikovne značilnosti obeh medijev.

Ustvaritve v okviru umetniškega plesa ne nastajajo le na temelju glasbe, komponirane v ta namen. Pogosto se povezujejo tudi z drugimi glasbenimi vsebinami absolutnega ali programskega značaja. V prvem primeru je gibanje zrcalo glasbeno-oblikovnih vsebin, v drugem pa se pridružuje tudi snovna vsebina.

B.Bartok: Glasba noči /iz ciklusa Na prostem/ v izvedbi ansambla sodobnega izraznega plesa

Povezava glasbe in plesa spodbuja vrsto ustvarjalnih dejavnosti. Plesno-umetniška dela vznikajo iz glasbe, ki jo je ustvaril skladatelj, njihova gibna podoba pa je stvaritev koreografa; realizacijo dela omogočijo glasbeni in plesni poustvarjalci; ob percepciji dela poslušalec-gledalec v sebi pooblikuje glasbene like, obenem pa doživetja zvočnih vsebin povezuje z vizualno zaznavo in doživetji gibno-plesnih vsebin.

1/ Tanzforum kölnske opere: Dnevi kulture ZR Nemčije, Ljubljana,1981

4.2. Glasba in likovno izražanje

> "Izobražen glasbenik bo mogel ob Raffaellovi Madoni z enakim pridom študirati kakor slikar ob Mozartovi simfoniji. Slikarju bo pesem za sliko, glasbenik pa prenese sliko v glasove".
> R.Schumann 1/

Zveza med glasbenim in likovnim izražanjem ni tako neposredna in razširjena, kot se to kaže v povezavi s plesno umetnostjo, toda tudi na tem področju so primeri, ko se poraja glasbena ustvarjalnost skozi likovne spodbude in obratno, da se likovno ustvarjanje veže na glasbene vsebine in elemente.

V prvem primeru je splošno znan vpliv francoskega likovnega impresionizma na ustvarjalnost glasbenih impresionistov, ki so vlogo barve v likovnem izrazu prenesli z novimi sozvočji in orkestralnim koloritom v glasbo in podobno pa so se nato v ekspresionizmu izrazile notranje vizije v atonalnosti. Poleg tega pa so poznana tudi posamezna glasbena dela zasnovana na likovnih spodbudah, od romantičnih do sodobnih poskusov, tako v tuji kot domači glasbeni literaturi.

V tuji glasbeni literaturi so znane "Štiritonske poeme po Böcklinu" M.Regerja, ki so nastale po slikah nemškega slikarja A.Böcklina. Pod vtisom slike "Otok mrtvih" je komponiral svojo simfonijo S.Rahmaninov, prav takšen podnaslov pa nosi tretja Regerjeva poema. F. Liszt je ustvaril "Mrtvaški ples" po freski A.Orcagnea. Eno najbolj znanih del, ki je nastalo v povezavi med likovno in glasbeno umetnostjo so "Slike z razstave" M.Musorgskega, inspirirali pa so jih akvareli V.Hartmana. C.Debussy je svoje "Favnovo popoldne" sicer oblikoval po Mallarmejevi pesnitvi, toda pesnik je našel idejo v sliki Bouchera. Goyeve slike je Granados izrazil v klavirskem delu "Goyescas". Doživetje isenheimskega oltarja, ki ga je naslikal srednjeveški slikar M.Grünewald, je izpovedal v operi in simfoniji "Mathis der Maler" P.Hindemit. Abstraktna likovna dela P.Kleea so našla svojo preobrazbo v skladbi "Zwitschermaschine" G.Klebea, L.Nono pa je komponiral elektronsko glasbo po abstraktnih likovnih delih E.Vedove.

1/ v A.Trstenjak: Psihologija ustvarjalnosti, Ljubljana, 1981, str.424

Pod vtisom asociacij, ki jih povzročajo optične barve, je angleški skladatelj A.Bliss podnaslovil stavke svoje "Simfonije barv" : prvi stavek, počasen in svečan - Purpur, barva ametista, razkošje, kraljevanje in smrt; drugi stavek, scherzo - Rdeče, barva rubina, vino, svečano razpoloženje; talilnice, hrabrost in čarovnije; tretji stavek - Modro, barva safirja - globoka voda, nebo, zvestoba in melanholija; četrti stavek - fugiran - Zeleno, barva smaragda, upanja, radost, mladost, pomlad in zmaga.

Tudi v slovenski glasbeni literaturi se pojavljajo likovne spodbude in pojmi. Tako je za Audiospectrum D.Božiča značilno, da "je grajen na principu analognosti optične in zvočne barvne skale. Vsaki od optičnih barv prvega kroga odgovarja posebna instrumentalna skupina s posebno statično ali gibljivo zvočno strukturo. Drugi barvni krog nastane - enako kot pri optičnih barvah - s kombinacijami barv prvega kroga. Temu sta dodani še 'tišina' -/bela/ in maksimalna zvočna masa -/črna/. Skladba ni mišljena kot nekakšna zvočna ilustracija barv, temveč kot samostojna glasbena struktura. Barvni spekter je le izhodišče forme". /Rijavec, 1979, str.31/.

Iz likovne tehnike izhaja v svojem delu "Tangram" L.Lebič: "Tangram je svojevrstna likovna igra, ki mora iz določenega števila strogih geometrijskih likov sestavljati in ustvarjati nam človeško naravne in običajne oblike. Tudi tu je s premeščanjem posameznih delov skladbe mogoče podobno preverjati razmerja med strogo načrtovanostjo in sprotnim domislekom, med abstraktnim in neposredno razumljivim"! /Rijavec, 1979, str.145/.

I.Petrič o svoji skladbi "Integrali v barvah" pravi naslednje: "Ker občutim glasbeni zvok kot zvočno barvo in vrsto razpoloženj, sem poiskal iz zbirke tiste verze[1/], ki neposredno izražajo občutja v zvezi z barvnimi predstavamai ... Naslovi stavkov: 1. "Ves svet je kakor v modrino potopljen .../Allegretto/; 2. "Večerno sonce je kakor z zlatom stkan mrliški pajčolan ... /Moderato/;

1/ Verzi iz pesniške zbirke Integrali S.Kosovela

3. "Nate mislim, ki si odšla kakor bel labod preko rdečih voda ... /Larghetto/; 4. Sonce v travi, kako je zeleno!" /Libero - poco allegretto/; 5. "Sivo od ulic, sivo od kamna je moje srce ." Libero - moderato/; 6. "Na zlat mozaik grobišča sije bleščeče rdeča zarja ..." /Tempo moderato mosso/; 7."V mojem srcu je črno zrcalo ..." /Libero-largo/. /Rijavec, 1979, str.228/.

Podobno lahko najdemo pobude za nastanek likovnega dela tudi v glasbenih vsebinah. Od davnine pa do danes so v likovni umetnosti takorekoč večni izziv motivi iz glasbenega življenja. Poleg osnovnega likovnega doživetja nam takšna dela posredujejo in ohranjajo pomembne značilnosti iz glasbene kulture, še posebej tedaj, ko so časovno odmaknjene.

Srednjeveški glasbeniki - miniature v manuskriptu iz 13.stoletja

Gluho Vrhovlje, angel z zavito trobento

Inštrumenti na slovenskih freskah /Kuret, 1973/

V slovenski likovni umetnosti so glasbeni motivi pogosti: tako so npr. zaživeli v Gasparijevih delih ljudski pevci, prek portrerov so povezana štavilna imena skladateljev in likovnih umetnikov /Pirnat, Čargo, Šantel, Jakac/. "Vedno je bila prisotna glasba in razmišljanja o njej ... Naslikal sem Wagnerja, Liszta in Schumanna" /Jakac/[1]. Jakopič in Jakac sta posvetila glasbi pomembno serijo svojih del, pridružujejo pa se jima še drugi avtorji.

Gaspari: KOLEDNIKI

R.Jakopič: OB KLAVIRJU

1/ Večeri pri slovenskih skladateljih, arhiv RTV Ljubljana, 1976/77

B.Jakac: Koncert

A.Ažbe: Pevska vaja

Če so bili navedeni primeri usmerjeni predvsem v zunanji predmetni odnos do glasbe pa obstajajo hkrati tudi težnje po likovnem izražanju glasbene vsebine. V tem primeru so poskusi manj številni, znane pa so npr. radiranke M.Klingerja na Brahmsovo glasbo, risbe H.Nägel, ki so jih spodbudili Chopinovi preludiji, ali naslednji primeri likovnega ustvarjanja ob glasbi, ki formalno pripadajo zakladnici barvnega in abstraktnega ekspresionizma.

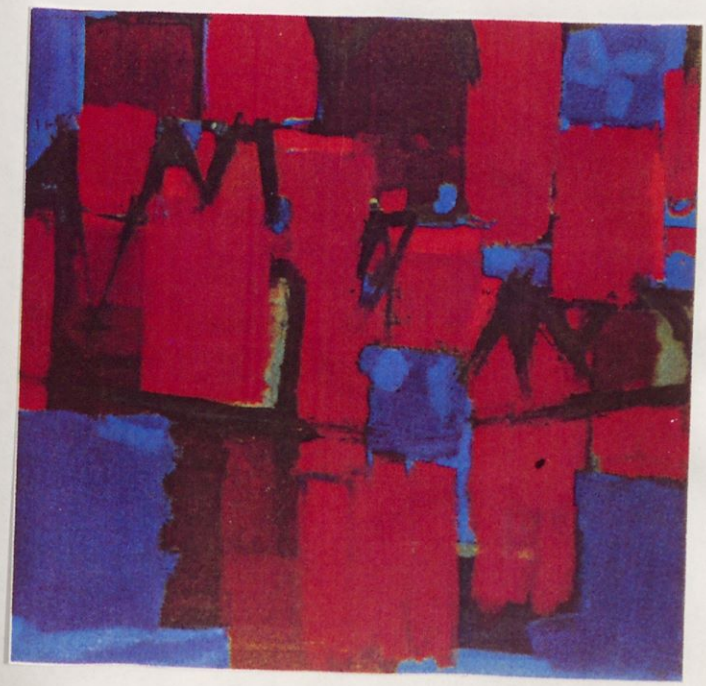
Umetniške vsebine, ki so jih oblikovali skladatelji in znamenita ruska baletna skupina pod vodstvom Djagileva, so bile spodbude tudi za likovno ustvarjanje v začetku našega stoletja.

I.Stravinski: Žar ptica /1910/

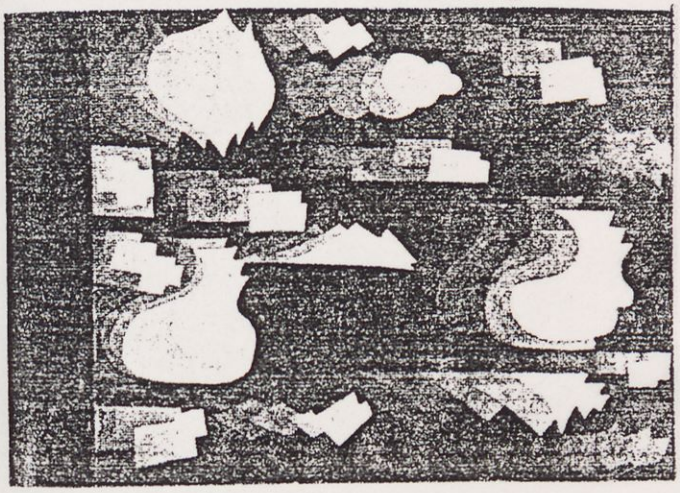
M.Ravel: Daphnis et Chloé /1912/

Ta likovna dela so izraz doživetja brezpredmetnih glasbenih vsebin in zato učinkujejo abstraktno. Pogosto povzemajo le posamezen glasbeno-oblikovni element, načelo ali značilnost.

M.Musorgski: Noč na Lisi gori - fantazija za orkester



J.S.Bach: Umetnost fuge

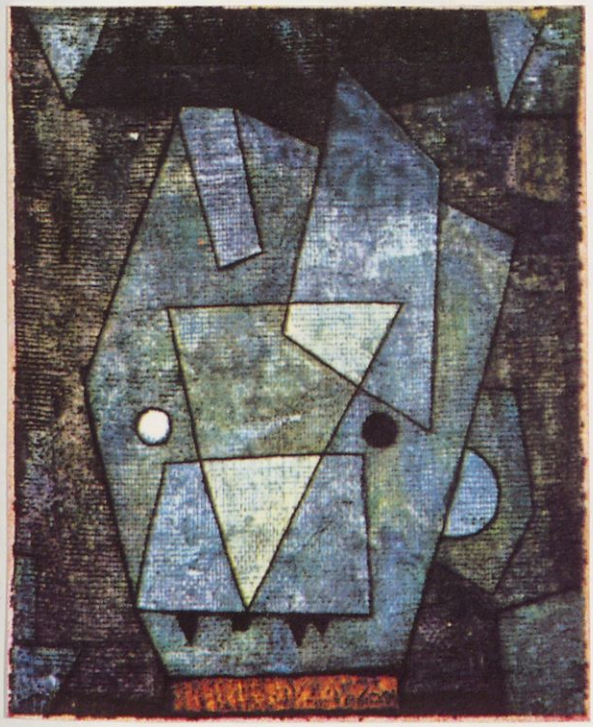


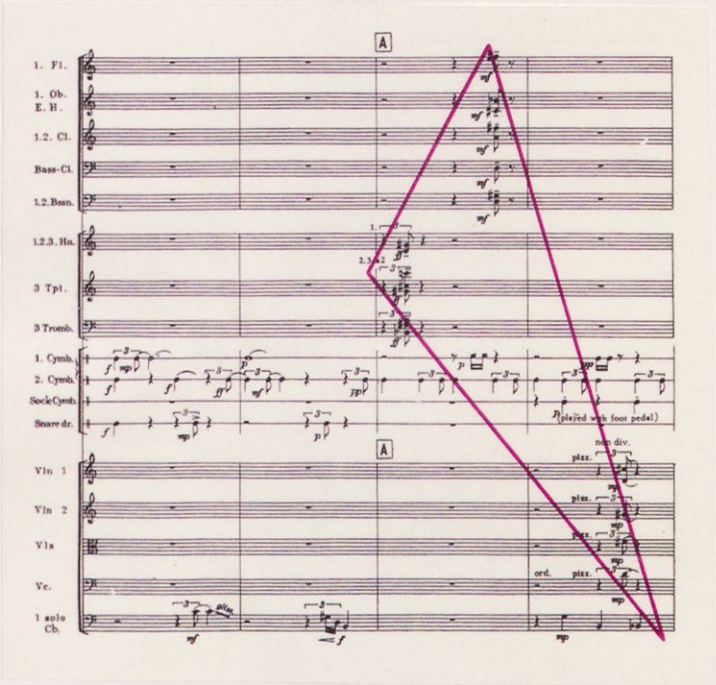
P.Klee: Fuga v rdečem

Kot občudovalec Bacha in njegovega dela "Umetnost fuge" je Klee ustvaril likovni ciklus, v katerem formalna struktura odgovarja glasbenim principom imitacije in kontrapunktične polifonije.

P.Klee: Pastoralni ritmi

V naslovu je poudarjen glasbeni koncept. Tudi sicer učinkuje slika kot zapis ali partitura, v kateri so simboli ritmično nanizani



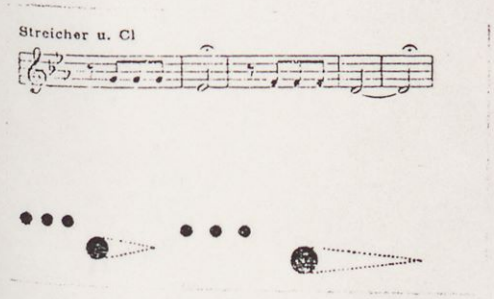


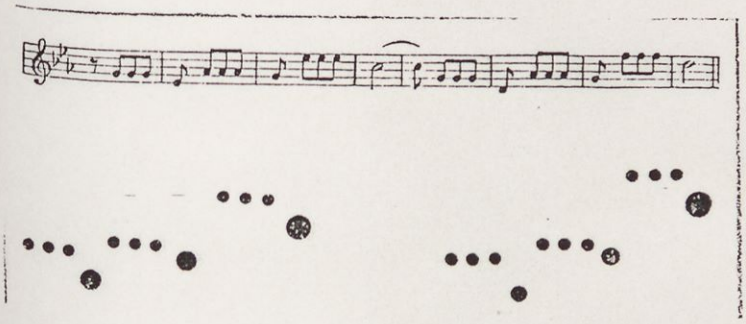
P.Klee: Mali modri vrag. Schuller /1962/ ugotavlja, da slika izhaja iz jazzovske kompozicije in njene blues sekvence, ki se ponavlja in obenem spreminja z menjavo trobil in klarineta.

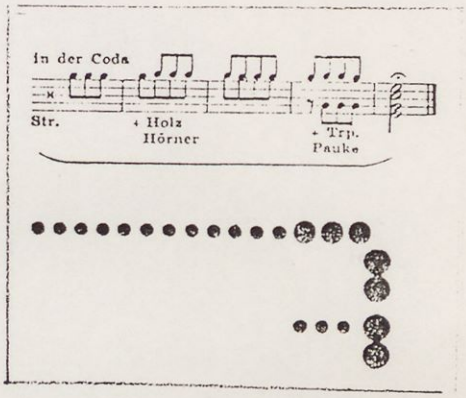
A.Lentulov: Orkestracija - elementi arhitekture izraženi v dinamičnem ritmu ploskev in barv spodbujajo asociacijo na inštrumentalno barvitost.

V likovni teoriji in praksi je iskal za glasbo in njene elemente likovne ekvivalente Kandinski /1985/, npr. izraz glasbenih motivov v točkah in linijah:

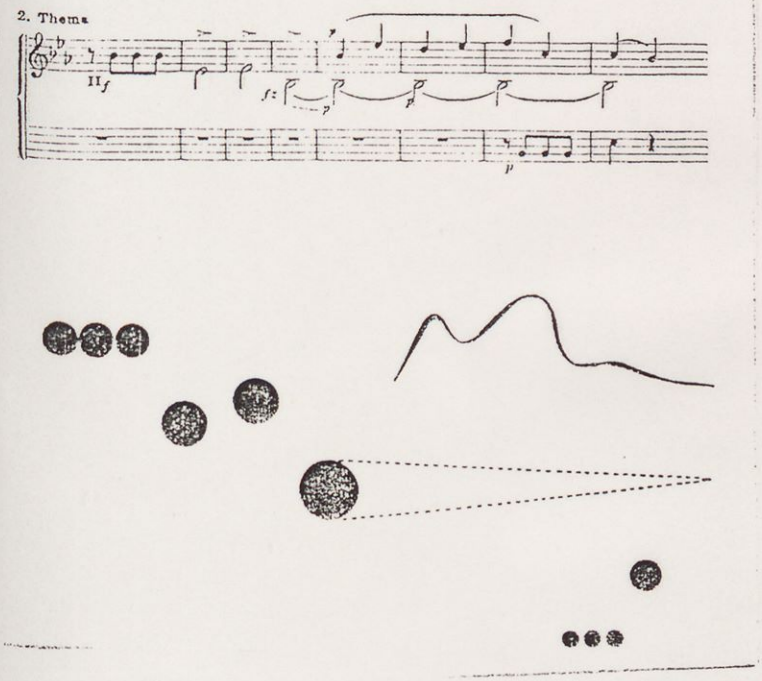
L.v.Beethoven: V.simfonija, 1.stavek







Ta likovni zapis je analitična razlaga glasbene zaznave. V njem markantno izstopa glavni motiv, ki v točkah nakazuje trajanja tonov. Intervalni odnosi so podani v horizontalni in vertikalni razporeditvi točk v prostoru. V 2. temi se točkam pridružujejo linije, ki nakazujejo melodijo in dinamično pojemanje tona. Tovrstni likovni zapisi glasbe pomenijo Kandinskemu predvsem oblikovno zasnovo, ki prikliče nadaljno abstraktno likovno obdelavo in končno celostno podobo.



Sodobni češki slikar Jiři Anderle je izdelal na glasbo skladateljev Beria, Nona, Xenakisa, Stockhausna in Boulesa likovni ciklus, ki ga je poimenoval "Izzivalne partiture". Pri tem je reagiral na glasbo - pretekajočo se skozi čas - s tehniko zvezdenja predmetov v lesketajočih se folijah [1/].

Podobe glasbenih doživetij v likovnem izražanju so znane tudi iz domačih virov. Pri tem je glasba povod ter sredstvo za ustvarjalno klimo in likovno aktivnost, v posameznih primerih pa preha-ja tudi v samo vsebino. "Koncert me notranje zvibrira, začnem svo-je razmišljati , ne slišim več glasbe, pač pa me ritem glasbe spremlja in ves svet dobi drugo ubranost. Zato največ komponiram ob glasbi. Tudi za Leonarda je znano, da je Mono Liso slikal ob orkestru, njen smehljaj je naslikana glasba. Meni slika poje.

1/ Jiři Anderle: Naši razgledi, 1985, 27.sept., str.539

Z muziko se odmaknem od normalnega razpoloženja in potem je duša odprta, pripravljena. Ob glasbi mi pride upodabljajoča misel." /Jakac/[1] Ali: "Glasba je bila vedno zelo pomembna pri mojem delu, ker ima nenavadno moč koncentracije. Ob poslušanju resne glasbe na koncertih, ko postane ves vidni svet bogatejši, se sproščanja in doživetja prelivajo v likovno misel. V svojem sugestivnem ritmu zaživi vidni svet, ki se spreminja v prividne oblike, kar v likovni obdelavi sproščuje muzikalno doživetje." /Jakac/[2]

L.Menaše poudarja glasbene elemente v Jakčevi likovni kompoziciji, ko pravi "Glasbeni ritem in melodijo je mogoče čutiti tudi v tistih umetnikovih delih, ki z njo tematsko niso povezana, v neštetih variantah njegove vedno skrbno dorečene, izpete kompozicije ...[3]

V zvezi z neposrednim izrazom glasbene vsebine pa Jakac omenja Kogojev koncert, za katerega je "lastnoročno naslikal vse plakate. To je bila moja čisto abstraktna dogma, ki jo je razgibala prav muzika"[4].

V glasbenem vzdušju se odvija tudi likovna ustvarjalnost akademske slikarke V.Trstenjak-Jovičić. Pri tem glasbe ne prevaja v slikarski jezik, muzikalna doživetja ji pomenijo predvsem sestavino ustvarjalnega dela, neposredno podpirajo njen odnos do kozmosa in ji pomagajo izražati podzavest. Simbolično modrino v najrazličnejših odtenkih, ki prevladuje v slikarskem opusu njene "modre dobe" /Magdić, 1981/, išče tudi v glasbi, predvsem v Bachovi, Beethovnovi in Mendelsohnovi; druge "nemodre" barve pa doživlja zlasti ob jazzu.

1/ v A.Trstenjak: Psihologija ustvarjalnosti, 1981, str.424

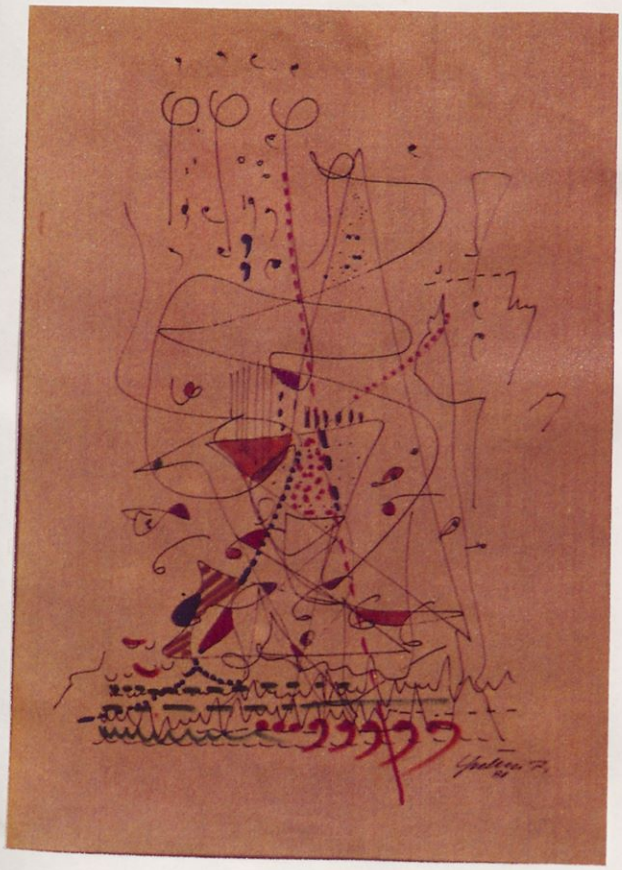
2/ Večeri pri slovenskih skladateljih, arhiv RTV Ljubljana,1976/77

3/ Lev Menaše: Božidar Jakac: Koncert, lesorez, 1921; Dnevnik, 19.1.1985

4/ Večeri pri slovenskih skladateljih, arhiv RTV Ljubljana,1976/77

V.Terstenjak-Jovičić
Likovni detajl

Neposredno iz časovnega in vsebinskega poteka glasbe je nastal obširen likovni opus B.Svetka, ki mu likovna in glasbena umetnost predstavljata ljubiteljski področji. Posamezne slike avtor ne poimenuje z naslovi izhodiščnih skladb, glasbe ne selekcionira po vsebinah ali avtorjih, ampak se ji preprosto predaja tako, da ji sočasno likovno sledi. Dela so odraz njegove nenavadne občutljivosti za zvočno okolje, ki se hkrati in silovito pretaka v svojstveno videnje in likovno sporočanje. Opus nakazuje specifičen razvoj, v katerem se sprva stopnjuje izraz glasbenih elementov, nato pa postopno prehaja v avtorjevo vedno bolj subjektivno likovno izpoved. Na začetku ilustrira zvočne vtise skozi točke in linije, ki jih sam opredeljuje kot nevmatski /seveda nekonvencionalni/ zapis. Postopoma postaja vse bolj prevladujoča barva, ki je izraz zvočne barvitosti, dinamike in samega vzdušja zaznane glasbe.



Kompozicija se polagoma ne veže več na dano slikovno polje, ampak izraža težnjo po artikulaciji oblike. Točke linije, ploskve postopoma prehajajo v figure. Izražanje "postaja vedno bolj odvisno od slikarjeve psihične naravnanosti ter prehaja v "figuralni in barvni ekspresionizem" /Avguštin, 1982/.[1/]

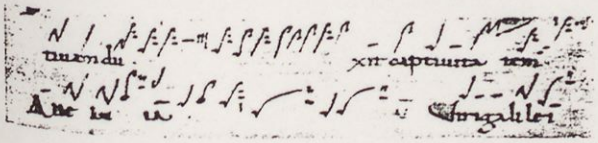
1/Razstavni katalog, ZKO - Izola, 1982

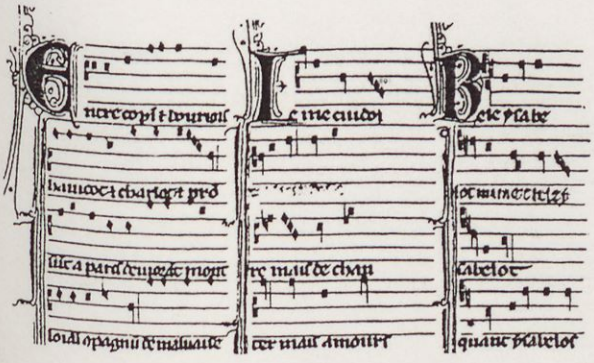
Povezovanje glasbe in likovnega izražanja se uresničuje prek zaznave posameznih glasbenih elementov ali doživljanja celostnih glasbenih vsebin, za katere likovni ustvarjalec išče analogen izraz v svojem mediju. Ta likovna dela učinkujejo, ne glede na opredelitev, kot kompozicije čistih oblik in barv. Ker se glasba izraža le s "čistimi glasbenimi sredstvi" pravi Kandinski /1985/ se ji slikarstvo lahko enakovredno približa edino v obliki "čistega brezpredmetnega, se pravi abstraktnega /absolutnega/ slikarstva. Kandinski je kot likovni umetnik in obenem glasbenik

v tej smeri razvil tudi svojo teorijo povezovanja obeh področij. Po njej npr. točke poudarjajo vtis tonov klavirja in tolkal. Različno široke črte pa vtis drugih inštrumentov. Toni violine, pikola in flavte spodbujajo najtanjše črte, širše klarinet, najširše pa inštrumenti z nizkim obsegom vse do tube in kontrabasa. Dolžina črte nakazuje glasbeni čas, ostrina d nimako. Ponavljanje likovnih elementov predstavlja ritem, valovnica pa melodijo. Takšna razlaga povezovanja glasbenih in likovnih elementov je še posebej zanimiva s stališča proučevanja glasbene notacije. Npr.:

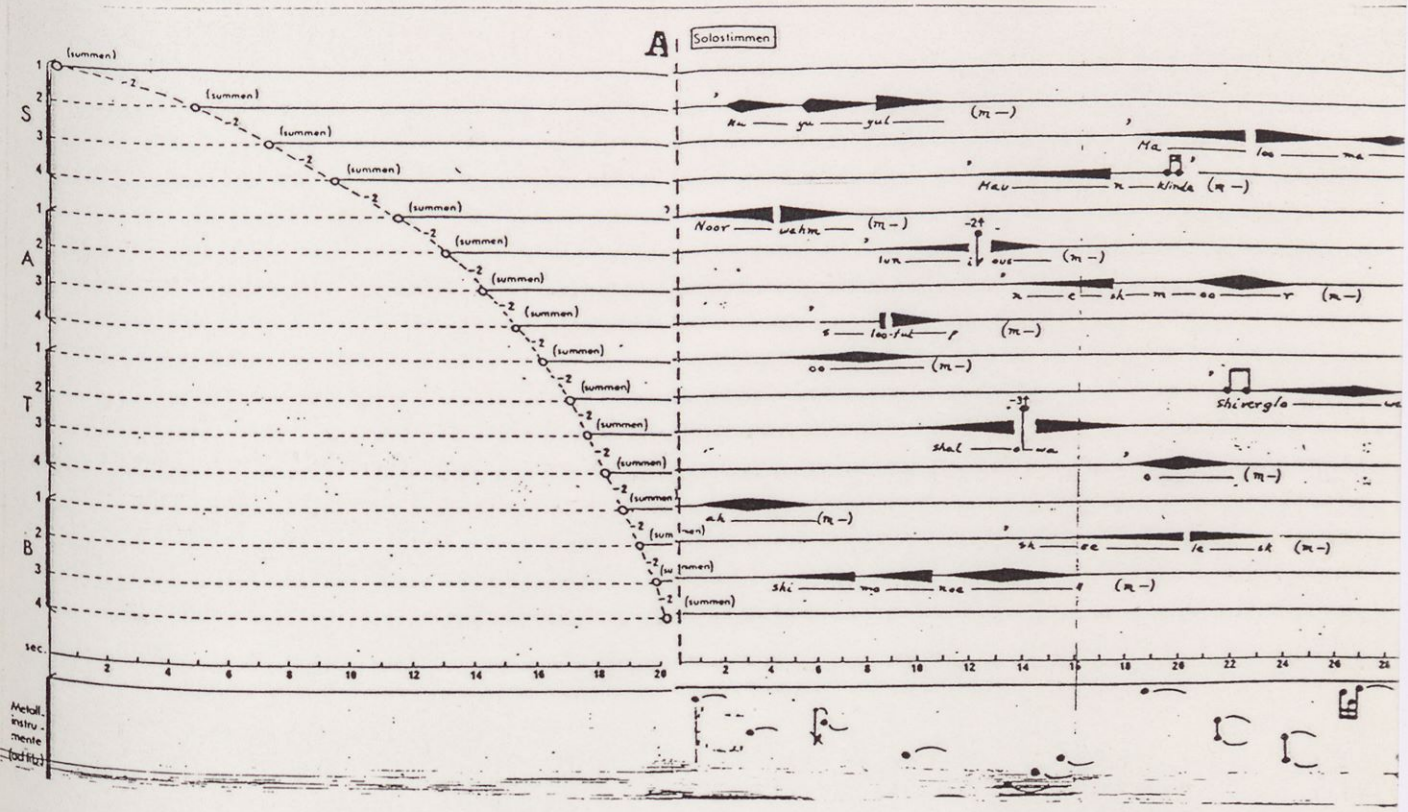
a b c č

- različno široke črte in valovnice v tibetanskem glasbenem zapisu označujejo melodije posameznih glasbil: a-dolga trobenta, b-kratka trobenta, c-indijski rog, č-pevski glas;



- točke in linije v srednjeveških nevmah;

- točke kot fiksacija posameznih tonov v linijskem sistemu zgodnje menzuralne notacije:

- točke in linije v sodobnem glasbenem zapisu /Schaffer: Epitapf for Moonlight/



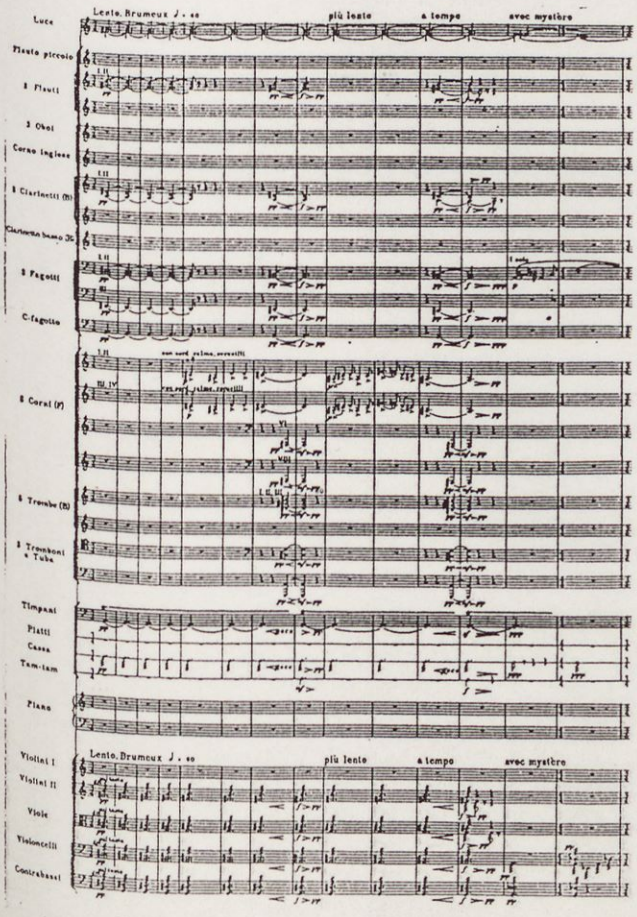
Glasbo in likovno izražanje pomembno povezuje barva, ki v okviru obeh umetnosti sodi med temeljne izrazne prvine. V zvezi z barvo je v glasbi poznano več pojmov kot so koloriranje, koloratura, koloristični orkester, kromatika. Povezavo med akustično in optično barvo so npr. v glasbi praktično predstavili Skrjabin, Schönberg ali ustvarjalci sodobnih multimedialnih del, v likovni umetnosti Kandinski in Klee. Saharin - Unkovska je izdelala metodo slikanja tonov ter obratno slišanja optičnih barv, ki so jo uporabljali na konzervatoriju v Peterburgu.

Barve psihično učinkujejo in spodbujajo najrazličnejša doživetja vedrine, moči, vzvišenosti, umirjenosti /Trstenjak, 1978/. Vse to lahko poslušalec občuti tudi v stiku z glasbenimi vsebinami, likovnik pa izrazi v barvni kompoziciji. Skladatelj Liszt je poudarjal močna in polna sozvočja tako, da je zaklical "rdeče",

nasprotno pa je z "zeleno" označeval umirjenost. Podobno sta z barvami poimenovala stavke svojih skladb tudi Bliss in Petrič.

Poseben fenomen, ki se pojavlja kot interakcija in integracija med slušnimi in vidnimi predstavami je barvno slišanje ali sinopsija ter tonovsko videnje ali fonopsija. Pojav sodi na področje sinestezij in je poznan tudi v zvezi z nekaterimi glasbeniki in likovniki. Pri tem barvne predstave tonov niso standardne, temveč se razlikujejo tako pri posameznikih kot tudi glede na zvočna izhodišča. Kandinski npr. povezuje optične barve s tonskimi obsegi in inštrumenti. Navaja, da se rumena barva povezuje z višjimi toni in zvočno barvo trobente, odtenke modre barve - od svetlih do temnih - vzbudijo toni flavte, violončela in kontrabasa, zelen je srednji tonski obseg violine, cinober rdeči pa so zvoki bobna. Pri Skrjabinu se nanašajo barve na kvintni krog, kar je skladatelj predstavil v svoji simfonični pesnitvi Prometej. Potek skladbe je na zaslonu spremljal barvni spekter, ki ga je omogočal posebno skonstruiran inštrument "clavier a lumière".

Uvodni del Skrjabinove partiture "Prometej"



Prikaz tonalitet v povezavi z optičnimi barvami in skladateljevo razlago njihovega psihološkega pomena /Skrjabin/

volja/človeška/
rdeče /močno/

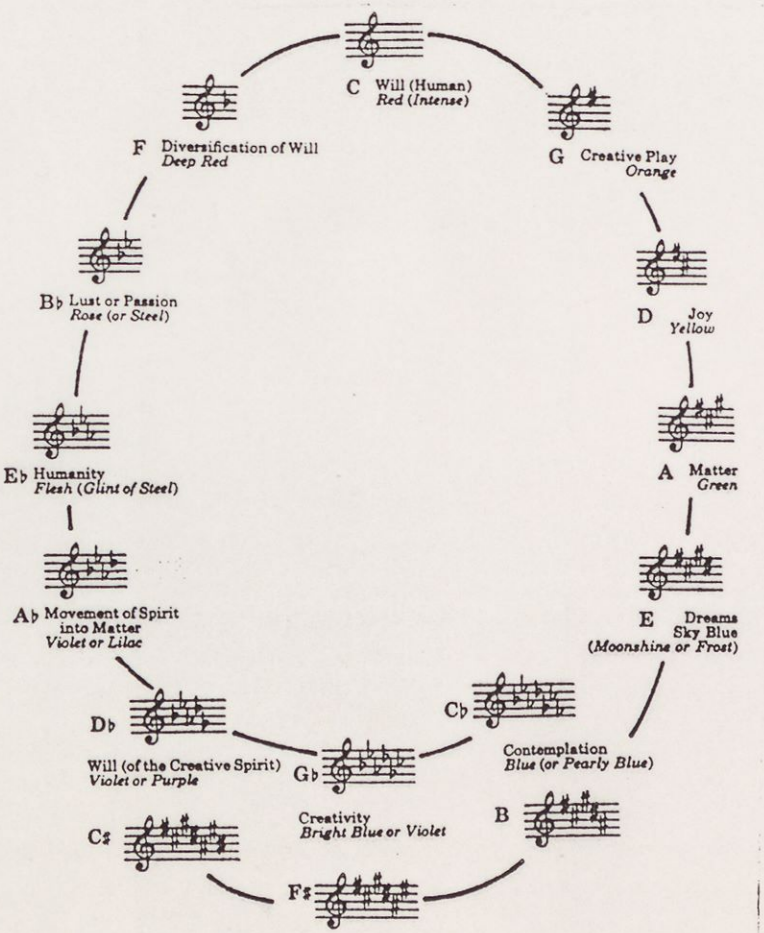
spreminjanje volje,
temno rdeče

pohlep ali jeza,
rožnato /ali jekleno/

človečnost,
mesno rdeče /jekleno
svetlikajoče/

gibanje duha v stvarno,
vijoličasto ali bledo
vijoličasto

volja/ustvarjalnega
duha/, vijolično ali
škrlatno



ustvarjalna igra,
oranžno

veselje,
rumeno

spokojnost,
zeleno

sanje,
nebesno modro
/mesečina ali ledenost/

kontemplacija,
modro /biserno modro/

ustvarjalnost,
prodorno modro ali
vijolično

4.3. Glasba in beseda

"Zapisano je, da je bila na začetku Beseda; toda bila sta Zvok in Ritem, iz katerih se je vse rodilo. ... prepuščam se zvenu besed, diham skozi rimo, lahkotno plavam ob ritmu stihov."

V.Nazor /1949/[1]

Povezanost med glasbo in besedo je nedvomno najbolj izrazita in razširjena, saj je beseda v glasbi tudi njeno izrazno sredstvo. Njuni stični točki sta v govorno-pevskem izhodišču ter v koreliranih umetniških oblikah. Obe sta vezani na zvočne elemente, tako da se glasba uresničuje skozi tone in druge zvočne oblike, govor pa skozi vokale in konzonante. Obema so znane lastnosti zvoka, kot so višina, trajanje, jakost in barva, na obeh področjih pa se obenem razlikujejo po intenziteti, pomembnosti in fukciji.

Povezava glasbe in govora je prastara. S stališča umetnosti je bila njuna združitev možna tedaj, ko sta obe dosegli določeno stopnjo razvoja. Prve skupne oblike so bili obredni napevi in ljudsko petje. Zveza je ostala trajna in se kaže v številnih oblikah vokalne in vokalno-inštrumentalne glasbe. Zbledela ni tudi v obdobju, ko bi jo lahko inštrumentalna glasba s svojo ogromno razsežnostjo in vplivom na človekov notranji svet potisnila v ozadje. /Ukmar, 1972/ Vendar omenjen moment ni edini in odločujoč, pomembneje je, da je glasba prav prek petja najbližja in najdostopnejša izmed vseh umetnosti. Pri tem besedne vsebine razkrivajo najrazličnejša občutja, situacije in okolja, glasba pa stopnjuje izraznost in doživljanje.

Vokalna glasba označuje pomemben delež ljudske zapuščine, v okviru umetne glasbe pa so le redki skladatelji, ki niso ustvarili nobenega tovrstnega dela. Glede na to so književna dela - bodisi v poeziji, prozi ali dramskih besedilih - večni vir glasbenih inspiracij. Tako npr. Beethoven govori o Goethejevih pesmih, ki so vplivale nanj "mogočno, ne samo s svojo vsebino, ampak tudi s svojim ritmom. Ta jezik, ki se kakor z duhovi povzpenja k višjemu

---

1/ v L.Županović: Svijet glasbe i Vladimir Nazor sa svojim pjesničkim djelom; ZVUK, 1977/2, str.8.

redu in nosi v sebi skrivnost harmonij, me pripravlja in vzburja h komponiranju[1]. Podobno imajo slovenski pesniki ali pisatelji svoj krog skladateljev, ki vedno znova glasbeno oblikujejo njihovo umetniško besedo. /Npr. uglasbitve Kosovelovih pesmi: Ukmar, Srebotnjak, Simoniti, Merku, Gabrijelčič .../

Težnja po vokalni kompoziciji spodbudi pri posameznih skladateljih celo lastno besedno ustvarjalnost kot npr. pri Wagnerju.

V glasbenem oblikovanju besedila je temeljni problem odnos med obema smerema. Ideal je enakopravna vloga obeh, čeprav je njuna rivaliteta aktualna skozi posamezna stilna obdobja. Tako je enkrat primarno besedilo, ki se kaže v značilnih recitativih in silabiki /zborna recitacija, melodram, sodobni recitativ, stile rappresentativo, gregorijanski accentus/, v nasprotnem primeru, ko prevladuje glasbeni del, pa formalno, konstruktivno vlogo besedila nadomestijo glasbena izrazna sredstva /melizmi, kolorature, vokalize/.

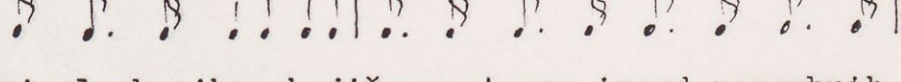
Večina vokalne glasbe je med obema skrajnostima, kjer imata ton in beseda enakopraven pomen. V pogledu doživljanja vokalnih oblik, je to bolj usmerjeno v glasbeni del. Tako slabši verz dostikrat ne pokvari doživetja melodije /npr. slabša libreta ali prevodi tujih pesmi/, nasprotno, pa še tako dober verz ne more rešiti banalne melodije. Zato esteti včasih izražajo pomislek do združevanja obeh komponent, kot Wellek, ki pravi, da glasba in pesniška beseda le včasih dosežeta skladnost, da najbolj dovršeno književno delo ne teži h glasbi in da besede niso potrebne najbolj dovršeni glasbi. Povsem nasprotno pa je Wagnerjevo mnenje. Primerjal je odnos glasbe do poezije in prišel do prepričanja, da je skrajna meja izraznosti ene obenem izhodiščna točka druge. Samo tesna povezava obeh omogoča kar najverneje izraziti to, česar bi ena sama ne zmogla /Souriau, 1958/.

V zvezi z glasbenim oblikovanjem pesniških besedil je potrebno poudariti, da stopica pri tem ponavadi ne odreja svojega ritma, temveč se skupaj z glasbenimi elementi preliva v novo glasbeno ritmično vsebino.

Primerjava ritma verza z ritmom v uglasbitvi:

Ritem verza Da ple-ši, ple-ši čar-ni kus!Ka-ko man ple-sa ,ko si bus!/ljudska/

Glasbeni ritem /Merku/



Če pomeni glasbenikom književnost eno izmed pomembnih izhodišč za ustvarjalnost, pa književniki manj pogosto povezujejo svoje delo z glasbeno literaturo, kar do neke mere pojasnjujeta dva citata: "Glasba, ki se pretaka skozi čas, je v svojem bistvu najabsolutnejša umetnost zato, ker je njen izrazni način - ton neulovljiv, neviden in zaradi harmonije tonov, ki v nas prebudijo emocije, ki jih z besedami le stežka opišemo"/Anderle, 1985/[1]. "Na programu nekega koncerta, ki sem ga poslušal pred več leti, sem našel napisanih nekaj besed. Zapisal sem jih v velikem zanosu med koncertom ali takoj po njem. Komaj sem mogel dešifrirati neberljivo besedilo. Nazadnje sem le vse razbral. Vendar nisem mogel najti smisla in soka v teh vrsticah. Dobro se spominjam svojega navdušenja, vendar ga v teh besedah ni nikjer. Zdaj stojijo kot črni koščki okamenele lave, ki jih potnik prinese s potovanja po vulkanskih pokrajinah"[2].

Delež glasbe pa v književnih delih vendarle obstaja. Tako je znano spreminjanje, dodajanje ali celo ustvarjanje novih pesemskih besedil na dane melodije, še posebej v ljudski tradiciji. Glasbenodramska dela so povod za nastajanje in prevajanje libretov. Pri tem poteka nastajanje novih besedil v skladu z dogovorom med skladateljem in libretistom, pri prevajanju pa se mora besedilo dosledno ujemati z glasbeno oblikovno zasnovo.

Nemška romantika in francoski simbolizem sta težila k muzikalizaciji poezije. Tako je npr. nemški pesnik Schiller v svojem pesniškem snovanju pogosto najprej v notranji predstavi oživil muzikalni potek nastajajoče pesmi in jo šele potem prenesel v besedni izraz. Izrazita zvočnost je poudarjena v pesniški besedi Baudelaira

---

1/Jiři Anderle: Naši razgledi, Ljubljana, 27.9.1985, str.539
2/I.Andrić: Znamenja ob poti, Ljubljana, 1977, str.203

in Verlaina. Težnjo po muzikalizaciji izraža tudi Nazor, ko pravi: "Pesem je glasbeno delo /za avtorja in za bralca/. ...Vedno sem hotel napisati hrvatsko besedilo neki melodiji ... se ves preliti v glasbilo, iz katerega bi vzel moj dih in izpovedati, kar moram. Ne iskati misli, ne poudarjati čustev - pustiti, da zvok besed in melodija verza sama izrazita tisto, iz česar misel in čustvo šele nastaneta"[1/]. Poezija v svoji igri besed, glasov in ritmu učinkuje muzikalno. To velja še posebej za liriko, ki zato vselej znova spodbuja glasbeno obdelavo.

V pesniškem ustvarjanju so našle svoje mesto tudi glasbene oblike in glasbeno-oblikovne značilnosti. Tako sta Brentano in Gautier povzela sonato in rondo, Bjeli in Krleža pa simfonijo. T.Mann se je v zvezi z rabo literarnega leitmotiva v svojem delu skliceval na Wagnerja. Krleža - spodbujen s simbolizmom in sinestezijo - uporabi v svojih potopisnih odlomkih postopek orkestracije, s katerim literarna vsebina muzikalno zaživi /Flaker, 1984/.

Glasba je končno dala v svojem širokem spektru delovanja različne vsebine, like in odlomke književnim delom. Z umetniško besedo so predstavljeni številni glasbeni ustvarjalci /Grun-Mozart, Pidoll-Beethoven, Iwackiewicz-Chopin, Rolland-Berlioz, Malenšek-Gallus/. V posameznih književnih poglavjih so podana razmišljanja o glasbeni umetnosti in doživetja glasbenih vsebin /Mann, Huxley, Hesse/. Cankar pogosto vpleta v svojo prozo nepozabne misli o slovenski pesmi /Podobe iz sanj, Kurent, Moje življenje/ , Rilke doživetje glasbe v pesmi izrazi:

> Glasba: dihanje kipov. Mogoče:
> tihota podob. Ti jezik, kjer jezik
> preneha ...[2/]

1/ v L.Županović: Svijet glasbe i Vladimir Nazor sa svojim pjesničkim djelom; ZVUK, 1977/2, str.8.

2/ R.M. von Rilke: Pesmi, Ljubljana, 1977 - odlomek iz pesmi Glasba, prev.K.Kovič

METODA USTVARJALNEGA UČENJA V GLASBENI VZGOJI

"Kdor vpelje svoje učence v skrivnost ustvarjalnosti, jim posreduje zmožnost oblikovanja svojega okolja, od zaznav do upodobitve."

H.Regner[1/]

1. Pomen ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji

Razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj je kontinuiran in dolgotrajen proces, ki potrebuje učenje. Avtorji definirajo učenje kot vsako progresivno spreminjanje posameznika pod vplivom izkušenj.

Izkušnje v glasbi izhajajo iz njenih vsebin in različnih dejavnosti. Učenec v procesu učenja doživljajsko in miselno predeluje glasbene izkušnje in se v taki interakciji spreminja - glasbeno razvija.

V zvezi z glasbeno vzgojo postaja dandanes vse bolj pomembno vprašanje oblik učenja, ki presegajo zgolj pasivno prilagajanje in učence spodbujajo k različnim glasbenim aktivnostim. Tem kriterijem odgovarja metoda ustvarjalnega učenja. Opredeljuje jo izraz "learning by doing", se pravi učenje z dejavnostjo, ki poudarja vidik učenčevega sodelovanja in lastnega mišljenja /Wellek, 1963/.

Ustvarjenje je v glasbeni vzgoji način spoznavanja glasbene umetnosti skozi neposredno izkustvo. Učence spodbujamo in usmerjamo k predvidenim vzgojno-izobraževalnim ciljem tako, da sami oblikujemo zvočno gradivo, v korelacijah z drugimi umetnostnimi smermi pa izražajo glasbene vtise in vsebine tudi z drugimi materiali. Otrok z lastnim ustvarjanjem zvočni svet spreminja, oblikuje in tako intenzivneje doživlja. "Navidez je ustvarjalnost prav nasprotna učenju. Medtem ko je učenje obnavljanje učnega gradiva, je ustvarjalnost spreminjanje gradiva na čisto nov, izviren način" /Pečjak, 1986/. Pri tem so aktivirane otrokove čustvene in intelek-

---

1/ H.Regner: Pedagoške zamisli Karla Orffa; Grlica - revija za glasbeno vzgojo 198o, 4-5

tualne funkcije, razvija se potrebno glasbeno mišljenje. Ko se otrok samostojno izraža, intenzivneje zaznava, čuti, razmišlja, sklepa in laže razlaga svoje izkušnje. Učenje, ki ga spremlja mišljenje, je mnogo bolj učinkovito od memoriranja, razen tega daje večji psihični transfer.

Bistvo ustvarjalnega učenja ni v odkrivanju ustvarjalnih idej, da učencu na dostopnejši način približa glasbene elemente, sredstva, procese zaznavanja, ustvarjalnosti in poustvarjalnosti ter z njimi povezane temeljne pojme ter zakonitosti. Ustvarjalno učenje osmišlja uporabnost tovrstnih znanj ter poglablja njihovo trajnost. Postopki ustvarjalnega učenja skozi sintezo glasbenih dejavnosti in mišljenja prispevajo tudi k racionalnemu razvoju glasbenih sposobnosti ter utrjujejo spretnosti. /Nolte, 1982/.

Metoda ustvarjalnega učenja še posebej podpira formativne naloge predmeta. Te so v vzgoji aktivnejše in ustvarjalnejše osebnosti, kar pomeni da ne podpiramo le vzgojo glasbeno nadarjenih učencev, temveč da spodbujamo in dvigujemo splošno raven ustvarjalnih sposobnosti pri vseh učencih /Crutchfield/[1]. Pri tem je potrebno upoštevati, da je ustvarjalnost do neke mere značilna za vsakega posameznika, in sicer ne v smislu visoke umetniške ustvarjalnosti, temveč da dosega posameznik glede na različen kreativni potencial po vrednosti različne oblike in rezultate /Stiefel, 1976/. Fenomen kreativnosti je še posebno značilen za otrokov razvoj, je nekaj, kar srečamo pri vseh otrocih in le pri manjšem številu odraslih. /Kvaščev, 1981/. Glasbene dejavnosti so ena najnaravnejših oblik izražanja otrokove ustvarjalne komponente. Glasba vsebuje animacijsko moč za vsakogar, razlikuje pa se v smeri različnih glasbenih sposobnosti in interesov. Od tod izvira težnja v glasbeni vzgoji, da bi otrokova ustvarjalna nagnjenja ohranjali, spodbujali in razvijali z vajo, in sicer v skladu z vzgojnoizobraževalnimi cilji v posameznem razredu. To seveda ne pomeni, da bi lahko s kreativnim treningom učili umetniško ustvarjati, ali-kot pravi Vigotski - /1975, str.324/: "nemogoče je koga naučiti, da umetniško ustvarja, kar pa nikakor ne pomeni, da učitelj ne more pripomoči, da se pojavi umetniška dejavnost".

1/ v N.Jauševec: Razvijanje ustvarjalnosti, Maribor, 1986

Umetnost omogoča večje sproščanje domišljije in svobodnejše preseganje danosti kakor drugi šolski predmeti, zato je za ustvarjalnost še posebej odprta. Glasba znotraj svojih dejavnosti in v povezavi z drugimi umetnostnimi smermi podpira tudi neverbalno komunikacijo, ki po tej poti postaja samoumevna sestavina vzgojno-izobraževalnega procesa. Oblike neverbalnega sporočanja učenca osveščajo za širšo komunikacijo in ga sproščajo glede njihove uporabe. Poleg neverbalnih oblik pa ustvarjalnost v glasbi in ob glasbi ne zapostavlja besede, ki postaja le sestavina širše komunikacije.

V ospredju glasbenih ustvarjalnih dejavnosti je doživljanje in z njim emocije, ki učencu odpirajo svet kulturnih potreb, ki jih "na višji ravni imenujemo 'vrednote' " /Trstenjak, 1981, str.22/ Glasba s svojimi številnimi možnostmi udejstvovanja lahko učenca animira za glasbene in širše umetniške vrednote ter ga tako usmerja k osebnostnemu in uresničevanju in potrjevanju. Tu stopajo v ospredje interesi, ki so definirani kot aktivnosti, prek katerih posamezniki težijo k določenim dejavnostim in vrednotam /Supek, 1969/. Začetno stopnjo šolanja označuje heteronomno obdobje interesov, ki so tedaj relativno spremenljivi /Troha, 1985/, še zlasti pomembno pa je to, da so vodljivi v smislu kvalitetnejšega glasbenega razvoja. "Če se mladi naučijo kreativno približati glasbi, bodo vedno čutili potrebo po njej" /Binkovski, 1976/[1].

Raznolike glasbene ustvarjalne dejavnosti so možnost za to, da se otrokovi interesi in v njihovem okviru potrebe izkažejo, oziroma da se skozi aktivnosti spodbujajo in razvijajo. Na tem temelju lahko učence - glede na njihove individualne sposobnosti in nagnjenja - uspešno usmerjamo v interesne dejavnosti v šoli in zunaj nje /glasbene šole, pevski zbori, inštrumentalne skupine, plesne dejavnosti, krožki glasbenih poslušalcev .../. Spodbujevalna funkcija ustvarjalnih dejavnosti lahko v tem primeru učinkovito prispeva k otrokovemu celovitemu glasbenemu življenju v šoli in zunaj nje. Odločilna pa je lahko tudi s stališča poklicnega usmerjanja, saj

---

1/ v A.Keršovan: ISME - 1976, Grlica - Revija za glasno vzgojo, XIX 1-2

je aktualna v tistem otrokovem razvojnem obdobju, ko se mora začeti glasbeno poklicno usmerjanje.

To torej pomeni, da ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji:

- spodbuja aktiven in kreativen odnos do glasbenih in širših umetniških vrednot;
- podpira razvoj glasbenih znanj, sposobnosti in spretnosti;
- razvija neverbalno in verbalno komunikacijo;
- vpliva na glasbene interese in aktivnosti zunaj šole.

Glede metode ustvarjalnega učenja so mnenja učiteljev in glasbenih strokovnjakov deljena. V pozitivni smeri poudarjajo njene že navedene kvalitete, v negativni smeri pa se pojavljajo očitki kot: otroci pod vplivom lastne ustvarjalnosti nehajo vaditi in se učiti predpisano tvarino; ustvarjalnosti ni mogoče posploševati, pogojena je z visoko umetniško nadarjenostjo, ki je dana le redkim posameznikom. Te trditve veljajo bolj sicer za specifično glasbeno šolstvo. Metodi ustvarjalnega učenja v splošni glasbeni vzgoji pa očitajo predvsem stereotipnost, kaotičnost, brezciljno igro, ki da je dostikrat le sama sebi namen. Takšni očitki se ponavadi pojavljajo v zvezi z ozkim pojmovanjem ustvarjalnosti znotraj glasbeno-umetniške produkcije in reprodukcije. V zvezi z metodo učenja v splošnem šolstvu pa nastajajo očitki tedaj, ko učitelji ne povezujejo ustvarjalnosti z načrtovanimi smotri, temveč jo prepuščajo učencem kot svobodno igro. Tako pojmovana ustvarjalnost ne more biti metoda učenja in od nje ne moremo pričakovati nikakršnih vzgojnih učinkov. Metoda ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji potrebuje torej razumevanje njenih razsežnosti in obvladovanje njenih posameznih oblik in postopkov. /Stiefel, 1976/

2. Raziskave in pomembnejši prispevki v zvezi z ustvarjalnim učenjem v glasbeni vzgoji

Metoda ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji je predmet znanstvenega raziskovanja ter ima svojo zgodovino in značilnosti.

Raziskave na ameriških tleh

Ustvarjalnost kot oblika učenja je postala pomembno področje raziskovanja v 50. in 60. letih našega stoletja. V ZDA se pojavi pojem "kreativni trening" /Guilford, 1959/, leta 1957 mu sledi "Sputnikšok", kar spodbudi izobraževanje in vzgojo k ustvarjalnosti na vseh področjih in tudi v umetnosti.

Glasbeni pedagogi so to miselnost sprejeli enako intenzivno in so jo vnesli v reformno gibanje. Prav umetniško delo je lahko najbližje izhodišče za ustvarjalnost, saj je samo produkt ustvarjalnega mišljenja. Temeljni namen ustvarjalnega učenja v glasbi torej ni le v metodiki predmeta, temveč v samih dejavnostih umetniške narave /Thomas, 1977/ zaradi česar pomeni ustvarjalno učenje v umetnosti najbolj naravno učno metodo.

Pomembnejše raziskave ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji sodijo sicer v 70.leta, začetki in spodbude pa segajo že v predhodno obdobje.

Temeljni impuls izvira iz improvizacije, ki je pomenila posebno disciplino /veščino/ pri poklicnih glasbenikih že v preteklih stoletjih, po prvi svetovni vojni pa je prešla v učenje. Na temelju praktičnih izkušenj je l.1922 Coleman[1/] izdal delo, ki je namenjeno otroški glasbeni ustvarjalnosti. Metoda je zasnovana kot improvizacija na inštrumentu in na njenem prenosu v notni zapis. Improvizacijo kot ustvarjalno obliko postavlja avtor v vzgojnoizobraževalnem pristopu pred teoretično glasbeno znanje. Colemanova kreativna

---

1/ Satis N.Coleman: Creative Music for Children; New York, 1922

metoda je pomenila v 30. in 40. letih temelj za številne eksperimente v ZDA, uvedli so jo v več šol zato, da bi povečali aktivnost pri glasbenem pouku.

V eni izmed zgodnjih metodik za glasbeno vzgojo v splošnem šolstvu sta Fox in Hopkins[1/] predstavila ustvarjalno učenje kot vzgojno načelo za vse učence. Poudarila sta, da ustvarjalno učenje ni rezervirano le za glasbeno nadarjene posameznike. Tudi drugi otroci imajo lahko nove in samosvoje glasbene ideje glede na raven lastnih sposobnosti in preteklih izkušenj, ki jih učitelji lahko smotrno vključujejo v proces učenja.

Mejnik v reformnem gibanju za ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji predstavlja posvet glasbenih učiteljev l.1947 /Music Educators National Conference - MENC/. Njegova vsebina je bila namenjena vprašanjem ustvarjalnosti v glasbeni vzgoji in je bila v istem letu tudi objavljena /Music Education Sourse Book/. Poudarja, da mora biti vsakemu otroku dana možnost spoznati del človekove glasbene dediščine pod strokovnim vodstvom, da zahteva tehnizacija življenja in glasbeni razvoj prelom s tradicionalnim posredovanjem glasbenih vrednot in da pomeni ustvarjalno učenje kvaliteto, ki pospešuje rast neodvisnosti in osebnosti v nasprotju s pasivnostjo in odtujenostjo. Nato definira pomen ustvarjalnosti v povezavi z glasbeno-vzgojnoizobraževalnim delom in opredeli naloge v dveh smereh: prva je spodbujati in pospeševati ustvarjalnost v praksi, druga pa je raziskovati ustvarjalno učenje, njegove posamezne oblike, razvoj ustvarjalnih sposobnosti pri učencih in vrednotenje njihovih ustvarjalnih dosežkov.

Proučevanje ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji so poleg gradiva MENC usmerjale tudi raziskave na področju ustvarjalnosti v psihologiji, še posebej dela Guilforda in Torranca[2/].

1/ L.M.Fox - L.T.Hopkins: Creative School Music, New York, 1936

2/ J.P.Guilford/ R.Hoepfner: The Analysis of Intelligence, New York, 1971
J.P.Guilford: Traits of creativity, v H.E.Anderson Creativity and its Cultivation, New York, 1959
E.P. Torrance: Guiding Creative Talent, New Yersey, 1966
E.P. Torrance: Torrance Tests of Creative Thinking, New Yersey, 1966

Tovrstni prispevki so opredeljeni v tri kategorije:

- neempirične raziskave, ki obravnavajo kreativne procese in metodične pristope v ustvarjalnem učenju;
- deskriptivne in eksperimentalne raziskave, ki uporabljajo neglasbene mere kreativnosti;
- eksperimentalne raziskave, ki vsebujejo glasbene mere kreativnosti.

Neempirične raziskave

E.Cox /1966/[1] je obravnavala v svojem delu primere ustvarjalnih dosežkov, ki so jih otroci na temelju predhodnjih izkušenj izoblikovali na nek nov in samosvoj način. Vsebina je osredotočena na zgodnjo kreativnost, v okviru katere ima vsak otrok določen potencial, ki ga je mogoče razvijati z vzgojo. Svetovana je evalvacija kreativnih dosežkov, sama študija pa merjenja še ne vključuje.

Študija Browna /1968/[2] analizira faze ustvarjalnega procesa v glasbeni vzgoji skozi preparacijo, inkubacijo, iluminacijo in verifikacijo. Posreduje metodični postopek poustvarjalnega oblikovanja v okviru dela s pevskim zborom na srednji šoli.

M. Greenhoe /1972/[3] je definirala glasbeno ustvarjalnost kot dinamičen proces, v katerem variirajo nameni in ravni. Opredelila jo je glede na otrokovo inteligentnost, osebnostne značilnosti, glasbene sposobnosti, izrazne medije /izvajalska sredstva/ ter okolje kot vir glasbenih izkušenj. Ugotavlja, da je glasbena ustvarjalnost odvisna predvsem od ravni glasbene percepcije, predstav ter od izvajalskih spretnosti in občutka za zvočno oblikovanje. Izrazni medij /inštrument ali pevski glas/, v katerem ima posameznik razvite izvajalske spretnosti, spodbuja fleksibilnost, svobodo, neodvisnost in vztrajnost v lastnem izražanju. Improvizacija in kompozicija,

---

1/E.M.Cox: A functional approach to creative experiences in music in the elementary school, Columbia University, 1966

2/E.H.Brown: A study of application of creativity in the teaching of secondary school music; University of Missouri at Cansas City, 1968

3/1.M.Greenhoe: "Parameters of creativity in music education, University of Teenesse, 1972

ki sta odvisni od glasbenih sposobnosti, obenem stopnjujeta njihov razvoj. Kreativno izkušnjo predstavljata tudi glasbena percepcija in kritičnost. Avtorica poudarja, da je skozi zgodnji glasbeni trening možno razviti potrebne sposobnosti in spretnosti za lastno izražanje.

E.Rhodes /197o/[1] v svoji študiji predstavlja stališča skladateljev in učiteljev do ustvarjalnosti v glasbeni vzgoji. Komponisti so pri tem poudarjali, da je ustvarjalnost najvišja glasbena sposobnost in da se glede na visoko umetniško zahtevnost lahko vključuje le v programe študija glasbe. Nasprotno pa so učitelji glasbene vzgoje poudarjali v ustvarjalnosti način posredovanja glasbenih znanj.Ustvarjalne sposobnosti so drugače pojmovali; pri učencih so jih posploševali in ocenjevali na nižji ravni.

Harvey /1974/[2] je obravnaval glasbeni kreativni trening za učitelje in pri tem izhajal iz humanistične psihologije Maslowa[3]. Po tej poti naj bi dobili učitelji svojo samopotrditev. Učitelj mora biti ustvarjalen predvsem sam, ker lahko le tako razvija ustvarjalnost in estetsko občutljivost za glasbene vrednote pri učencih.

Empirične raziskave in neglasbene mere kreativnosti

Silverman /1962/[4] je eksperimentalno proučeval individualni delež testirancev v skupinski inštrumentalni improvizaciji, za katero meni, da je bistveni prikaz kreativnih sposobnosti pri študentih. Kriterije in ocenjevanje dosežkov je izvedlo sedem učiteljev glasbe. Rezultati so pokazali, da je tovrstni trening ustvarjalnosti učinkovit, ni pa ga mogoče posploševati, ker je bil numerus testirancev premajhen.

1/ E.A.Rhodes: A comparative study of selected contemporary theories of creativity with reference to music education in the secondary schools, Lousiana State University, 197o

2/ A.W.Harvey: Abraham Maslow: Implications for the development of creative music educators, Temple University, 1974

3/ A. Maslow: Creativity in self - actualizing people, v H.E. Anderson: Creativity and its cultivation, New York, 1959

4/ M.L.Silverman: Ensemble improvisation as a creative technique in the secondary instrumental music program, Standford University, 1962

Tarratus /1964/[1] je testiral študente glasbe na različne smeri študija. Pri tem je uporabil neglasbeni test ustvarjalnih sposobnosti, ki je zasnovan na Guilfordovih faktorjih fluentnosti, fleksibilnosti in originalnosti. Študenti oddelka za kompozicijo so se na testih teh faktorjev pomembno razlikovali od ostalih kandidatov, najbolj pa v originalnosti.

Roderick /1965/[2] je opravil eksperiment, s katerim je ugotavljal razmerja med rezultati kreativnega mišljenja ter glasbeno nadarjenostjo, reprodukcijo in študijsko uspešnostjo. Uporabil je enega izmed začetnih Torrancovih testov kreativnega mišljenja ter Wingov[3], Drakov[4] in Aliferisov[5] test glasbenih sposobnosti. Korelacija med variablami je znašala o,4o, kar pomeni, da je raziskava ugotovila precej šibko povezavo med sposobnostjo kreativnega mišljenja ter med glasbeno nadarjenostjo, reprodukcijo in študijskim uspehom.

Simpson /1969/[6] je proučeval kreativne potenciale visokošolskih študentov v povezavi z učinki glasbenega udejstvovanja v pevskem zboru, inštrumentalni skupini ter pri poslušanju in vrednotenju glasbe. V eksperimentalno skupino so bili vključeni študenti glasbe, v kontrolno pa neglasbeniki. Uporabljena sta bila Guilfordov test merjenja faktorjev kreativnosti /verbalna fluentnost, divergentna figuralna produkcija, elaboracija, spontana fleksibilnost in fluentnost idej/ in Drakov test glasbenih sposobnosti. Eksperimentalna skupina se je bistveno razlikovala od kontrolne v okviru

---

1/ E.A.Tarratus: Creative processes in music and the identification of creative music students, Ohio State University, 1964

2/ J.Roderick: An investigation of selected factors of the creative thinking ability of music majors in a teacher training program, University of Illinois at Urbana - Champaign, 1965

3/ H.D.Wing: Wing Standardized Tests of Musical Inteligence, London, 1961

4/ R.M.Drake: Drake Musical Aptitude Tests, Chicago, 1957

5/ J.Aliferis: Aliferis Music Achievement Test, Minneapolis, 1954

6/ D.J.Simpson: The effect of selected musical studies on growth in general creative potential, University of Southern California, 1969

faktorjev fluentnosti, elaboracije in spontane fleksibilnosti. V zaključku avtor poudari pomen longitudinalnih raziskav v povezavi glasbenega študija in splošne kreativnosti ter opozori na razliko med faktorji kreativnosti in specifičnimi testi na področju glasbe.

Pfeil /1972/[1] je izvedel eksperiment s študenti v okviru katerega je imela eksperimentalna skupina tečaj kompozicije v netradicionalnem glasbenem zapisu, kontrolna skupina pa je bila vodena po tradicionalnem glasbenem programu. Test je zasnoval na Guilfordovem SI modelu /Struture-of-Intellect/ in Torrancovih testih. Pri testiranju je preverjal sposobnost figualnega in verbalnega izražanja zvočnih predstav. Pri tem je vrednotil občutljivost za problem, elaboracijo, originalnost, fluentnost idej in asociacij ter adaptivno in spontano fleksibilnost. Na testu je dosegla pomembno višje rezultate netradicionalno vodena skupina, kar avtor pripisuje kreativnemu treningu in izkušnjam s sodobno notacijo.

Feinberg /1973/[2] je razvil tristopenjski postopek kreativnega poslušanja glasbe na srednjih šolah. Povezal ga je po Guilfordovem "SI"modelu in ga preoblikoval v pripravo /input/, transformacijo ter raziskovanje in sintezo spoznanj o glasbenem delu /output/. Predstavil je vzgojnoizobraževalno enoto poslušanja glasbe, značilnosti učiteljeve razlage in kriterije izbora del. Vrednotenje glasbe je utemeljil z vidika doživljanja, se pravi zadovoljstva in nastalega razpoloženja ob poslušanju določenega glasbenega primera.

Leibowitz /1978/[3] je v svoji raziskavi ugotavljal razmerja med

---

1/ C.I.Pfeil: Creativity as an instructional mode for introducing music to non-music majors at the college level, Michigan State University, 1972

2/ S.Feinberg: A creative problem-soving approach to the development of perseptive music listening in the secondary school music literature class, Temple University, 1973

3/ L.Leibowitz: The relationship of continuation in applied music study to four New York City high schools, New York, University, 1978

glasbenim šolanjem ter faktorji kreativnosti, glasbeno nadarjenostjo in šolskim uspehom. Uporabil je Seashorjev[1] test glasbene nadarjenosti ter Torrancov test kreativnega mišljenja. Testirance so izbrali iz začetnih letnikov visokih šol v New Yorku, bili so vključeni v pevske ali inštrumentalne skupine. V okviru testiranja so bili razdeljeni v tri kategorije: prvo so sestavljali kandidati, ki so imeli v svojem predhodnem okolju možnosti za glasbeni študij, druga kategorija je bila mešana glede na glasbeno poprejšnjo izobrazbo, tretjo kategorijo pa so predstavljali kandidati brez predhodnih glasbenih izkušenj. Najvišje rezultate na testih kreativnega mišljenja in pri šolskem uspehu je dosegla prva kategorija študentov, ki se je predhodno glasbeno šolala. Avtor je glede na to poudaril pomen okolja in ga opredelil kot "kreativno okolje".

Wolf /1979/ je opravila eksperiment v 1.razredu osnovne šole. V eksperimentalni skupini so bile vključene skozi celo šolsko leto in v vsakodnevni urnik glasbene dejavnosti, medtem ko kontrolna skupina teh možnosti ni imela. Za testiranje je Wolfova uporabila Torrancov test kreativnega mišljenja in Simovsov[3] test sposobnosti poslušanja glasbe. Eksperimentalna skupina otrok je bila na preizkusu uspešnejša in še posebej signifikantna v originalnosti. To potrjuje, da je imel kontinuiran glasbeni trening pomemben vpliv na rezultate. Avtorica je poudarila da glasbene dejavnosti pomenijo v vzgoji posameznika benificirano možnost, ker stopnjujejo zvočno percepcijo, izvajalske spretnosti in estetske izkušnje.

1/ C.E.Seashore - D.Lewis - J.Saetveit: Seashore Measures of Musical Talents, New York, 1960

2/ K.L.Wolf/ The effects of general music education on the academic achievement perceptual - motor development, creative thinking, and school attendance of first grade children, University of Michigan, 1979

3/ G.M.Simons: Simons Measurements of Music Listening Skills, Chicago, 1976

Empirične raziskave in glasbene mere kreativnosti

M.M.Vaughan /1971/[1] je predlagala merjenje glasbene kreativnosti z domnevo, da je proces glasbene ustvarjalnosti analogen kreativnemu mišljenju in zato merljiv. V svoji prvi raziskavi je ugotovila zvezo med glasbeno in splošno kreativnostjo ter med glasbeno kreativnostjo in glasbeno inteligenco. Poleg Torrancovega testa kreativnega mišljenja in Bentleyevega[2] testa glasbenih sposobnosti je uporabila tudi lasten test glasbene ustvarjalnosti, s katerim je ugotavljala fluentnost, ritmično zanesljivost in glasbeno domišljijo. Testirala je učence 4. razreda osnovne šole, pri čemer je ugotovila pomembno povezavo med splošno in glasbeno ustvarjalnostjo, nekoliko nižjo, vendar signifikantno pa med glasbeno ustvarjalnostjo in glasbeno inteligenco.

V istem letu sta M.M.Vaughan skupaj z R.E.Mayers[3] uporabili test glasbene ustvarjalnosti v raziskavi, s katero sta ugotavljali povezavo med mentalnimi sposobnostmi, glasbeno nadarjenostjo in sposobnostjo kreativnega mišljenja. Avtorici sta vključili še Torrancov test kreativnega mišljenja, Henmon-Nelsonov[4] test mentalnih sposobnosti, Bentleyev test glasbenih sposobnosti in Cunningham-Torrancov[5] test "Zvoki in predstave". Testirali sta skupini četrtošolcev, od katerih je bila kontrolna skupina vodena po ustaljenem načrtu glasbene vzgoje, v eksperimentalno skupino pa je bil vključen trimesečni intenzivni glasbeni trening. Rezultati so pokazali, da je bila eksperimentalna skupina uspešnejša glede fluentnosti, fleksibilnosti in originalnosti. Pomembna korelacija se je pokazala med visokim IQ, fluentnostjo in fleksibilnostjo učencev, nasprotno pa visoki IQ ni bil v pomembni zvezi z originalnostjo in elaboracijo. Prav tako ni bilo pozitivne zveze med glasbenimi sposobnostmi in kreativnim mišljenjem.

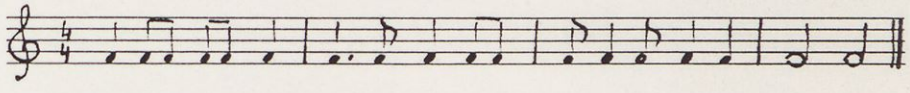
1/ M.M.Vaughan: Music as model and metaphor in the cultivation and measurement of creative behavior in children, University of Georgia, 1971

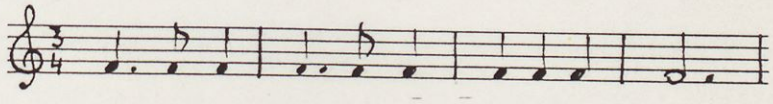
2/ A.Bentley: Measures of Musical Abilities, London, 1959

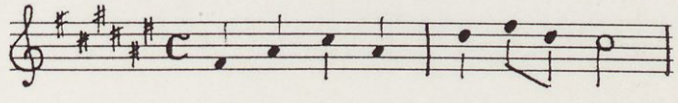
3/ M.M.Vaughen -E.E.Mayers: An examination of musical processes as related to creative thinking, Journal of Research in Music Education 19,1971

4/ T.A.Lamke -M.J.Nelson: Henmon-Nelson Tests of Mental Ability, New York, 1958

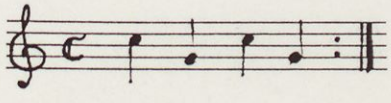
Najpomembnejši uspeh raziskave predstavlja test glasbene ustvarjalnosti. Vaughenova v zvezi z njim poudarja pogoje, s katerimi je potrebno zagotoviti ustrezno klimo, občutek sproščenosti in varnosti ter neomejen čas za reševanje nalog. Test je individualen, vezan na izvajanje otroških glasbil, obsega pa šest nalog iz glasbene produkcije:

1. Ritmično vsebino, ki jo izvaja testator, testiranec metrično spremlja.

2. Testator izvaja metrum, testiranec improvizira ritem /4-6 taktov/.

3. Zaigranemu ritmičnemu vprašanju testiranec doda ritmični odgovor.

4. Zaigranemu melodičnemu vprašanju testiranec doda melodični odgovor.



5. Na dani ostinato testiranec improvizira melodijo.



6. Testiranec oblikuje zvočno predstavo nevihte in pri tem svobodno izbira izvajalska sredstva.

Testu je dodan vzorec ocenjevalne pole. Posamezna naloga se ocenjuje na osnovi pet stopenjske lestvice od 0 do 4; /0 za nerešitev in 4 za najboljšo rešitev/.

Ime učenca _____ Ocenjevalec _____

Vprašanja	I.	II	III	IV	V	VI	Skupaj
Fluentnost							
Ritmična zanesljivost							
Predstavljivost							
						Skupaj	

Vaughanova in Mayersova menita, da je 4.naloga /melodični odgovori/ najpomembnejša mera glasbene kreativnosti in ima oceno zanesljivosti 0, 84. O zanesljivosti celotnega testa sta poročali 1974 in niha med 0,78 in 0,90, tri leta kasneje pa sta potrdili tudi veljavnost instrumenta.

Vaughan-Mayersov test glasbene kreativnosti je v ZDA dokaj razširjen, vplival pa je tudi na sestavo novih tovrstnih instrumentov. Tako je npr. Gorder /1976/[1/] v zvezi z raziskavo divergentne produktivne sposobnosti pri visokošolskih študentih inštrumentalnih oddelkov oblikoval test, ki je znan po kratici MMDP /Musical Measures of Divergent Produktion/. Obsega štiri naloge v improvizaciji, ki jih mora testiranec rešiti v omejenem času treh minut. Po vzoru Guilfordovega "SI" modela meri fluentnost, fleksibilnost, elaboracijo in originalnost, obenem pa vključuje tudi mero glasbene kvalitete. Test je bil preizkušen na vzorcu 80 testirancev. Njegova zanesljivost se giblje med 0,70 in 0,90. Ti koeficienti kažejo visoko zanesljivost celotnega testa in primerno homogenost posameznih nalog.

1/W.D.Gorder: An investigation of divergent production abilities as constructs of musical creativity /University of Illinois at Urbana - Champaign, 1976

Izračunana je bila tudi korelacija med ocenami posameznih ocenjevalcev - učiteljev glasbe, ki znaša 0,57. Razmeroma nizko korelacijo pojasnjuje avtor s tem, da učitelji nimajo izdelanih kriterijev za vrednotenje glasbenega izražanja, oziroma da se njihovi kriteriji bistveno razlikujejo od namena testa.

Clellan /1977/[1] proučuje metode učenja s stališča reprodukcije, učnih navad in kreativnosti. Preizkus je opravil na vzorcu /N=31/ visokošolskih študentov, ki so bili vpisani v osnovni glasbeni tečaj. V program eksperimentalne skupine je bil vključen kreativni trening, program kontrolne skupine pa je bil vezan na reprodukcijo in poslušanje glasbe. Avtor je izdelal test za merjenje dosežkov reprodukcije, katerega zanesljivost znaša 0,82, ocenjevalno lestvico za učne navade, katere zanesljivost znaša 0,89, za merjenje kreativne sposobnosti je uporabil Vaughan-Mayersov test, katerega zanesljivost je tokrat znašala 0,74. Ocene je prilagodil visokošolskim standardom.

Webster /1977/[2] je želel izoblikovati čimbolj veljaven instrument merjenja kreativnosti v okviru kompozicije, improvizacije in glasbene analize v povezavi z oceno glasbenih sposobnosti, splošne kreativnosti in inteligence študentov. Za vsakega izmed navedenih področij je izdelal ustrezen test in opravil preizkus na vzorcu šeudentov glasbe - inštrumentalistov /N=77/. Poleg preizkusa kreativnosti so testiranci reševali še Torrancov test kreativnega mišljenja /verbalno obliko A in figuralno obliko B/, Colwellov [3] test glasbene izvedbe ter Gordonov [4] test glasbene nadarjenosti. Zanesljivost testa kreativnosti je znašala 0,80. Eksperiment je dokazal visoko korelacijo med glasbeno in splošno ustvarjalnostjo, med glasbeno-analitično in verbalno ustvarjalnostjo ter med improvizacijo in inteligenco.

1/ L.Mc Clellan: The effect of creative experienses on musical growth, Michigan State University, 1977

2/ R.P.Webster: A factor of intellect approach to creative thinking in music, University of Rochester, Eastman School of Music, 1977

3/ R.J.Colwell: Music Ashievement Tests, Chicago, 197o

4/ E.Gordon: Musical Aptitude Profile, New York, 1965

Študije v zadnji kategoriji pomenijo na področju glasbene ustvarjalnosti temeljne empirične eksperimentalne raziskave glede na to, da uporabljajo izvirne instrumente merjenja v svojem lastnem mediju /Richardson, 1984/

Prispevki k metodi ustvarjalnega učenja na evropskih tleh

Idejo o kreativnem treningu in raziskovanju ustvarjalnosti so koncem 60.let prenesli tudi na evropska tla. Pri tem je potrebno upoštevati, da to obdobje predstavlja začetka evropske zgodovine raziskovanja glasbene ustvarjalnosti nasploh in da ameriška prizadevanja v tej smeri niso bila le presajena v evropsko okolje. Pomenijo predvsem impulz v reformnih gibanjih za kvalitnejšo glasbeno vzgojo.

Pregled zgodovine glasbene pedagogike kaže, da je poudarjal otroško glasbeno ustvarjalnost že Rousseau, ki pravi, da če hočemo glasbo otroku približati ni dovolj, da se jo uči le izvajati, temveč jo mora poskušati tudi sam oblikovati /1733-37/. Z otroško glasbeno ustvarjalnostjo sta nadalje povezani imeni Fröbla in Horsiga, ki je razvijal razumevanje melodije tako, da je otroka usmerjal od lastnega oblikovanja melodije do njenega notnega zapisa.

V začetku našega stoletja se pojavi v okviru reformne pedagogike gibanje za učinkovitejšo umetnostno vzgojo, ki posebej poudarja ustvarjalne sposobnosti in spontano produktivno moč otroka. Tako je npr. poudarjal Kestenberg v ustvarjalnosti najzanesljivejše sredstvo za doživljanje glasbe, F.Jöde pa je v svojem delu "Das schaffende Kind in der Musik" /1928/ predstavil pevsko izmišljanje kot spontano dejavnost, ki je pomembna za otrokov glasbeni razvoj. Podobno je zagovarjal Nolte v otroški fantaziji zanesljiv vzgojni pripomoček, prek katerega otrok samostojno oblikuje in odkriva zvočni svet. Zato je že

za 1. razred osnovne šole priporočal lastno izmišljanje melodij na dano besedilo, nato pa svobodno oblikovanje ritmičnih in melodičnih motivov /Fischer, 1982/.

Motivacija za ustvarjalno učenje se je pojavljala hkrati tudi iz teženj širše umetnostne vzgoje. Tako se je angleški umetnostni kritik Read /1943/ zavzemal za integralno metodo v umetnostni vzgoji, ki podpira otrokovo spontano in svobodno izražanje v okviru različnih umetnostnih smeri. Poudarjal je, da je za uspešno vzgojno delo treba nujno spoznati otrokove latentne sposobnosti, ki se izkazujejo v njegovih lastnih poizkusih. Ti odkrivajo otrokovo kreativno moč in svojskost tudi tedaj, ko so vezani na šablone.

Podobno je videl Krings v kreativnosti temeljni pristop, v katerem se uteleša umetnostna vzgoja. Dejavnosti, poskusi in iskanja na področju slikanja, glasbe, plesa in dramatizacije dajejo nenehne možnosti za ustvarjalno izražanje /Ebert, 1973/.

Že 1.1950 je izdal skladatelj C.Orff metodo elementarne glasbene vzgoje, ki pomeni v celoti ali sestavinah vse do danes enega izmed najpomembnejših vzgojnoizobraževalnih pristopov. Didaktični projekt, ki ga je avtor izdelal skupaj s plesalko G.Keetman, je zasnovan na povezavi glasbe, besede in plesa. V njem je naglašena otrokova kreativnost, ki se sprošča skozi improvizacijo v posameznih oblikah komunikacije in njihovi sintezi.

Fischer /1958/ je poudarjal v glasbeni vzgoji za osnovno šolo improvizacijo v obliki svobodnega pevskega izmišljanja ter vizualizacijo zvočnih predstav, ki naj se odvija skozi likovno izražanje, gibalne igre ter plesno-scenske predstave.

Po 1.1960 se je kvantiteta prispevkov v zvezi z ustvarjalnim učenjem v glasbeni vzgoji bistveno povečala domala v vseh evropskih deželah. Medtem ko so za ameriško okolje značilne eksperimentalne in psihometrično obdelane raziskave pa v evropski glasbeno-pedagoški literaturi prevladujejo metodični projekti in predstavitve različnih ustvarjalnih dejavnosti. V zvezi s tem se pojavljajo tudi vprašanja v dveh smereh: na

eni strani se kaže primanjkljaj eksperimentalnih raziskav /Stiefel, 1976/, na drugi strani pa se oglašajo dvomi v uporabo kvatitativnih metod v umetnosti. Tako npr. M.Morton /1972/ ugotavlja, da posvečajo umetnostni vzgoji večjo pozornost v SZ kot v ZDA, vendar je usmerjena predvsem v posredovanje umetnosti same, se pravi, v kvaliteten pouk na vseh stopnjah.

Glasbeno produkcijo kot ustvarjalno dejavnost preverjajo tudi nekateri testi glasbene nadarjenosti in sicer v primeru, če avtor meni, da je produktivna sposobnost pomembna mera muzikalnosti. Že Revesz /1954/ vključi v svojo eksperimentalno raziskavo muzikalnosti produktivno fantazijo. Te ne preverja s testnimi nalogami, ampak jih le svetuje in sicer tako, da testiranec nedokončano melodijo dopolni oziroma, da enostavnejšo melodijo harmonizira. Način ocenjevanja prepusti testatorju.

V nemškem standariziranem testu glasbene storilnosti /Wagner/, se četrti podtest nanaša na produkcijo melodije, ki jo testiranec oblikuje na dano besedilo. V njegovem opisu ni podatkov o veljavnosti in zanesljivosti testa /Füller, 1974/.

G.Füller /1974/ je v zvezi s taksonomsko klasifikacijo vzgojno-izobraževalnih smotrov v glasbeni vzgoji opravil preizkus kreativnih sposobnosti na populaciji gimnazijcev. Testiranci so reševali naloge v obliki inštrumentalne ali vokalne reprodukcije ter notnega zapisa lastnih idej. Testiranci v mlajši skupini so improvizirali vsebine na blokflavti ali otroških tolkalih, dosežki pa so bili ocenjeni glede na funkcionalnost in domiselnost. Srednja skupina je pevsko dopolnjevala začeto pesem in uglasbila štirivrstično kitico. Pri tem se je vrednotila interpretacija, glasbena ideja in originalnost. Najstarejša skupina učencev je dopolnjevala začete melodije. Pri tem se je ocenjevalo razumevanje oblike, stilna skladnost, originalnost in domiselnost v idejah. Za ocenjevanje je avtor uporabil lestvico od 0 do 5.

Avtorji bazičnih del o ustvarjalnem učenju so zvečina praktiki na področju vzgojnoizobraževalnega dela /Stiefel, 1976/. G.Mayer-Denkman /1972/ pojasnjuje v svojem delu pojem hevristične metode v glasbeni vzgoji ter razvoj kreativnih sposobnosti in produktivnega mišljenja pri otroku. Poudarja pomen jasno zastavljenih vzgojnoizobraževalnih ciljev v zvezi s kreativnimi dejavnostmi. V otroških izdelkih ni bistveno novo in divergentno, kar iščemo v umetniških delih. Otroci se morajo v prvi vrsti svobodno izražati z zvočnim gradivom in ga skozi transformacijo izkušenj organizirati v nove kombinacije, ki so v prid učenju. Avtorica poudarja tudi bistvene naloge, kot so: intenzivirati sposobnost glasbene zaznave, razvijati umetniško občutljivost, aktivirati samouresničevanje v okviru individualnega in skupinskega udejstvovanja, razvijati kreativno sposobnost in produktivno mišljenje ter kritičen in selektiven odnos do glasbene ponudbe. Vsaka ustvarjalna dejavnost vsebuje objektivnost v gradivu in redu, subjektivna pa je v načinu oblikovanja. Temeljni pristop ni v improvizaciji, temveč v eksperimentu z zvočnimi sredstvi, izraznimi elementi in njihovim urejevanjem v formo. Predstavi številne možnosti oblikovanja v smislu pristopov v sodobni glasbi /npr.:združevanje različnih zvokov v nove barvne učinke, preizkušanje izvajalskih sredstev glede na različne materiale in artikulacijo/.

Aston in Paynter /1972/ sta poimenovala svojo metodo empirična kompozicija, pri čemer predstavljata ustvarjalno učenje s stališč uvajanja v sodobno glasbo, vzgoje ljubiteljev- poslušalcev glasbe in pojmovanja ustvarjalnih procesov v glasbeni umetnosti. Za prakso sta izdelala 36 modelov, ki predstavljajo ustvarjalne dejavnosti v okviru produkcije, reprodukcije in percepcije.

Longardt /1968/ označuje kreativnost kot fantazijo in jo opredeli glede na: a/ svobodno izmišljanje in improvizacijo v iznajditeljsko fantazijo, b/ dopolnjevanje glasbenih vsebin in oblik v dopolnilno fantazijo, c/ razvoj poslušanja glasbe in umetniške senzibilnosti, pa v realno fantazijo.

Vetter /1977/ vidi temeljni pristop v glasbeni vzgoji v umetniško-intuitivnem vživljanju in samostojnem zvočnem oblikovanju. Poteka skozi interpretacijo, improvizacijo in kompozicijo. Izdelal je grafične modele, ki so izhodišče zvočnega oblikovanja. Po vzoru Bloomove[1/] taksonomije je razvil tudi vzgojnoizobraževalne smotre. V kognitivni kategoriji jih opredeljuje v mišljenje, znanje in reševanje problemov, v afektivni kategoriji v vedenje, interese, vrednotenje in spoštovanje, v kategoriji psihomotoričnih smotrov pa v spretnosti ravnanja z glasbeno-izvajalskimi sredstvi.

Köneke /1982/ je v svoji študiji predstavil principe, po katerih je improvizacija učenje z igro, raziskovanje in odkrivanje zvočnega sveta, učenje z glasbenimi gradivi, učenje po načrtu in socialno učenje. Posreduje metodični koncept improvizacije, ki poteka skozi pripravo, v kateri učitelj pojasni predvideni vzgojnoizobraževalni cilj. Sledi izbor gradiv in izkušenj v povezavi z določeno dejavnostjo /kot izhodišče navaja Orffov Schulwerk/, nato pa skiciranje konkretnega primera. Končna faza je preizkus - izvedba in ob tem potrditev vzgojnoizobraževalnega cilja.

L.Friedemann /1973/ je uporabila metodo ustvarjalnosti v povezavi s skupinsko dinamiko. Pri tem je razvila obliko skupinske improvizacije na temelju iger z navodili. Komunikacija poteka skozi zvočne barve, ritmične vsebine in tako imenovane "predstavne improvizacije". Te imajo svoje izhodišče v zunaj glasbenih vsebinah in uvajajo v programsko glasbo. Avtorica je v zvezi z metodo predstavila dimenzije glasbenega razvoja: v kognitivni razvoj vključuje diferenciacijo zvočnih zaznav, učenje struktur in oblikovanja, pridobivanje glasbenih znanj skozi problemske situacije in razvijanje ustvarjalnega mišljenja. Emocionalni razvoj se kaže v voljni odzivnosti na glasbene dejavnosti, ki se stopnjujejo skozi napetosti in sproščanja v glasbeni komunikaciji. Skozi igro in reševanje zvočno-oblikovnih problemov se poraja zadovoljstvo, raste samozavest

---

1/ B.S.Bloom: Taxonomy of Educational Objectives, New York, 1969

in izginja strah pred neuspehom. Konativni razvoj zajema socialno občutljivost, toleranco, reševanje konfliktnih situacij, fleksibilni odnos do pravil in komunikacijo med posamezniki v grupi.

Hansen /1975/ je apliciral Taylorjevo[1/] klasifikacijo ustvarjalnosti na področje razvijanja otroške ustvarjalnosti v glasbeni vzgoji. Pri tem je poudaril pomen prve ekspresivne stopnje, ki podpira spontanost in sproščenost, nato pa tudi fleksibilnost in odprtost v glasbenem mišljenju. Dejavnosti znotraj ustvarjalnega učenja je opredelil predvsem v drugo, to je produktivno stopnjo. To pomeni, da se učenci osvobodijo naivne ekspresivnosti in začenjajo glasbeni material na temelju pridobljenih izkušenj in informacij samostojno oblikovati v zanje nove oblike. Praktične primere je predstavil kot zvočne in oblikovne eksperimente v netradicionalnem notnem zapisu.

Lehr /1979/ je predstavil metodo ustvarjalnega učenja skozi teorijo, oblike ustvarjalnih dejavnosti in vzgojnoizobraževalne modele. Poudaril je dvojni pomen ustvarjalnosti v glasbeni vzgoji, ki je enkrat v sami metodi in njeni vzgojnoizobraževalni učinkovitosti, drugič pa v ustvarjalni aktivnosti, ki je pomembna za razvoj osebnosti. Analiziral je pogoje ustvarjalnega učenja, ki se nanašajo na učitelja, učence, posamezne razrede ter na ožje in širše kulturno okolje. Opredelil je dejavnike, ki označujejo, vzpodbujajo ali zavirajo otrokovo kreativnost. V okviru smotrov je posebej poudaril pomen glasbene ustvarjalnosti v muziko_terapiji in profilaksi.Metodični potek dejavnosti je povzel po Wallasovih[2/] stopnjah ustvarjalnega procesa /preparacija, inkubacija, iluminacija in verifikacija/, ki jim je v uvodu dodal še motivacijo. Med značilnostmi ustvarjalnega učenja je poudaril inovacijo, ki jo je potrebno pojmovati kot novost glede znanj in razvitosti posameznega razreda. Predstavil je oblike vokalne in inštrumentalne improvizacije, korelacijo z zunaj glasbenimi vsebinami ter praktične modele kreativnih vzgojnoizobraževalnih enot.

2/ G.Wallas: The art of thought, New York, 1926

Roschers /1976/ je predstavil ustvarjalno učenje v okviru širše umetnostne oziroma celostne estetske vzgoje. Poudaril je multimedionalnost v povezavi vizualne, auditivne in senzomotorične komunikacije, interdisciplinarnost pa glede na možnost povezave posameznih šolskih predmetov in interesnih dejavnosti. Značilnost tega pristopa je v ustvarjalnosti in socialni komunikaciji, ki se odvija v skupinskih dejavnostih, ob tem pa upošteva različne sposobnosti in interese posameznih učencev.

H.Brock /1985/ proučuje s svojimi sodelavci področje poslušanja glasbe, ki mu pripisuje v vzgoji največji pomen glede na to, da je zvočna zaznava temeljno izhodišče v sleherni glasbeni aktivnosti. Ker vsako glasbeno delo daje vpogled v ustvarjalni proces in njegov dosežek, je potrebno v vzgojnoizobraževalnem procesu povezati komponente poslušanja in ustvarjalnosti. Tako je npr. poslušanje glasbene literature najbolj učinkovita motivacija za različne ustvarjalne dejavnosti in obratno, ustvarjalne dejavnosti so praktična izkušnja za razumevanje poslušanih vsebin. S sistematično vzgojo k poslušanju glasbe navajamo učenca na poustvarjanje glasbenih vsebin v lastni predstavi, na izražanje doživetij in predstav v drugih medijih. Prav tako pa potekata tudi kompozicija in improvizacija skozi poslušanje lastnega ustvarjalnega procesa /Herberger, 1984/. V zvezi s poslušanjem glasbe in ustvarjalnostjo je opravila S.Foerster /1980/ eksperiment, s katerim je potrdila, da je sposobnost glasbene percepcije pomembno večja v skupini učencev, ki je imela v svojem predhodnem programu dejavnost improvizacije. Pozorna in analitična zaznava lastnih glasbenih zamisli učence motivira in usposablja tudi za poslušanje drugih glasbenih vsebin.

H.Brock v zvezi z ustvarjalnostjo nadalje posebej poudarja povezavo glasbe z besedno, scensko, plesno in likovno umetnostjo, ki uresničuje smotre širše estetske vzgoje. To je postalo od l.1981 značilno vzgojno načelo v šolah DDR. Podobne povezave se pojavljajo tudi zunaj šolskih interesnih dejavnostih. Značilen primer je "Musik und Bewegung", ki združuje ritmično-gibalne igre, petje, inštrumentalno izvajanje, pri čemer otroci prvenstveno vsebine sami oblikujejo. Drugi primer se nanaša na

otroško glasbeno gledališče "Georg Schwarz" v Leipzigu, kjer se otroci udejstvujejo v glasbeno-scenskem delu glede na svoja nagnjenja. Tudi tu glasbene vsebine, interpretacija, pantomima in celostna zasnova dela nastajajo predvsem skozi otroško ustvarjalnost.

V SZ je izdala Ventlugina /1968/ študijo o teoriji in razvoju glasbene senzibilnosti in kreativnosti pri otroku. V zvezi z lastno produkcijo navaja gibno-plesno improvizacijo na glasbo ter oblikovanje krajših pesmi in glasbenih iger. Posebno pozornost posveča interpretaciji kot vzgojno-izobrazbeni kvaliteti, v kateri se prepletajo občutja, čustva, fantazija in znanja o estetskem oblikovanju. Vsaka glasbena vsebina mora biti muzikalno obdelana, vsaka izvedba mora biti doživljajsko enkratna. Dovzetnost za interpretacijo na vseh stopnjah - od predšolskega obdobja dalje -omenja tudi M.Morton /1972/. Opisuje senzitivnost v melodiji in ritmu ter doživeto in sonorno petje, ki ga obenem označujejo jasna izreka, fraziranje ter izdelana dinamika in agogika.

Ruski glasbeni pedagog Barenbojm /197o/ je namenil svoj uvod k prevodu Orffove Elementarne glasbene vzgoje ustvarjalnosti in njenim vzgojnim prednostim. Tako navaja, da specifična otroška ustvarjalnost /čeprav najpreprostejša/, specifični otroški izdelki /čeprav najskromnejši/ specifično otroško mišljenje /čeprav najnaivnejše/ pomenijo temelj, iz katerega raste radostno vzdušje, se formira osebnost, vzgaja človečnost ter vzpodbuja razvoj glasbenih sposobnosti in znanj.

P.Minčeva /1985/ proučuje vpliv glasbenih izkušenj na otrokovo lastno glasbeno produkcijo. Opravila je eksperiment z nalogami dopolnjevanja melodičnih vsebin. Učenci eksperimentalne skupine, ki so imeli v programu ljudske pesmi, so pri dopolnitvah melodij spontano uporabili kadence, ki so značilne v bolgarski ljudski glasbi. Učenci kontrolne skupine, ki so imeli izkušnje predvsem v umetni tonalni pesmi, pa so fraze dosledno zaključevali na toniki.

Pregled gradiv kaže, da so se ideje o ustvarjalnem učenju v glasbeni vzgoji začele širiti v jugoslovanskem prostoru skorajda hkrati kot v drugih evropskih deželah. Tako E.Bašić[1/] navaja: "Želimo, da razvijamo otrokove emocije, da ga senzibiliziramo, da razvijamo njegovo fantazijo, spodbudimo njegovo ustvarjalno izražanje, spodbujamo otrokovo sposobnost za kombinacije, da razvijamo otrokovo doživljanje in občutljivost za lepoto." Tomerlin /1966/ je spodbudil v zagrebških šolah akcijo oblikovanja melodij, ki so bile izvedene na koncertu otroškega zbora RTV Zagreb in objavljene v zbirki "Djeca stvaraju muziku". Dve leti kasneje je izdal priročnik za učitelje z naslovom "Dječje muzičko stvaralaštvo", ki uvaja v oblike otroške glasbene produkcije. Čeprav obsežnejših raziskav in del ne beležimo, je področje glasbene ustvarjalnosti zastopano domala v vseh pomembnejših didaktičnih gradivih. /Rakijaš, Bašić, Plavša, Požgaj, Manasteriotti, Fučkar, Kučukalić, Ivanović/.

V Sloveniji so se pojavile ustvarjalne dejavnosti najprej v pedagoški praksi, v spontanih poizkusih posameznih učiteljev. Weingerl /196o/ je objavil zbirko melodij, ki so rezultat otroške ustvarjalnosti, pri čemer poimenuje postopek njihovega nastajanja eksperiment. V uvodu v zbirko je zapisal: "Dokazovati vrednost novih metodičnih prijemov je prisiljen pravzaprav vsak pedagog, ne samo zaradi šolske reforme, temveč predvsem zaradi lastnega iskanja in prepričanja v vrednost nove šolske smeri, ki naj teoretično znanje ne samo čim efektneje posreduje, ga utrdi in osmisli, temveč istočasno tudi sprosti učenčevo ustvarjalnost.

Ravno učenčeva ustvarjalnost je tista smer otrokove dejavnosti, ki me najbolj zanima. Pri eksperimentu me je vodilo ravno to vprašanje: V koliko se je zmožen otrok ustvarjalno izražati?"

Spodbude za ustvarjalno učenje so se pojavljale tudi v glasbenem revijalnem tisku. "Kot pri eksaktnih vedah pri pouku vsako dognanje, vsako spoznano zakonitost, vsako pravilo skušamo

---

1/ v B.Rakijaš: Muzički odgoj djeteta, Zagreb, 1961, str.

povezati z 'uporabnimi nalogami', tako naj bi bil vsak v šoli na novo spoznani glasbeni element vir za ustrezno improvizacijo ob pritegnitvi besede, tona, petja, inštrumenta, plesnega giba. Na ta način bi postal glasbeni pouk zares kreativen in rekreativen, to je ustvarjalen in poživljajoč." /Šivic, 1972.

Vzgojnoizobraževalno področje ustvarjalnosti in njegove dejavnosti so v Sloveniji predstavljeni predvsem v didaktičnih gradivih za glasbeno vzgojo v predšolskem obdobju ter za glasbeno vzgojo na stopnji razrednega pouka osnovne šole.

3. Značilnosti ustvarjalnega učenja

Ustvarjalnost v učnih načrtih

Ustvarjalnost je dandanes sestavina učnih načrtov za glasbeno vzgojo tako pri nas kot drugod. Medtem ko so njene dejavnosti v slovenskem načrtu za glasbeno vzgojo v osnovni šoli strnjene v samostojno vzgojnoizobraževalno področje "Razvoj otroške glasbene ustvarjalnosti", jih v tujih načrtih srečujemo tudi v drugačni razporeditvi ali pod drugimi nazivi. Izhajajo iz dejavnosti in z njimi povezanih pojmov, ki jih nakazuje umetniška ustvarjalnost v glasbi in ob glasbi. Najpogosteje sta zastopani produkcija oziroma improvizacija, ki poudarjata oblikovanje z glasbenimi elementi in sredstvi. Poustvarjalnost se vključuje v pevsko reprodukcijo. V zvezi s poslušanjem glasbe se pojavljajo povezave z drugimi izraznimi mediji, s katerimi učenci posredujejo povratno informacijo o doživljanju ter predstavah glasbenih vsebin. Zaradi primerjave ustvarjalnih dejavnosti so predstavljeni nekateri značilni vzorci vzgojnoizobraževalnih področij v učnih načrtih.

Ponazoritev vzgojnoizobraževalnega področja ustvarjalnosti v slovenskem načrtu za glasbeno vzgojo na stopnji razrednega pouka in v povezavi z drugimi področji:

3. Razvoj otroške glasbene ustvarjalnosti

1. Razvoj izvajanja glasbe

2. Razvoj poslušanja glasbe

A Glasbene vsebine kot ustvarjalni dosežki

a Glasbena produkcija
- pevsko izmišljanje
- oblikovanje spremljav
- dopolnjevanje glasbenih vsebin
- oblikovanje celostnih glasbenih vsebin

pesemska oblika
rondo
variacija

b Interpretacija - poustvarjanje glasbenih vsebin

B. Glasbene vsebine kot spodbuda za ustvarjalnost v drugih medijih

a glasba in gibno-plesno izražanje

b glasba in likovno izražanje

c glasba in besedno izražanje

4. Razvoj glasbenih sposobnosti in znanj

A Posluh:
-ritmični
-melodični
-za sozvočja

B Izvajalska tehnika

C Osnovni pojmi
Osnove opismenjevanja

Vzgojnoizobraževalna področja, ki jih navaja Venus /1969/

PRODUKCIJA - improvizacija in kompozicija

REPRODUKCIJA - z interpretacijo

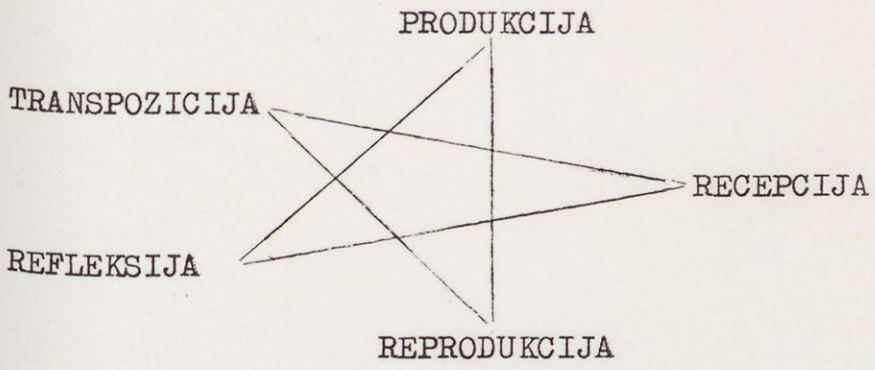
RECEPCIJA - poslušanje glasbe

TRANSPOZICIJA[1/] - izražanje glasbenih doživetij in predstav skozi gibno, likovno, scensko ali besedno komunikacijo

1/ Transpozicija je v glasbi sicer specifičen pojem, ki pomeni prenos na drugo raven v lastnem mediju.

REFLEKSIJA - glasbena znanja /pojmi, zakonitosti/

Vzgojnoizobraževalna področja prikazana v medsebojni povezavi /Weisbrod, 1982/



Vzgojnoizobraževalna področja po Füllerju /1974/

GLASBENA ZNANJA

POSLUŠANJE GLASBE	- vključuje ustvarjalno izražanje glasbenih vsebin v drugih medijih
REPRODUKCIJA	- vključuje poustvarjalnost /interpretacijo/
INTERPRETACIJA	- v tem primeru pomeni analitično razlago glasbenih vsebin
PRODUKCIJA	- samostojno oblikovanje z glasbenim gradivom

Stopnje ustvarjalnosti v glasbeni vzgoji

Kadar obravnavajo stopnje ustvarjalnosti v glasbeni vzgoji, zvečina avtorjev povzema klasifikacijo po Taylorju /1959/. Ta vsebuje pet stopenj in sicer: 1. ekspresivno, 2. produktivno, 3. inventivno, 4. inovativno in 5. emergentno ustvarjalnost. Od teh se pojavljata v ustvarjalnem učenju prva t.j.ekspresivna stopnja in druga t.j.produktivna stopnja. Ekspresivna stopnja se nanaša na otrokovo svobodno izražanje v glasbi in ob glasbi. Največkrat se kaže v spontanem pevskem izmišljanju,

igranju ali gibnem odzivanju na glasbo. Značilna je za predšolsko obdobje in v začetnih razredih osnovne šole. Druga produktivna stopnja se pojavi na višji ravni glasbenih izkušenj in je povezana z razvojem zavesti o glasbenem oblikovanju. Po osmem letu postaja otrokova domišljija vse bolj kombinatorna in smotrna, glasbena učna snov pa je pri tem vir nove fantazijske moči. Učenec začne oblikovati - sestavljati glasbene vsebine s postopoma uzaveščenimi izraznimi in oblikovnimi prvinami, ali pa išče ponazoritve za svoje glasbene predstave v drugih medijih. Tako npr. sestavi melodijo iz znanih tonskih trajanj in višin, oblikuje variacijo na dano temo ali pa izrazi svojo predstavo o melodiji v gibni in likovni liniji. Takšni dosežki ustvarjalnosti so nova stopnja v glasbenih znanjih.

Navedena kronološka opredelitev ekspresivne in produktivne ustvarjalnosti je utemeljena le s stališča metode učenja, ne pa tudi glede same ustvarjalnosti. Tako je lahko ekspresivna stopnja pri posameznikih prisotna ne glede na življensko obdobje, kar je še posebej značilno za ljudsko ustvarjalnost.

Produktivno stopnjo ustvarjalnega učenja posamezni avtorji povezujejo tudi z metodo reševanja problemov. To je po eni strani pogojeno z višjo ravnjo glasbenih znanj, po drugi strani pa z natančno opredeljenimi vzgojnoizobraževalnimi cilji posamezne kreativne naloge.

Izvor otrokovne glasbene ustvarjalnosti

Otrokova stopnjevana emocionalnost ter lastnosti, kot so radovednost, čudenje in igra, ga pogosto usmerjajo v lastno ustvarjalnost. "Otroci so ustvarjalci. Iz vsega delajo umetnost in vse, kar ustvarjajo je umetnost. Toda otroci ne delajo umetnosti odraslih ljudi, umetnosti smeri in akademij. Njihova dela trajajo od trenutka do trenutka... Neprekinjen ritem. Otroštvo, ustvarjalna svoboda in umetnost - besede istega pomena" /Kaštelan/[1]

1/ J.Kaštelan: Tri slapa i deset rijeka v B.Rakijaš: Muzički odgoj djeteta, Zagreb, 1961, str.93

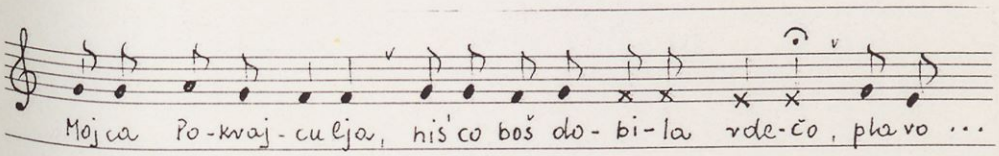
Glasba spodbuja otrokovo čudenje in radovednost. Nanjo se odziva skozi spontano izvajanje, tako da "po svoje" poje, izreka, se giblje, pleše, igra. Za te dejavnosti je odločilna njegova hevristična naravnanost. Prek nje uresničuje svoja glasbena nagnjenja in jih prilagaja svojim zmožnostim.

Otroku najbližja glasbena dejavnost je petje. Prvi pevski poskusi segajo že v prvo življenjsko leto in so poimenovani kot "lalanje" /okoli 7.meseca starosti/. To je v bistvu funkcijska igra, pri kateri se menjajo tonske višine, jakost in trajanje, tako da pri tem nastaja neka samosvoja melodika /Shuter, 1968/.

V govornem obdobju se spontano pevsko izmišljanje stopnjuje. "S temi samodejno ustvarjalnimi spevi otrok izraža svoja čustva, npr. zadovoljstvo, navdušenje, naklonjenost, radost, z njim otrok sprošča svoje napetosti in strahove". /Voglar, 1981, str.32/. Glasba je predvsem del otrokove igre, v kateri ima lahko prevladujoč položaj, ko se otrok npr. igra, da je pevec, inštrumentalist, plesalec. Lahko pa je tudi le sestavina - zvočna spremljava neke druge otrokove zaposlitve. Za takšne igre potrebuje otrok izvajalski repertoar in ker ga še nima si ga sproti izmišlja. Nastale vsebine so odraz njegove domišljije, govornih in glasbenih izkušenj ter iz njih izvirajoče pevske razvitosti v posameznem obdobju.

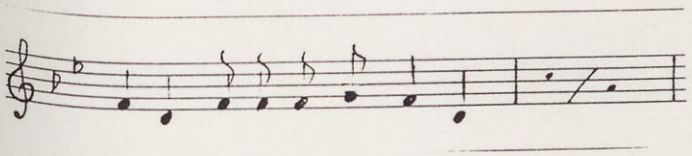
Načeloma lahko opredelimo otroške vsebine glede na to, ali v njih prevladuje besedna ali glasbena komponenta. V prvem primeru, ko izstopa besedna vsebina, je otrokovo izmišljanje osredotočeno na pripoved nekega dogodka, obnovo pravljice, ilustracije, opis igrače ... Vsebino pri tem svobodno pevsko izraža v nekakšnem recitativu, v nesimetrični, "neskončni" melodiji, ki mestoma prehaja tudi v govor. Fraze odreja otrokovo dihanje in izmišljanje pripovedi.

Fragment pevskega izmišljanja ob otroškem slikanju in obnavljanju znane pravljice:



/starost 4 leta/

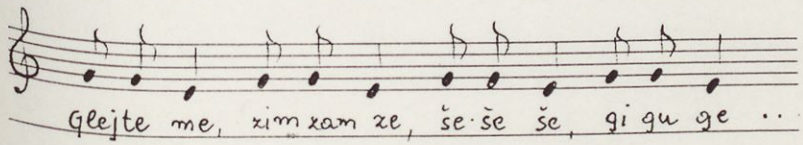
V drugih primerih izstopa glasbena vsebina, ki je oblikovno jasnejša. Ponavadi nastane tako, da se otroku iznenada ali ob neki ritmični, zvočni stimulaciji porodi vzorčni napev, ki ga nato zavzeto ponavlja.



/starost 5 let/

Ker je pevska izvedba vezana na izreko, se otrok sproti izmišlja tudi besedilo, ki je bolj ali manj smiselno. Ohranjevanje temeljnega glasbenega vzorca v vztrajnem ponavljanju povzroča, da otrok besede krajša, podaljšuje, jim spreminja naglas, dodaja svoje skovanke, zloge, glasove. Pogosto melodični vzorec spoji z igro besed, ki mu prinaša dodatno doživetje.

Npr.: petje na gugalnici



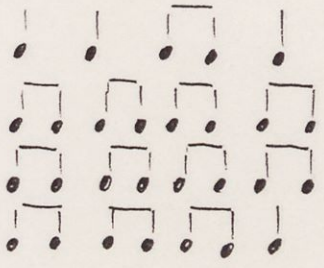
/ starost 6 let/

Predšolski otroci se ob glasbenih vsebinah mnogokrat tudi spontano gibno izražajo. Tako se npr. ob ritmični stimulaciji izmišljajo in ponavljajo gibne vzorce, ob pesmi zarajajo ali z gibanjem ponazorijo njeno snovno vsebino, ob zaznavi inštrumentalne glasbe spontano in samosvoje zaplešejo.

Našteti primeri imajo svoje dokaze v otroškem ljudskem izročilu. Igro besed srečamo v izštevankah, ki jih otroci ostro ritmizirano recitirajo na enem tonu.

Primer:

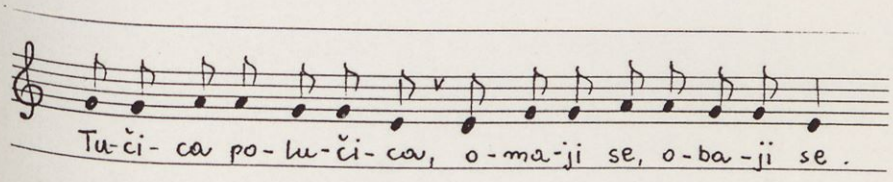
En, doj, štrta noj,
šija, vija, kompanija,
siva raka, tika taka,
vija, voja, vaja, ven !



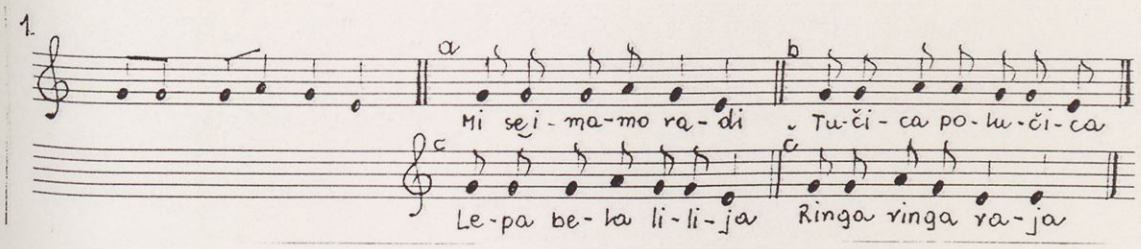
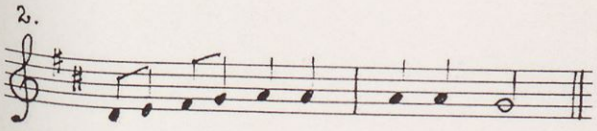
/Bela Krajina/

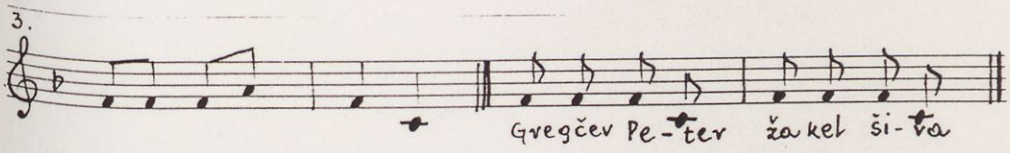
Pete otroške ljudske pesmi imajo preproste melodije, navadno z ozkim ambitusom in ponavljanjem istega tona ali melodičnega vzorca. Značilne so melodije v mali padajoči terci in lestvičnem zaporedju. Tudi ritem je preprost in raje dvo kot trodoben.

Npr.:



Te značilnosti niso posebnost slovenske otroške pesmi, temveč veljajo vsaj v glavnih potezah za otroško pesem na splošno, ker so odvisne od glasbenih sposobnosti in fizioloških zmogljivosti otroškega glasu /Kumar, 1975/. Tako je našel Böhmes l.1897 v nemškem okolju tri tipične melodične vzorce v otroški pesmi /Klusen, 1984/, ki jih lahko potrdimo v enaki ali nekoliko variirani obliki tudi pri nas.



Čuk se je oženil

Dokaz otrokove elementarne ustvarjalnosti so tudi ljudske pesmi, ki vključujejo gibanje in rajanje. /Igramo se, Ringa raja, Lepa bela lilija/.

Otrokova primarna ekspresivna kreativnost v glasbi in ob glasbi potrebuje spodbude, ker sicer ostane latentna. Pogosto se tudi potlači, še posebno v obdobju po 4. letu, ko otrok svoj repertoar obogati s primeri iz pevske literature in ko začenja razlikovati svoje izmišljarije od naučenih pesmi. Odločujočo vlogo v razvoju kreativnosti ima neposredno okolje, ki otrokove spontane poizkuse pozitivno sprejema in spodbuja, ali pa jih - obratno - zavrača kot nesmiselne. V prvem primeru otrok svojo elementarno kreativno zmožnost ohranja, v drugem pa jo potlači in zato usahne. Glede na to so v didaktičnih gradivih za predšolsko stopnjo ustvarjalne dejavnosti in spodbude zanje poudarjene. Prvič: "Pevsko ustvarjanje je časovno neomejena zmožnost in zato ni razvojna značilnost samo nekega starostnega obdobja". Drugič: Otrok v predšolskem obdobju potrebuje za ohranitev zmožnosti ustvarjalnega petja pobudo s strani okolja. Tretjič: Zmožnost pevskega ustvarjanja in težnjo po ustvarjanju lahko s primernim ravnanjem v otroku ponovno obudimo, če je to dejavnost otrok opustil zaradi nerazumevajočega okolja. /Voglar, 1981, str.45/

Te ugotovitve veljajo ne le za pevsko ustvarjanje, temveč tudi za vse druge oblike ustvarjalnih dejavnosti v glasbi in ob glasbi. V organiziranem vzgojnoizobraževalnem delu, tako na predšolski stopnji kot v šoli, poudarjajo nalogo ohranjevanja, spodbujanja in usmerjanja otrokove elementarne kreativnosti. Bolj ko se sklicujemo na ustvarjalne zmožnosti pri mladini, več gradimo na dejavnosti kot samo na vednosti." /Pichl/[1/]

Ustvarjalnost kot usmerjen in skupinski proces v vzgoji in izobraževanju

Za otrokovo elementarno glasbeno kreativnost je značilno, da se odvija predvsem individualno, da je spontana, svobodna, podkrepljena s težnjo po izražanju in hevristično strukturo. Te značilnosti pri večini postopoma prehajajo v ozadje, ohranja pa jih potencialni umetnik. Glede na to postaja ustvarjalnost v šoli motiviran ter usmerjen proces in tako ga definira pojem ustvarjalnega učenja.

Ustvarjalno učenje spodbuja in usmerja hevrizme v smeri načrtovanih vzgojnoizobraževalnih smotrov in tako oblikuje epistemično strukturo. Pri tem se ustvarjalnost ne pojavlja iz nič, temveč raste iz pridobljene epistemične osnove, ki jo hevrizmi nadalje spreminjajo in dopolnjujejo.

Ustvarjalno učenje je na vsaki višji stopnji le reorganizacija in dodajanje k prejšnjemu. Metoda ohranja otrokovo elementarno ustvarjalno naravnanost in jo uzavešča kot način delovanja v umetnosti.

Ustvarjalne dejavnosti zahtevajo v posameznem razredu jasno opredeljene vzgojnoizobraževalne cilje, njihov potek pa mora biti voden tako, da spodbuja sodelovanje, izrazno domišljijo, spontanost in zaupanje v lastne zmožnosti. V ospredju je aktivnost,

---

1/ v P.Šivic: Vzgojna vrednost glasbe v sodobnem šolstvu; Grlica - revija za glasbeno vzgojo, 1974, XVI, 1-2, str. 12

ki pri učencih vzbuja občutek igre. Ustvarjalno učenje je po svojem izvoru ustvarjalna igra, po svoji vzgojnoizobraževalni funkciji pa tudi didaktična igra. Če tega ni, potem lahko postane ustvarjalna dejavnost obremenitev, povzroča navade po ustaljenih šablonah, malodušje, kar seveda ne more dati pozitivnih rezultatov.

Oblike ustvarjalnega učenja v osnovnošolski glasbeni vzgoji potekajo v skupini. Pri tem so dejavnosti lahko vodene v en sam skupen ustvarjalni dosežek, ali pa je število rezultatov odvisno od števila učencev. V prvem primeru nastaja v kreativnem procesu specifična interakcija, v kateri se posamezne ideje učencev usklajujejo, selekcionirajo, korigirajo in dopolnjujejo v skladu z zastavljenim ciljem. V drugem primeru se ustvarjalna dejavnost po uvodni skupni motivaciji odvija individualno, končne dosežke pa analiziramo frontalno s stališča predvidenega vzgojnoizobraževalnega cilja. V obeh primerih pa mora metoda upoštevati in razvijati otrokovo posamičnost, posebnosti in podpira otrokove ustvarjalne poizkuse še zlasti na tistem področju, do katerega čuti posebna nagnjenja in ustvarjalni odnos. Skozi skupinski pristop razvija hkrati socialne izkušnje, čut za sodelovanje in prilagajanje.

Vloga učitelja pri ustvarjalnem učenju

"Uspeh celotnega vzgojnoizobraževalnega procesa je predvsem odvisen od sposobnosti in kvalitet učitelja - vzgojitelja, vsaka novost na tem področju je obsojena na neuspeh, če je ne izvajajo učitelji in vzgojitelji, ki poznajo svoje delo in ga zavestno opravljajo z odgovornostjo in potrebno požrtvovalnostjo /UNESCO - 1975/[1]. To pomeni da je ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji odvisno od učitelja, v širšem pomenu od njegovega odnosa do predmeta, v ožjem pomenu pa od njegovega odnosa do metod v glasbeni vzgoji.

1/ UNESCO - Inf.št. 687/688, 1975, v Vzgoja in izobraževanje, 1975/5, let.VI

Odnos do predmeta glasbena vzgoja poudarja učiteljev čut odgovornosti in dolžnosti do glasbenega razvoja učencev, prek tega do uresničevanja vzgojnoizobraževalnih nalog in ne nazadnje tudi do lastne orientacije v glasbeni kulturi. Pozitiven odnos do glasbene vzgoje usmerja učitelja k študiju in uporabi oblik učenja, s katerimi lahko dosega čim boljše vzgojne rezultate. V tem primeru ne more mimo ustvarjalnega učenja, ki je v glasbeni vzgoji nenadomestljivo in sicer glede na to, da je ustvarjalnost, kot tudi način glasbenega udejstvovanja otrokova elementarna značilnost. To pomeni, da mora učitelj:

- razvijati zavest o ustvarjalnosti v produkciji, reprodukciji in glasbeni percepciji;
- poznati značilnosti otrokovega elementarnega ustvarjalnega izražanja;
- obvladovati oblike in postopke ustvarjalnega učenja.

Ustvarjalnost v glasbi in ob glasbi lahko uspešno razvija le tisti učitelj, ki je v tem tudi sam kreativen. Glasbeni pouk, ki vključuje ustvarjalne dejavnosti, je zahtevnejši in potrebuje več organizacijskih in vsebinskih priprav. To potrjuje Piagetovo /1971/ misel, da boljše kot so metode poučevanja, zahtevnejše so za uporabo. Učiteljeva ustvarjalnost se kaže že v načrtovanju glasbenega vzgojnoizobraževalnega dela, ki mora izhajati iz povezave med okvirnim učnim načrtom, vsebinami in metodičnimi pristopi. Kaže se pri oblikovanju posameznih vzgojnoizobraževalnih enot, ki morajo glede na svojo kompleksno zasnovanost imeti specifičen stil. Le-ta daje enoti vtis "kompozicije glasbenih dejavnosti". Stil pa je svojskost umetnosti. Z njim lahko glasbena ura prehaja v umetniško celoto, ki s svojimi vsebinami ter ustvarjalno klimo presega vsakodnevne danosti in pomeni dvig v višje kvalitativno območje./Priloga št.1 - Primer učne enote, ki vključuje različne ustvarjalne dejavnosti/.

S stališča ustvarjalnega učenja mora učitelj nadalje dobro poznati glasbene vsebine in gradiva, ki jih bo z metodo posredoval, obvladovati mora tehniko in spretnost vodenja posameznih ustvar-

jalnih dejavnosti. Učiteljeva vloga se v tem okviru spremeni, tako da ne poučuje, temveč da skupaj z učenci odkriva glasbena znanja. Avtorji imenujejo ta pristop "discovery learning" kar pomeni učenje z odkrivanjem. Učitelj je komunikacijsko središče, ki motivira učence za posamezne dejavnosti in jih vodi k predvidenemu cilju. Ob tem upošteva njihove individualne značilnosti in jih usmerja v kreativne naloge. Tako omogoča vsakemu učencu, da po svojih možnostih doživlja in spoznava glasbene vrednote, sprošča kreativnost, razvija samostojnost in zaupanje vase. Konkretne naloge, ki jih ima učitelj v zvezi z metodo ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji, pa so, da:

- se zna sam ustvarjalno in poustvarjalno izražati z glasbenimi elementi in sredstvi /pri tem pomenijo sredstva sposobnost petja in igranja otroških glasb
- je zmožen pomnenja ali neposrednega glasbenega zapisa posameznih idej učencev, njihove kombinatorike, usklajevanja in vodenja v logično zaključeno obliko;
- se zna poglobiti v notranje glasbene predstave in jih usmerjati v smiselne povezave z drugimi oblikami besedne ali nebesedne komunikacije, kar pomeni, da ima razvito občutljivost za korelacijo različnih umetnostnih smeri.

Postopek ustvarjalnega učenja

Večina avtorjev teorije ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji povzema postopek po psihološko znani štiri stopenjski gradaciji v umetniški ustvarjalnosti. To so preparacija inkubacija, iluminacija in verifikacija /Wallas, 1926/[1]. Omenjeni proces je v okviru umetniškega ustvarjanja časovno relativen, pri ustvarjalnem učenju pa je časovno ponavadi strnjen v učni enoti ali celo v posameznih delih učnih enot.

V fazi preparacije učitelj spodbudi ustvarjalno hotenje in

1/ v A.Trstenjak: Psihologija ustvarjalnosti, Ljubljana, 1981

določeno ustvarjalno dejavnost, ki je odvisna od vzgojnoizobraževalnega cilja. Pri tem rabi različne glasbene impulze v umetniških vsebinah, dejavnostih, zvočnih igrah, ki izzovejo pri učencih radovednost, ugodje, presenečenje in potrebno ustvarjalno klimo. Ob tem obnovi z učenci tiste izkušnje, ki so v zvezi s posamezno kreativno nalogo ter določi potrebna sredstva, gradiva in oblikovalne principe. Mayer-Denkmann imenuje to fazo tudi vzgojni razgovor, Lehr pa jo glede na dvojno funkcijo spodbujanja in izbire materiala deli v motivacijo in pripravo.

Faza inkubacije je odvisna od vsebine ustvarjalne dejavnosti. To je navadno kratkotrajna individualna aktivnost, v kateri posameznik išče lastne zamisli. Poteka kot neposredno preizkušanje potenciala izkušenj in njihovih kombinacij ali pa skozi doživljajsko pavzo, v kateri zaživijo notranje predstave. Mayer-Denkmann imenuje drugo fazo eksperiment, in sicer glede na to, da obravnava kreativnost v okviru glasbene produkcije in znotraj nje raziskovanje zvočnih sredstev in struktur.

Sledi tretja faza iluminacije oziroma oblikovanja, kot jo poimenuje Mayer-Denkmann. V njej učenci pod vodstvom učitelja najbolj združujejo v oblikovne celote. V tej fazi učenci glasbena doživetja in predstave tudi vizualizirajo oziroma ubesedijo. Če je druga faza najznačilnejša glede divergentnega mišljenja, je v fazi iluminacije poudarjena oblikovalnost in celostna forma.

Četrta, končna faza je verifikacija. V njej zaživi dosežek skozi izvedbo - poustvarjalnost, gibno-plesno, likovno ali besedno sporočilo. Sledi analiza in ovrednotenje s stališča novih izkušenj in spoznanj v glasbi. Mayer-Denkmann zato poimenuje četrto fazo kar vrednotenje.

Dosežki ustvarjalnega učenja

Z metodo ustvarjalnega učenja ne nastaja umetnina, temveč dosežki v glasbenih znanjih, sposobnostih in spretnostih.

Dosežki so predvsem transformacija otrokovih glasbenih izkušenj v različne nove kombinacije znotraj glasbe ali povezave glasbe z drugimi umetnostmi. V zvezi s korelacijo glasbe in drugih izraznih medijev so pomembne izkušnje in transformacija tudi v njihovem lastnem konceptu.

Poprejšnje izkušnje v posameznih vsebinah včasih tudi močneje izstopajo in dajejo videz neustvarjalnega dosežka ali celo prevzete ideje. Ob tem je potrebno opozoriti, da se mlajši učenci ne zavedajo prevzemanja idej, ker še niso sposobni analitično presojati in primerjati lastnih idej. Tako je npr. za otroka melodija njegova in nova, če jo je v ustvarjalni dejavnosti spontano prevzel in povezal z novim besedilom. Glede na to se v okviru vrednotenja pripisuje izvirnost tistim dosežkom ustvarjalnega učenja, ki so nenavadni in redki za določeno okolje ali razvojno stopnjo otroka. Občasno in pri posameznih učencih se pojavljajo tudi samonikli in kvalitetni dosežki, ki jih mora učitelj pozorno spremljati in v skladu z njimi učence tudi ustrezno usmerjati v zunaj šolske dejavnosti. Ti dosežki so spodbujeni z ustvarjalnim učenjem, sicer pa so rezultat specifičnih individualnih sposobnosti učenca.

V okviru posameznih ustvarjalnih dejavnosti so poimenovani še drugi dejavniki. Tako npr. Lehr /1979/ poleg originalnosti navaja spontanost v izražanju, senzitivnost v angažiranju različnih čutil, senzibilnost v interakciji senzornih, emocionalnih in miselnih procesov, fleksibilnost v prehajanju in prilagajanju idej, variabilnost v različnih možnih dejavnostih ter mobilnost, ki jo glasba aktivira s svojimi vsebinami in povezavami.

V okviru ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji avtorji največkrat poudarjajo fleksibilnost in fluentnost - slednja pomeni kvantiteto različnih idej. Na področju interpretacije izstopa ekspresivna fluentnost,v povezavi glasbenih vsebin z drugimi mediji pa asociativna fluentnost. V likovnih sporočilih je poudarjena figuralna elaboracija,ki se kaže v upodobitvi zaznanih glasbenih značilnosti.

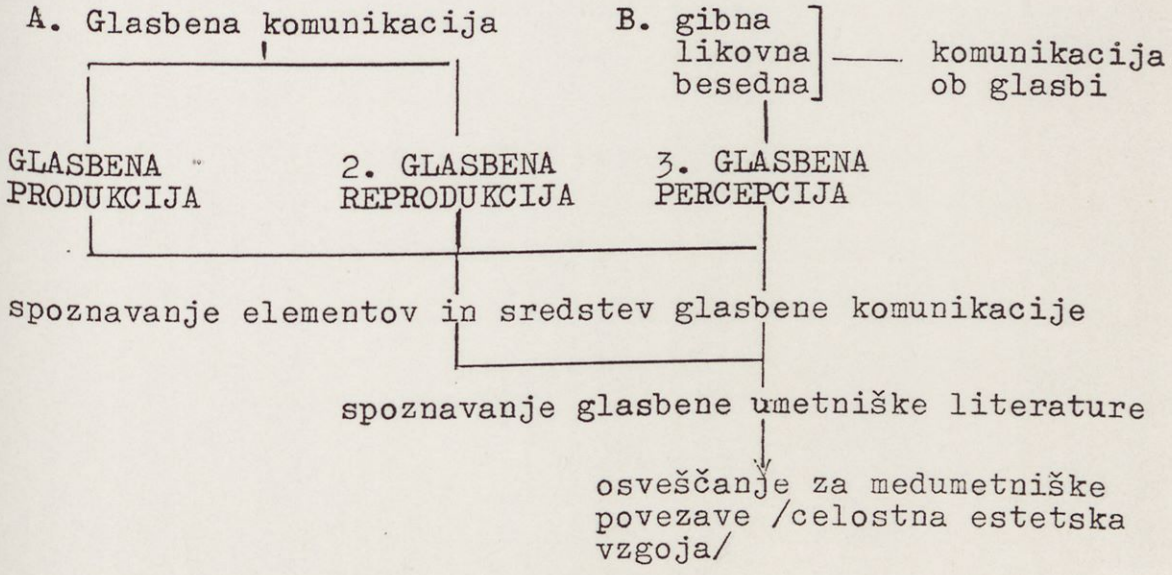
4. Oblike ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji

Oblike ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji imajo svoje temeljno izhodišče v glasbeno-umetniškem delovanju in jih je glede na to možno opredeliti v tri temeljne kategorije. To so: glasbena produkcija, glasbena interpretacija in glasbena percepcija.

Druga razdelitev je odvisna od načina komunikacije znotraj posameznih kategorij. Tako se učenci v okviru glasbene produkcije in interpretacije izražajo s sredstvi in elementi glasbene komunikacije, v okviru poslušanja glasbe pa posredujejo svoja doživetja in predstave skozi gibno, likovno ali besedno sporočanje.

Ustvarjalne dejavnosti so v povezavi z vzgojnoizobraževalnimi nalogami. Te so predvsem v odkrivanju glasbeno-umetniških vsebin, v odkrivanju elementov in sredstev, ki omogočajo glasbeno delo in v odkrivanju povezav znotraj širše umetniške komunikacije. Dejavnosti povezav poudarjajo nebesedno komunikacijo v glasbenem, gibnem in likovnem sporočanju ter zvezo z verbalno komunikacijo v okviru vokalne glasbe in besednega izražanja glasbenih vsebin.

Shematični prikaz kategorij ustvarjalnega učenja:



4.1. Glasbena produkcija

Naloga osnovne šole ni vzgajati umetnike, temveč je dolžna vzgajati za umetnost. Glasbena produkcija je sestavni del vzgojnoizobraževalnega procesa zato, da bi odkrivali glasbeno-izrazne prvine, sredstva in oblikovne zakonitosti skozi otrokovo lastno ustvarjalno dejavnost. To je stopnja aktivnosti, ko učenec v umetniškem jeziku komunicira, po svojem namenu pa je raziskovalni proces /de la Motte-Haber, 1985/. Poudarja misel Piageta, da pojmov ni mogoče besedno razviti, treba je odkriti metode, ki temeljijo na otrokovi aktivnosti. Pri glasbeni produkciji je težišče vzgojnega dela premaknjeno od glasbenih pojmov k obravnavi glasbenih procesov, od učnih vsebin k metodam. Spoznavanje glasbenega materiala in njegovih izraznih možnosti, ki ga učenec osvoji v neposrednem stiku z danim materialom in prek lastnih poizkusov oblikovanja, pomeni pomembno sestavino doživljanja in razumevanja umetniškega dela. Odkriva vpogled v zapleteno problematiko umetniške produkcije, obenem pa pri učencu postopoma razvija kritičen odnos do lastnega oblikovanja. Ob tem se oblikuje tudi sposobnost vrednotenja umetniškega dela, v smeri lastne ustvarjalnosti pa sposobnost vrednotenja glasbenih znanj in sposobnosti.

Glasbena produkcija podpira racionalnost v vzgojnoizobraževalnem delu s tem, da presega pasivnost, opušča besedne pristope k učni snovi in se orientira v neposredno glasbeno komunikacijo. Prek nje se glasbena vzgoja osvobaja pretirane šolskosti in postaja naravnejša, življenska in dviga učno aspiracijo. "Na vsaki glasbeni in osnovni šoli bi morali 'komponirati', igrati na razne inštrumente in prepevati. To naj bi bili cilji. In zaradi teh lepih ciljev, bi bila sredstva /teorija/ za dosego teh ciljev le prijetna igrača, ne pa muka, strah in trepet marsikaterega petja"./Weingerl, 196o/

Učenec se ustvarjalno izraža z neposrednim izvajanjem, ko poje

ali igra na otroška glasbila, se pravi, da je pri tem produktivno, perceptivno in reproduktivno aktiven.

Glede na izvajalska sredstva v osnovni šoli prevladujejo prvenstveno vokalne dejavnosti. Pridružujejo se jim tudi otroška glasbila, ki odpirajo vpogled v vokalno-inštrumentalne in inštrumentalne oblike dela. Sredstva podpirajo pri učencih spretnost izvajanja.

Dejavnosti glasbene produkcije se po svojem obsegu in zahtevnosti prilagajajo stopnji glasbenega razvoja učencev in z njim povezanih vzgojnoizobraževalnih nalog v posameznem razredu.

Učenci v začetnih razredih še ne poznajo in razlikujejo temeljnih glasbenih elementov, zato se tedaj izražajo skozi svoj imanentni glasbeni čut. V okviru lastnih glasbenih sposobnosti in izvajalskih zmožnosti si glasbene vsebine svobodno izmišljajo. Dosežki so navadno opredeljeni kot otroška improvizacija, odgovarja pa stopnji ekspresivne ustvarjalnosti.

V procesu produkcije se ustvarjalnost, glasbena znanja in sposobnosti značilno povezujejo in dopolnjujejo. Skozi ustvarjalni proces se znanja ter sposobnosti razvijajo in poglabljajo, hkrati pa so temelj ustvarjalnih dosežkov, ki so v bistvu rekombinacija že znanih dejstev in izkušenj.

Procesi glasbene produkcije učence spodbujajo k poslušanju lastnih vsebin, ob tem pa k odkrivanju odnosov med oblikovnimi elementi, k analitični zaznavi in uzaveščanju glasbene forme. Prvotno izmišljanje postopoma prehaja v glasbeno oblikovanje, se pravi na stopnjo produktivne ustvarjalnosti, katere dosežek je otroška kompozicija.

Uspešne rezultate glasbene produkcije želijo učenci tudi spominsko ohraniti. Po eni strani se to uresničuje skozi izvajalsko ponavljanje lastne glasbene vsebine ali skozi zvočne posnetke, ki jih omogočajo tehnični mediji, po drugi strani pa so lastni dosežki tudi najbolj učinkovita motivacija za

glasbeni zapis. Na začetku zapis lastnih glasbenih vsebin omogoča učitelj, postopoma pa učence usmeri v proces opismenjevanja in s tem v možnost lastnega glasbenega zapisa. V izhodišču ga nekateri učitelji izpeljujejo iz ustvarjalnega likovnega izražanja ob glasbi, nato pa preidejo v konvencionalni notni zapis. Tako je glasbena produkcija tudi pomembno sredstvo glasbenega opismenjevanja in bralne spretnosti.

Pevsko izmišljanje na temelju besedil

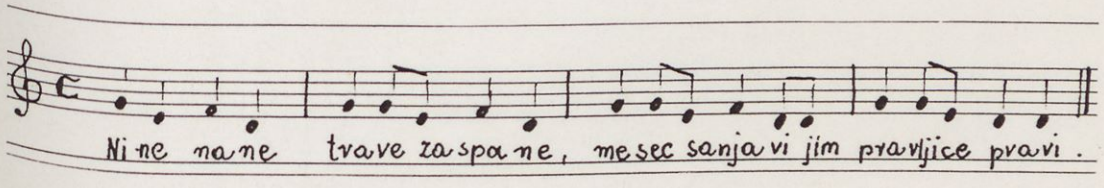
Dejavnosti vokalne produkcije so na začetni stopnji vezane na besedila in šele sčasoma se glasbene vsebine porajajo tudi iz čiste zvočne fantazije. Tedaj jih učenci pevsko predstavijo na določenih zlogih ali glasovih /nevtralni zlogi, vokali, onomatopoije, solmizacija/.

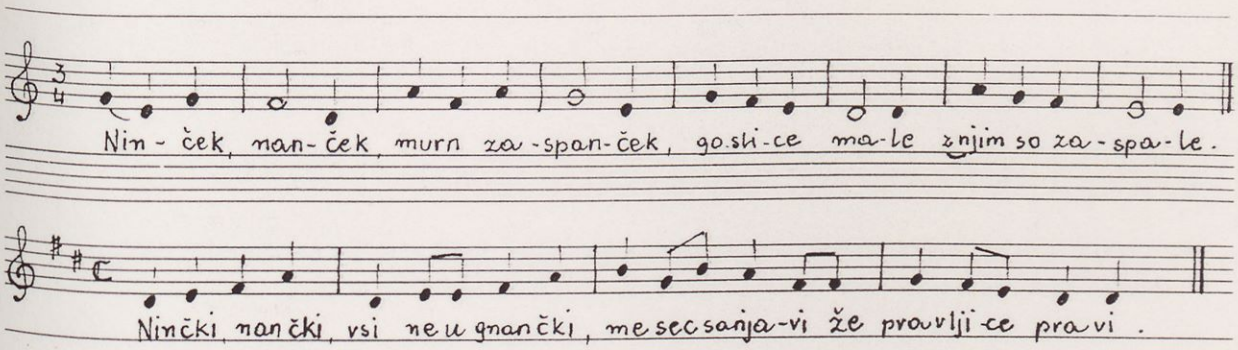
Pevsko izmišljanje poudarja kontinuiteto elementarne ustvarjalnosti ter ekspresivno stopnjo otroške improvizacije. Pojavlja se spontano že v predšolskem obdobju, v osnovni šoli pa ga ohranjamo ali spodbujamo in razvijamo kot obliko učenja v vseh razredih. Podpira samostojnost, sproščenost in spontanost v otroškem pevskem izražanju. V začetnem razredu prispeva k razlikovanju petja od deklamacije pesmi, nato pa k razlikovanju besedne in glasbene vsebine.

Pevsko izmišljanje v osnovni šoli spodbudi učitelj z besedilom, ki otroke doživljajsko pritegne ter jih oblikovno podpira pri neposrednem glasbenem izmišljanju in pomnenju zamisli.

Primeri skupinske improvizacije v 1.razredu, ki poudarjajo fleksibilnost glasbenih idej v odnosu na dano besedilo:

Uspavanke
/B.Oblak/



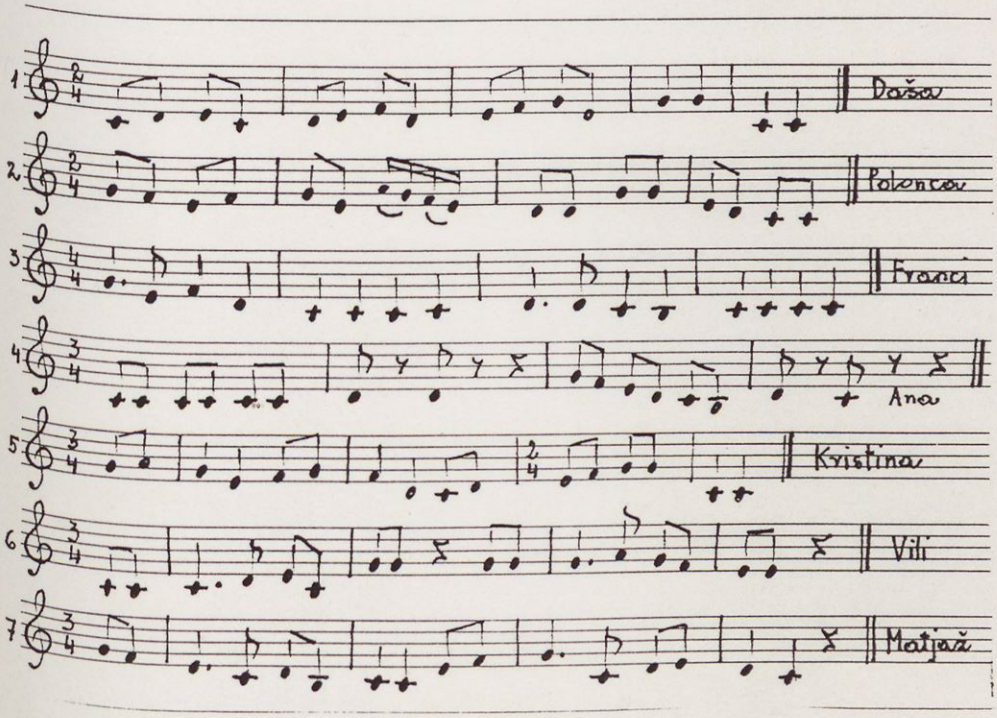


Primeri individualnega pevskega izmišljanja v 3. in 4.razredu, ki poleg fleksibilnosti kažejo tudi fluentnost idej glede na celoten razred.

3. razred:

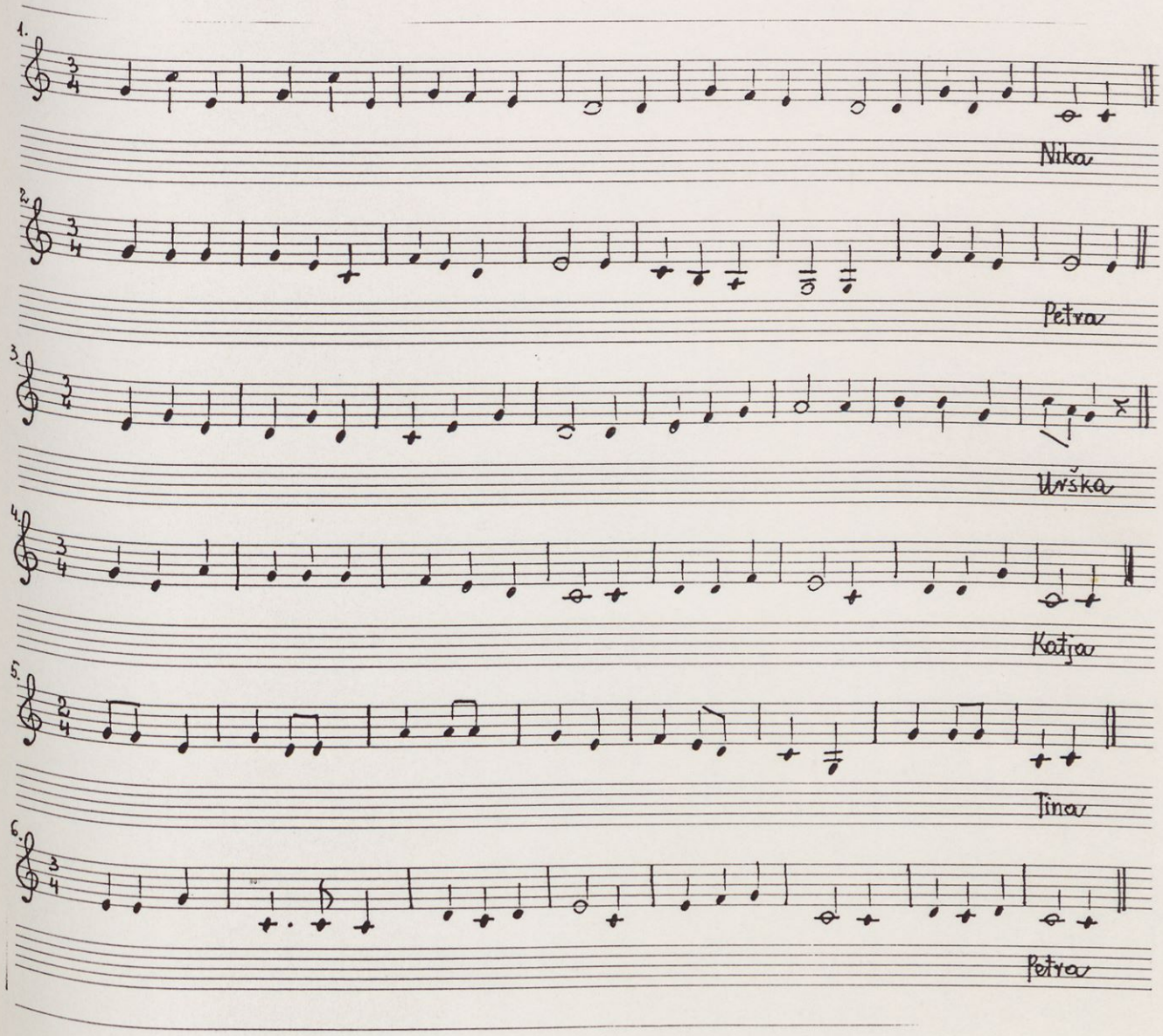
Uganka
/V.T.Arhar/

Šilast nos
iz dolge hiše,
s črnim, glej,
po belem riše.



4. razred:

Uganka
/B.Oblak/

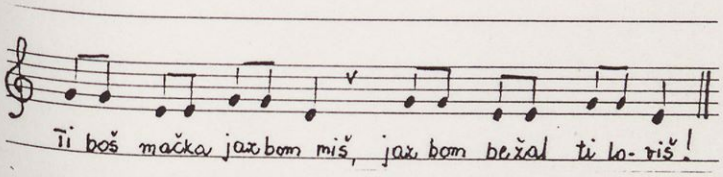
Pipica drobna
brez dima, tobaka,
glas pa globok
krasi korenjaka.

1/ Primeri melodij so nastali na osnovni šoli "Tone Tomšič" v okviru akcije Glasbene mladine Ljubljana "Glasbena značka 1987"

Melodije so vezane na durovo tonaliteto in večinoma začenjajo na dominanti ali toniki. V posameznih melodijah 4. razreda izstopajo tudi toni spodnjega tetrakorda in sicer v pomenski povezavi z besedilom "glas pa globok". Ritem že kaže načela glasbenega oblikovanja in ni odvisen le od ritma verza.

Prehod k oblikovanju z glasbenimi elementi

Od svobodnega izmišljanja prehaja ustvarjalnost v proces postopnega oblikovanja z uzaveščenimi elementi. V bistvu je to še vedno improvizacija, znotraj katere otrok upošteva znani element.

Primeri:
Učenec posreduje povratno informacijo o razumevanju pojmov višji in nižji ton skozi pevsko improvizacijo izštevanke /2.razred/



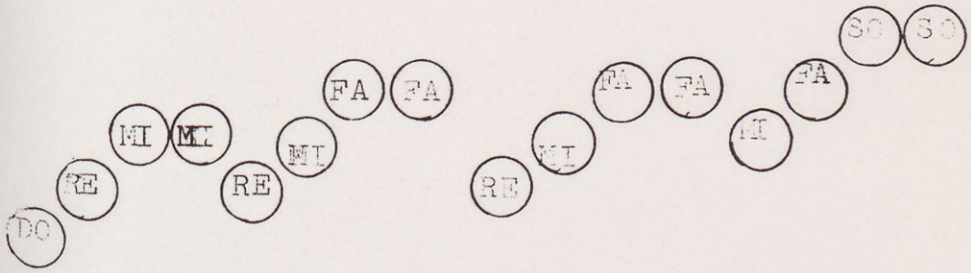
Sčasoma začenjajo učenci razumevati melodijo kot zaporedje znanih tonskih višin in trajanj. Odnose med tonskimi višinami pri tem zaznavajo asociativno s pomočjo solmizacijskih zlogov. Relativne predstave o tonskih višinah in trajanjih ponazarjajo tudi s pomočjo vizualizacije z grafičnimi simboli.

Oblikovanje melodije z znanimi tonskimi višinami /od DO do LA/ ter "daljšimi" in "krajšimi" trajanji /3.razred/.

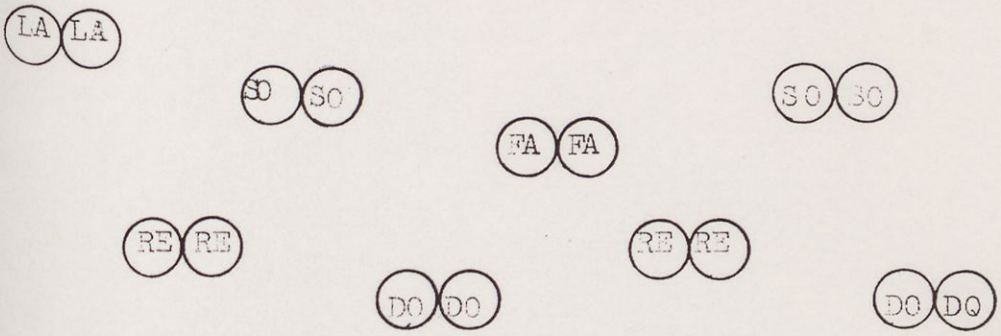
a/ vizualizacija tonskih trajanj

Mi pa poj- mo do - bre vo -lje, kdo od nas zna pe- ti bo -lje

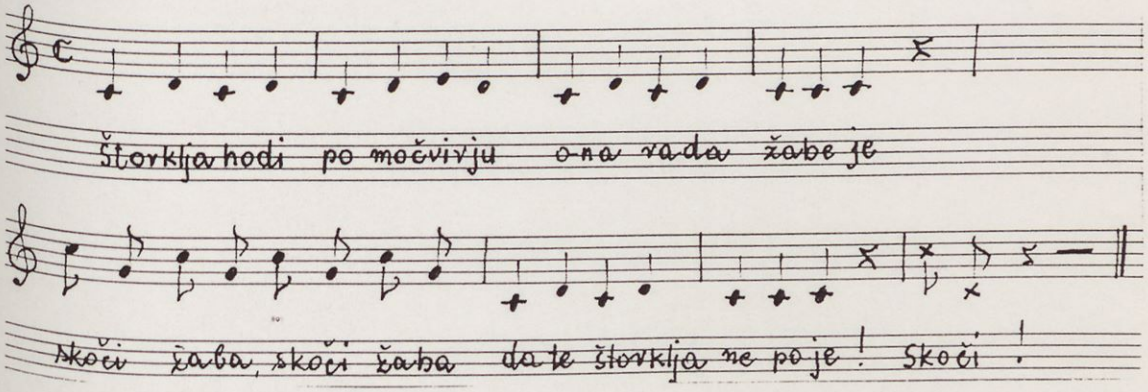
b/ vizualizacija tonskih trajanj in višin



Mi pa pojmo dobre volje kdo od nas zna peti bolje?

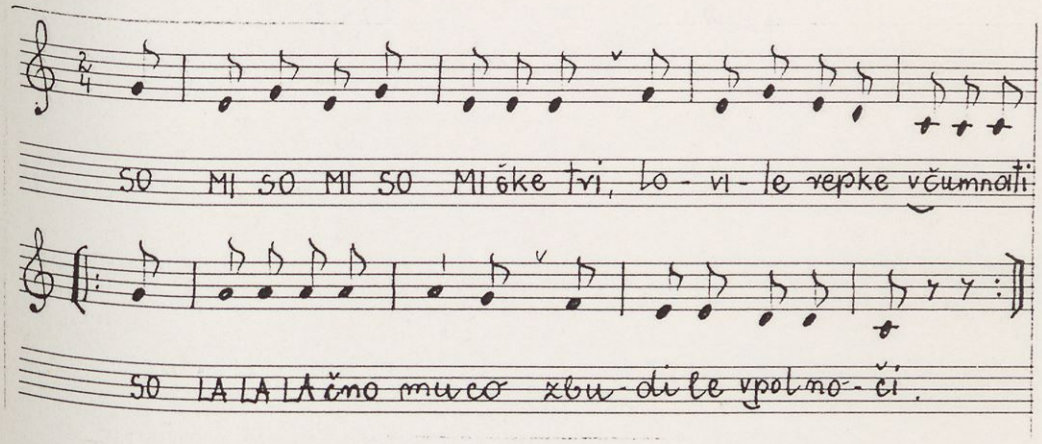


Melodija, v kateri so učenci poudarili odnos dobe in prve poddelitve /4.razred/

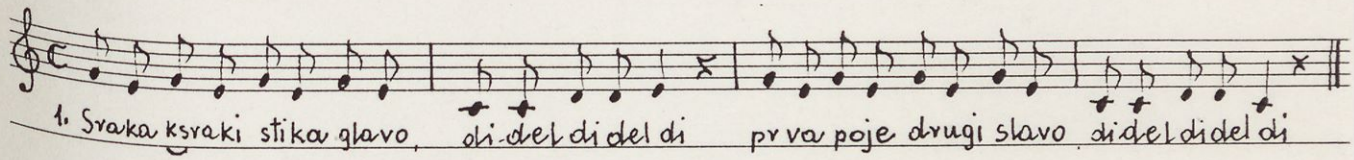


Oblikovanje glasbenih sintaktičnih enot

Dejavnost oblikovanja glasbenih sintaktičnih enot uvaja učence v razumevanje glasbene forme. Pri tem besedilo pesmi usmerja učenca v razumevanje zaključenih misli in pomeni temeljno izhodišče za dopolnjevanje glasbenih fraz /3.razred/.

Pesmica nadaljevanka
/B.Oblak/

Kitice pesmi uvajajo v zaznavo, predstavo in oblikovni princip ponavljanja melodičnih delov /5.razred/.

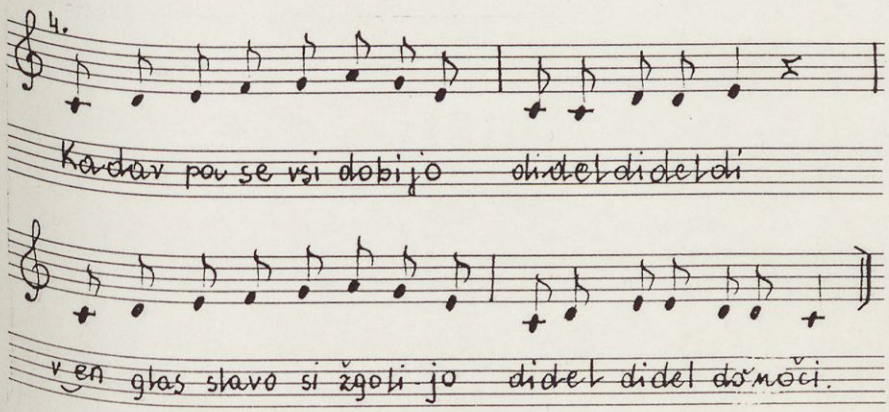
Srake
/N.Grafenauer/



2. V isti sapi z njo natanko
dideldideldi,
brž obere tretjo znanko
dideldideldi.

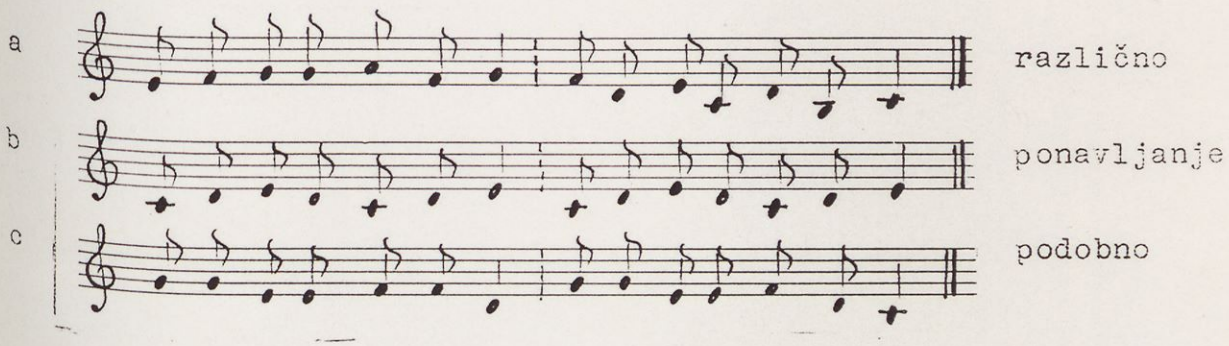
3. Druga vneto pritrjuje
dideldideldi,
in še ona tretjo psuje
dideldideldi. i. t. d.

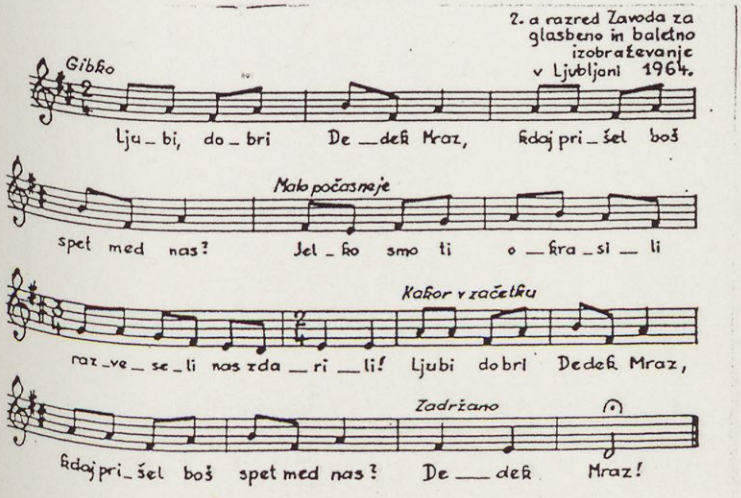
Zadnja kitica je spremenjena. V primerjavi s poprejšnjim ponavljanjem utrjuje predstavo o različnosti oblikovnih delov.



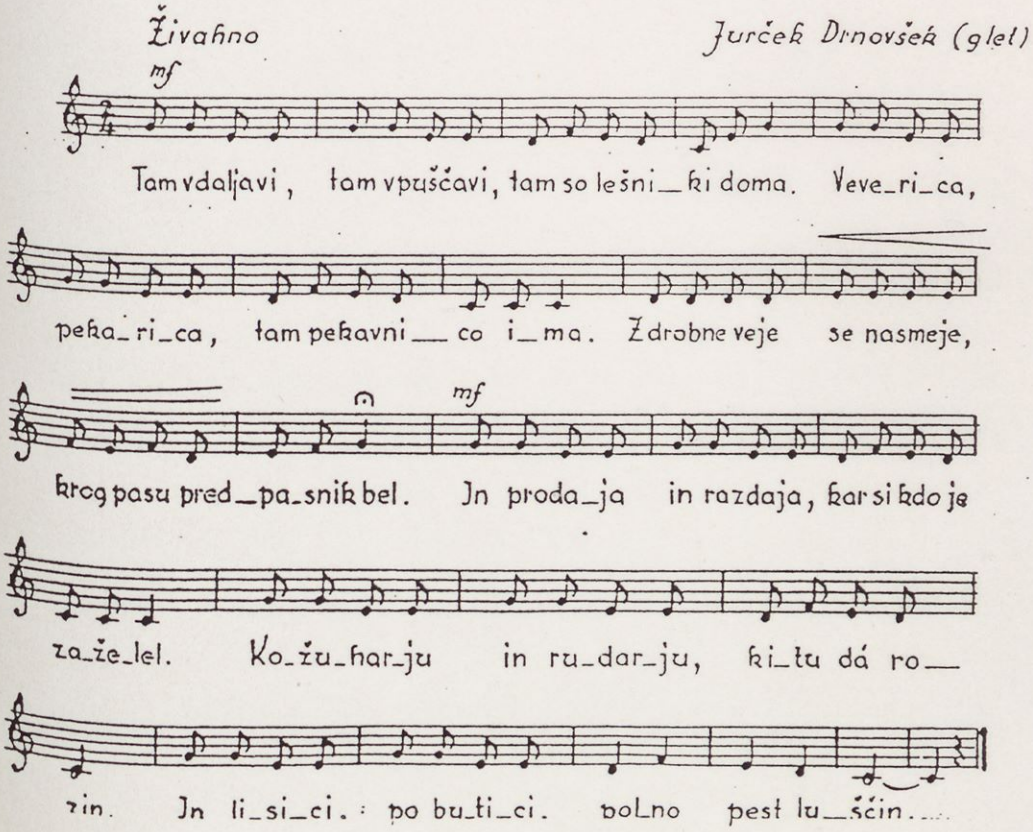
Ob lastnem oblikovanju odkriva učenec zakonitosti pesemske oblike in predstavo o njenih oblikovnih delih, ki se med seboj razlikujejo, ponavljajo ali pa so si podobni /3.razred/.

Uganka
/O.Župančič/

V zlati skrinji mlin droban, teče, teče noč in dan

Primer trodelne pesemske oblike z zaključkom. Posamezne dele so učenci označili tudi z interpretacijskimi oznakami: a-Gibko, b- Malo počasneje, a- Kakor v začetku; zaključek - Zadržano. Besedilo in melodija sta nastala v okviru skupinske oblike ustvarjalnosti.

Dedek Mraz

Metoda ustvarjalnega učenja je pomembna spodbuda za individualne ustvarjalne poskuse pri učencih.

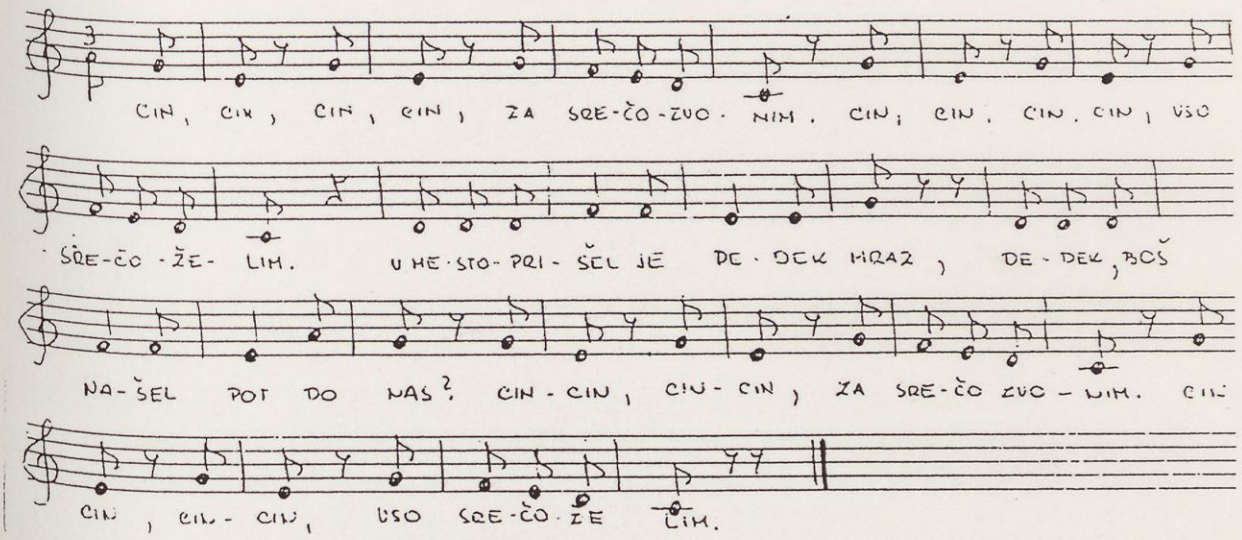
Veverica, pekarica [1]



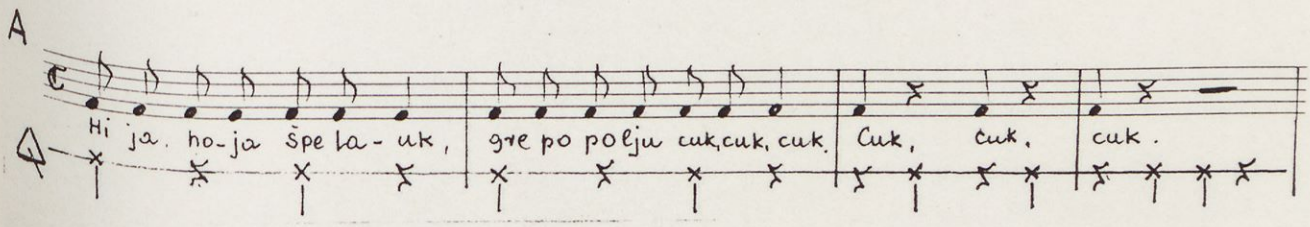
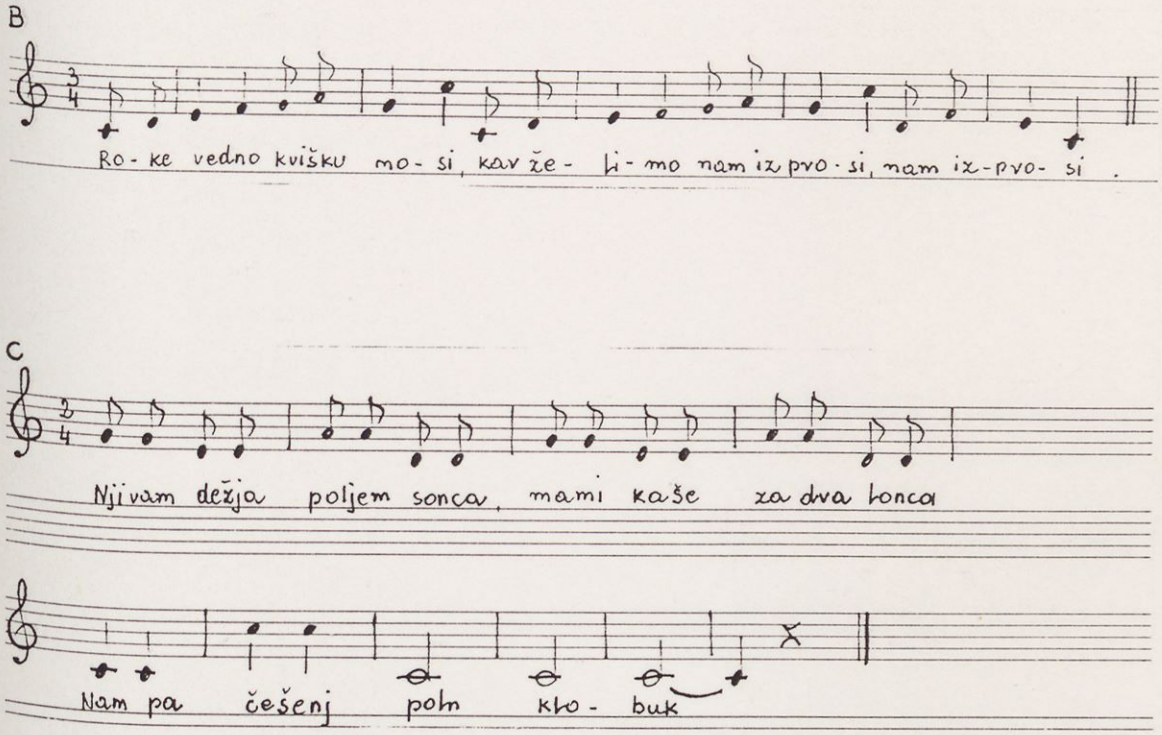
1/ Melodije trboveljskih otrok v priredbi A.Weingerla, Trbovlje, 1960

Lastne pesemske oblike motivirajo učence tudi za njihov notni zapis:

NOVOLETNI ZVONČEK

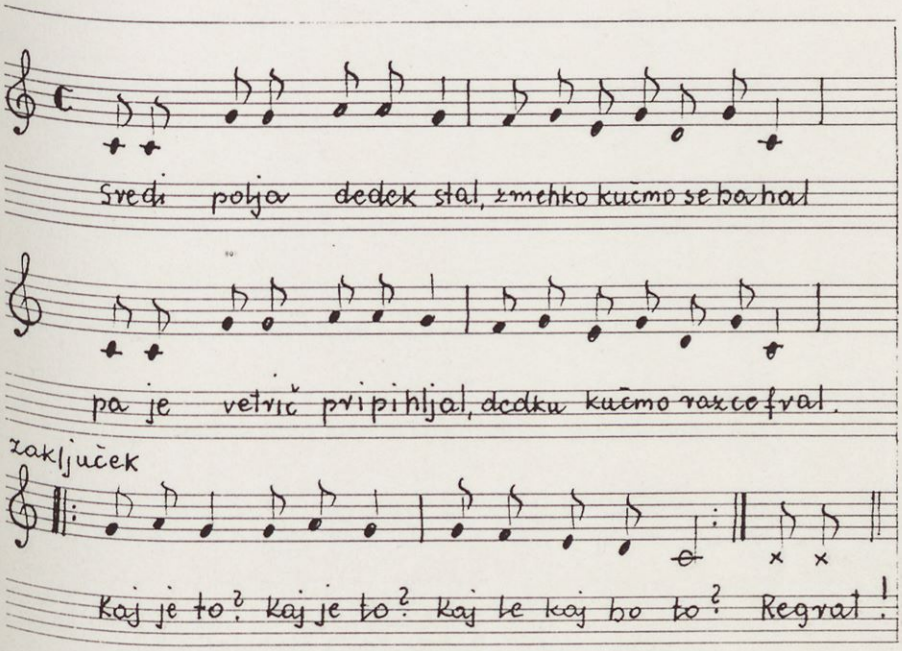


Na spoznanju o ponavljajočih in različnih glasbenih vsebinah sestavljajo učenci oblike rondojskega tipa. Npr.: Rondojsko temo A so določili učenci v ritmični recitaciji, ki je spremljala z ostinatom na otroškem glasbilu. B in C del pa so oblikovali melodično.

Špela - uk
/I.Gruden/



Možnost spreminjanja glasbenih delov motivira učence za lastno oblikovanje variacije. Primer predstavlja variacijo prvega dela francoske ljudske pesmi, za katero so učenci določili tudi novo besedilo. Zaključek so dodali sami v besedilu in melodiji.

Uganka
/J.Šmid/



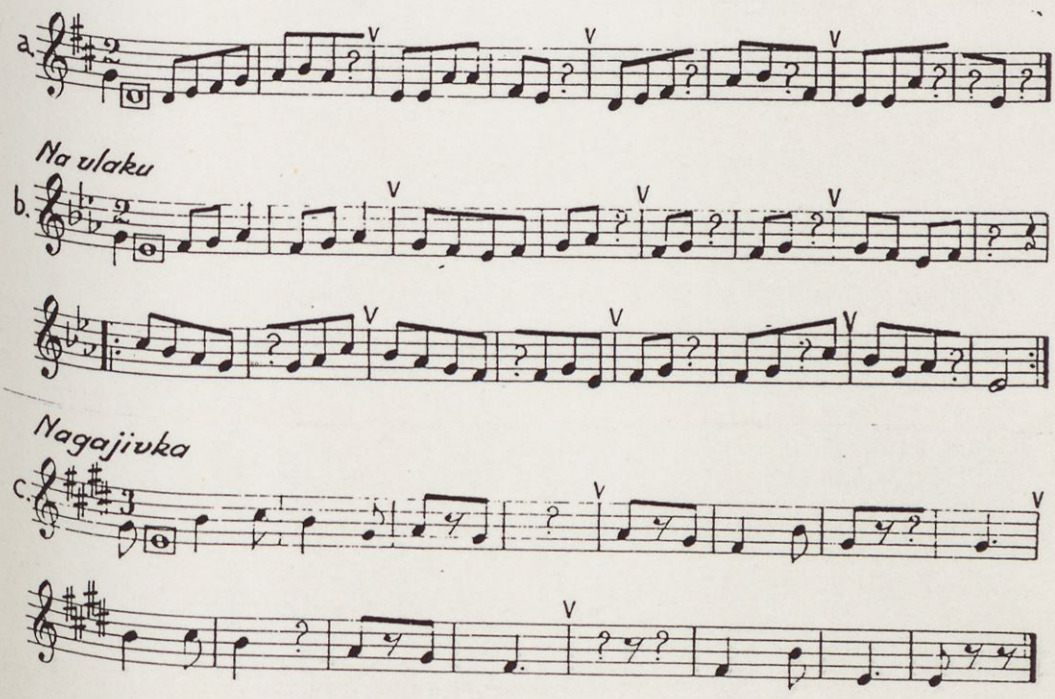
Pevsko izražanje na temelju melodičnih predstav

Razvoj melodične domišljije in oblikovnega mišljenja omogoča-ta, da se učenci postopoma izražajo tudi brez pomoči besedila. Ker je pevska izvedba vezana na izreko, izvajajo učenci svoje zamisli na nevtralnih zlogih ali solmizaciji, ki hkrati omogoča analizo tonskih višin. Če je v primeru pevskega izražanja z besedili potekal proces od celostnih vsebin k spoznavanju njihovih sestavnih delov /analiza/ in nato k njihovemu ponovnemu združevanju v glasbene oblike /sinteza/, poteka izražanje melodičnih predstav predvsem od manjših k večjim oblikovnim celotam.

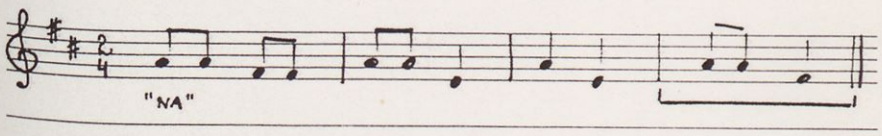
Primeri:

V obliki glasbenega dialoga dopolnjujejo učenci nepopolne ali nedokončane melodične vsebine v zaključene misli. Ta postopek imenujejo nekateri avtorji tudi "komplementarne vaje" /Köhler, 1967/

Primeri nepopolnih melodij, v katerih učenci dopolnijo manjkajoče tone /Jurca, 1964/.

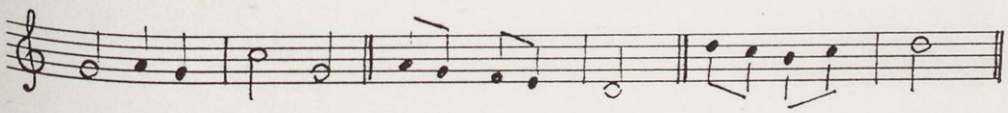


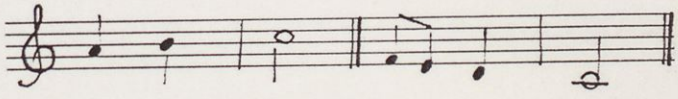
Za nedokončano melodično frazo učenci oblikujejo zaključek.



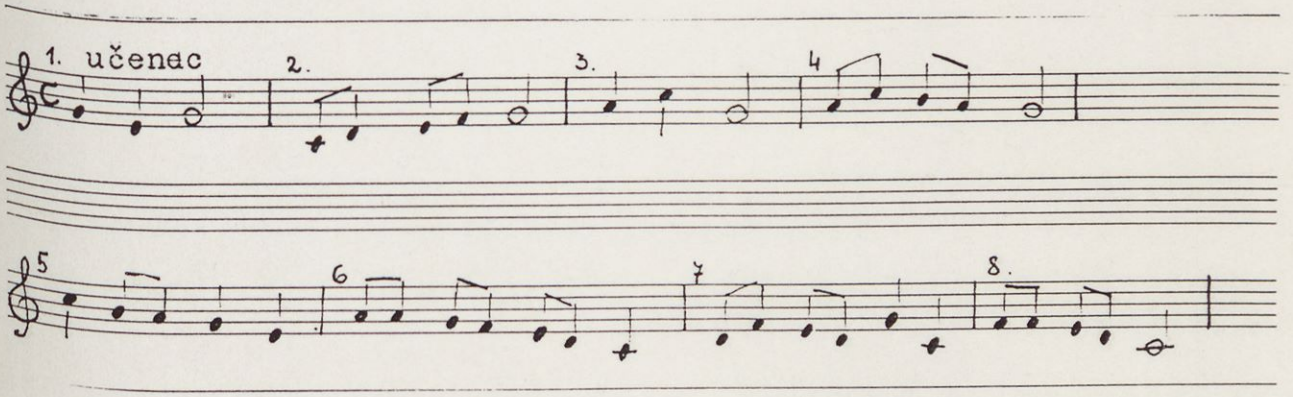
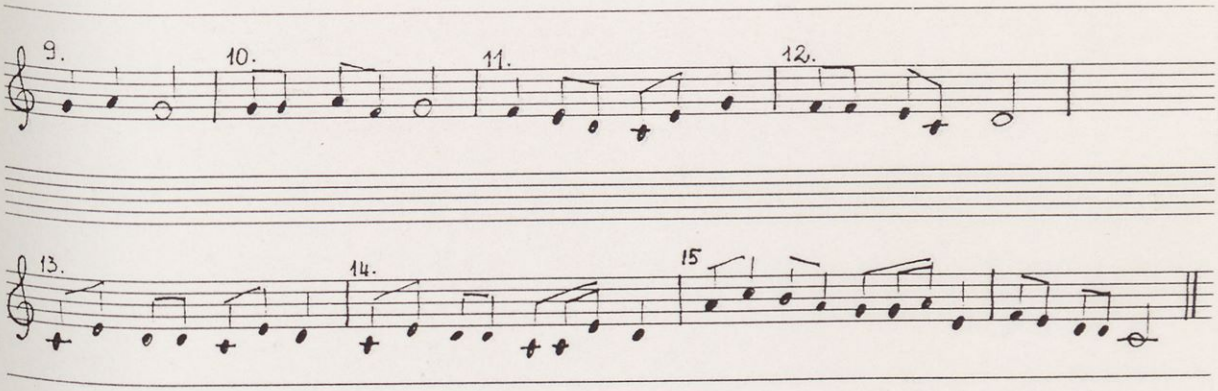
učenec, 2.razred

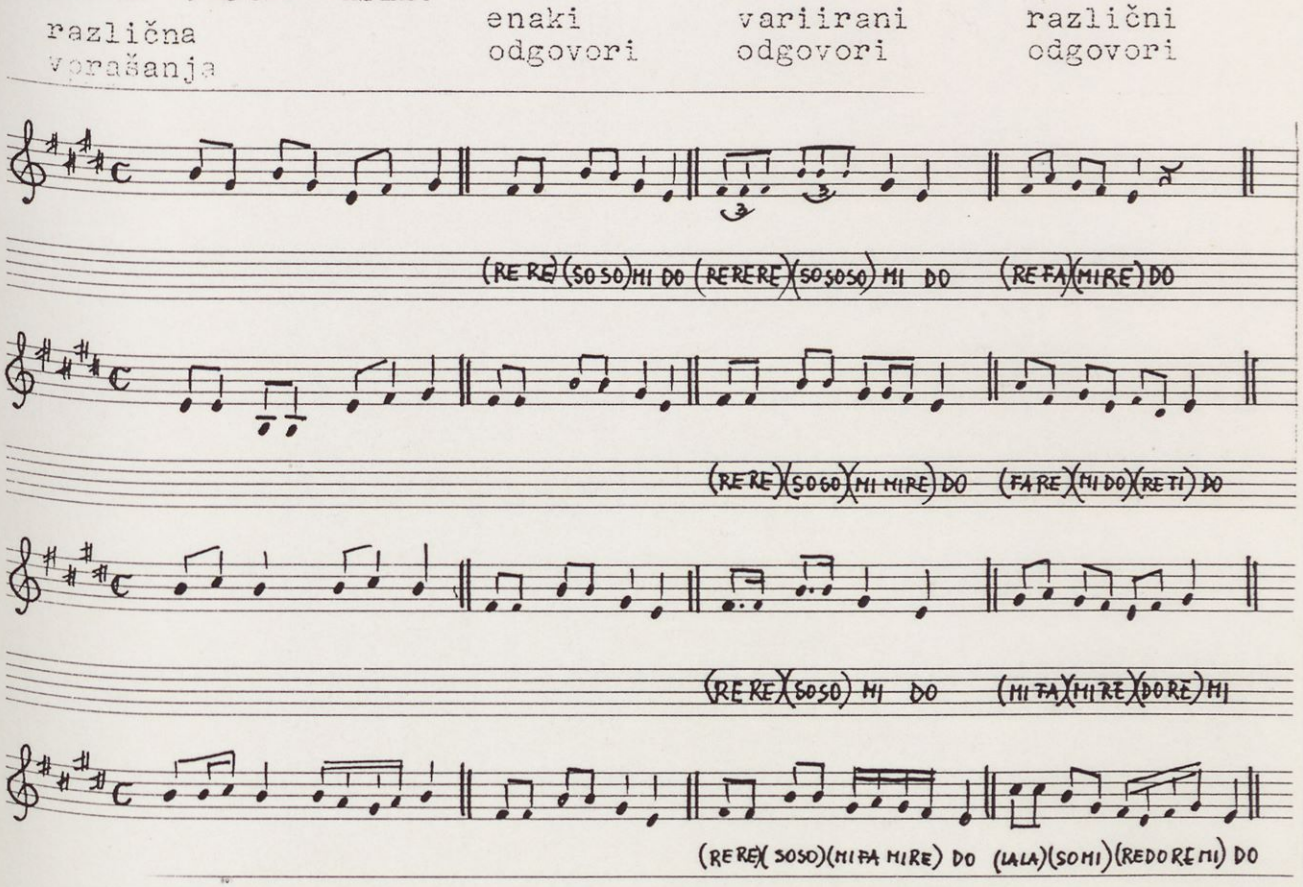
Učenci odgovarjajo na melodična vprašanja z zaključenimi ali nezaključenimi odgovori. Nezaključeni odgovori usmerjajo v nadaljne dopolnitve. /Rinderer, Kraus, 1977/

vprašanje nezaključeni odgovori

zaključeni odgovori



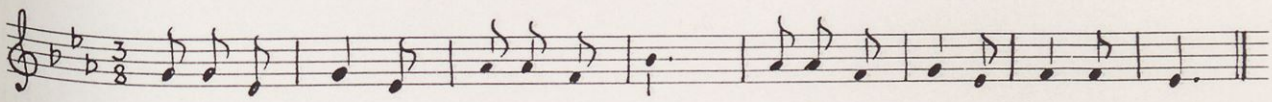
Skupinska igra dopolnjevanja melodij ali melodična nanizanka:

V tej igri morajo biti učenci pozorni na predhoden odprt ali zaprt motiv, ki ga ustrezno nadaljujejo in ob tem sprotno oblikujejo daljše fraze oziroma končno celostno obliko.

Z melodičnimi dialogi učenci poglabljajo predstavo o značilnostih oblikovnih delov, še posebej če svoje zamisli povežejo z analizo tonskih višin.

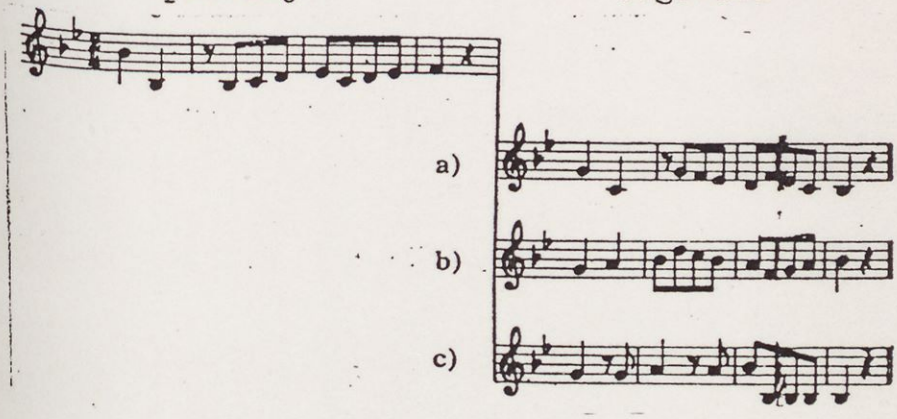
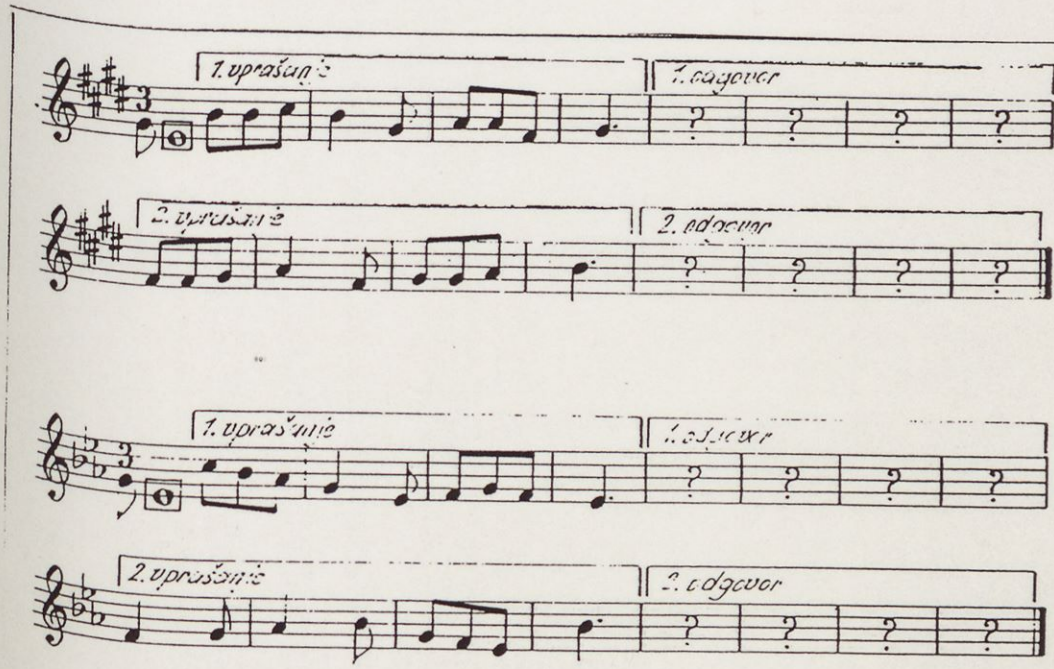
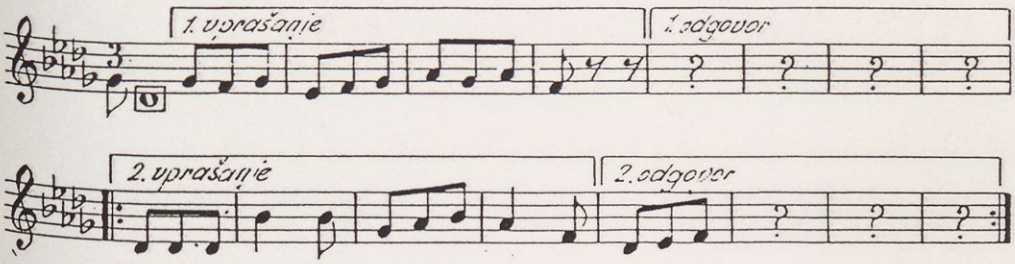


Dolžina melodičnih vprašanj in odgovorov se stopnjuje v skladu z razvojem glasbenega spomina pri učencih.

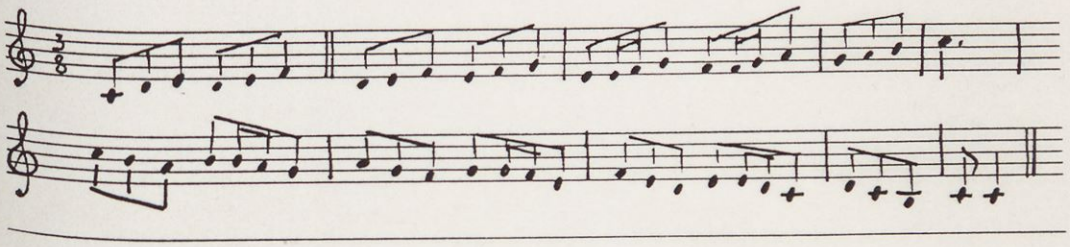
vprašanje odgovor

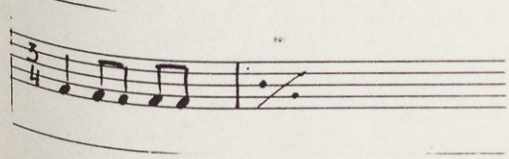


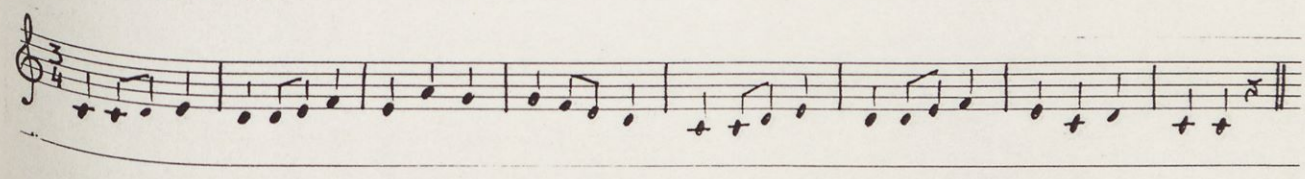
Melodično vprašanje spodbuja pri učencih različne odgovore /Rakijaš, 1961/

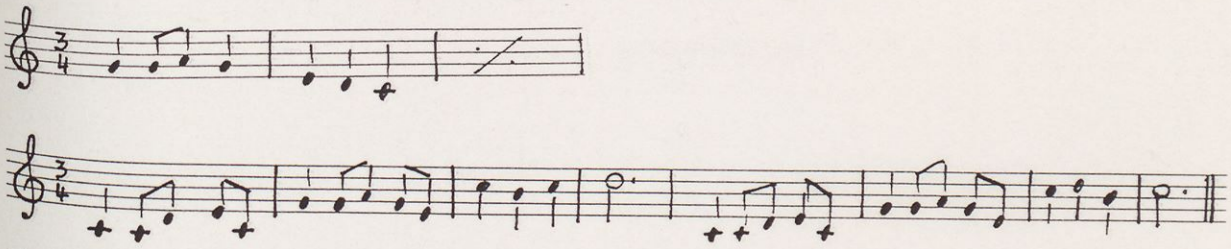
vprašanje odgovori

Melodični dialogi poglabljajo pojem pesemske oblike in analizo njenih sestavnih delov /Jurca, 1964/

Oblike melodičnih dialogov usposabljajo učence tudi za oblikovanje celostnih melodičnih vsebin. Sprva potrebujejo uvodni impuls. Ta je lahko npr.:

- v sekvenci, ki jo učenci povzamejo, ustvarjalno variirajo in sestavijo v zaključeno obliko.

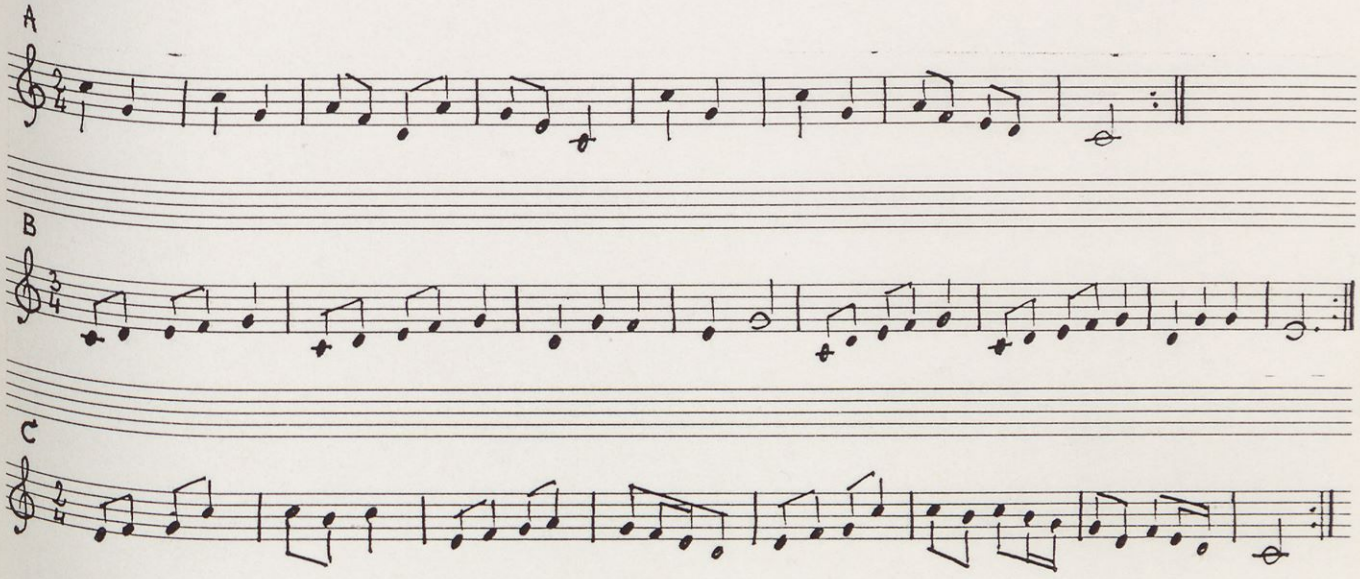
uvodni motiv

- v danem ritmičnem /a/ ali melodičnem /b/ ostinatu, ki ga izvaja skupina učencev govorno, pevsko ali z otroškimi glasbili, ob tem pa posamezen učenec improvizira melodijo;

a ritmični ostinato

improvizacija

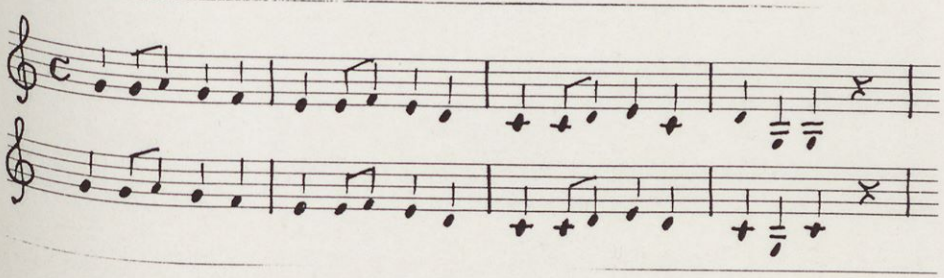


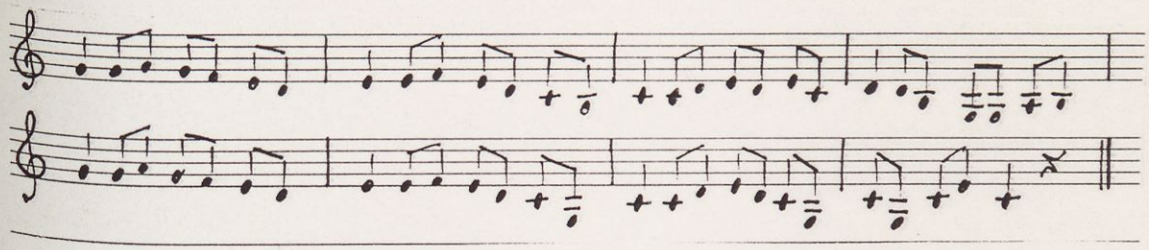
melodični ostinato in improvizacija

Zaključene melodije so lahko izhodišče za sestavljanje oblik rondojskega tipa.

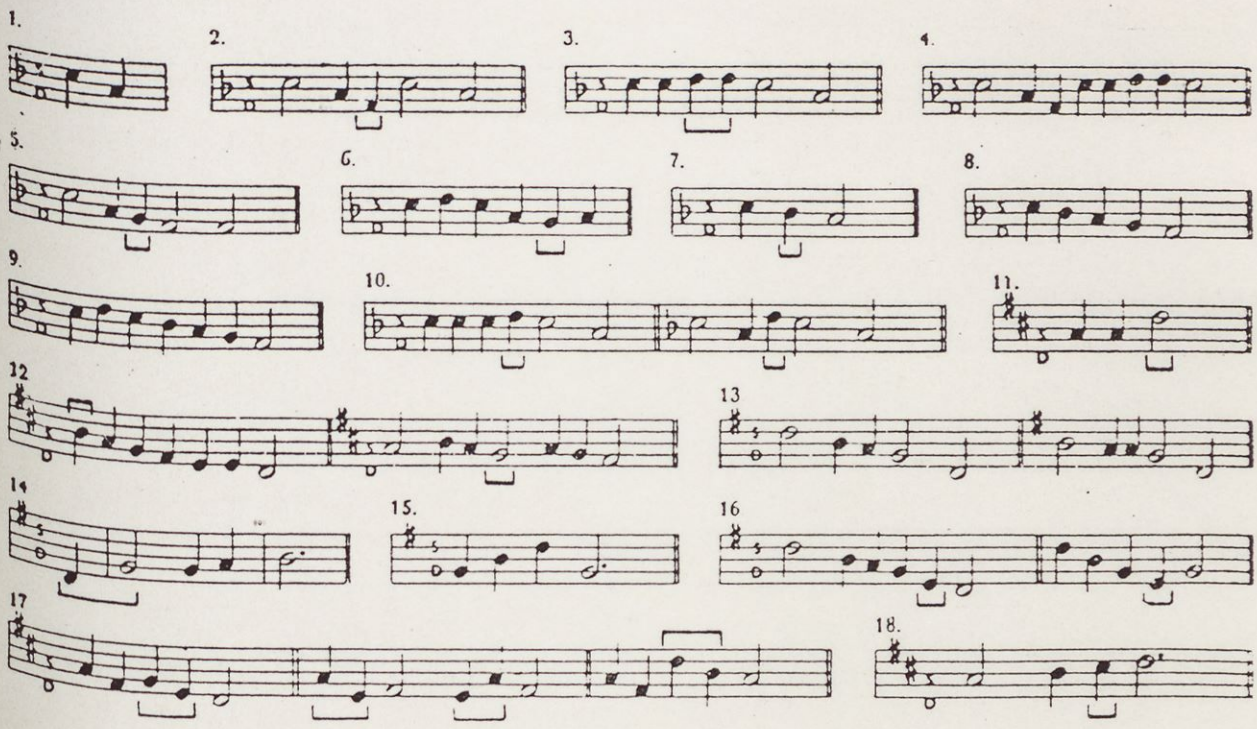
Primer oblike ABACA

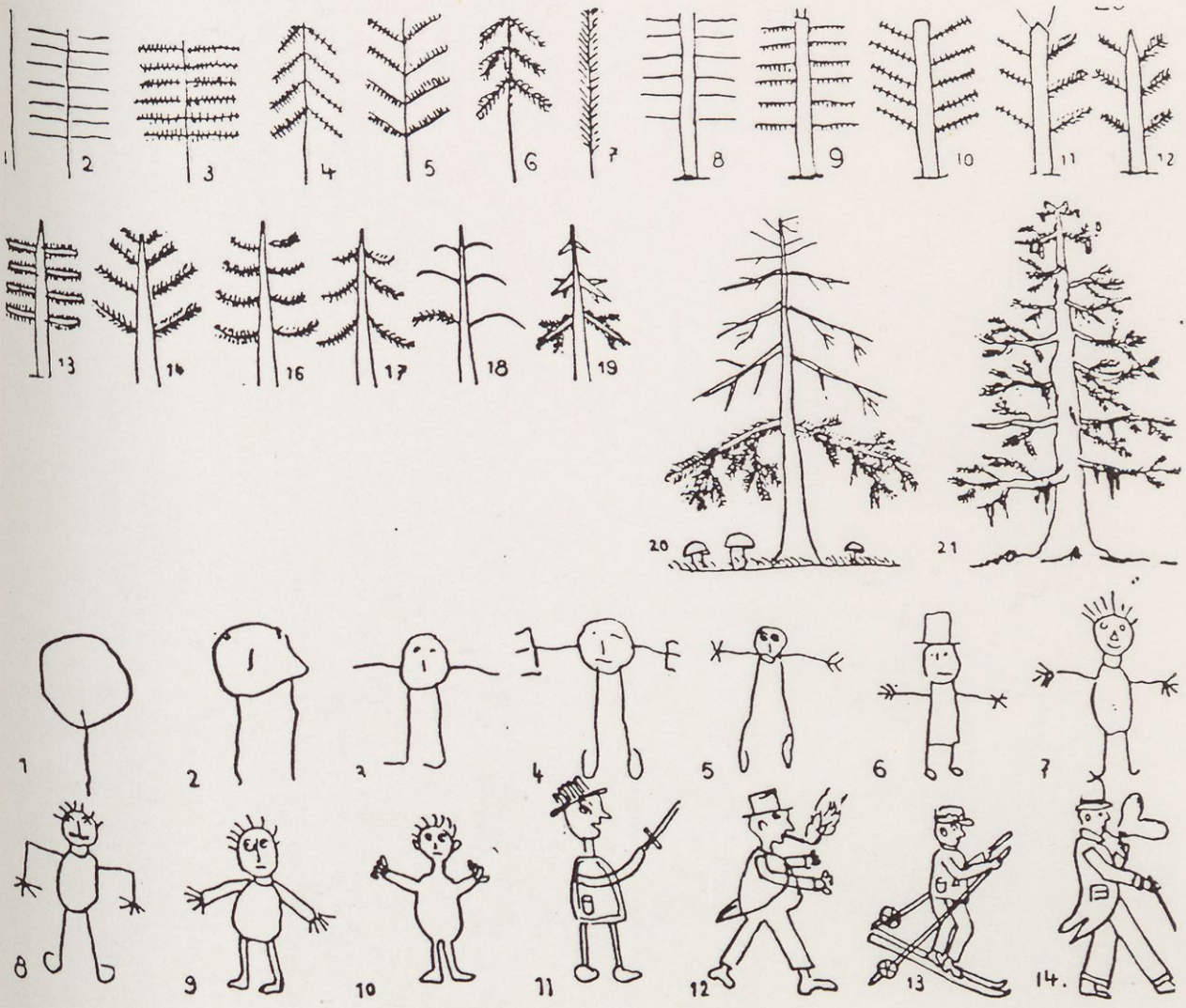


Posamezne melodije oblikujejo učenci tudi variacijsko. Npr.: Skladatelj M.Kozina je svoj Divertimento za klavir oblikoval variacijsko. Tema skladbe predstavlja spontano motivacijo za oblikovanje dodatnih variacij.



Otroška variacija

Otrokove glasbene zamisli so predvsem izraz melodičnih modelov, ki jih sprejema v svojem okolju. Težišče preferenc je največkrat v otroških umetnih ali ljudskih pesmih, ki jih pogosteje izvajajo v šoli, doma ali prek množičnih medijev. V lastnem izražanju jih otrok prilagaja svojim izvajalskim in transformacijskim zmožnostim. V.Tomerlin /1969/ je povzel po raziskavi L.Rindererja prikaz melodičnih modelov, ki so značilni za otrokov razvoj in so glede tega primerljivi s shemo likovnega izražanja.





Vokalno izražanje na temelju ritmičnih predstav

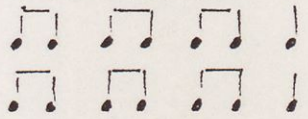
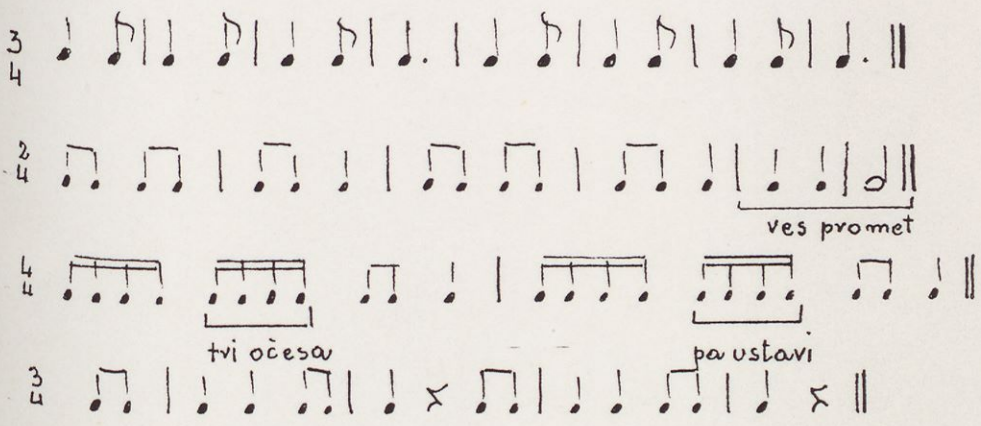
V okvir vokalnega izražanja sodi tudi ritmična vzgoja in z njo povezane ustvarjalne dejavnosti. Čeprav učenec doživlja in spoznava ritem znotraj melodičnih vsebin, ga je potrebno obravnavati tudi oddvojeno. Namen tega je, da učenci spoznajo ritem tudi kot samostojen glasbeni element in da intenzivneje razvijejo ritmični posluh.

Že pri samem memoriranju besedila lahko učitelj upošteva načela glasbenega oblikovanja. Učence spodbuja, da dane besedne fraze oblikujejo v različnih ritmičnih vsebinah, ki jih hkrati obo-

gatijo tudi z dinamiko in izraznostjo. Tako variirane fraze v ritmičnem sosledju izrekajo- ponavljajo bodisi frontalno, po skupinah ali individualno. Pri tem sprejemajo variiranje in imitacijo kot način glasbenega oblikovanja, frontalno, skupinsko in individualno sodelovanje pa kot možne glasbene zasedbe.

Primeri ritmizacije besedila

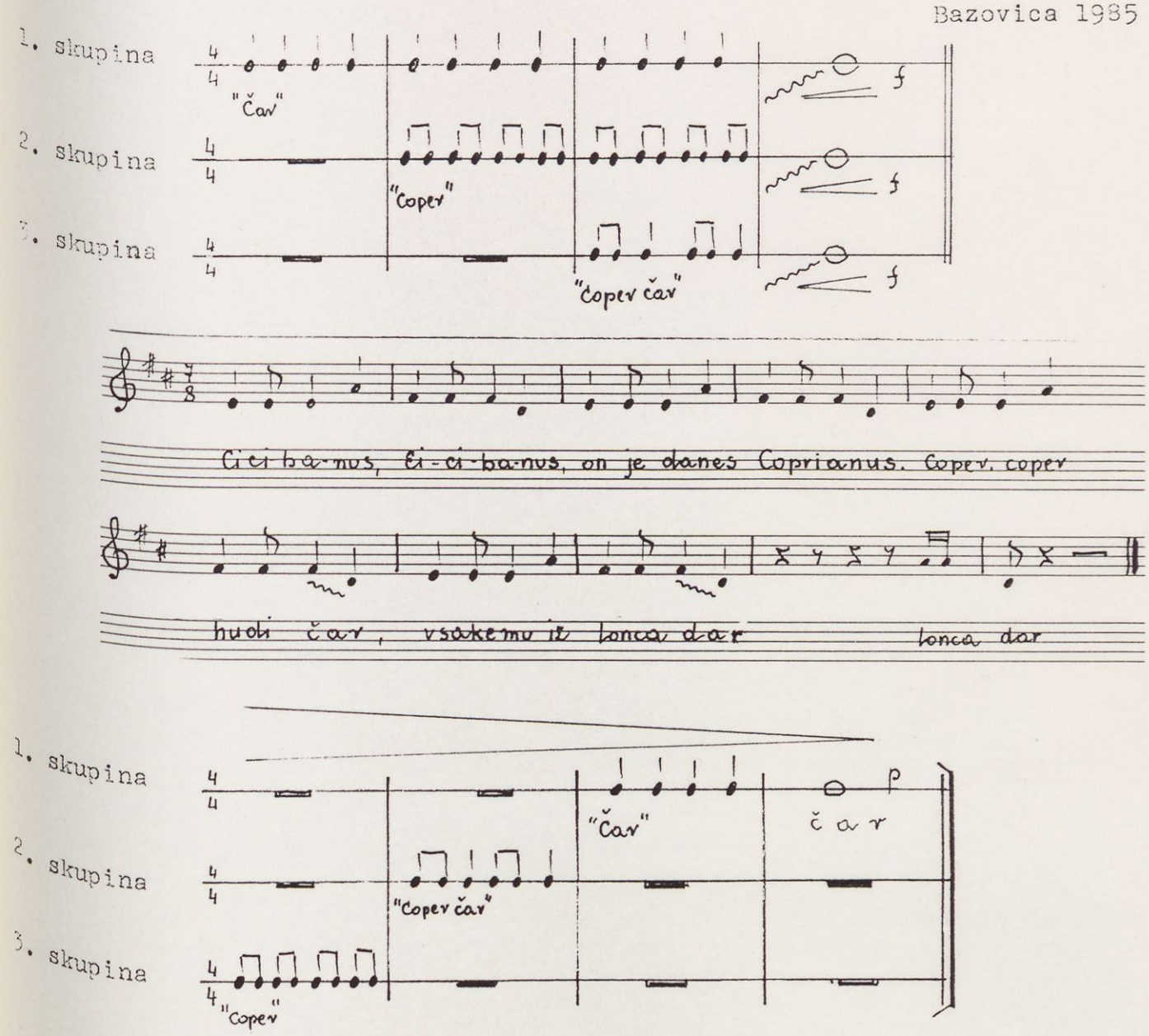
Tri očesa en pogled
pa ustavi ves promet
/N.Grafenauer/

Ritem verza:

Eden izmed vzgojnoizobraževalnih ciljev ritmične vzgoje je, da učenec dojame ritmične vsebine samo v zvočni obliki. Pri tem je lahko izvajalsko sredstvo spet glas, izreka pa je v tem primeru vezana na zloge.

Primer ritmične vsebine, ki so jo učenci oblikovali kot pred in poigro k lastni uglasbitvi pesmi in je vezana na izreko onomatopoij. V zvezi z melodijo pa je zanimiv taktovski način, ki je za omenjeno okolje nenavaden.

Cicibanus - Coprianus
/O.Župančič/

Učenci 3. in 4.razred.
Bazovica 1985



Oblike ritmične ustvarjalnosti so podobne kot v okviru melodične vzgoje, obravnavane pa so predvsem znotraj inštrumentalnih dejavnosti.

Inštrumentalne dejavnosti

V osnovni šoli so glasbila uveljavljena kot vsestransko uporaben didaktičen pripomoček. Označuje jih skupno ime otroška glasbila ali mali inštrumenti[1/]. Za učence so zelo privlačni, hkrati pa jih vsestransko aktivirajo. Približajo jim pojem zvočnih barv in inštrumentalne glasbe, s poenostavljeno izvajalsko tehniko pa omogočajo učinkovito in takojšne skupinsko muziciranje. Vloga otroških glasbil je pomembna tudi z vidika učencev, ki imajo težave z melodičnim posluhom in petjem. Glasbila jim omogočajo, da se uspešno vključujejo v izvajanje in tudi ustvarjalne dejavnosti.

Začetni pristop k instrumentalni igri je v bistvu otroška igra, v kateri je od vsega začetka poudarjena ustvarjalnost. Lastno eksperimentiranje z otroškimi glasbili predstavlja motivacijo in temelj za usmerjeno glasbeno produkcijo, v okviru katere učenci doživljajo estetski prehod od igre k višjim oblikam odkrivanja glasbenih zakonitosti /Petrova, 1986/.

Oblikovanje spremljav

Tako kot večina dejavnosti glasbene produkcije v osnovni šoli, se tudi inštrumentalna igra povezuje predvsem s pesmijo, bodisi govorjeno ali peto. V tem primeru imajo glasbila vlogo spremljave in omenjeni glasbeni pojem tudi najbolj nazorno približajo učencem.

1/ Otroška glasbila so v virih različno klasificirana, prevladuje pa naslednja razdelitev:

a/ lastna glasbila ali elementarna glasbila /npr.glas, ploskanje, tleskanje, topotanje/;

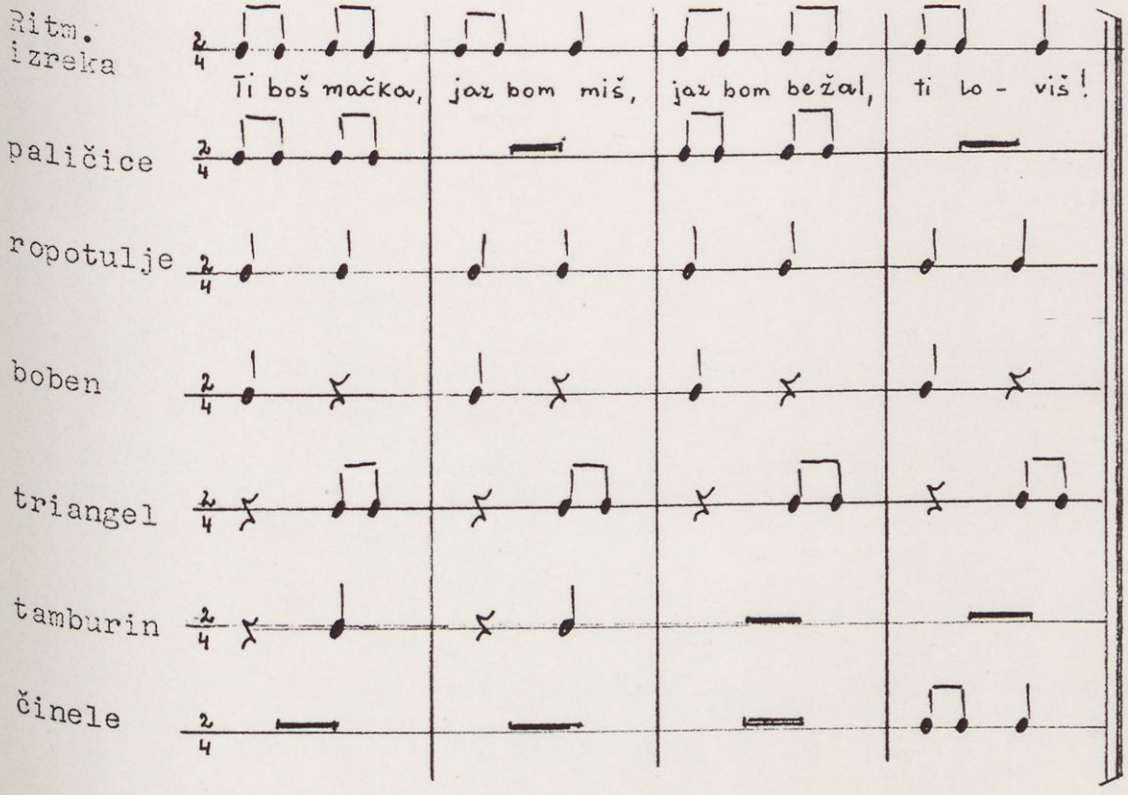
b/ improvizirana glasbila so različni predmeti, ki omogočajo zvok; v to skupino so navadno opredeljeni tudi inštrumenti, ki jih otroci sami izdelujejo;

c/ otroška ljudska glasbila, ki so se ohranila skozi tradicijo /stržek, koruzne goslice, vrbove piščalke/;

č/ Orffov inšrtumentarij so tolkala, ki jih je skladatelj C.Orff prilagodil otroškim izvajalskim zmožnostim;

d/ glasbila-igrače so miniaturni posnetki klasičnih glasbil ter so glede na kvaliteto zvočne barve in uglasitev pogosto vprašljivi.

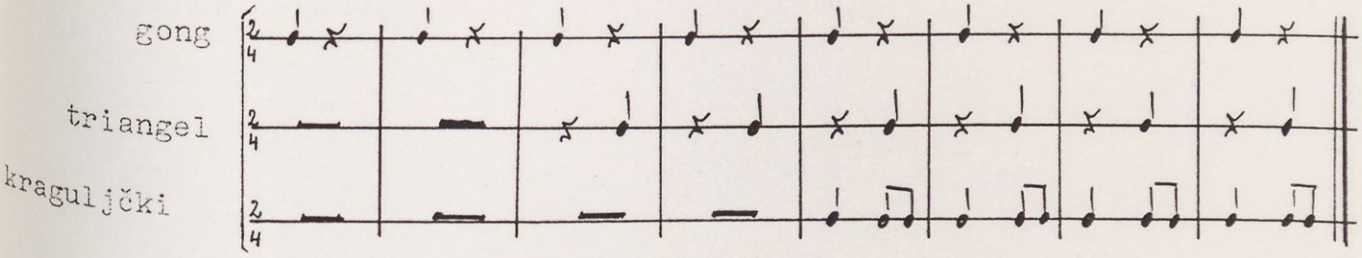
Pri oblikovanju spremljav učenci vseskozi ustvarjalno sodelujejo. V prvi fazi smotrno izbirajo glasbila, ki po svoji zvočni barvi in značilnostih odgovarjajo vsebini pesmi. Nato za posamezna glasbila oblikujejo spremljave. Te so načeloma zasnovane na principu ponavljanja zvočnih vzorcev, se pravi, na ostinatu in burdunu, vmes pa se pojavljajo v skladu z vsebino tudi posamezni zvočni efekti. Z oblikovanjem spremljav razvijajo učenci občutek za skladnost zvočnih barv, za komplementarnost ritmičnih oziroma melodičnih vzorcev ter spoznajo pojem inštrumentacije.

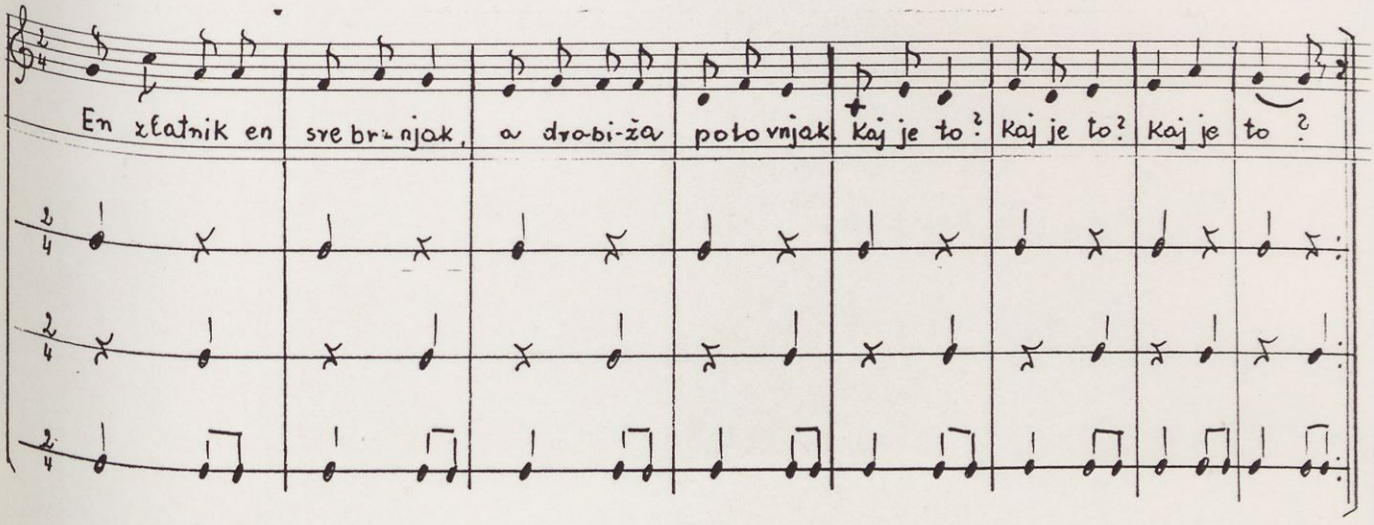
Primer spremljave za ritmično izreko besedila:

Podobno spremljajo učenci tudi petje pesmi. Poleg spremljave večkrat oblikujejo tudi krajše inštrumentalne predigre in poigre /tako kot v primeru na str. 142 /, med posamezne dele pesmi pa vključujejo še medigre.

Primer spremljave in inštrumentalnih delov:

Uganka
/O.Župančič - K.Pahor/

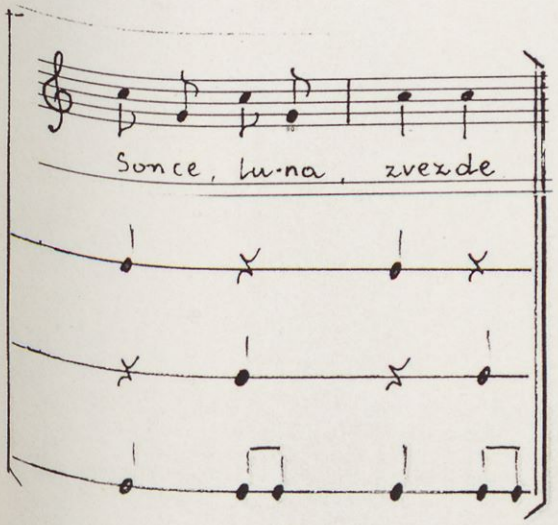
1. Inštrumentalna predigra



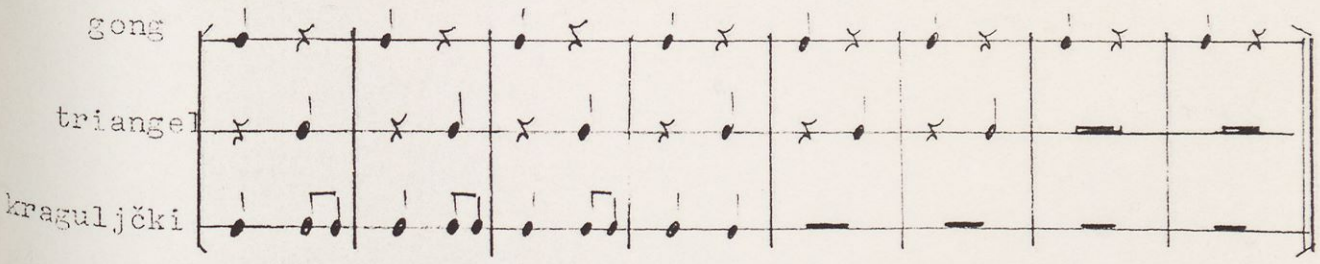
2. Pesem s spremljavo

3. Inštrumentalna medigra je enaka predigri

4. Ponovitev pesmi s spremljavo

5. Zaključek pesmi



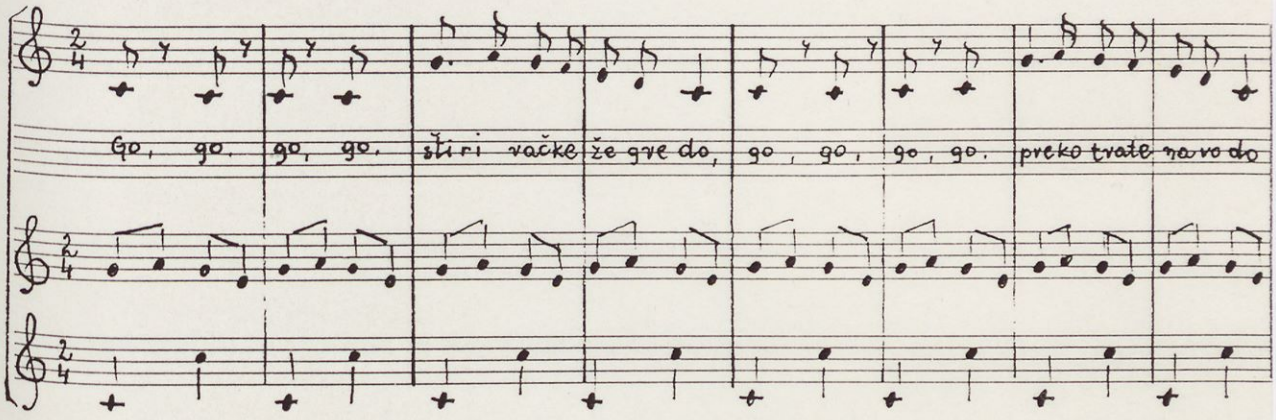
6. Inštrumentalna poigra



Na stopnji razrednega pouka in še zlasti v začetnih razredih prevladujejo samo ritmične spremljave. Melodične ostinate in večglasne oblike spremljav uvajajo učitelji šele postopoma z razvojem izvajalskih spretnosti na zvončkih, ksiolofonu ali metalofonu. Hkrati upoštevajo tudi kasnejši razvoj občutka za sozvočja pri učencih.

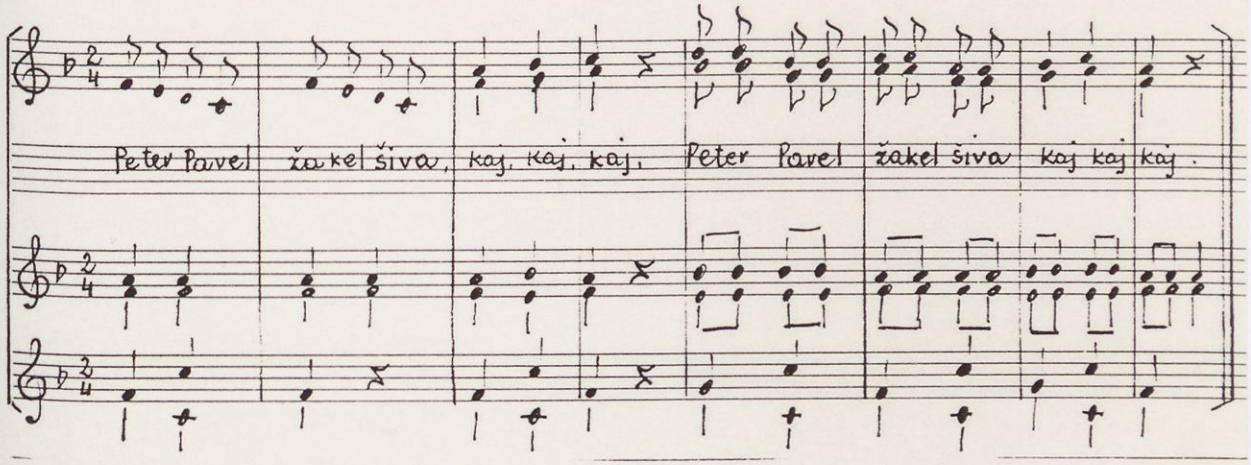
Primer dvoglasne inštrumentalne spremljave z melodičnimi ostinati:

Štiri račke[1]
/avstrijska ljudska/



Primer začetne harmonske spremljave, ki je oblikovana na imanentnem občutku za sozvočja v slovenski ljudski glasbi.

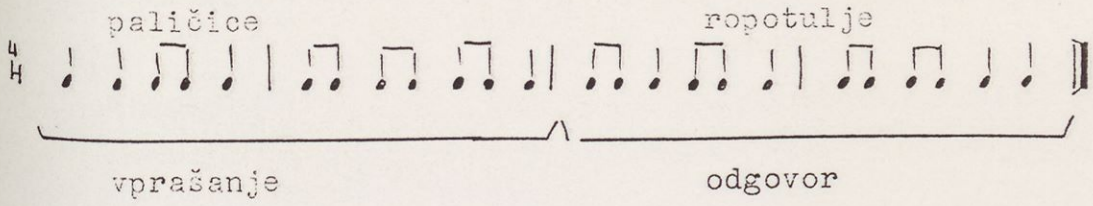
1/ v B.Oblak: Glasbena vzgoja, 4, Priročnik za učitelje, Ljubljana, 1983, str.94 in 99

Ženko bo z voza prevrnil
/koroška ljudska/

Oblikovanje samostojnih inštrumentalnih vsebin

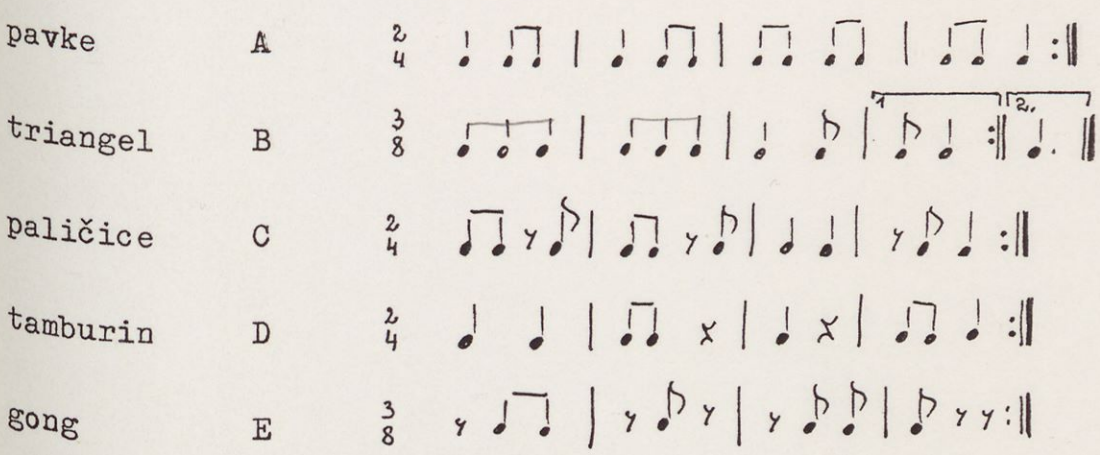
S sistematičnim vključevanjem otroških glasbil v pouk se spretnost igre pri učencih stopnjuje. Tedaj se v okviru ustvarjalnosti pojavlja tudi oblikovanje samostojnih inštrumentalnih vsebin. Te so po svoji obliki in vzgojnoizobraževalnem namenu podobne kot na področju otroške pevske produkcije. Pri tem posamezna glasbila odrejajo, poleg zvočne barve, tudi možne ritmične ali melodične vsebine.

Nekateri primeri:

V obliki inštrumentalnega dialoga učenci dopolnjujejo ritmične fraze

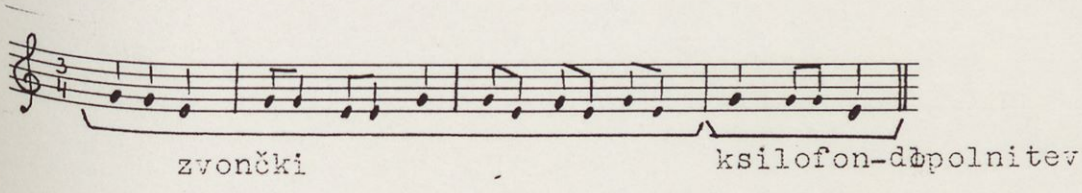


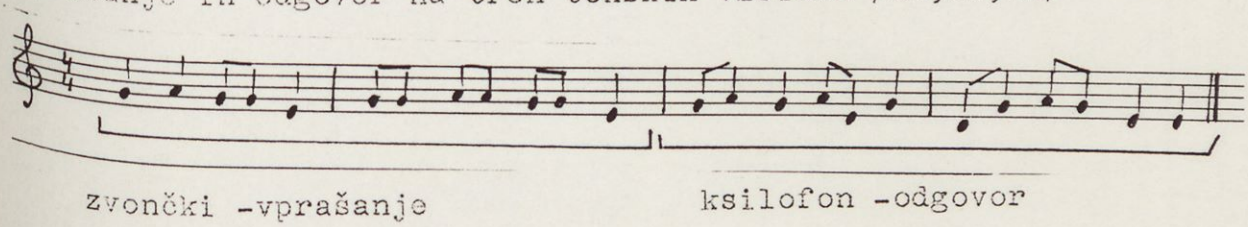
Teme za rondojsko ritmično igro ABACADAEA



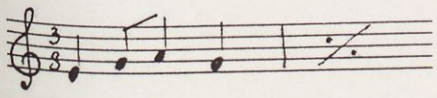
Melodične vsebine na otroških glasbilih so za učence predstavno in izvajalsko zahtevnejše. Glede na to jih učitelj uvaja v zvezi z obravnavo posameznih tonskih višin, ki so izvajalsko vezane le na posamezne ploščice glasbila. Pri tem postopoma povečuje njihovo število.

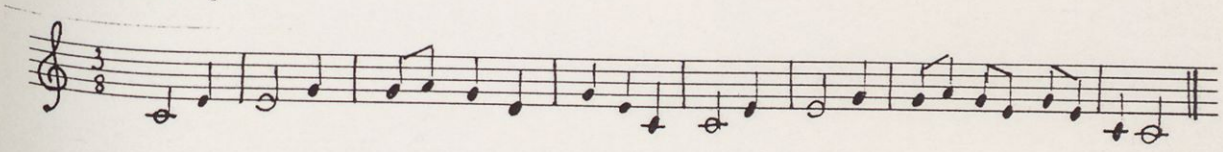
Primeri :

Melodični dialog na dveh tonskih višinah /SO, MI/

Vprašanje in odgovor na treh tonskih višinah /SO,MI,LA/

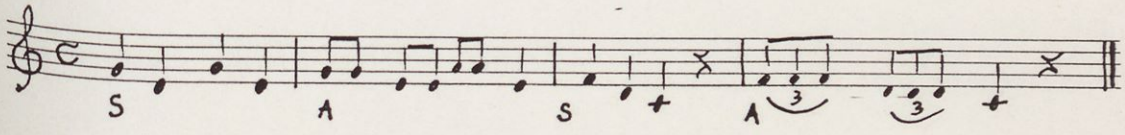


Improvizacija melodije na pentatoniki in ostinatni spremljavi:

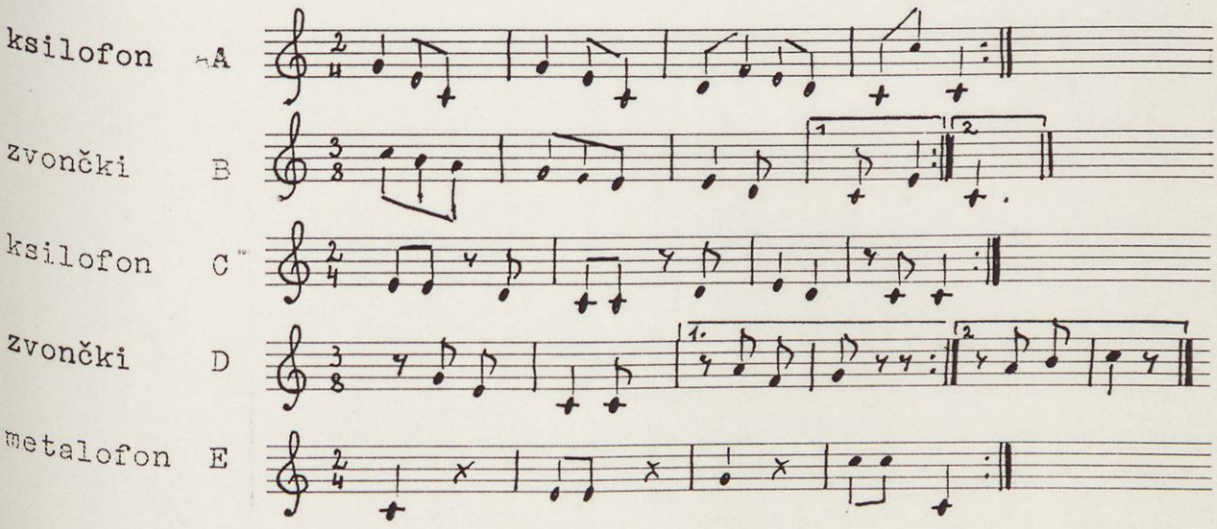
ksilofon - ostinato

improvizacija



Improvizacija in variiranje motivov v obsegu heksakorda ter v izmenjavi sopranskih /S/ in altovskih /A/ zvončkov:

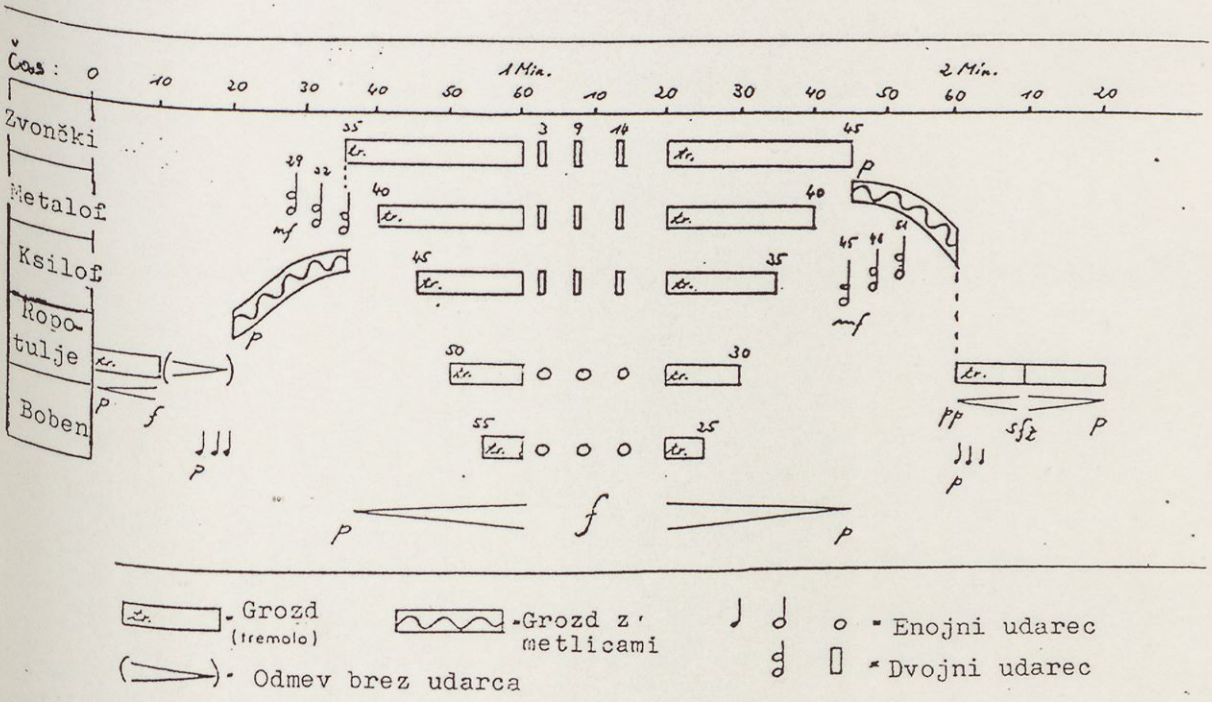


Teme za rondojsko igro v obsegu durove lestvice in v izmenjavi otroških glasbil s ploščicami:



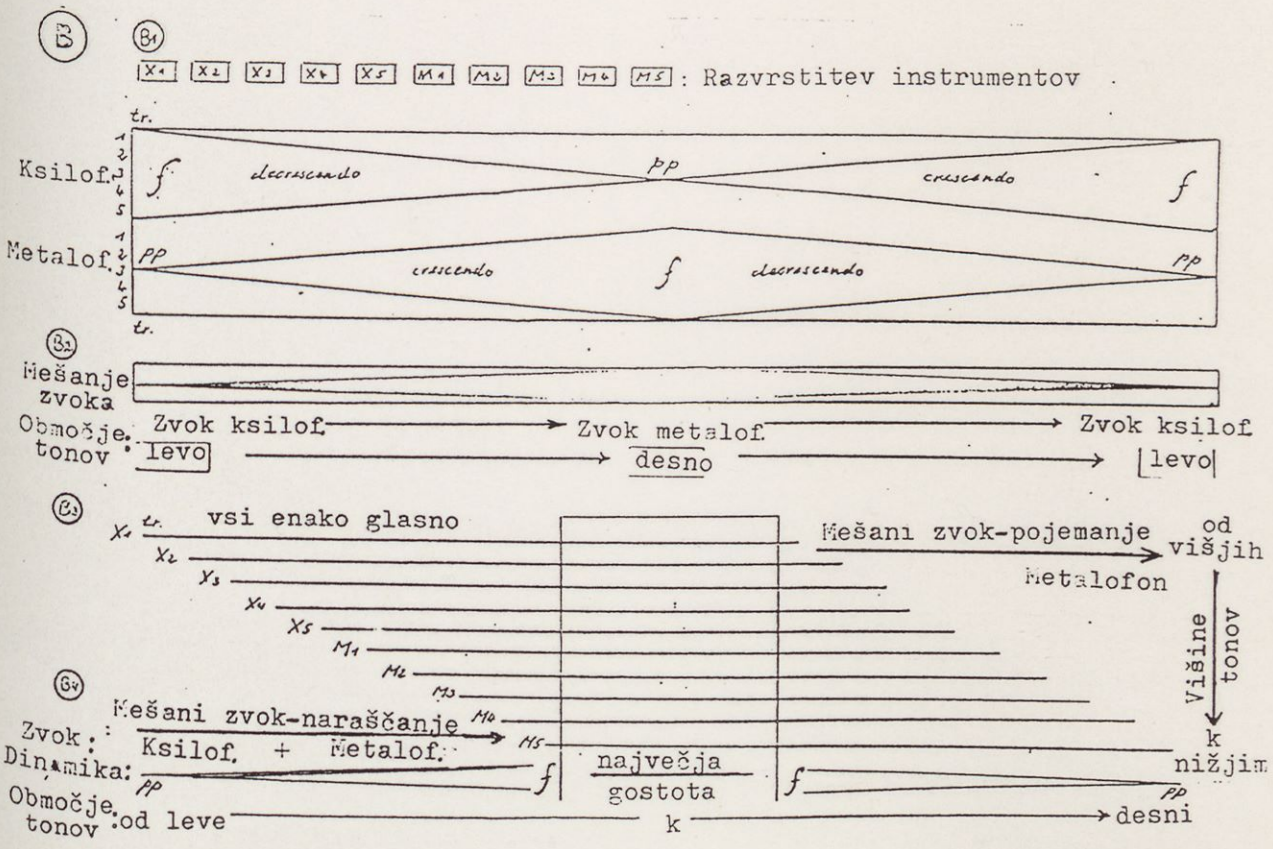
V okviru glasbene produkcije številni avtorji predstavljajo zvočne eksperimente in zvočne sestavljenke. Učitelji jih uvajajo v glasbenovzgojno prakso zato, da bi otrokom približali svet sodobnih glasbenih poskusov. Pri tem učenci bogatijo spoznanja o zvočnem materialu in njegovih učinkih v izvajalskem in izraznem pomenu /Frommelt, 1987/[1]. Tovrstni pristopi se večkrat povezujejo z zvočnimi ilustracijami zunaj glasbenih dogodkov, ki otroka motivirajo za iskanje odgovarjajočih glasbenih učinkov. /Neuhauser/Reusch/,Weber, 1979/. Posamezni primeri so vezani tudi na čiste zvočne spodbude. Učenci eksperimentirajo z njimi in jih sestavljajo v zvočne kombinacije /Hansen, 1975/. Po dejavnosti pomenijo ustvarjalno igro, po dosežku pa kolaž zvočnih vtisov in spoznanj, ki jih omogočajo pevski glas, inštrumenti in druga improvizirana zvočna sredstva. Ti poskusi so pogosto povezani z grafično kreativnostjo v smislu sodobne notacije oziroma z branjem sodobnih glasbenih zapisov.

N.Hansen: Variacija na treh tonih



1/ J.Frommelt: referat: Sodobna glasba pri pouku - način posredovanja, Slovenski glasbeni dnevi, Ljubljana, 1987

Zvočne barve in dinamike



Dodatek I.

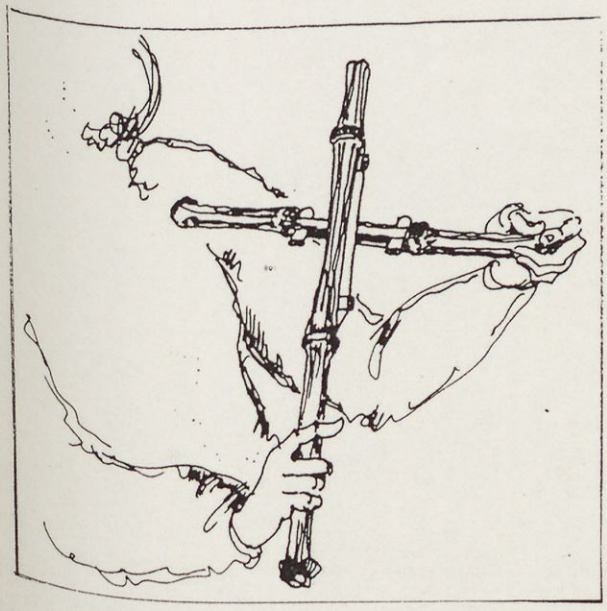
Lastno oblikovanje otroških glasbil

Inštrumentalna igra je lahko tudi motivacija za lastno oblikovanje otroških glasbil. Učenci jih izdelujejo po vzoru ljudske tradicije, Orffovih glasbil ali tudi na temelju lastne domiselnosti in raziskovanja zvočnih materialov.

V našem okolju je dejavnost izdelovanja otroških glasbil načrtno zastavljena na stopnji predšolske glasbene vzgoje /Voglar, 1985/. V osnovni šoli jo uresničujejo bolj kot obliko interesne dejavnosti ali pa v povezavi s tehnično vzgojo.

1/

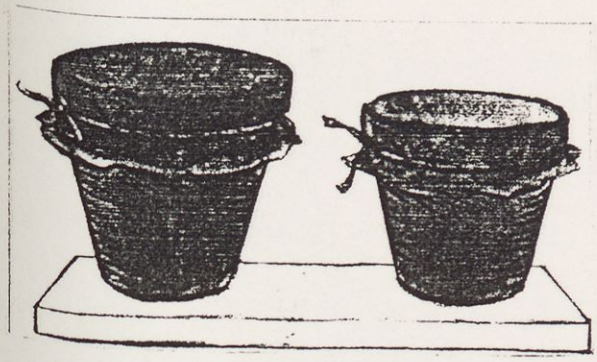
Učenci so izdelali lubnate rogove, ki so znano pastirsko glasbilo v našem in širšem evropskem ljudskem izročilu



2/

Koruzne goslice oblikovane po vzoru ljudskega glasbila

3/

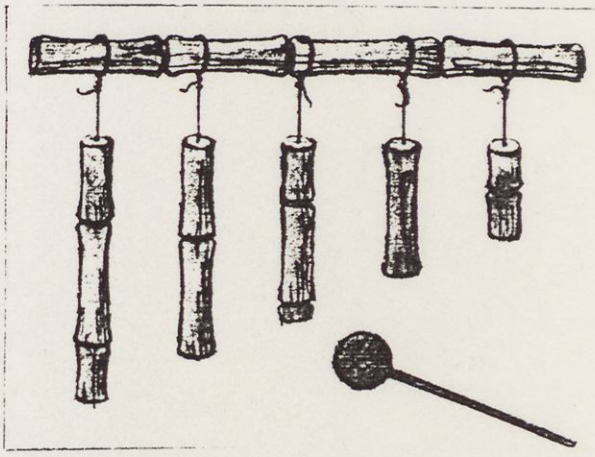


Lončene pavke, ki so jih oblikovali učenci, so med našimi ljudskimi godci znane kot lončeni bas.

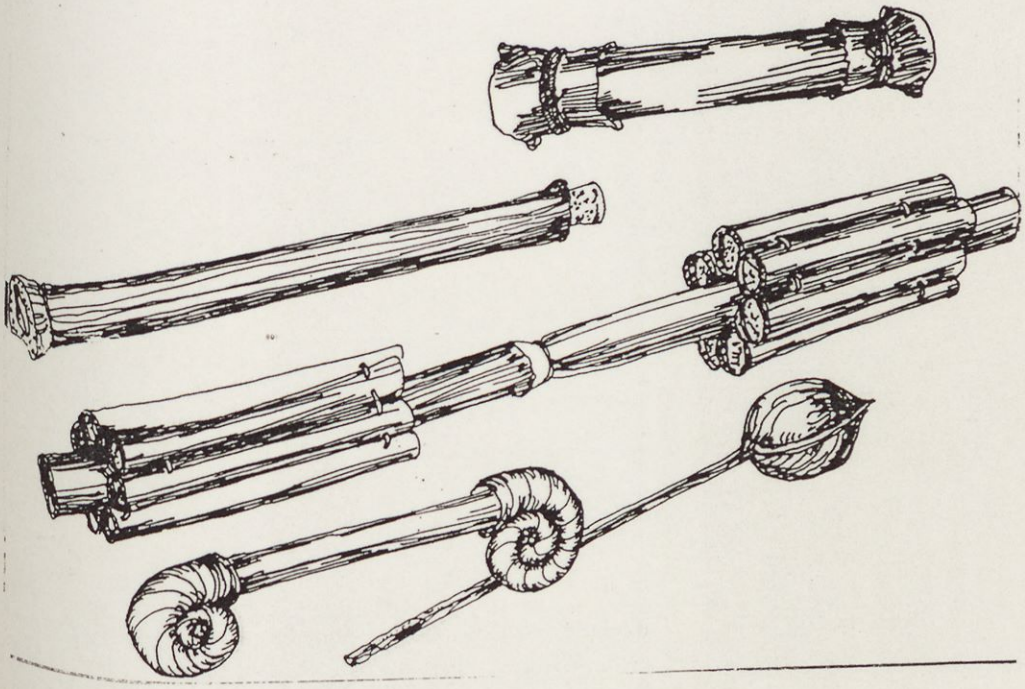
Po vzoru Orffovih inštrumentov oblikovana zvočila z različnimi tonskimi zaporedji

4/

5/

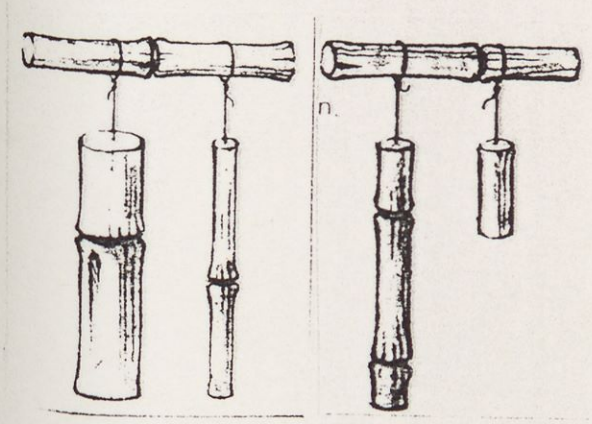


6/



Ropotulje iz naravnega materiala

Otroška glasbila, ki nastajajo v zvezi z raziskovanjem zvočil in njihovih lastnosti:

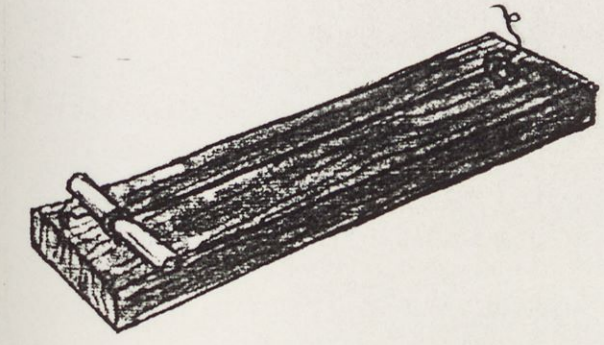


7/

Npr.:
Učenci primerjajo tonske višine glede na debelino in višino zvoneče cevi;

8/

Improvizirana otroška "cevasta pozavna" ponazarja delovanje trobil.



9/

Napetost žice odkriva učencem tonske višine pri inštrumentih s strunami.

Ob oblikovanju lastnih zvočnih glasbil, učenec aktivno odkriva in spoznava sredstva glasbenega izvajanja ter z njimi pogojene zvočne značilnosti. Te se nanašajo na izvor zvoka ter lastnosti kot so višina, trajanje, jakost in barva.

1/ 4/ Osnovna šola Tone Čufar, Ljubljana, 1978

2/ 6/ M.Voglar: Mali inštrumenti, Ljubljana, 1985

3/,5/,7/,8/, 9/ Neuhauser /Reusch/Weber: Resonanzen, Frankfurt am Main, 1979

Dodatek II.

Ustvarjalnost in klasični inštrumenti

V osnovnošolskih razredih so tudi učenci, ki obiskujejo inštrumentalni pouk v glasbenih šolah. To pomeni, da lahko svoja ustvarjalna hotenja v glasbi izražajo tudi v tem okviru. Čeprav med ustvarjalnimi dejavnostmi v osnovni šoli in inštrumentalnim poukom v glasbenih šolah ni neke zunanje povezave pa je gotovo, da se izkušnje medsebojno dopolnjujejo in nadgrajujejo.

Lastno izražanje na inštrumentu je podobno otrokovemu elementarnemu pevskemu izmišljanju. Pojavlja se v določenem časovnem razmiku, ki je odvisen od začetka učenja inštrumenta. Označujejo ga hotenje po inštrumentalnem izvajanju in hevrizmi, prek katerih raziskuje dani inštrument in si zagotavlja repertoar. Nagnjenja do lastnega izražanja na inštrumentu potrjujejo izjave učencev, kot npr.: "Izmišljam si zato, ker zelo rad igram", "ker me zanimajo inštrumenti", "ker me izmišljanje privlači", "ker se tako igram skladatelja ali koncertanta", "ker se svoje skladbe laže naučim in zapomnim", "ker me nekaj sili, da se izmišljam", "ko sedem za klavir in mislim vaditi nalogo, ki sem jo dobil v šoli, mi prsti začnejo kar sami poigravati po inštrumentu, kar po svoje", "izmišljam si, ko sem osamljena ali zelo vesela"[1/].

Otroška improvizacija na inštrumentu je precej pogost pojav. S stališča študentov glasbe jo potrjuje anketa[2/], ki kaže, da se kar 70 odst. anketirancev spominja lastnih poskusov, toda le 18 odst. anketirancev je izjavilo, da so skušali svoje ideje tudi zapisati.

Tako kot elementarna pevska ustvarjalnost je tudi otroška inštrumentalna improvizacija rezultat individualnih glasbenih sposobnosti in transformacije izkušenj v izvajalsko-tehničnem in izrazno-vsebinskem pogledu.

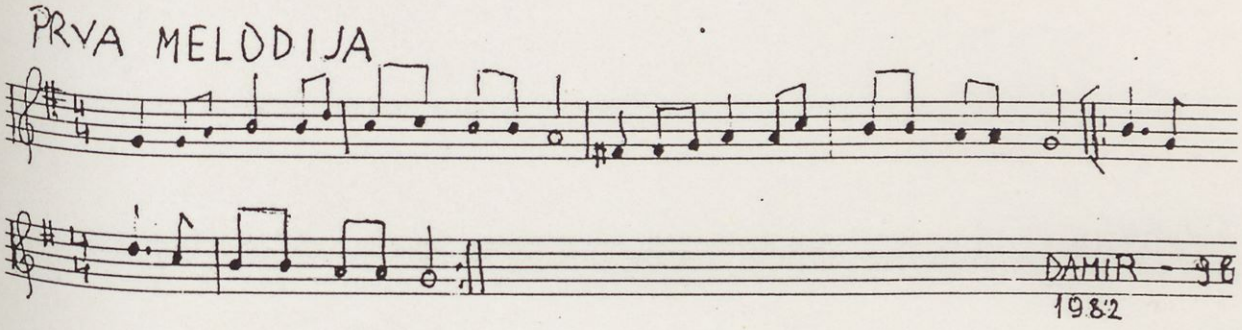
1/Izjave učencev glasbene šole v Slovenski Bistrici, šol.l.1983/84

2/ Anketa za študente 1.letnika AG v Ljubljani, štud.leto 1985/86 in 86/87 /N=136/

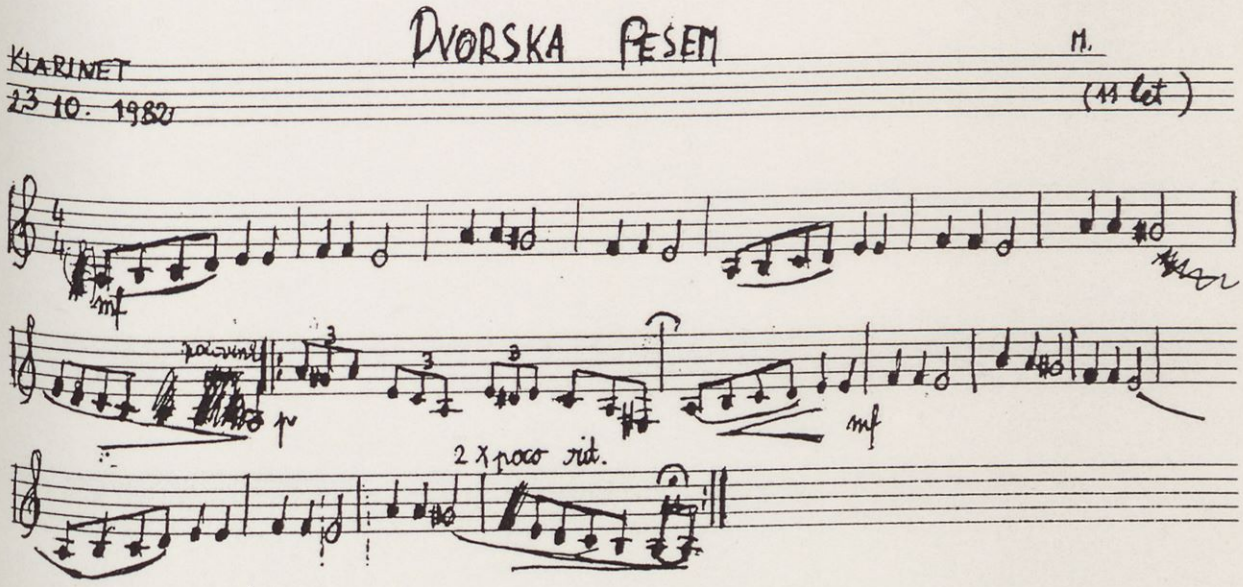
V neposredni dejavnosti izmišljanja in ponavljanja se posamezne izrazitejše vsebine ohranijo v glasbeno-predstavnem in motoričnem spominu. Otrok jih označuje kot lastne skladbe, poimenuje pa z naslovi, ki izvirajo iz glasbenega besednjaka /Prva melodija, Pesem brez besed, Valček/ ali iz programskih vsebin /Nagajiva žogica, Dvorska pesem/.

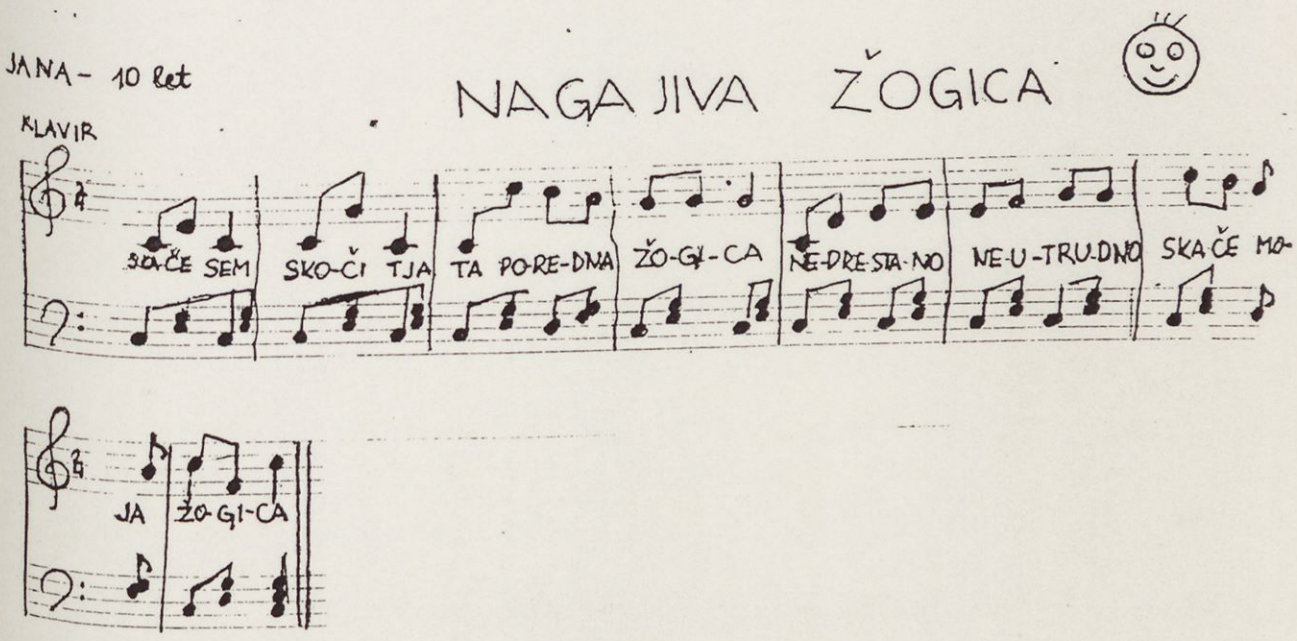
Zaradi glasbeno-predstavne in teoretične zahtevnosti notnega zapisa večina otroških improvizacij ni zabeležena. Otrok jih ohranja s pogostim izvajanjem, v posameznih primerih pa "lastne skladbe" - pomenijo tudi neposredno spodbudo za glasbeni zapis.

Primeri:

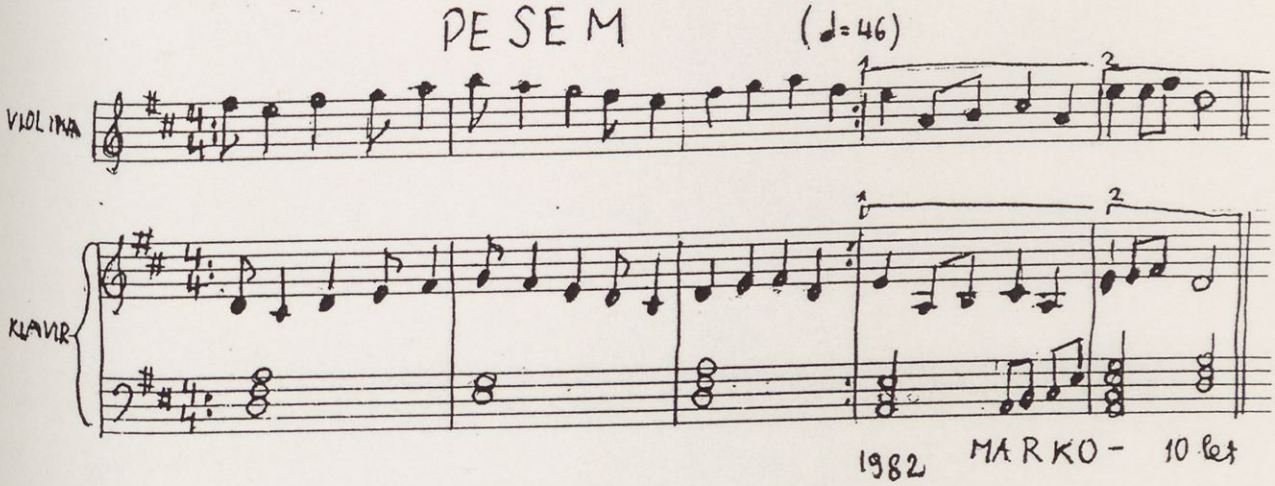
Otrokov zapis lastne melodije za violino [1/]

1/ Glasbena šola, Slovenska Bistrica 1982/83

Poskus oblikovanja in neposrednega zapisa melodije s programskim naslovom, ob katerem je učenec pripisal: "Zamisel mi je dala pravljica o dvornem muzikantu, zato je skladbi tudi tako ime".

1/

Svoje zamisli na inštrumentu otrok včasih povezuje tudi z besedili. Izkušnje klavirskega pouka ga usmerijo, da melodiji doda spremljavo.

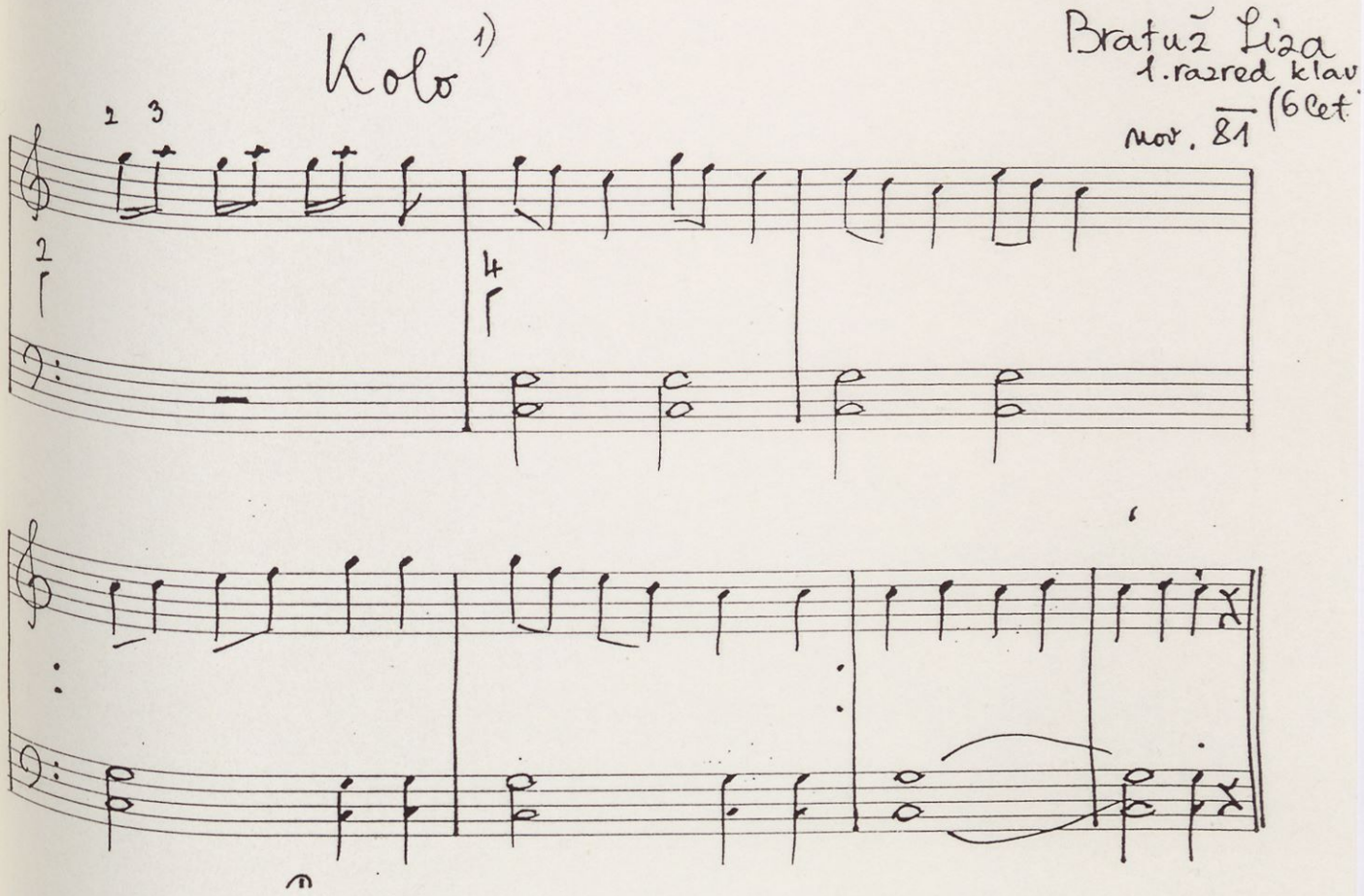
2/

1/,2/ Glasbena šola, Slovenska Bistrica, 1982/83

Hotenje po sozvočjih in komornem izvajanju učenca motivira, da melodiji za violino doda klavirsko spremljavo:

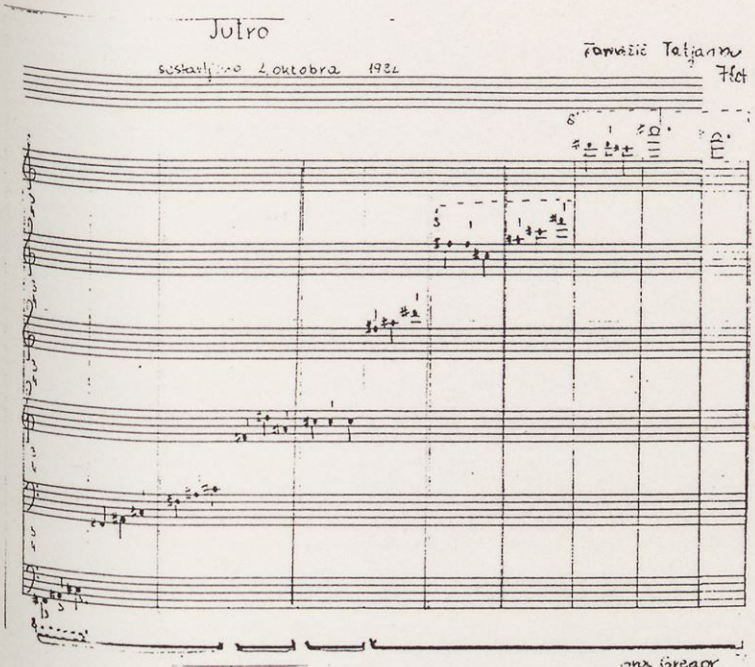
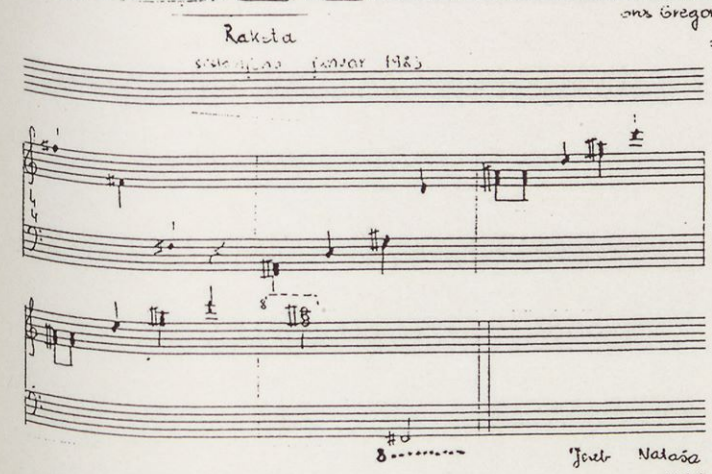
1/

Dejavnost otroške improvizacije in njenega zapisa se učinkoviteje uresničuje ob sodelovanju učiteljev, vendar so-kot je bilo že rečeno - stališča učiteljev do otroške glasbene produkcije različna. Večina jo prepušča otrokovim zunaj šolskim interesom, le posamezniki pa jo spodbujajo in povezujejo s šolskim delom. V tem primeru učitelji pomagajo pri notnem zapisu vsebin, otroka usmerjajo pri oblikovanju in izvedbi ali mu celo omogočajo predstavitve lastnih skladb na nastopih in v publikacijah.

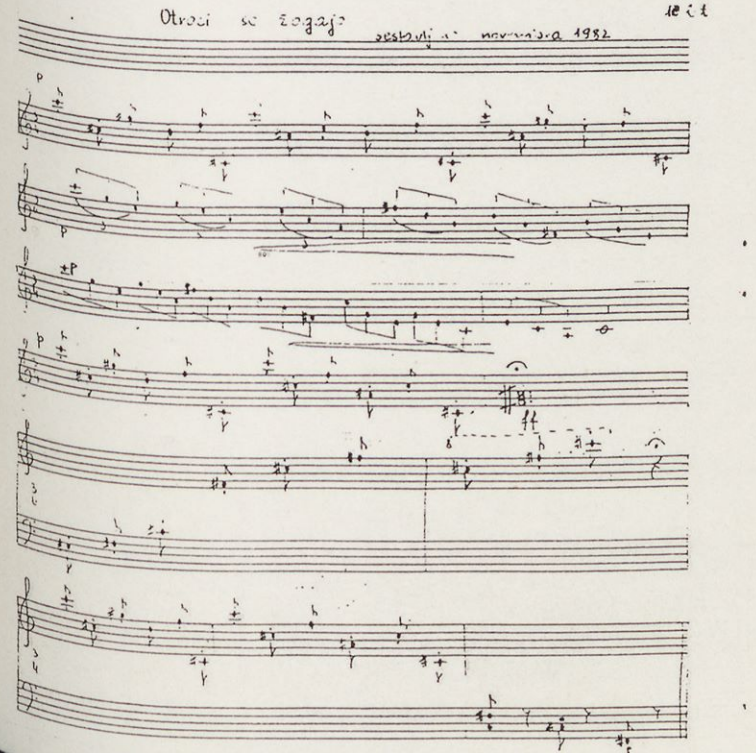
1/ Glasbena šola, Slovenska Bistrica 1982/83

Primeri:

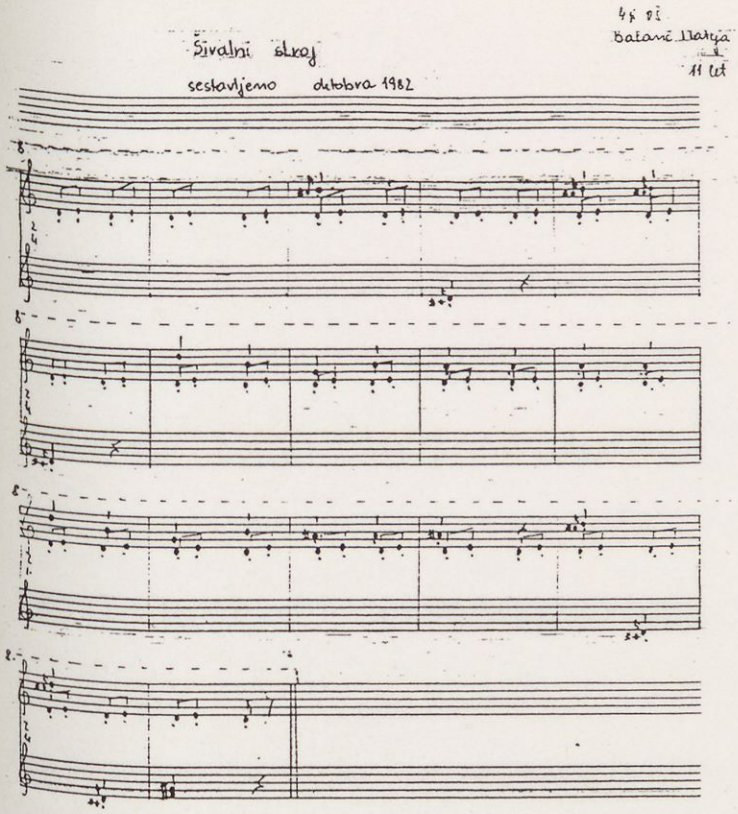
Učiteljev zapis otroške klavirske skladbe:

1/ Glasbena šola Nova Gorica, 1981

Primeri otroških klavirski skladb v povezavi z osnovnošolskimi razredi:

1/

2/

3/

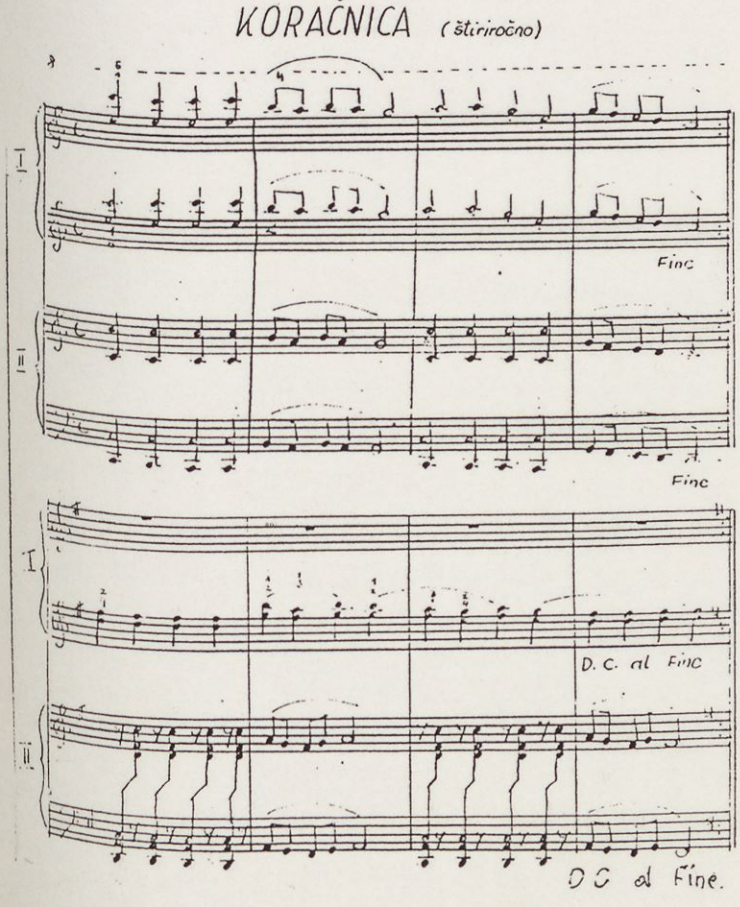


1/,2/,3/ Glasbena šola, Kranj, 1982



1/

Tanja Kranjc (11 let)
Zvezdana Klampfer (11 let)

2/

1/ Glasbena šola, Kranj, 1982

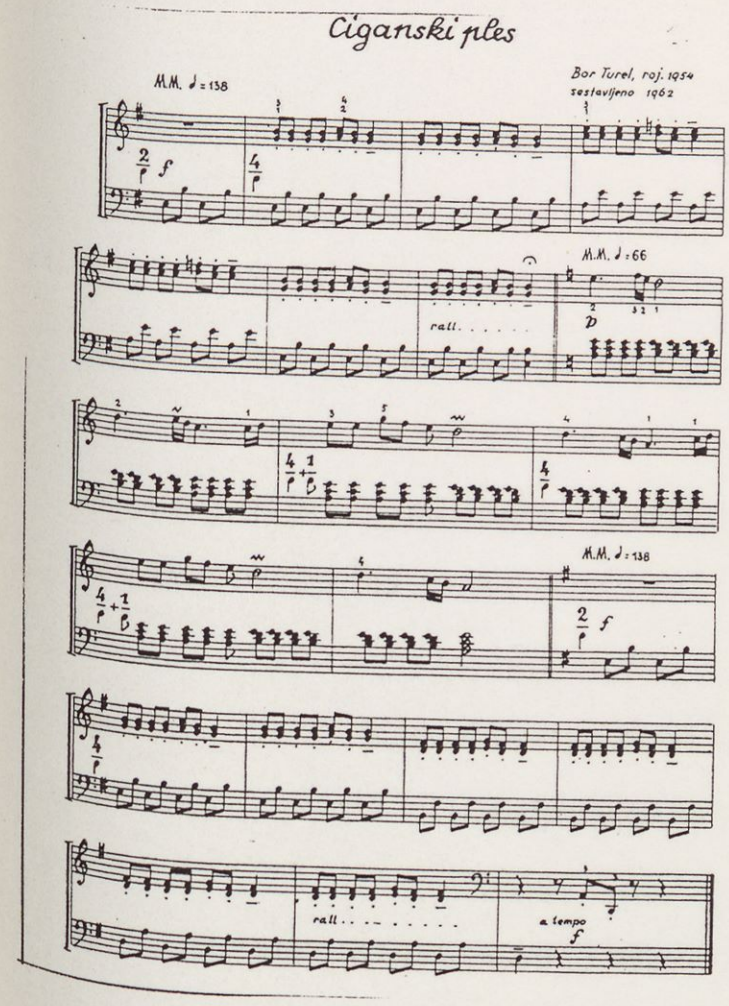
2/ Glasbena šola Risto Savin, Žalec, 1977

Otrokova hevristična naravnanost je izhodišče za metodo ustvarjalnega učenja tudi v inštrumentalnem pouku. V našem prostoru je znana predvsem v okviru klavirske šole D.Bernetič, ki v zvezi z otroško produkcijo pravi: "Občudujem glasbeno ustvarjalnost otrok, toda 'Mozartjanstva' ji ne pripisujem". Predvsem poudarja doživljajsko vrednost ustvarjalnega učenja, "ki dopušča in omogoča otroku živeti in izživeti otroštvo", in ga obenem z glasbo najtesneje povezuje. Inštrumentalno improvizacijo spodbuja in usmerja v skladu z nalogami izvajalsko-tehničnega in muzikalnega razvoja posameznega učenca. "Improvizacija na klavirju je simultani glasbeni akt. Je glasbeno ustvarjanje in poustvarjanje hkrati. Je psihofizični akt - je akt duha in akt telesa. Je emocija in gib, je torej muzikalni izraz in tehnika hkrati" /1981/[1/]. V svojem eksperimentalnem klavirskem razredu je ugotovila, da je vzpon tovrstne otrokove kreativnosti največji med 9. in 12. letom, nakar naglo upade. Po tem obdobju prevlada pri posameznih učencih interes za študij klavirske umetniške literature, pri redkih posameznikih pa se improvizacija preusmeri v hotenje po "sistematičnem urejenem skladanju", ki potrebuje poleg specifične produktivne nadarjenosti tudi študij kompozicijskih disciplin. Ta ugotovitev pojasnjuje v glasbeni inštrumentalni pedagogiki pogosto poimenovan reproduktivni in produktivni tip učenca. Reproduktivni tip učenca je usmerjen v izvajanje glasbene literature, produktivni tip pa v iskanje in oblikovanje lastnih glasbenih vsebin.

Otrokovi začetni produkciji tudi v specifičnem glasbenem šolstvu ni mogoče pripisovati prognostične vrednosti glede na kasnejši glasbeni razvoj in usmeritev. Otroško inštrumentalno produkcijo ocenjujemu predvsem s stališča načrtovanih vzgojnoizobraževalnih ciljev, v pogledu razvoja glasbeno-umetniške produkcije pa šele v kasnejšem obdobju, ko jo lahko povežemo z določenim skladateljskim opusom.

1/ v D.Erbič: Klavirska vzgoja Darinke Bernetič /povzetek referata/; Grlica, revija za glasbeno vzgojo 1981, 1-2, str.2

Primer skladbe iz eksperimentalnega razreda D.Bernetič:

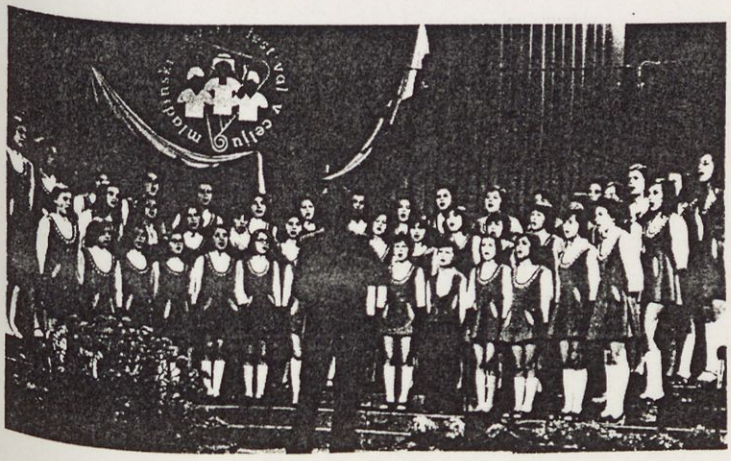


4.2. Glasbena interpretacija

V primerjavi z otroško glasbeno produkcijo je otrokova poustvarjalnost v literaturi manj obširno predstavljena. To kaže po eni strani, da je usvajanje glasbene literature v osnovni šoli pogosteje povezano z ožjo reprodukcijo, po drugi strani pa, da mlajši učenci interpretacijo predvsem posnemajo, manj pa tudi sami iščejo in določajo. Imitacijski pristop podpirajo ugotovitve, da se interpretacija kot višja oblika glasbenih sposobnosti razvija kasneje. Povezana je z razvojem sposobnosti estetskega vrednotenja ter doživljanja in razumevanja izraznega značaja glasbe, ki se pojavljajo pri učencih

šele po desetem ali enajstem letu starosti /Wing, 1941/. Vzporedna ugotovitev, da interpretacija potrebuje neposredne izkušnje in dejavnosti hkrati poudarja pomen otrokovih lastnih, pa četudi skromnih, poustvarjalnih poskusov.

Na področju izvajanja glasbe je v osnovnošolski vzgoji daleč najpomembnejše petje, ki se v otroškem glasu poslužuje elementarnega izvajalskega sredstva, obenem pa omogoča doseganje poustvarjalnih rezultatov najširšemu krogu mladih izvajalcev /Leonhard / House, 1959/. To misel potrjujejo tudi dosežki zborovske poustvarjalnosti naših osnovnošolskih učencev na prireditvah kot so npr. Mladinski pevski festival /Celje/, Revija mladinskih pevskih zborov /Zagorje ob Savi/ ali Kurirček /Maribor/.



Petje poudarja obliko pesmi, ki je kot glasbeno-literarna vrednota nenadomestljivo vzgojno sredstvo. Z njo se otrok sreča že v predšolskem obdobju, njena sistematična obravnava je predvidena v vseh razredih osnovne šole. Če otrok razvije pozitiven odnos do nje, ostane njegova stalna spremljevalka.

Pozitiven odnos do pesmi se poraja skozi bogastvo pevskih izkušenj. Te izostanejo, če prevladuje zgolj reprodukcija, se pravi ponavljanje pesmi glede na njeno besedilo in melodijo, medtem ko sta izraznost in estetsko oblikovanje zapostavljena. V tem primeru ostaja svet glasbeno-umetniškega dela, ki ga mora učenec ne le čutno, temveč tudi čustveno in miselno dojeti, nedorečen.

Petje sicer daje zunanji vtis aktivnosti in učinkovitosti, toda pri učencih navdušenje nad njim usahne, če ni pogojev za muziciranje. Stereotipno pevsko posnemanje postane sčasoma nezanimivo, otrokova samoiniciativnost, ustvarjalnost in kritičnost so pri tem ohromljene. To pomeni, da je le doživeta pesem vzgib za ponovno izvajanje in da je zato doživeta in estetsko oblikovana pesem tudi temeljni cilj pevske vzgoje.

Glasbeno izrazno indiferentnost presegamo s petjem, ki je zasnovano na poustvarjalnosti ali interpretaciji. Z interpretacijo dosegamo estetsko in doživljajsko nadgradnjo v izvajanju glasbene literature. Ob tem se učenci globlje zavedajo vsebin in jih skozi lastno doživetje in tehniko estetskega oblikovanja svojstveno izrazijo. Poustvariti pomeni slišati skladbo, slišati pa pomeni čustvovati, razmišljati in iskati izvajalske načine zanjo.

Da bi učenec čim bolj intenzivno doživel glasbeno vsebino in jo znal skozi petje izraziti, je potrebno razvijati njegovo estetsko občutljivost in z njo povezana znanja, sposobnosti in izvajalske spretnosti. Isto pesem je možno ob upoštevanju temeljnega skladateljevega koncepta interpretirati na več načinov, to pomeni izraziti v različnih doživljajskih niansah. Tako kot v umetniški poustvarjalnosti, tudi v šolskem petju veljajo parametri, ki poleg korektne reprodukcije določajo še izraznost in estetsko izoblikovanost. V postopku učenja pesmi se nanje vežejo določene analitične in kreativne naloge.

Interpretacija se poraja iz glasbo-oblikovnih in snovnih vsebin, ki jih učitelj izbira smotrno v skladu z otrokovim izvajalskim in doživljajskim razvojem v posameznem razredu. Oblikovne vsebine prinašajo razpoloženje, snovne vsebine v besedilih pesmi pa predstavljajo poetično, toda za otroka realno sliko skladbe, ki mu pomaga pri vživljanju v umetniško celoto.

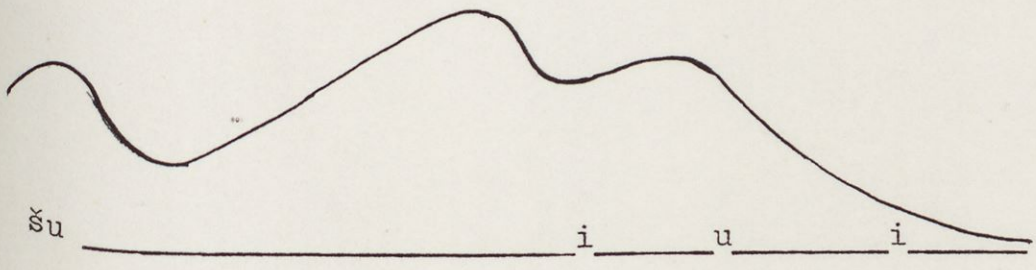
Analitične naloge pri učencih osmišljajo vsebine ter njihove izrazne in izvajalske značilnosti povezujejo z znanji in tehniko estetskega oblikovanja. Ob tem pa so dane tudi možnosti

za kreativne dejavnosti, ki se uresničujejo skozi verbalne in neverbalne oblike komunikacije. Tako npr.: učenci prodirajo v snovne vsebine še dodatno skozi doživeto deklamacijo besedila ali skozi lastno pripoved njihovega doživljanja. Podobno iščejo besede tudi za razpoloženja, ki so jih izzvale oblikovne vsebine. Eno kot drugo vsebino pa pogosto predstavijo še v oblikah kreativnega gibnega ali likovnega sporočanja.

Izrazne in izvajalske značilnosti pesmi poudarjajo v tehniki estetskega oblikovanja pevsko dihanje, fraziranje, dikcijo, artikulacijo, dinamiko, tempo, agogiko in pojme, ki so povezani z njimi. Učitelj jih posreduje vzporedno z obravnavo pesemskega gradiva. Pri tem rabi, še zlasti na stopnji razrednega pouka, didaktične igre. Te spodbujajo otrokovo kreativnost tako, da ne predpisujejo postopkov v celoti, temveč jih prepuščajo otrokovi domiselnosti in izpeljavi.

Pogoj za pravilno petje je zavestno uravnan dih, ki omogoča neforsirano in kontrolirano pevsko izvajanje. To pomeni, da učenec glasbeno misel izvede sproščeno in v smiselni celoti ali frazi. Smisel fraziranja pa ni le v zunanjem /tehničnem/ pojmovanju glasbenih delov, temveč tudi v notranjem /psihološkem/ oblikovanju njihove vsebine in izraza /Živković, 1963/[1].

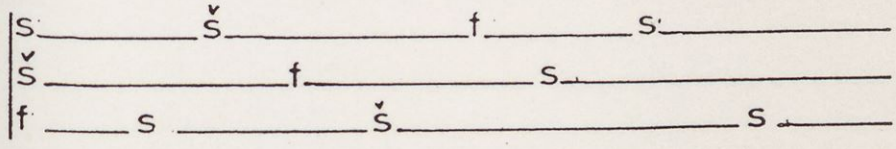
Npr.: učenci izvajajo dihalno vajo kot začudenje /hiter vdih in dolg izdih na nemi žvižg/ ali posnemanje vetra /spreminjanje tonskih višin ob likovni ali gibni krivulji ter izvajanju zlogov in posameznih glasov/.



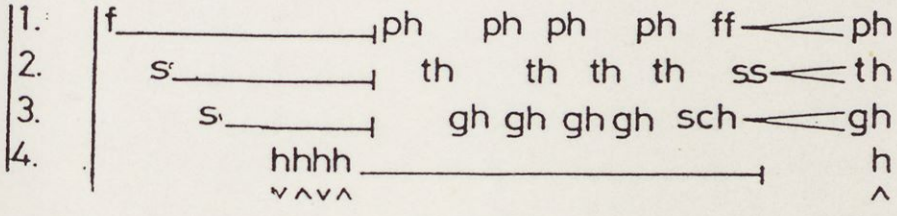
1/ v B.D.Stefanović: Metodika muzičkog vaspitanja pretšolske dece, Beograd, 1958

Drugo pomembno področje tehnike estetskega oblikovanja je dikcija. Besede pomenijo skelet vokalnih oblik, njihova razumljivost pa je odvisna od jasne izreke glasov. V ta namen učitelj spodbuja glasovne igre, v katerih se posamezni vokali ali konzonanti ponavljajo, izmenjujejo in združujejo. Pri tem se porajajo različne zvočne vsebine /Renggli, 1979/.

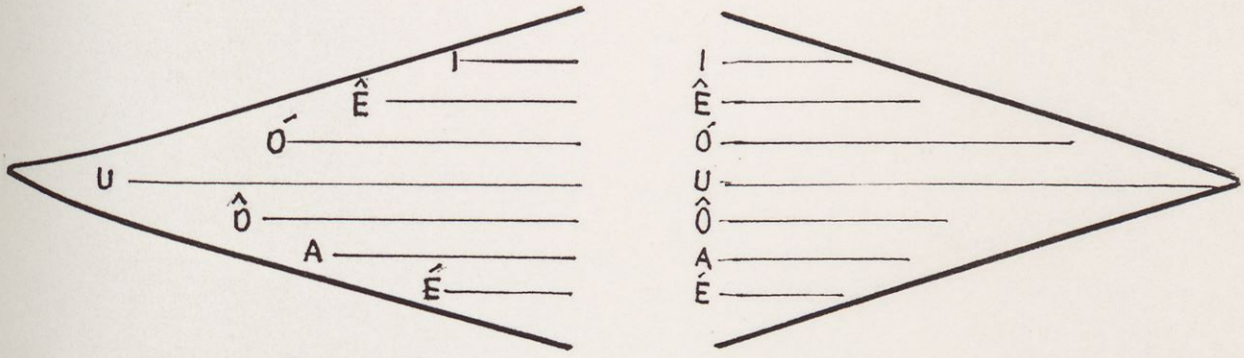
a Igra, ki povezuje pevsko dihanje z artikulacijo izdržanih konzonantov:



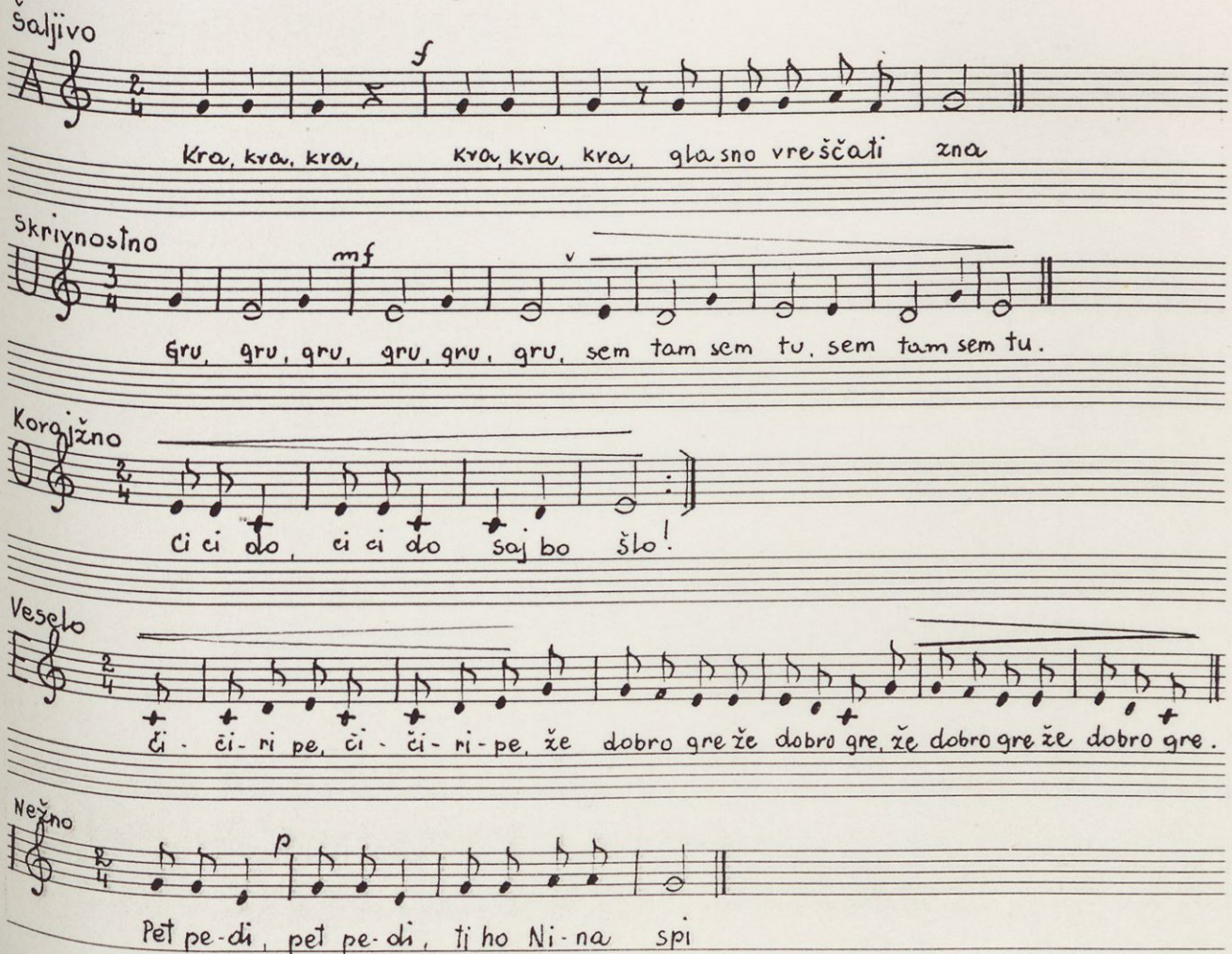
b Drugi primer nakazuje kombinacije izdržanih ter kratkih, ostro artikuliranih konzonantov v povezavi s pevskim dihanjem in dinamičnim naraščanjem.



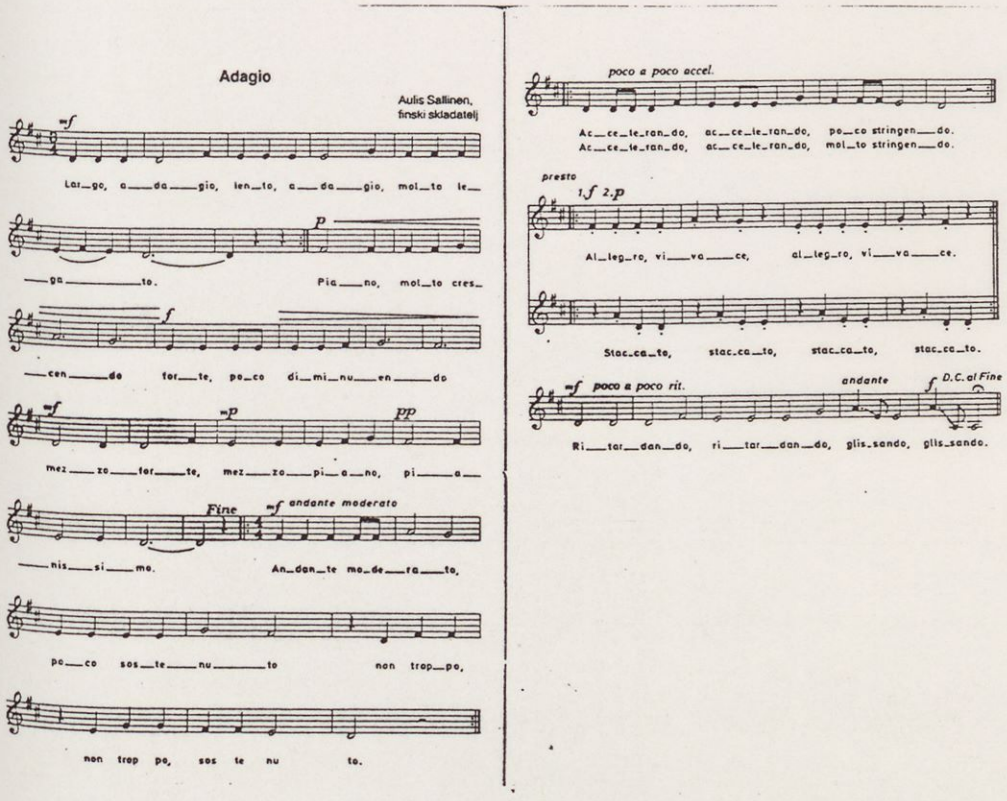
c Glasovna igra z vokali, ki jih učenci artikulirajo in barvno izenačujejo na ležečih tonih ter v povezavi z naraščanjem in pojemanjem jakosti.



č Primeri za oblikovanje glasov v pevskih frazah in v povezavi z interpretacijskimi oznakami. Verze, ki poudarjajo posamezne vokale in konzonante so učenci preoblikovali v glasbene vsebine z melodijo, ponavljanjem posameznih delov, dinamiko in izraznostjo.



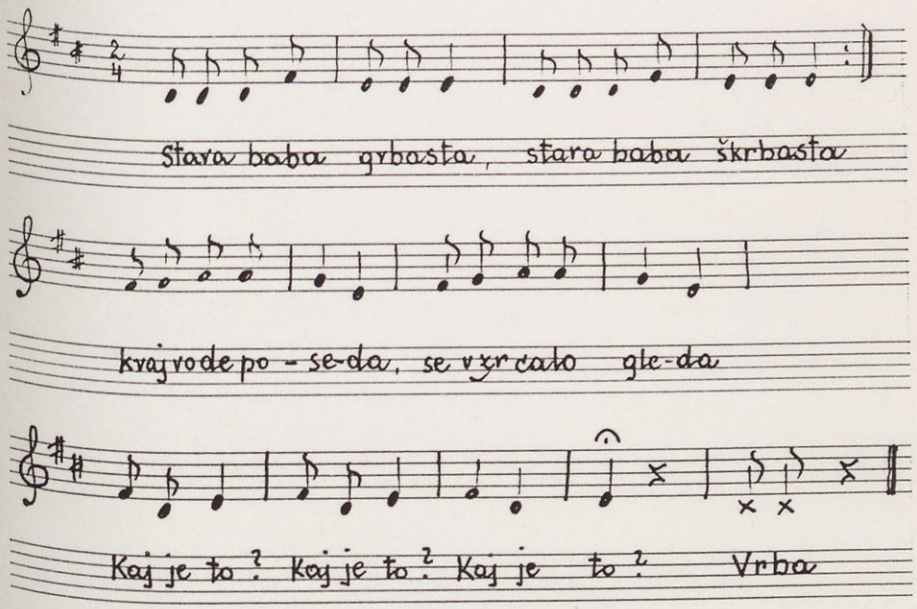
d Didaktična pesem, ki predstavlja interpretacijske oznake za tempo, dinamiko, agogiko in artikulacijo. Učenci jih usvojijo skozi besedilo, ob izvajanju pesmi pa jih po svoji predstavi in doživetju poustvarijo.



V ustvarjalnem vzdušju se učenec doživljajsko odziva na celostno vsebino. Pesmi in dejavnosti povezane z njo prebudijo v otroku specifična čustva in spoznanja. S prebujeno fantazijo nato prodira v skladbo. Kreativne naloge spodbujajo zamišljanje, se pravi imaginativne procese, ki se kažejo tako, da učenci svoje doživljajske predstave in zamisli o pesmi samostojno izražajo in povezujejo s spoznanji analitičnih nalog. Tako npr. na temelju lastnega doživetja učenci najprej določajo izraznost, dinamiko in tempo, postopoma pa tudi artikulacijo in fraziranje.

Npr.: Skladatelja v pesmih nista navedla interpretacijskih oznak, učenci pa so jih določili na temelju doživetja vsebin:

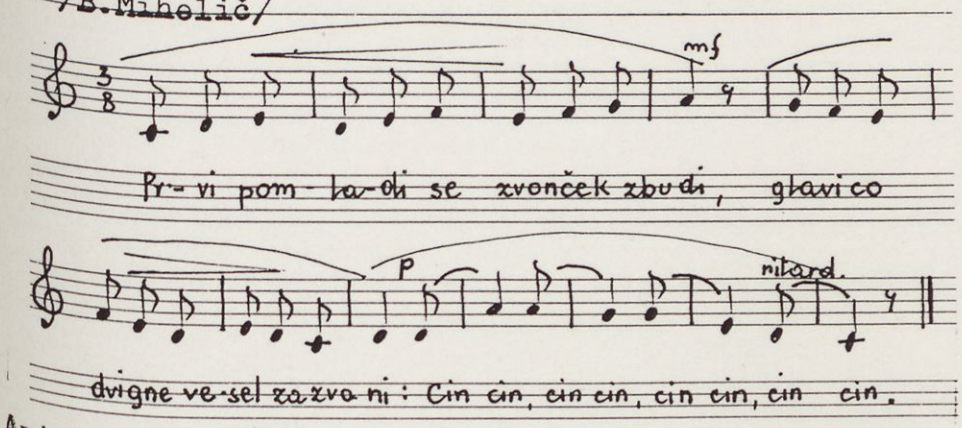
a/ Vrba
/O.Župančič/ K.Pahor



1. glasno
srednje hitro
zastrašujoče
2. ponovitev-tišje

tiho
hitreje
nežnejše

naraščajoče
proti koncu
zadržano
"Vrba"-glasno

b/ Zvonček
/B.Miholič/ M.Pirnik

Avtorji poudarjajo, da je vzgoja poustvarjalnosti dolgotrajna in postopna. Otrok je sicer za estetsko izoblikovanost kmalu dovzeten, kar dokazuje tako, da se ob percepciji iste pesmi, ki je enkrat samo reproducirana, drugič pa tudi interpretativna, spontano odloča za drugo, se pravi poustvarjeno različico. Na začetni stopnji ostaja pri tem estetska plast na ravni psihičnega ugodja. Mlajši učenci so nagnjeni k posnemanju, zato

je zanje zelo pomembno tudi, kako interpretira pesem učitelj. S tem pa ni mišljeno, da bi moral učenec posnemati vsakokratno diktirano napoved učiteljeve interpretacijske sheme, ker bi tako diskvalificirali otrokovo poustvarjalnost.

Namen vzgoje poustvarjalnosti je v tem, da učenci dojamejo interpretacijo kot nepogrešljiv del vsakokratne glasbene izvedbe. Ob vsaki pesmi je potrebna poglobitev v njeno notranjo vsebino, to je v tisto, kar se ne da natančneje opredeliti in zapisati. Učence je treba spodbujati k lastnim poustvarjalnim zamislim in k prenosu le-teh v izvedbo. Proces je tesno povezan z vzgojo poslušanja lastnega izvajanja. Na začetni stopnji se pogosto dogaja, da učenec ob pojasnjeni lastni poustvarjalni ideji zatrjuje, da je pesem tudi analogno zapel, čeprav jo je le reproduciral. To pomeni, da še ne zmore prenašati lastnih interpretacijskih predstav v izvedbo in da svojega izvajanja še ne zna poslušati in presojati.

Otrokova poustvarjalnost prehaja iz celostnih predstav o interpretaciji skladbe k njenim posameznim delom. Tako npr. učenec sprva določa dinamiko, tempo ali izraznost, ki so značilne za posamezno vsebino /npr. uspavanka je tiha, počasna, nežna/, šele postopoma pa razvije tudi občutljivost za interpretacijske spremembe v poteku skladbe.

Če otroku uspe, da je s pesmijo izrazil svoje doživetje, ne podaja le tonov in besed, ki jo sestavljajo, ampak izraža tudi njeno notranjo vsebino. Vsaka interpretacija je v iskanju izraza subjektivna in je odraz otrokove doživljajske moči in sposobnosti estetskega oblikovanja. V razredu morajo učenci imeti možnost, da svoje interpretacijske zamisli ne le z besedami pojasnjujejo, ampak predvsem da jih pevsko predstavijo, poslušajo in presojajo. V naslednji fazi je potrebno individualne zamisli učencev uskladiti v enotem poustvarjalni koncept v smislu skupnega petja v razredu ali pevskem zboru.

Čeprav je v osnovni šoli poudarjena predvsem interpretacija

pesmi, jo je potrebno dosledno upoštevati tudi pri vseh drugih oblikah izvajanja, kar pomeni, da spodbujamo učenca k poustvarjalnosti vsake, četudi najbolj skromne glasbene misli. Tako razvija učenec estetske kriterije tudi na področju inštrumentalne igre. Kažejo se v tenkočutnem izboru glasbil in spremljav za določeno vsebino, v dinamiki, ki ne sme preglasiti sočasne izreke ali petja pesmi in v kvaliteti zvoka, ki izhaja iz pravilne izvajalske tehnike.

Interpretacija pomembno razširja vzgojnoizobraževalno področje izvajanja. Učenca usmerja, da z lastno intuicijo, iniciativo, imaginacijo in mišljenjem odkriva v glasbenih vsebinah njihov globlji pomen. Tako usvaja izkušnjo svojstvenega spreminjanja - poustvarjanja glasbenega dela in v tem procesu glasbeno delo spreminja tudi njega. Učenec razvija estetsko senzibilnost in kritičnost, ki sta pomembni v zvezi z vrednotenjem in selekcioniranjem glasbeno-izvajalskih dosežkov, s katerimi se bo srečeval v svojem okolju. Glede na to je interpretacija tudi pomemben dejavnik v vzgoji poslušanja glasbe /Vereš, 1985/.

4.3. Glasbena percepcija v povezavi z drugimi mediji

Poslušanje glasbe je v učnih načrtih samostojno vzgojnoizobraževalno področje in poudarja predvsem spoznavanje glasbene literature, ki učencu ni dostopna skozi izvajanje. Seveda pa poslušanja ni mogoče pojmovati ozko znotraj enega samega področja, saj ga glasba v svojem akustičnem fenomenu poudarja kot neobhodni del vsakršne svoje dejavnosti. A.Copland pravi: "Če hočete glasbo bolje razumeti, tedaj ne morete storiti ničesar pomembnejšega kot to, da jo poslušate".[1/] Ob tem pa je potrebno dodati, da razumeti glasbo pomeni znati poslušati in da je za to znanje potrebno učenje.

1/ v B.Rakijaš: Muzički odgoj djeteta, Zagreb, 1961, str.lol

V vzgojnem procesu glasbene percepcije je najprej pomembna pozorna zaznava. Čas pozornosti je eden najzanesljivejših kazalcev uspešnosti poslušanja. Učenca usmerja k poustvarjanju glasbenih vsebin v notranji predstavi ter na tem temelju k doživljanju in postopnemu odkrivanju njihovih izraznih in oblikovnih parametrov. Kaden /1975/ navaja metaforo T.Manna, da stoji za poslušanjem glasbe še ena umetnost kot "scensko gibanje", Bimberg /1982/ pa govori o "nekem drugem življenju glasbenega dela", ki se oblikuje v poslušalcu skozi reakcijo občutkov, čustev in miselnih aktivnosti.

Glasbena psihologija poudarja tri načine v percepciji glasbenih vsebin.Prvi je v zaznavno-emocionalni izkušnji, ki je vezana na celosten doživljajski vtis o skladbi brez diferenciranja posameznosti; drugi je v subjektivni asociativni izkušnji, ki išče oporo za svoje predstave v zunaj glasbenih vizijah, tretji način pa je intelektualno-doživljajska izkušnja, pri kateri se oblikuje doživetje skozi analitično zaznavo glasbenih elementov in procesov /Apel, 1958/. Ti načini izstopajo v povezavi s posameznim poslušalcem in opredeljujejo subjektivno diferencirano poslušanje glasbe /M.Schuler, 1987/[1/].

Trije način so značilni tudi glede na razvoj glasbene percepcije v vzgojnoizobraževalnem procesu. Pri tem so zaznavno-emocionalne izkušnje primarne. Na začetni stopnji razvijajo potrebno emocionalno senzibilizacijo, ki ostaja aktualna tudi pri drugih dveh načinih.

Asociativno poslušanje ima svoj izvor v poslušalcu, v določenih glasbenih vsebinah ali pa v vzgojnih pristopih. Tako se kaže v asociacijah poslušalčeva težnja oživiti zvočne vsebine iz abstraktnosti v konkretne podobe ali pa identificirati glasbeni izraz z določenim subjektivnim doživetjem. Izvor asociacij so nadalje skladbe programskega značaja. Vendar glasba v tem primeru ne more odslikati nekega programa neposredno, temveč je le sredstvo njegovega prenosa v drug medij. V danem vsebinskem okviru spodbuja variante subjektivnih asociacij. Načini poslušanja še posebej zadevajo učitelja, ki glasbeno literaturo izbira

---

1/ M.Schuler: Kritična pripomba k poslušanju glasbe v šoli; referat v okviru posveta "Slovenski glasbeni dnevi", Ljubljana, 1987

in razlaga. S poudarjeno pevsko dejavnostjo v osnovnih šolah izstopa percepcija pesmi. Pri obravnavi pesemskega gradiva učitelji pogosto namenjajo največ pozornosti besedilu, ki je dostopnejše za posredovanje in dojemljivost učencev. Ob tem ostaja glasbeni del največkrat brez razlage in je avtomatično dodan besedilu kot način izvedbe. Če je tak enostranski pristop do pesmi stalna praksa, učenca sčasoma zavede v miselnost, da je glasba nujno povezana z zunaj glasbenimi vsebinami. Takšna miselnost se še stopnjuje, če v izboru skladb za poslušanje prevladujejo programska dela, ki jih učitelj v uvodu pojasnjuje glede na dani program, ali se ga v zvezi z naslovom in lastnim doživetjem skladbe celo sam domisli. Navajanje na konkretne snovne vsebine povzroča pri učencih negotovost tedaj, ko poprej ne poznajo glasbenega programa in še posebej v stiku z absolutno glasbo. To pomeni, da navajanje na asociativno poslušanje ni umestno. Pri učencu je potrebno razviti zavest o prvobitni glasbeni vsebini. Če imajo posamezna dela tudi snovno vsebino, je treba pojasnjevati obe sestavini posebej in v njuni medsebojni skladnosti. Asociativnega poslušanja pa ne kaže zanemarjati v primeru, ko se pri otroku pojavlja povsem spontano. Učitelj ga ne posplošuje, temveč ga pojasni kot subjektivno značilnost. Takšen način poslušanja je še posebej pomemben v zvezi z analizo posameznikove osebnosti in na področju muzikoterapije /Harrer, 1975/.

Tretji način poslušanja pomeni v glasbeni vzgoji prehod v zavestno in vsestransko raziskovanje glasbenega dela. Z njim presegamo zgolj čutni odnos ugodja, neugodja in čustvenih reakcij ob glasbi ter omogočamo - v skladu z otrokovim glasbenim razvojem - postopno odkrivanje glasbenih prvin in značilnosti. Pri tem se izogibamo strogo analitičnemu pristopu ter pedagoško prakticističnemu pogledu na glasbeno delo, da ga s tem ne iztrgamo iz doživljanja in miselnosti kot dokončno spoznanega. Umetnini je potrebno zagotoviti odprtost za ponovna doživetja in nenehno odkrivanje njenega vsebinskega bogastva.

Pozornost, doživetja in predstave v okviru poslušanja glasbe se od poslušalca do poslušalca razlikujejo po obsegu, globini

in intenzivnosti. Glasbene vsebine nujno potrebujejo glede percepcije povratno informacijo s strani učencev. Prodreti v potek in rezultate zaznavnih izkušenj pa je ena najbolj zapletenih področij v glasbeni vzgoji. Učitelj jih ne more neposredno opazovati, izmikajo se eksperimentalnemu proučevanju in poskusi njihove ubeseditve so nepopolni.

Otrokov svet je svet množičnih komunikacijskih možnosti, ki mu omogočajo, da komunicira audiovizualno in motorično. Zato je normalno, da želi tudi svoje glasbene izkušnje sprostiti in izraziti prek različnih medijev ter da v tem okviru prihaja do značilnih korelacij z gibno-plesnim likovnim ali besednim sproščanjem ob glasbi.

Naloga, da bi glasbeno vsebino ali neko njeno značilnost izrazil v drugem mediju motivira učenca za poglobljeno zaznavo glasbenega primera, v okviru drugega medija pa h kreativnemu mišljenju in izražanju. Skozi povezave se zvočna doživetja in predstave motorično, vizualno ali besedno podkrepijo. Pripomorejo k logiki otrokovega razmišljanja, ki se poraja ob glasbi.

Povezava glasbe z drugimi umetnostmi omogoča nove oblike dejavnosti. Učitelj jih smotrno načrtuje v skladu s posameznimi glasbenimi vsebinami in vzgojnoizobraževalnimi smotri. Pri tem upošteva raznolikost vzgojnih pristopov, ki preprečujejo "hipertrofijo" ene same dejavnosti in omogočajo, da je stik z glasbenim delom vselej drugačen /Abel-Struth, 1975/. Glede odzivnosti učencev učitelj upošteva njihova individualna nagnjenja do različnih načinov komunikacije z glasbenim delom, kar v končni sintezi posameznih rezultatov odkriva bogastvo izkušenj in večplastnosti sporočil. V zvezi z vrednotenjem dosežkov upošteva razvojni vidik, ki kaže, da v začetnih razredih izstopa ob glasbeni stimulaciji gibno izražanje, da se kvaliteta likovnih sporočil ob glasbi stopnjuje na srednji stopnji in da v višjih razredih osnovne šole prevladuje interes za besedno komunikacijo ob glasbi /Michel, 1968/.

Izražanje glasbenih vsebin v drugih medijih podpira medpredmetne povezave, ki omogočajo učencem, da usvojijo potrebne komunikacijske spretnosti na posameznih področjih, ter da hkrati celostno dojamejo pojavnost določenih vsebin pri različnih predmetih. Pri tem še posebej izstopa korelacija in integracija v smislu širše umetnostne oziroma celostne estetske vzgoje. S povezovanjem posameznih umetnosti vsaka od njih poveča bogastvo svojih izraznih možnosti, kajti cilj takšne povezave ni le v prenosu posamezne umetnosti v drugo, temveč polna afirmacija specifičnosti vsake izmed njih, obogatenih z ekspresivnostjo in kvalitetami umetnosti, s katero se je združila /Manateriotti, 1982/.

4.3.1. Gibno-plesno izražanje ob glasbi

Otrokovo gibno-plesno izražanje ob glasbi je prvinsko, odvisno od njegove razvojne značilnosti, da se z veliko motorično aktivnostjo odziva na svoje okolje. Že v najzgodnejšem obdobju se v zvezi z določeno glasbeno stimulacijo odzove s preprostimi gib mimi sekvencami. Tako se npr. ob enakomernem zvočnem impulsu, ritmični izreki, petju ali inštrumentalni glasbi spontano ziblje, ploska, poskakuje. Zveza glasbenih in gibnih elementov postane sestavina njegove igre. Skozi poseganje v prostor in težnjo po gibnem oblikovanju pa se postopoma pojavljata značilno otroško rajanje in ples.

Otrokovo naravno nagnenje po gibno-plesnem izražanju ob glasbi ter značilnost plesa, da se v večini primerov uresničuje skozi glasbo, sta temeljni povod za povezavo umetnostnih smeri v okviru glasbene vzgoje. Začetki te zveze segajo v prva leta našega stoletja, ko je švicarski skladatelj in pedagog E.J.Dalcroze /1921/ zgradil svoj sistem ritmične vzgoje na koordinaciji glasbe in gibanja. Otroci nakazujejo z gibi rok metrum, s koraki pa ritem. Njihovo gibno odzivnost usmerja učitelj z improvizacijo različnih ritmičnih vsebin in menjavo

tempa. Dalcrozova metoda se je postopoma modificirala in se razširila po Evropi in Ameriki. Vplivala je tako na glasbeno vzgojo, kot na pouk gimnastike in plesa. Po starogrškem vzoru jo srečamo tudi pod imenom euritmija in podpira tezo, da so telesni gibi odraz notranjega dogajanja v človeku. Ker je vsaka glasbena vsebina zasnovana na psihološki podlagi, jo lahko gibanje in ples najučinkoteje izrazita. Glede tega je potrebno pri otroku razvijati občutljivost, sposobnosti in znanja za prenos glasbenih doživetij in predstav v gibni izraz /Doerfel, 1985/.

Na otrokovem celostnem doživljanju umetnosti je zasnovana že poimenovana metoda glasbene vzgoje C.Orffa /195o/, ki poudarja, da elementarna glasba ni nikdar sama, temveč da je vselej povezana z govorom in plesom.

Prizadevanja za povezavo glasbe in gibanja v vzgojnoizobraževalnem delu so znana tudi v jugoslovanskem prostoru. J.Krameršek /1959/ v zvezi s tem navaja, da je treba kulturo gibanja usmeriti h glasbi in jo uresničevati skozi glasbo, ker le-ta predstavlja notranjo silo, ki vodi gibanje. V sintezi glasbe in gibanja se začenja bogata igra odnosov ene in druge s časom, prostorom, jakostjo in obliko.

Sistematično plesno vzgojo v Sloveniji posredujejo na posameznih glasbenih šolah ali v okviru drugih kulturnih institucij, hkrati pa je sestavni del programov za predšolsko vzgojo in izobraževanje vzgojiteljev. Navedeni podatki kažejo, da so možnosti zanjo omejene tako glede razvojne kontinuitete kot glede števila učencev. Še posebej nastaja vrzel v osnovni šoli, kjer se plesna vzgoja pojavlja le kot interesna dejavnost in sicer v primeru, da so pogoji zanjo. Občasno se vključuje tudi v druge predmete. "Določeni elementi plesnih gibalnih aktivnosti prihajajo do otrok pri urah telesne vzgoje v večji meri kot prej in deloma tudi pri urah glasbene vzgoje,seveda v primeru, če imajo učitelji za tovrstno pedagoško delo interes in če se tudi v ta namen izpopolnjujejo". /Kroflič, 1985,str.67/

Povezavo glasbe in gibanja upoštevajo učni načrti za glasbeno vzgojo v osnovni šoli tako doma kot v tujini. Svojevrsten pomen ima pri tem sodobna in ustvarjalno usmerjena kultura telesa, ki jo srečujemo pod imenom kreativno gibanje, izrazni ples, ritmika ipd. Pedagoško jo je utemeljil R.Laban v okviru svoje münchenske šole /1911/, razširili pa so jo njegovi učenci. Laban se je ukvarjal s problematiko otroškega plesa kot vzgojnega dejavnika. Pri tem je izhajal s stališča, da ne more nobeno racionalno zastavljeno gibanje z vnaprej določenimi gibnimi elementi otroku spodbuditi tako bogatih in intenzivnih doživetij, kot mu jih lahko nudijo gibne aktivnosti, ki vključujejo njegovo ustvarjalnost. Otrok, spodbujen z glasbenimi vsebinami in elementi, svobodno in neposredno odkriva njihov gibni izraz. Ob tem ga podpira tudi preprosta tehnika, ki se navezuje na naravno človeško gibanje.

J.Haydn: Jutro - Simfonija št.6 /Renggli, 79/

Pri nas se je ideja ustvarjalnega plesa uveljavila med obema vojnama v plesni šoli M.Vidmar, razmahnila pa se je še zlasti

po l.195o. Z osnovnošolsko glasbeno vzgojo se začne povezovati v obdobju eksperimentalnega dela/1963-1971/. Tako so v Priročnik za glasbeno vzgojo na nižji stopnji osnovnih šol /Bidovec Oblak Bole, 1968/ vključeni metodični napotki za spremljanje pesmi in ritmičnih besedil z izraznimi gibi, ki jih je oblikovala Ž.Kreigher s svojimi sodelavci. Ob tem je poudarila, da so predstavljeni gibni elementi le napotek in spodbuda za iskanje novih, ki se porajajo iz glasbenih vsebin in neizčrpne otrokove fantazije.

"Ples ni narejen. Zrastel je
iz otrok". /Kenk, 1981, str.1o/

Tudi v sedanjih gradivih za osnovno šolo je povezava glasbe in gibanja poudarjena kot kreativno gibno-plesno izražanje. Učenci samostojno in s svojimi ustvarjalnimi zmožnostmi iščejo gibalne vsebine, s katerimi se vživljajo v petje pesmi, ritmično izreko besedil, igro otroških glasbil ter v doživetja ob poslušanih skladbah.

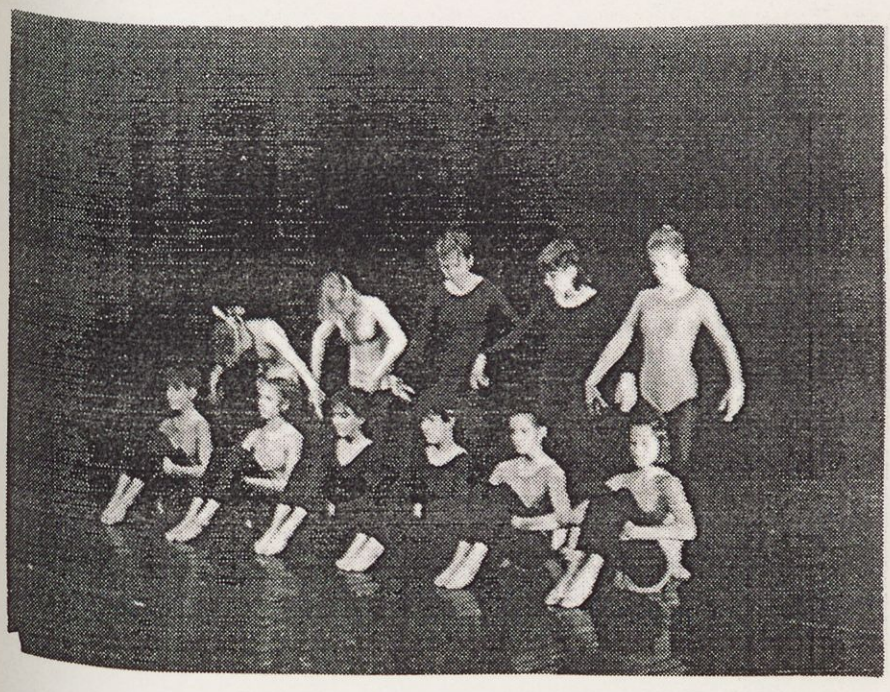
Na nižji stopnji se gibna sporočila pogosto vežejo na snovne glasbene vsebine, ki jih učenci z gibno imaginacijo, izrazom in dinamičnostjo približajo scenskemu dogajanju. Snovne vsebine spodbujajo tudi pantomimsko gibanje, skozi katerega otrok čimbolj domisleno posnema predstavo o določenem liku.

Podobno kot v programski glasbi so v omenjenih oblikah gibnega izražanja poudarjene konkretne vsebine. Posredujejo jih besedila in glasbeni programi oziroma programski naslovi skladb.

Iz zgodbe "O treh grahkih" na elektronsko glasbo 1/
Sound and Images /zvoki in podobe/

Kljub poudarjeni zunaj glasbeni vsebini je tudi v teh primerih glasbena spremljava pomembna. Po eni strani podpira občutje dane snovne vsebine, po drugi strani pa s svojimi oblikovnimi elementi in značilnostmi urejuje gibno sporočilo v času.

1/ Osnovnošolska skupina oddelka za izrazni ples,
Srednja glasbena in baletna šola Ljubljana



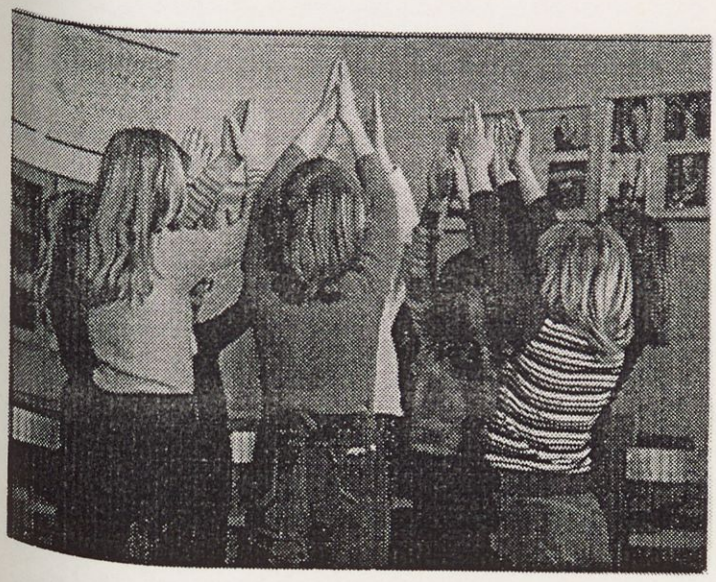
Saint Säens:Pianisti /Suita Živalski karneval/ 1/

Gibno-plesne dejavnosti stopnjujejo pozornost ob glasbeni zaznavi, glede na to, da se v času neposredno povezujejo. Poleg izražanja celostnih glasbenih vsebin se učenci z gibanjem odzivajo tudi na posamezne glasbene elemente kot so metrum, ritem, melodija, tempo, agogika, dinamika in artikulacija. Nakazujejo glasbeno-oblikovne dele in značilnosti kot so fraze, ponavljanje ali variiranje. Ob tem dodatno razvijajo glasbeni posluh, analitične sposobnosti in utrjujejo glasbene pojme. Sproščajo pa tudi motoriko v igri otroških glasbil ter v gibalnih ponazorilih za tonske višine in metrum kot sta fonomimika in taktiranje.

V gibanju najbolj neposredno izstopata metrum in ritem, zato ima gibanje v glasbeni vzgoji funkcijo elementarnega didaktičnega sredstva. Tako se npr. ob ritmični izreki besedila učenci domislijo gibalnih motivov, ki jih skladno z metričnim potekom ponavljajo na mestu, vsak zase v parih ali skupini.

1/ Osnovnošolska skupina oddelka za izrazni ples, Srednja glasbena in baletna šola Ljubljana

V uvodu določijo tudi razčlenitev prostora, kamor gibanje razvijejo.



1/

Primer besedila, ki predstavlja metrično ali ritmično izhodišče:

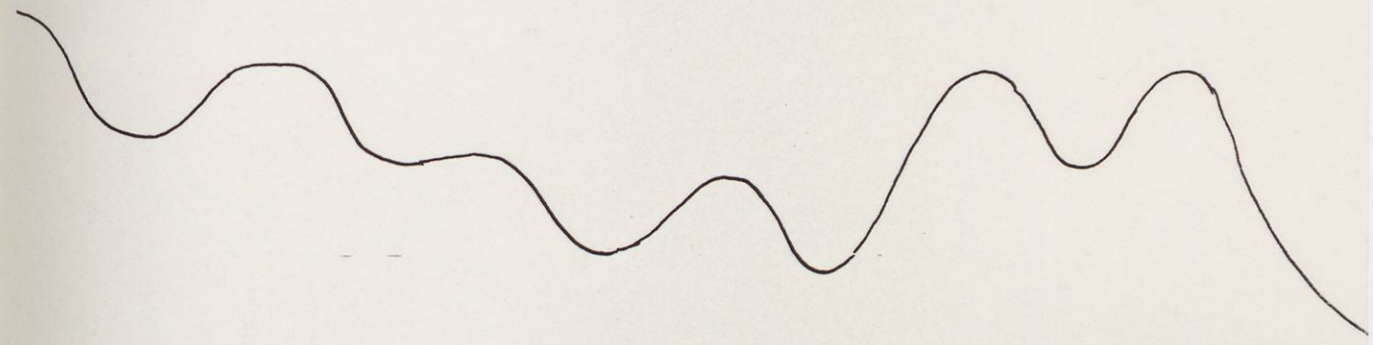
metrum	izštevanka	ritem
! !	Enci benci	♩♫ ♩♫
! !	na kamenci	♩♫ ♩♫
! !	troja vrata	♩♫ ♩♫
! !	zapečata	♩♫ ♩♫
! !	Am bam	! !
! !	marš iz kola	♩♫ ♩♫
! !	van !	! 𝄽

1/ Osnovna šola Tone Tomšič, Ljubljana

Posamezne primere učenci izvajajo tudi v različnih tempih in v povezavi z agogičnimi spremembami /accelerando, ritardando/. Glasbeno dinamiko izrazijo z intenziteto gibanja, glasbeno artikulacijo pa v vezanih ali prekinjenih in ostrih gibih.

Predstave o tonskih višinah in melodiji se pojavljajo skozi vertikalne in horizontalne gibne krivulje v prostoru, ki so hkrati obogatene z izraznostjo glasbene vsebine. Pomenijo neposredno izkušnjo za konvencionalne asociatovne pripomočke pri obravnavi tonskih višin, kot sta fonomimika in tabulator.

Npr.: gibna krivulja melodije pesmi M.Pirnika "Bele snežinke"

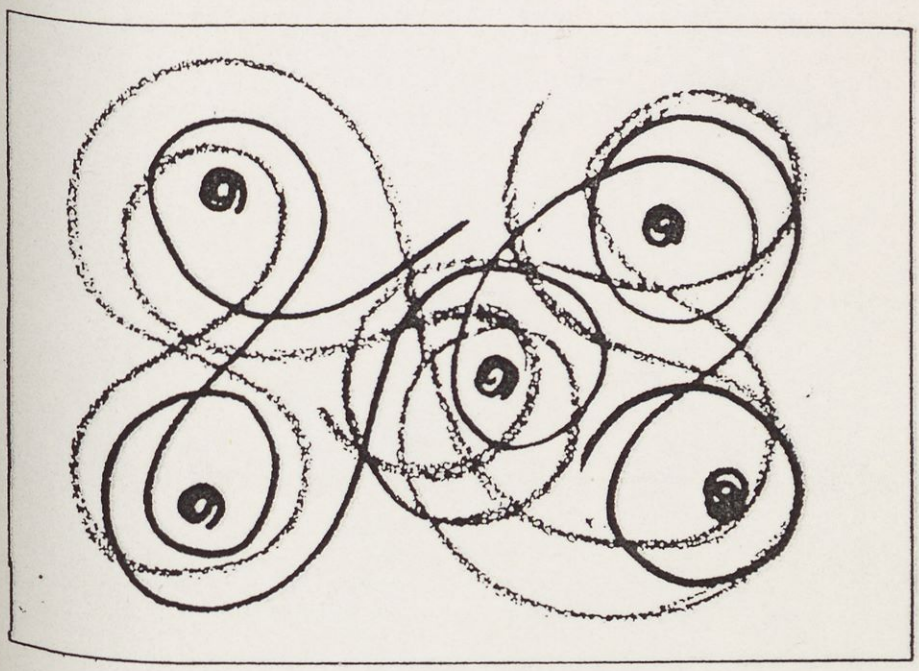


Z gibanjem in plesom učenci izražajo tudi obliko kot rezultat delov členjenja in pri tem, tako kot v glasbi, uporabijo značilna že omejena oblikovalna načela. Na ta način tudi zaplešejo posamezne glasbene oblike kot so npr. pesem, rondo, variacija ali kanon. Oblikovne dele izrazijo skozi izmenjavo plesne dinamičnosti in statičnosti ter z naraščanjem in popuščanjem napetosti.

Glasbeni elementi in oblike so lahko glede plesne vzgoje učinkovita motivacija za raziskovanje in odkrivanje gibno-plesnih elementov, ki se združujejo v večje oblikovne dele, le-ti pa v zaključeno kompozicijo. In če je v primeru sporočanja snovnih glasbenih vsebin aktualna primerjava s programsko glasbo, je tokrat v ospredju čista plesna oblika in primerjava z absolutno glasbo.

Primer likovne in glasbene spodbude za gibno-plesno oblikovanje:

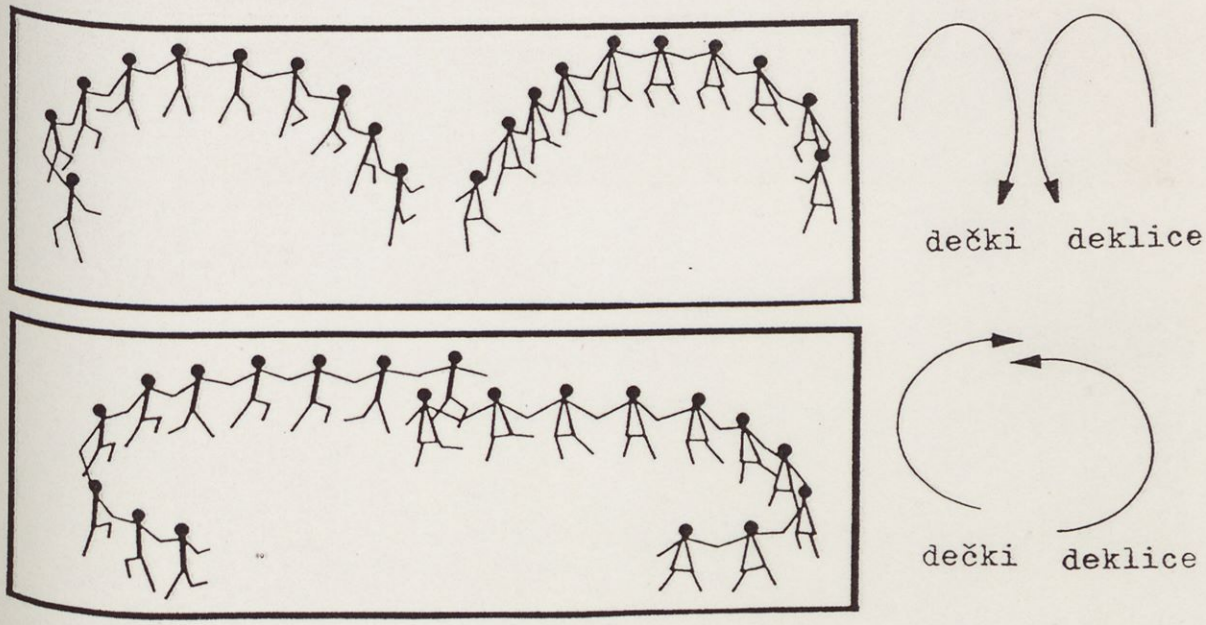
Likovni in gibalni prostor določajo dominantne točke /rdeče/, linije krivulje in obliko pa usmerja glasbena vsebina v 6/8 taktu. Ta je enkrat izvajana v višjem tonskem obsegu, ki ga nakazujejo svetlejše linije /rumene/, drugič pa v nižjem tonskem obsegu, ki ga poudarjajo temnejše linije /modre/.



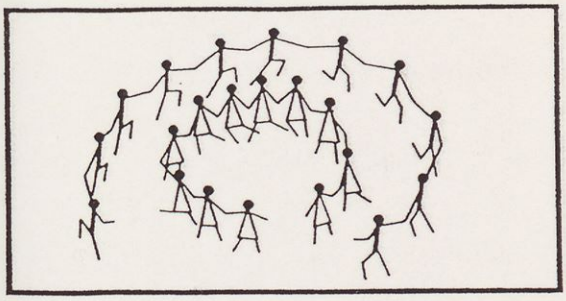
Motivacijo za gibno-plesno ustvarjanje učencev je mogoče najti tudi v ljudski plesni tradiciji. Tako npr. učenci iz motivov otroškega rajanja ali ljudskega plesa oblikujejo nov rajalni prostor. Izhodišče predstavlja ustrezna glasbena vsebina, se pravi ljudska pesem plesnega značaja ali pa umetna skladba, ki je zasnovana v stilu ljudskega plesnega izročila.

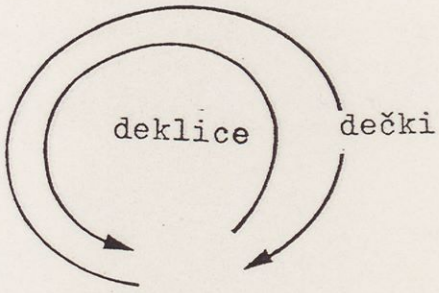
Primer rajalnega prostora [1/]

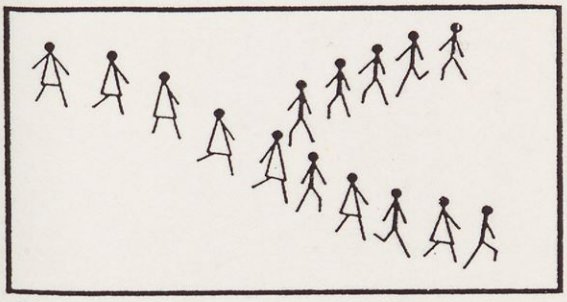
Primeri oblikovnih delov rajalnega prostora /Renggli, 1979/, ki so značilni v ljudskem izročilu. V okviru glasbene vzgoje podpirajo razvoj občutka za glasbene oblikovne dele in elemente.

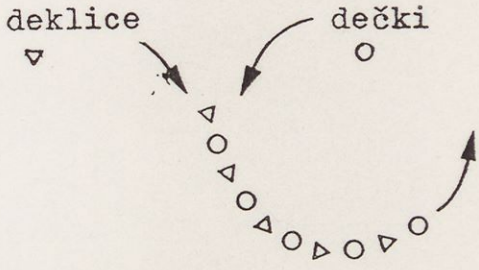


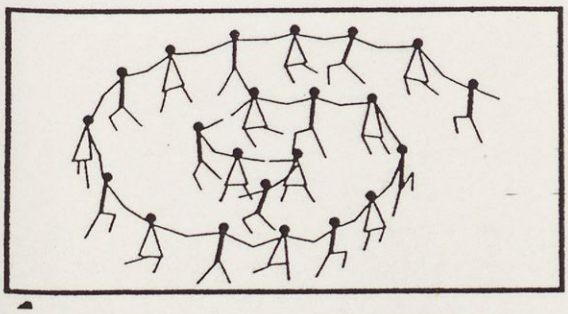
1/ Osnovna šola Tone Tomšič, Ljubljana

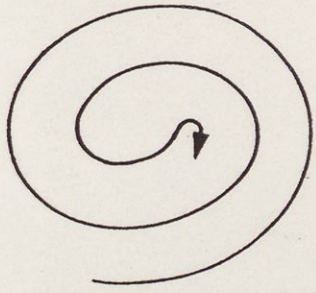




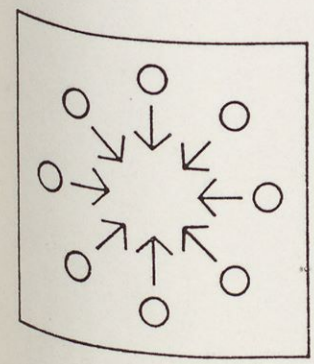






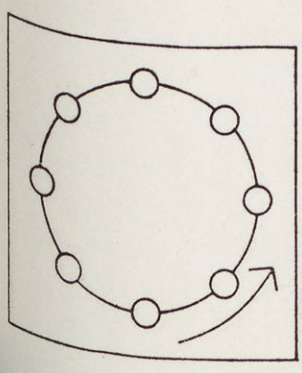


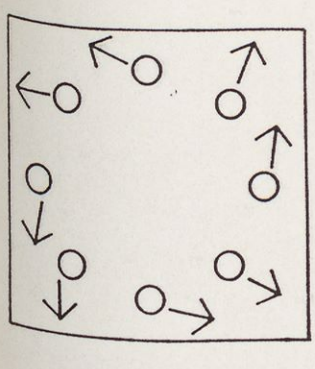
B.Kroflič /1984/ predstavlja izhodišča za rajalne igre v razčlenitvah prostora, gibalnih plesnih motivih in vsebinah pesmi J.Bitenca:



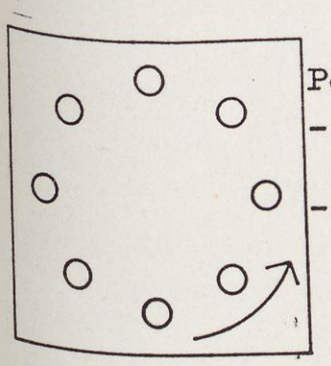
Veselo kolo

- poskoki naprej iz prostora v krog
- poskoki na mestu, v krogu, primemo se za roke
- poskoki v stran, po krožnici, držimo se za roke

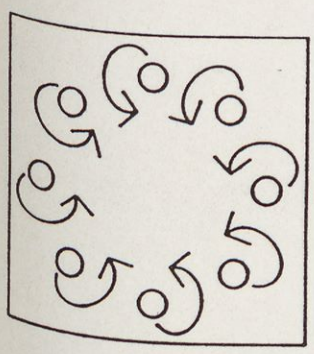




Mlinček
- hoja v krogu
- krožimo na mestu
- hoja, na koncu počep



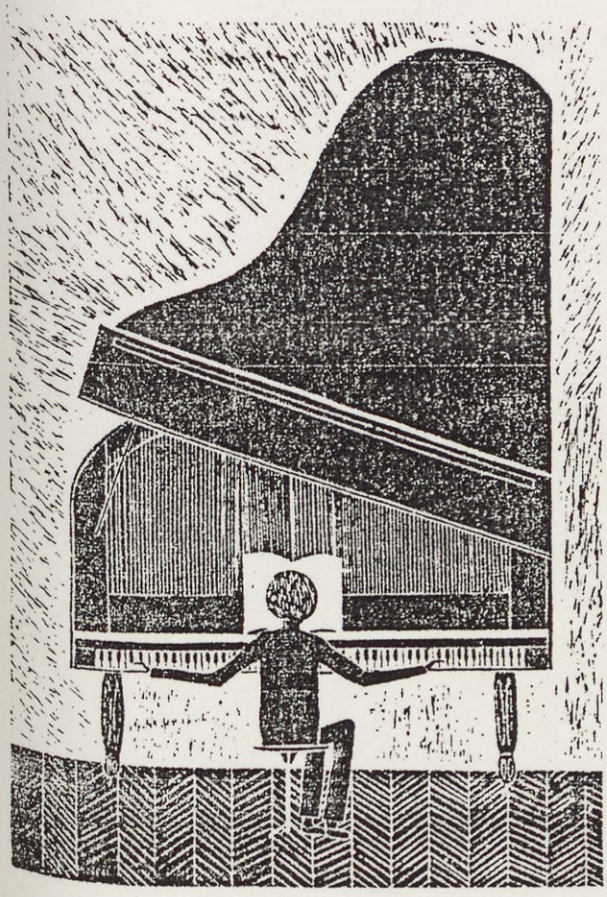
Peter-veter
- krog, udarjanje drugega za drugim po ramenih do izštetega, ki lovi
- lovljenje, na znak nazaj v krog



Obogatitev otrokovih motoričnih izkušenj s kreativnimi odkritji pomeni razširitev njegovih izraznih sposobnosti. S takšnim gibnim sporočanjem si otrok še posebej rad pomaga v začetnih razredih, ko je njegov besedni zaklad še omejen v izražanju umetniških vtisov ter čustvenih in miselnih dogajanj v zvezi z njimi. Skozi ustvarjalno gibanje otrok poglablja odnos do glasbe. Njene vsebine ohranja dodatno skozi motorični spomin in gibno-plesno doživetje.

4.3.2. Likovno izražanje ob glasbi

V primerjavi s povezavo gibanja in glasbe ne moremo posploševati likovnega izražanja ob glasbi kot spontane dejavnosti v otrokovem razvoju. Glede na abstraktnost v glasbeno-oblikovnih vsebinah in značilno konkretnost v otroških likovnih podobah, večina ne vidi možnosti za njihovo povezavo oziroma jo omejuje na ožje področje konkretnih motivov iz glasbenega življenja. Tako npr. združen interes za glasbo in likovno izražanje otroka spodbuja, da riše glasbila, izvajalce, skratka glasbene dogodke, ki jih lahko vizualno zaznava.

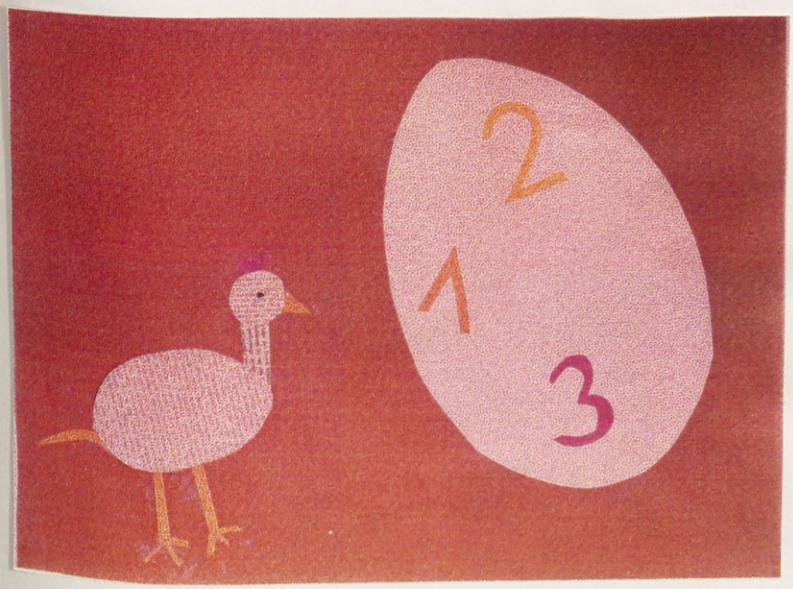


"Pianist" - Petrič Robi /12 let/[1]

1/ Osnovna šola Grm, Novo mesto

V šolski praksi so pogost likovni motiv besedila pesmi in snovne vsebine programske glasbe.

Primeri: a -Ilustracija besedila pesmi ; Naša putka /Bitenc/

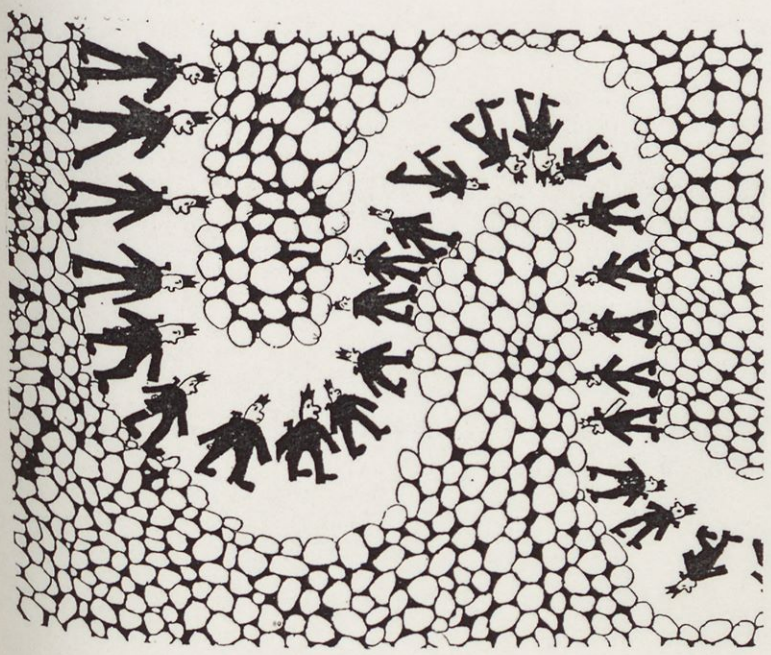


Naša putka ko ko ko,
znesla nam je jajček
pa je velik bil zelo,
danikoli še tako
naše putke jajček.

Vsi smo jajček gledat šli
in smo se čudili:
tale jajček je za tri,
to se nam res čudno zdi,
vsi smo govorili.

Mojca/2.razred/[1]

b- Iz ciklusa otroških ilustracij partizanskih pesmi, ki poleg besedila izražajo tudi značaj glasbene vsebine:[2]



Bilečanka/Apih/-poudarjen ritem

Na juriš/Seliškar-Pahor/ razgibanost v glasbenem in likovnem izrazu

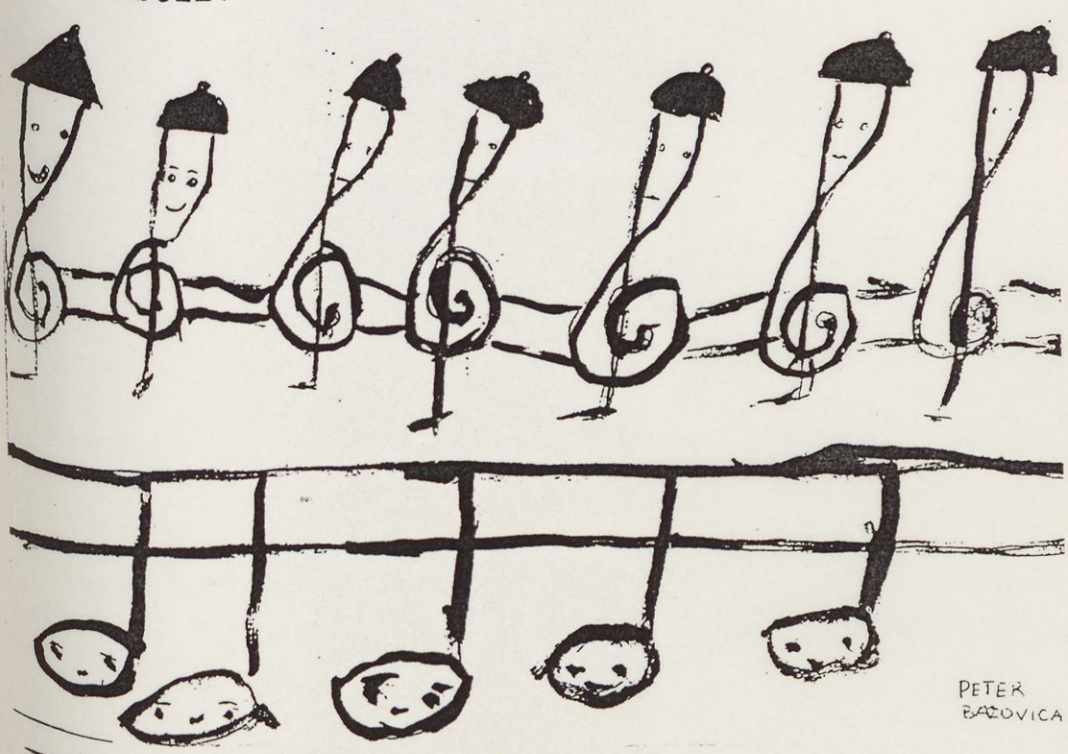
1/Osnovna šola Tone Čufar,1977/78
2/H. Berce: Ilustracija partizanskih pesmi,Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana,1975/VI

Skladbe s programskimi naslovi kot tudi glasbeno-oblikovne vsebine in njeni posamezni elementi spodbujajo asociacije, ki jih učenci izrazijo v predmetni podobi, v svojih impresijah.

a - Bartok: Na prostem - Glasba noči; asociacija na glasbeno vsebino skladbe s programskim naslovom:

Marina /6. razred/[1]

b - Asociacije na koračnico, katere ritem ponazarjajo glasbeni simboli:



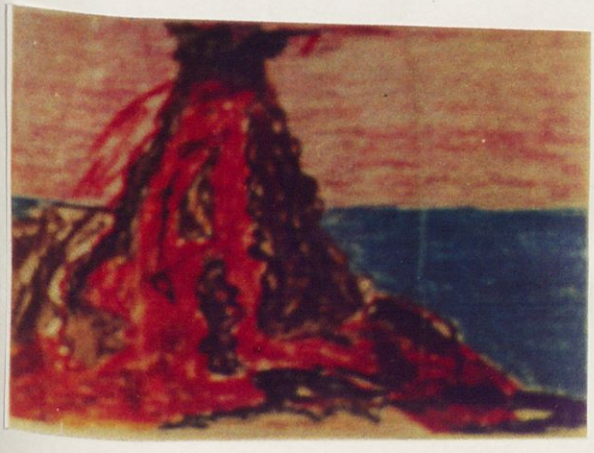
Peter
/2. razred/[2]

1/ Osnovna šola Tone Čufar, 1977/78
2/ Osnovna šola Bazovica pri Trstu, 1985

c- Musorgski : Slike z razstave -Balet piščančkov v lupinah.
V programskem motivu izstopa ritem, spiralna linija pa pokazuje smer oblikovanja, s katero je želel otrok poudariti plesnost-rajanje.

1/

č- Asociacija na dinamiko ; fortissimo v glasbi



Matej /5. razred/ 2/

1/ Preizkus likovnega izražanja ob glasbi na začetni stopnji glasbene vzgoje;seminar v okviru metodike -V. Božič, Akademija za glasbo, Ljubljana, 1983

2 Osnovna šola Tone Čufar, 1977/78

Fenomen predmetnosti je v glasbi pojmovan različno. Posamezniki ga zagovarjajo kot učinkovit pripomoček, ki poglablja odnos do glasbe. V njem poudarjajo stopnjo v razvoju poslušanja, ki je skladna s stopnjo otrokovega konkretnega mišljenja. Poudarjajo tudi, da predmetni motivi, združeni z barvo, odkrivajo otrokovo duševnost. Tako se tudi nekatere raziskave o otroški glasbeni percepciji vežejo na predmetno slikovno gradivo /Walker 1927, Hartje 1973, Behne 1974/[1].

Druga stran zagovarja objektivnost glasbenega dela v njegovi lastni zvočni pojavnosti. Ker v glasbi ni mogoče predmeta enotno identificirati, zato nekateri odklanjajo vsako predmetnost kot subjektivno in iracionalno. V šolski praksi poudarjajo vzgojo k poslušanju glasbe same, ne pa iskanje njenih skrivnih pomenov. Priklic snovnih asociacij ni samo neobjektiven, temveč je za učence, če ni spontan, dostikrat tudi zelo zahteven proces. Zahteven pa je tudi kot motiv za likovno izražanje.

Zato je predmetno slikanje ob glasbi v šolski praksi smotrno le tedaj, ko se učenec zaveda, da v tem primeru ne izraža glasbe same, temveč neko drugo vsebino, ki je z glasbo povezana.

V vzgoji poslušanja imajo prednost tista likovna sporočila, ki so neposreden odziv na glasbo. V tem primeru se sprošča otrokova domišljija tako, da v kompoziciji barv, linij in oblik vizualizira svoja zvočna doživetja in predstave. V teh likovnih primerih izstopata dve značilni obliki referenc: prva se nanaša na izraz doživetja celostnih glasbenih oblikovnih vsebin, druga pa na potek posameznih elementov. Oba načina predstavljata preverjanje glasbene zaznave in predstav v tistem razvojnem obdobju, ko učenec še nima zadostnega znanja, da bi jih izrazil s strokovnimi pojmi. Prva oblika referenc vključuje doživljajsko-ekspresivni odnos do glasbe. S tem da je glasbena umetnost pogojena v času, likovna pa v prostoru, vizualna kompozicija zaustavi in strne glasbeni čas v doživljajski trenutek. Znotraj njega izstopajo zvočni vtisi,

---

1/ v H. de la Motte -Haber: Handbuch der Musikpsychologie, Laaber, 1985, str. 390

ki jih učenec najgloblje dojema, sprošča pa skozi oblike in barve. Druga oblika referenc se nanaša na časovni potek glasbenih elementov ter tako pomeni predstavno in motorično pripravo za glasbeno opismenjevanje.

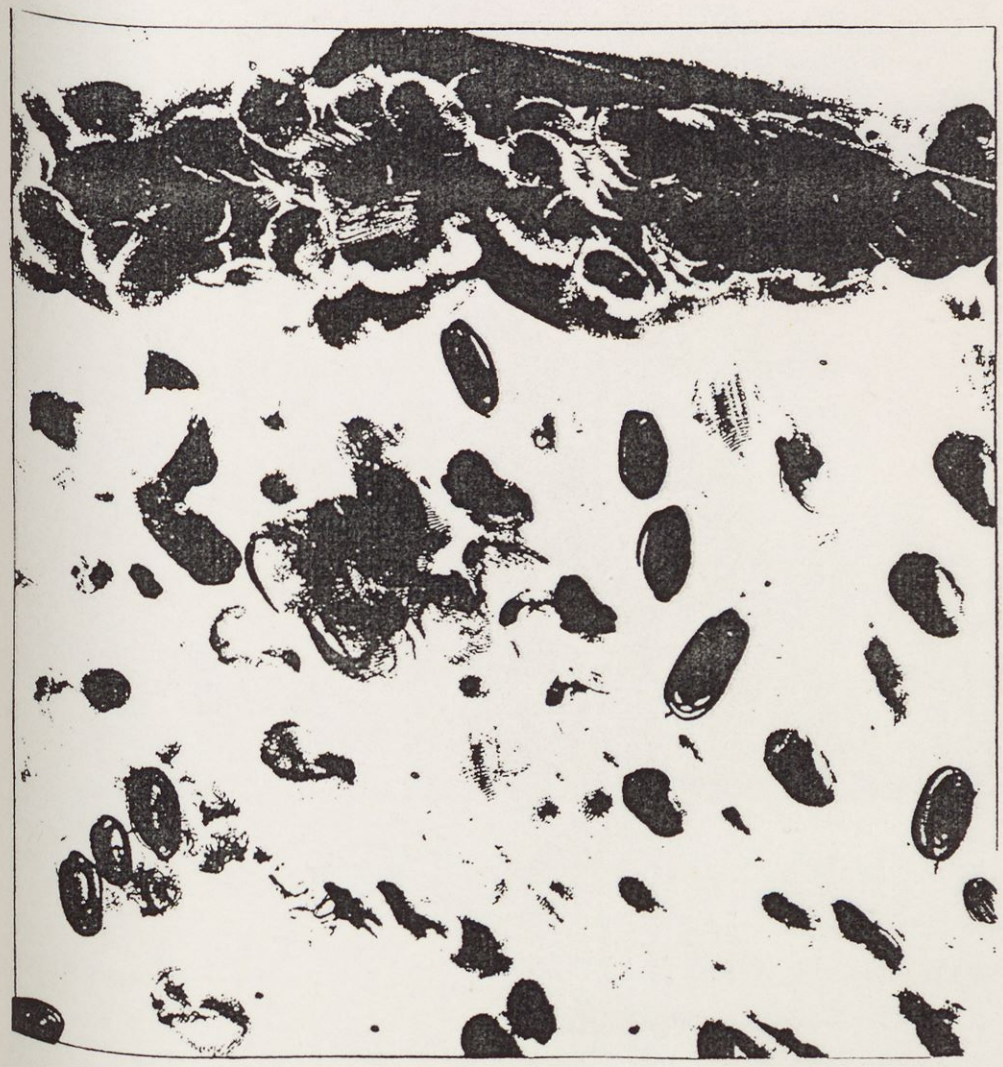
V smeri likovne vzgoje podpira povezava z glasbo otrokovo kreativno hotenje po raznolikostih, pri čemer je glasba nova izkušnja in nov svet v likovnosti, ki aktivira njegovo domišljijo. Skozi vizualizacijo glasbenih elementov otrok razvija odnos do nepredmetnosti v likovnem izražanju in prek tega do abstraktne likovne govorice.

Reference na glasbeno oblikovne vsebine - slikanje ob glasbi

Prenos oblikovnih glasbenih vsebin v likovni izraz je največkrat opredeljen kot slikanje ob glasbi. Vezano je predvsem na inštrumentalne skladbe, /da besedilo ne bi izzvalo morebitnih snovnih predstav/, ki so posredovane brez naslova. Pri tem se pojavlja audiovizualna integracija, zaznavanje, ki pospešuje otrokovo domišljijo in mišljenje /Trstenjak, 1971/. Sprosti se v ustvarjalni dejavnosti simbolične transformacije občutij, ki so jih izzvali značilni izrazni elementi. Otrok jih skozi spontano uporabo barv in likov umišlja in vizualizira. Kandinski /1985/ je navdušen nad otroško sliko prav zato, ker znajo otroci "prisluhniti notranjemu zvoku" stvari, ne da bi "na zunaj umetničili" doživeti naravo.

Otroške glasbene slike pogosto izkazujejo analogijo povezave glasbenih in likovnih elementov kot jih v svoji teoriji predstavlja Kandinski. Nanašajo se na tone, barvo, ritem, melodijo, dinamiko in celosten doživljaj. Poudarjajo slikarjevo misel, da sta oblika in barva sami po sebi prvini govorice, ki zmore izražati čustvo. Že sama oblika odkriva notranji pomen glasbene vsebine in sicer toliko bolj učinkovito, v kolikor skladnejših barvnih razmerjih nastopa.

Primer otroške vizualizacije tonov klavirske skladbe. /Kandinski ugotavlja, da jih poslušalci najpogosteje doživljajo točkovno/. Pri tem likovna tehnika "finger painting" imitira klavirsko igro. V slikah prevladujejo svetle barve:rumena, oranžna, rdeča, zelena in modra.[1/]

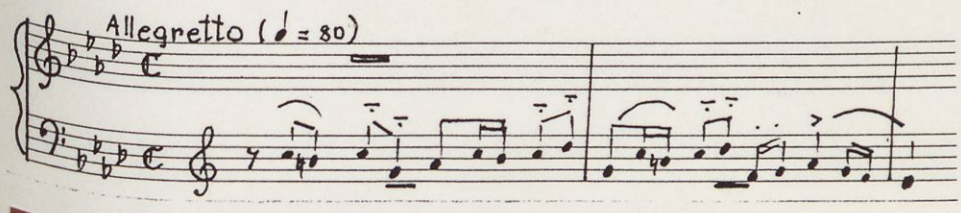
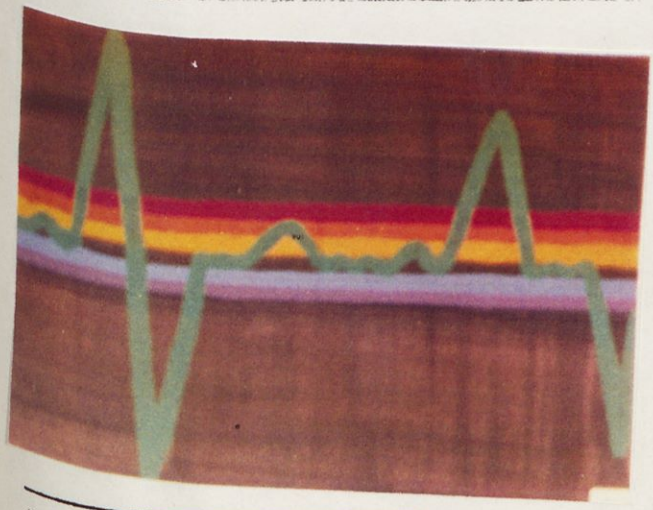


M. Lipovšek: Pesem deževnih kapljic

1/ Osnovna šola Brdo pri Lukovici, 1.razred

Ob vizualizaciji zvočnih predstav izstopa kot poseben fenomen že omenjena sinestezija - barvno slišanje ali sinopsija in tonovsko videnje ali fonopsija. Pojav je še posebno pogost pri otrocih in se začne pojavljati med 5. in 7. letom starosti. Sodobna psihologija obravnava sinestezije kot zelo žive predstave in jih opredeljuje v čiste in nečiste: prve so podobne pravim zaznavam, druge pa so manj jasne ali zgolj asociacije. Otrokovo slikanje ob glasbi je možno primerjati z nečistimi sinestezijami in eksperimentom Karwoskega /1942/, pri katerem so testirani nefotisti vizualizirali zvočni primer podobno kot fotisti. Slikanje ob glasbi potrjuje tudi teorijo Karwoskega in Stagnerja, da je to način urejevanja zaznavnih izkušenj, "poseben primer človekovih poskusov, da kontrolira svoje okolje" /1952/[1]. Ob tem se ponuja primerjava med otroškim slikanjem ob glasbi in navajanjem primerov sinestezij v literaturi /Pečjak, 1975/ :

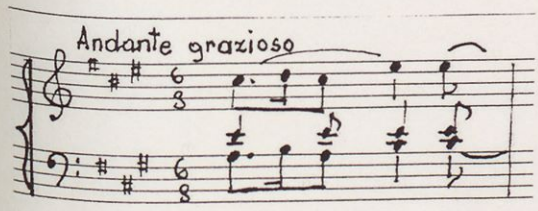
Osgood /1953/ omenja sinestetike, ki so med poslušanjem hitre glasbe doživljali ostre like /a/, med počasno glasbo pa okrogle like /b/.

a - Bach: Fuga v c-molu /W. kl. I. št.2/



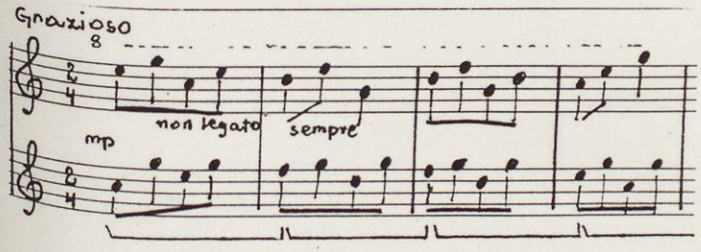
Miriam/7. razred/[2]

1/ v V.Pečjak: Psihologija spoznavanja, Ljubljana, 1975, str.lol

2/ Osnovna šola Tone Čufar, 1977/78

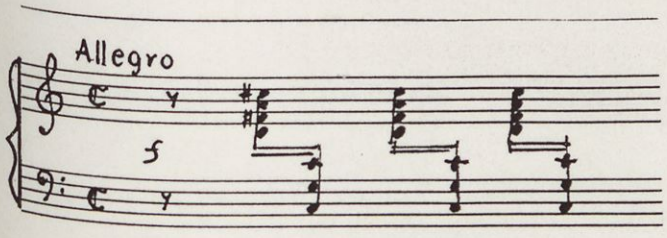
b- Mozart: Sonata A-dur /K.V. 33/

Jelka /6. razred/[1]

Posamezniki navajajo, da vidijo ob poslušanju glasbe spirale in polžaste oblike.

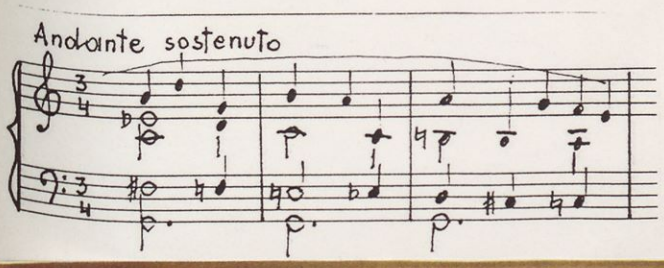
a-Rohde:Škatlica z godbo

1/ Osnovna šola Tone Čufar, Ljubljana, 1977/78

Mojca/4. razred/[1]

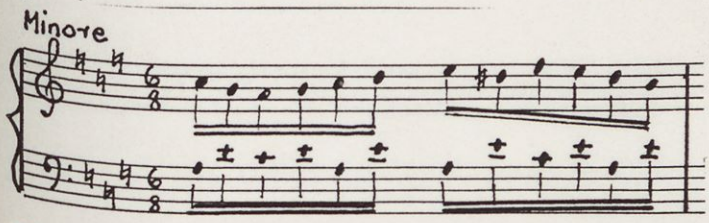
Slika vsebuje tudi rumeno in zeleno barvo, ki sta po mnenju sinestetikov tipični za visoke tone in tako tudi za primer predstavljene skladbe.

b-Ukmar: Razigranost/Ekspresije, št. 13/

Jerica (7. razred/[2]

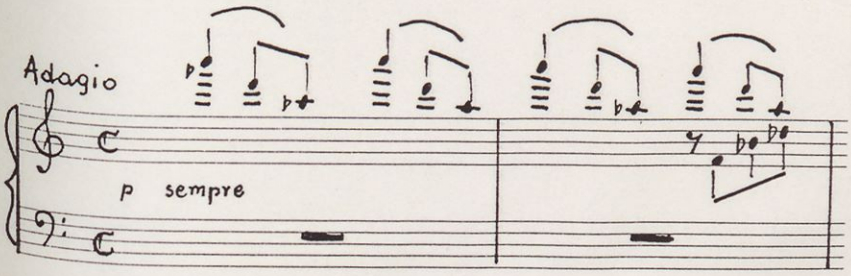
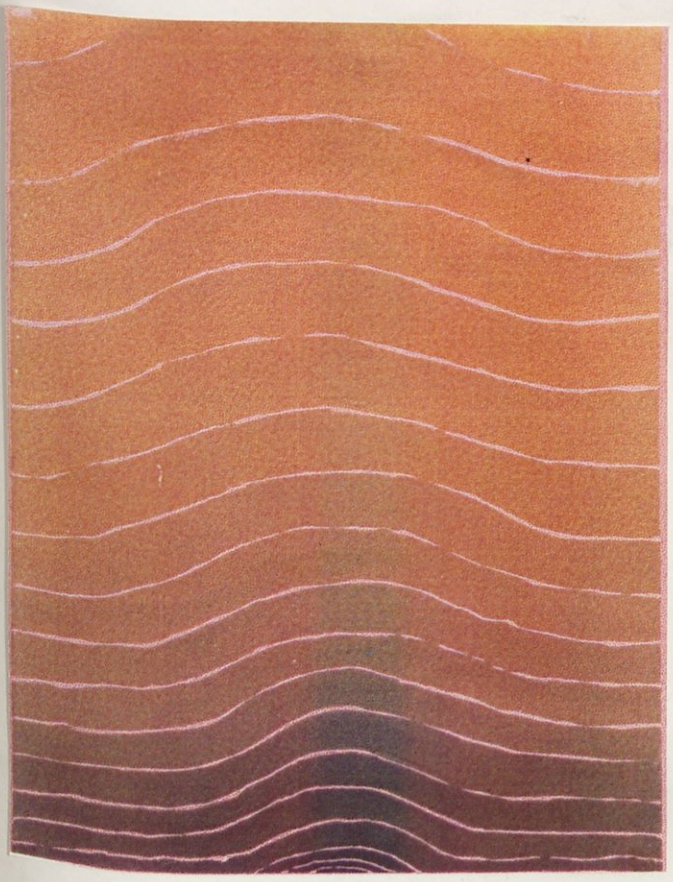
1/,2/ Osnovna šola Tone Čufar, Ljubljana, 1977/78

c. Ukmar: Meditacija /Ekspresije ,št. 1/

Tatjana/7. razred/[1]

Nekateri doživljajo ob glasbi vrsto barv, ki tečejo skozi vidno polje

a- Mozart: Sonata A-dur, /K.V. 33/ 3. variacija

Katja /6. razred/[2]

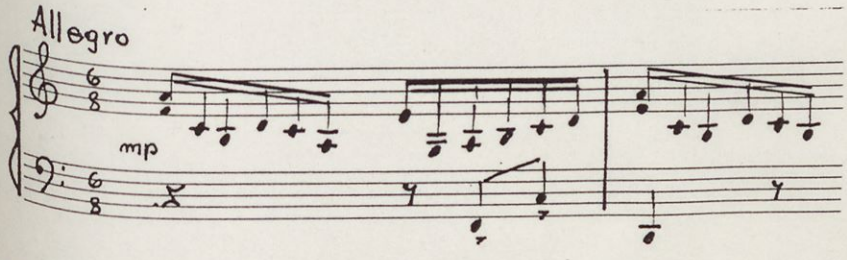
[1],[2] Osnovna šola Tone Čufar, Ljubljana, 1977/78

b. Ukmar: Zamaknjenost /Ekspresije, št.3/



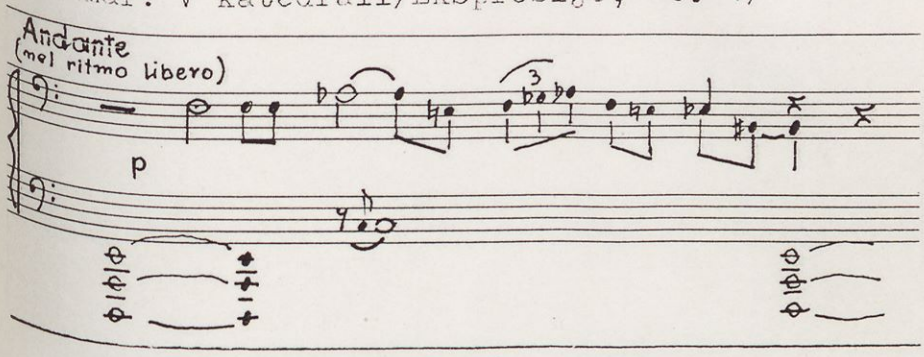
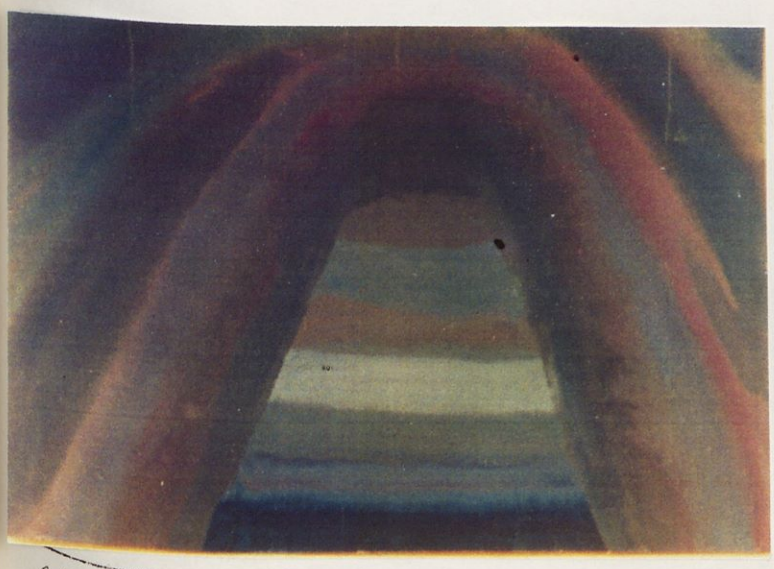
Valovnice poudarjajo ostinato.

Barbara/7. razred/[1]

Rdečo in oranžno barvo povezujejo sinestetiki s srednjim tonskim obsegom/a/, modro in vijoličasto pa z nizkimi toni /b/

a. Ukmar: Optimizem /Ekspresije, št. 5/

1/ Osnovna šola Tone Čufar, Ljubljana, 1977/78

Maja /8. razred/[1]

b- Ukmar: V katedrali/Ekspresije, št. 4/



Jasna /6. razred/[2]

1/, 2/ Osnovna šola Tone Čufar, Ljubljana, 1977/78

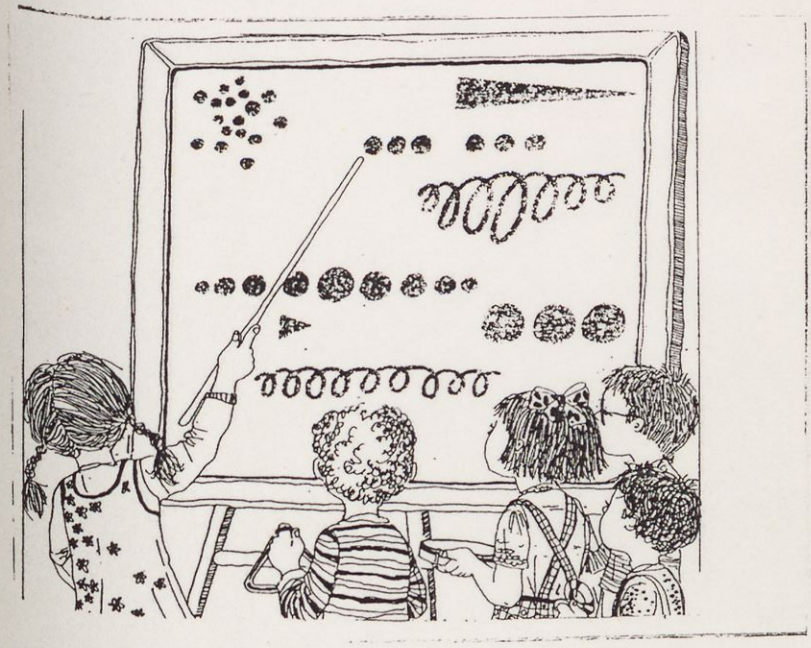
Otrok je med slikanjem v najpristnejšem stiku z glasbo in obenem s svojim lastnim jazom. Z barvami in liki ustvarjalno oživlja nevidne glasbene vsebine ter razpoloženja, prebujena z njimi. V sliki postajajo vidni in prav to priteguje otrokovo radovednost, sprošča fantazijo, spodbuja notranjo svobodo ter razvija zavest o čustvovanju in estetsko občutljivost. Lastno sliko otrok dopolnjuje tudi z razgovorom, s katerim dodatno pojasnjuje svoja doživetja in predstave. Ob "mali razstavi" lastnih likovnih sporočil učenci skupaj z učiteljem ugotavljajo skladnost doživetij ob glasbeni ali likovni kompoziciji ter povezanost posameznih glasbenih in likovnih elementov.

Reference na zaporedja glasbenih elementov - glasbena grafika

V okviru spoznavanja glasbene literature je nujna temeljna orientacija v njenih izraznih elementih. V tem pogledu ni možno zanemariti zapisa in branja kot orodja glasbene umetnosti. Osnovnošolska glasbena vzgoja ju zato načrtuje v najosnovnejši obliki. Pri tem je pomembno, da učenec posamezne notne znake dojame kot simbole neposrednih zvočnih izkušenj ter obenem kot like, ki vzbujajo estetski doživljaj.

Če posredujemo notni zapis po direktni poti in konvencionalni obliki, smo ga odtrgali od tam, od koder je nastal. To je iz fonetičnega simbolizma, težnje, da označujemo zvočne pojave s simboli. In obratno, če izpeljemo zapis skozi ustvarjalni postopek, ga obogatimo z otrokovo lastno izkušnjo v vizualizaciji zvočnih predstav, hkrati pa z novim elementom v likovnem izražanju. Ta postopek je znan v sodobnih učbenikih in navodilih za glasbeno opismenjevanje kot glasbena grafika /Kühlenthal, 1976; Spies,Reinhardt, 1978/, grafična notacija /Neuhauser, Reusch,Weber,1979/, zgodnja notacija /Renggli, 1979/ in slikovni zapis /Ventlugina, 1968/. Učenci pri tem ustvarjalno prenašajo zvočne predstave v vidne simbole /a/ in obratno-vidne simbole zvočno oživljajo z glasovi ali otroškimi glasbili /b/.

a- glasbeni zapis



b- glasbeno branje

Glasbena grafika se veže na tehniko risanja in pri tem uporablja barvo ali pa tudi ne. Predvsem išče predstavne like ter razvija motorične funkcije, ki so potrebne za glasbeni zapis. Glede predstav in motorike se povezuje tudi z gibnim izražanjem posameznih glasbenih elementov. Tako npr. prenese učenec predstavo tonskih višin iz proste gibne linije ali eksaktnejše fonomimike v likovni prostor ali pa ritmično vsebino likovno izrazi tako, da jo motorično dosledno imitira.

Za razliko od slikanja, ki je vezano predvsem na zaznavo glasbene vsebine, grafika poudarja tudi izvajanje zaznanih elementov. Zato je definirana kot posebna didaktična ustvarjalna igra za reprodukcijo. /Neuhauser, Reusch, Weber, 1979/.

Likovno izražanje ob glasbi in njenih elementih vključuje poleg slikanja in risanja tudi plastiko. E. Bašić/1987/[1] navaja otroške ponazoritve zlogov izštevanke v glini .

a- začetni zlogi izštevanke "Taram, baram,beca" v nepomenskih likih:

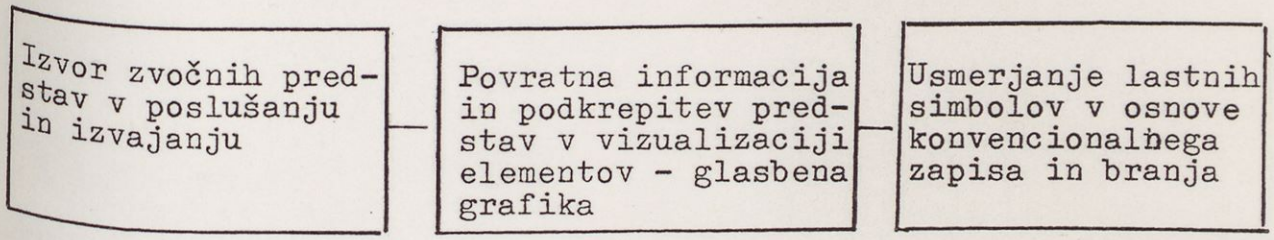
b- začetni zlogi izštevanke v pomenskih likih:

c- cela izštevanka v nepomenskih likih :

1/v D. Belamarić:Likovno stvaralaštvo djeteta; Djete i kreativnost,Zagreb,1987, str.143

Postopno z razvojem in utrjevanjem analitičnih predstav pri učencih usmerjamo njihove lastne simbole h konvencionalnim znakom v notnem zapisu. Še poseben pomen imajo lastni simboli v primerih sodobne notacije. Poleg določene predstavne skladnosti, odpirajo tudi vpogled v smeri sodobne glasbene ustvarjalnosti, kjer skladatelj hkrati z oblikovanjem novega glasbenega dela, oblikuje tudi njegov specifičen zapis.

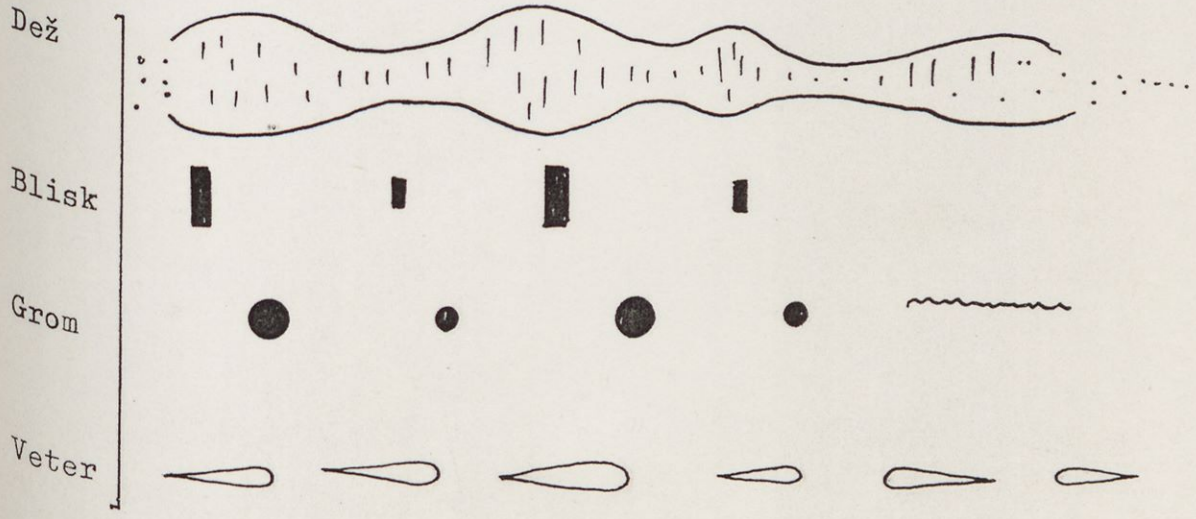
Shema postopka glasbenega opismenjevanja in branja



Primeri grafičnih zapisov

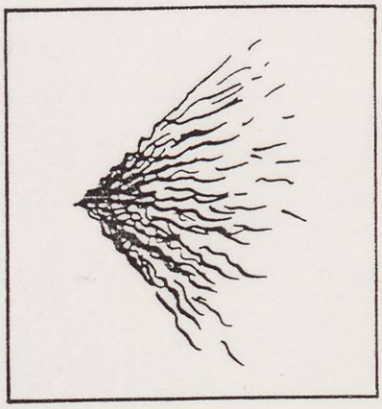
Zvočne igre, ki se nanašajo na neposredno okolje, približajo otroku lastnosti zvoka in njegova sredstva. Svoje zvočne izkušnje in predstave otroci ustvarjalno oblikujejo v določene programske vsebine, ki jih nato vizualizirajo ter predstavijo z glasovi in otroškimi glasbili.

a- Nevihta / Föerster, 1980/



Kaotičnost

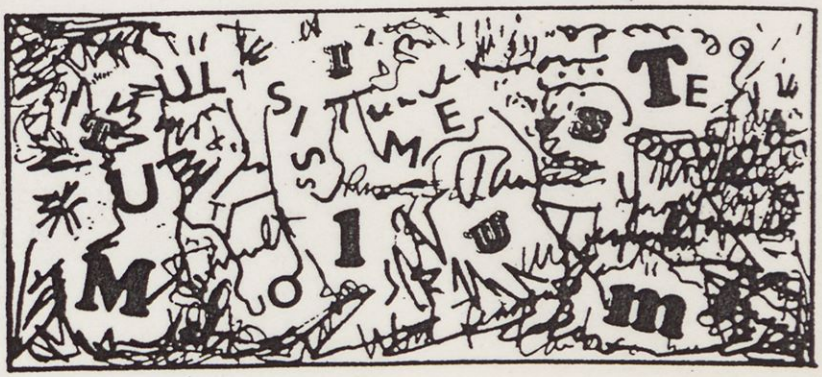
Eksplozivnost



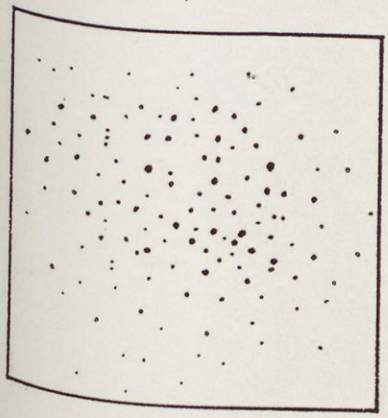
Eruptivnost

Zmedenost

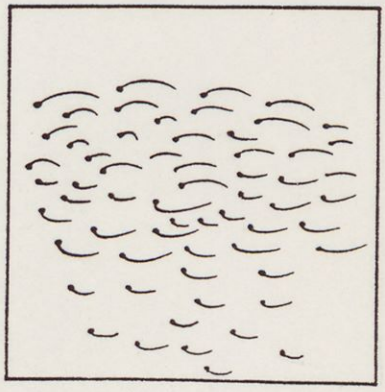
"Dekompozicija" - nasprotje urejeni zvočni obliki; /glasovi in kombinacije besede "tumultuosissimamente"/



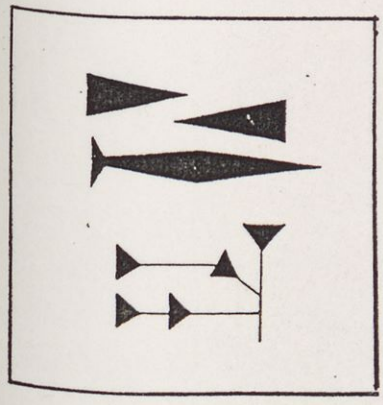
Kratki glasovi
/"bleščeče, zvezdnato"/

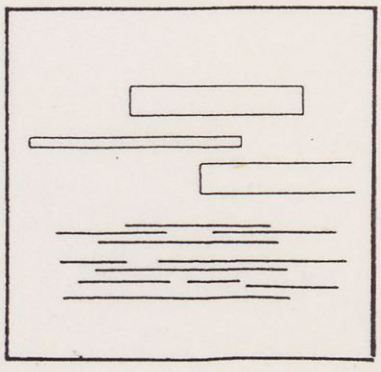


Dolgi glasovi
/"plavajoče"/

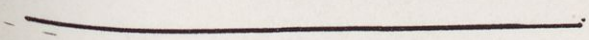


Sozvočja, ki se spreminjajo skozi dinamiko in gostoto glasov;/"abba-dugga, abba-kalla"/



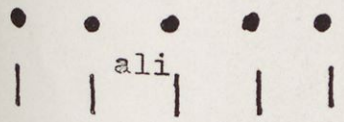


Primeri najbolj razširjenih grafičnih simbolov, ki jih navajajo posamezni avtorji v zvezi z otroškimi glasbenimi zapisi /Stasinska, 1978/



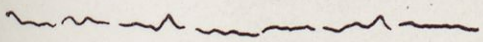
daljši izdržan ton/blokflavta, imitacija avtomobilske hupe/

izdržan šum /tekoča voda/

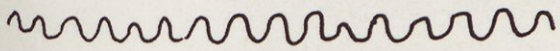


ponavljanje kratkih zvokov/udarci na boben, les, odmevi korakov, toni na eni izmed ploščic ksilofona.../

ponavljanje šumov ali clustrov-grozdov

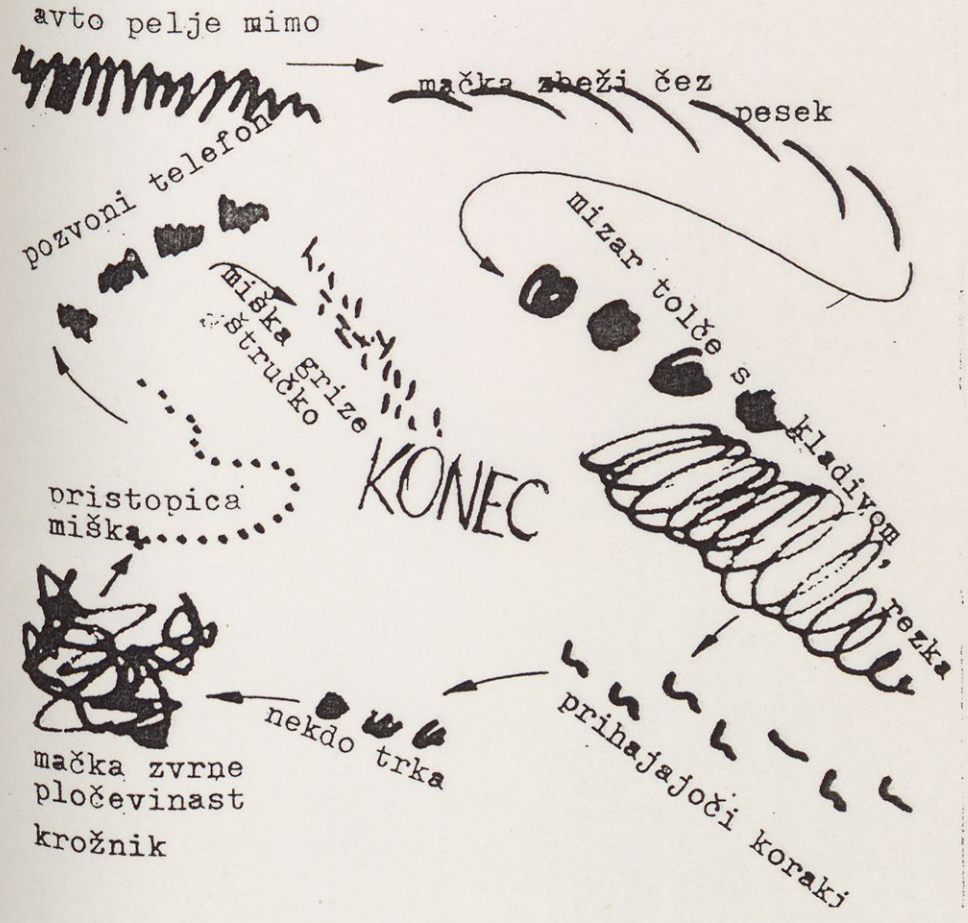


potresanje kraguljčkov

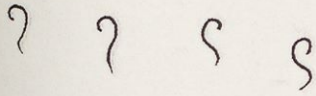


odmevi hitrih udarcev v zgornjem kotu triangla

b - Zvočni dogodki/Renggli, 1978/



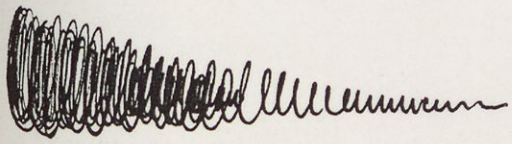
Učencem višjih razredov so namenjeni grafični elementi za vokalno improvizacijo, ki jih navaja Schafer/1972/. Posamezne slike usmerjajo v izreko glasov in besed, artikulacijo, dinamiko in zvočne kombinacije, povezava in organizacija slik pa v končno zvočno kompozicijo.



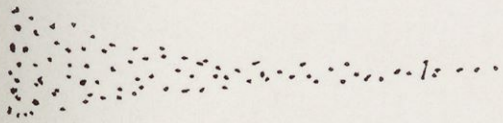
izzvenevanje posameznih tonov:

-činel, gonga

-triangla

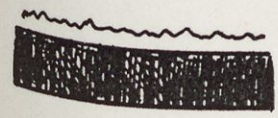


-tamburina



-ropotulj

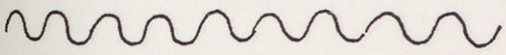
sozvočja, grozdi



grozdi in spremljajoči zvok

grozd, ki se spreminja po gostoti

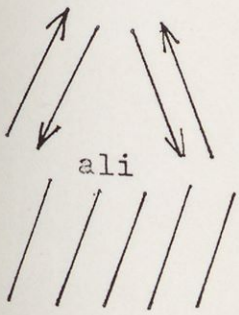
krajši toni različnih višin



valovanje tona

izzvenevanje različno visokih tonov

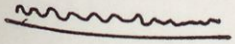
različno dolgi in visoki toni



glissando

glasno

srednje glasno

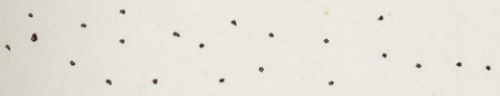


tiho

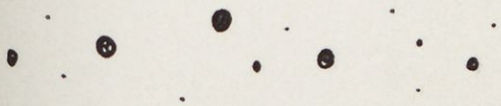
crescendo

decrescendo

glasni toni



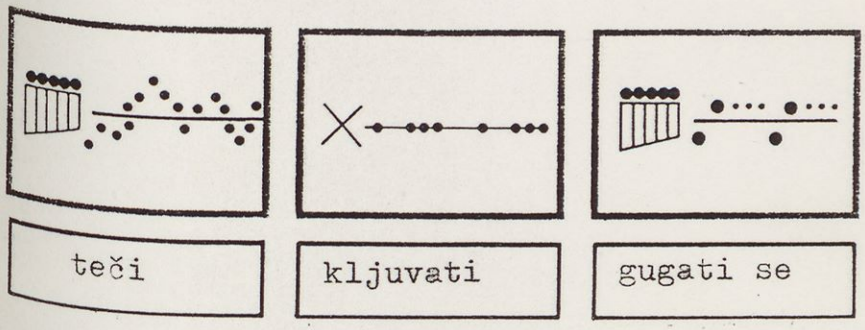
tihi toni



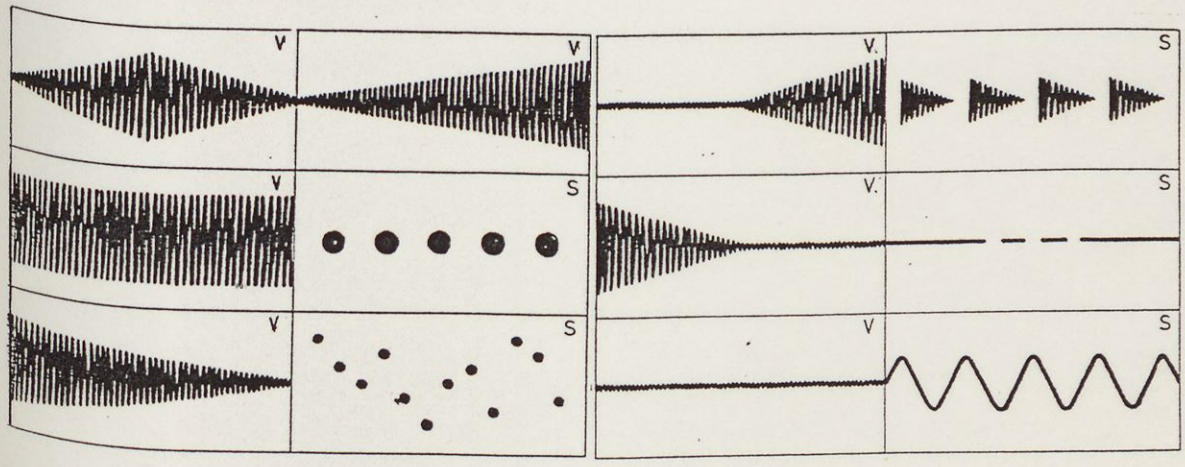
tihi in glasni toni

Primeri grafičnih simbolov, ki usmerjajo v zvočno slikanje. Pri tem učenci posamezno sliko ozvočijo, nato pa jo v zgodbi kot leitmotiv /vodilni motiv/ povezujejo z določeno besedo. Končni namen te dejavnosti je v tem, da učenci samostojno oblikujejo nove povezave med besedo, sliko in zvoki.

Primeri leitmotivov za "Zgodbo o pastirici" / Neuhauser, Reusch, Weber, 1979/

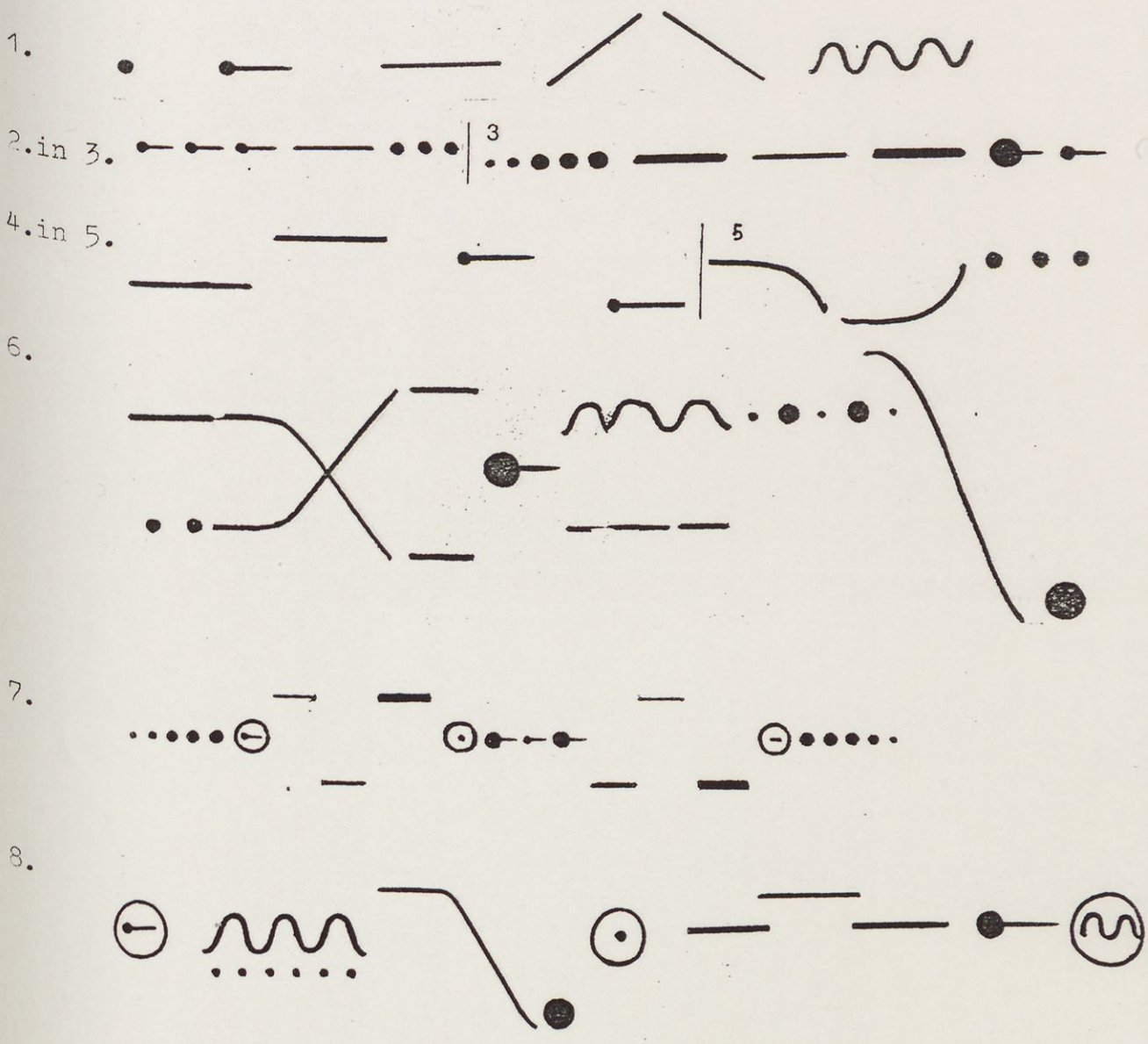


Isti avtorji navajajo zvočno igro, v kateri posamezne karte nakazujejo različne lastnosti zvoka. Kombinacije kart in poustvarjanje njihovih simbolov omogočajo različne celostne zvočne vsebine.

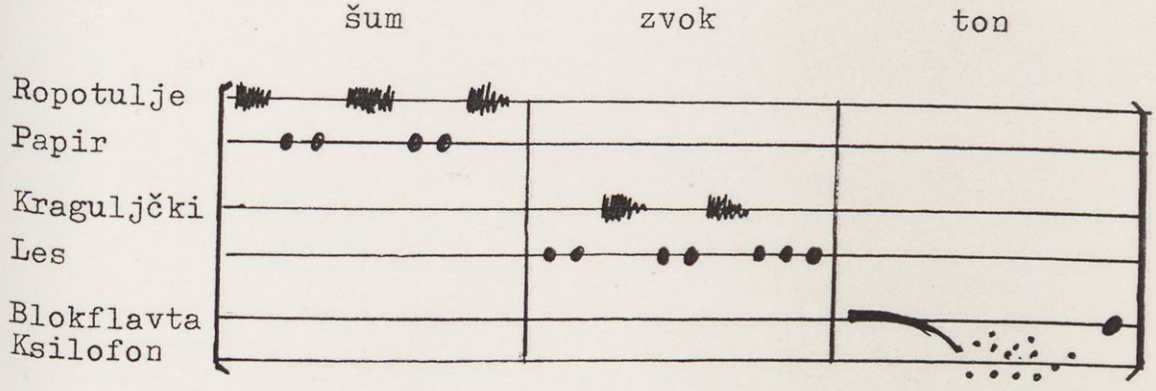
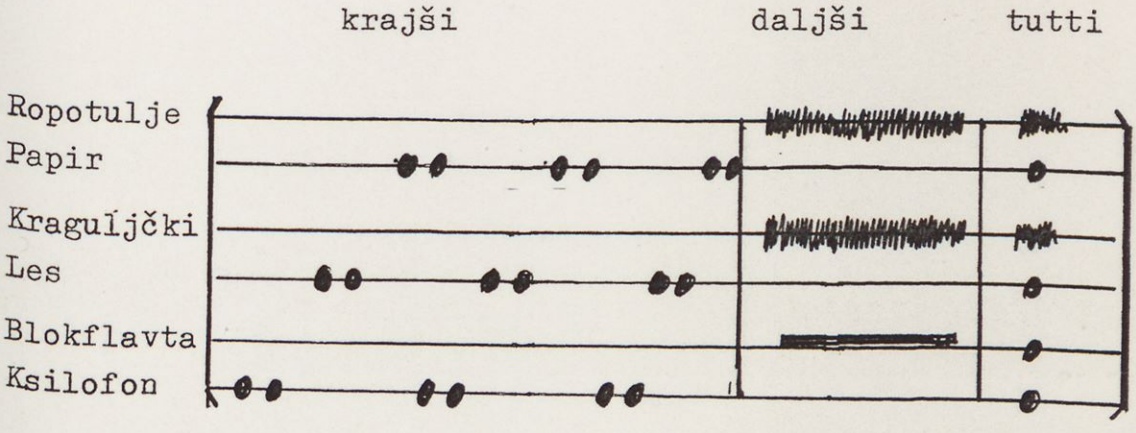


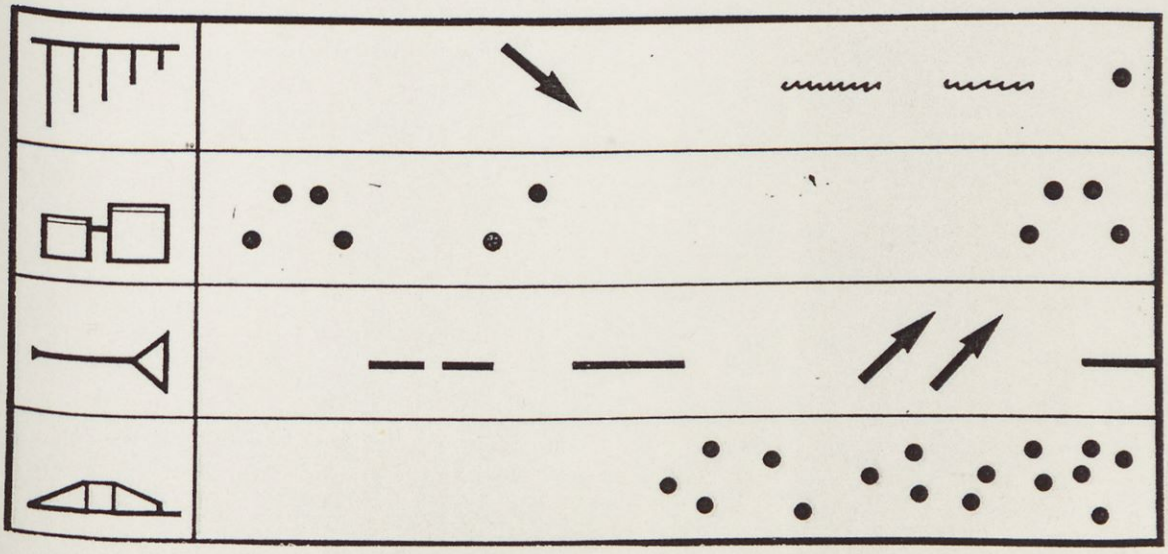
Horizontalni zapis grafičnih simbolov usmerja v potek improvizacije - aleatorike, ki se poraja na temelju relativnih višin, trajanj, artikulacije in izmenjave izvajalskih sredstev /Spies, Reinhardt, 1978/.

Odlomki iz posameznih grafičnih vzorcev:

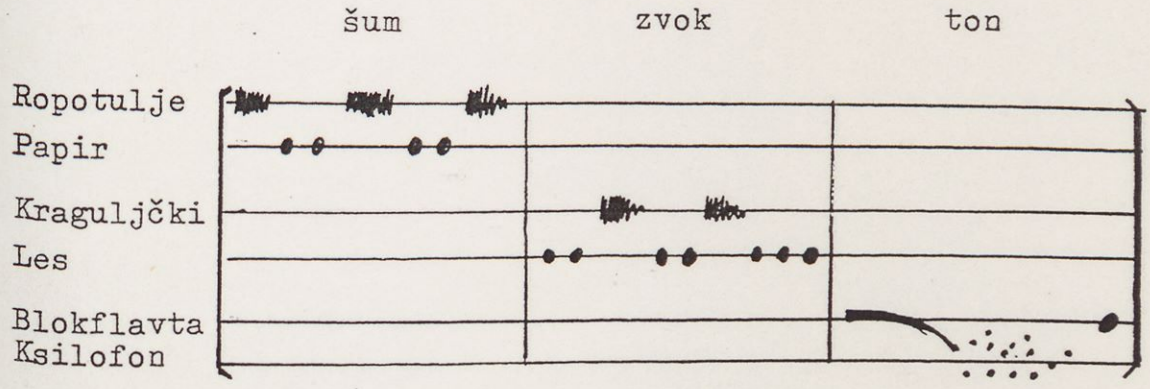
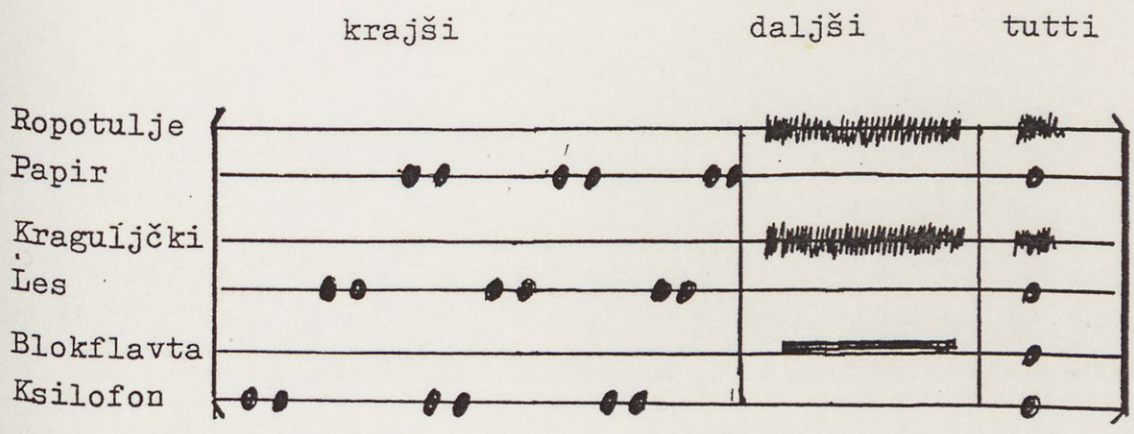


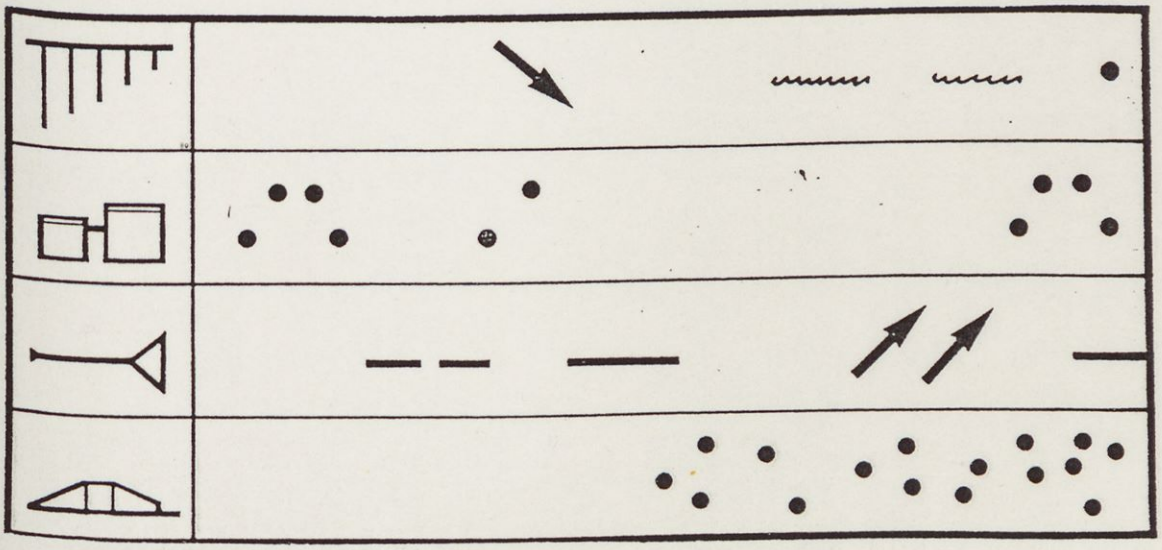
Primeri partitur z grafičnimi simboli, ki posredujejo:

a -vrste zvoka, zvočne barve glasbil ter relativna trajanja in višine /Neuhauser,Reusch,Weber, 1979/.

b - relativne višine in trajanje zvokov na imporiviziranih glasbilih:

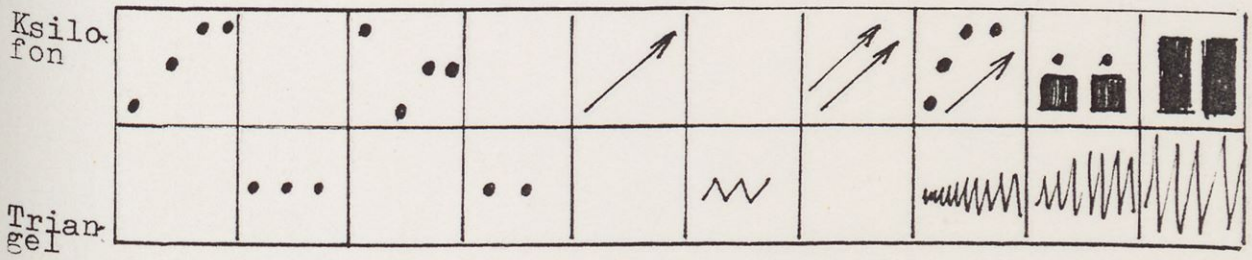


Primeri partitur z grafičnimi simboli, ki posredujejo:

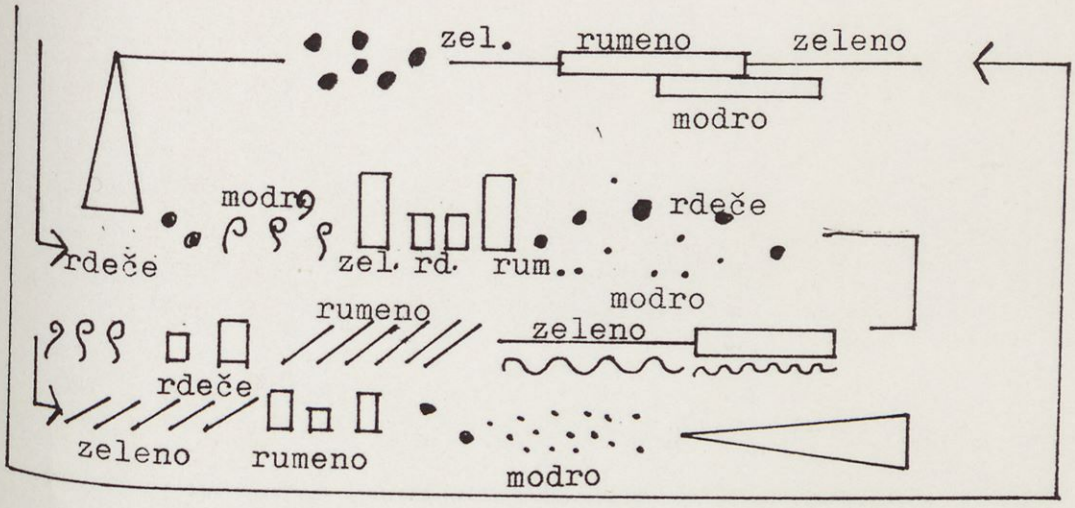
a - vrste zvoka, zvočne barve glasbil ter relativna trajanja in višine /Neuhauser, Reusch, Weber, 1979/.

b - relativne višine in trajanje zvokov na imporiviziranih glasbilih:



c - tonske višine, sozvočja in artikulacija na dveh glasbilih /Foerster, 198o/:

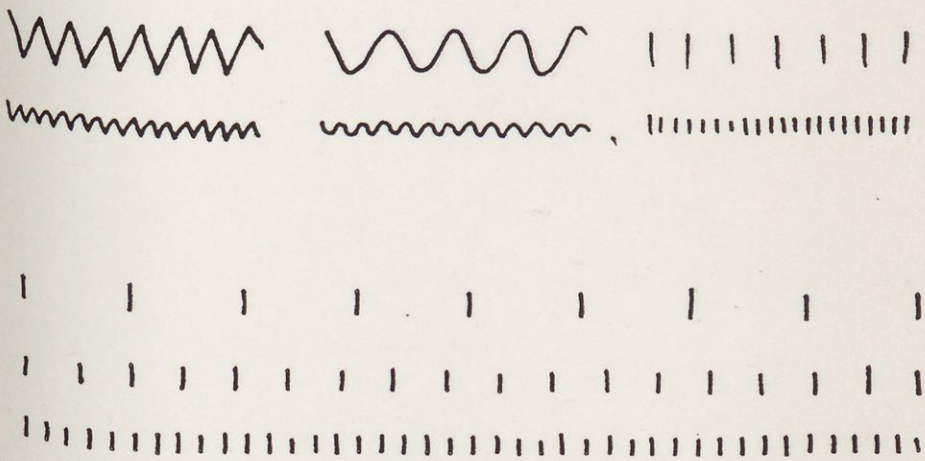


Odlomek iz grafičnega zapisa, kjer so simbolom dodane tudi barve, ki usmerjajo učenca v izbor glasbil /Stasinska, 1978/



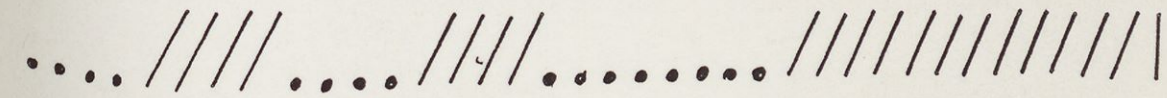
Grafični simboli odkrivajo učencu tudi odnose znotraj posameznih zvočnih elementov. Tako npr. v zvezi z glasbenim časom vizualizirajo pojme kot so mera /doba-utrip/, hitrost /tempo/, trajanje in ritem.

Prikaz otrokovega ponazarjanja dob v različnih tempih, ki poteka vzporedno s poslušanjem glasbenega primera /Renggli, 1979/:

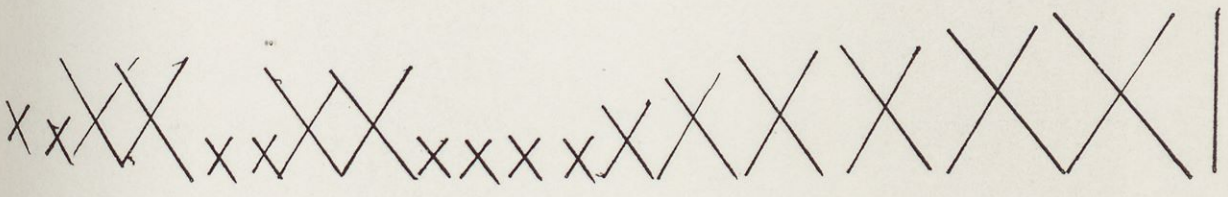


Primeri grafičnih zapisov učencev ob zaznavi pesmi J.Bitenca Križ - kraž:

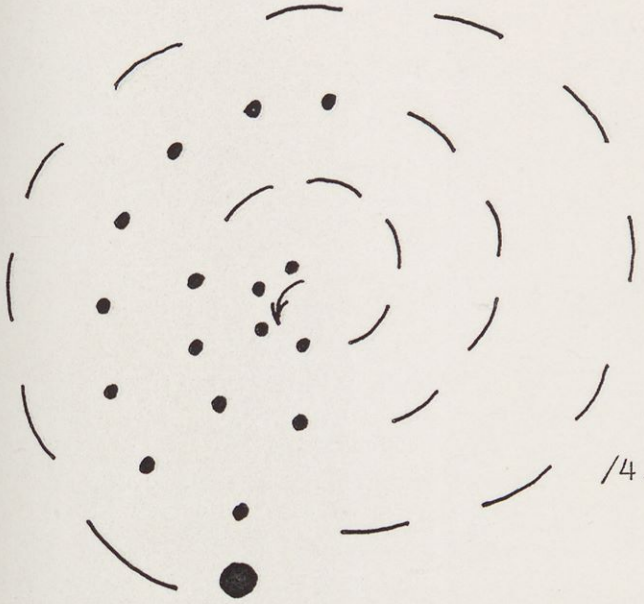
a - metrum, ter izmenjava solista in zbora:



b - metrum, izmenjava solista in zbora ter naraščanje jakosti:



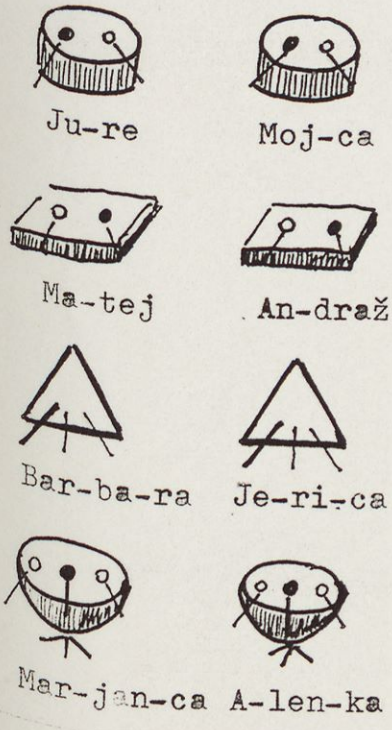
c metrum, izmenjava solista in zbora, naraščanje jakosti ter vzorčni napev, ki je spodbudil obliko spirale:



/4. razred, Celje, 1977/

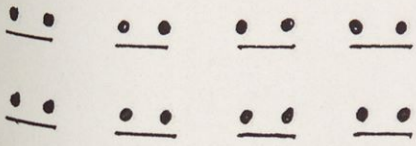
Vizualizacija naglašenih in nenaglašenih zlogov, ki v glasbi nakazujejo posamezne zvoke-tone ter težke in lahke dobe.

a



b

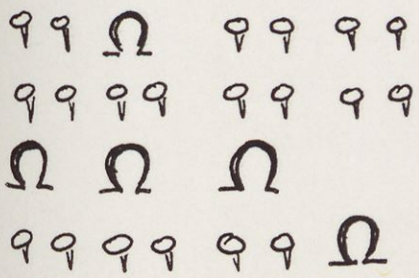
Zapis odnosa med mero in ritmom /dobami in prvimi poddelitvami/ v besedilu:



Če bi ure vse obstale,
bi zmešnjave res nastale.
/R.Robič/

Primeri pomenskih simbolov v zapisih ritma besedil:

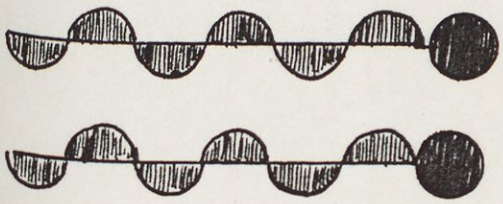
a



Izštevanka

En kovač konja kuje,
koľko žebljev potrebuje?
En, dva, tri
pa povej število ti!
/ljudska/

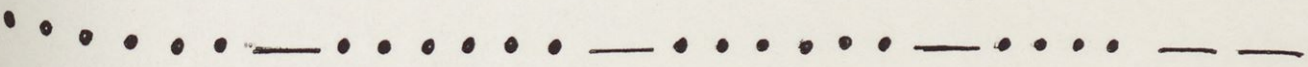
b



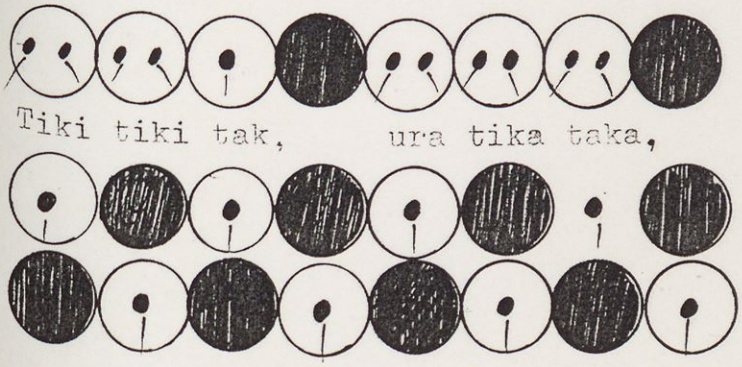
Uganka

Dan na dan grem čez morje
pa ne zmočim si noge.
/J.Stritar/

Zapis ritma inštrumentalne teme; Haydn: Simfonija št.94, 2.stavek



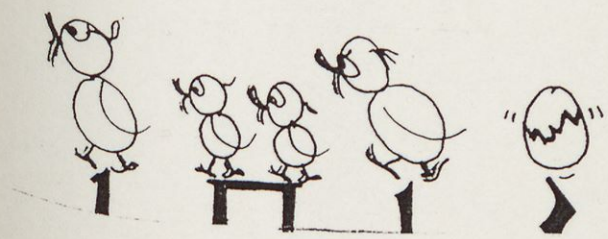
Ponazoritev tišine-pavz v ritmični vsebini in dodanih spremljavah:



Dobe, prve poddelitve ter pavze v slikovnem zapisu in ritmični stenografiji /Maggaragia, 198o/ :

a

b

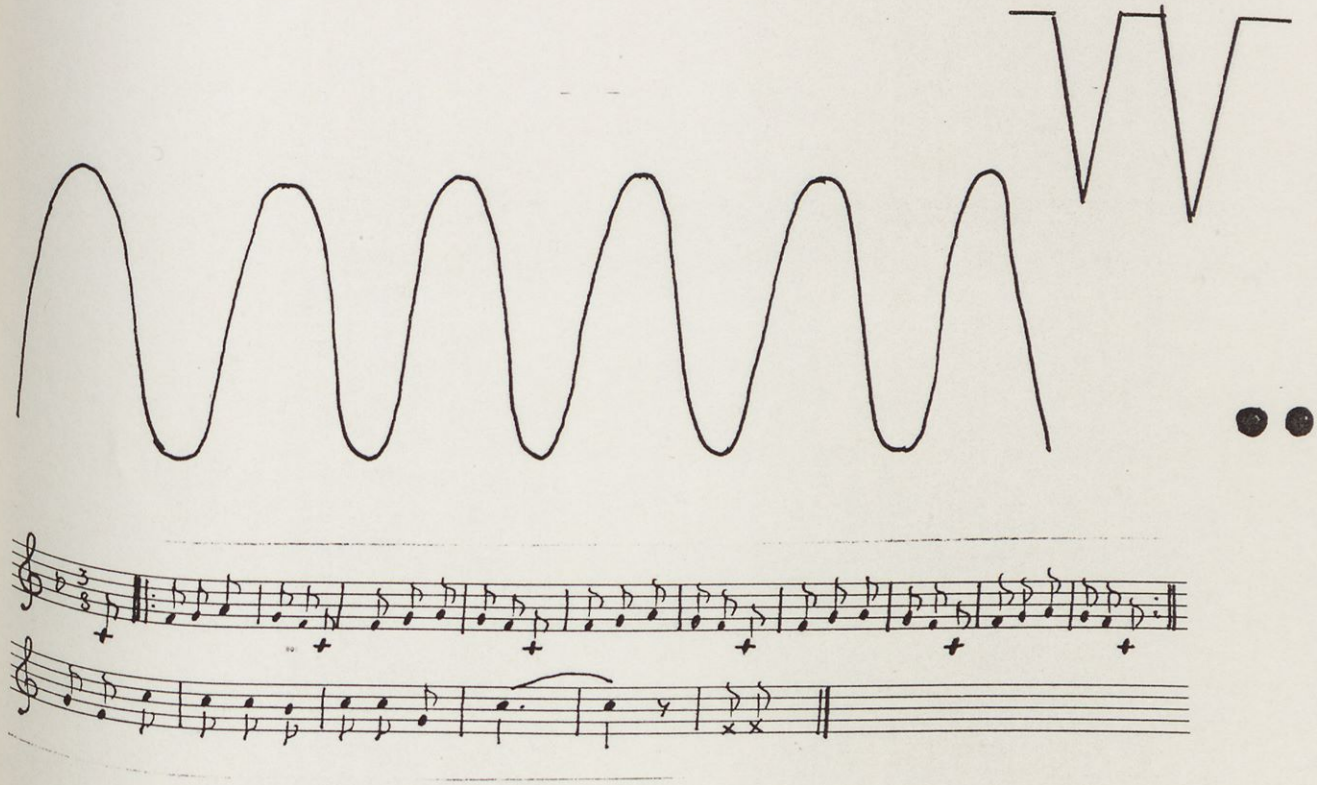


Prenos grafičnih simbolov v notni zapis ritma

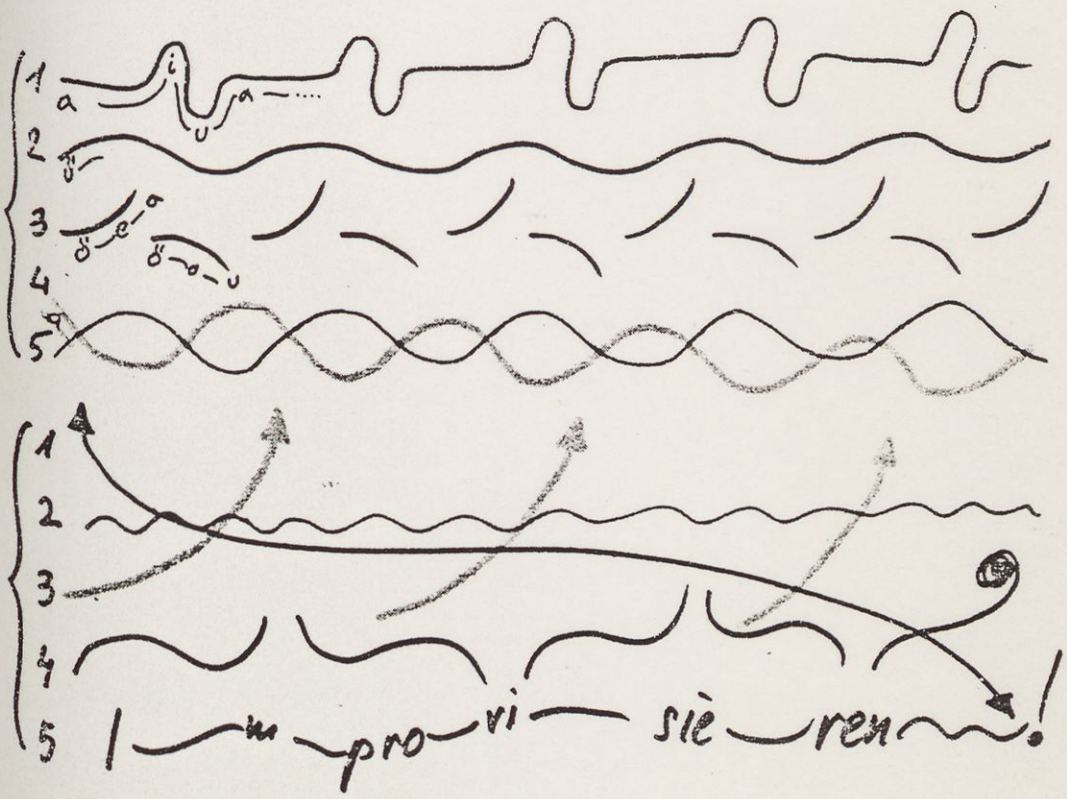
Klip klop klipe klope klipe klop

Tudi med melodijo in likovno linijo je morfološka zveza, ki jo otrok podobno kot ritem prenese iz zvočnega in gibnega občutja v grafično podobo. Melodijo doživljamo v celostnih likih in otroci v začetnih razredih jo največkrat izrazijo z valovnico.

Npr.: zapis melodične linije Pahorjeve pesmi "Dimnik"

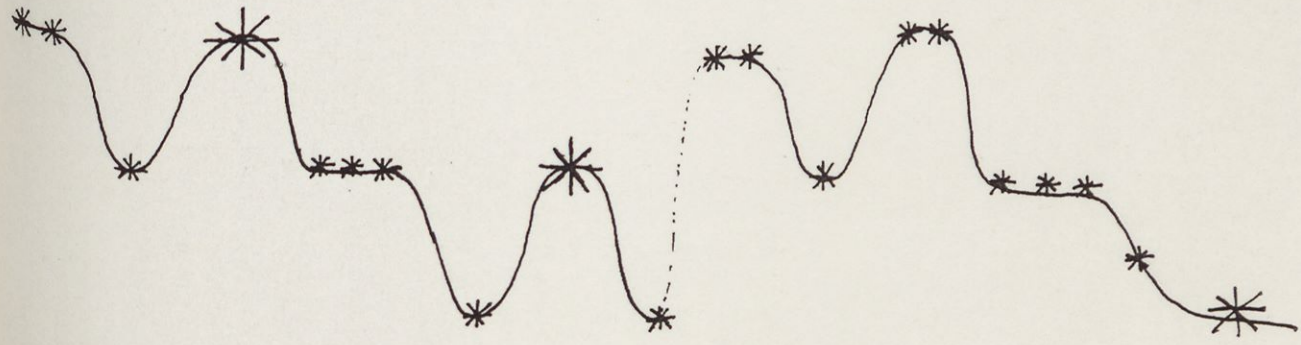


Valovnice in vijuge usmerjajo tudi improvizacijo v Kellerjevi "igri glissandov" /1972/

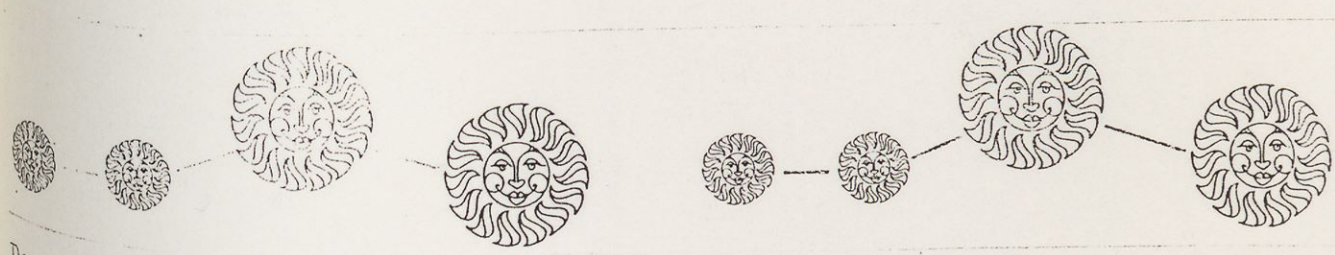


Postopoma, ko se učenci zavedajo melodije kot zaporedja tonov, dodajo valovnici tudi simbole za tonske višine in trajanja. Če gre pri tem za pesem, so simboli ponavadi pomenski in se vežejo na značilne besede.

Npr.: a/ Pirnik: Bele snežinke

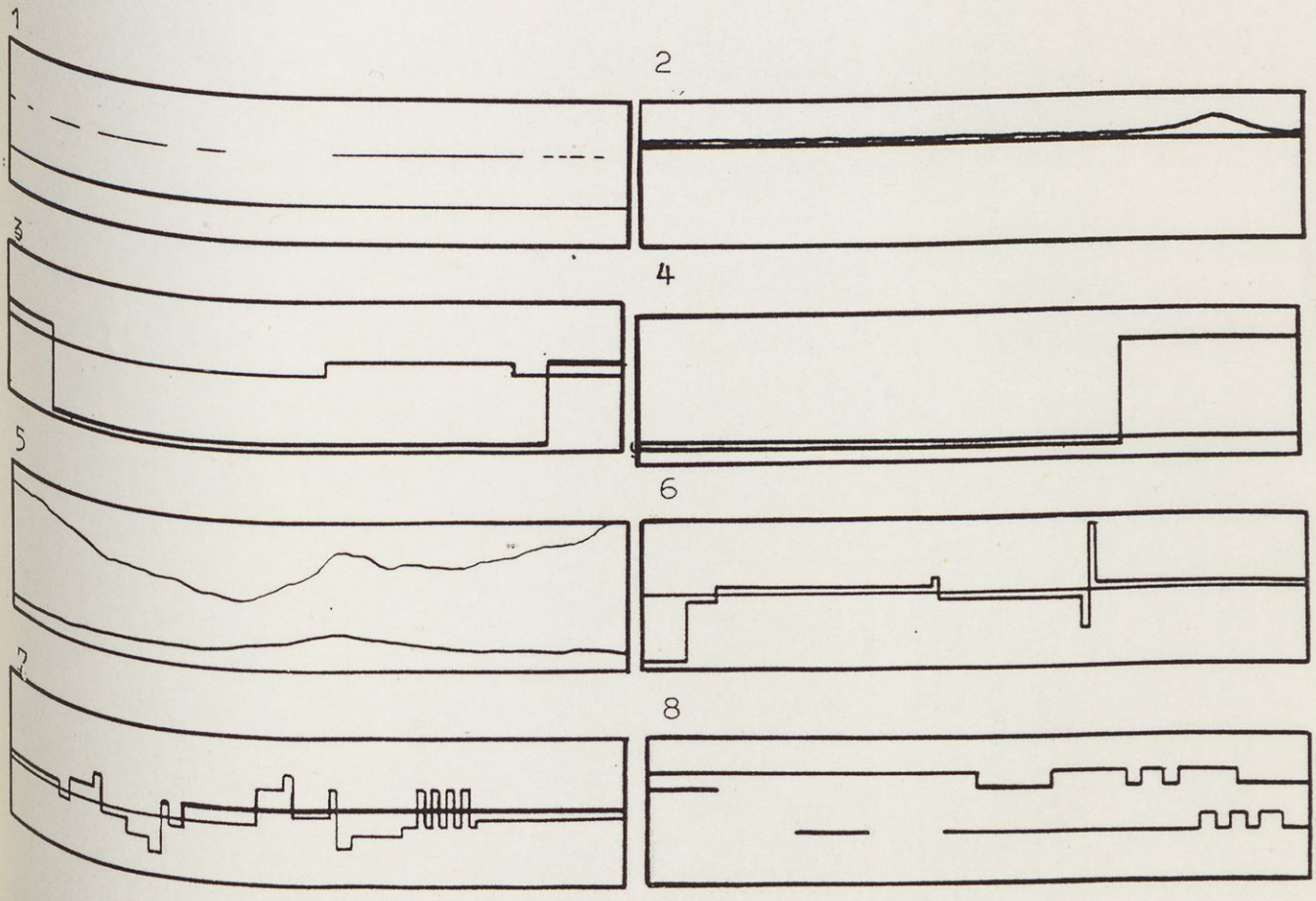


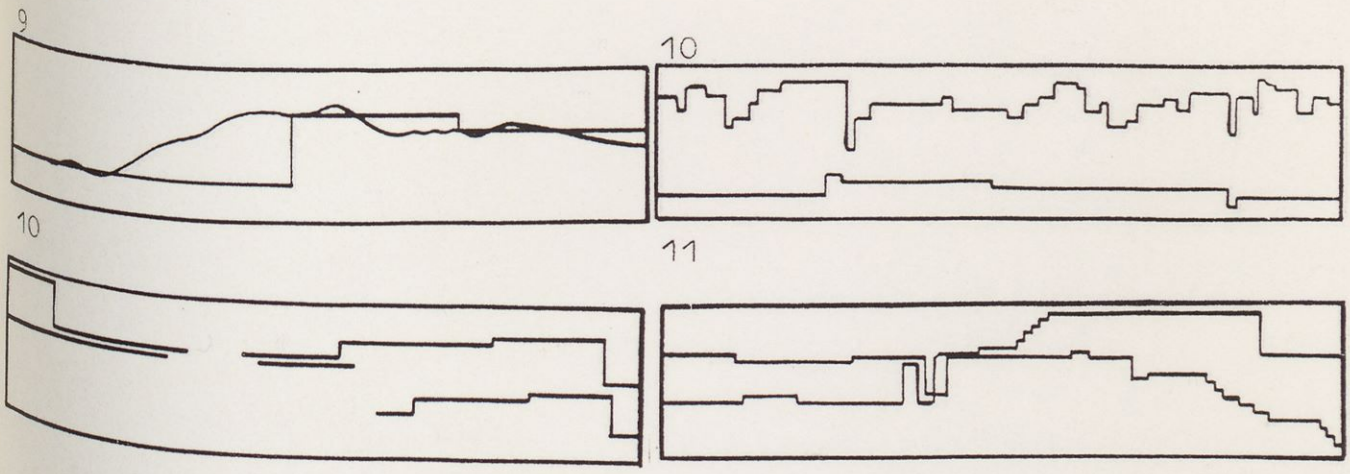
b - Odlomek iz Jutranje pesmi /Sulz, 1985/



Primer grafičnih spodbud, ki usmerjajo v "interpretacijo, improvizacijo in kompozicijo" /Vetter, 1977/. Na vsakem od dvanajstih grafičnih listov avtor posreduje osem različnih kombinacij intervalov, ki jih učenci skozi improvizacijo interpretirajo in izoblikujejo v celostne kompozicije.

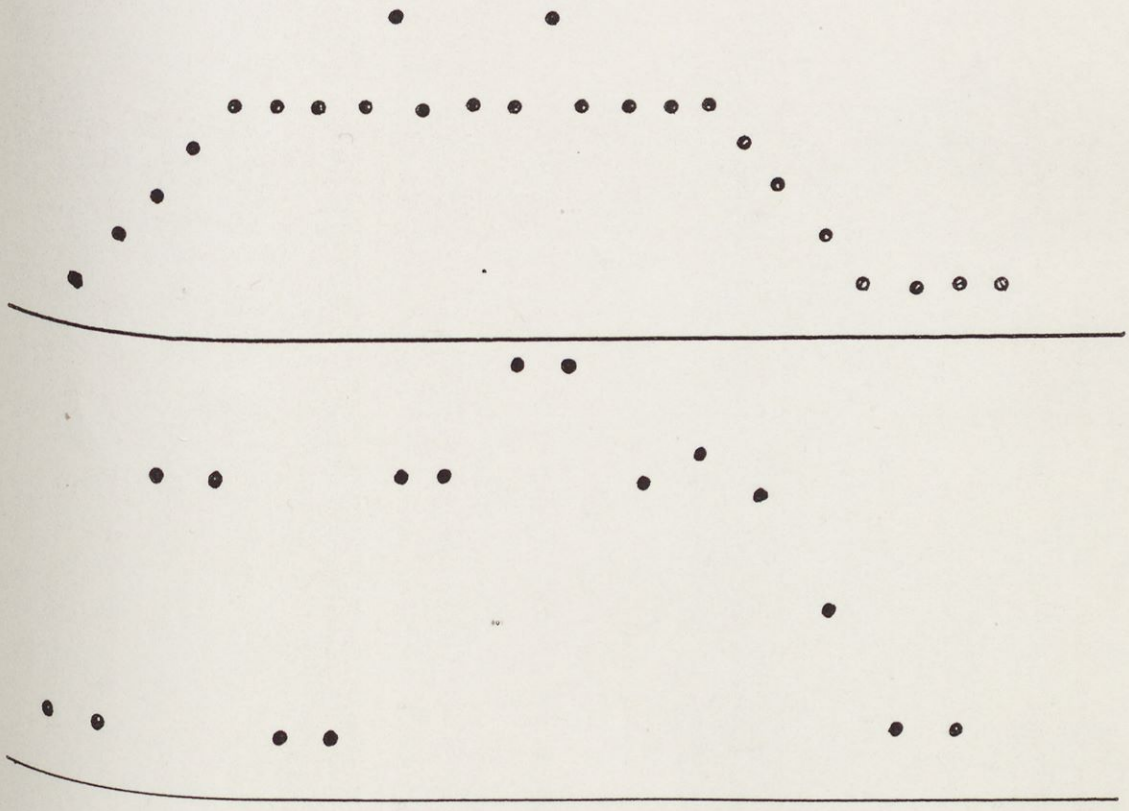
Primeri vzorcev iz posameznih grafičnih listov:



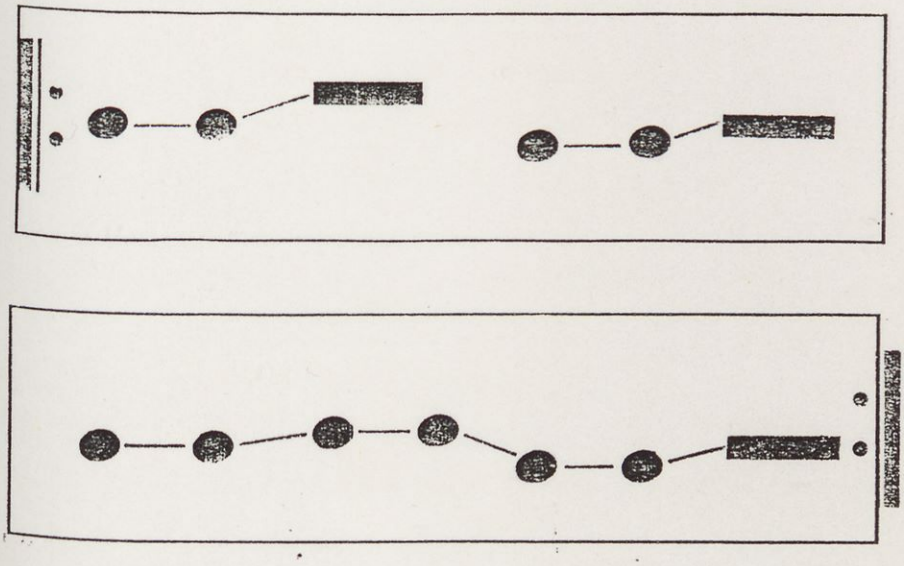


Grafični simboli kot pripomoček za iskanje fiksiranih odnosov med tonskimi višinami /Spies, Reinhardt, 1976/ :

a



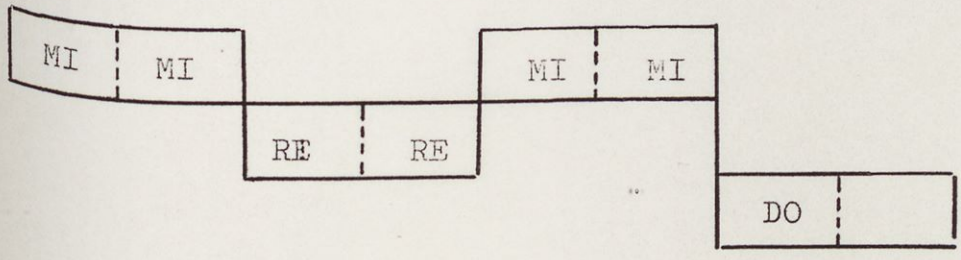
b Višinam se priključujejo tudi trajanja /Sulz, 1985/



Grafični simboli za tonska trajanja razporejeni v prostoru in združeni s solmizacijskimi zlogi nakazujejo in poimenujejo tonske višine./Oblak, 1984/.

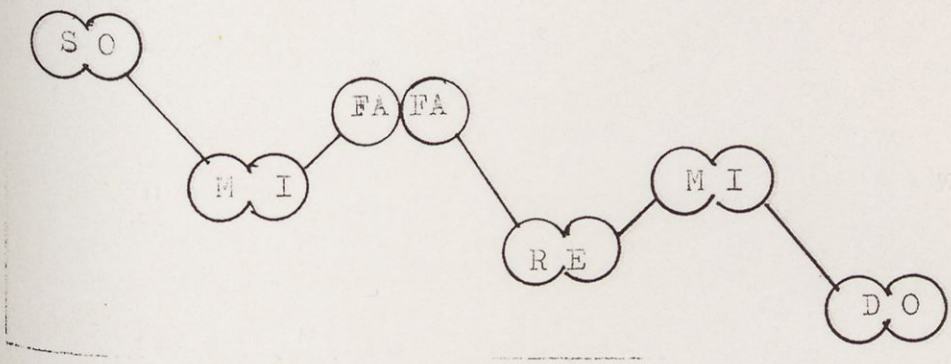
a

Sonček sije, dež, megla
/ljudska/



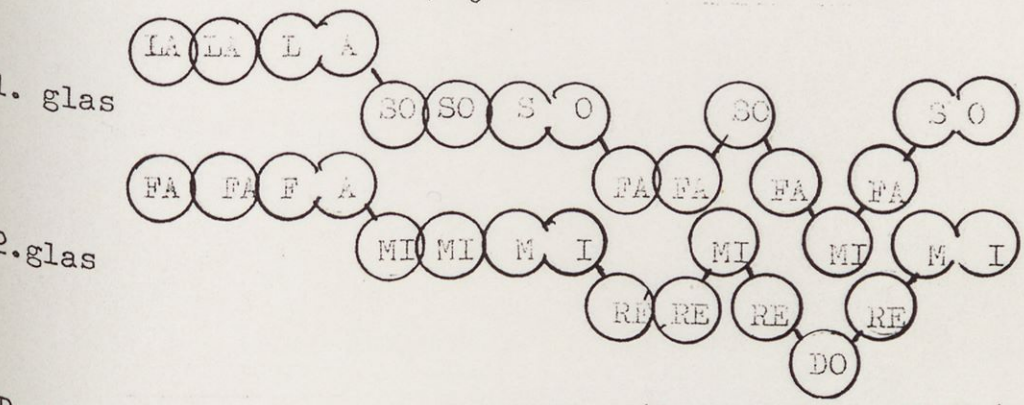
b

Adlešičko kolo
/ljudska/



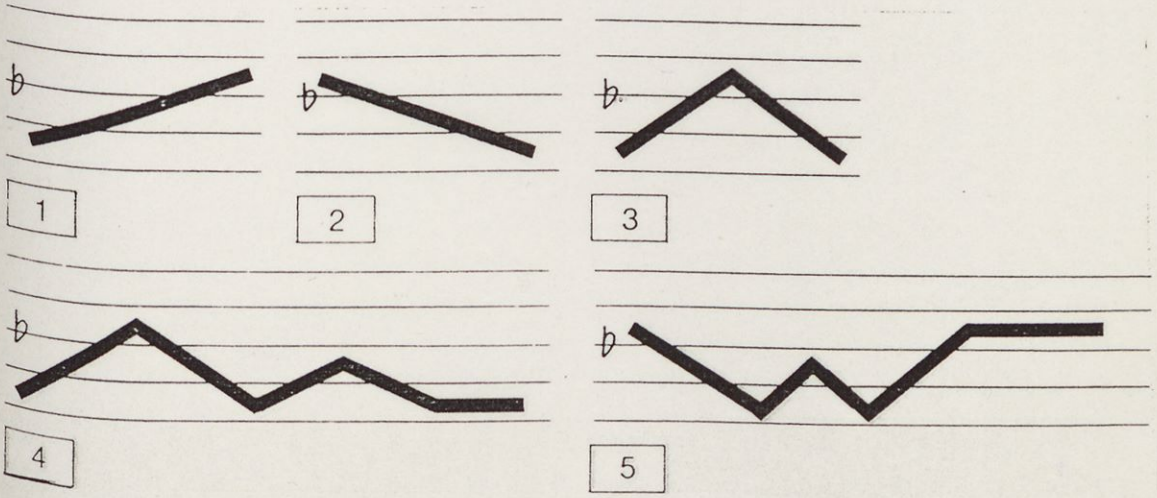
c

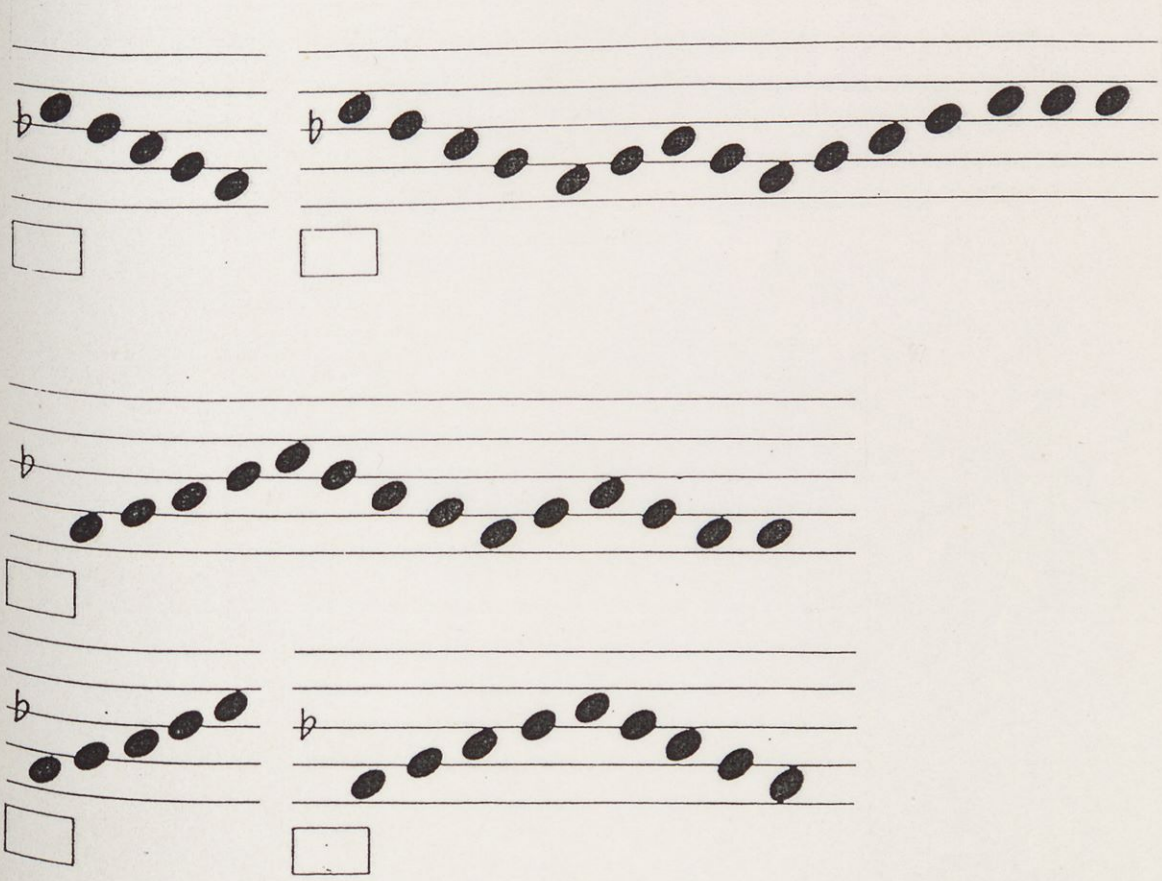
Fse, kaj lazi po ten sveti
/ljudska/

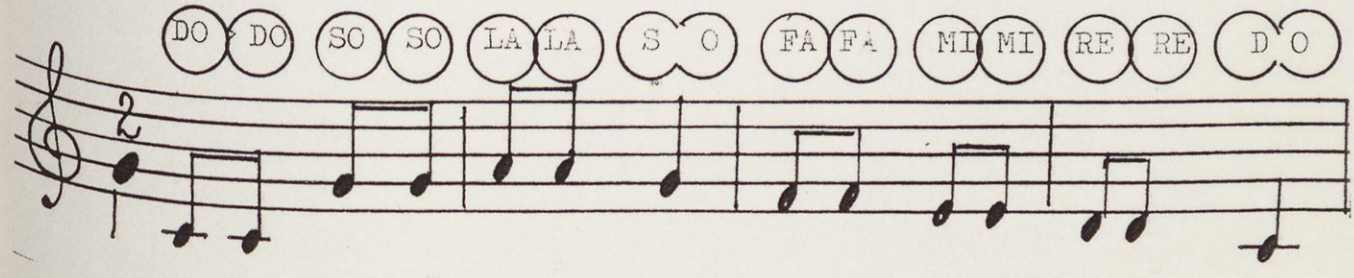


Prehod v notno črtovje /Neuhauser, Reusch, Weber, 1979/

a - linije, ki nakazujejo potek melodičnih motivov in za katere učenci poiščejo rešitve v notnem zapisu:

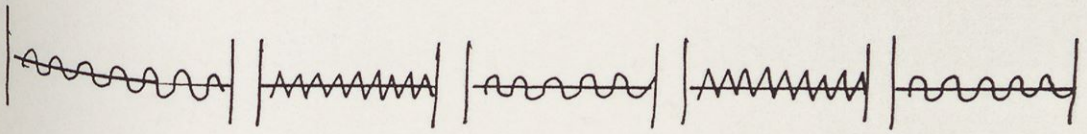


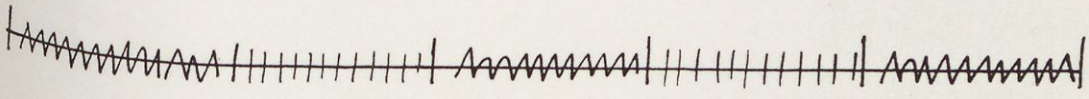
b

Prenos simbolov v notni zapis:

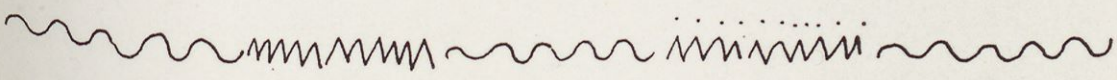
Računstvo
/francoska ljudska/

Glasbo razumemo kot urejeno zvočno zaporedje in njen red je zapopaden v oblikah. Glede na to je postopno osveščanje učencev za glasbeno formo in njene značilnosti pomemben del glasbene vzgoje. Pri tem učenci uspešno izražajo svoje predstave o oblikovnih delih skozi grafične ponazoritve.

a . S.Šantel: Dimnikar gre /klavir/ - ponazoritev oblikovnih delov /4.razred/

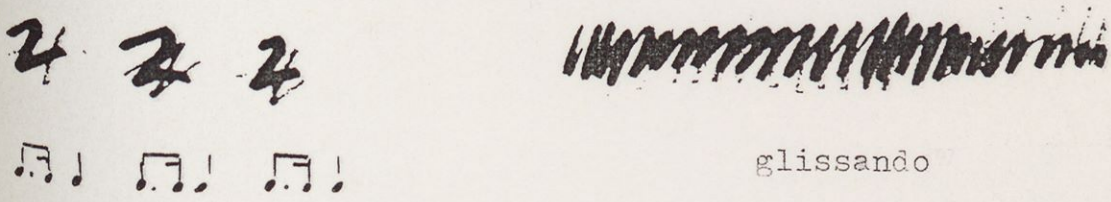
b . Ponazoritev delov poslušane skladbe, ki so jih učenci večkrat dopolnjevali tudi z besedami. Te so označevale spremembe v dinamiki, tempu, ali izraznosti v posameznih delih: glasno-tiho, hitreje-počasneje, veselo-žalostno /Spies, Reinhardt, 1978/.





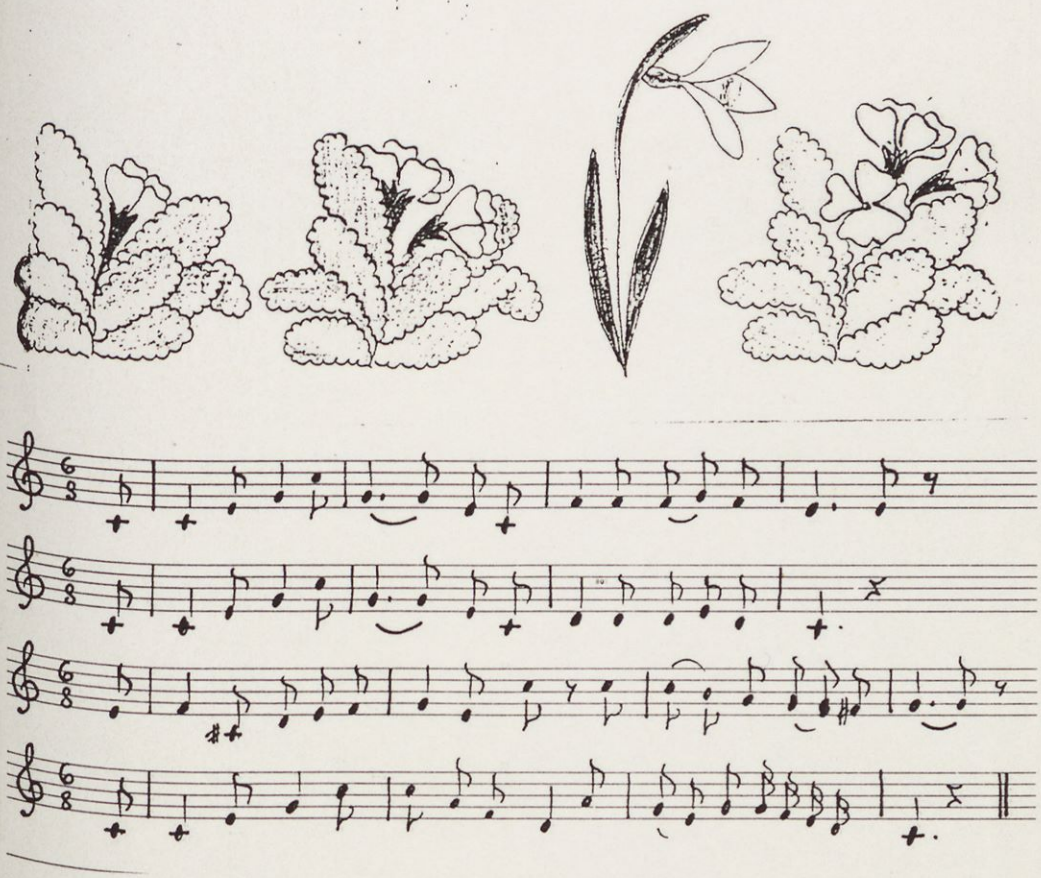


Pogosto učenec ponazori le posamezne zaznane značilnosti kot npr. punktiranje ali glissando /Renggli, 1979/.

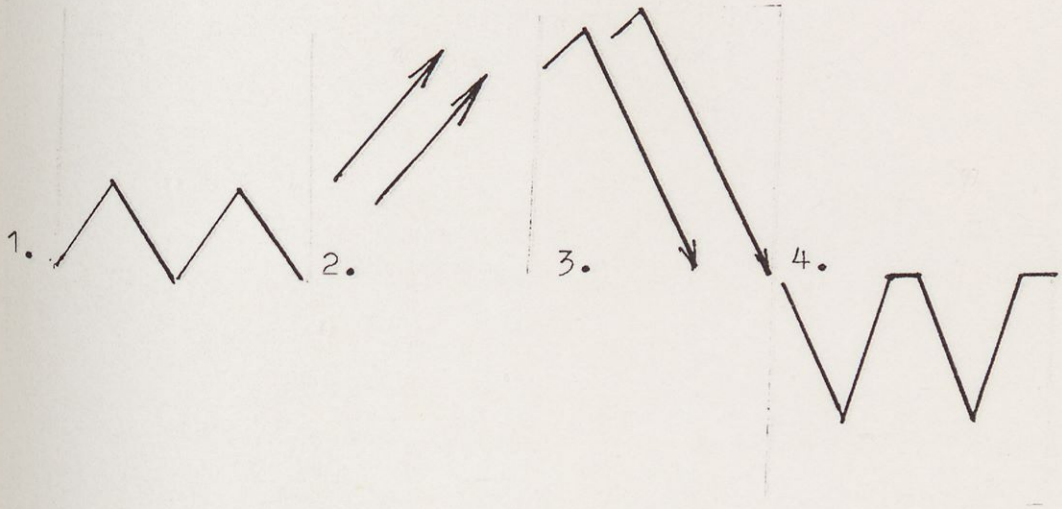


glissando

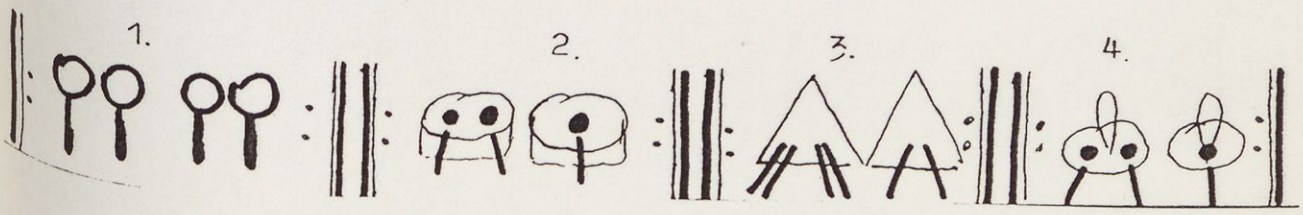
Prikaz delov pesemske oblike v pomenskih simbolih, ki izhajajo iz besedila pesmi, obenem pa poudarjajo variacijski princip v oblikovanju.

Zeleni maj
/Mozart/

Deli kanona "Mojster Jaka":

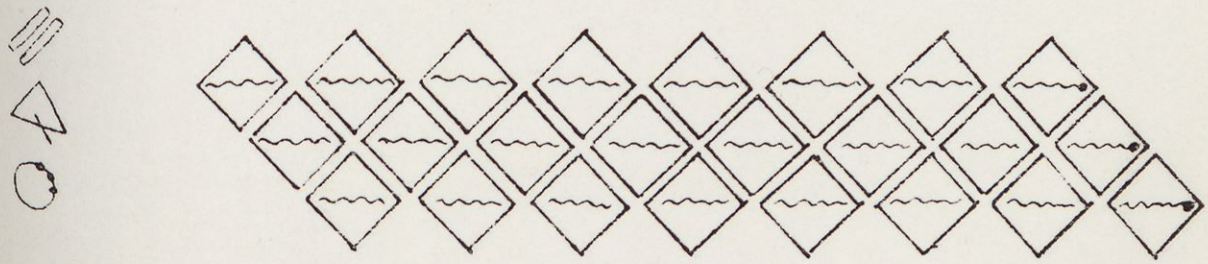
a - grafična ponazoritev melodičnih delov:



b - grafična ponazoritev ritmičnih delov:

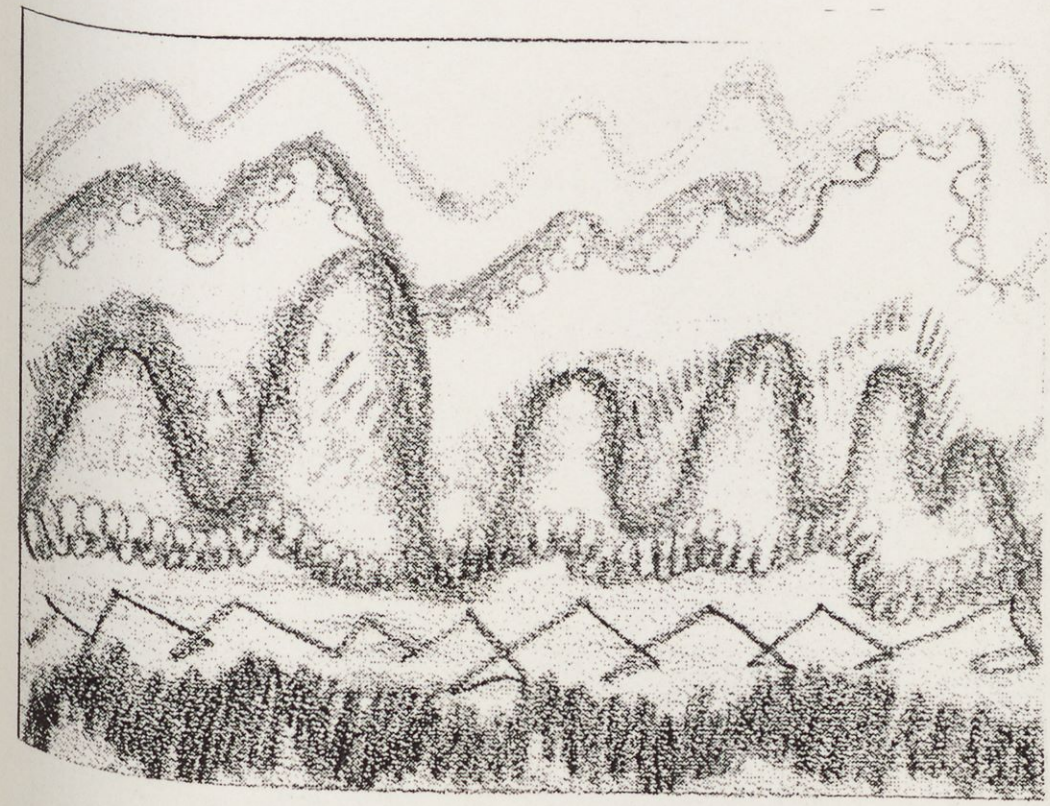


c - grafična ponazoritev vstopov pevskih skupin:



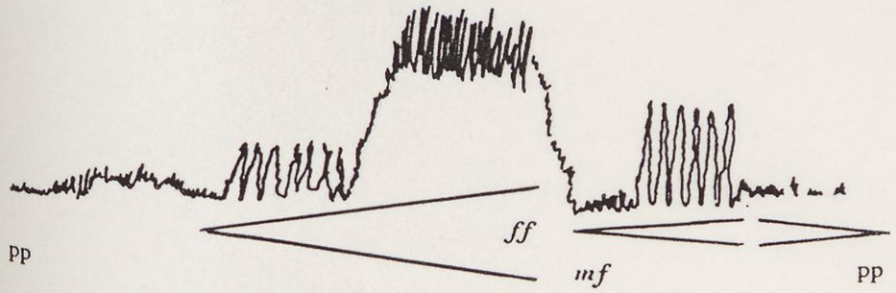
Oblika rondoja ABACA nakazana z otroškimi glasbili, ki posamezne dele izvajajo:

Tema z variacijami: Poudarjena srednja valovnica predstavlja temo kot izhodišče variacij, ki so nanizane od zgoraj navzdol v šestih horizontalah.



Grafični zapisi so lahko tudi učinkovit pripomoček, s katerim učenec sledi posameznim delom poslušane skladbe.

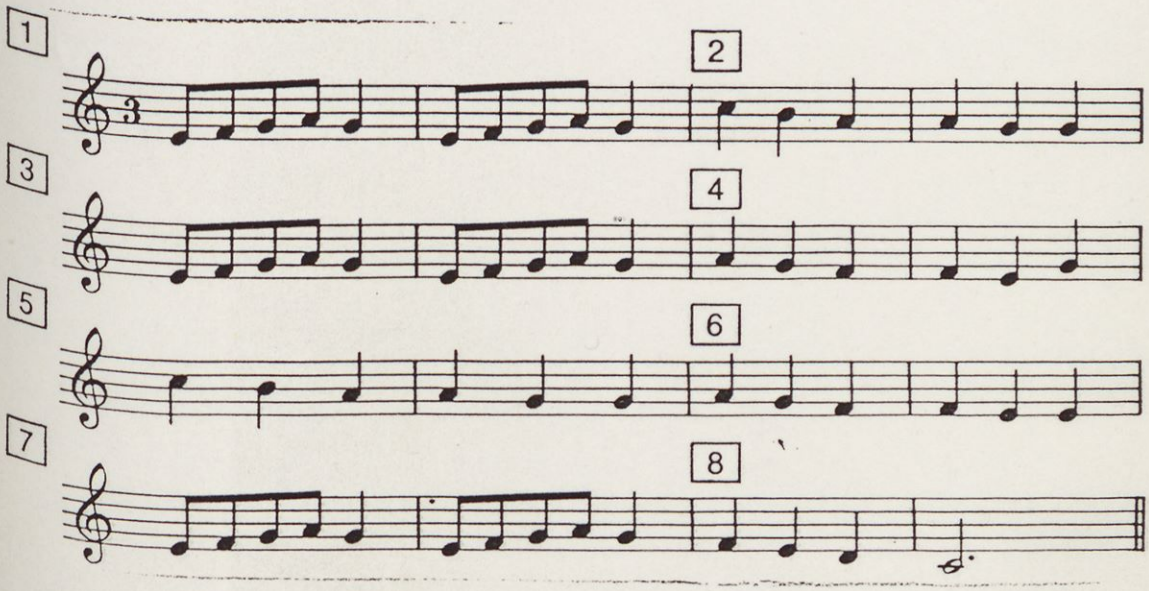
Npr.: Grafična ponazoritev skladbe B.Bartoka "Dnevnik neke muhe" /Mikorokosmos/, ki je obenem lahko tudi izhodišče za otroško improvizacijo glasbene vsebine, v kateri izstopajo dinamične gradacije /Neuhauser, Reusch, Weber, 1979/.

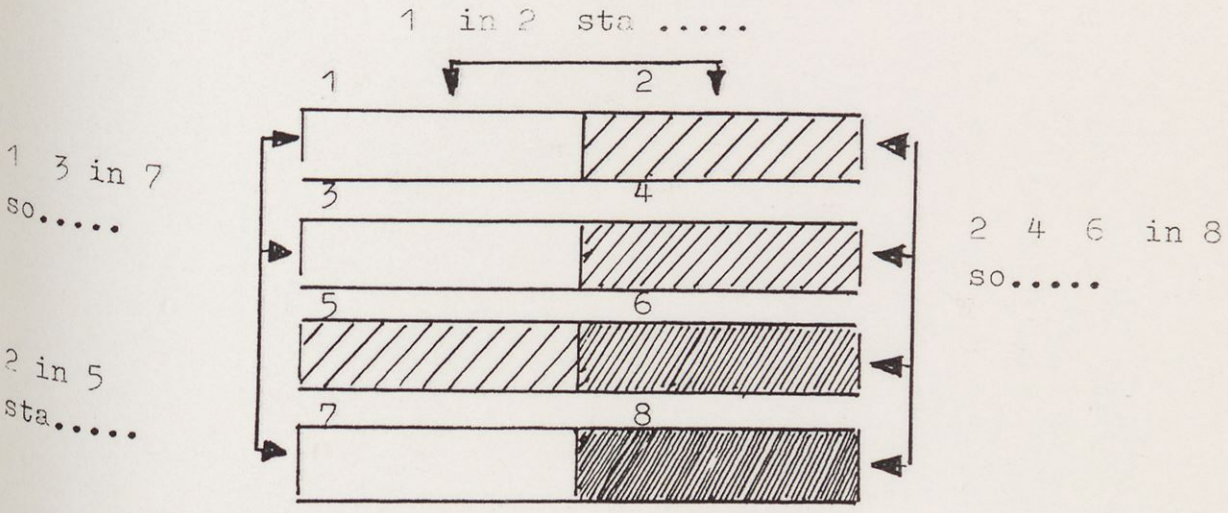


Grafične skice dodane začetnim notnim zapisom nakazujejo oblikovne dele pesmi glede na enakost, različnost ali podobnost.

To ti poviedam

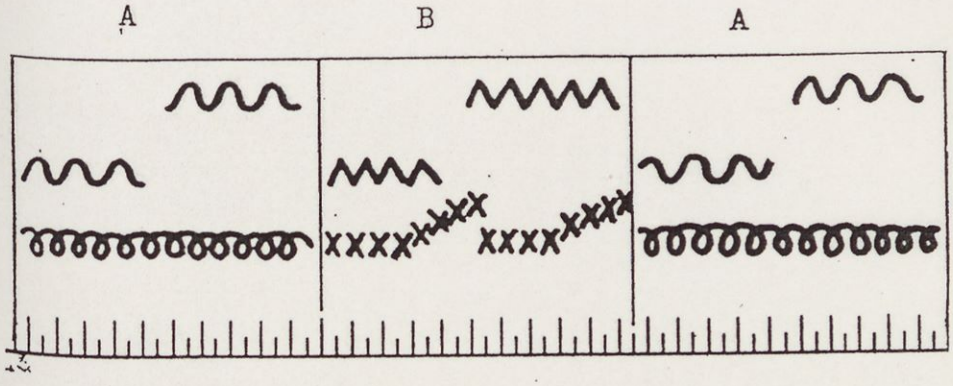
/češka ljudska/

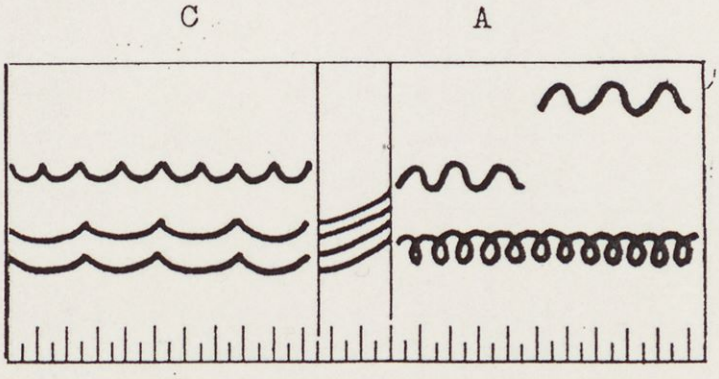




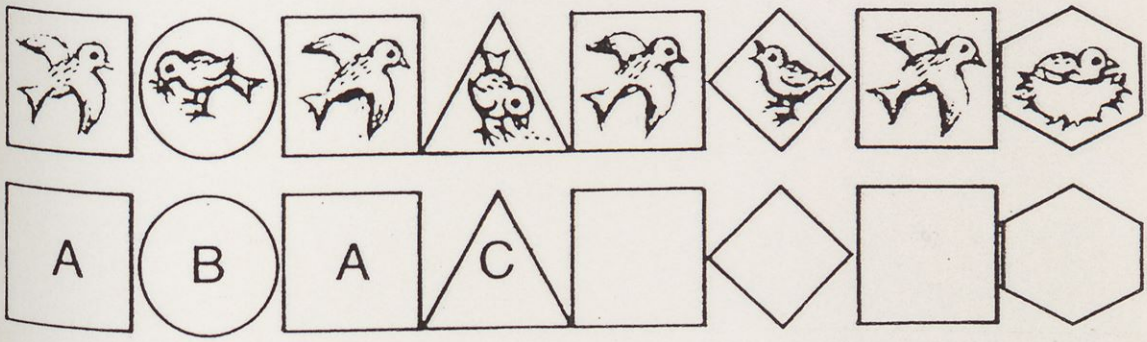
Skice rondojskih oblik, ki usmerjajo v:

a - analitično poslušanje ponavljajočih in različnih delov;

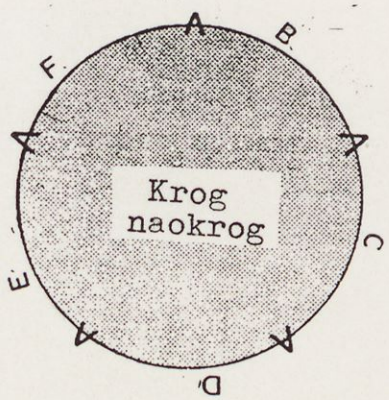




b - analitično poslušanje in označevanje rondojskih delov:



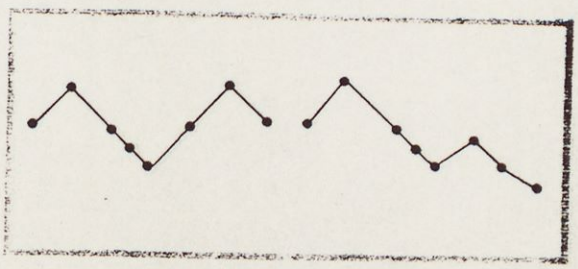
Grafični krog, ki uvaja v rondojsko igro, pri kateri določena pesem predstavlja osnovno temo /A/, ostale dele /B,C,D,E,F/ pa učenci improvizirajo na dano besedilo. /Rinderer, Kraus, 1977/

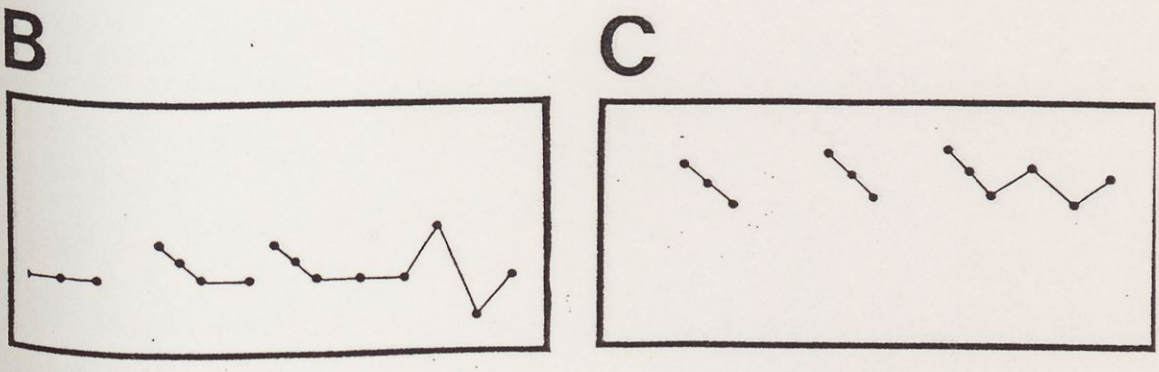


Grafična skica kanona "Poskočite z nami"/ Neuhauser, Reusch, Weber, 1979/, ki označuje:

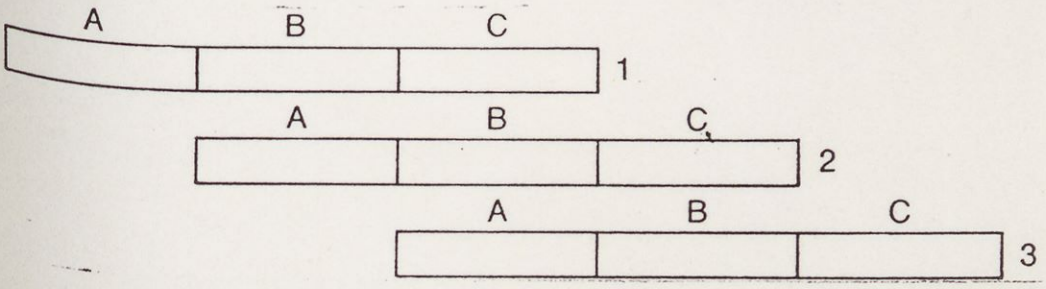
a -melodične dele:

A

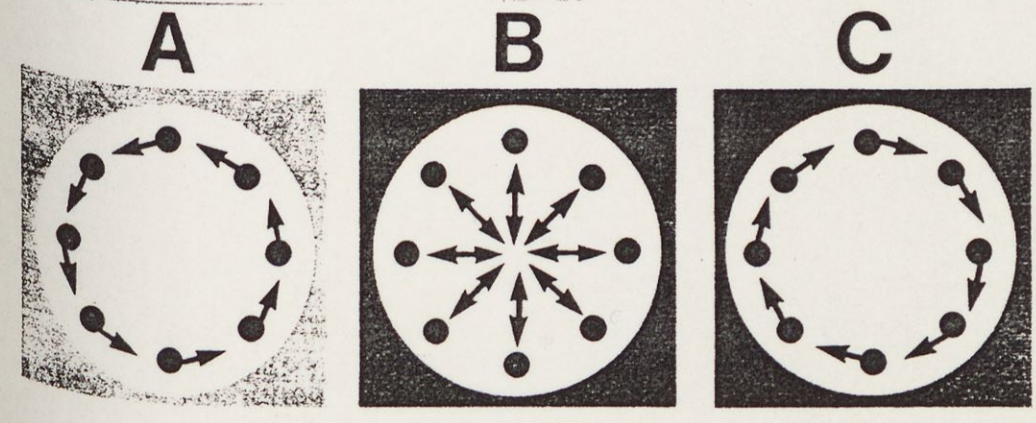




b -vstope skupin:



c -koreografijo:



Avtorji poudarjajo, da je pri povezavi glasbe in likovnega izražanja pomembno, da se učitelj nauči razumevati otrokova glasbena sporočila v likovnih izdelkih. Pri ustvarjalni dejavnosti, učenca ne omejuje, mu ne vsiljuje svojih glasbenih predstav in likovnih idej, da ne bi tako okrnil njegove spontanosti ter ustvarjalnega hotenja in mišljenja. Spodbuja pa naj otrokovo lastno razlago simbolov, da bo tako prodrl v njegov glasbeno-predstavni svet in ga uspešneje usmerjal k načrtovanim vzgojno-izobraževalnim ciljem.

Kvaliteta likovnega izražanja ob glasbi je, poleg glasbenih in likovnih sposobnosti pri učencih, odvisna predvsem od kvalitete glasbenega in likovnega pouka, oziroma izkušenj v njuni povezavi. Najbolj dragocene izkušnje pri tem omogočajo učitelji, ki poznajo oba strokovna področja ali pa, če pri realizaciji integriranih enot sodelujeta učitelj glasbene in likovne vzgoje. Enote zahtevajo vsakokratno premišljeno pripravo, izpeljavo in pogostost, kar preprečuje morebitno stereotipnost izdelkov.

4.3.3. Glasba in besedno izražanje

Jezik kot temeljno komunikacijsko sredstvo ima tudi v okviru glasbene vzgoje pomembno vlogo. Je povezujoče tkivo med posameznimi glasbenimi dejavnostmi, v vokalni glasbi pa tudi izrazna umetniška komponenta. Zato je potrebno pri učencih razvijati tako sposobnost besednega izražanja glasbenih doživetij in predstav, kot tudi razumevanje odnosov med besednimi in glasbenimi izraznimi elementi. Naveden vzgojni cilj potrebuje kreativni trening, ki spodbuja stvarno in doživljajsko poročanje o glasbeni dejanskosti /Schmidt, 1979/, hkrati pa upošteva otrokovo sposobnost poetskega izražanja /Gracer, 1984/.

Glasbene vsebine in besedno sporočanje

Učenca spodbujamo, da svoje vtise o glasbi, ki jo ali posluša, izvaja, izmišlja in oblikuje, tudi sproščeno upoveduje. Pri tem se stvarno poročanje nanaša na objektivne značilnosti glasbenega primera, doživljajsko poročanje pa na otrokovo subjektivno percepcijo. To je ustvarjalno upovedovanje glasbenih doživetij, izkušenj in znanj.

Na začetni stopnji je besedišče še skromno in otroci uporabljajo v zvezi z glasbenimi vsebinami besede s širokimi pomeni /npr. lepa, vesela, žalostna glasba/. Postopoma se besedišče širi pod vplivom leposlovja in še zlasti učitelja, ki v občasno lastno upovedovanje ali pogostejše dopolnjevanje otrokovih sporočil vključuje nove izraze /Golob, 1985/. Po namenu so to besede z izrazno vlogo, največkrat pridevniki, ki s svojo slikovitostjo še posebej oplemenitijo sporočilo. Nanašajo se na značaj glasbene vsebine /npr. poskočna, svečana, otožna vsebina/ in na zaznane izrazne elemente, kot dinamiko /glasna, tiha, naraščajoča/, tempo /hitra, počasna/ in barvo /svetla, temna/. Pri ubesedovanju je učenec dejaven in ustvarjalen. Posamezniki s skromnejšimi izraznimi zmožnostmi poiščejo po en sam izraz. Sposobnejši pa svoja glasbena doživetja in predstave preslikavajo v stavke, v katerih nanizajo čimveč sopomenskih izrazov /npr.: vesela, vedra, radostna, sončna, igriva/. Bogastvo sopomenk še posebno naraste v skupnem deležu vseh učencev. Primeri pridevnikov za skladbo Saint-Saënsa "Labod" v 1. razredu: mehka, nežna, mirna, sanjava, otožna, tiha in naraščajoča, počasna, temna.

Tovrstno izražanje je možno primerjati s poskusi K. Hevner /1936/[1], ki je glasbeno doživljanje ugotavljala na adjektivnem krogu, v katerem so bili razvrščeni nizi sopomenskih in podobnih pridevnikov. Z njimi so npr. testiranci označevali Patetično simfonijo P.I. Čajkovskega kot vzvišeno in žalostno, Sen kresne noči F. Mendelsohna pa kot veselo, igrivo in graciozno skladbo.

1/ v H. de la Motte -Haber: Handbuch der Musikpsychologie, Laaber, 1985, str. 442

Učenci podobno ustvarjalno iščejo tudi naslove za poslušane skladbe, ki jih v končni fazi primerjajo s skladateljevim poimenovanjem dela. Primeri naslovov, ki so jih učenci predlagali v zvezi s Saint-Saënsovo skladbo Labod, predno so poznali skladateljevo ime zanjo: Uspavanka, Nežna pesem, Pravljica za lahko noč, Ples vodnih vil .

Podobnosti in obenem razločki v pridevnikih ali naslovih pri učencih uzaveščajo glasbena doživetja in predstave v njihovi kvantiteti in kvaliteti nians, uzaveščajo pa tudi vlogo besed.

Pri upovedovanju otroci začetnih razredov vselej navajajo tudi izvajalska sredstva, ki jih bodisi že razlikujejo /npr. petje, pevski zbor, inštrument, klavir/, ali pa jih po svoje razumejo in opredeljujejo. Tako jim pojem glasba - v nasprotju s petjem - označuje inštrumentalne dele, z violino poimenujejo vsa godala, s piščalko ali trobento pa vsa pihala in trobila.

Učitelj usmerja otrokovo ustvarjalno besedno izražanje ob glasbi v širjenje besednega zaklada, glede na stvarno poročanje o glasbi pa v osnovni strokovni besednjak. Tako učenci na stopnji razrednega pouka postopoma usvajajo strokovne pojme, ki jih vpletajo v lastna sporočila /npr. inštrumentalna skladba s poimenovanjem posameznih inštrumentov, ritem, melodija, tonske višine, tonska trajanja itd./ To je temelj, iz katerega postopoma raste simbolični glasbeni besednjak višje stopnje /Kunst-Gnamuš, 1985/.

V višjih razredih prehaja "pridevniško" sporočanje v širša besedila, ki imajo prav tako subjektivno doživljajsko ali stvarno objektivno funkcijo. V prvem primeru izhajajo iz učenčeve potrebe po izražanju čustev in razpoloženj spodbujenih z glasbo. Ob tem se pogosto pojavljajo nepričakovane prispodobe, pomenske zveze in asociacije, npr.: Ukmar: Ekspresije V katedrali /slika na str.2oo/ "Star mogočen grad. Iz preteklosti se vzpenja v današnji dan. Molčeč je in temačen. Ali zato, ker skriva skrivnosti, ali zato, ker v njem več ne živijo ljudje?" /8.razred/[1].

1/ Osnovna šola Tone Čufar, Ljubljana, 1977/78

B.Bartok: Na prostem - Glasba noči /Slika na str.19o/. "Glasba me vodi na nočni sprehod, nekam daleč iz mesta. Morda na travnik na obronku gozda? Ne vidim ga dobro, ker je temno. Samo pod nogami čutim njegovo mehko travo ..." /6.razred/[1].

V drugem primeru se besedila nanašajo predvsem na analizo glasbenih značilnosti kot npr. - G.Gerschwin: Rapsodija v modrem "Skladba me je prevzela zaradi svojega glasbenega izraza in izkoristka inštrumentov. Teme se zanimivo izmenjujejo, za ritem pa bi rekel, da je bogat, še več - razkošen". /5.razred/[2] Ukmar: Ekspresije - Zamaknjenost /slika na str.199 / "Zvoki prihajajo nekje od daleč, vztrajajo kot da lebdijo, dokler končno spet ne izginejo skupaj s počasno, tiho melodijo"./8.razred/[3]

Oblikovanje besedil za glasbene vsebine

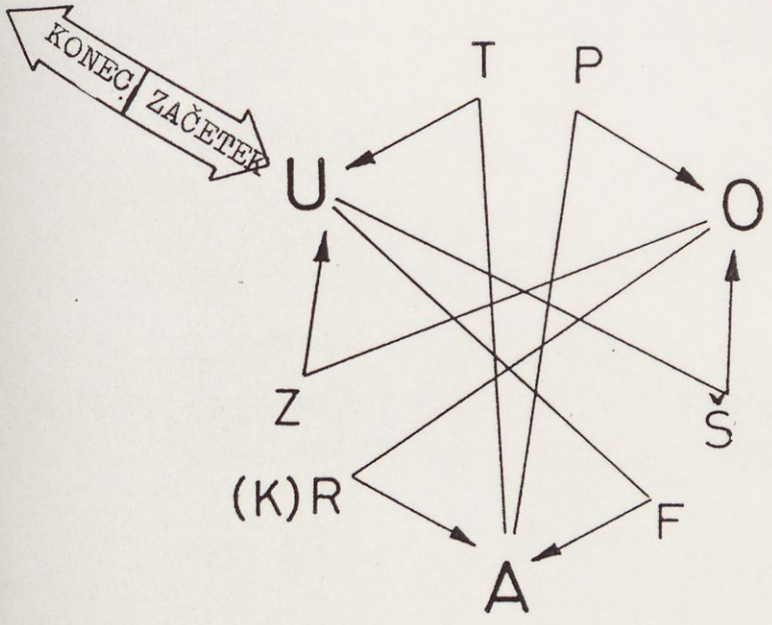
Z glasbo prepojena domišljija otroke spodbuja tudi k pesnikovanju. Tako npr. učenci oblikujejo za določeno ritmično ali melodično vsebino lastna besedila. V tem ustvarjalnem procesu najprej nastaja vprašanje o možnih besednih vsebinah, ki bodo v skladu z dano glasbeno vsebino. V naslednjih fazah pa se učenec poglablja v izbor in strukturo besed ter v oblikovanje besednih celot, ki bodo v skladu z glasbeno-oblikovnimi deli in elementi. Po tej poti najbolj neposredno spoznava odnos med oblikovnimi in snovnimi vsebinami, znotraj njih pa skladnost besednih in glasbenih fraz, tonov in zlogov, ritma in poudarkov.

Otrokovo pesniško izražanje ob glasbi je spontano in preprosto. Besedne vsebine so odraz okolja, ki ga privlači in izkušenj, ki jih ima v okviru pevske literature. Haries /1984/ poudarja, da ne le majhni otroci, tudi odrasli imajo radi verze, pesmi, prijetno zveneče besedne igre in ritem. Zato se vedno znova navdušujejo nad otroškimi verzi, rimami s poštevanko, izštevankami in rimanimi zgodbami.

1/, 2/, 3/ Osnovna šola Tone Čufar, Ljubljana, 1977/78

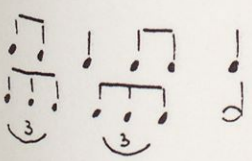
Vokalno izvajanje je lahko vezano že na posamezne zloge ali glasove. Jezik ima že sam po sebi v svoji zvočnosti glasov mnogo izraznih elementov. "Človek 'uživa' v tem, ko se poigrava s čistimi kvalitetami glasov ..." /Trstenjak, 1981, str.463/. V tem pogledu so razširjene glasovne igre, ki v širšem pomenu spodbujajo otrokovo kreativnost, njihov ožji vzgojnoizobraževalni namen pa je v vokalni tehniki. Pri tem se učenec poglablja v različne efekte lastnega glasu.

Npr.: Glasovna improvizacija z vokali in konzonanti "Začarani gozd" /Renggli, 1979/



Za usvojene ritmične ali melodične vsebine učenci ustvarjalno iščejo onomatopoije in druge skovanke. Temeljni cilj pri tem je skladnost med zlogi in ritmom, kot tudi ekspresivno oblikovanje glasov ob izvedbi.

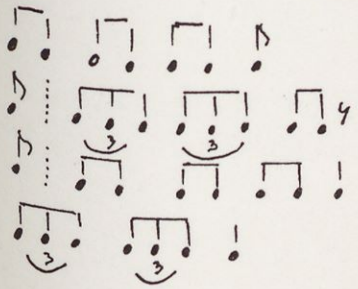
Npr.:



Cinga-lin, cinga-lun,
dingole, dangole, b u m!

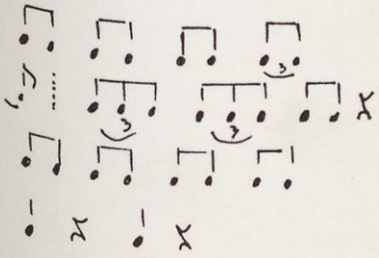
/2.razred/

V ritmičnih vsebinah učenci odkrivajo svoja lastna ali druga imena ter ob tem poglabjajo izkušnje o njihovi zlogovni sestavi in naglasih.



Gregor, Nina, Mojca, Blaž,
Mateja, Helena, Alenka,
Andraž, Aleš, Matjaž, Tomaž,
Barbara, Jerica, Rok.

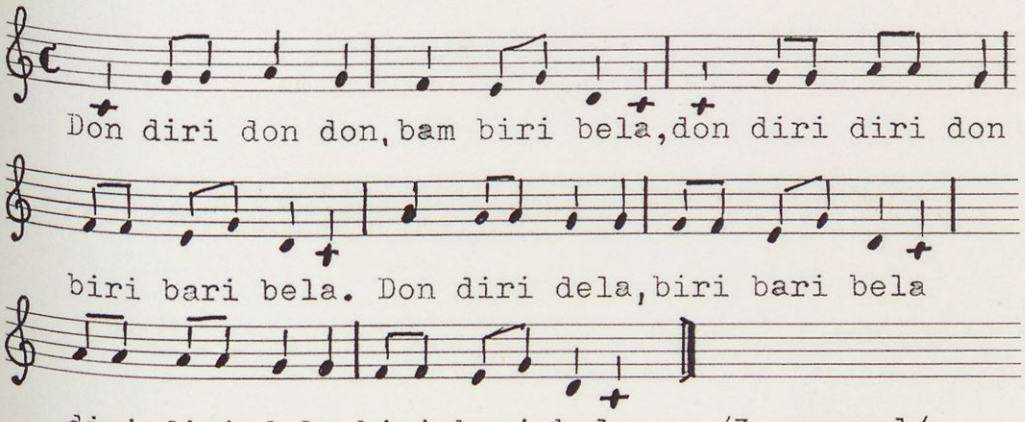
/3.razred/



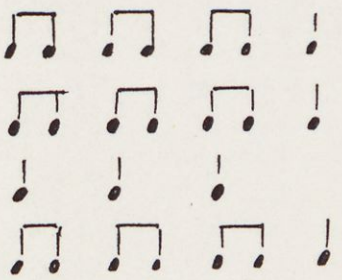
Breza, lipa, smreka, jelka,
macesen, topoli, kostanji,
bukev, jesen, javor, tisa,
bor - hrast.

/ 4.razred/

Učenci poiščejo ustrezne zloge za dane melodije, npr.:

Finale
/Ajdič/

/3. razred/

Zvočnosti zlogov in ritma se otroci spontano prepustijo tudi pri oblikovanju izštevank. Poznajo jih po vseh deželah in pojmovane so kot glasba /Kumar, 1975/. Ta dojem jim daje živahen ritem in eufonija zlogov podobna onomatopoijam.

Npr.: dani ritem in besedili izštevank

a Trike, trake, slepa miš,
trike, trakę, ti mižiš,
Tri, tri, tri,
trike, trake pa lovi!

b Ena rdeča mušnica
kol'ko pikic pa ima?
En, dva, tri,
kdor prešteje, naj lovi!

/3. razred/

Spodbuda za oblikovanje pesemskih besedil so inštrumentalne melodije, ki ustrezajo otrokovim pevskim zmožnostim, npr.:

Pesem
/klavirska skladba/

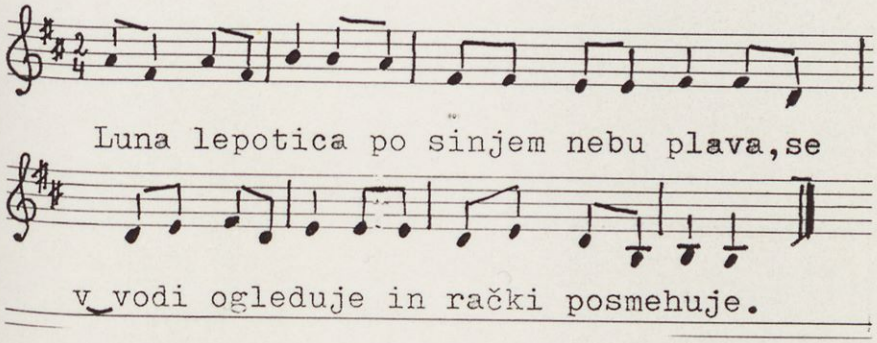
/M. Bravničar/

/4. razred/

Lastno besedilo pesmi učence spodbudi da ga obenem tudi uglasbijo:

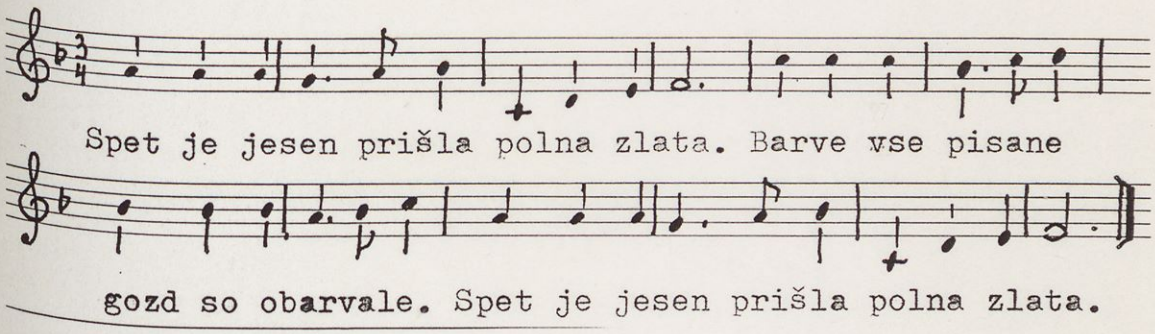
Luna

/Tea/

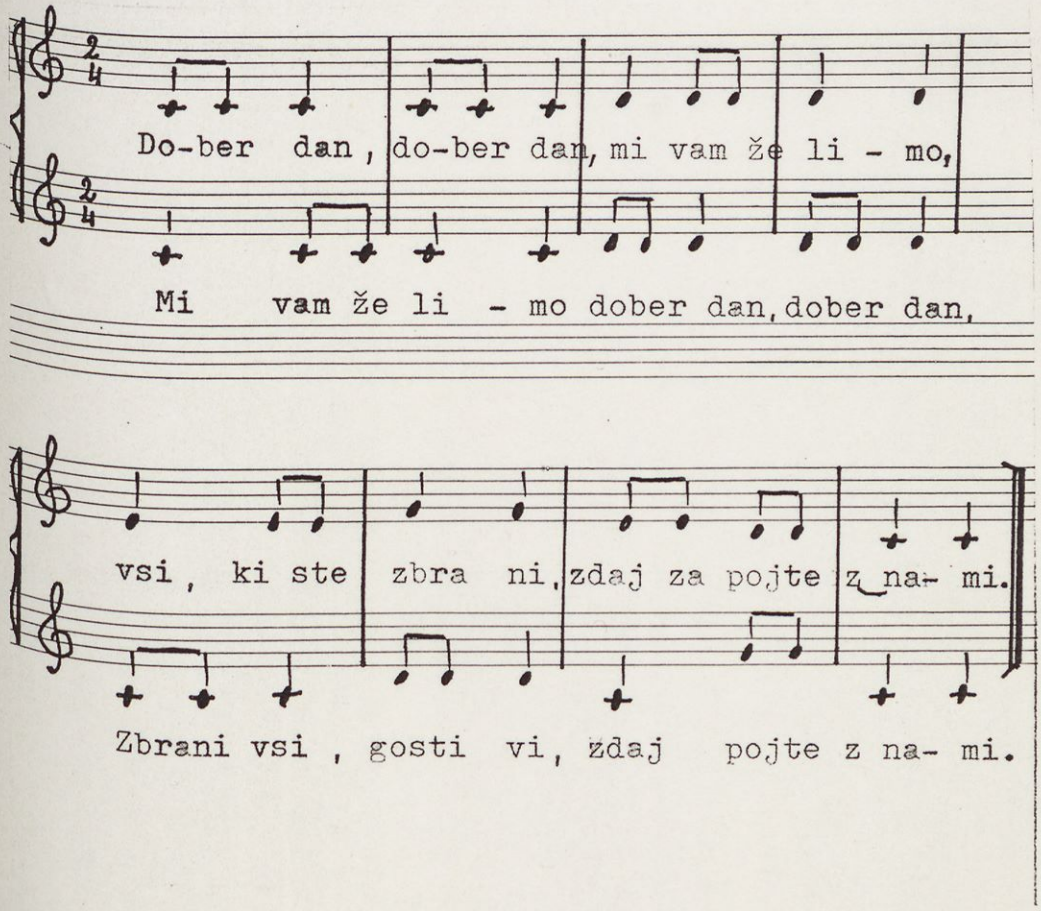


/3. razred/

Primer skupinskega oblikovanja besedila za dani kanon. Glede na ponovitev melodičnega dela v glasbenem izhodišču, so učenci upoštevali ponovitev tudi v besedilu.

/M. Jurca/

Oblikovanje besedila za dvoglasni glasbeni primer. Pri tem so morali učenci prilagoditi besedno vsebino različnemu ritmu posameznega glasu.

/M. Jurca/



Posamezne ustvarjalne dejavnosti v glasbi in ob glasbi se med seboj tudi povezujejo. Tako npr. učenci lastno glasbeno vsebino ob izvajanju interpretirajo, zaplešejo ali likovno ponazorijo. Še posebej so značilne scenske oblike, za katere učenci sami uglasbijo dana ali lastna besedila, oblikujejo spremljavo na otroških glasbilih, določijo interpretacijo, koreografijo in sceno. Povezava ustvarjalnih dejavnosti pomeni nenehen vir novih oblik, ki jih je možno vključevati v glasbeni pouk, še posebej pa v interesne glasbene dejavnosti in program celostne estetske vzgoje.

EMPIRIČNI DEL

PROBLEM RAZISKAVE

Temeljni namen empiričnega dela raziskave je bil ugotoviti in preveriti povezavo med metodo ustvarjalnega učenja in vzgojno-izobraževalnimi dosežki pri glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole.

Glasbena vzgoja v naših osnovnih šolah terja kvalitativno preobrazbo in v zvezi s tem tudi dopolnitve v oblikah učenja, ki podpirajo aktivnost, samostojno izražanje in orientacijo v glasbenih vsebinah, ob tem pa upoštevajo ravni glasbenih sposobnosti in različne interese učencev. Preobrazba še posebej zavezuje razredno stopnjo osnovne šole, ki pomeni glede glasbenega razvoja nenadomestljivo obdobje.

Teoretični del predstavlja metodo ustvarjalnega učenja, ki po najbolj naravni poti približuje načine umetniškega delovanja ter razvija z njimi povezane sposobnosti in znanja. Zaradi široko razvejanih vzgojnoizobraževalnih možnosti, ki jih ima ustvarjalnost znotraj glasbe in v povezavi s široko umetnostno vzgojo, je v učnem načrtu predmeta[1/] poudarjena s samostojnim vzgojnoizobraževalnim področjem, podpirajo pa jo tudi didaktična gradiva za glasbeno vzgojo na stopnji razrednega pouka.

Oblike učenja poudarjajo predvsem učitelja, ki metode načrtuje in izpeljuje v skladu z zastavljenimi vzgojnoizobraževalnimi cilji. Glasbeno-vzgojna praksa kaže[2/], da ustvarjalne dejavnosti uvajajo le posamezni učitelji, večina pa ne. V zvezi s tem nas zanima, kakšne vzgojnoizobraževalne rezultate dosegajo učitelji z metodo ustvarjalnega učenja v primerjavi s tistimi učitelji, ki te metode ne vključujejo v svoje vzgojno delo. Hkrati pa se zastavlja tudi drugo vprašanje, ali je učiteljeva metodična naravnanost pogojena

---

1/ Program življenja in dela osnovne šole, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1984

2/ Poročilo o evalvaciji učnih načrtov od 1. - 4. razreda osnovne šole, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1987

z njegovo strokovno kvalifikacijo. Glasbeno vzgojo v prvih štirih razredih osnovne šole posredujejo učitelji razrednega pouka ali pa učitelji glasbene vzgoje. Dvojna različica glede kadrovanja je odvisna od tega, kakšne so organizacijske in strokovne možnosti na posamezni osnovni šoli. Organizacijski pogoji, ki med drugim določajo tudi realizacijo tedenskih učnih ur, omogočajo, da učitelji glasbene vzgoje prevzamejo svoj predmet v celodnevnih šolah od 1. razreda dalje, v poldnevnih šolah pa ponavadi v 4. ali tudi že v 3. razredu. Strokovni vidik takšnega kadrovanja je poudarjen v težnji po kvalitetnejši realizaciji glasbenega pouka, še posebej v primerih, ko predmetni strokovnjak zamenja učitelja razrednega pouka, ki ima pomanjkjivo razvite glasbene sposobnosti, znanja in interese.

Učinkovitost metode najbolj neposredno dokazujejo učenci s svojo odzivnostjo na posamezne ustvarjalne dejavnosti in s svojimi dosežki, ki so v skladu z vzgojnoizobraževalnimi cilji v posameznem razredu. Stopnja razrednega pouka omogoča vpogled v razvoj otrokove ustvarjalnosti od spontanega izmišljanja do načrtnejšega oblikovanja, ali od ekspresivne do produktivne ustvarjalnosti /Taylor, 1959/. V zvezi z raziskavo so nas zanimali rezultati ustvarjalnega učenja v njegovi kompleksnosti, ki zajema vse tri kategorije: 1. glasbeno produkcijo, v okviru katere učenci ustvarjajo lastne glasbene vsebine, 2. glasbeno interpretacijo, ko učenci izvajano glasbeno vsebino poustvarjajo in 3. prenos glasbenih vsebin v druge izrazne medije, ko učenci svoja glasbena doživetja in predstave ustvarjalno izražajo skozi gibno-plesna, likovna in besedna sporočila.

Učinek metode ustvarjalnega učenja je vzročno povezan še z drugimi pojavi. Ustvarjalne dejavnosti potekajo v razredu frontalno in v večini primerov jih označujejo končni dosežki, ki so skupek individualnih idej, npr. melodičnih, interpretacijskih ali plesnih. V stopnjevani interakciji sodelujejo v tem primeru učenci z delnimi prispevki, ki so odvisni od njihovih zmožnosti in interesov. Ob tem so nas zanimala vprašanja, ki zadevajo odzivnost in dosežke posameznega učenca v povezavi z nekaterimi značilnimi dejavniki,

kot so uspešnost pri glasbeni vzgoji, stopnja glasbenih sposobnosti, možnosti za glasbene in z glasbo povezane aktivnosti v širšem okolju in domnevno tudi spol učenca.

Uspeh učenca pri glasbeni vzgoji je podan z opisno oceno, ki je kompleksna. Ta vključuje glasbene sposobnosti, znanja in še posebej dejaven odnos do posameznih glasbenih področij. Vprašanje je, v kolikšni meri ocena iz predmeta upošteva tudi kreativnost učenca.

Zaradi celovitosti šolske ocene je potrebno v zvezi s preizkusom ustvarjalnih dejavnosti še posebej poznati raven glasbenih sposobnosti. Otrokov glasbeni razvoj na začetni stopnji šolanja poudarja elementarni sposobnosti v ritmičnem in melodičnem posluhu, ki sta pomembno povezani z večino ustvarjalnih dejavnosti.

Če izhajamo iz domneve, da so otrokovi ustvarjalni poizkusi predvsem transformacija izkušenj, je potrebno upoštevati širše okolje, v katerem se otrok z glasbo srečuje in s tem stopnjuje kvantiteto in kvaliteto izkušenj. Tako so lahko ustvarjalni dosežki pri posameznikih podkrepljeni ali celo pogojeni z nekaterimi umetniškimi aktivnosti zunaj pouka. Pomembne izkušnje pridobiva učenec v glasbeni šoli, v pevskem zboru, glasbene vsebine pa vplivajo nanj tudi v okviru gibno-plesnih dejavnosti. Prav tako pomemben vpliv na ustvarjalnost ima lahko glasbena klima v družini, kjer otrok pogosto sodeluje pri skupnem petju, se morda sooča z inštrumentalnim izvajanjem ali aktivno posluša glasbo. Zunaj šolskega glasbenega okolja ni mogoče upoštevati kot posplošen statistični znak, lahko ga le vzporedno opazujemo kot relevantni dejavnik pri posameznih učencih.

Znotraj umetnosti se kaže v zvezi s posameznimi ustvarjalnimi kategorijami oziroma dejavnostmi različna zastopanost glede spola. Zato se poraja vprašanje, ali se rezultati ustvarjalnega učenja pri dečkih in deklicah bistveno med seboj razlikujejo.

Z raziskavo želimo odgovoriti na naslednja vprašanja:

1. Kakšni so dosežki učencev pri uporabi metode ustvarjalnosti v primerjavi z uporabo oblike učenja, ki ustvarjalnosti ne

vključuje.

2. Ali se učenci pomembno razlikujejo v odzivnosti glede na primerjavo metode ustvarjalnosti z obliko učenja, ki ustvarjalnosti ne vključuje.
3. Kako vpliva strokovna kvalifikacija učitelja razrednega pouka ali učitelja glasbene vzgoje na dosežke ustvarjalnih dejavnosti učencev.
4. Kakšna je povezanost med dosežki učencev v ustvarjalnosti in šolsko oceno iz glasbene vzgoje.
5. Kako vplivajo elementarne glasbene sposobnosti kot sta ritmični in melodični posluh na ustvarjalnost učencev.
6. Kako vplivajo glasbene aktivnosti zunaj šolskega pouka na ustvarjalnost učencev.
7. Ali se dosežki ustvarjalnosti med seboj pomembno razlikujejo glede na spol učencev.

HIPOTEZE

Glede na zastavljena vprašanja podajamo naslednje temeljne hipoteze:

1. Eksperimentalna skupina učencev bo pod vplivom metode ustvarjalnega učenja dosegla statistično pomembno višje rezultate pri preizkusu ustvarjalnih dejavnosti kot kontrolna skupina.
2. Učenci eksperimentalne skupine se bodo pod vplivom metode ustvarjalnega učenja intenzivneje odzivali na ustvarjalne dejavnosti kot učenci kontrolne skupine.
3. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti se bodo statistično pomembno razlikovali glede na učiteljevo strokovno kvalifikacijo v prid učitelja glasbene vzgoje.
4. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti bodo pozitivno povezani s šolskimi ocenami učencev iz glasbene vzgoje.
5. Učenci z bolj razvitim ritmičnim in melodičnim posluhom bodo dosegli pri preizkusu ustvarjalnih dejavnosti pomembno višje

rezultate v primerjavi z učenci, ki imajo manj razvit ritmični in melodični posluh.

6. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti bodo v pozitivni zvezi z glasbenimi aktivnostmi učencev zunaj pouka.
7. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti se ne bodo statistično pomembno razlikovali glede na spol učencev.

VARIABLE

Namen raziskave definira fenomen v vzgojnoizobraževalnih rezultatih ustvarjalnosti, ki pomenijo odvisne ali kriterijske variable, v opredelitvi problema pa so poudarjeni dejavniki, ki lahko vplivajo na rezultate in zato predstavljajo neodvisne ali eksperimentalne variable.

V raziskavi smo obravnavali odnose med naslednjimi neodvisnimi in odvisnimi variablami.

N e o d v i s n e v a r i a b l e :

1. metoda ustvarjalnega učenja
2. strokovna kvalifikacija učiteljev
3. ocene učencev iz glasbene vzgoje
4. razvitost ritmičnega posluha pri učencih
5. razvitost melodičnega posluha pri učencih
6. spol učencev
7. interesne dejavnosti učencev zunaj pouka
8. glasbena klima v družinah učencev

O d v i s n e v a r i a b l e :

a dosežki glasbene produkcije od 1. do 4. razreda
b dosežki oblikovanja spremljav od 1. do 4. razreda
c dosežki glasbene interpretacije od 1. do 4. razreda
č dosežki gibno-plesnega izražanja ob glasbi od 1. do 4. razreda
d dosežki likovnega izražanja ob glasbi od 1. do 4.razreda
e dosežki besednega izražanja ob glasbi od 1. do 4. razreda

f odzivnost učencev na glasbeno produkcijo
g odzivnost učencev na oblikovanje spremljav
h odzivnost učencev na glasbeno interpretacijo
i odzivnost učencev na gibno-plesno izražanje ob glasbi
j odzivnost učencev na likovno izražanje ob glasbi
k odzivnost učencev na besedno izražanje ob glasbi

Pregled variabel

Neodvisne variable		Kriteriji za delitev skupin			
kontrolirane	1. metoda ustvarjalnega učenja	eksperimentalna skupina -E /uporaba metode/		kontrolna skupina -K /neuporaba metode/	
	2. učitelji in strok. kvalifikacija	E: učitelji razr.pouka	E: učitelji glasb.vzgoje	K: učitelji razr.pouka	K: učitelji glasb.vzgoje
	učenci in: 3. ocena iz glasbene vzgoje	zelo uspešno ZU		uspešno U	manj uspešno MU
	4. razvitost ritmičnega posluha 5. razvitost melodičnega posluha	razvit		delno bolj razvit	delno manj razvit
	6. spol	dečki		deklice	
nekontr.	7. interesne dejavnosti zunaj pouka	glasbena šola pevski zbor gibno-plesne dejavnosti		DA - NE	
	8. glasbena klima v družini	petje inštrumentalna igra poslušanje glasbe			

Odvisne variable	Kategorije in dejavnosti ustvarjalnega učenja					
	I.		II.	III.		
vzgojnoizobraževalni dosežki ustvarjalnih dejavnosti po posameznih razredih /1-4/	glasbena ustvarjalnost		poustvarjalnost	ustvarjalno izražanje glasbenih doživetij in predstav skozi druge medije		
	a	b	c	č	d	e
odzivnost na ustvarjalne dejavnosti	glasbena produkcija	oblikovanje spremljav	glasbena interpretacija	gibno-plesno izražanje	likovno izražanje	besedno izražanje
	f	g	h	i	j	k

METODA

Hipotetično postavljen odnos do metode ustvarjalnega učenja na stopnji razrednega pouka osnovne šole smo v empiričnem delu preverili z eksperimentom. V njegovem okviru je v začetku šolskega leta 1986/87 potekal preizkus ustvarjalnih dejavnosti pri učencih. Na priporočilo Zavoda SRS za šolstvo je v njem sodelovalo 18 osnovnih šol po Sloveniji, ki so v ta namen organizacijsko omogočile preizkus po posameznih razredih.

Glede na to, da je "eksperiment postopek s katerim namerno v strogo kontroliranih pogojih izzovemo nek pojav zaradi opazovanja in merjenja" /Bujas, 1981/ je bilo potrebno izbrati eksperimentalno in kontrolno skupino po kriterijih, ki jih določajo variable.

1. Izbor eksperimentalne in kontrolne skupine

V eksperimentalno skupino smo izbrali učence tistih učiteljev, za katere je bilo znano, da so v šolskem letu pred preizkusom ustvarjalnosti /1985/86/ posredovali predmet v skladu z novim učnim načrtom in didaktičnimi gradivi za glasbeno vzgojo v posameznem razredu. To pomeni, da so vključevali v pouk tudi ustvarjalne dejavnosti kot so pevska produkcija, oblikovanje spremljav za otroška glasbila, glasbena interpretacija ter ustvarjalno izražanje glasbenih vsebin v oblikah gibno-plesnega, likovnega in besednega sporočanja. Kakovost glasbenega pouka učiteljev eksperimentalne skupine je v posameznih okoljih poznana, saj so med njimi mentorji in vodje aktivov za glasbeno vzgojo, mentorji za učno prakso študentov, se pravi bodočih učiteljev, vodje seminarjev in multiplikatorji v okviru posredovanja učnega načrta in didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo, ki so jih določile posamezne organizacijske enote Zavoda SRS za šolstvo. V okviru svojih zadolžitev posredujejo tudi učne nastope iz glasbene vzgoje. Vanje, še zlasti pa v redni glasbeni pouk vključujejo ustvarjalne dejavnosti že vrsto let, nekateri že od svojega študijskega obdobja dalje. O preizkusu

ustvarjalnosti učencev so bili učitelji eksperimentalne skupine obveščeni pred zaključkom šolskega leta 1985/86.

Navedeni kriteriji in predhodna informacija o preizkusu ustvarjalnosti učencev niso veljali za učitelje kontrolne skupine. Zvečana aktivnost okoli glasbene vzgoje v zadnjem obdobju, ki so jo izzvali učni načrt in didaktična gradiva, so omogočila tudi večji pregled nad učnimi metodami učiteljev v okviru posameznih šol, aktivov glasbene vzgoje in organizacijskih enot Zavoda za šolstvo. Po tej poti smo dobili informacije o okoljih, šolah, oziroma učiteljih, ki vzgojnoizobraževalna področja učnega načrta le delno uresničujejo. Te učitelje smo opredelili v kontrolno skupino. Zanje je značilno, da se pri glasbenem pouku omejujejo predvsem na pevsko reprodukcijo, pri postopkih učenja pa na imitacijo.

Glede na to, da posredujejo glasbeno vzgojo od 1. do 4. razreda učitelji razrednega pouka in učitelji glasbene vzgoje sta bila v eksperimentalni in kontrolni skupini enakomerno zastopana oba strokovna profila.

2. Opis vzorca in postopek zbiranja podatkov

Vzorčna populacija zajema skupno 32 učiteljev in 384 njihovih učencev, ki so v šolskem letu 1985/86 zaključili 1., 2., 3. in 4. razred osnovne šole. Numerus je enakomerno porazdeljen v eksperimentalno in kontrolno skupino, znotraj teh pa v številčno izenačene skupine po razredih.

Vzorec učiteljev v eksperimentalni in kontrolni skupini je enakomerno razdeljen po posameznih razredih ter po strokovni kvalifikaciji v učitelje razrednega pouka in učitelje glasbene vzgoje, kar je prikazano v tabeli 1. Klasifikacija učiteljev glasbene vzgoje glede na različne možne študijske smeri in stopnje pa v raziskavi ni upoštevana.

Tabela 1: Učitelji

Skupine / Učitelji / Razred	EKSPERIMENTALNA			KONTROLNA			SKUPAJ	
	razr. pouka	glasb. vzgoje	skupaj	razr. pouka	glasb. vzgoje	skupaj	N	%
1	2	2	4	2	2	4	8	25
2	2	2	4	2	2	4	8	25
3	2	2	4	2	2	4	8	25
4	2	2	4	2	2	4	8	25
Skupaj	8	8	16	8	8	16	32	100

Izbor učencev so opravili učitelji po navodilih tako, da so iz svojega razreda določili dvanajst učencev, od tega polovico dečkov in polovico deklic. Ti so se nadalje enakomerno delili po šolskih ocenah iz glasbene vzgoje ter po stopnjah razvitosti posluha. Pri izboru so učitelji upoštevali tudi posamezne učence, ki imajo možnosti za glasbene aktivnosti zunaj pouka.

Tabela 2: Učenci po spolu

Skupine / Spol / Razred	EKSPERIMENTALNA				KONTROLNA				SKUPAJ	
	dečki	dekl.	Skupaj		dečki	dekl.	Skupaj			
	N	N	N	%	N	N	N	%	N	%
1	24	24	48	12,5	24	24	48	12,5	96	25
2	24	24	48	12,5	24	24	48	12,5	96	25
3	24	24	48	12,5	24	24	48	12,5	96	25
4	24	24	48	12,5	24	24	48	12,5	96	25
Skupaj	96	96	192	50	96	96	192	50	384	100

N - numerus učencev

Ocene učencev iz glasbene vzgoje: zelo uspešno /ZU/, uspešno /U/, manj uspešno /MU/

Tabela 3a: Frekvence /f/ in odstotki /%/

Skupine / Ocena / Razr.	EKSPERIMENTALNA						KONTROLNA						SKUPAJ					
	f			%			f			%			f			%		
	ZU	U	MU	ZU	U	MU	ZU	U	MU	ZU	U	MU	ZU	U	MU	ZU	U	MU
1	25	23	-	52,1	47,9	-	24	22	2	50	45,8	4,2	49	45	2	51	46,9	2,1
2	25	23	-	52,1	47,9	-	24	21	3	50	43,7	6,3	49	44	3	51	45,8	3,2
3	24	24	-	50	50	-	25	23	-	52,1	47,9	-	49	47	-	51	49	-
4	24	24	-	50	50	-	24	22	2	50	45,8	4,2	48	46	2	50	47,9	2,1
Skupaj	98	94	-	51	49	-	97	88	7	50,5	45,8	3,6	195	182	7	50,8	47,4	1,8

Tabela 3b: Povprečne vrednosti /$\bar{x}$/ in standardni odkloni /SD/

Skupini	$\bar{X}$	SD	F	sign.
E	2,51	0,50	0,58	-
K	2,47	0,57		
Skupaj	2,49	0,54		

Pregled šolskih ocen iz glasbene vzgoje kaže, da eksperimentalna in kontrolna skupina glede tega nista povsem dosledno izenačeni. Kljub tristopenjski ocenjevalni lestvici za glasbeno vzgojo se je izkazalo, da učitelji na stopnji razrednega pouka skorajda ne podeljujejo najnižje ocene manj uspešno. Pojavlja se le v kontrolni skupini v zelo majhnem številu oziroma pri 3,6 % učencev. Prav ta odstotek pa povzroča razliko med skupinama. Na podlagi majhnega odklona med izračunanima aritmetičnima sredinama in F-testa pa je razvidno, da je razlika v ocenah med eksperimentalno in kontrolno skupino majhna in statistično ni pomembna.

Iz podatkov o interesnih dejavnostih zunaj pouka, ki jih vsebuje šolska dokumentacija, so učitelji določili učence, ki obiskujejo bodisi glasbeno šolo, pevski zbor ali gibno-plesne dejavnosti. Vzorec razrednih skupin izhaja iz različnih slovenskih okolij. Pri tem so mestne, primestne in podeželske šole zastopane približno v enakih deležih. Okolje sicer ni obravnavano kot statistični znak, vpliva pa na različne možnosti za glasbeno udejstvovanje. Glede na to predstavljajo zunajšolske dejavnosti nekontrolirano variablo v raziskavi. V naslednjih tabelah so prikazane posamezne interesne dejavnosti s frekvencami, odstotki, povprečnimi vrednostmi in standardnimi odkloni.

Tabela 4: Glasbena šola

Skupine	obiskuje		ne obiskuje		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%				
E	30	15,6	162	84,4	1,16	0,36	0,08	-
K	32	16,7	160	83,3	1,17	0,37		
Skupaj	62	16,1	322	83,9	1,16	0,37		

Tabela 5: Pevski zbor

Skupine	obiskuje		ne obiskuje		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%				
E	92	47,9	100	52,1	1,48	0,50	13,01	**
K	58	30,2	134	69,8	1,30	0,46		
Skupaj	150	39,1	234	60,9	1,39	0,49		

** -nivo statistične pomembnosti $p < 0,01$

Tabela 6: Gibno-plesne dejavnosti

Skupine	obiskuje		ne obiskuje		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%				
E	19	9,9	173	90,1	1,90	0,30	0, 24	-
K	22	11,5	170	88,5	1,88	0,32		
Skupaj	41	10,7	343	89,3	1,89	0,30		

Tabelarični pregled interesnih dejavnosti kaže, da učenci najpogosteje obiskujejo pevske zbore /39,1 %/, sledijo glasbene šole /16,1 %/, na zadnjem mestu pa so gibno-plesne dejavnosti /10,7 %/. Primerjava aritmetičnih sredin in standardnih odklonov v okviru posameznih dejavnosti hkrati kaže, da sta eksperimentalna in kontrolna skupina glede obiskovanja glasbenih šol in gibno-plesnih dejavnosti skoraj povsem izenačeni. Skupini pa se pomembno razlikujeta v okviru pevskega zbora, saj ga obiskuje bistveno več učencev eksperimentalne skupine. Iz tabele je razvidno, da je v pevskem zboru 47,9 % učencev eksperimentalne skupine in le 30,9 % učencev kontrolne skupine. F-test je v tem primeru pomemben na nivoju $p < 0,01$.

Grafični prikaz udeležbe učencev v interesnih dejavnostih v eksperimentalni /E/ in kontrolni /K/ skupini:

Glede na različne možnosti, ki jih imajo učenci za glasbene aktivnosti doma, je tudi glasbena klima v družini v raziskavi obravnavana kot nekontrolirana variabla. Učitelji so jo ugotavljali na podlagi razgovorov s starši in učenci. V skladu z navodili so pri tem upoštevali skupno petje, inštrumentalno igro in aktivno poslušanje glasbe, ki jih prikazujejo tabele 7, 8 in 9.

Tabela 7: Petje

Skupine	DA		NE		$\bar{x}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%				
E	31	16,1	161	83,9	1,16	0,37	0,51	-
K	26	13,5	166	86,5	1,14	0,34		
Skupaj	57	14,8	327	85,2	1,15	0,36		

Tabela 8: Inštrumentalna igra

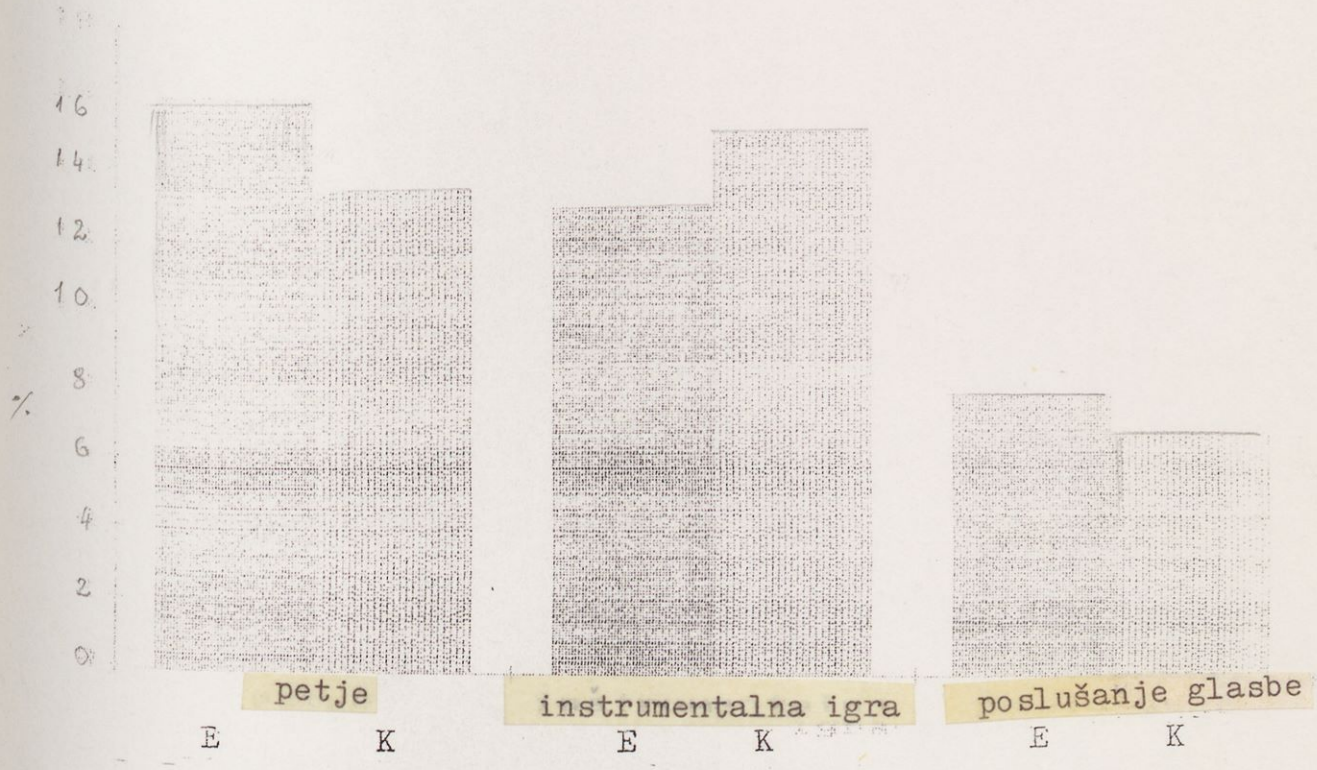
Skupine	DA		NE		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%				
E	25	13	167	87	1,13	0,34	0,34	-
K	29	15,1	163	84,9	1,15	0,36		
Skupaj	54	14,1	330	85,9	1,14	0,33		

Tabela 9: Poslušanje glasbe

Skupine	DA		NE		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%				
E	15	7,8	177	92,2	1,08	0,27	0,15	-
K	13	6,8	179	93,2	1,07	0,25		
Skupaj	28	7,3	356	92,7	1,07	0,26		

Pregled glasbenih aktivnosti v domačem okolju učencev kaže, da je glasbena klima v družini s stališča celotnega vzorca slabo zastopana. Tako preko 85 % učencev doma ne poje in tudi nima možnosti za stik z inštrumentalno igro. Kar 92,7 % učencev pa glasbe doma tudi aktivno ne posluša. Eksperimentalna in kontrolna skupina se pri tem med seboj ne razlikujeta. F-test je v vseh treh primerih, se pravi pri petju, inštrumentalni igri ter poslušanju glasbe nizek in statistično nepomemben.

Grafičen prikaz aktivnosti glasbene klime v eksperimentalni /E/ in kontrolni /K/ skupini:



Temeljni podatki o posamezni skupini učencev so bili zbrani na enotnem obrazcu /Priloga 2/

3. P r e i z k u s r i t m i č n e g a i n m e l o d i č n e g a p o s l u h a

V skladu z navodili so učitelji za vsako skupino določili učence, ki so se po razvitosti posluha med seboj razlikovali. Zaradi natančnejše opredelitve elementarnih glasbenih sposobnosti pa so izbrani učenci predhodno opravili še preizkus ritmičnega in melodičnega posluha.

Za preizkus sta bila izdelana dva modela, ki sta po številu nalog in načinu izvedbe identična, razlikujeta pa se po zahtevnosti glasbenih vsebin. Dve težavnostne ravni sta v skladu s pospešenim

razvojem glasbenih sposobnosti med 6. in 11. letom /Radoš, 1982/[1]. Prvi model je bil namenjen učencem 1. in 2. razreda /po učnem načrtu 1. stopnji glasbene vzgoje/, drugi model pa učencem 3. in 4. razreda /po učnem načrtu 2. stopnji glasbene vzgoje/. Težavnostna raven modelov se razlikuje v uporabi ritmičnih elementov, intervalnih postopov in ambitusu melodije.

Vsak model vsebuje dve nalogi za preizkus ritmičnega posluha in dve nalogi za preizkus melodičnega posluha. Čeprav melodični nalogi lahko obenem preverjata tudi ritmično razvitost, sta potrebna ločena pristopa glede na kasnejši preizkus ustvarjalnih dejavnosti, ki vključujejo tako ritmične kot melodične vsebine.

Preverjanje izhaja iz logičnih muzikalnih celot, ki jih učenci na omenjenih stopnjah znajo korektno imitirati. Postopek je v glasbeni vzgoji poznan in razširjen kot "igra odmeva". Z imitacijo je možno poleg ritmičnega in melodičnega posluha hkrati preverjati tudi sposobnost glasbenega pomnenja in reprodukcije vsebin. Zaradi svoje kompleksnosti odgovarja preizkusu ustvarjalnih dejavnosti, ki se v prvi vrsti vežejo na izvajanje, pomembno vlogo pri njih pa ima tudi glasbeni spomin.

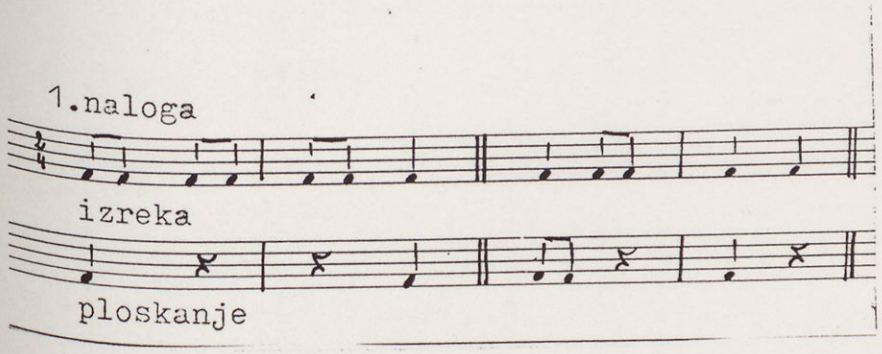
Posamezne naloge smo predhodno preverili v skupinah učencev 1. in 2. razreda ter 3. in 4. razreda, ki kasneje niso bile vključene v preizkus ustvarjalnosti. Na temelju rezultatov in konsultacij z glasbenimi strokovnjaki so bili za končni izbor določeni po štirje modeli v vsaki nalogi. Hkrati je bil določen tudi način ocenjevanja odgovorov in kategorizacije razvitosti posluha.

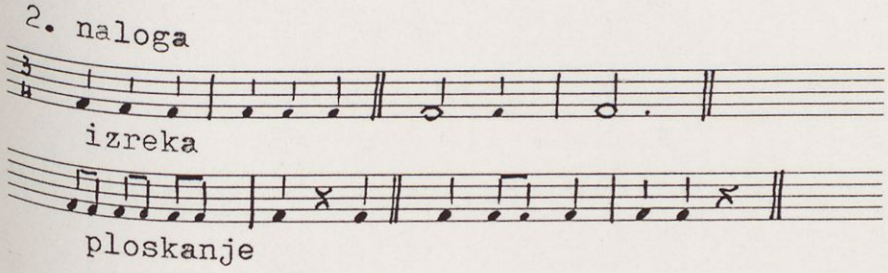
1/ K.Radoš v svoji raziskavi /1982/ ugotavlja pomemben razvoj v diskriminaciji tonskih višin med 9. in 10. letom, melodičnega in ritmičnega pomnenja pa med 8. in 9. letom starosti. Pri Bentleyu /1966/ se kaže porast glasbenega pomnenja že leto preje, t.j. med 7. in 8. letom. Leto zakasnitve Radoševa pripisuje začetku šolanja in s tem sistematične glasbene vzgoje, ki se pri nas začenja leto kasneje, t.j. s 7. letom.

Preizkus glasbenih sposobnosti v 1. in 2. razredu

Ritmični posluh smo preverjali tako, da so učenci posnemali ritmične vsebine, ki jih je izvajal testator v obliki govorjenega ritma /zlog "na"/ in igranega ritma /ploskanje/. Pri tem smo ovrednotili pravilno ponovljeno frazo z dvema točkama oziroma posamezen takt z eno točko. Maksimalno število točk pri obeh nalogah je bilo šestnajst.

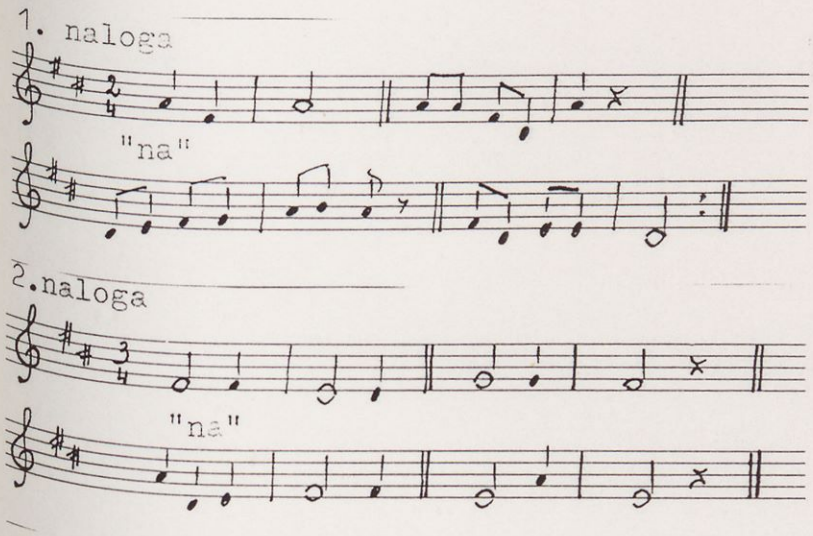
Primeri nalog:





Melodični posluh smo preverjali tako, da so učenci posnemali melodične vsebine, ki jih je izvajal testator na zlog "**na**". Pravilno ponovljeno frazo smo ovrednotili z dvema točkama oziroma posamezen takt z eno točko. Maksimalno število točk pri obeh nalogah je bilo šestnajst.

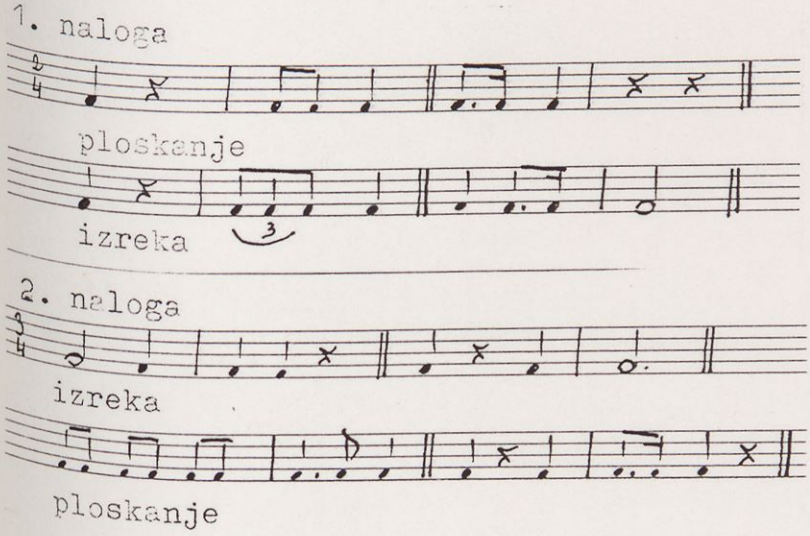
Primeri nalog



Preizkus glasbenih sposobnosti v 3. in 4. razredu

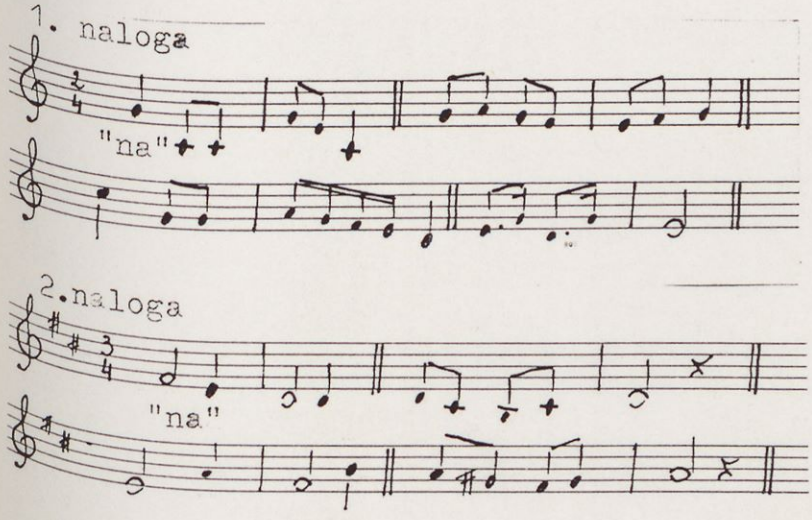
Ritmični posluh smo preverjali tako, da so učenci posnemali ritmične vsebine, ki jih je izvajal testator v obliki govorjenega ritma /zlog "na"/ in igranega ritma /ploskanje/. Pravilno ponovljeno frazo smo ovrednotili z dvema točkama oziroma posamezen takt z eno točko. Maksimalno število točk pri obeh nalogah je bilo šestnajst.

Primeri nalog:



Melodični posluh smo preverjali tako, da so učenci posnemali melodične vsebine, ki jih je izvajal testator na zlog "NA". Pravilno ponovljeno frazo smo ovrednotili z dvema točkama oziroma posamezen takt z eno točko. Maksimalno število točk pri obeh nalogah je bilo šestnajst.

Primeri nalog:



Na temelju rezultatov, se pravi števila točk na preizkusu ritmičnega in melodičnega posluha, smo učence opredelili v eno izmed treh kategorij kot so: 1. razvit posluh, 2. delno bolj razvit posluh in 3. delno manj razvit posluh. /Kategorije nerazvit posluh nismo vključili glede na to, da so učenci še v obdobju razvijanja sposobnosti/.

Opredelitev točk po posameznih kategorijah razvitosti posluha:

Kategorije	razvit posluh	delno bolj razvit posluh	delno manj razvit posluh
Število točk:	16 - 13	12 - 7	6 - 1

Prikaz razvitosti posluha v frekvencah, odstotkih, povprečnih vrednostih /$\bar{X}$/ in standardnih odklonih /SD/.

Tabela 10: Ritmični posluh

Skupaj	razvit		delno bolj		delno manj		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%	f	%				
E	127	66,1	52	27,1	13	6,8	2,59	0,61	11, 01	* *
K	93	48,4	78	40,6	21	10,9	2,37	0,67		
Skupaj	220	57,3	130	33,9	34	8,9	2,48	0,65		

Tabela 11: Melodični posluh

Skupaj	razvit		delno bolj		delno manj		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%	f	%				
E	97	50,5	58	30,2	37	19,3	2,31	0,77	18,01	* *
K	63	32,8	59	30,7	70	36,5	1,96	0,83		
Skupaj	160	41,7	117	30,5	107	27,9	2,13	0,80		

Prikaz razvitosti elementarnih glasbenih sposobnosti v tabelah kaže:

- da je v celotnem vzorcu izbranih učencev stopnja razvitosti ritmičnega posluha višja od stopnje razvitosti melodičnega posluha;

- da razvitost posluha znotraj posameznih sposobnostnih kategorij ni enakomerno zastopana, temveč številčno upada v smeri od razvitega k delno manj razvitemu posluhu;

- da se eksperimentalna in kontrolna skupina v razvitosti ritmičnega in melodičnega posluha med seboj pomembno razlikujeta, obakrat v prid eksperimentalni skupini. F-test je v obeh primerih pomemben na nivoju $p < 0,01$.

Tabeli kažeta, da je ritmični posluh znotraj eksperimentalne skupine razvit pri dveh tretjinah učencev, pri eni tretjini pa delno razvit, s tem da večina pripada kategoriji delno bolj razvitih. Melodični posluh je dobro razvit pri polovici učencev, pri drugi polovici pa delno razvit, le da je tokrat odstotek delno manj razvitega posluha, v primerjavi z ritmičnim posluhom, večji.

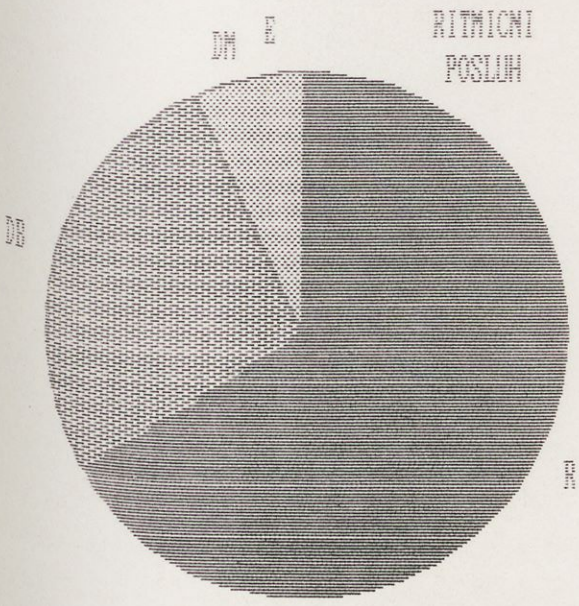
Znotraj kontrolne skupine ima polovica učencev razvit ritmični posluh, polovica pa delno razvit. Tudi v tej skupini je odstotek delno manjše razvitosti nižji od delno boljše razvitosti. Kategorije melodičnega posluha so skoraj tretjinsko zastopane, vendar je odstotek delno manj razvitega posluha v tem primeru najvišji.

Izenačitev skupin glede razvitosti ritmičnega in melodičnega posluha ni bila izvedljiva, ker se je izkazalo, da se metode in oblike razvijanja glasbenih sposobnosti, predvsem pa kriteriji za njihovo presojo, v skupinah razlikujejo.

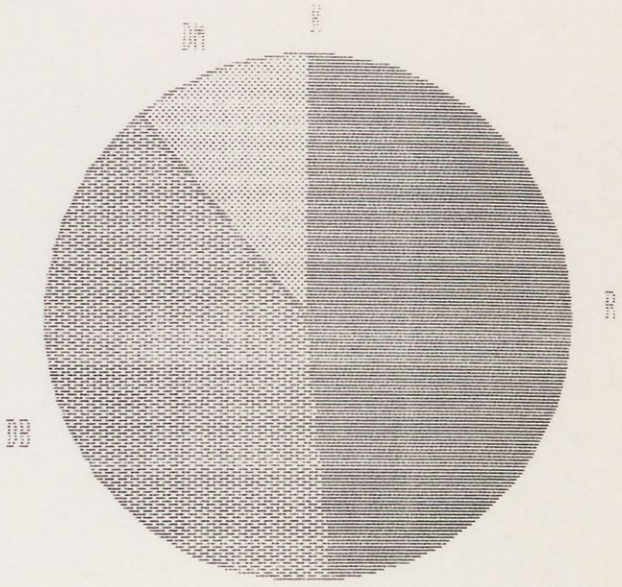
Podatki o doseženih točkah in iz njih izvirajoča opredelitev v posamezne kategorije razvitosti ritmičnega in melodičnega posluha so bili evidentirani na posebnem obrazcu /Priloga 3/.

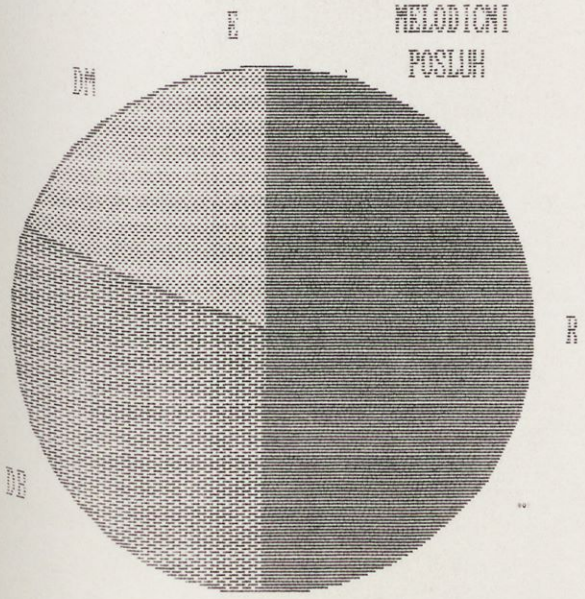
Grafični prikaz razvitosti posluha

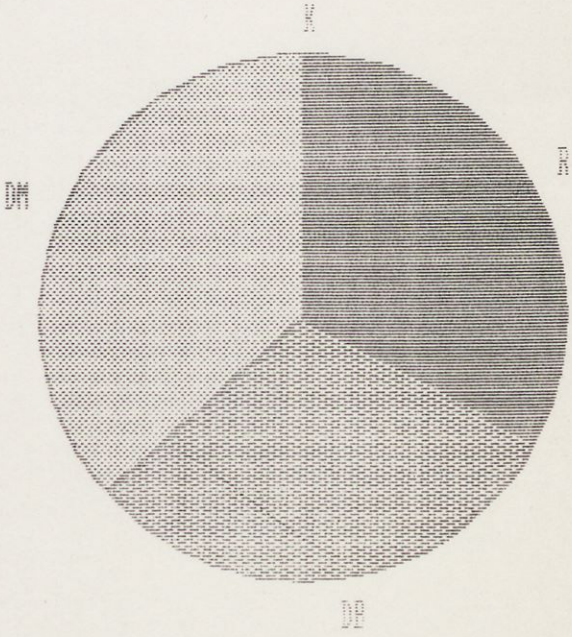
Eksperimentalna skupina /E/



Kontrolna skupina /K/







R = razvit posluh
DB= delno bolj razvit posluh
DM= delno manj razvit posluh

4. Merjenje odvisnih variabel

Preizkus ustvarjalnih dejavnosti je potekal v šolah na začetku šolskega leta 1986, se pravi po zaključenem prvem, drugem, tretjem in četrtem razredu.

Storilnostnega testa, ki bi kompleksno preverjal ustvarjalne dejavnosti pri učencih v prvih štirih razredih osnovne šole, v literaturi nismo zasledili. Tako ni bilo možno prevzeti že preizkušenega merskega instrumenta, temveč izdelati naloge, ki nakazujejo postopni razvoj določene ustvarjalne dejavnosti v skladu z učnim načrtom posameznega razreda. To je v bistvu revizijski test glasbenih znanj, ki jih razvija ustvarjalno učenje.

Glede na razrede smo sestavili štiri preizkuse, ki so po svojem izhodišču in dejavnostih identični, razlikujejo pa se po ravni glasbenih izkušenj in znanj. Vsak preizkus obsega šest nalog, ki izhajajo iz kategorij glasbene ustvarjalnosti, glasbene interpretacije ter ustvarjalnega izražanja glasbenih doživetij in predstav skozi druge medije.

Testne naloge so povzete po analognih primerih, ki so v didaktičnih gradivih za stopnjo razrednega pouka. Pregledali so jih strokovnjaki za posamezna področja: skladatelj, učitelj metodike za glasbeno vzgojo, svetovalec za likovno vzgojo ter učitelj metodike za gibno-plesno vzgojo. Poleg vsebine posameznih preizkusov so pregledali in ustrezno dopolnili tudi kriterije za vrednotenje ustvarjalnih dosežkov.

Preizkus ustvarjalnih dejavnosti je pri štirih nalogah potekal individualno, pri likovnem in besednem izražanju pa skupinsko. Individualni pristop je pomenil spremembo oblike, ki so jo učenci vajeni pri glasbenem pouku. K individualnemu sodelovanju jih je bilo potrebno sprotno spodbujati, iz česar je bilo možno kategorizirati tudi njihovo odzivnost na posamezno dejavnost.

Pri preverjanju ustvarjalnih dejavnosti je individualen pristop nujen, ker se "začne pot empiričnega spoznavanja pojava pri posamezni enoti populacije" /Sagadin, 1967/, ker učenci niso glasbeno opismenjeni in ker so vezani na neposredno izvajanje lastnih idej, pri čemer ne sme priti do medsebojnega posnemanja.

Individualni preizkus ustvarjalnih dejavnosti mora biti časovno neomejen, ker je posameznemu učencu potrebno zagotoviti potreben čas, ki upošteva koncentracijo, doživljajsko oziroma ustvarjalno pavzo, hitrost reagiranja in ne nazadnje časovno pogojenost glasbenih vsebin.

Preizkus je vezan na ustrezen prostor, ki omogoča gibno-plesno izvajanje učenčevih idej, obenem pa preureditev za skupinsko delo v okviru likovnega in besednega izražanja. Pri tem smo potrebovali naslednjo dokumentacijo in gradivo:

preizkusne naloge za posamezen razred / 1-4 /, ki obsegajo šest ustvarjalnih dejavnosti:

1. glasbena produkcija /P/
2. oblikovanje spremljav /S/
3. glasbena interpretacija /I/
4. povezava z gibnim izražanjem /P-G/
5. povezava z likovnim izražanjem /P-L/
6. povezava z besednim izražanjem /P-B/

-obrazce s podatki o posamezni skupini učencev /Prilogi 2 in 3/;
-obrazce za ocenjevanje dosežkov in odzivnosti /Priloga 4/;
-pole za notiranje in beleženje rezultatov glasbene produkcije, oblikovanje spremljav, interpretacije in gibnega izražanja /Priloge 5, 6, 7, 8/;
-risalne liste s pripravljeno hrbtno stranjo za besedno izražanje ter voščenke in svinčnike;
-otroška glasbila /paličice, triangel, boben, činele, zvončki/;
-kasetofon in zvočne posnetke skladb za posamezen razred.

4.1. Prikaz preizkusnih nalog v povezavi z učnim načrtom za glasbeno vzgojo

Ustvarjalno izražanje z glasbenimi prvinami in sredstvi		
Glasbena produkcija	Spremljava	Interpretacija
Povzetek področja ustvarjalnosti iz učnega načrta:		
1. in 2. razred Učenci si: -izmišljajo melodije na dana besedila; -dopolnjujejo glasbene vsebine, odgovarjajo na glasbena vprašanja; 3. in 4. razred Razvijanje glasbene ustvarjalnosti poteka z oblikovanjem enostavnih pesemskih oblik ter rondojskih in variacijskih vsebin.	Razvijanje glasbene ustvarjalnosti poteka z oblikovanjem spremljav na otroških glasbilih. S tem učenca poleg zvočne popestritve navajamo na razumevanje organske povezanosti med vokalno in inštrumentalno glasbo.	Izvajanje je od vsega začetka estetsko oblikovanje tako v pevski tehniki kot v smiselni interpretaciji.
Naloge:	1. razred	
1. izmišljanje melodije na dano besedilo	2. izmišljanje spremljav na otroških glasbilih ob ritmični izreki besedila	3. doživljajska izreka ritmičnega besedila
	2. razred	
1. dopolnjevanje glasbenih vsebin v zaključene fraze	2. izmišljanje spremljav na otroških glasbilih ob petju pesmi	3. doživljajsko petje pesmi
	3. razred	
1. uglasbitev pesemske oblike na dano besedilo in oblikovnem principu ponavljanja	2. oblikovanje spremljave na otroških glasbilih za pesemsko obliko a b a	3. interpretacija pesemske oblike a b a
	4. razred	
1. oblikovanje variacije na dano temo	2. oblikovanje spremljave na otroških glasbilih za dano melodično temo	3. interpretacija melodije na nevtralnem zlogu

Ustvarjalno sporočanje glasbenih doživetij in predstav v povezavi z drugimi mediji		
Gibno-plesno izražanje	Likovno izražanje	Besedno izražanje
Povzetek področja ustvarjalnosti iz učnega načrta: "Doživljajsko poslušanje glasbe učenci izražajo v oblikah gibne, likovne in besedne komunikacije".		
Doživetje ob glasbi izražajo učenci v posameznih primerih z ustvarjalnim doživljajskim gibanjem in elementi folklornega gibanja.	Razvijanje ustvarjalnosti poteka ... z likovnim sporočanjem o glasbi in ob glasbi.	Učenci: -doživiljajsko poslušanje sporočajo z besedo; -oblikujejo besedila za dane glasbene primere.
Naloge:	1.razred	
4.gibno izražanje ob ritmični izreki besedila	5.likovni izraz doživetja skladbe za en inštrument	6.iskanje pridevnikov za dano skladbo
	2. razred	
4.gibno izražanje ob petju pesmi	5.likovni izraz doživetja skladbe za dva inštrumenta	6.iskanje pridevnikov in naslova za dano skladbo
	3. razred	
4.oblikovanje plesa za dano pesemsko obliko a b a	5.likovni izraz doživetja in predstave o skladbi, ki vsebuje princip ponavljanja	6.oblikovanje besedila za dani ritem
	4. razred	
4.gibno-plesni izraz teme z variacijami	5.likovni izraz teme in variacij	6.oblikovanje besedila za dano melodijo

4.2. Naloge za preizkus ustvarjalnih dejavnosti v posameznih razredih

1. razred

Učence smo na začetku preizkusa motivirali za izmišljanje glasbenih vsebin in ob glasbenih vsebinah. Bili so seznanjeni, da se lahko prostovoljno odločajo za reševanje posamezne naloge.

Sledila je predstavitev besedila pesmi kot umetniške spodbude za ustvarjalne dejavnosti, nato pa učenje besedila z metodo imitacije.

Rak krojaček iz vodic,
sukno reže štric, štric, štric.
/V.Arhar/

Napoved prvega dela preizkusa[1/]: individualna oblika

1. naloga: Glasbena produkcija

Usvojeno besedilo V.Arharja "Rak krojaček" učenec izvaja na temelju lastnega pevskega izmišljanja.

2. naloga: Oblikovanje spremljav

Ob ritmični izreki besedila "Rak krojaček" se učenec izmišlja lastne vzorce spremljav in pri tem poljubno izbere eno ali več glasbil.

Izbor otroških glasbil: paličice, triangel, boben, činele.

3. naloga: Glasbena interpretacija

Učenec svojo zamisel o izreki besedila poprej kratko pojasni,

---

1/ Naloge v posameznih preizkusih so prikazane po standardnem razporedu, pri praktičnem preizkusu pa je priporočljivo da si sledijo v zaporedju: 3, 2, 1, 4.

nato pa ritmično besedilo "Rak krojaček" doživljajsko izvaja.

4. naloga: Gibno-plesno izražanje ob glasbi

Vsebino pesmi "Rak krojaček" učenec ob ritmični izreki predstavi skozi lastno gibno sporočilo.

Napoved drugega dela preizkusa: skupinska oblika

Učence smo razporedili v prostoru tako, da ni bilo možno posnemanje med njimi. Nato smo jih motivirali za pozorno in dvakratno poslušanje zvočnega posnetka skladbe, katere naslova nismo posredovali.

5. naloga: Likovno izražanje ob glasbi

Umetniška spodbuda: S.Osterc - Arabeska št.1, klavir[1/]. Ob skladbi učence motiviramo za vizualizacijo zaznanih zvočnih značilnosti, ki jih izrazijo v tehniki risanja ali slikanja z voščenkami.

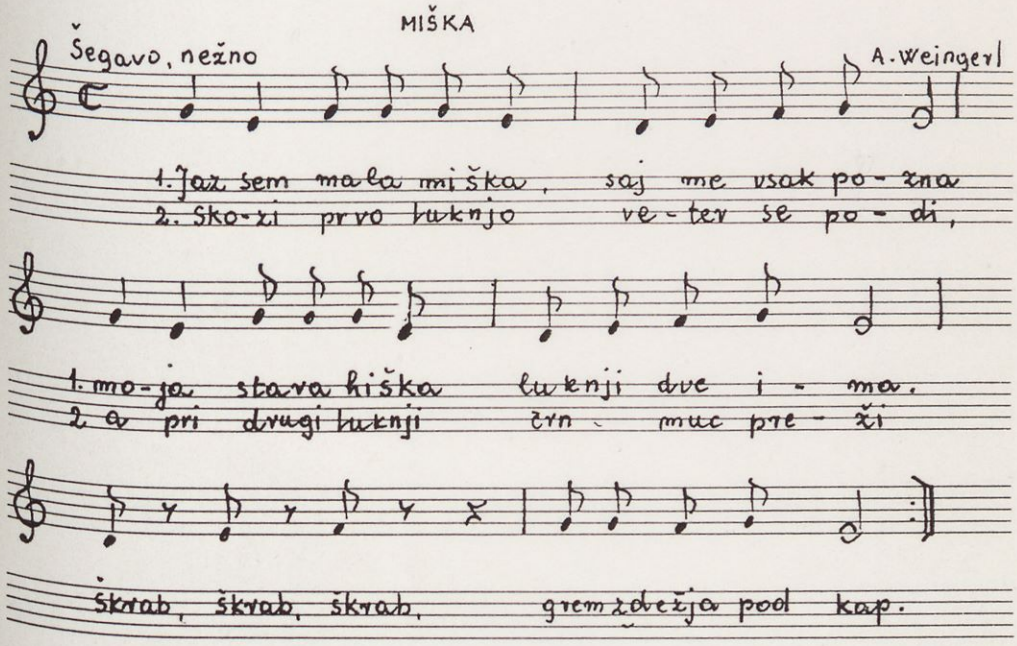
6. naloga: Besedno izražanje ob glasbi

Umetniške spodbude: S.Osterc - Arabeska št.1, klavir. Učence usmerimo v pridevniško upovedovanje glasbene vsebine in njenih zaznanih značilnosti. Učenci zapišejo svoje pridevnike za skladbo na pripravljene črte na hrbtni strani risalnega lista.

1/ zvočni posnetek: G.Mally

2. razred

V uvodu smo vzpostavili kontakt z učenci in glasbeno klimo z izvedbo pesmi A. Weingerla "Miška".

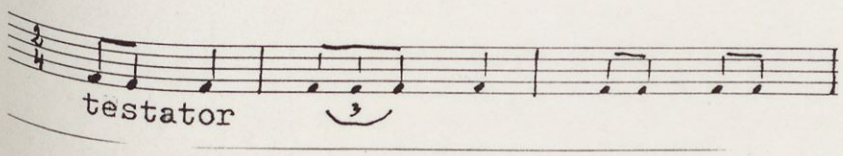


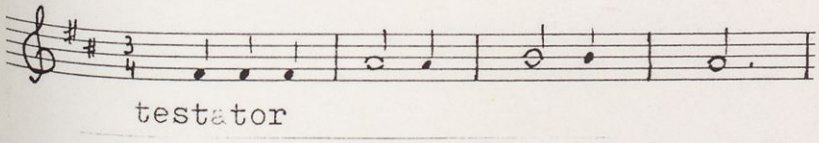
Nato smo učence motivirali za dopolnjevanje nedokončanih glasbenih vsebin in za individualno sodelovanje. Opozorili smo jih, da se za reševanje posamezne naloge lahko prostovoljno odločajo.

Napoved prvega dela preizkusa: individualna oblika

1. naloga: Glasbena produkcija

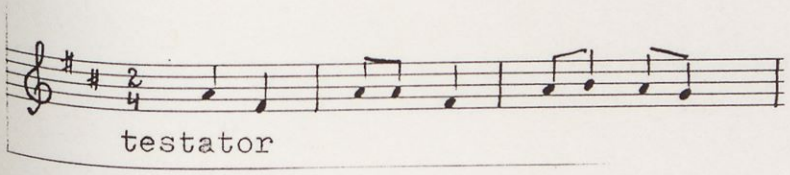
Učenec dopolni ritmično vsebino:

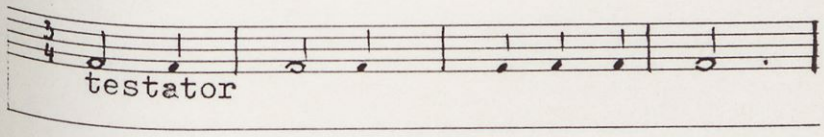




način izvajanja: izreka na zlog "na"

Učenec dopolni melodično vsebino:





način izvedbe: petje na zlog "na"

2. naloga: Oblikovanje spremljav

Umetniška spodbuda: A-Weingerl "Miška"

Petje druge kitice pesmi dopolni učenec z lastnimi vzorci spremljav na otroških glasbilih, ki jih poljubno izbere.

Izbor otroških glasbil: paličice, triangel, boben, činele.

3. naloga: Glasbena interpretacija

Doživljajsko petje pesmi

Umetniška spodbuda: A.Weingerl "Miška"

Učenec svojo zamisel o načinu izvedbe poprej kratko pojasni,

nato pa skladno z njo skuša poustvariti drugo kitico pesmi.

4. naloga: Gibno-plesno izražanje ob glasbi

Umetniška spodbuda: A.Weingerl "Miška"

Učenec 2. kitico pesmi ustvarjalno dopolni v gibnem sporočilu.

Napoved drugega dela preizkusa: skupinska oblika

Učence smo razporedili v prostoru tako, da ni bilo možno medsebojno posnemanje. Motivirali smo jih za pozorno in dvakratno poslušanje zvočnega posnetka skladbe, katere naslova nismo posredovali.

5. naloga: Likovno izražanje ob glasbi

Umetniška spodbuda: B.Arnič: Andante cantabile /odlomek/ iz skladbe "Pripovedke za klarinet in klavir"[1/].

Sledi spodbuda za vizualizacijo zaznanih zvočnih značilnosti skladbe za dva inštrumenta. Učenci jih izrazijo s tehniko risanje-slikanje z voščenkami.

6. naloga: Besedno izražanje ob glasbi

Umetniška spodbuda: B-Arnič: Andante cantabile /odlomek/.

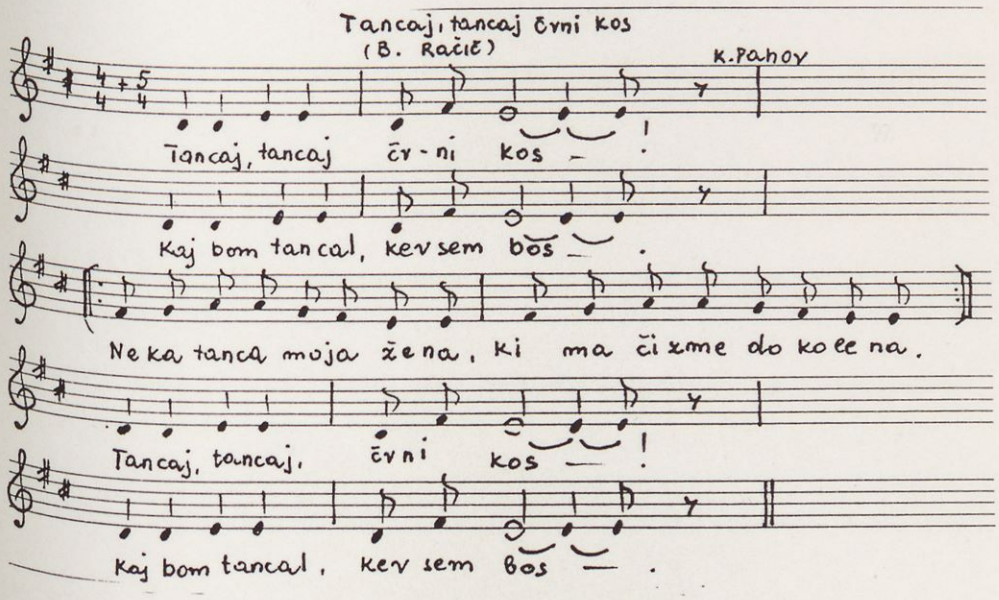
Učence motiviramo za pridevniško upovedovanje in iskanje lastnega naslova za glasbeno vsebino.

Svoje pridevnike in naslov skladbe učenci zapišejo na pripravljene črte na hrbtni strani risalnega lista.

1/ zvočni posnetek: M. Gunzek - klarinet, M.Lipovšek - klavir

3. razred

Ob petju pesmi K.Pahorja "Tancaj, tancaj črni kos" smo vzpostavili kontakt z učenci in glasbeno klimo. Skupaj smo ugotovili dele melodije, ki se v pesmi ponavljajo.



Sledila je motivacija za oblikovanje glasbenih vsebin ali ob glasbenih vsebinah na načelu ponavljanja posameznih oblikovnih delov. Učence smo opozorili, da se lahko prostovoljno odločajo za reševanje posamezne naloge. Napoved prvega dela preizkusa: individualna oblika

1. naloga: Glasbena produkcija

Umetniška spodbuda: besedilo pesmi N.Maurer[1/]

Majejo se temne smreke -
sem in tja, sem in tja ...
Majejo se sivi bori -
sem in tja, sem in tja ...

Za dano besedilo učenec oblikuje melodijo, ki jo neposredno pevsko predstavi.

1/ N.Maurer: iz zbirke "Kam pa teče voda", Ljubljana, 1972

2. naloga: Oblikovanje spremljav

Umetniška spodbuda: K.Pahor: "Tancaj, tancaj črni kos"

Učenec oblikuje za pesem vzorce spremljav na otroških glasbilih.

Izbor glasbil: paličice, triangel, boben, činele, zvončki

3. naloga: Glasbena interpretacija

Umetniška spodbuda: K.Pahor: "Tancaj, tancaj črni kos"

Učenec svojo zamisel o estetskem oblikovanju najprej kratko pojasni, nato pa poskuša skladno z njo pesem interpretirati.

4. naloga: Gibno-plesno izražanje ob glasbi

Umetniška spodbuda: K.Pahor: "Tancaj, tancaj črni kos"

Učenec na to pesem oblikuje prostor z elementi rajanja in ljudskih plesov.

Napoved drugega dela preizkusa: skupinska oblika

Učence smo razporedili v prostoru tako, da ni bilo možno medsebojno posnemanje. Motivirali smo jih za zbrano in dvakratno poslušanje skladbe, katere naslova nismo posredovali.

5. naloga: Likovno izražanje ob glasbi

Umetniška spodbuda: A.Srebotnjak: Slovenski ljudski plesi za godalni orkester, št.5, Rezija[1/]

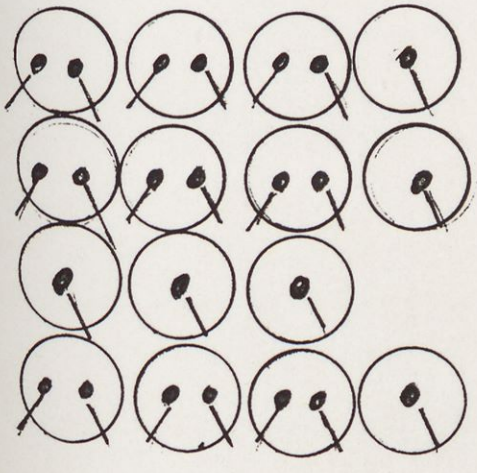
Učence motiviramo za vizualizacijo doživetja in predstave o oblikovnih delih skladbe, ki jih izrazijo s tehniko risanja-slikanje z voščenkami.

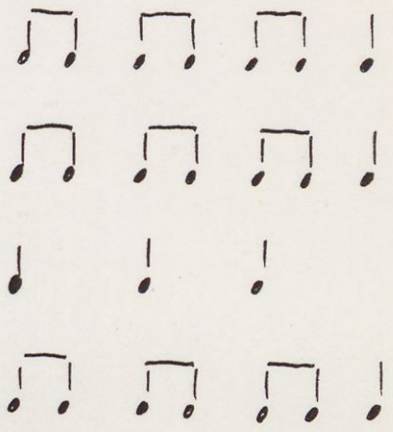
1/ Skladba je zasnovana na značilnem rezijskem parnem plesu in ponavljanju dvodelnih melodij v višjem /"na tenko"/ in nižjem /"na towsto"/ obsegu. Zvočni posnetek: Komorni orkester RTV Ljubljana, dirigent M.Munih.

6. naloga: Besedno izražanje ob glasbi

Spodbuda je ritmična vsebina s ponavljajočimi motivi, ki jo učenci predhodno usvojijo z metodo imitacije in jo pri tem izvajajo v obliki igranega ritma /ploskanje, trkanje/. Ritmična vsebina je zapisana tudi z grafičnimi simboli na hrbtni strani risalnega lista.

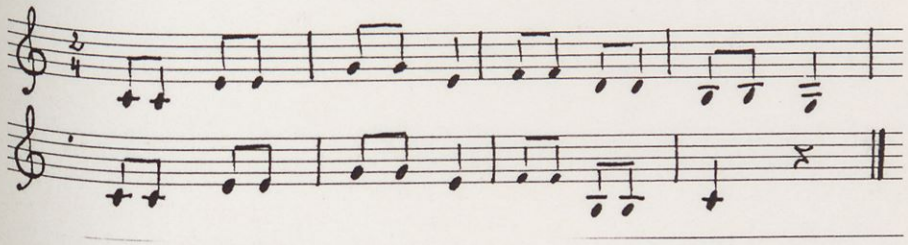
Primer grafičnega zapisa ritma za učence:



Notni zapis ritma:

Učenci na dano ritmično vsebino oblikujejo zlogovno ali pesemsko besedilo, ki ga zapišejo na pripravljene črte poleg grafičnega zapisa.

4. razred

Ob predstavitvi in skupnem izvajanju melodične teme smo vzpostavili glasbeno klimo in kontakt z učenci. Tema je bila posredovana tudi v notnem zapisu na hrbtni strani risalnih listov.

J.Haydn: Simfonija št.94, 2. stavek /" z udarcem na pavke"/

Metoda posredovanja melodične teme je odvisna od razvitosti glasbenega branja v posamezni skupini in je glede na to lahko vezana na delo z notnim tekstom ali pa na imitacijo.

Učence smo spodbudili k oblikovanju glasbenih vsebin ali ob glasbenih vsebinah po načelu spreminjanja-variiranja oblikovnih delov. Opozorili smo jih, da se lahko prostovoljno odločajo za reševanje posameznih nalog.

Napoved prvega dela preizkusa: individualna oblika

1. naloga: Glasbena produkcija -
oblikovanje variacije

Umetniška spodbuda: J.Haydn: tema iz 2. stavka Simfonije št.94

Na to temo učenec oblikuje lastno variacijo in jo pevsko predstavi na nevtralnem zlogu.

2. naloga: Oblikovanje spremljav

Umetniška spodbuda: J.Haydn: tema iz 2. stavka Simfonije št.94

Učenec oblikuje za to melodično temo variirane vzorce spremljav na otroških glasbilih.

Izbor glasbil: paličice, triangel, boben, činele, zvončki.

1/ Tema je v drugem delu povzeta iz 4. variacije /T.135-138/, da bi se na ta način izbegnila modulacija, ki bi učence na tej stopnji ovirala pri lastnem oblikovanju.

3. naloga: Glasbena interpretacija

Umetniška spodbuda: J.Haydn: tema iz 2.st. Simfonije št.94

Učenec svojo zamisel o estetskem oblikovanju poprej kratko pojasni, nato pa v skladu z njo skuša interpretirati melodijo na določenem zlogu.

4. naloga: Gibno-plesno izražanje ob glasbi

Umetniška spodbuda: I.Štuhec: Tema z variacijami, klavir[1/]

V uvodu smo učence skupaj motivirali za zbrano in dvakratno poslušanje skladbe, katere naslova nismo posredovali. Nato je sledilo individualno preverjanje. Pri tem učenec izrazi doživetje teme in njenih variacij skozi ustvarjalno gibanje.

Napoved drugega dela preizkusa: skupinska oblika

Učence smo razporedili v prostoru tako, da ni bilo možno medsebojno posnemanje.

5. naloga: Likovno izražanje ob glasbi

Umetniška spodbuda: I.Štuhec - Tema z variacijami, klavir

Ob ponovnem poslušanju zvočnega primera učenci vizualizirajo doživetje teme in variacij s tehniko risanja-slikanja z voščenkami.

6. naloga: Besedno izražanje ob glasbi

Umetniška spodbuda: J.Haydn - tema iz 2 st. Simfonije št.94

Ob ponovnem izvajanju teme na zlogu "na" učence motiviramo za oblikovanje besedila zanjo. Učenci napišejo lastno besedilo za temo na hrbtno stran risalnega lista.

1/ zvočni posnetek: A.Bertoncelj

4.3. Ocenjevanje odzivnosti in dosežkov

Dosežke ustvarjalnih dejavnosti so neodvisno ocenili in evidentirali trije ocenjevalci: avtor raziskave, študentka oddelkov za glasbeno pedagogiko in kompozicijo na Akademiji za glasbo in višješolski učitelj metodike za glasbeno vzgojo na Pedagoški akademiji. Testatorji-ocenjevalci so vse dosežke prvih štirih nalog tudi notno ali opisno zabeleženi /primeri v Prilogah 4, 5, 6, 7/, nalogi likovnega in besednega izražanja ob glasbi pa so učenci oddali v obliki svojih izdelkov. Zbrano gradivo omogoča naknaden vpogled in posredno ovrednotenje glede na kvalitativno analizo značilnejših primerov.

Ocenjevalci so bili poprej dobro seznanjeni s testnimi nalogami in ocenjevalnimi kriteriji. Sodelovali so pri njihovem oblikovanju in preizkušanju, obenem pa imeli v zvezi z njimi tudi vsa potrebna pisna gradiva. Sistem vrednotenja je bil oblikovan s pomočjo vidikov preverjanja posameznih glasbenih vzgojnoizobraževalnih področij in še zlasti kreativnosti z melodično, gibno in likovno fantazijo po Renggliju /1979/. Ocenjevalne kriterije so hkrati, kot je bilo že omenjeno, pregledali in dodelali strokovnjaki za posamezna področja in so bili končno urejeni v navodila.

Navodila za ocenjevanje odzivnosti

Glede na spodbude in opozorilo, da se učenec lahko prostovoljno odloča za reševanje posamezne naloge, je bilo mogoče oceniti njegovo odzivnost.

Šifra	Ocena	Navodilo
A	2	Učenec je aktiven, in se z interesom odziva na dejavnost
P	1	Učenec je pasiven, na dejavnosti se odziva na dodatno spodbudo
O	-	Učenec odkloni dejavnost kljub dodatni spodbudi

Navodila za ocenjevanje dosežkov ustvarjalnosti po posameznih razredih

Ker je namen ustvarjalnih dejavnosti pridobivanje glasbenih znanj, le-ta pa obstajajo v neki količini, so merljiva. Dosežke posameznih dejavnosti so ocenjevalci številčno ovrednotili.

Šifra	Ocenjevalna lestvica	Opis številčne ocene
ZU	4	zelo uspešno
U	3	uspešno
MU	2	manj uspešno
NU	1	neuspešno

Če je učenec posamezno dejavnost odklonil, je ostal pri tej nalogi neocenjen.

1. razred

Ocena / Naloga	ZU	U	MU	NU
P	izrazita melodija skladna z besedilom;	skromna ali prevzeta melodija, skladna z besedilom;	melodija delno skladna z besedilom;	intervalno in ritmično nejasna melodija, pol petigovor.
S	3 ali več vzorcev skladnih z ritmom besedila;	2 vzorca skladna z ritmom besedila;	1 vzorec, skladen z ritmom besedila;	z besedilom neskladna spremljava.
I	2 ali več izraznih sredstev /glasnost artikulacija/ subtilna izreka;	1 izrazno sredstvo /artikulacija/;	neizrazito uporabljeno izrazno sredstvo;	zgolj reprodukcija.
P-G	skladnost z ritmom in vsebino; kontinuiran bogat gibni izraz;	skladnost z ritmom in vsebino;	delna skladnost z ritmom in vsebino;	neskladnost z ritmom .
P-L	izrazita vizualizacija zvočnih značilnosti urejena v likovni kompoziciji;	vizualizacija zvočnih značilnosti v šablonah:	predmetna glasbena vsebina;	predmetna vsebina brez povezave z glasbo.
P-B	3 ali več izrazi /z ev. sinonimi/za različne značilnosti glasb.vsebine;	2 izraza /z ev.sinonimi/ za različni značilnosti glasb.vsebine;	1 izraz /z ev.sinonimi/ za značilnost glasb. vsebine;	neustrezn izrazi.

Legenda: P - glasbena produkcija
S - produkcija spremljav
I - glasbena interpretacija
P-G - povezave z gibnim izražanjem
P-L - povezave z likovnim izražanjem
P-B - povezave z besednim izražanjem

2. razred

Ocena / Naloga	ZU	U	MU	NU
P	skladna dopolnitev 4. fraz;	skladna dopolnitev 3. fraz;	skladna dopolnitev 2. fraz;	dopolnitev 1 ali nobene fraze.
S	3 ali več vzorcev spremljav, skladnih s petjem pesmi;	2 vzorca spremljav, skladna s petjem pesmi;	1 vzorec spremljave skladen s petjem pesmi;	neskladna spremljava s petjem pesmi.
I	2 ali več interpret. sredstev /dinamika, artikulacija/izrazito doživljajsko petje;	1 interpretacijsko sredstvo skladno z vsebino kitice;	neizrazita interpretacija posameznega dela kitice;	zgolj reprodukcija kitice.
P-G	skladnost z ritmom in vsebino kitice; kontinuiran gibni izraz/več gibnih elementov/	skladnost z ritmom in vsebino kitice;	delna skladnost z ritmom ali vsebino kitice;	neskladnost gibanja z ritmom in vsebino.
P-L	izrazita vizualizacija zvočnih značilnosti,urejena v likovno kompozicijo;	vizualizacija zvočnih značilnosti v šablonah;	predmetna glasbena vsebina;	predmetna vsebina brez povezave z glasbo.
P-B	3 ali več izrazi/z sinonimi/za različne značilnosti glasb. vsebine; skladen naslov;	2 izraza /z sinonimi/za različni značilnosti glasb.vsebine; skladen naslov;	1 izraz /z sinonimi/za značilnost glasb.vsebine; skladen naslov;	1 ali noben ustrezen izraz za značilnost glasb.vsebine brez naslova.

Legenda: P - glasbena produkcija
S - produkcija spremljav
I - glasbena interpretacija
P-G - povezave z gibnim izražanjem
P-L - povezave z likovnim izražanjem
P-B - povezave z besednim izražanjem

3 razred

Ocena / Naloga	ZU	U	MU	NU
P	izrazita melodija skladna z besedilom in oblikovnim načelom ponavljanja;	skromna ali prevzeta melodija skladna z besedilom in oblikovnim načelom ponavljanja;	melodija delno skladna z besedilom;	intervalno in ritmično neskladna melodija; pol peti govor:
S	3 ali več vzorcev spremljav skladnih s pesemsko obliko/a b a/;	2 vzorca spremljav skladna s pesemsko obliko /a b a/;	1 vzorec spremljave skladen s petjem pesmi;	neskladna spremljava s petjem pesmi:
I	3 ali več interpret.sredstev/din., tempo,art.-fraz/. izrazita interpretacija oblike pesmi;	2 interpret. sredstva v skladu z obliko pesmi;	neizrazita interpretacija posameznega dela pesmi;	zgolj reprodukcija:
P-G	skladnost plesa z ritmom in obliko pesmi,kontinuirano gibanje z več gibnimi elementi;	skladnost plesa z ritmom in obliko pesmi;	delna skladnost z ritmom pesmi;	neskladnost z ritmom pesmi·
P-L	izrazita vizualizacija glasbene oblike v likovni kompoziciji;	vizualizacija glasbene oblike v šablonah;	predmetna glasbena vsebina;	predmetna vsebina brez povezave z glasbo:
P-B	skladnost pesemskega besedila z danim ritmom;	skladnost zlogovnega besedila z danim ritmom;	delna skladnost besedila z danim ritmom;	neskladnost besedila z danim ritmom·

Legenda: P - glasbena produkcija
S- produkcija spremljav
I- glasbena interpretacija
P-G - povezave z gibnim izražanjem
P-L - povezave z likovnim izražanjem
P-B - povezave z besednim izražanjem

4. razred

Ocena / Naloga	ZU	U	MU	NU
P	izrazita in dosledna variacija teme;	skromna variacija teme;	manjša sprememba na enem delu teme;	neuspela variacija.
S	3 ali več vzorcev spremljav skladnih z melodijo;	2 vzorca spremljav skladnih z melodijo;	1 vzorec spremljav, skladen z melodijo;	neskladna spremljava z melodijo.
I	3 ali več interpret. sredstev/ /fraz. din. tempo,art./; izrazita interpretacija;	2 interpret. sredstva skladna z melodijo;	neizrazita interpretacija dela melodije;	zgolj reprodukcija.
P-G	skladnost z ritmom in izrazom variacij; kontinuiran in bogat gibni izraz;	skladnost z ritmom variacij.	delna skladnost z ritmom v poteku skladbe;	neskladnost gibanja z ritmom.
P-L	izrazita vizualizacija glasbene oblike v likovni kompoziciji;	vizualizacija glasbene oblike v šablonah;	predmetna glasbena vsebina;	predmetna vsebina brez povezave z glasbo.
P-B	skladnost besedila pesmi z dano melodijo;	skladnost zlogov z dano melodijo;	delna skladnost z dano melodijo;	neskladnost besedila z dano melodijo.

Legenda: P - glasbena produkcija
S - produkcija spremljav
I - glasbena interpretacija
P-G - povezave z gibnim izražanjem
P-L - povezave z likovnim izražanjem
P-B - povezave z besednim izražanjem

S t a t i s t i č n a o b d e l a v a p o d a t k o v

Nominalni znaki za uporabljene variable imajo svojo numerično osnovo, v njej pa izhodišče za statistično obravnavo. Statistična obdelava podatkov je bila opravljena s pomočjo računalnika /Računalniški center Filozofske fakultete Univerze "Edvarda Kardelja" v Ljubljani, 1987/.

Temeljni podatki o vzorcu in rezultatih so podani z absolutnimi in relativnimi frekvencami, v posameznih primerih pa so zaradi preglednosti dodani tudi grafični prikazi.

Načrt eksperimenta zajema medsebojne vplive nakazanih variabel in na njih zasnovane hipoteze. V zvezi z možnostjo preverjanja razlik in interakcije med posameznimi variablami je bila kot temeljni instrument uporabljena analiza variance. Pri tem je za enoto analize vzeta arbitrarna sredina, se pravi povprečje oziroma repretentativna vrednost /$\bar{X}$/ in varianca /σ^2/ kot povprečni kvadratni odklon od aritmetične sredine, se pravi povprečne vrednosti.

Statistično pomembnost razlik med podatki ali rezultati primerjalnih skupin smo ugotavljali z distribucijo verjetnosti F. F-test izračunava pomembnost razlik med standardnimi odkloni, to je mero razpršenosti /SD/ in postavlja razmerje med večjo in manjšo varianco. Empirična vrednost F je pri tem primerjana z njegovo tablično vrednostjo in razlika v variabilnosti med vzorci je pomembna, če empirični F presega njegovo teoretično vrednost. Pri interpretaciji rezultatov so upoštevane kot statistično pomembne vse tiste povezave, kjer stopnja tveganja ni večja od $p < 0,05$ /nivo zaupanja je 95%/, za statistično zelo pomembne pa vse tiste povezave, pri katerih stopnja tveganja ni večja od $p < 0,01$ /nivo zaupanja je v tem primeru 99%/.

Po Pearsonovem korelacijskem postopku so prikazane povezave med posameznimi variablami. Največja pozitivna vrednost tega korelacijskega koeficienta znaša +1. Podana je statistična

pomembnost povezav, ki tudi v tem primeru upošteva arbitrarno mejo pomembne razlike v 5% verjetnosti za zelo pomembne razlike pa v 1% verjetnosti.

Glede na različne ustvarjalne dejavnosti /odvisne variable/ je bila uporabljena tudi faktorska analiza. Z njo je možno razstaviti korelacijska razmerja v faktorje, ki vplivajo na uspešnost neke aktivnosti, v tem primeru na uspešnost ustvarjalnih dejavnosti. Faktorska analiza določa pri tem število skupnih faktorjev in nasičenost posamezne testne naloge z njimi.

Objektivnost preizkusa smo preverjali z izračunom ujemanja med ocenami, ki so jih dali posamezni ocenjevalci istim učencem, neodvisno drug od drugega. Povezave med ocenami so bile tako kot povezave med variablami, ugotovljene s Pearsonovim korelacijskim koefecientom.

Pri statistični obdelavi rezultatov je bila zaradi zanesljivosti ocene posameznega dosežka vseskozi upoštevana povprečna ocena treh ocenjevalcev.

REZULTATI RAZISKAVE IN DISKUSIJA

1. D o s e ž k i u s t v a r j a l n i h d e j a v n o s t i

1. hipoteza	Eksperimentalna skupina bo pod vplivom metode ustvarjalnega učenja dosegla statistično pomembnejše rezultate pri preizkusu ustvarjalnih dejavnosti kot kontrolna skupina.

Hipotezo smo preverili na temelju dosežkov šestih ustvarjalnih dejavnosti.

1.1. Dosežki glasbene produkcije

Tabela 12 a: Frekvence /f/ in odstotki /%/

Dosežki / Skupine	ZU		U		MU		NU		brez rezultata	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
E	92	47,9	63	32,5	32	16,8	5	2,8	-	-
K	18	9,2	32	16,5	57	29,8	69	36,1	16	8,4
Skupaj	110	28,6	95	24,5	89	23,3	74	19,4	16	4,2

Legenda: zelo uspešno /ZU/, uspešno /U/, manj uspešno /MU/, neuspešno /NU/.

Tabela 12 b: Povprečne vrednosti /$\bar{X}$/ in standardni odkloni /SD/

	$\bar{X}$	SD	F	sign.
E	3,25	0,81	183,57	**
K	1,99	0,98		
Skupaj	2,65	1,09		

** -nivo statistične pomembnosti $p < 0,01$

Rezultati glasbene produkcije potrjujejo hipotezo. Razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino je statistično zelo visoko pomembna /$p < 0,01$/. Aritmetični sredini dosežkov sta v velikem razponu, odstotki znotraj posameznih ocen pa kažejo, da je v eksperimentalni skupini kar 47,9 % zelo uspešnih dosežkov, ki nato postopno upadajo proti neuspešnim, tako da je teh le 2,8 %. V kontrolni skupini je slika obratna in odstotki naraščajo v smeri nižjih ocen. Tako je le 9,2 % zelo uspešnih rezultatov, kar 36,1 % pa je neuspešnih. V zvezi z dosežki se zastavljajo vprašanja o vzrokih, ki so povzročili razliko med eksperimentalno in kontrolno skupino ter o značilnostih vsebin glasbene produkcije, ki so jih oblikovali učenci po posameznih razredih.

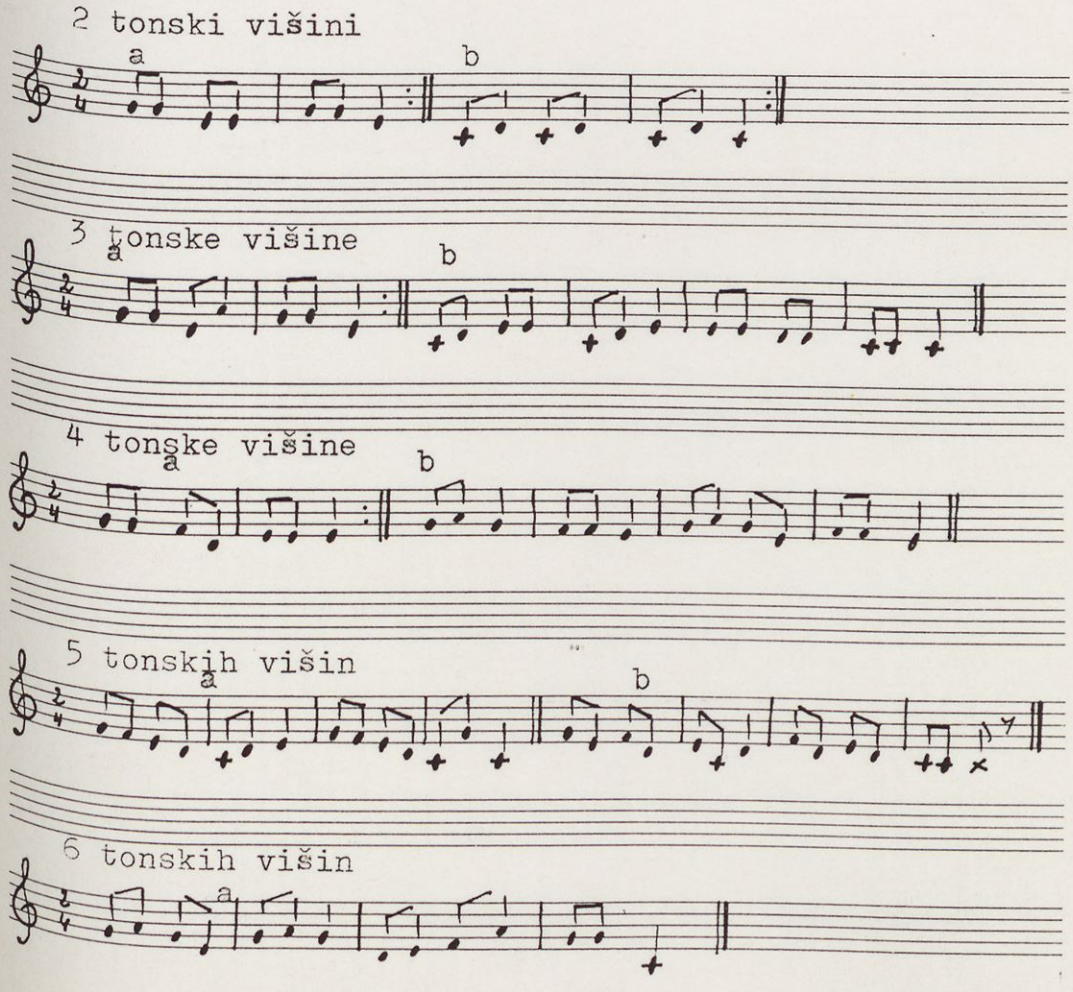
V kontrolni skupini se je v vseh štirih razredih izkazalo, da se nasledstvo spontanega elementarnega ustvarjalnega petja pri učencih ne ohranja oziroma ne nadomesti, če je v predšolskem obdobju izostalo. V tem primeru dano besedilo v nalogi ni sprostilo spontane ekspresivne ustvarjalnosti tako kot pri učencih eksperimentalne skupine. V kontrolni skupini se je nadalje pokazalo, da je za učence pojem melodije še relativno abstrakten. Tako so njihovi poizkusi oblikovanja melodij pogosto prehajali v pol peti govor, v intervalno in ritmično nejasne oblike ali celo v izreko besedila. Nerazvit občutek za zaključenost glasbenih misli in konzervacijo ritmičnih ali melodičnih celot je povzročal, da so bile naloge dopolnjevanja glasbenih fraz učencem pogosto nerazumljive. Odsotnost konzervacije je preprečevala tudi percepcijo značilnosti oblikovnih delov, ki se kažejo v ponavljanju, različnosti ali variiranju, kar je pri učencih oviralo produktivno ustvarjalnost na področju glasbenega oblikovanja in z njim povezanih glasbenih oblik.

Navedeni vzroki, ki so preprečevali dejavno in neposredno preizkušanje glasbenih elementov in njihovega oblikovanja v kontrolni skupini, obenem poudarjajo pomen ustvarjalnega učenja in z njim usvojenih glasbenih znanj in sposobnosti v eksperimentalni skupini.

Glasbene vsebine, ki so nastale v okviru preizkusa glasbene produkcije, kažejo naslednje značilnosti po posameznih razredih:

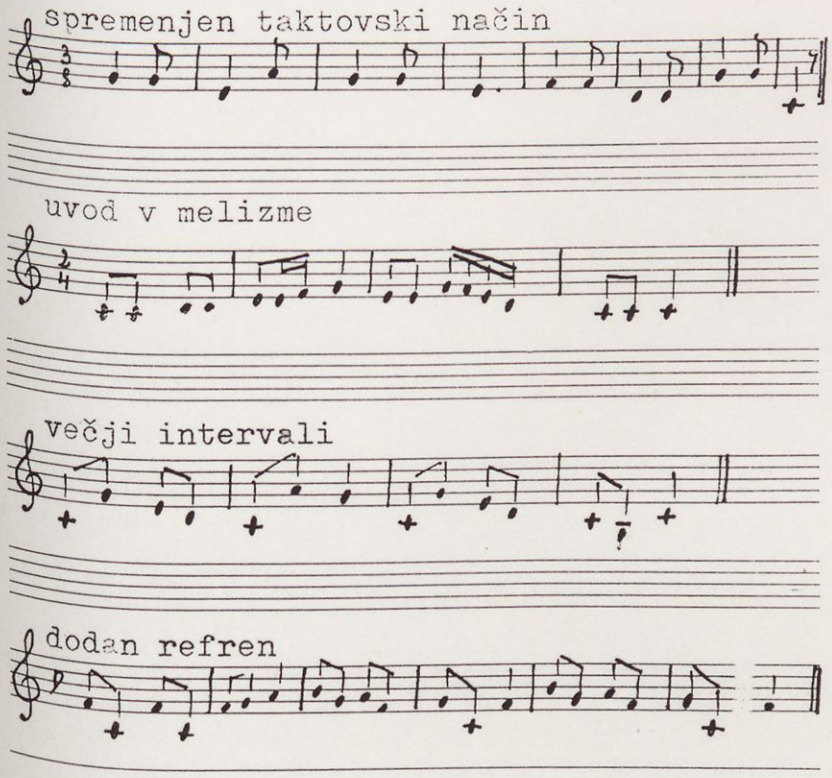
Prvi razred: Nastale melodije, ki so se jih učenci izmišljali na temelju besedila, obsegajo dve in več tonskih višin, vendar ambitus v večini primerov ne presega sekste. Prevladujejo manjši intervali, še zlasti je značilna mala padajoča terca, ki jo številni avtorji navajajo kot praobliko v melodiji /Werner, 1917/; Shünemann, 1930; Metzler, 1962/64/. Ponuja se tudi primerjava z razvojnimi modeli kot jih posreduje L.Rinderrer. Melodije nadalje označujejo izrazita tonalnost in preference v razširjenih otroških pesmih posameznih avtorjev ali ljudskega izvora. Melodije najpogosteje začenjajo na dominanti ali toniki. Ritem je večinoma dvodoben in izhaja iz danega verza. Izstopa ponavljanje fraz, ki se pojavlja iz spontanega čuta za oblikovanje.

Primeri tipičnih melodij, ki so jih učenci oblikovali na besedilo "Rak - krojaček":



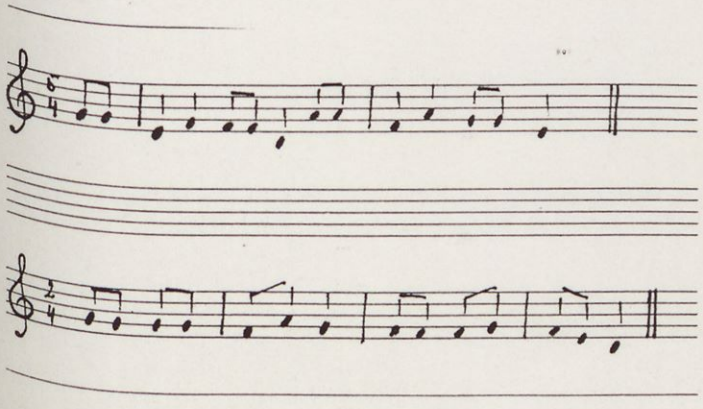
Približno 10 % primerov odstopa od naštetih značilnosti. Ti sodijo glede na otrokov glasbeni razvoj in prevladujoče melodične vzorce v danem okolju med izvirnejše dosežke.

Npr.:



V približno 10 % se pojavljajo tudi prevzete melodije, česar pa se otroci na začetni stopnji v zvezi z novim besedilom pesmi še ne zavedajo.

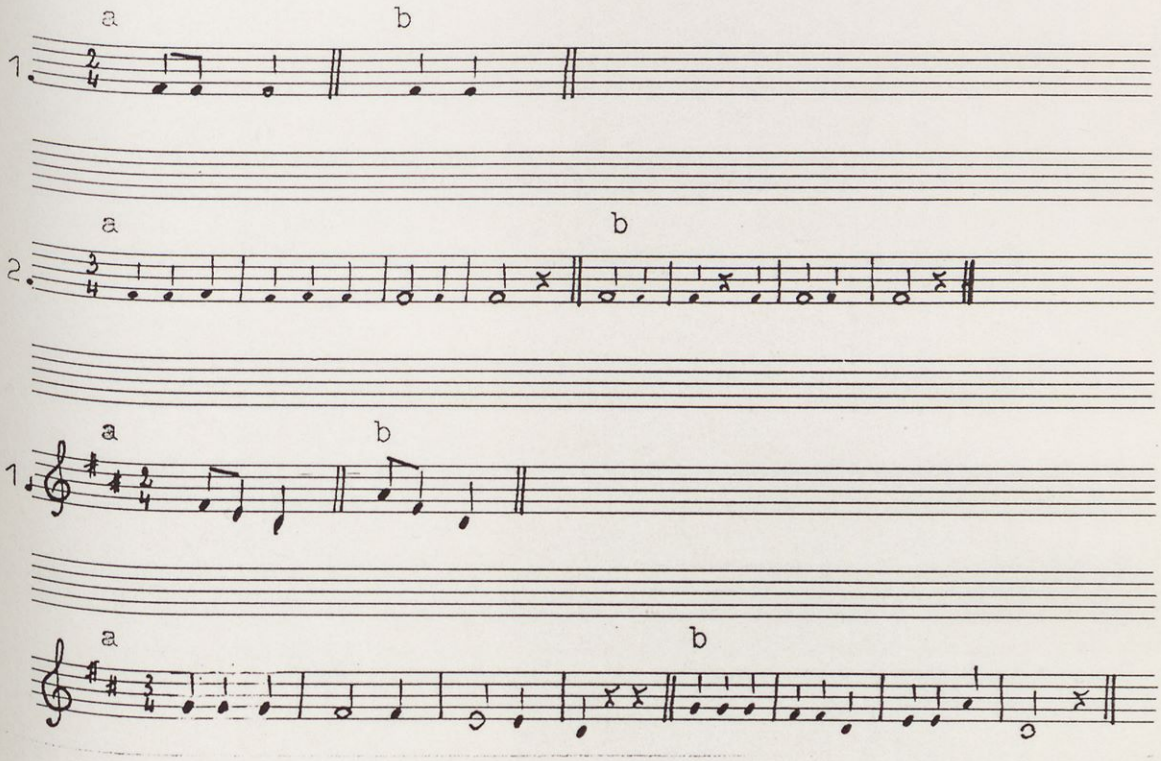
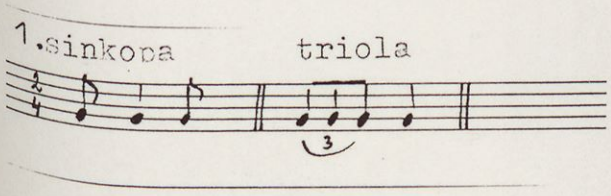
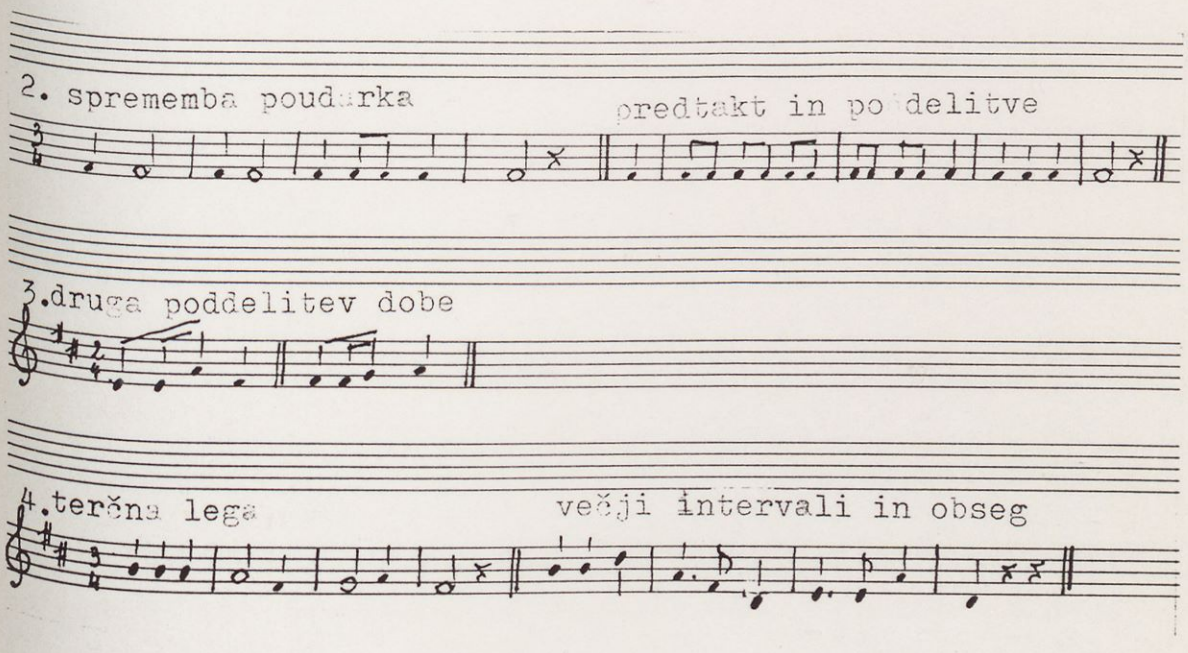
Npr.:

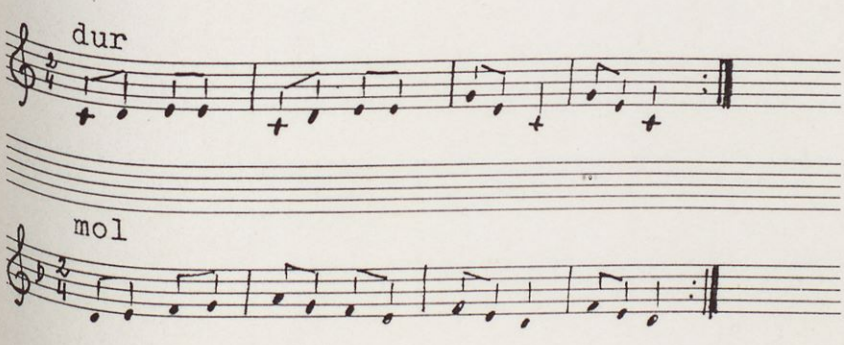


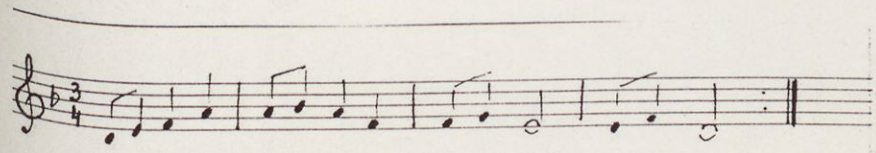
Pleši, pleši črni kos
/ljudska/

Peter-veter /J. Bitenc/

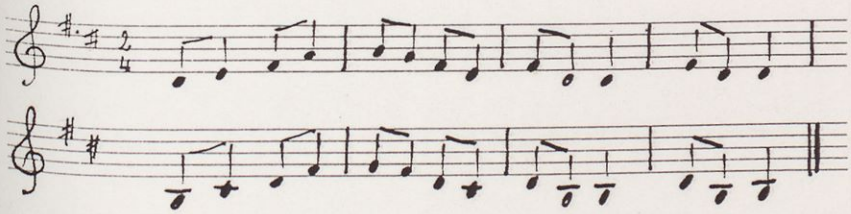
Drugi razred: Večina učencev je dopolnjevala nedokončane ritmične in melodične fraze s tipičnimi zaključki in odgovori, ki jih spodbujajo dane vsebine, vsebujejo pa za to starostno obdobje značilna tonska trajanja, višine, zaporedja in obsege.

Npr.:

Naslednji primeri kažejo odstopanje od tipičnih vzorcev dopolnjevanja in so značilni le za posamezne učence v skupinah.

Tretji razred: Učenci, ki so imeli izkušnje v oblikovanju melodij, so besedilo "Majejo se temne smreke" spontano uglasbili in pri tem upoštevali oblikovno načelo ponavljanja posameznih melodičnih delov. V primerjavi z začetnim pevskim izmišljanjem te melodije pogosteje vsebujejo tridobni takt, punktirane vrednosti, imajo večji obseg in pojavlja se tudi mol. Nakazujejo jih nekateri značilni primeri:

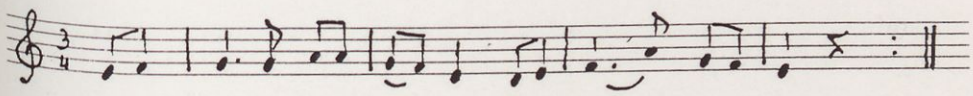
-dosledna ponovitev fraze in zaključnega motiva

-dosledna ponovitev fraze in sekvenca zaključnega motiva



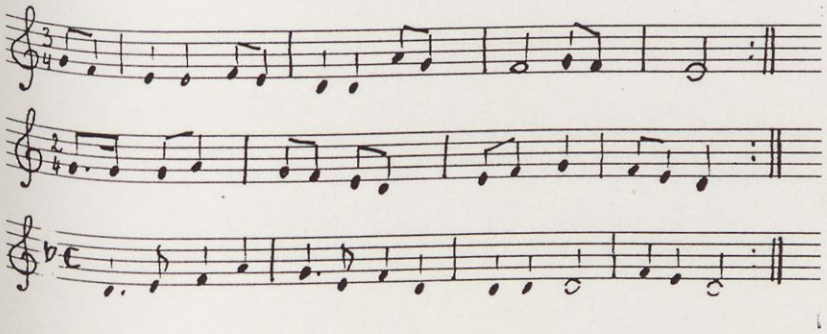
-ponovitev zaključnega motiva in fraze v molu



-ponovitev fraze ;predtakt in punktirana trajanja



Tudi v tem razredu so učenci prevzemali znane melodije ali melodične dele znanih pesmi, le da so se tokrat tega tudi zavedali. Ustrezno so jih prilagodili novemu besedilu in oblikovnemu načelu ponavljanja.



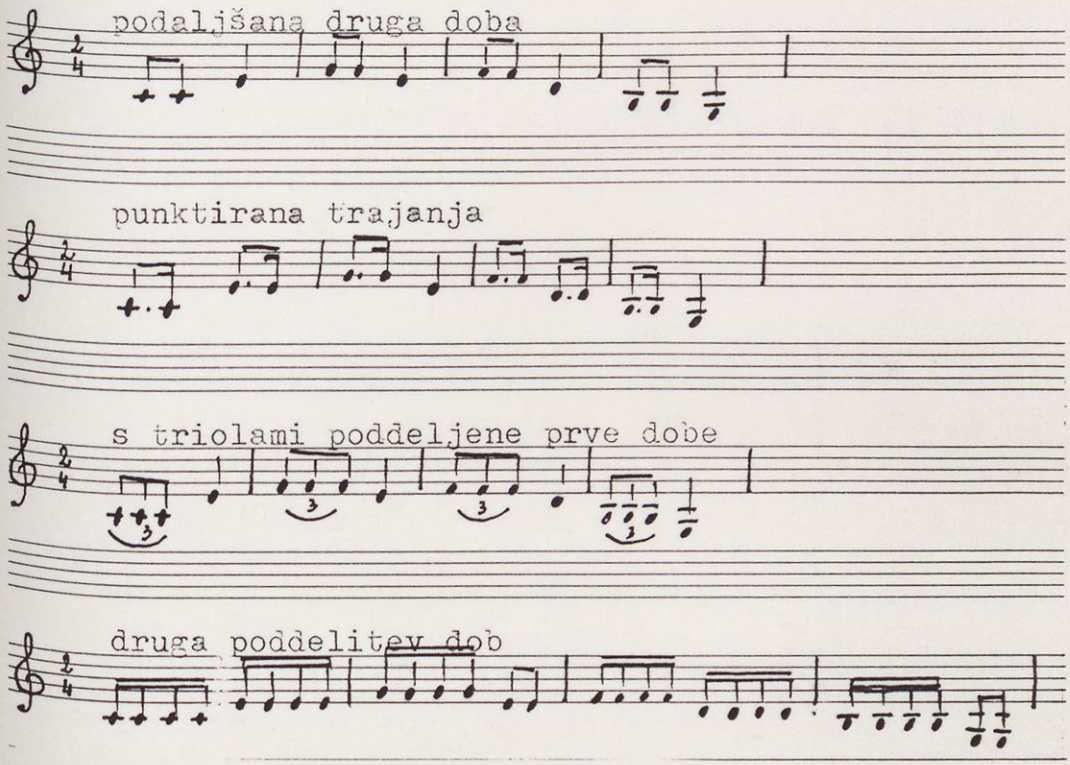
Barčica

Lepa Anka

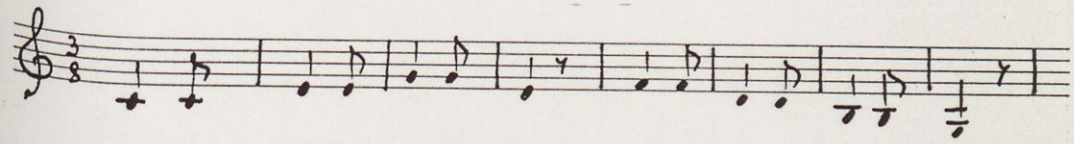
Bilečanka

Četrti razred: Na temelju izkušenj in znanj o spreminjanju - variiranju oblikovnih delov, so učenci na Haydnovo temo oblikovali nekatere značilne tipe variacij. Pri tem je potrebno poudariti, da na tej stopnji učenci izkazujejo tovrstna znanja skozi zaznavo, pomnenje in izvajanje variiranih vzorcev, ne pa tudi skozi analizo bodisi ritmičnih ali melodičnih struktur.

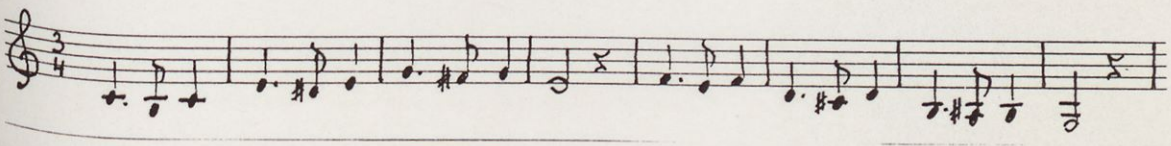
-uporaba stalne spremembe posameznih trajanj

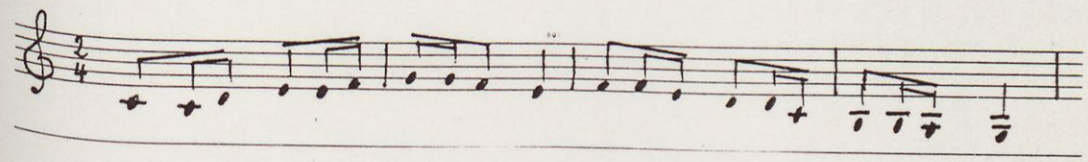
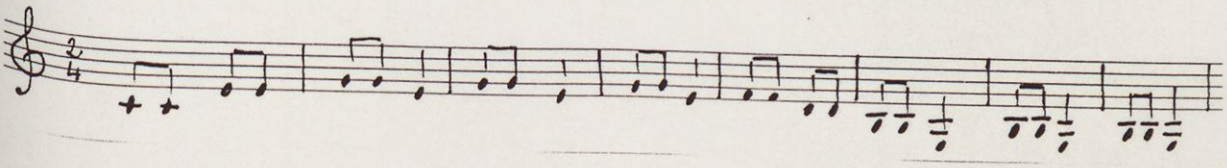


-sprememba taktovskega načina



-sprememba taktovskega načina in melodije z menjalnimi toni



-sprememba melodije s prehajalnimi toni na drugi poddelitvi

-razširitev fraz s ponavljanjem motivov.

Nakazani primeri glasbene produkcije, kakor tudi nadalnji primeri v okviru ostalih ustvarjalnih dejavnosti, pomenijo le temeljne usmeritve. To pomeni, da jih učenci niso ponavljali, temveč so jih skozi različne možne kombinacije posredovali v različnih vsebinah.

1.2. Dosežki oblikovanja spremljav

Tabela 13 a: Frekvence in odstotki

Dosežki / Skupine	ZU		U		MU		NU		brez rezultata	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
E	96	50	73	38,2	21	10,8	2	1	-	-
K	7	3,6	34	17,6	125	65,3	25	13	1	0,5
Skupaj	103	26,8	107	27,9	146	38	27	7	1	0,3

Tabela 13 b: Povprečne vrednosti in standardni odkloni

	$\bar{X}$	SD	F	sign.
E	3,37	0,71	316,31	x x
K	2,12	0,66		
Skupaj	2,75	0,93		

Tabela kaže, da je tudi pri produkciji spremljav razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino statistično zelo visoko pomembna /$p < 0,01$/ in potrjuje zastavljeno hipotezo. Vidimo, da v eksperimentalni skupini rezultati upadajo od zelo uspešnih /50%/ k neuspešnim /1%/, v kontrolni skupini pa prevladujejo manj uspešni rezultati /65,3%/.

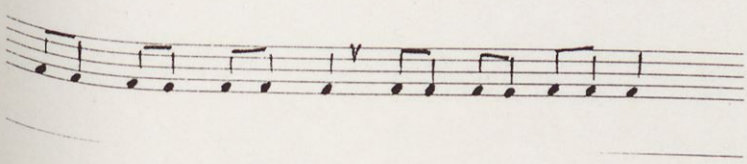
Uspešnost je bila ovrednotena glede na število idej, se pravi vzorcev spremljav, ki so jih spodbujala od otrok izbrana glasbila. Manj uspešni dosežki v kontrolni skupini kažejo, da so prevladovali rezultati z enim vzorcem spremljave, ki so ga učenci ponavljali na izbranih glasbilih. Omenjeni vzorec je bil skoraj v vseh primerih vezan na dani ritem besedila ali melodijo, le redkeje pa tudi na metrum. V eksperimentalni skupini je število vzorcev spremljav navadno v skladu s številom izbranih otroških glasbil.

Kvalitativna analiza tovrstnih spremljav kaže, da so zgrajene po načelu ritmičnih ostinatov in njihove komplementarnosti. To velja tudi za zvončke, pri katerih so bili zelo redki posamezniki pozorni na nastajajoča sozvočja, kar hkrati potrjuje kasnejši razvoj harmonskega posluha. /Wing, 1971/. Kvalitativna analiza spremljav kaže tudi, da so učenci kljub visoki fluentnosti vzorcev manj pozorni in osveščeni za smotrno povezavo med dano vsebino in izborom ustreznih glasbil, oziroma med zvočnimi značilnostmi glasbila in oblikovanjem ustreznega ostinata zanj. Pri tem je mišljena zvočna barva otroškega inštrumenta, njegova prodornost in odmevnost, pri učencu pa razvita estetska občutljivost zanje.

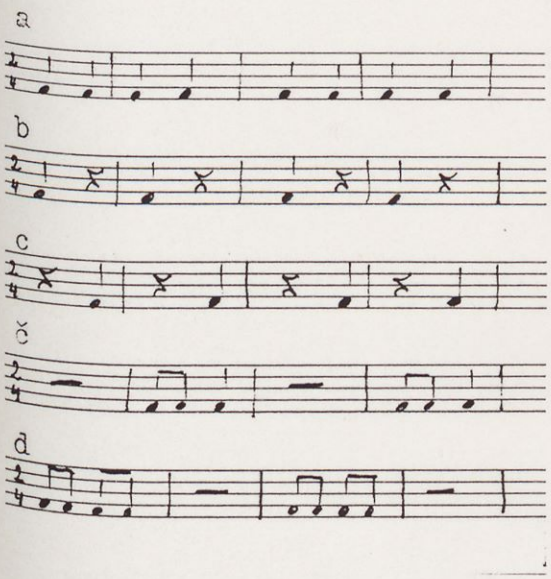
Primeri tipičnih vzorcev spremljav, ki so prevladovali pri večini učencev eksperimentalne ali kontrolne skupine po posameznih razredih:

Prvi razred:

Učenci kontrolne skupine so ponavljali predvsem ritem besedila "Rak - krojaček".

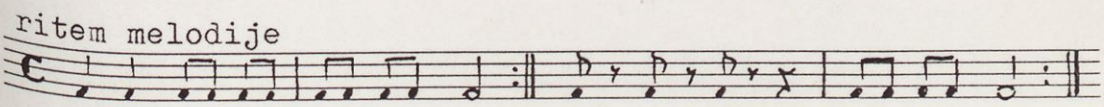
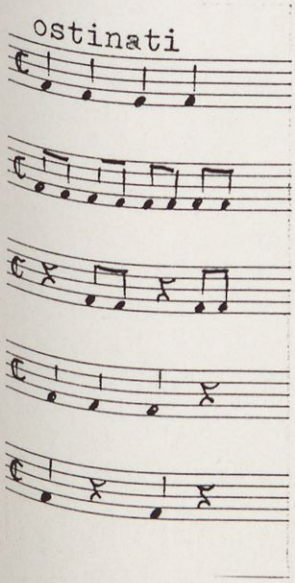


Učencem eksperimentalne skupine je pomenil ritem besedila le eno izmed možnih oblik spremljav, sicer pa so prevladovali naslednji značilni ostinati:



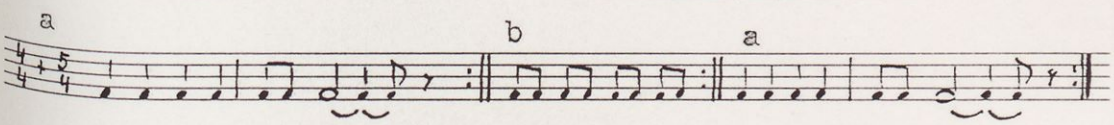
Drugi razred:

Učenci kontrolne skupine so v spremljavah ponavljali ritem melodije pesmi "Miška", učenci eksperimentalne skupine pa so glede na različna glasbila, določali različne ostinate.

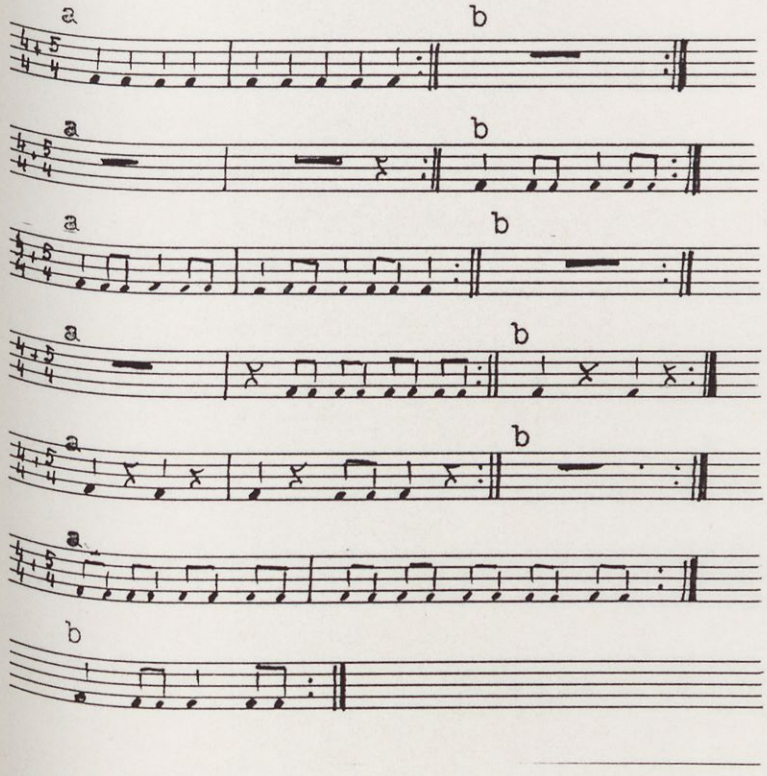


Tretji razred:

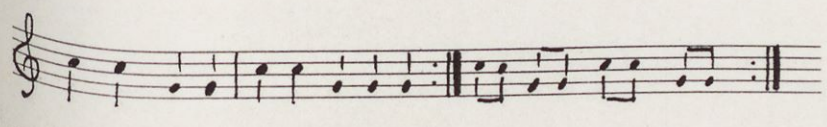
Učenci kontrolne skupine so posnemali ritem melodije pesmi "Tancaj, tancaj črni kos".



V eksperimentalni skupini so zopet prevladovali ostinati. Izmenjava ritmičnih motivov s pavzami nakazuje izmenjavo glasbil, s katero so učenci poudarjali oblikovne dele pesemske oblike a b a.

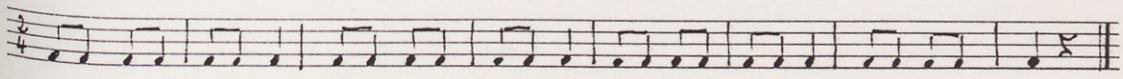


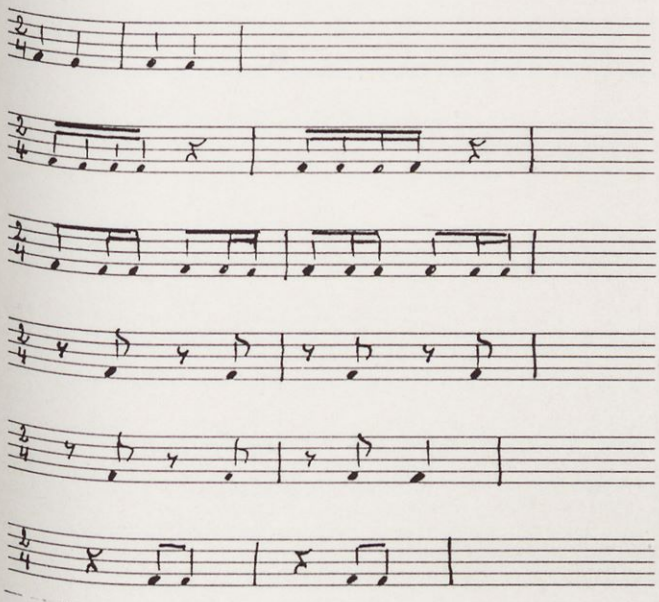
Redki posamezniki so skušali oblikovati spremljavo za zvončke na občuteni toniki in dominanti.

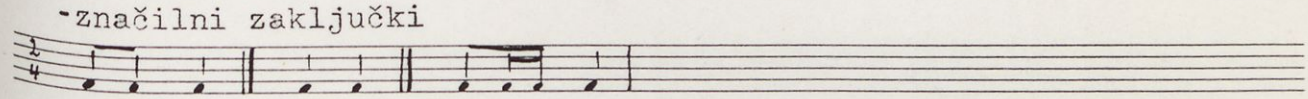


Četrti razred:

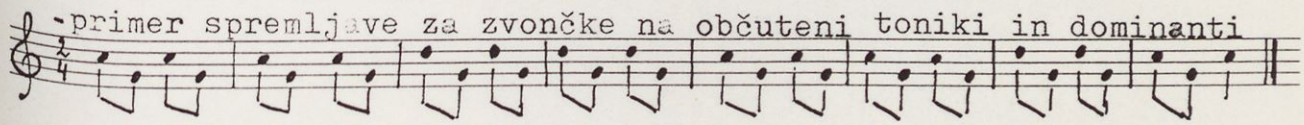
Ritem Haydnove teme, ki je prevladoval v spremljavah učencev kontrolne skupine:



Primeri ostinatnih spremljav v eksperimentalni skupini. V njih so učenci pogosto povzemali načine, ki so jih uporabili v lastnih variacijah dane teme:

-značilni zaključki



-primer spremljave za zvončke na občuteni toniki in dominanti



Redki primeri tovrstnih spremljav na zvončkih potrjujejo Wingove teste analize akordov, s katerimi je avtor ugotovil, da se določena občutljivost za sozvočja sicer razvije že okoli 8. leta starosti, vendar se sposobnost ocenjevanja adekvatnosti harmonizacije melodije pojavlja šele po 11. letu. Zaznavne izkušnje v sozvočjih pa so nepogrešljiv temelj za harmonizacijo v okviru lastne ustvarjalnosti.

1.3. Dosežki glasbene interpretacije

Tabela 14 a: Frekvence in odstotki

Dosežki / Skupine	ZU		U		MU		NU		brez rezultata	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
E	72	37,5	73	38	35	18	12	6,5	-	-
K	9	4,7	19	9,9	41	21,9	107	55,9	16	8,3
Skupaj	81	21,1	92	23,9	76	19,6	119	31,2	16	4,2

Tabela 14 b: Povprečne vrednosti in standardni odkloni

	$\overline{X}$	SD	F	sign.
E	3,06	0,89	254,14	x x
K	1,60	0,87		
Skupaj	2,36	1,14		

Hipoteza je potrjena. Eksperimentalna in kontrolna skupina učencev se v dosežkih glasbene interpretacije statistično zelo pomembno razlikujeta med seboj /$p < 0,01$/. V eksperimentalni skupini prevladujejo uspešni dosežki /38%/, v kontrolni pa neuspešni /55,9%/. To pomeni, da je v razredih, ki predstavljajo kontrolno skupino, izvajalsko gradivo vezano predvsem na golo reprodukcijo.

Raziskovalci uvrščajo estetsko vrednotenje med višje glasbene sposobnosti, ki se začne razvijati pri večini učencev med 11. in 12. letom starosti. Pred navedenim obdobjem pripisuje Wing omenjeno sposobnost ali tako imenovano "musical appresiation" /glasbeno vrednotenje/ le posameznikom z nadpovprečnim "glasbenim kvocientom". Wing določa v glasbi MQ podobno kot IQ, ki je razmerje med muzikalno in kronološko starostjo : $MQ = \frac{MA}{CA} \cdot 100$

Za razvoj sposobnosti estetskega vrednotenja so nujne lastne izkušnje v poustvarjalnosti. Lundin /1967/ svetuje verbalno preverjanje afektivnih reakcij na glasbene stimulacije. Takšni poizkusi kažejo, da se otroci že od 1. razreda dalje spontano odločajo za interpretiran in ne le za reproduciran glasbeni primer. Svoja zapažanja pojasnjujejo kot "spreminjanje glasu", postopoma pa tudi z glasbenimi pojmi.

Glede na lastno doživetje danega primera so učenci pred izvedbo pojasnili svojo poustvarjalno zamisel, nato pa so jo poskušali realizirati. Pri tem se je pokazalo, da učenci eksperimentalne skupine bolj razumejo pojem "lepega", doživljajskega izvajanja in obvladujejo osnovno tehniko, ki se v postopnosti razredov nanaša na posamezne interpretacijske oznake, medtem ko večina učencev kontrolne skupine svojih idej ni uspela uresničiti. Zanimivo pri tem je, da so svojo predstavo o izvedbi pogosto razumeli kot da je bila tudi ustrezno realizirana, kar pomeni, da lastnega izvajanja še ne znajo poslušati.

Na splošno je potrebno ugotoviti za vse v raziskavo zajete učence, da je interpretacija na stopnji razrednega pouka še zelo skromna, toda nepogrešljiva v razvoju izvajanja in priprave na estetsko vrednotenje. Posamezni dosežki ne predstavljajo kvalitativnih stopenj interpretacije pri učencih, temveč njihovo sposobnost modificiranja poznanih interpretacijskih sredstev. V posameznih razredih je izstopala pri večini učencev eksperimentalne skupine modifikacija naslednjih interpretacijskih sredstev:

Prvi razred

a izraznost je poudarjala šaljivost, imenitnost, skrivnostnost in vprašljivost ter pogosto je bila spontano stopnjevana z gibi;

b dinamika se je izkazovala v glasnosti - forte, naraščanju ali pojemanju glasnosti - crescendo in decrescendo ter v kontrastu med forte in piano;

c artikulacija je bila stopnjevana na onomatopoijah "štric".

Drugi razred

a izraznost je poudarjala v prvem delu kitice moč, napadalnost, v drugem delu pa strah, šibkost, zbeganost;

b v dinamiki prvega dela je pogosto izstopal crescendo, ali glasno in srednje glasno petje, v drugem delu pa tiho izvajanje, ki je v refrenu večkrat prešlo še v tišjo nianso;

c dikcija je bila ponavadi izrazitejša v prvem delu.

Tretji razred

a trodelna pesemska oblika a b a je tudi v interpretaciji spodbujala dosledno ponovitev prvega dela;

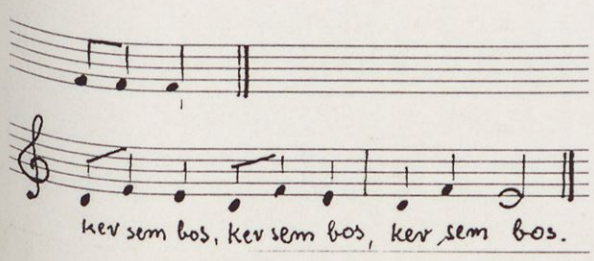
b pri posameznih učencih je že izstopalo oblikovanje fraz v značilnem loku;

c v a-delu so učenci pogosto iznašali mogočnost, ponos, zapoved, v b-delu pa lahkotnost, plesnost in poskočnost;

č a-del je bil pogosto izvajan v izrazitem legatu, srednji b-del pa v staccatu;

d v dinamiki je prevladoval značilen kontrast, tako da je bil a-del glasnejši, b-del pa tišji.

Zanimivost v interpretaciji pesmi "Tancaj, tancaj črni kos" je bila tudi ta, da so posamezni učenci spontano dodali svoj zaključek, ki so ga izvajali bodisi s ploskanjem ali tudi pevsko.

Npr.:

Četrti razred

a v melodični temi so učenci oblikovali dve frazi, pri čemer se je druga pogosto zaključila z ritardandom;

b doživetje oblikovne vsebine so učenci izražali predvsem na dva načina: skozi lahkotnost in hitrejši tempo, ali pa skozi poudarjeno spevnost v počasnejšem tempu;

c izraz vsebine je pogojeval tudi artikulacijo tako, da je bila lahkotnost podana v staccatu, spevnost pa v legatu;

č dinamika je bila najpogosteje vezana na crescendo in decrescendo oziroma na kontrast, tako, da so učenci izvajali prvo frazo glasneje, drugo pa tiše.

14. Dosežki gibno-plesnega izražanja ob glasbi

Tabela 15 a: Frekvence in odstotki

Dosežki / Skupine	ZU		U		MU		NU		brez rezultata	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
E	73	38	82	42,4	35	18,4	2	1,2	-	-
K	22	11,5	45	23,3	46	23,9	22	11,6	57	29,7
Skupaj	95	24,8	127	33,1	83	21,6	24	6,3	57	14,7

Tabela 15 b: Povprečne vrednosti in standardni odkloni

	$\bar{X}$	SD	F	sign.
E	3,17	0,75	62,50	**
K	2,43	0,94		
Skupaj	2,86	0,91		

Rezultati potrjujejo hipotezo. Razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino je statistično zelo visoko pomembna /$p < 0,01$/. Čeprav rezultati kažejo pomembno razliko, sta se skupini v okviru gibno-plesne dejavnosti še najbolj približali. V eksperimentalni skupini je največ uspešnih rezultatov / 42,4%/, v kontrolni pa so skorajda enakomerno porazdeljeni med uspešne / 23,3% / in manj uspešne / 23,9% /. V primerjavi z drugimi ustvarjalnimi dejavnostmi znotraj kontrolne skupine je odstotek zelo uspešnih dosežkov tu največji /11,5%/. Pri celotnem rezultatu kontrolne skupine pa je potrebno upoštevati tudi visok odstotek neodzivnosti učencev /prikazan bo v okviru druge hipoteze/, zaradi česar je zmanjšano število posameznih rezultatov.

Kvalitativna analiza dosežkov kaže, da učenci najbolj spontano sporočajo ritem. Za izraz snovnih vsebin ali oblikovnih značilnosti jim pogosto primanjkujejo izkušnje, se pravi gibno-plesni elementi, ki v procesu ustvarjalnosti omogočajo transformacijo. V iskanju izraznih elementov učenci večkrat posegajo po vsakodnevnih gibnih simbolih, s katerimi sporočajo le posamezne vsebinske dele. Tak pristop ovira kontinuiteto v gibanju in izkrivlja videz plesnosti. Poudarja potrebo po sistematični plesni vzgoji v osnovni šoli ter pomen oblikovanja estetske občutljivosti pri učencih.

Na preizkusu smo zabeležili naslednje tipične značilnosti gibno-plesnega izražanja glasbenih vsebin po posameznih razredih.

Prvi razred:

Ob ritmični izreki besedila "Rak-krojaček" je prevladovalo metrično gibanje, ki je na onomatopoijah prešlo v ritmično. Gibanje se je odvijalo bolj na mestu / v stoje, kleče, počepu/ in se je le v posameznih primerih razširilo tudi v prostor. Gibni elementi so vsebinsko ponazarjali škarje /striženje s prsti, križanje rok, gibanje v diagonalah/ ali rakovo gibanje /hoja nazaj, gibi plavanja/.

Drugi razred:

Ob izvajanju pesmi "Miška" /2.kitica/ se je odvijalo gibanje na dobe, poddelitve ali njihove kombinacije. Vsebina prvega dela pesmi je usmerjala gibanje v prostor, refren pa v gibanje na mestu. Gibni elementi in mimika so ponazarjali veter /dolgi drseči koraki, tek, kriljenje z rokami, krožno gibanje/, mačko /prežeči gibi rok, poskoki/ in miško /škrabanje s prsti, nagibanje glave v desno in levo, rahli preskoki, ali poskoki na mestu/.

Tretji razred:

Ob petju pesmi "Tancaj, tancaj črni kos" so učenci oblikovali ples, ki poudarja pesemsko obliko a b a. Spodbude za gibne elemente so učenci povzeli po rajalnih igrah oziroma ljudskih plesih /hoja, pristopni koraki, navzkrižni koraki, poskoki, vrtenje/. Prostor so oblikovali z gibanjem v krogu, diagonalah, desno-levo, naprej-nazaj, okoli lastne osi. Prvi del pesmi /a/ je spodbujal gibanje na dobah, srednji del /b/ pa na poddelitvah. Ponavljanje fraz znotraj posameznih oblikovnih delov so učenci pogosto ponazorili s ponovitvijo plesnega prostora v obratni smeri.

Četrti razred:

Ob poslušanju skladbe so učenci gibno-plesno izrazili temo z variacijami. V temi in prvih treh variacijah je izstopalo urejeno gibanje ter oblikovanje plesnega prostora z variantami korakov in poskokov v smeri desno-levo, naprej-nazaj, v krogu in diagonalah. V posameznih variacijah so se pridruževali in stopnjevali tudi gibi rok, glave in celega telesa. Dinamika je naraščala s prehodom metričnega gibanja v poddelitve. V četrti variaciji se je porajalo izrazito doživljajsko gibanje, ki so ga usmerjali zvočni impulsi v grozdih. Učenci so izražali tesnobo, beganje in strah. Pogost zaključek omenjenega gibno-plesnega sporočila je bila živa slika - statična izrazna podoba telesa in mimike.

Učenci kontrolne skupine so na splošno iskali oporo v besednih vsebinah, primanjkovale pa so jim izkušnje za izraz glasbenih elementov.

1.5. Dosežki likovnega izražanja ob glasbi

Tabela 16 a: Frekvence in odstotki

Dosežki / Skupaj	ZU		U		MU		NU		brez rezultata	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
E	70	36,3	114	59,4	9	4,3	-	-	-	-
K	1	0,2	12	6,4	115	59,7	64	33,7	-	-
Skupaj	71	18,2	126	32,9	123	32,1	64	16,8	-	-

Tabela 16 b: Povprečne vrednosti in standardni odkloni

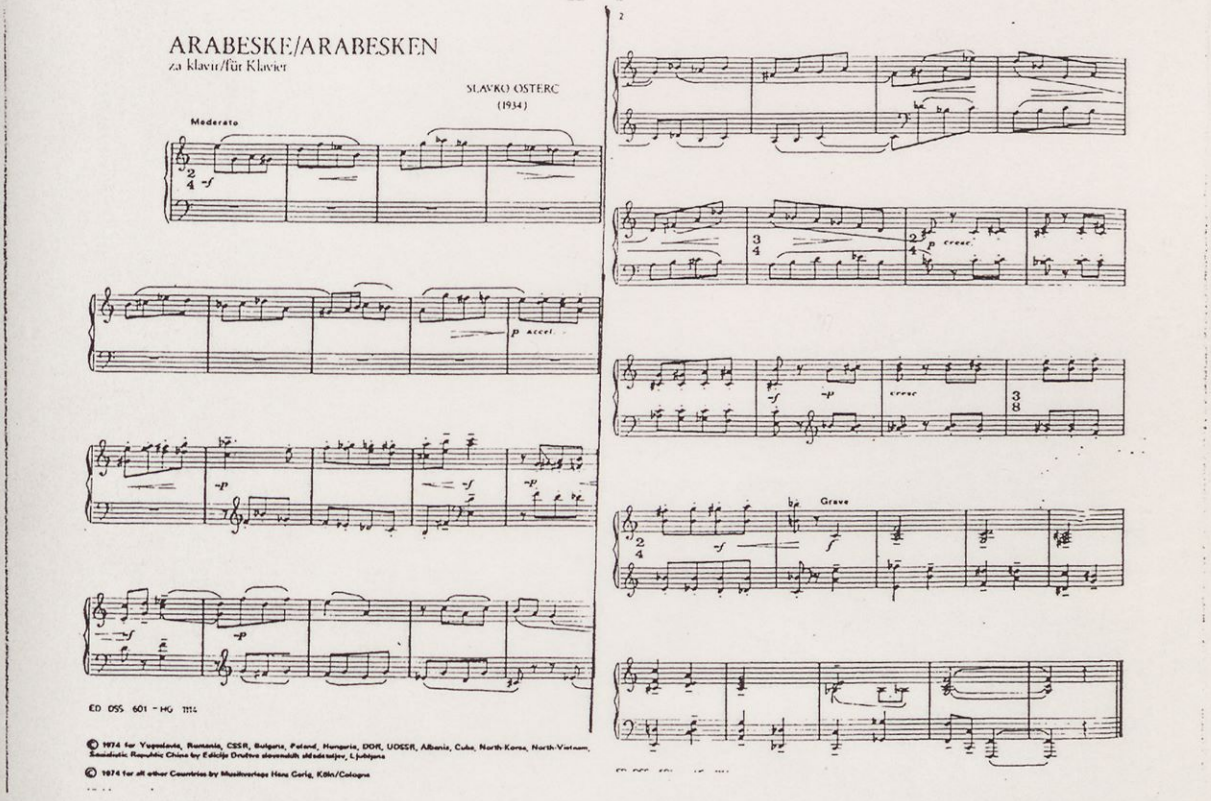
	$\bar{X}$	SD	F	sign.
E	3,32	0,50	850,26	**
K	1,73	0,56		
Skupaj	2,52	0,96		

Hipoteza je potrjena. Rezultati kažejo, da je razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino ne samo statistično zelo visoko pomembna /$p < 0,01$/, temveč, v primerjavi z dosežki drugih ustvarjalnih dejavnosti, tokrat tudi največja. Poudarja jo nenavadno visok F-test /850,26/. Izvira iz tega, da imajo v eksperimentalni skupini največji odstotek uspešni rezultati /59,4%/, v kontrolni skupini pa manj uspešni rezultati /59,7%/, ki jim neposredno sledijo tudi neuspešni /33,7%/. Ocene v povezavi s kriteriji ocenjevanja kažejo, da metoda ustvarjalnosti učence

eksperimentalne skupine usmerja v analitično poslušanje glasbe in podpira vizualizacijo zaznanih zvočnih in oblikovnih značilnosti posameznega glasbenega primera. Nasprotno pa odsotnost tovrstne korelacije ali popolna prepustitev izbire likovnega motiva učencem povzroča le uporabo nekih zunanjih simbolov za glasbo. Ti so bolj ali manj povezani s konkretnim glasbenim primerom, pogosto pa z njim tudi nimajo nobene zveze, ko učenec riše ali slika motiv, ki mu je v danem trenutku prišel na misel, oziroma ga likovno obvlada. Primerjava dosežkov likovnega izražanja kaže v eksperimentalni skupini način uvajanja učencev v neposredno glasbeno vsebino in njene notranje značilnosti, v kontrolni skupini pa otrokovo naravnanost v konkretne, vizualne motive v glasbi. Ker raziskava obravnava metodo ustvarjalnega učenja in z njo usvojena glasbena znanja, učenci kontrolne skupine niso glede tega izkazali potrebnih rezultatov in razvoja, čeprav sta bili na preizkusu obe skupini na enak način motivirani ter uvedeni v glasbene vsebine in z njimi povezane naloge.

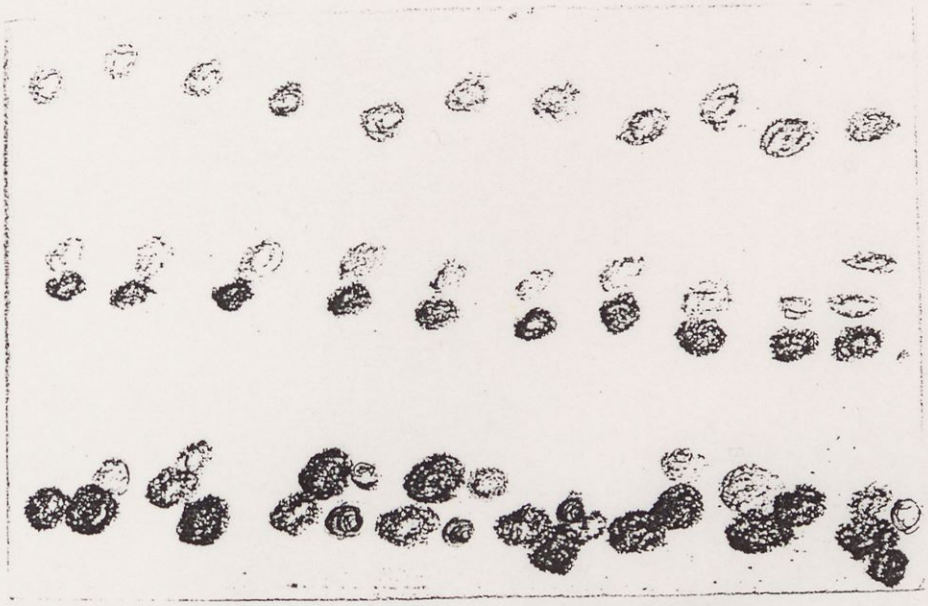
Primerjava likovnih dosežkov, ki so bili tipični za večino učencev v eksperimentalni ali kontrolni skupini v posameznih razredih.

Prvi razred:

Notni zapis zvočnega primera: S.Osterc - Arabeska št.1 /klavir/ 1/

Primeri v eksperimentalni skupini nakazujejo otroške likovne predstave o tonih klavirja, ki se skozi časovni potek skladbe zgoščajo v sozvočja in dinamično naraščajo. Večinoma so izraženi v samostojnih likih, ki spominjajo na točkovne simbole klavirskih tonov V.Kandinskega. Sozvočja in dinamika likovno izstopajo skozi kvantiteto simbolov in barvitost, ki se stopnjuje od svetlih k temnejšim niansam.

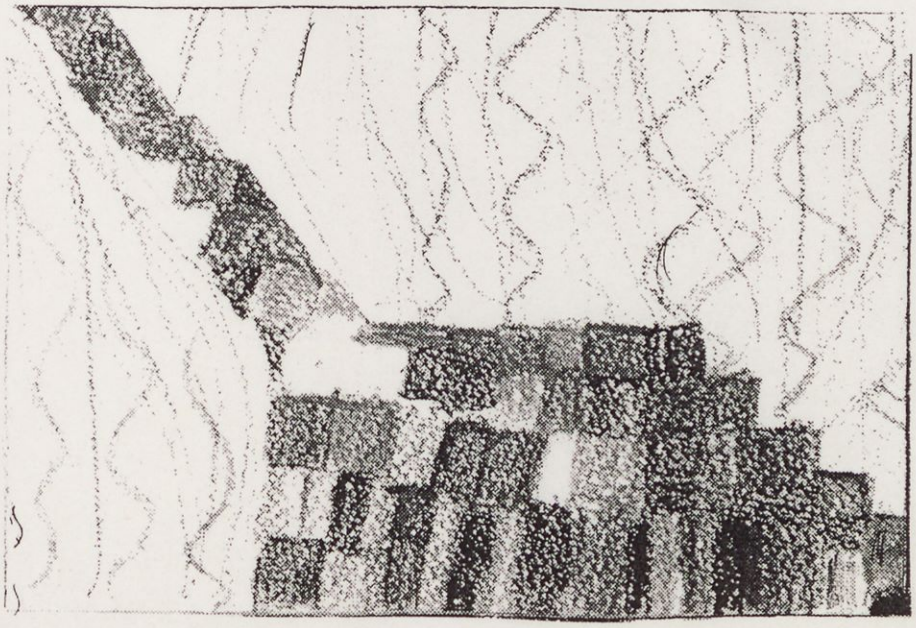
1/ ED DSS - 601, Ljubljana

a



b

c

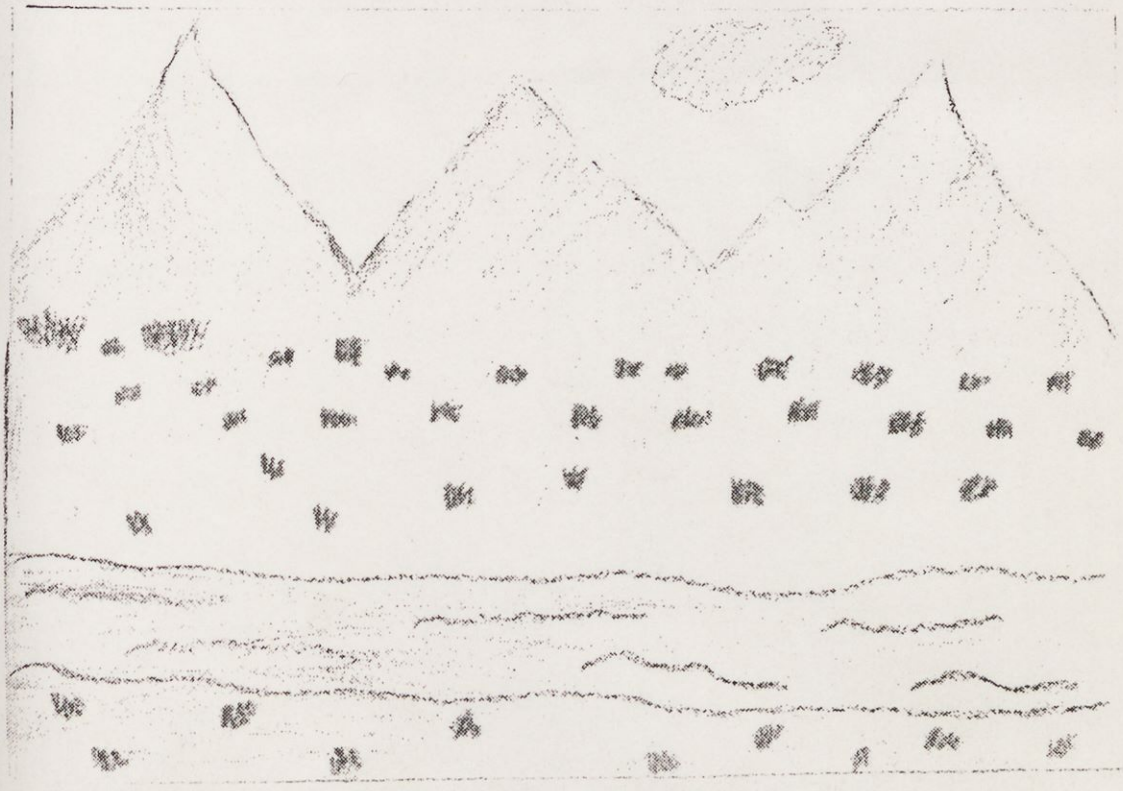


Primeri v kontrolni skupini se nanašajo največkrat na motiv kasetofona, prek katerega so učenci poslušali skladbo, na nek glasbeni dogodek /pevski zbor, flavtist in klavir/, na prepoznani inštrument poslušanega primera /klavir/ ali na zunaj glasbeno vsebino, ki je trenutna asociacija ali otrokov priljubljeni motiv likovnega izražanja.

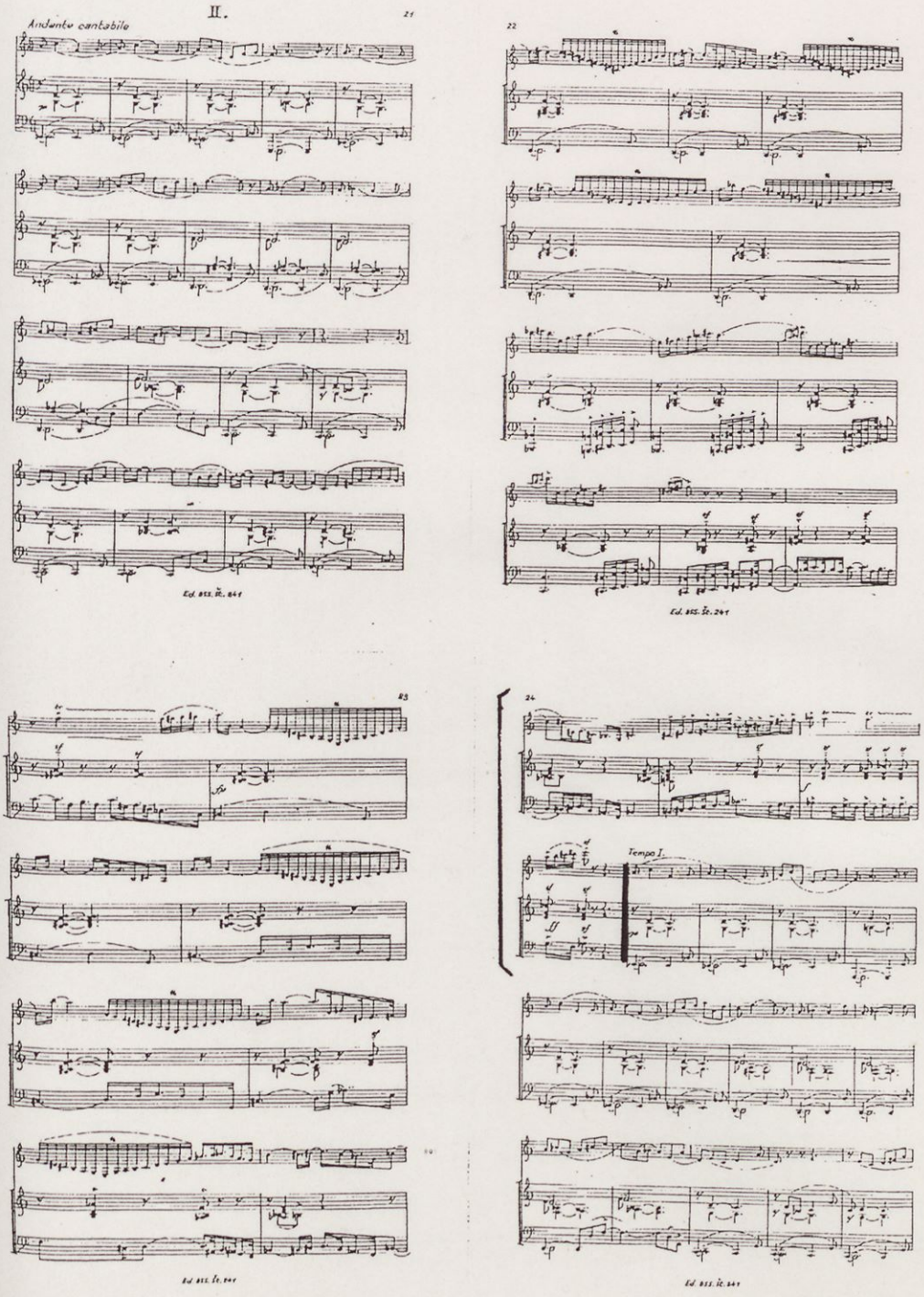
a

b

c

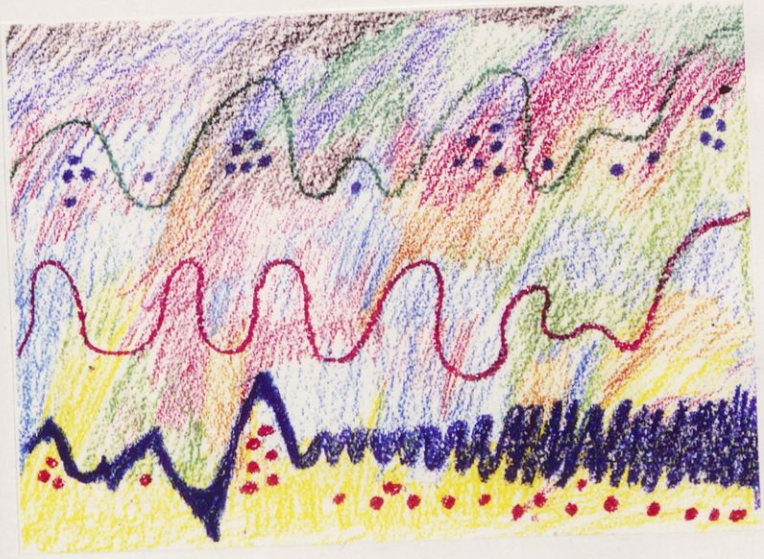


Drugi razred:

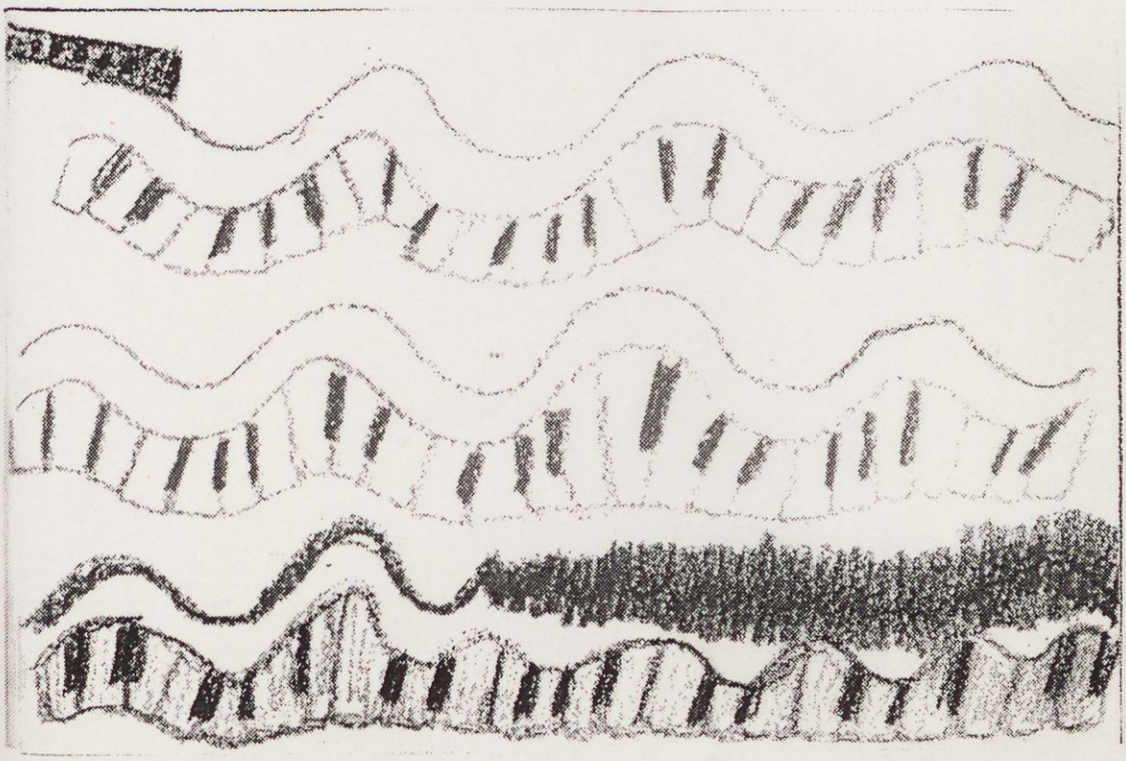
Notni zapis zvočnega primera: B.Arnič - Andante cantabile /odlomek/
iz "Pripovedke za klarinet in klavir" [1]

1/ ED DSS - 241, Ljubljana

Ob tem glasbenem primeru sta bili zaznava in vizualizacija osredotočeni pri učencih eksperimentalne skupine v dva inštrumenta /klarinet in klavir/, melodijo, dinamično naraščanje in zaključni trilček v klarinetu. Klavirski toni so največkrat podani v nizu likov /točk, tipk/, klarinet pa z valovnico, kar je zopet podobno kot pri Kandinskem, ki npr. v linijah poudarja tone pihal. Učenci pa so z valovnicami predvsem izražali svojo predstavo o melodiji kot nizu različnih tonskih višin. Dinamično naraščanje je podano z debelino valovnice in prodornejšo barvo, trilček pa z razgibano zaključno linijo.

a

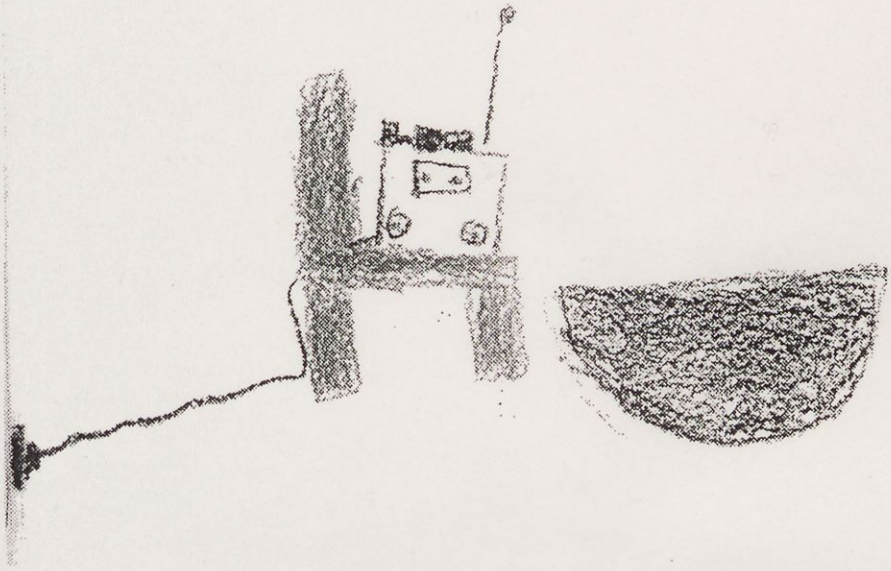


b

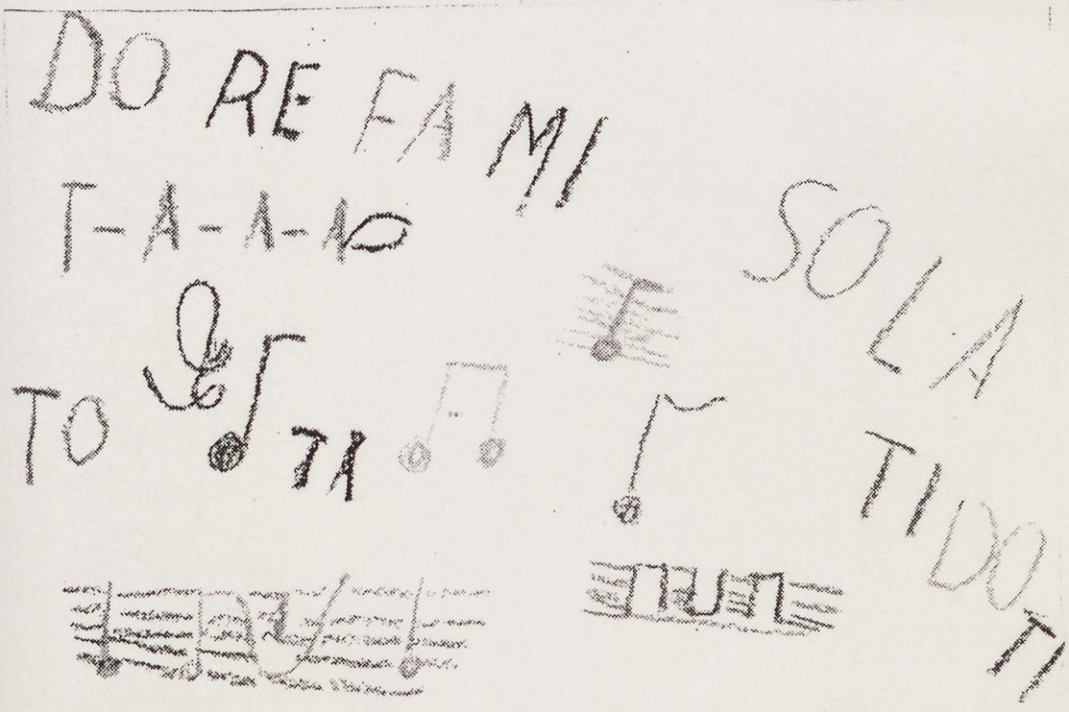


Večina primerov v kontrolni skupini je tako kot v 1.razredu vezana na motiv kasetofona, inštrumentalne igre in na asociacije, ki so pogosto izražene z različnimi glasbenimi simboli.

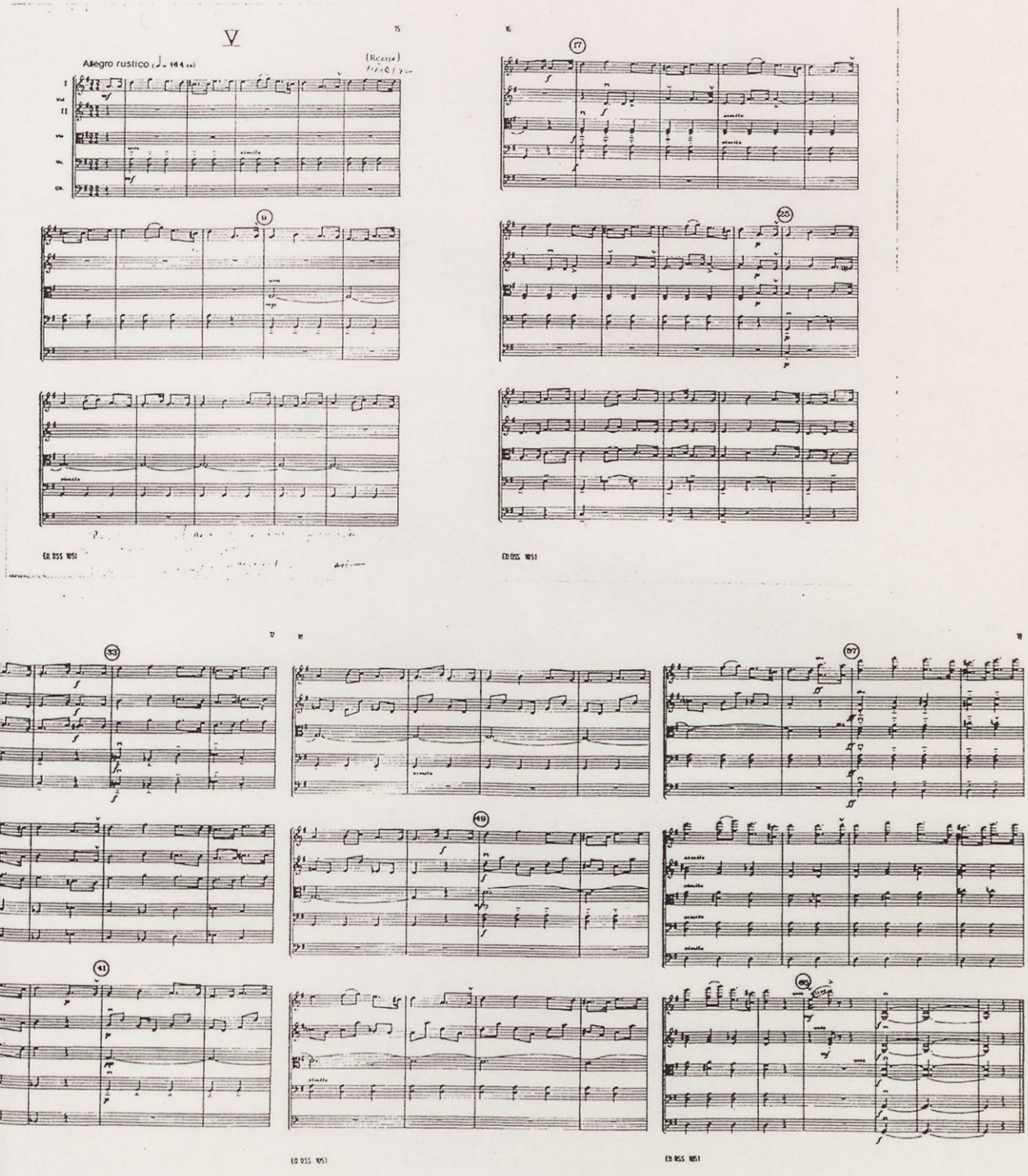
a



b

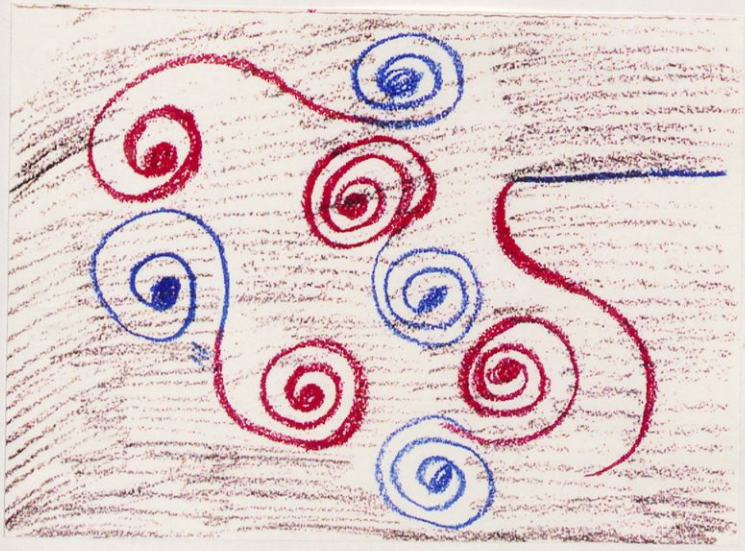


Tretji razred:

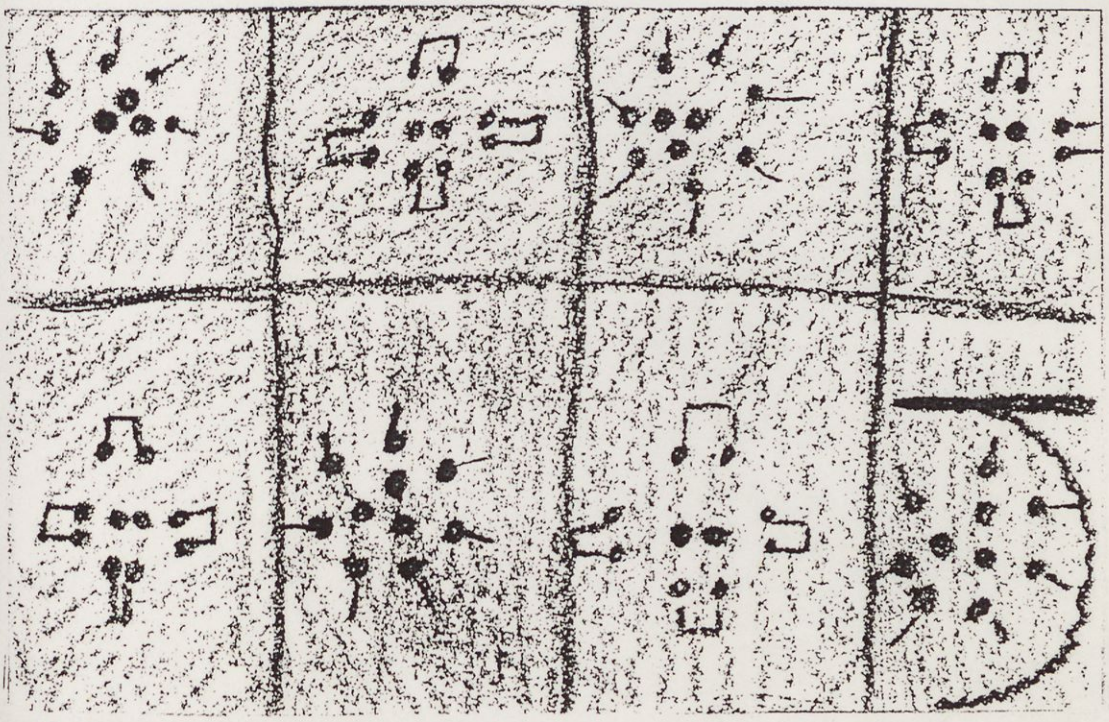
Notni zapis zvočnega primera: A-Srebotnjak - Slovenski ljudski plesi, št.5 /Rezija/ [1]

1/ED DSS-1051, Ljubljana

Primeri v eksperimentalni skupini ponazarjajo predstavo o glasbeni obliki, v kateri se osemkrat ponovi značilna plesna melodija, zaključi pa se z efektom v glisandu in na dolgo trajajoči kvinti. Učenci so najbolj pogosto izražali posamezne dele v krožnih oblikah, ki spodbujajo vtis oblikovanja plesnega prostora ali celo v predmetni podobi plesa. Zaključek je podan v kombinacijah in horizontalne linije, kar vizualizira dojem rastočega tonskega zaporedja in zaključnega tonskega trajanja.

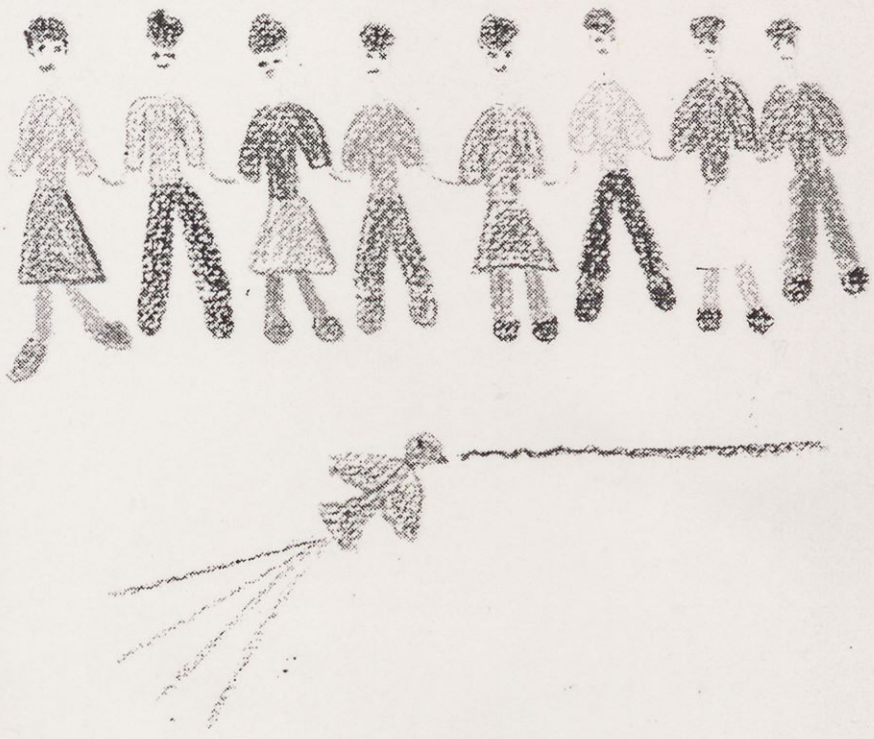
a



b



c



V kontrolni skupini je velika večina učencev zopet ponazarjala inštrumente, ki so jih ob poslušanju skladbe prepoznali /godala/, ali pa samo simbolizirajo neko glasbeno dogajanje. Pridružujejo se tudi predmetne vsebine, ki so z glasbenim primerom povezane ali tudi ne. Vsekakor pa je zanimiva slika otrokove spontane asociacije na televizijsko lutkovno igro "Zverinice iz Rezije". Asociacijo je spodbudila značilna rezijska melodika, ki jo je otrok tokrat doživljal v Srebotnjakovi skladbi, pred tem pa v pesmi, ki je spremljala lutkovno predstavo.

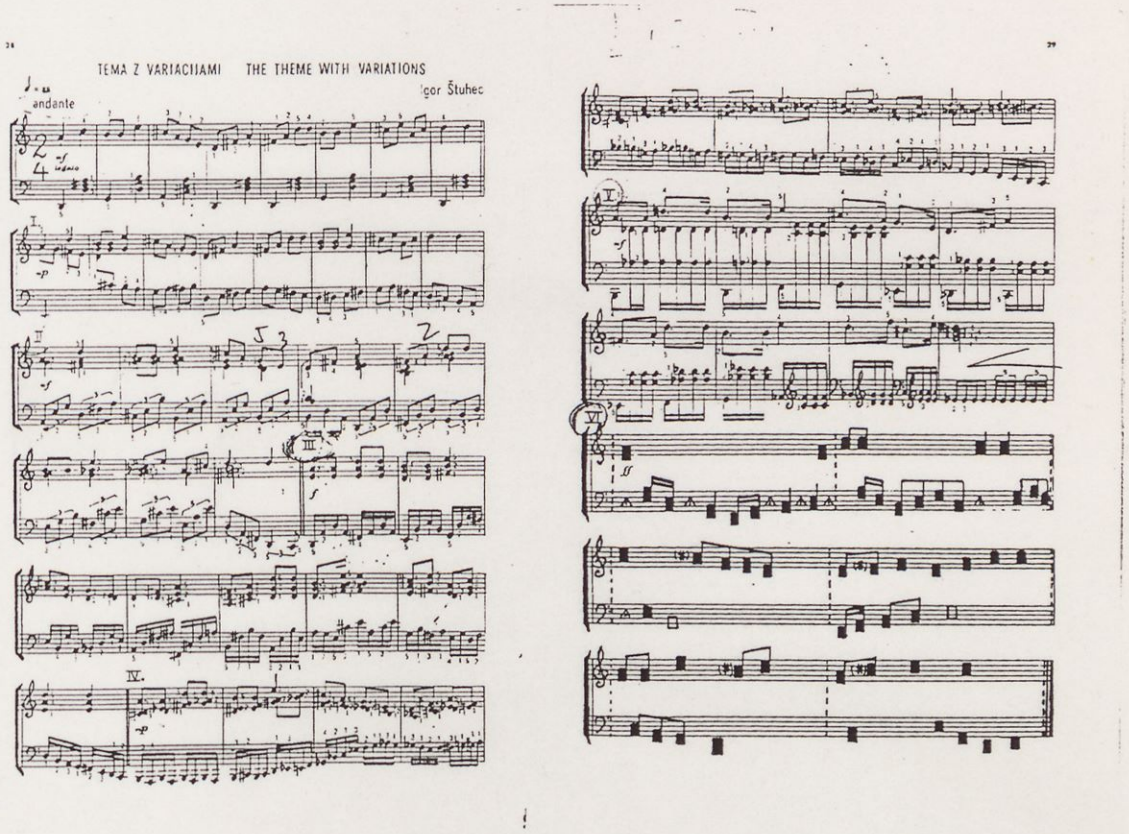
a

b

c

Četrti razred:

Notni zapis zvočnega primera: I Štuhec - Tema z variacijami[1/]



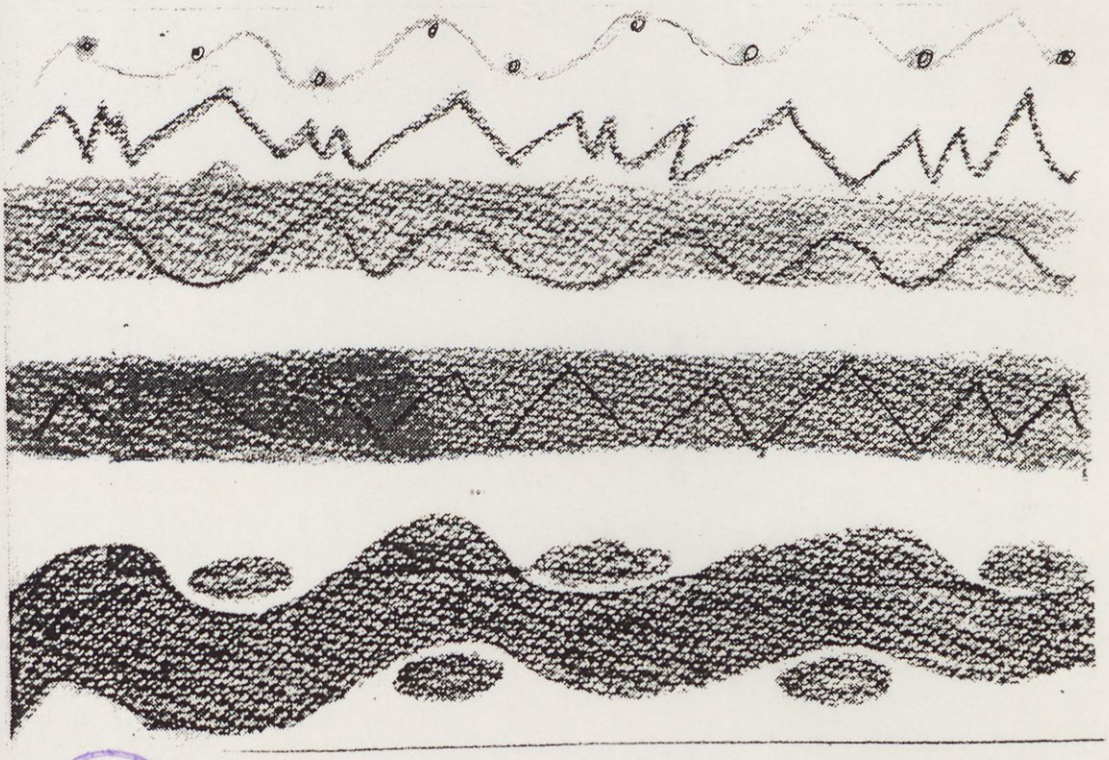
V preizkusu so bile posredovane tema in štiri variacije.

1/I. Štuhec: Mini-maxi;skladbe za klavir

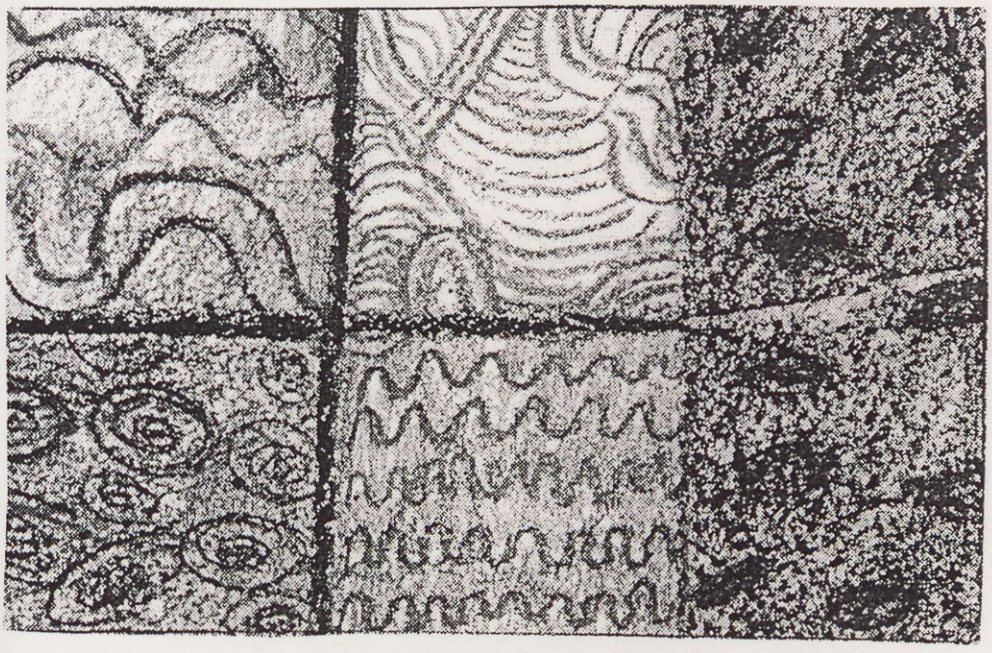
Temo z variacijami so učenci eksperimentalne skupine pogosto predstavljali na različnih barvnih podlagah, ki so prehajale od svetlih k temnim ter s ponavljanjem likov, ki simbolizirajo doživetja ritmičnih sprememb v variacijah. Predstavo o zadnji variaciji, ki je zasnovana na grozdih, so izrazili predvsem v barvi, največkrat temni /črni/.

a

b



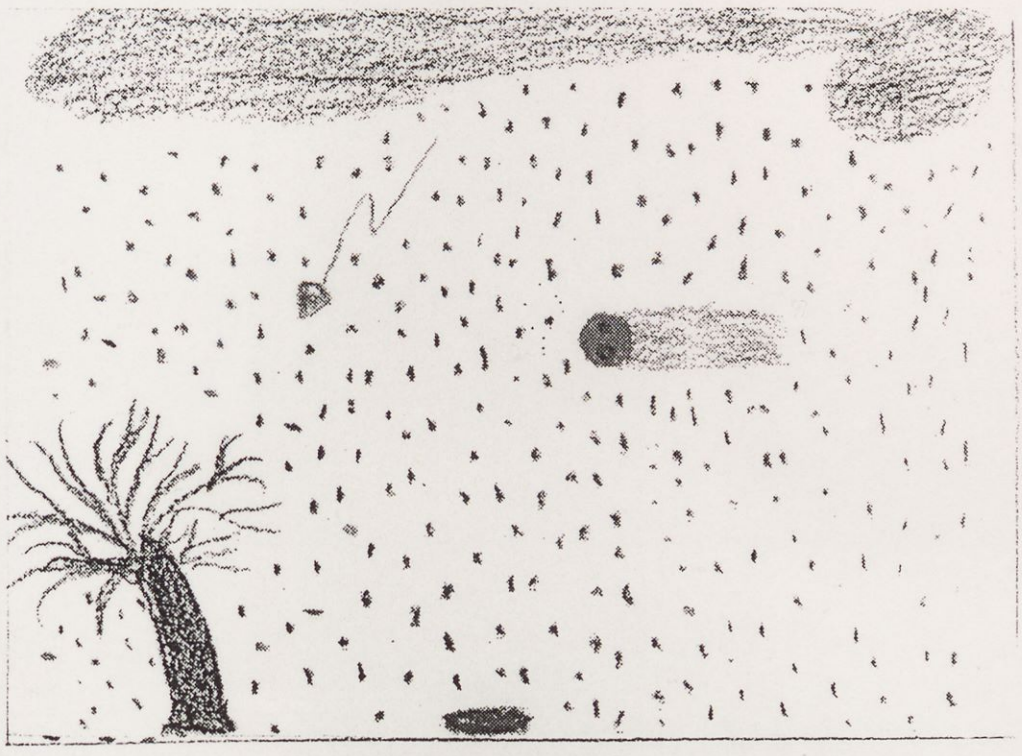
c



Učenci kontrolne skupine so v zvezi z vizualizacijo poslušanega glasbenega primera vztrajali v upodabljanju prepoznanega inštrumenta, glasbenega dogodka ali zunaj glasbene vsebine.

a

b



V zvezi z likovnimi dosežki se pojavljajo tudi vprašanja njihove kvalitete. Ta vprašanja sicer niso zajeta v raziskavo, pomembna pa so v okviru celostne estetske vzgoje. Likovni strokovnjaki, ki so dosežke pregledali, so v eksperimentalni skupini potrdili učinkovito vizualizacijo glasbenih značilnosti in z njo povezanih glasbenih znanj, nasprotno pa so pri celotnem vzorcu učencev opozorili na primanjkljaj likovnih izkušenj. To se kaže v likovni tehniki in kompoziciji, ki v posameznih razredih ne izkazujeta potrebnega razvoja. Glede na to bi bilo potrebno v povezavi glasbe in likovnega izražanja zagotoviti večjo kvaliteto.

1.6. Dosežki besednega izražanja ob glasbi

Tabela 17 a: Frekvence in odstotki

Dosežki / Skupine	ZU		U		MU		NU		brez rezultata	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
E	100	52,1	78	41	13	6,8	1	0,1	-	-
K	17	8,6	42	21,9	65	34,2	57	29,7	11	5,6
Skupaj	117	30,4	120	31,4	78	20,5	58	14,9	11	2,8

Tabela 17 b: Povprečne vrednosti in standardni odkloni

	X	SD	F	sign.
E	3,45	0,61	268,61	x x
K	2,11	0,94		
Skupaj	2,80	1,03		

Hipoteza je potrjena. Eksperimentalna in kontrolna skupina se tudi v okviru besednega izražanja ob glasbi statistično zelo pomembno razlikujeta med seboj / $p < 0,01$/. Odstotki kažejo, da je v eksperimentalni skupini največ zelo uspešnih /52,1 %/ in uspešnih /41 %/ dosežkov, v kontrolni skupini pa je največ manj uspešnih /34,2 %/ in neuspešnih / 29,7 %/. Uspeh eksperimentalne skupine je možno pripisati metodi ustvarjalnega učenja, ki spodbuja besedno izražanje glasbenih doživetij in predstav ter usmerja izkušnje v povezavi besedila in tonov.

Ocene dosežkov besednega izražanja ob glasbi so se znotraj kontrolne skupine znižale zlasti v 3. in 4. razredu, kar kaže naslednja tabela.

Tabela 18: Povprečne vrednosti in standardni odkloni

Dosežki besednega izražanja ob glasbi po posameznih razredih v kontrolni skupini

Sk. / Razr.	KONTROLNA			
	$\bar{X}$	SD	F	sign
1	2,52	1,03	5,05	**
2	2,14	0,88		
3	1,80	0,82		
4	1,96	0,88		
Vsi	2,11	0,94		

Razlika v dosežkih besednega izražanja po posameznih razredih v kontrolni skupini je statistično visoko pomembna / $p < 0,01$/. Aritmetične sredine nakazujejo višje rezultate v 1. in 2. razredu, ko učenci z besedami pojasnjujejo svoja doživetja in predstave o glasbenih vsebinah. Upad rezultatov v 3. in 4. razredu pa spet poudarja pomen razvite konzervacije ritmičnih in melodičnih celot, ki omogoča pomnenje in predstavitev zvočne vsebine v zlogovne in besedne strukture.

Analiza dosežkov besednega izražanja ob glasbi, ki so bili tipični za večino učencev po posameznih razredih kaže naslednje:

Prvi razred:

Razlika med dosežki eksperimentalne in kontrolne skupine se kaže predvsem v številu zaznanih značilnosti v skladbi /Osterc: Arabeska/ in iz njih izvirajočih izrazov in sinonimov. Za učence kontrolne skupine je bilo značilno, da so dihotomno izražali estetske preference /lepa-dolgočasna/, značaj skladbe /vesela-žalostna/, dinamiko /glasna-tiha/ in tempo /hitra-počasna/. V dosežkih učencev eksperimentalne skupine pa so prevladovale naslednje zaznane glasbene značilnosti in z njimi povezani izrazi kot:

- trajanje: kratka, srednje dolga, krajša;
- kvaliteta: lepa, srednje lepa, dobra, zanimiva, domiselna;
- izvajalska sredstva: klavirska, glasbilna ali glasbena /otroški sinonim za inštrumentalna/;
- spremenljivost: različna, spremenljiva, neenaka, prelivajoča;
- dinamika: tiha in glasna, naraščajoča, postopna, odmevajoča;
- tempo: počasna in srednje hitra;
- karakter: nežna, mirna, igriva, razigrana, razburjena ter mogočna in imenitna;
- barva: barvasta, temna;
- artikulacija: udarljiva, poudarjena

Drugi razred:

V kontrolni skupini je bilo - tako kot v 1. razredu - še nadalje značilno dihotomno navajanje zaznanih značilnosti v skladbi /Arnič: Pripovedka .../ kot so značaj, dinamika in tempo. Nalogo izmišljanja naslova skladbe so učenci pogosto pustili nerešeno ali pa so jo povezali z vsebino, ki so jo v tistem času doživljali ali spoznavali /npr.: Jesen, Ptice se selijo, Otrok s sončnico/. V eksperimentalni skupini pa smo zabeležili naslednje zaznane glasbene elemente in značilnosti ter z njimi povezane izraze:

- kvaliteta: lepa, domiselna, zahtevna, prijetna;
- izvajalska sredstva: inštrumentalna, klarinet in klavir;
- spremenljivost: spreminjajoča;
- karakter: topla, mila, nežna, uspavajoča, mehka, otožna, na koncu živahna, šaljiva, vesela, poskočna, zabavna;
- dinamika: tiha, srednje glasna, naraščajoča in glasna;
- tempo: počasna, na koncu hitrejša;
- tonske višine: melodična, višja in nižja, valujoča;
- ritem: v začetku enakomerna;
- barva: mavričasta, srednje temna, nato prodorna

Značilni primeri lastnih naslovov za poslušano skladbo:

a-programski: Jesenska uspavanka, Spomini, Pastirček piska, Skrivnost, Ptiček poje in žvrgoli /asociacije ob trilčku/, Petrova muca /asociacija ob klarinetu na skladbo Peter in volk/.

b-glasbeni: Pesem za dva inštrumenta, Melodija, Klavir in klarinet se pogovarjata, S toni na pot, Čarovnija tonov.

Tretji razred:

Razvita konzervacija ritmičnih celot in izkušnje v povezavi zvokov in besed so učencem eksperimentalne skupine omogočale, da so zvočni ritem prenesli v ustrezne zlogovne ali besedne vsebine. Nasprotno pa je primankljaj teh izkušenj vzrok za neskladne poizkuse povezav zvočnega ritma in besed, ki so prevladovali v kontrolni skupini.

Primeri zlogovnih ali besednih vsebin, skladnih z danim zvočnim ritmom; posamezni učenci so jih tudi naslovili:

a Inštrumentalna pesem

Cigu digu cinguli,
trararara, trilili,
tram, tram, tram,
fiju, fiju, bambrbam.

b Živalska

Rega, rega, rega kum,
cici, cici, zumzumzum,
čri, čri, čri,
koko, koko, kikiri!

c Računstvo

Ena, dva, tri, štiri, pet,
trikrat tri pa je devet.
Sto plus sto,
Kdo ugane kolko bo?

č Izštevanka

Enca, penca, buci buc
krice, krace, fingo puc,
En, dva, tri
pa povej število ti!

d Rdeče jabolko visi,
tam na drobni vejici,
En, dva, tri
nesel bi ga mamici.

e Zima je potrkala
na vsa naša okenca.
Cop, cop, cop,
na vsa naša okenca.

Četrti razred:

Učenci so reševali podobno nalogo besednega oblikovanja kot v 3. razredu, le da so tokrat svoje zamisli izpeljevali iz dane melodične teme. Tudi v tem primeru so izkušnje ustvarjalnega učenja in razvita konzervacija za melodične dele prispevale k višjim rezultatom eksperimentalne skupine, obratno pa so zaradi odsotnosti le-teh v kontrolni skupini nastali številni primeri neskladnih povezav med melodijo in besedilom.

Primeri besedil:

a Naša muca mucasta
se poteka naokrog,
miške sive polovi
in domov zbeži.

b Dideldajsa dideldo,
zaigrajmo pesmico,
dideldajsa dideldo,
da nam bo lepo.

c Tine, Marko, Rok in vsi
smo že mladi pesniki,
pišemo in pojemo,
srečni smo zato.

č Žoga, žoga pisana,
se vrti in kotali,
žogica marogica,
skače sem in tja.

Primer za dano melodijo prirejenega ljudskega besedila:

d Sonce sije, dežek gre
mlinar melje brez vode
sonce sije dežek gre,
vse narobe je.

Primer dopolnjene uganke za dano melodijo:

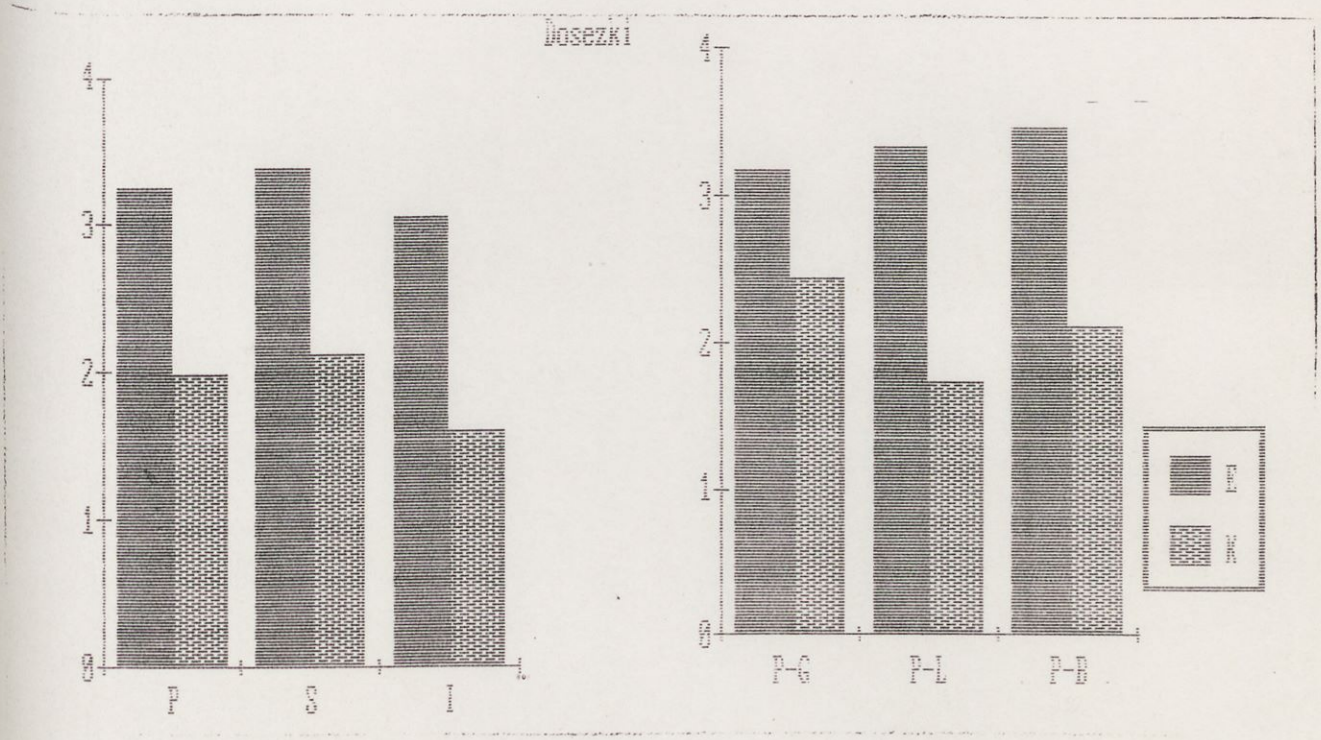
e Dan na dan grem čez morje
pa ne zmočim si noge?
Kdor ne ve pa naj izve,
to je sončece.

Rezultati kažejo, da je razlika v dosežkih med eksperimentalno in kontrolno skupino v okviru vseh ustvarjalnih dejavnosti statistično visoko pomembna in da je glede na to zastavljena hipoteza v celoti potrjena. Učenci so pri dejavnostih ustvarjalnega izražanja z glasbenimi elementi in sredstvi /pevska produkcija glasbenih vsebin, produkcija spremljav za otroška glasbila in pevska interpretacija/ kot tudi pri dejavnostih ustvarjalnega izražanja glasbenih doživetij in predstav z drugimi izraznimi mediji /gibno-plesno, likovno in besedno izražanje ob glasbi/ dosegli izrazito višje rezultate kot učenci kontrolne skupine. Uspeh eksperimentalne skupine je mogoče pripisati metodi ustvarjalnega učenja, ki jo učitelji te skupine vključujejo v vzgojnoizobraževalno delo.

Primerjava dosežkov v grafičnem prikazu:

Ustvarjalno izražanje z glasbenimi elementi in sredstvi

Ustvarjalno izražanje glasbenih vsebin z drugimi izraznimi mediji



Grafični prikaz obenem nakazuje tudi rang dosežkov šestih ustvarjalnih dejavnosti znotraj posamezne skupine.

Rangi dosežkov ustvarjalnih dejavnosti:

zap. št.	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	glasbena ustvarjalnost	ustvarjalnost v povezavah z drugimi mediji	glasbena ustvarjalnost	ustvarjalnost v povezavah z drugimi mediji
1		besedno izražanje		gibno izražanje
2	oblikovanje spremljav		oblikovanje spremljav	
3		likovno izražanje		besedno izražanje
4	glasbena produkcija		glasbena produkcija	
5		gibno izražanje		likovno izražanje
6	interpretacija		interpretacija	

Na temelju povprečnih vrednosti določen rang dosežkov kaže, da so glasbene ustvarjalne dejavnosti v eksperimentalni in kontrolni skupini enako razporejene. Pri tem ima glasbena produkcija srednjo pozicijo, ki poudarja težavnostno raven. Ta je zavoljo števila oblikovnih elementov in njihove sinteze v produkciji melodičnih vsebin zahtevnejša od oblikovanja ritmičnih vzorcev za spremljave na preprostih otroških glasbilih. Prednost produkcije glasbenih vsebin pred glasbeno interpretacijo pa je odvisna od razvoja glasbenih sposobnosti, ki jih zahteva določena dejavnost. V tem pogledu uvršča počasnejši razvoj sposobnosti estetske presoje in oblikovanja interpretacije na zadnje mesto /Wing, 1971/.

Rang ustvarjalnega izražanja glasbenih vsebin skozi druge izrazne medije pa kaže, da uspešnost dosežkov znotraj eksperimentalne skupine pada v smeri od besednega, prek likovnega do gibno-plesnega izražanja, znotraj kontrolne skupine pa v smeri od gibno-plesnega prek besednega do likovnega izražanja. Ob tem je možno sklepati, da razporeditev dosežkov v eksperimentalni skupini poudarja večje ali manjše izkušnje v medpredmetnih povezavah. Tako so v osnovni šoli večje možnosti za povezavo glasbe z jezikovno in likovno vzgojo, manjše pa za povezavo s plesno vzgojo, ki nima svojega predmeta. Učenci v okviru povezave glasbe z drugimi oblikami komunikacije usvajajo izkušnje v organiziranju, selekcioniranju

in osmišljanju tistega kar slišijo in kar jim predstavlja vsebino glasbe. V kontrolni skupini, kjer učenci nimajo izkušenj v izražanju glasbenih vsebin z drugimi mediji pa je na prvem mestu prav gibno-plesno izražanje kot človekov elementarni odziv na glasbo.

2. Odzivnost na ustvarjalne dejavnosti

2.hipoteza: Učenci eksperimentalne skupine se bodo pod vplivom metode ustvarjalnega učenja intenzivneje odzivali na ustvarjalne dejavnosti kot učenci kontrolne skupine.

Tabele kažejo rezultate odzivnosti v frekvencah /f/, odstotkih /%/, povprečnih vrednostih /$\bar{x}$/ in standardnih odklonih /SD/.

Tabela 19: Odzivnost na glasbeno produkcijo

Odzivnost / Skupina	Aktivna		Pasivna		Odklonite		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%	f	%				
E	198	98,4	3	1,6	-	-	2,98	0,12	27,61	**
K	161	83,9	14	7,3	17	8,9	2,75	0,60		
Skupaj	350	91,2	17	4,4	17	4,4	2,86	0,45		

Rezultati potrjujejo hipotezo. Razlika med skupinama je statistično pomembna / $p < 0,01$/. Nastaja v kontrolni skupini, kjer je večji odstotek pasivnosti /7,3 %/ in kjer je 8,9 % učencev dejavnost produkcije odklonilo.

Tabela 20: Odzivnost na produkcijo spremljav

Odzivnost / Skupina	Aktivna		Pasivna		Odklonitev		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%	f	%				
E	187	97,4	5	2,6	-	-	2,97	0,16	16,01	**
K	166	86,5	25	13	1	0,5	2,86	0,36		
Skupaj	353	91,9	30	7,8	1,	0,3	2,91	0,29		

Hipoteza je potrjena. Razlika med skupinama je zopet statistično pomembna / $p < 0,01$/ ker se je kontrolni skupini 13% učencev pasivno odzvalo na dejavnost produkcije spremljav.

Tabela 21: Odzivnost na glasbeno interpretacijo

Odzivnost / Skupina	Aktivna		Pasivna		Odklonitev		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%	f	%				
E	182	94,8	10	5,2	-	-	2,95	0,22	4,95	**
K	153	79,7	23	12	16	8,3	2,71	0,61		
Skupaj	335	87,2	33	8,6	16	4,2	2,83	0,47		

Razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino je statistično pomembna / $p < 0,01$/ in potrjuje zastavljeno hipotezo. Razlika nastaja v kontrolni skupini, kjer je zabeleženo 12% pasivnosti in 8,3% odklonitev dejavnosti interpretacije.

Tabela 22: Odzivnost na gibno-plesno izražanje ob glasbi

Odzivnost / Skupina	Aktivna		Pasivna		Odklonitev		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%	f	%				
E	169	88	22	11,5	1	00,5	2,87	0,35	75, 88	**
K	109	56,8	27	14,1	56	29,2	2,28	0,89		
Skupaj	278	72,4	49	12,8	57	14,8	2,57	0,74		

Skupini se v odzivnosti na gibno-plesne dejavnosti statistično pomembno razlikujeta med seboj / p 0,01/. V primerjavi z odzivnostjo na druge ustvarjalne dejavnosti, je tokrat odstotek pasivnosti večji tako v eksperimentalni skupini /11,5%/ kot tudi v kontrolni skupini /14,1%/. Razlika nastaja zaradi velikega odstotka odklonitve dejavnosti pri učencih kontrolne skupine /29,2%/.

Tabela 23: Odzivnost na likovno izražanje ob glasbi

Odzivnost / Skupina	Aktivna		Pasivna		Odklonitev		$\bar{X}$	SD	F	sign,
	f	%	f	%	f	%				
E	192	100	-	-	-	-	2,87	0,35	1,81	-
K	190	99	1	0,5	1	0,5	2,98	0,16		
Skupaj	382	99,5	1	0,3	1	0,3	2,99	0, 11		

V tem primeru rezultati ne potrjujejo hipoteze. Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino takorekoč ni, obe sta se aktivno vključili v dejavnost.

Tabela 24: Odzivnost na besedno izražanje ob glasbi

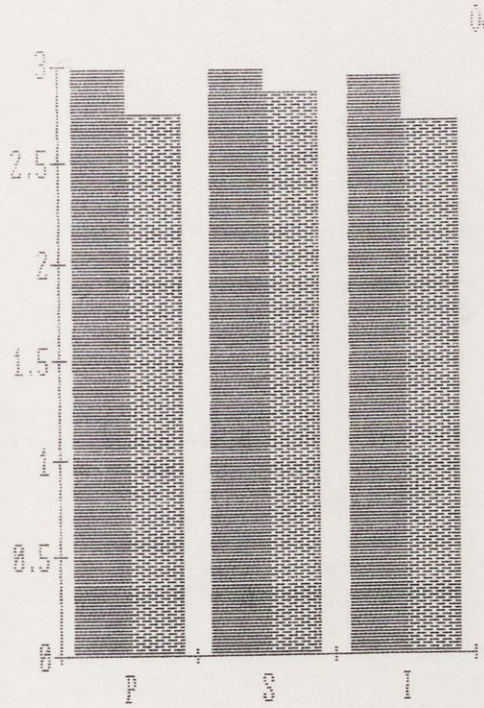
Odzivnost / Skupaj	Aktivna		Pasivna		Odklonitev		$\bar{X}$	SD	F	sign.
	f	%	f	%	f	%				
E	190	99	2	1	-	-	2,99	0,10	7, 02	**
K	183	95,3	-	-	9	4,7	2,90	0,42		
Skupaj	373	97,1	2	0,5	9	2,3	2,95	0,31		

Razlika med skupinama je statistično pomembna / $p < 0,01$/ in potrjuje hipotezo. V eksperimentalni skupini se je 99% učencev aktivno odzvalo na dejavnost, v kontrolni pa je 4,7% učencev dejavnost besednega izražanja ob glasbi odklonilo.

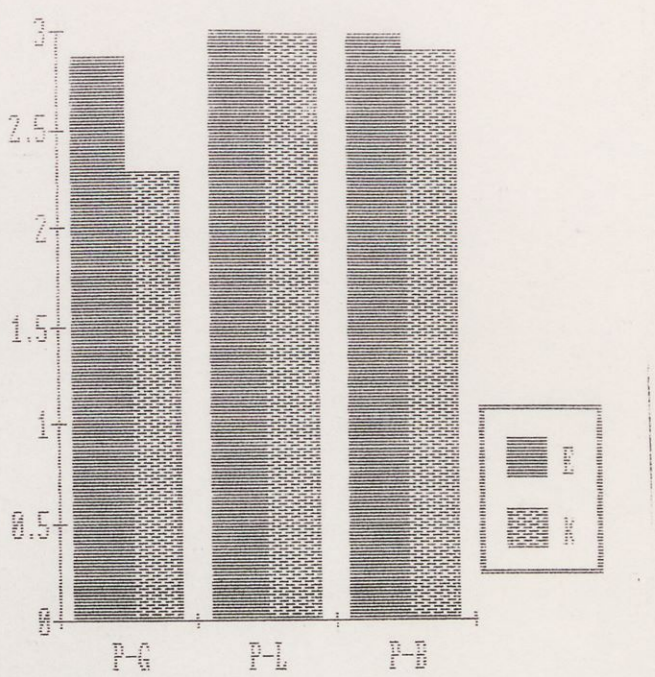
Rezultati odzivnosti na posamezne ustvarjalne dejavnosti kažejo, da je povsod - razen pri likovnem izražanju ob glasbi - razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino statistično pomembna. Zastavljeno hipotezo, da se bo eksperimentalna skupina učencev pod vplivom metode ustvarjalnega učenja intenzivneje odzivala, je mogoče v okviru petih dejavnosti potrditi, zavrniti pa le na področju likovnega izražanja ob glasbi. Ob tem pa je potrebno poudariti, da so se na splošno učenci eksperimentalne in kontrolne skupine voljno in z interesom vključevali v glasbeni preizkus.

Primerjava odzivnosti med skupinama v grafičnem prikazu:

Ustvarjalne dejavnosti v glasbi



Ustvarjalne dejavnosti ob glasbi v povezavi z drugimi mediji



Znotraj posameznih ustvarjalnih dejavnosti pa sta na odzivnost vplivala predvsem dva dejavnika: prvi se nanaša na otrokovo občutljivost za individualno sodelovanje, drugi pa na izkušnje in znanja, ki jih posamezna naloga zahteva.

V eksperimentalni skupini so učenci ustvarjalne dejavnosti poznali, zato se je večina vanje aktivno vključila. Kot je bilo že rečeno, so omenjene aktivnosti pri glasbenem pouku večinoma vezane na skupinsko sodelovanje, zato je individualni poizkus posamezne učence presenetil. V tem primeru so še zlasti manj samostojni ali boječi učenci pasivno reagirali na posamezne naloge.

Tudi učenci kontrolne skupine so bili v zadregi zaradi individualnega pristopa, še bolj pa zaradi pomanjkanja potrebnih izkušenj in znanj. Zato so na posamezne dejavnosti pogosto ne le pasivno reagirali, temveč so jih tudi odklonili. V zvezi s kontrolno skupino je bilo pričakovati, da je za ustvarjalnost prikrajšana, toda na preizkusu se je izkazalo, da so hkrati zapostavljene tudi druge aktivnosti in vzgojnoizobraževalne vsebine npr.poslušanje

glasbe, igranje na otroških glasbilih, oblike ritmične in melodične vzgoje, izvajalska tehnika ter temeljni glasbeni pojmi, povezani z njimi.

Rang odzivnosti na posamezne ustvarjalne dejavnosti:

zap. št.	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	glasbena ustvarjalnost	ustvarjalnost v povezavah z drugimi mediji	glasbena ustvarjalnost	ustvarjalnost v povezavah z drugimi mediji
1.		likovno izražanje		likovno izražanje
2.		besedno izražanje		besedno izražanje
3.	glasbena produkcija		oblikovanje spremljav	
4.	oblikovanje spremljav		glasbena produkcija	
5.	interpretacija		interpretacija	
6.		gibno izražanje		gibno izražanje

Razporeditev dejavnosti po stopnjah odzivnosti v eksperimentalni in kontrolni skupini kaže, da so se učenci najbolj voljno odzivali na likovno in besedno izražanje ob glasbi, ki je potekalo v obliki tihe, skupinske zaposlitve. Sledi produkcija, na zadnjih mestih pa sta interpretacija in gibno-plesno izražanje. Glede nakazanih dejavnikov odzivnosti se čuti učenec prav pri zadnjih dveh dejavnostih najbolj izpostavljenega in to zaradi korektne reprodukcije v interpretaciji, motoričnih spretnosti pri gibno-plesnem izražanju in zaradi doživljanja, ki ga je bolj ali manj sposoben in tudi bolj ali manj voljan izkazati. V zvezi z obema dejavnostima izstopajo tudi izkušnje. Te v primeru interpretacije kasneje razvojno zaživijo, kar je bilo podano že pri dosežkih, v primeru povezave z gibno-plesnim izražanjem pa je bilo prav tako že povedano, da so izkušnje pomanjkljive, ker osnovnošolski program ne vsebuje sistematične plesne vzgoje.

3. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti in strokovne kvalifikacije učiteljev

3. hipoteza: Dosežki ustvarjalnih dejavnosti se bodo statistično pomembno razlikovali na učiteljevo strokovno kvalifikacijo, v prid učitelja glasbene vzgoje.

Eksperimentalna skupina - povezava dosežkov ustvarjalnih dejavnosti z učiteljevo strokovno kvalifikacijo; povprečne vrednosti /$\bar{x}$/ in standardni odkloni /SD/

Tabela 25 a: Glasbene dejavnosti

Dej. / Učit.	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
	$\bar{X}$	SD	F	sign	$\bar{X}$	SD	F	sign	$\bar{X}$	SD	F	sign
glasb. vzgoje	3,29	0,81	0,31	-	3,37	0,74	0,00	-	3,	0,92	0,94	-
razr. pouka	3,22	0,82			3,37	0,68			3,12	0,86		
Vsi	3,25	0,81			3,37	0,71			3,07	0,89		

Tabela 25 b: Povezave z drugimi mediji

Dej. / Učit.	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
	$\bar{X}$	SD	F	sign	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
glasb. vzgoje	3,16	0,79	0,05	-	3,38	0,52	3	-	3,37	0,65	3,14	-
razr. pouka	3,18	0,71			3,26	0,48			3,53	0,57		
Vsi	3,17	0,75			3,32	0,5			3,45	0,61		

Razlike v dosežkih ustvarjalnih dejavnosti učencev, glede na strokovne kvalifikacijo učitelja razrednega pouka ali učitelja glasbene vzgoje, znotraj eksperimentalne skupine statistično niso pomembne. Zastavljena hipoteza v tem okviru je zavrnjena.

Kontrolna skupina – povezava dosežkov ustvarjalnih dejavnosti z učiteljevo strokovno kvalifikacijo; povprečne vrednosti /$\bar{x}$/ in standardni odkloni /SD/.

Tabela 26 a: Glasbene dejavnosti

Dej. / Učit.	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
	$\bar{X}$	SD	F	sign	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
glasb vzgoje	1,86	0,98	2,97	-	2,09	0,66	0,41	-	1,58	0,84	0,1	-
razr. pouka	2,12	0,97			2,15	0,66			1,62	0,91		
Vsi	1,99	0,98			2,12	0,66			1,60	0,87		

Tabela 26 b: Povezave z drugimi mediji

Dej. / Učit.	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
glasb. vzgoje	2,47	0,96	0,22	-	1,72	0,52	0,09	-	2,02	0,92	1,69	-
razr. pouka	2,39	0,93			1,74	0,60			2,20	0,95		
Vsi	2,43	0,94			1,73	0,56			2,11	0,94		

Tudi v okviru kontrolne skupine je zastavljena hipoteza zavrnjena. Razlike v dosežkih ustvarjalnih dejavnosti učencev glede na strokovno kvalifikacijo učitelja razrednega pouka ali učitelja glasbene vzgoje statistično tudi tu niso pomembne.

Pri vseh ustvarjalnih dejavnostih, tako v eksperimentalni kot v kontrolni skupini, kaže primerjava dosežkov z učiteljevo strokovno kvalifikacijo, da razlike med učitelji glasbene vzgoje in učitelji razrednega pouka statistično niso pomembne, zaradi česar je zastavljena hipoteza v celoti zavrnjena.

Zelo pomembne razlike med dosežki eksperimentalne in kontrolne skupine ter nepomembne razlike glede učiteljeve strokovne kvalifikacije znotraj posamezne skupine kažejo dvoje ugotovitev. Prva se nanaša na strokovno usposobljenost, druga pa na odnos do glasbenega vzgojnoizobraževalnega dela na stopnji razrednega pouka v osnovni šoli. V eksperimentalni skupini dokazujejo učitelji razrednega pouka, da njihova glasbena usposobljenost odgovarja zahtevam glasbenega pouka v prvih štirih razredih. Skupaj s predmetnimi učitelji glasbe izkazujejo hkrati tudi čut dolžnosti in odgovornosti do glasbenega razvoja svojih učencev. To pomeni, da uresničujejo načela kompleksne glasbene vzgoje in se pri tem poslužujejo različnih aktivnosti oblik in metod, med katerimi je tudi ustvarjalno učenje.

Zaskrbljujoče nižje povprečne vrednosti v dosežkih učencev kontrolne skupine zastavljajo glede učiteljev najprej njihovo odgovornost do glasbene vzgoje. Primankljaj znanj potrjuje že večkrat izrečene ugotovitve, da je glasba kot "vzgojni predmet" pogosto površno in enostransko obravnavana, ali celo samo navidezno uresničevana. Pedagoška odgovornost neposredno zadeva tudi učiteljevo strokovno usposobljenost. Ta poudarja v zvezi z učitelji glasbene vzgoje potrebo po širši pedagoški razgledanosti, metodičnih znanjih in permanentnem izpopolnjevanju, v zvezi z učitelji razrednega pouka pa še posebej pomen razvitih glasbenih sposobnosti, znanj in interesov.

4. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti in šolske ocene iz glasbene vzgoje

4.hipoteza: Dosežki ustvarjalnih dejavnosti bodo v pozitivni zvezi s šolskimi ocenami iz glasbene vzgoje.

Eksperimentalna skupina - Povezava dosežkov ustvarjalnih dejavnosti s šolsko oceno iz glasbene vzgoje; povprečne vrednosti /$\bar{x}$/ in standardni odkloni /SD/

Tabela 27 a: Glasbene dejavnosti

Dej. / Ocena	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign	$\bar{X}$	SD	F	sign.
ZU	3,77	0,34	138,34	**	3,76	0,49	43,75	**	3,58	0,51	104,67	**
U	2,27	0,77			3,06	0,77			2,52	0,88		
MU	-	-			-	-			-	-		
Skupaj	3,25	0,81			3,37	0,71			3,06	0,98		

Tabela 27 b: Povezave z drugimi mediji

Dej. / Ocena	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
ZU	3,34	0,71	10,57	**	3,32	0,49	0,0	-	3,46	0,62	0,09	-
U	3,00	0,75			3,32	0,52			3,44	0,61		
MU	-	-			-	-			-	-		
Skupaj	3,17	0,75			3,32	0,50			3,45	0,61		

Rezultati kažejo, da je znotraj eksperimentalne skupine povezava dosežkov glasbenih ustvarjalnih dejavnosti s šolskimi ocenami iz glasbene vzgoje statistično visoko pomembna / $p < 0,01$/. V okviru ustvarjalnega izražanja glasbenih vsebin z drugimi mediji so šolske ocene iz glasbene vzgoje statistično pomembno povezane le z gibno-plesno dejavnostjo / $p < 0,01$/, medtem ko so povezave z dosežki likovnega in besednega izražanja statistično nepomembne. Tako je možno zastavljeno hipotezo potrditi v okviru produkcije melodij in spremljav, interpretacije ter gibno-plesnega izražanja, zavrnjena pa je v okviru likovne in besedne ustvarjalnosti ob glasbi.

Kontrolna skupina - povezava dosežkov ustvarjalnih dejavnosti s šolsko oceno iz glasbene vzgoje; povprečne vrednosti /$\bar{x}$/ in standardni odkloni /SD/

Tabela 28 a: Glasbene dejavnosti

Dej. / Ocena	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
ZU	2,39	0,03	20,55	x x	2,31	0,68	8,86	x x	1,80	0,99	6,07	x x
U	1,54	0,67			1,93	0,56			1,35	0,62		
MU	1,50	0,84			1,86	0,90			1,80	0,84		
Skupaj	1,99	0,98			2,12	0,66			1,60	0,87		

Tabela 28 b: Povezava z drugimi mediji

Dej. / Ocena	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign	$\bar{X}$	SD	F	sign.
ZU	2,67	0,90	6,54	x x	1,76	0,58	0,25	-	2,33	0,97	5,86	x x
U	2,14	0,93			1,70	0,52			1,91	0,85		
MU	1,67	0,58			1,71	0,75			1,50	0,84		
Skupaj	2,43	0,94			1,73	0,56			2,11	0,94		

Znotraj kontrolne skupine je zastavljena hipoteza potrjena v okviru vseh ustvarjalnih dejavnosti, razen v primeru likovnega izražanja ob glasbi. Vidimo, da so dosežki vseh glasbenih ustvarjalnih dejavnosti kakor tudi gibno-plesnega in besednega izražanja ob glasbi statistično pomembno povezani s šolskimi ocenami iz glasbene vzgoje / $p < 0,01$/. Statistično nepomembna pa je povezava med ocenami iz glasbene vzgoje ter dosežki likovne ustvarjalnosti ob glasbi.

Prikazani podatki kažejo, da je šolska ocena iz glasbene vzgoje pomembno prognostično sredstvo za ustvarjalne dosežke. Razmerja znotraj eksperimentalne in kontrolne skupine so glede ocen dokaj identična, kar pomeni, da z upadanjem šolskih ocen upadajo tudi povprečne vrednosti ustvarjalnih dosežkov. V skladu s podatki o šolskih ocenah iz glasbene vzgoje učencev, tabeli eksperimentalne skupine ne vključujejo ocene manj uspešno in tudi v kontrolni skupini se ta pojavlja le v majhnem dostotku /3,6%/. To pomeni, da je pomembna predvsem primerjava povprečnih vrednosti dosežkov ustvarjalnih dejavnosti z ocenama uspešno in manj uspešno.

Kot je bilo že rečeno, je šolska ocena kompleksna in predstavlja raven glasbenih sposobnosti znanj in interesov učenca. Še posebej izstopa v šolski oceni razvitost posluha v povezavi s spretnostjo pevskega izvajanja, ki sta pomembna dejavnika ustvarjalnih dejavnosti. To pomeni, da šolska ocena iz glasbene vzgoje

ni neposreden odraz otrokovih ustvarjalnih zmožnosti, temveč predvsem odraz tistih sposobnosti, ki omogočajo ustvarjalno komunikacijo. To potrjujeta tudi likovno in besedno izražanje ob glasbi, v okviru katerih je bila zastavljena hipoteza zavrnjena. Omenjeni dejavnosti sta vezani predvsem na zvočno zaznavo in predstavo, kar v šolski oceni ne izstopa. V kontrolni skupini je sicer povezava med besednim izražanjem ob glasbi in šolsko oceno spet pomembna. Menimo, da izvira iz nalog 3. in 4. razreda, ko je za ustvarjalni prenos glasbene vsebine v besedilo potrebna razvita konzervacija ritmičnih in melodičnih celot. To je bilo podano že v zvezi s prvo hipotezo, v okviru besednega izražanja ob glasbi. Razliko v dosežkih besednega izražanja ob glasbi med različno ocenjenimi učenci v kontrolni skupini je možno pojasniti s tem, da so prav razvite elementarne glasbene sposobnosti pri zelo uspešnih učencih lahko pripomogle k njihovim boljšim rezultatom. V eksperimentalni skupini, kjer razlik v dosežkih besednega izražanja ob glasbi med različno ocenjenimi učenci ni, pa je potrebno poudariti, da je tudi učencem z manj razvitim zunanjim posluhom možno razvijati notranje glasbene predstave.

5. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti in razvitost ritmičnega in melodičnega posluha

5. hipoteza - Učenci z bolj razvitim ritmičnim in melodičnim posluhom bodo dosegli pri preizkusu ustvarjalnih dejavnosti pomembno višje rezultate v primerjavi z učenci, ki imajo manj razvit ritmični in melodični posluh.

Dosežki ustvarjalnih dejavnosti v povezavi z ritmičnim posluhom za celotni vzorec učencev; povprečne vrednosti /$\bar{x}$/ in standardni odkloni /DS/

Tabela 29 a: Glasbene dejavnosti

Dej. / Ritm. posluh	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
razvit	3,04	1,03	44,39	**	3,08	0,87	41,05	**	2,76	1,12	38,47	**
delno bolj	2,17	0,95			2,36	0,82			1,87	0,94		
delno manj	1,72	0,77			2,07	0,78			1,58	0,85		
Skupaj	2,65	1,09			2,75	0,93			2,36	1,14		

Tabela 29 b: Povezave z drugimi mediji

Dej. / Ritm. posluh	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
razvit	3,03	0,81	10,59	**	2,65	0,95	4,27	*	2,99	0,96	9,48	**
delno bolj	2,71	0,95			2,37	0,94			2,59	1,04		
delno manj	2,31	1,07			2,32	0,98			2,37	1,21		
Skupaj	2,86	0,91			2,52	0,96			2,80	1,03		

Razlika med dosežki glede na stopnjo razvitosti ritmičnega posluha je statistično pomembna na nivoju $p < 0,01$ pri vseh ustvarjalnih dejavnostih, razen pri likovnem izražanju ob glasbi, kjer je nivo statistične pomembnosti $p < 0,05$.

Dosežki ustvarjalnih dejavnosti v povezavi z melodičnim posluhom na celotnem vzorcu učencev, povprečne vrednosti /$\bar{x}$/ in standardni odkloni /SD/

Tabela 3o a: Glasbene dejavnosti

Dej. / Mel. posluh	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
razvit	3,25	0,96	80,64	**	3,12	0,86	37,69	**	2,87	1,14	46,46	**
delno bolj	2,58	0,96			2,73	0,88			2,33	1,03		
delno manj	1,76	0,77			2,19	0,80			1,59	0,79		
Skupaj	2,65	1,10			2,75	0,93			2,36	1,14		

Tabela 3o b: Povezave z drugimi mediji

Dej. / Mel. posluh	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
razvit	3,11	0,83	14,79	**	2,70	0,93	7,14	**	3,07	0,90	12,95	**
delno bolj	2,85	0,88			2,53	0,97			2,77	1,07		
delno manj	2,46	0,94			2,25	0,92			2,42	1,06		
Skupaj	2,86	0,91			2,52	0,96			2,80	1,03		

Razlika v dosežkih glede na stopnjo razvitosti melodičnega posluha je pri vseh ustvarjalnih dejavnostih statistično pomembna na nivoju $p < 0,01$. Zelo pomembne povezave med dosežki in elementarnimi glasbenimi sposobnostmi v celoti potrjuje zastavljeno hipotezo, po kateri učenci z bolj razvitim ritmičnim in melodičnim posluhom dosegajo na preizkusu ustvarjalnih dejavnosti višje rezultate kot učenci z manj razvitim ritmičnim ali melodičnim posluhom.

Že v šolskih ocenah zajete elementarne glasbene sposobnosti - tokrat v neposredni predstavitvi dosežkov v povezavi s stopnjo razvitosti ritmičnega in melodičnega posluha - potrjujejo njihov

pomen za ustvarjalne aktivnosti in znanja, ki so povezana z njimi. Povprečne vrednosti dosežkov vseh šestih dejavnosti upadajo z zniževanjem stopnje razvitosti tako ritmičnega kot melodičnega posluha. Pri tem ima še posebno prognostično vrednost melodična razvitost, ki hkrati izkazuje tudi ritmično. V sebi potrjuje temeljni kriterij muzikalnosti kot ga pojmuje Billroth /1895/ ali Bentley /1966/, ki v zvezi s svojimi testi glasbenih sposobnosti definira melodično frazo kot elementarno glasbeno sintaktično obliko, sestavljeno iz določenega števila tonskih višin znotraj metričnega - ritmičnega okvira. E. Gordon /1971/ analizira odnos med melodičnimi in ritmičnimi vidiki muzikalnosti in pri tem postavi ugotovitev, da delujejo vzajemno. Tudi za Mursella /1948/ je melodija najpomembnejši glasbeni fenomen in tako odločilni dejavnik muzikalnosti. V zvezi z ritmom poudarja, da je pomembnejši znak glasbene sposobnosti le tedaj, ko je v melodičnem kontekstu.

Vrednosti F nakazujejo stopnjo pomembnosti povezav melodičnega posluha z dosežki ustvarjalnih dejavnosti v smeri od produkcije, interpretacije do oblikovanja spremljav znotraj glasbenega izražanja, znotraj povezav z drugimi mediji pa v smeri od gibnega, besednega do likovnega izražanja. Tako poudarjajo tudi stopnjo pomembnosti melodične izvedbe v primeru glasbenih dejavnosti in melodičnih predstav v primeru povezav. Rezultati ritmičnega posluha kažejo podobno sliko in s tem sintezo z melodijo. Upadajo v smeri od produkcije melodij, oblikovanja spremljav do interpretacije znotraj glasbenega izražanja, znotraj korelacij z drugimi mediji pa je zaporedje enako kot v okviru melodičnega posluha.

6. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti in glasbene aktivnosti zunaj pouka

6.hipoteza: Dosežki ustvarjalnih dejavnosti bodo v pozitivni zvezi z glasbenimi aktivnostmi učencev zunaj pouka.

Glasbene aktivnosti zunaj pouka so dodaten izvor glasbenih izkušenj, ki jih učenci v procesu ustvarjalnega učenja skupaj s šolskimi izkušnjami transformirajo v zanje nove vsebine in spoznanja. Ta variabla je bila nekontrolirana in izhaja iz slučajnega vzorca, ki ga glede glasbenih aktivnosti omogoča posamezno okolje.

Glasbene aktivnosti zunaj pouka so podane v dveh sklopih dejavnosti: prvi sklop se nanaša na organizirane interesne dejavnosti, drugi pa na možnosti, ki jih ima učenec za glasbo v družinskem okolju. V okviru interesnih dejavnosti smo obravnavali učence, ki obiskujejo glasbeno šolo, pevski zbor ali gibno-plesne dejavnosti, glasbeno klimo v družini pa predstavljajo možnosti petja, inštrumentalne igre ter aktivnega poslušanja glasbe.

Dosežki ustvarjalnih dejavnosti v povezavi z interesnimi dejavnostmi za celotni vzorec učencev; povprečne vrednosti /$\bar{x}$/ in standardni odkloni /SD/

Glasbena šola

Tabela 31 a: Glasbene dejavnosti
N = 62 /število učencev/

Dej.	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
Glasb. šola	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	3,17	1,12	16,33	**	3,14	0,92	14,00	**	2,89	1,18	15,60	**
NE	2,55	1,07			2,67	0,91			2,26	1,11		
Skupaj	2,65	1,10			2,75	0,93			2,36	1,14		

Tabela 31 b: Povezave z drugimi mediji

Dej. / Glasb. šola	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	3,01	0,85	1,72	-	2,40	1,00	1,20	-	2,80	1,00	0,00	-
NE	2,83	0,92			2,55	0,95			2,80	1,04		
Skupaj	2,86	0,91			2,52	0,96			2,80	1,02		

Hipoteza je delno potrjena. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti v povezavi z glasbeno šolo so statistično pomembni v okviru vseh treh glasbenih dejavnosti / $p < 0,01$/, v okviru povezav z drugimi mediji pa so statistično nepomembni.

Pevski zbor

Tabela 32 a: Glasbene dejavnosti
N= 150

Dej. / Pevski zbor	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
	$\bar{X}$	SD	F	sign	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	2,94	1,08	18,49	**	3,01	0,92	21,28	**	2,74	1,16	28,69	**
NE	2,45	1,06			2,57	0,90			2,11	1,06		
Skupaj	2,65	1,10			2,75	0,93			2,36	1,14		

Tabela 32 b: Povezave z drugimi mediji

Dej. / Pevski zbor	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	3,08	0,86	12,90	**	2,66	0,93	4,77	*	2,98	1,02	6,99	**
NE	2,72	0,92			2,44	0,97			2,69	1,03		
Skupaj	2,86	0,91			2,52	0,96			2,80	1,03		

Dosežki ustvarjalnosti v povezavi s pevskim zborom so statistično visoko pomembni v okviru vseh glasbenih in z glasbo povezanih dejavnosti. Raven pomembnosti je povsod $p < 0,01$ z izjemo pri likovnem izražanju ob glasbi, kjer je $p < 0,05$.

Gibno - plesne dejavnosti

Tabela 33 a: Glasbene dejavnosti
N= 41

Dej. / Ples	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	2,46	1,07	1,30	-	2,71	0,90	0,08	-	2,19	1,23	1,03	-
NE	2,67	1,10			2,75	0,94			2,39	1,13		
Skupaj	2,65	1,10			2,77	0,93			2,36	1,14		

Tabela 33 b: Povezave z drugimi mediji

Dej / Ples	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	3,22	0,90	6,30	*	2,54	0,78	0,01	-	2,80	1,03	0,00	-
NE	2,82	0,90			2,52	0,98			2,80	1,03		
Skupaj	2,86	0,91			2,52	0,96			2,80	1,03		

Dosežki ustvarjalnosti v povezavi z gibno-plesnimi dejavnostmi so statistično nepomembni z izjemo v primeru gibno-plesne ustvarjalnosti ob glasbi, kjer je povezava pomembna na nivoju $p < 0,05$.

Zastavljeno hipotezo o pozitivni zvezi med dosežki ustvarjalnosti in glasbenimi aktivnostmi zunaj pouka je v okviru interesnih dejavnosti mogoče v celoti potrditi le v povezavi s pevskim zborom, v povezavi z glasbeno šolo delno za vse oblike glasbenega izražanja, v povezavi z gibno-plesnimi interesnimi dejavnostmi pa samo za gibno-plesno ustvarjalnost ob glasbi. V drugih primerih je hipoteza zavrnjena, kar pomeni, da glasbena šola nima pomembnega vpliva na ustvarjalne dosežke v okviru povezav z drugimi mediji ter da gibno-plesne dejavnosti z izjemo gibno-plesne ustvarjalnosti ob glasbi niso v pomembni zvezi z nobeno izmed drugih ustvarjalnih oblik.

V okviru interesnih dejavnosti ima - v povezavi z dosežki ustvarjalnih dejavnosti - največji pomen pevski zbor. Predstavlja obliko, ki je po razširjenosti in pevski dejavnosti osnovnošolskemu otroku najbolj pristopna. Pogosto je selektivna v smislu večjih glasbenih sposobnosti udeležencev, hkrati pa omogoča dodatna pevska znanja. Vse to lahko pomembno vpliva na rezultate ustvarjalnih dejavnosti, ki so se zvečino odvijale skozi vokalno izražanje ali ob njem. Konkretno pa dodatna pevska vzgoja podpira

z glasbeno literaturo fluentnost in fleksibilnost idej v okviru produkcije in oblikovanja besedil, z načini izvajanja občutljivost za spremljavo, s tehniko estetskega oblikovanja na interpretacijo, s stopnjevano zaznavo pa na prenos glasbenih predstav v druge medije. Vplivi se seveda ne kažejo le v nakazanih enosmernih zvezah,temveč tudi v njihovi sintezi. K povezavi pevskih izkušenj v zboru in ustvarjalnih dejavnosti pomembno prispevajo tudi učitelji, ki poleg glasbenega pouka vodijo hkrati tudi pevske zbore na šolah.

Dosežki ustvarjalnosti v povezavi z glasbeno šolo so pomembni znotraj glasbenih dejavnosti. Tudi v tem primeru je mogoče sklepati o večjih glasbenih sposobnostih in znanjih, ki jih podpira glasbena šola in ki lahko vplivajo na ustvarjalno glasbeno izražanje v osnovni šoli. V tem primeru učenec transformira izkušnje in znanja, ki jih usvaja skozi inštrumentalni pouk in nauk o glasbi. V zvezi s pevskim zborom nakazana stopnjevana zaznava je v glasbeni šoli prav gotovo še bolj prisotna, pri tem pa je zanimivo, da se ne kaže v rezultatih povezav z drugimi mediji. Iz tega je mogoče sklepati, da v glasbenih šolah več ali manj ne rabijo povezav z drugimi oblikami komunikacije in tako učenci nimajo spodbud in izkušenj zanje.

Dosežki ustvarjalnosti v povezavi z gibno-plesnimi dejavnostmi zunaj pouka so signifikantni samo v smeri gibnega izražanja, kar usmerja v sklepanje, da se tovrstne dejavnosti potencirano odvijajo v lastnem mediju, ali da so glasbene vsebine ob njih manj uzaveščene. Podatki kažejo, da je število učencev, ki so obiskovali gibno-plesne dejavnosti majhno, zato rezultate v tej smeri ni mogoče posploševati.

Dosežki ustvarjalnih dejavnosti v povezavi z glasbeno klimo v družini; povprečne vrednosti /$\bar{x}$/ in standardni odkloni /SD/.

Petje

Tabela 34 a: Glasbene dejavnosti

N= 57

Dej.	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
Petje	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	3,16	1,03	15,44	**	3,09	0,91	9,17	**	2,83	1,24	11,06	**
NE	2,55	1,08			2,69	0,92			2,28	1,11		
Skupaj	2,65	1,10			2,75	0,93			2,36	1,14		

Tabela 34 b: Povezave z drugimi mediji

Dej	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
Petje	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	3,11	0,80	4,73	*	2,47	1,02	0,19	-	2,82	1,11	0,03	-
NE	2,82	0,92			2,53	0,95			2,80	1,02		
Skupaj	2,86	0,91			2,52	0,96			2,80	1,03		

Dosežki ustvarjalnih dejavnosti v povezavi z glasbeno klimo, v kateri izstopa petje so statistično pomembni v okviru vseh treh oblik glasbenega izražanja na nivoju $p < 0,01$, pri gibno-plesnem izražanju na nivoju $p < 0,05$, pri likovnem in besednem izražanju pa so nepomembni.

Inštrumentalna igra

Tabela 35 a: Glasbene dejavnosti

N= 54

Dej.	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
Instr. igra	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	2,99	1,11	6,12	*	3,07	0,89	7,91	*	2,84	1,15	11,07	**
NE	2,59	1,09			2,69	0,93			2,28	1,12		
Skupaj	2,65	1,10			2,75	0,93			2,36	1,14		

Tabela 35 b: Povezave z drugimi mediji

Dej.	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
Instr. igra	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	3,09	0,83	3,72	-	2,31	1,06	3,23	-	2,82	0,97	0,02	-
NE	2,82	0,92			2,56	0,94			2,80	1,04		
Skupaj	2,86	0,91			2,52	0,96			2,80	1,03		

Dosežki ustvarjalnih dejavnosti v povezavi z glasbeno klimo, v kateri izstopa inštrumentalna igra so statistično pomembni pri produkciji melodij, spremljav / $p \leq 0,05$/ ter interpretaciji / $p \leq 0,01$/, v oblikah izražanja z drugimi mediji pa so statistično nepomembni.

Poslušanje glasbe

Tabela 36 a: Glasbene dejavnosti
N= 28

Dej.	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
Posl. glasbe	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	2,95	1,20	2,21	-	3,21	0,92	7,75	**	3,13	1,23	12,82	**
NE	2,62	1,09			2,71	0,92			2,31	1,12		
Skupaj	2,65	1,10			2,75	0,93			2,36	1,14		

Tabela 36 b: Povezave z drugimi mediji

Dej.	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
Posl. glasbe	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.	$\bar{X}$	SD	F	sign.
DA	3,25	0,77	4,96	*	2,31	1,06	3,23	-	3,13	0,85	3,07	-
NE	2,83	0,91			2,56	0,94			2,77	1,04		
Skupaj	2,86	0,91			2,52	0,96			2,80	1,03		

Dosežki ustvarjalnih dejavnosti v povezavi s poslušanjem glasbe v domačem okolju so statistično pomembni v okviru oblikovanja spremljav, interpretacije / $p < 0,01$/ in gibno-plesnega izražanja ob glasbi / $p < 0,05$/ pri produkciji ter likovnem in besednem izražanju ob glasbi pa so statistično nepomembni.

Zastavljeno hipotezo o pozitivni povezavi med dosežki glasbene ustvarjalnosti in glasbenimi aktivnostmi zunaj pouka je v primeru glasbene klime v družini mogoče potrditi le delno. Tako je v zvezi s petjem hipoteza potrjena pri vseh treh glasbenih ustvarjalnih dejavnostih in gibno-plesnem izražanju, zavrnjena pa pri likovnem in besednem izražanju. V zvezi z inštrumentalno igro je zopet potrjena pri oblikah glasbene ustvarjalnosti, zavrnjena pa pri povezavah z drugimi izraznimi mediji. V zvezi s poslušanjem glasbe je hipoteza potrjena pri oblikovanju spremljav, interpretaciji in gibno-plesnem izražanju, zavrnjena pa pri produkciji melodij ter pri besednem in likovnem izražanju ob glasbi.

Tudi pri aktivnostih, ki so bile obravnavane v okviru glasbene klime v družini je bilo število učencev majhno in kaže na minimalne spodbude, ki so jih imeli otroci za glasbo doma. Kljub manjšemu numerusu posamezni rezultati kažejo pomembnejše povezave zlasti pri glasbeni ustvarjalnosti in gibno-plesnem izražanju. Te podpirajo splošne ugotovitve, da ima glasbena klima v družini lahko pomemben vpliv na glasbene dosežke učencev v šoli. /Mirković-Radoš, 1983/.

Podobno kot v interesnih dejavnostih izstopa v povezavi z dosežki ustvarjalnosti pevski zbor, izstopa v družinski glasbeni klimi petje. Dejavnosti se med seboj razlikujeta v tem, da pevski zbor bolj poudarja načrtna znanja, družinsko petje pa spontano izvajanje. Pri tem otrok usvaja različen pevski repertoar, pridobiva izkušnje v načinu izvajanja /enoglasno ali večglasno petje, povezava z gibanjem pri rajalnih in plesnih pesmih/ in razvija neko imanentno pevsko občutljivost. Te izkušnje uporabi tudi za transformacijo pri ustvarjalnih dejavnostih v šoli. Otroku - z izjemo povezave petja z gibanjem - pa pevsko izvajanje ne posreduje izkušenj za prenos zvočnih predstav v druge medije, zato so bili v tem primeru rezultati nepomembni.

Tudi rezultati v zvezi z inštrumentalno igro poudarjajo, da ta spodbuja učenca predvsem za glasbene aktivnosti, medtem ko povezave z drugimi izraznimi mediji potrebujejo drugačno motivacijo in usmerjanje. Glede na glasbene ustvarjalne dejavnosti v

osnovni šoli je potrebno dodati, da izkušnje, ki jih omogočajo inštrumentalna igra /zaznavne ali v lastnih izvajalskih poizkusih/ rabijo vzporedno dopolnitev v otrokovem petju.

Pomen otrokovega petja poudarja tudi poslušanje glasbe. S tem, ko so bili rezultati povezave glasbene produkcije s poslušanjem glasbe nepomembni, kažejo, da sama zaznava ne spodbuja otrokovih lastnih melodičnih zamisli, temveč mora biti nujno povezana z izvajanjem. Pomembne povezave poslušanja glasbe z interpretacijo, oblikovanjem spremljav in gibno-plesnim izražanjem bi potrebovale dodatne informacije o tem, kakšne glasbene vsebine učenci poslušajo. Dosežki teh učencev poudarjajo v interpretaciji dinamiko, oblikovanje spremljav za otroška glasbila in gibno-plesno izražanje ob glasbi pa kažejo na ritmične spodbude. Ob tem je možno sklepati, da gre predvsem za glasbo masovne mode, ki v sebi poudarja dinamiko, ritem in povezavo z gibanjem.

7. Dosežki ustvarjalnih dejavnosti in spol učencev

7.hipoteza: Dosežki ustvarjalnih dejavnosti se ne bodo statistično pomembno razlikovali glede na spol učencev.

Dosežki ustvarjalnih dejavnosti v povezavi s spolom učencev; povprečne vrednote /$\bar{x}$/ in standardni odkloni /SD/

Tabela 37 a: Glasbene dejavnosti

Dej.	PRODUKCIJA				SPREMLJAVA				INTERPRETACIJA			
Spol	X	SD	F	sign	X	SD	F	sign.	X	SD	F	sign.
dečki	2,65	1,08	0,01	-	2,69	0,95	1,19	-	2,28	1,11	1,79	-
deklice	2,64	1,11			2,80	0,91			2,44	1,18		
Skupaj	2,65	1,10			2,75	0,93			2,36	1,14		

Tabela 37 b: Povezave z drugimi mediji

Dej.	GIBNO IZRAŽANJE				LIKOVNO IZRAŽANJE				BESEDNO IZRAŽANJE			
Spol	X	SD	F	sign.	X	SD	F	sign.	X	SD	F	sign.
dečki	2,68	0,90	13,54	**	2,51	0,99	0,05	-	2,77	0,99	0,26	-
deklice	3,04	0,88			2,54	0,93			2,83	1,08		
Skupaj	2,86	0,91			2,52	0,96			2,80	1,03		

Razlike v dosežkih ustvarjalnih dejavnosti med dečki in deklicami statistično niso pomembne, z izjemo gibno-plesnega izražanja ob glasbi, kjer je razlika pomembna na nivoju $p < 0,01$ v prid deklicam. Zastavljena hipoteza je tako potrjena pri vseh glasbenih ustvarjalnih dejavnostih ter pri likovnem in besednem izražanju ob glasbi, zavrnjena pa je pri gibno-plesni ustvarjalnosti. Dosežki glasbenih ustvarjalnih dejavnosti v povezavi s spolom učencev so v skladu tudi z rezultati raziskav, ki ugotavljajo, da razlika v glasbenih sposobnostih med dečki in deklicami statistično ni pomembna /Mirković-Radoš, 1983/.

Razlika v rezultatih gibno-plesnega izražanja med dečki in deklicami izvira iz značilne vzgojne naravnanosti v našem okolju, po kateri se deklice z večjim interesom in v večjem številu vključujejo v plesne aktivnosti kakor dečki. To potrjujejo tudi vpisni podatki o učencih baletnih šol in drugih plesnih skupin. /Tako je npr. v šolskem letu 1987/88 na Srednji glasbeni in baletni šoli v Ljubljani vključeno v plesne oddelke 362 deklic in le 9 dečkov/.

Na preizkusu ustvarjalnosti se je v zvezi z gibno-plesnim izražanjem na splošno pokazal primankljaj izkušenj, ki je vplival na dosežke in odzivnost. Tako se je v celotnem vzorcu preko 27% učencev pasivno odzvalo na dejavnost ali pa jo odklonilo. Med njimi je bilo kar 8,8% dečkov, ki so gibno-plesno izražanje odklonili in 8% dečkov, ki so se pasivno odzvali na to dejavnost.

8. Prikaz povezav med posameznimi variablami

V naslednjih tabelah so prikazane korelacije med posameznimi variablami, ki omogočajo indentifikacijo in razlago faktorjev, ki vplivajo na uspešnost ustvarjalnih dejavnosti.

Prikazani korelacijski koeficienti izhajajo iz rezultatov celotnega vzorca, kar pomeni, da bi se njihova vrednost nekoliko zvišala oziroma znižala, če bi jo izračunali posebej za eksperimentalno in kontrolno skupino.

Tabela 37 : Korelacija med prognostičnimi variablami

	Ritmični posluh	Melodični posluh	Šolska ocena
Ritmični posluh		0,52**	0,39**
Melodični posluh	0,52**		0,59**
Šolska ocena	0,39**	0,59**	

Vidimo, da so korelacijski koeficienti med navedenimi prognostičnimi variablami srednji in statistično pomembni /p $\leq$ 0,01/. Najvišji koeficient predstavlja korelacijo med melodičnim posluhom in šolsko oceno iz glasbene vzgoje /0,59/. To povezavo smo poudarili že pri analizi dosežkov, kjer se je izkazalo, da v šolski oceni izstopa predvsem melodični posluh v povezavi s pevskim izvajanjem. Sledi korelacija med melodičnim in ritmičnim posluhom /0,52/, ki se kaže v tem, da je ritem v konteksu melodij,

čeprav se pojavlja lahko tudi samostojno. Relativno šibka je korelacija med šolsko oceno iz glasbene vzgoje in ritmičnim posluhom /0,39/. Glede na to, da je ritem sestavni del melodije, v oceni sam za sebe ne izstopa.

Tabela 38: Korelacija med prognostičnimi in kriterijskimi variablami

	Glasbene dejavnosti			Povezave		
	P	S	I	P-G	P-L	P-B
Ritmični posluh	0,44 xx	0,41 xx	0,40 xx	0,25 xx	0,14 xx	0,22 xx
Melodični posluh	0,55 xx	0,40 xx	0,45 xx	0,29 xx	0,19 xx	0,26 xx
Šolska ocena	0,43 xx	0,29 xx	0,32 xx	0,23 xx	0,05	0,14 xx

Korelacijski koeficienti kažejo, da so povezave med prognostičnimi in kriterijskimi variablami pri glasbeno-ustvarjalnih dejavnostih srednje in statistično pomembne. Vsi korelacijski koeficienti so na nivoju pomembnosti $p < 0,01$. Pri dejavnostih ustvarjalnega izražanja glasbenih vsebin z drugimi mediji so sicer korelacije s prognostičnimi variablami statistično pomembne, /$p < 0,01$/ toda zelo nizke. Korelacije med šolsko oceno in likovnim izražanjem glasbenih vsebin pa takorekoč ni /0,05/.

Najvišji koeficienti se pojavljajo v koleracijah med glasbenimi dejavnostmi in melodičnim posluhom. V sintezi z ritmom in izvajanjem pomeni melodični posluh temeljni pogoj za otrokovo ustvarjalno glasbeno izražanje, kar še posebej izstopa v glasbeni produkciji in interpretaciji. Korelacije ustvarjalnih dejavnosti z ritmičnim posluhom le z nekoliko nižjimi koeficienti kažejo podobna razmerja kot melodični posluh. Za šolske ocene pa smo ugotovili, da so z ustvarjalnimi dejavnostmi povezane predvsem

posredno preko elementarnih glasbenih sposobnosti.

Zelo nizki korelacijski koeficienti v okviru izražanja z drugimi mediji poudarjajo, da prognostični variabli v posluhu tokrat le delno vplivata na dosežke. V njun okvir sodijo zaznave in predstave o ritmu oziroma melodiji, vemo pa, da otrok zaznava, doživlja in izraža glede na možnosti v poasmeznih medijih še druge glasbene elemente in značilnosti kot dinamiko, barvo, izraznost, obliko ali snovne vsebine. Šolska ocena je tudi v tem primeru povezana z ustvarjalnimi dejavnostmi posredno, tokrat le z delno vlogo posluha, kar poudarjajo tudi nizki korelacijski koeficienti.

Tabela 39: Korelacija med kriterijskimi variablami

	P	S	I	P-G	P-L	P-B
P		0,61**	0,66**	0,39**	0,49**	0,46**
S	0,61**		0,62**	0,46**	0,59**	0,54**
I	0,66**	0,62**		0,41**	0,54**	0,45**
P-G	0,39**	0,46**	0,41**		0,39**	0,36**
P-L	0,49**	0,59**	0,54**	0,39**		0,56**
P-B	0,46**	0,54**	0,45**	0,36**	0,56**	

Korelacije med kriterijskimi variablami pri glasbeno ustvarjalnih dejavnostih so razmeroma visoke, med glasbenimi dejavnostmi in izražanjem v drugih medijih kot tudi med dejavnostmi izražanja z drugimi mediji pa so nekoliko nižje. Vsi korelacijski koeficienti so statistično pomembni na nivoju $p < 0,01$.

Dobljeni korelacijski koeficienti ne določajo števila sposobnosti in elementov, ki ustvarjalne dejavnosti povezujejo, vendar je nekatere možno opredeliti, ker v posameznih povezavah močneje izstopajo. Med glasbenimi ustvarjalnimi dejavnostmi predstavlja koeficient ,0,66 korelacijo med glasbeno produkcijo in interpretacijo ter v njej predvsem sposobnost melodičnega izvajanja. V povezavi oblikovanja spremljav z melodično produkcijo in interpretacijo je poudarjena sicer sposobnost ritmičnega izvajanja, ki pa hkrati podpira Gordonovo teorijo /1971/, da ritem in melodija delujeta vzajemno. V svoji analizi glasbenih sposobnosti zanju navaja koeficiente v razponu od 0,50 do 0,71, ki pomenijo razmeroma visoke korelacije.

V povezavah med glasbenimi ustvarjalnimi dejavnostmi in izražanjem glasbenih vsebin z drugimi mediji izstopajo sposobnosti zaznav in predstav glasbenih elementov ter značilnosti. V zvezi z glasbeno percepcijo Schoen /1941/ navaja, da se pri tem posamezne sposobnosti združujejo in omogočajo doživljaj celostne glasbene vsebine. Poudarja tudi, da večja perceptivna sposobnost podpira glasbeno produkcijo. Ob tem pa je potrebno dodati, da izkušnje v oblikovanju z glasbenimi elementi stopnjujejo tudi sposobnost percepcije.

Tudi v povezavah izražanja glasbenih vsebin z drugimi mediji izstopajo sposobnosti zvočnih zaznav in predstav. Mursell /1948/ jih opredeljuje kot mentalne sposobnosti, ki pogojujejo organizacijo, selekcijo in transformacijo zvočnih vtisov. Pri tem navaja, da človek ne sliši tega kar sprejema njegovo uho, temveč predvsem tisto, kar odreja njegova zavest. Posamezne povezave glede na to poudarjajo transformacijo zvočnih predstav v druge izrazne medije.

9. F a k t o r s k a a n a l i z a

Variable	Faktorji I.
Glasbena produkcija	0,231
Produkcija spremljav	0,237
Glasbena interpretacija	0,235
Gibno-plesno izražanje ob glasbi	0,181
Likovno izražanje ob glasbi	0,215
Besedno izražanje ob glasbi	0,204
Odstotek pojasnjene variance	58,3 %

Faktorska analiza je pokazala, da so prikazane ustvarjalne dejavnosti nasičene z enim faktorjem, ki ga pojasnjuje visok odstotek variance v glasbeni produkciji /58,3%/. Pri tem izkazujejo večjo nasičenost preizkusi glasbene ustvarjalnosti in sicer v zaporedju od oblikovanja spremljav, interpretacije do glasbene produkcije. V treh preizkusih izražanja glasbenih vsebin z drugimi mediji pa nasičenost rahlo upada v smeri od likovnega prek besednega do gibno-plesnega izražanja. Ta faktor bi lahko identificirali kot elementarno glasbeno sposobnost, razložili pa v njeni pojavnosti melodične izvedbe, percepcije in sinteze elementov. Rezultati dobljene faktorske analize podpirajo unitaristično razlago muzikalnosti, v okviru katere je npr.Mursell pripisoval največji pomen prav melodični sposobnosti. V primeru faktorskih analiz pa omenjeni rezultati podpirajo pojmovanje splošnega faktorja glasbenih sposobnosti, ki ga je raziskoval zlasti Wing /1941/. Poudarjal je njegovo kompleksnost in ga poimenoval kot "μ". Odstotek pojasnjene variance je pri tem znašal 46,7, največjo nasičenost s faktorjem pa je izkazoval test fraziranja. Splošni faktor glasbene sposobnosti je našel tudi Leisch /1968/. Pojasnjeval je 25,8% variance, največjo nasičenost z njim pa je vseboval test melodičnega spomina.

10. Objektivnost preizkusa ustvarjalnih dejavnosti

Vse dosežke ustvarjalnih dejavnosti so neodvisno ovrednotili trije ocenjevalci. Glede na to, da so predhodno sodelovali pri oblikovanju in prizkušanju nalog ter kriterijev za ocenjevanje dosežkov v posameznih razredih, so le-te dobro poznali. Vse gradivo preizkusa, se pravi naloge in navodila za ocenjevanje so imeli pripravljene tudi v pisni obliki. Dosežke so evidentirali na ocenjevalnih polah /Priloga 4/. Skladnost njihovih ocen je podana s korelacijskimi koeficienti v tabelah za posamezne ustvarjalne dejavnosti.

Tabela 38: Glasbena produkcija /P/

	P-A	P-B	P-C
P-A		0,99**	0,96**
P-B	0,99**		0,95**
P-C	0,96**	0,95**	

1. ocenjevalec - A
2. ocenjevalec - B
3. ocenjevalec - C

Tabela 39: Oblikovanje spremljav /S/

	S- A	S-B	S-C
S-A		1**	0,99**
S-B	1**		0,99**
S-C	0,99**	0,99**	

Tabela 40: Glasbena interpretacija /J/

	I-A	I-B	I-C
I-A		0,99 **	0,99 **
I-B	0,99 **		0,98 **
I-C	0,99 **	0,98 **	

Tabela 41: Povezava z gibno-plesnim izražanjem /PG/

	PG- A	PG-B	PG-C
PG-A		0,98 **	0,92 **
PG-B	0,98 **		0,95 **
PG-C	0,96 **	0,95 **	

Tabela 42: Povezava z likovnim izražanjem /PL/

	PL-A	PL-B	PL-C
PL-A		0,98 **	0,92 **
PL-B	0,98 **		0,93 **
PL-C	0,92 **	0,93 **	

Tabela 43: Povezava z besednim izražanjem /PB/

	PB -A	PB-B	PB-C
PB-A		0,99**	0,97**
PB-B	0,99**		0,96**
PB-C	0,97**	0,96**	

Prikazani korelacijski koeficienti kažejo izrazito visoko skladnost v ocenah dosežkov ustvarjalnih dejavnosti. Vse korelacije so statistično pomembne na nivoju $p < 0,01$ in potrjujejo objektivnost preizkusa ustvarjalnih dejavnosti.

Nadvse visoka skladnost med ocenami posameznih ocenjevalcev izhaja iz natančno opredeljenih ocenjevalnih kriterijev, ki vrednotijo glasbena znanja v posameznem razredu. Glede na to smo ocenjevali pravilno ali nepravilno rešene naloge. Pri ocenjevanju nismo upoštevali niti estetske kvalitete niti izvirnosti dosežka, ki je sicer specifičen faktor ustvarjalnosti. Na ta način smo izbegnili možne subjektivne vplive v ocenjevanju. Dosežki, ki so se po mnenju posameznega ocenjevalca odlikovali po svoji estetski vrednosti ali izvirnosti, so bili evidentirani v pripombah. Posamezni taki primeri so bili obravnavani v okviru kvalitativne analize.

SKLEPNE MISLI

Raziskava sodi na področje metodike glasbene vzgoje. Uresničevanje učnih načrtov in uporaba didaktičnih gradiv za glasbeno vzgojo v osnovni šoli - oboje je sprožilo vprašanja metod učenja, ki stopnjujejo doživljajsko in miselno aktivnost učencev v glasbi in ob njej. Glede na to je bil temeljni namen raziskave predstaviti ustvarjalno učenje in ga empirično proučiti.

Teorija poudarja, da ustvarjalno učenje v kompleksu svojih raznoterih dejavnosti osvešča temeljne komponente glasbene kulture, kot so glasbena ustvarjalnost, poustvarjalnost in percepcija. Spoznati te komponente pomeni doživeti in dojeti ustvarjalnost kot nujno aktivnost v glasbeni komunikaciji. V tem je poudarjena tudi misel, da je kultura prvenstveno v delovanju samem, v tem kar človeka oblikuje, ostaja v njem in je neodtujljivo povezano z njegovim ustvarjalnim prizadevanjem /Trstenjak, 1985/. To ne pomeni, da šola lahko ustvarjalnost načrtno vzgaja ali uči, temveč, da učenca usmerja v ustvarjalno delo, katerega dosežki so temeljna glasbena znanja in interesi za umetnost /Lehr, 1983/.

Ustvarjalnost je v raziskavi podana v treh vsebinskih krogih. Ker ima ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji svoj izvor v umetniških dejavnostih, so najprej pojasnjene oblike ustvarjalnosti v glasbi in ob glasbi ter temeljni pojmi povezani z njimi. Poudarjajo vsebine, ki se porajajo iz spontanega hotenja po oblikovanju in izražanju nečesa novega in te značilnosti potrjujejo že dosežki potencialnih ustvarjalcev.

Ustvarjalne dejavnosti prenesene v glasbeno vzgojo pomenijo metodo učenja. Ta je v drugem vsebinskem krogu predstavljena z raziskavami in prispevki, ki ugotavljajo njene značilnosti in dosežke v glasbenih znanjih.Oblike ustvarjalnih dejavnosti so prikazane s praktičnimi primeri, ki jih vsebujejo didaktična gradiva oziroma vzgojnoizobraževalna praksa drugod in delno tudi doma. V okviru glasbene produkcije in interpretacije predstavljajo obravnavo oblikovnih in izraznih elementov, v povezavah z drugimi izraznimi mediji pa načine sporočanja glasbenih doživetij in predstav, ki jih učenci bodisi vizualizirajo ali sporočajo z besedami.

Pri tem je v gibno-plesnih dejavnostih še zlasti poudarjena vzgoja ritmičnega posluha, v likovnem izražanju postopek glasbenega opismenjevanja, besedno izražanje pa je izhodišče za obravnavo glasbenih pojmov ter odnosov med besedami in zvoki v vokalni glasbi.

Glede na pomen, ki ga ima za glasbeni razvoj posameznika obdobje med sedmim in enajstim letom raziskava proučuje ustvarjalno učenje na stopnji razrednega pouka osnovne šole. To je čas, ki logično nadaljuje ter usmerja otrokovo elementarno ustvarjalno naravnanost v glasbi, ki se spontano pojavlja že v predšolski dobi. To je čas, ki je nenadomestljiv v razvoju elementarnih glasbenih sposobnosti /Wing, 1971/ in čas, ko je otrok maksimalno dovzeten za sprejemanje glasbenih ter z glasbo integriranih vsebin in dejavnosti /Roschers, 1976/. Teoretično gradivo v posameznih primerih omenjeno starost tudi presega, ko predstavlja bodisi mlajšo ali starejšo populacijo. V tem primeru želi poudariti razvojno kontinuiteto oziroma glasbeno razvojne možnosti.

Eksperimentalni del raziskave predstavlja tretji vsebinski krog. Z njim smo hoteli empirično proučiti vpliv ustvarjalnih dejavnosti na vzgojnoizobraževalne dosežke na stopnji razrednega pouka osnovne šole. Ker temelji kriterij uspešnosti na metodi ustvarjalnega učenja in njenih dosežkih, preizkus zajema učitelje in učence.

Večina eksperimentalnih raziskav s področja ustvarjalnosti proučuje le dosežke posameznih dejavnosti, največkrat glasbene produkcije. Zato je bilo potrebno izdelati preizkusne naloge, ki upoštevajo po eni strani kompleks ustvarjalnih dejavnosti, po drugi strani pa razvoj glasbenih znanj od 1. do 4. razreda.

Na temelju učnega načrta in didaktičnih gradiv za glasbeno vzgojo smo izoblikovali po šest testnih nalog za vsak razred. Z njimi smo preverjali glasbena znanja, ki jih razvijajo dejavnosti treh komponent glasbenoustvarjalne komunikacije, se pravi glasbene produkcije, interpretacije in percepcije.

Raziskava je potrdila domnevo, da bo eksperimentalna skupina, katere učitelji vključujejo v glasbeni pouk ustvarjalne oblike učenja, dosegla prepričljivo višje rezultate v primerjavi s kontrolno skupino učencev. Zavoljo poprejšnih ustvarjalnih izkušenj so se učenci eksperimentale skupine aktivneje odzvali na vseh šest

dejavnosti, hkrati pa so dokazali bistveno višjo raven glasbenih znanj kot učenci kontrolne skupine.

Primerjava dosežkov obeh skupin znotraj glasbeno-ustvarjalnih dejavnosti produkcije in interpretacije je pokazala, da je eksperimentalna skupina učencev veliko bolj spontana in produktivna pri izmišljanju in oblikovanju glasbenih vsebin.

Podobno tudi M.Vaoghan /1971/ navaja pomembno višje rezultate pri oblikovanju ritmičnih in melodičnih vsebin v skupini učencev, ki je imela ustvarjalne dejavnosti predhodno vključene v glasbeni pouk.

Učenci eksperimentalne skupine so bili seznanjeni s temeljnimi elementi in načeli glasbenega oblikovanja celostnih vsebin in spremljav ter so naloge uspešno reševali. Nastale vsebine so odraz glasbenih vplivov v njihovem okolju,pri oblikovanju ritmičnih spremljav pa so pokazali veliko fluentnost idej. V primerjavi z učenci kontrolne skupine so bili tudi bolj občutljivi za estetsko oblikovanje glasbenih vsebin ter pozorni v zaznavi in kontroli lastnega izvajanja. Interpretacija seveda še ni bila izrazita, kar je v skladu z Wingovo teorijo o kasnejšem razvoju sposobnosti estetskega vrednotenja in s tem v zvezi tudi estetskega oblikovanja.

V okviru povezav z drugimi mediji so bili učenci eksperimentalne skupine zbrani ob poslušanju skladb ter spontani in produktivni pri sporočanju svojih doživetij in predstav v oblikah gibno-plesnega, likovnega ali besednega izražanja. Pri tem so bili še zlasti pozorni na zvočne značilnosti in glasbene elemente, ki so jih simbolizirali tudi v drugem mediju. Te kvalitete v dosežkih eksperimentalne skupine obenem opozarjajo na nasprotne ugotovitve, ki veljajo za učence kontrolne skupine. Raziskava je pokazala, da je odsotnost ustvarjalnih dejavnosti pri glasbenem pouku te učence prikrajšala za samostojno preizkušanje in aktivno spoznavanje glasbenih oblikovalnih in izraznostnih elementov. Pri tem ostaja občutek za glasbeno oblikovanje latenten, glasbeno izvajanje pa se največkrat omeji na stereotipno reprodukcijo. Tudi poslušanje glasbe, bodisi lastnega izvajanja ali posredovanih skladb je bilo še nepozorno in ni bilo usmerjeno v zvočne značilnosti. Primankljaj izkušenj v posredovanju povratnih informacij o glasbenih vsebinah je spravljal učence v zadrego, ko so morali izraziti svoja doživetja ali predstave skozi določeno obliko vizualne ali

besedne komunikacije. Oporo so iskali v konkretnih zunaj glasbenih vsebinah ali v samih sredstvih izvajanja. Sporočila o razumevanju glasbenih elementov so bila pogosto neustrezna, /npr.: z glasbo nesinhroniziran ritem v gibanju, besedilu ali igranju otroških glasbil/ še pogosteje pa so ostala neizražena.

Rezultati raziskave so pokazali, da je metoda ustvarjalnega učenja učinkovita in nepogrešljiva, vseeno pa jo v šolski praksi ni mogoče posploševati. Kompletno vzgojnoizobraževalno področje ustvarjalnosti uresničujejo za zdaj še vedno redki osnovnošolski učitelji. Pri tem namenjajo posameznim ustvarjalnim dejavnostim več ali manj pozornosti. Dosežki kažejo na splošno predvsem ustvarjalne izkušnje in glasbena znanja, manj pa tudi težnjo po kakovostni izpeljavi končnega rezultata.

V zvezi z vključevanjem metode ustvarjalnega učenja v glasbeno vzgojo, nas je zanimala povezava med učiteljevo strokovno kvalifikacijo in dosežki ustvarjalnih dejavnosti. Raziskava ni potrdila domneve, da bo višja strokovna usposobljenost učiteljev glasbe vplivala na višje rezultate pri učencih. Izkazalo se je, da se dosežki ustvarjalnih dejavnosti - tako znotraj eksperimentalne kot kontrolne skupine - med seboj ne razlikujejo glede na to, ali posredujejo predmet učitelji razrednega pouka ali pa učitelji glasbene vzgoje. Ugotovitev se ujema z rezultati raziskave W.E.Bishopa[1/], v kateri je med drugim navedeno, da se učitelji bolj uspešnih učencev niso razlikovali od manj uspešnih po vrsti zaključenega študija in po nazivu.

Te ugotovitve spodbujajo nove hipoteze, ki v zvezi z učitelji eksperimentalne skupine poudarjajo pozitiven odnos do glasbene kulture, glasbenega vzgojnoizobraževalnega dela in njihovo naravnanost v ustvarjalnost. Vse to lahko učitelja podpira, da fleksibilno izbira glasbene dejavnosti, vsebine in metode učenja ter da pri tem intenzivno izrablja usvojena strokovna znanja in jih nenehno poglablja. Nasprotno pa se v zvezi z učitelji kontrolne skupine zastavljajo vprašanja zakaj ne uresničujejo načrtovanega vzgojnoizobraževalnega področja ustvarjalnosti, s tem pa hipoteze da:

1/ v N.Jauševec: Razvijanje ustvarjalnosti, Maribor, 1986

- učitelji pod vplivom razširjenega mnenja o manjši pomembnosti vzgojnih predmetov površno posredujejo glasbeno vzgojo;
- učitelji težko presežejo v glasbeni vzgojni praksi zakoreninjen enostranski pristop, nanašajoč se na stereotipno pevsko reprodukcijo in z njo povezano metodo imitacije;
- pri poklicnem usmerjanju učiteljev razrednega pouka omogoča dolgotrajna odsotnost preizkusa glasbenih sposobnosti, da posredujejo glasbeno vzgojo tudi posamezniki s pomankljivo razvitim ali celo nerazvitim elementarnim posluhom in da je v tem primeru glasbena vzgoja odraz učiteljevih najožjih glasbenovzgojnih dispozicij;
- so učitelji glasbene vzgoje glede na različne stopnje in smeri glasbenega študija bolj ali manj ustrezno motivirani in usposobljeni za obliko ustvarjalnega učenja.

V raziskavi smo nadalje proučili tudi povezave med dosežki ustvarjalnih dejavnosti in nekaterimi dejavniki, ki lahko vplivajo nanje. Eden izmed njih je uspešnost učencev pri glasbeni vzgoji, ki smo jo ugotavljali s šolskimi ocenami. Pri tem se je pokazalo, da učitelji uporabljajo pri ocenjevanju glasbene vzgoje predvsem oceni uspešno in zelo uspešno. Višje šolske ocene so bile pomembno povezane z višjimi rezultati pri preizkusu skorajda vseh dejavnosti, še zlasti pa glasbene ustvarjalnosti. V kompleksni šolski oceni iz glasbene vzgoje ta podatek poudarja predvsem glasbene sposobnosti. Ugotovili smo pomembno povezanost med šolskimi ocenami iz glasbene vzgoje ter med melodičnim in ritmičnim posluhom. Višje ocene imajo zlasti tisti učenci, ki imajo razvit melodični posluh, ta pa neposredno vpliva tudi na rezultate ustvarjalnih dejavnosti.

Stopnjo razvitosti elementarnih glasbenih sposobnosti smo ugotavljali tudi na objektiven način s preizkusom ritmičnega in melodičnega posluha, nato pa smo razvitost primerjali z dosežki ustvarjalnosti. Pri tem smo ugotovili, da so učenci z razvitimi elementarnimi glasbenimi sposobnostmi dosegli pri vseh preizkusih pomembno višje rezultate. Še posebno je poudarjena melodična razvitost, ki jo je bilo mogoče v raziskavi potrditi kot faktor

ustvarjalnih dejavnosti. Omogoča izvedbo otrokovih glasbenih idej, podpira pa tudi kvaliteto glasbene percepcije. Tudi ritmični posluh je izstopal predvsem v sintezi z melodično razvitostjo. Melodijo v njeni celostni podobi trajanj in višin smatrajo številni avtorji, in še zlasti Mursell /1948/ in Revesz /1954/ za najučinkovitejše sredstvo preverjanja muzikalnosti. Za eksperimentalno skupino je potrebno dodati, da so k višjim rezultatom prispevale poleg ustvarjalnih izkušenj tudi bolj razvite elementarne glasbene sposobnosti. Korelacija razvitosti melodičnega in ritmičnega posluha z dosežki ustvarjalnih dejavnosti je za celoten vzorec učencev statistično pomembna, znotraj glasbene ustvarjalnosti je bila srednje visoka, v povezavi z drugimi izraznimi mediji pa nekoliko nižja.

Zunaj šolske glasbene aktivnosti so lahko pomemben vir dodatnih izkušenj, zato smo v raziskavi preverili tudi njihovo povezavo z dosežki preizkusa ustvarjalnih dejavnosti. Ugotavljali smo jih v okviru organiziranih interesnih oblik, kot so pevski zbor, glasbena šola in gibno-plesne aktivnosti ter v okviru glasbene klime v družini, ki vključuje bodisi petje, inštrumentalno igro ali aktivno poslušanje glasbe. Na splošno so podatki pokazali, da so imeli učenci izbranega vzorca le manjše možnosti za glasbene aktivnosti zunaj šole, še zlasti v okviru družine. Ugotovili pa smo, da so omenjene aktivnosti kljub temu pomembno povezane s posameznimi ustvarjalnimi dejavnostmi. To velja še posebno za pevski zbor, v katerem je sodelovalo največ učencev. Ti so dosegli pri preizkusu vseh ustvarjalnih dejavnosti višje rezultate. Podatek poudarja pomen sistematične pevske vzgoje, ki vpliva na razvoj posluha ter sposobnosti pozorne glasbene zaznave in estetskega oblikovanja pri učencih. Pomembno vlogo ima tudi petje v družini, ki prav tako kaže pomembne povezave z dosežki vseh glasbeno-ustvarjalnih dejavnosti in gibno-plesnega izražanja glasbenih vsebin. Učenci, ki so obiskovali glasbene šole ali imeli možnosti za stik z inštrumentalno igro v okviru družine, so dosegli boljše rezultate pri dejavnostih glasbene ustvarjalnosti, ne pa tudi v izražanju glasbenih doživetij in predstav z drugimi mediji. Gibno-plesne dejavnosti so se pri preizkusu povezovale le z ustvarjalnostjo v svojem lastnem mediju, poslušanje

glasbe doma pa z oblikovanjem spremljav, interpretacijo ter gibno-plesnim izražanjem. Glede na dvomljivo reprezentativnost vzorcev v okviru posameznih zunajšolskih glasbenih aktivnosti, je posploševanje navedenih ugotovitev tvegano, kar še zlasti velja za gibno-plesne interesne dejavnosti in poslušanje glasbe v domačem okolju.

Dosežke ustvarjalnih dejavnosti smo preverili tudi v povezavi s spolom učencev. Pri tem se je izkazalo, da med dečki in deklicami ni razlik v rezultatih pri glasbeno ustvarjalnih dejavnostih kot tudi ne pri likovnem in besednem izražanju glasbenih vsebin. Podatek je v skladu z nekaterimi raziskavami, ki so ugotovile, da se dečki in deklice v glasbenih sposobnostih med seboj ne rezlikujejo /Mirković-Radoš, 1983/. Znotraj povezav z drugimi mediji so deklice presegle dečke le pri gibno-plesni ustvarjalnosti. To razliko si razlagamo z vzgojno naravnanostjo v našem okolju, ki v gibno-plesne dejavnosti usmerja predvsem deklice, na splošno pa tudi z manjšimi možnostmi, ki jih imajo učenci za te dejavnosti v šoli in zunaj nje.

Na novo zastavljene hipoteze in rezultati kažejo potrebo po dodatnih raziskavah ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji in dopolnitvah glasbene vzgojnoizobraževalne prakse.

Glede na učitelje bi bila bistvena raziskava stališč kot oblikovanih vzorcev ocenjevanja, doživljanja in ravnanja. Z njimi naj bi učitelji izrazili svoj pozitiven ali negativen odnos do metode ustvarjalnega učenja. Stališča bi hkrati tudi nakazala vzroke, ki učitelja podpirajo ali zavirajo pri vključevanju ustvarjalnih dejavnosti v glasbenem pouku.

Ustvarjalno učenje zahteva kontinuiteto. Glede na to bi bile potrebne raziskave njegovih dosežkov tudi na drugih stopnjah šolanja in še posebej v pedagoški usmeritvi. Kontinuiteta hkrati poudarja longitudinalno raziskavo, ki bi ugotavljala vzgojno-izobraževalne dosežke po daljšem učinkovanju metode ustvarjalnega učenja.

Dobljeni rezultati potrjujejo učinkovitost ustvarjalnega učenja v glasbeni vzgoji. V skladu z izsledki raziskave bi bilo zato potrebno dopolniti glasbeno vzgojno izobraževalno prakso.

To pomeni omogočiti vsem učencem, da bi usvajali glasbo dejavno in ustvarjalno. Zato bi morali učitelje v dopolnilnem in še zlasti v osnovnem izobraževanju načrtneje usposobiti za ustvarjalno komunikacijo znotraj glasbe in v povezavi z drugimi izraznimi mediji. Tudi Harvey /1974/ je v svoji raziskavi proučil pomen ustvarjalnega treninga za učitelje, Nola /1987/ pa poudarja, da le ustvarjalen učitelj lahko prisluhne otrokovim ustvarjalnim hotenjem, jih usmerja in razvija. Usmerjenost v ustvarjalnost pomeni pri učitelju ne le, da obvladuje postopke ustvarjalnega učenja, temveč da hkrati v tem okviru tudi samostojno išče in odkriva načine, ki izboljšujejo kvaliteto glasbeno-vzgojnega dela.

LITERATURA

Abel-Struth, S.: Metodik des Musikunterrichts, Geschichte, Begriffsfeld und Theorie, v: Schmidt-Brunner W.: Methoden des Musikunterrichts, Mainz, 1982

Abel-Struth, S.: Musik im Elementar-Bereich v Schmidt-Brunner W.: Methoden des Musikunterrichts, Mainz, 1982

Abel-Struth, S.: Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung, v: Antolz H./Gundlach W.: Musikpädagogik heute, Düsseldorf, 1975

Alt, M.: Didaktik der Musik-Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf, 1968

Altmann/Reiter/Würze: Musik Studio 1,2; Dunaj, 1982

Antholz, H./Gundlach W.: Musikpädagogik heute, Düsseldorf, 1975

Antholz, H.: Unterricht in Musik, Düsseldorf, 1972

Apel, P.H.: The Message of Musik, New York, 1958

Bahle, J.: Der musikalische Schaffensprozess, Leipzig, 1936

Barenbojm, L.: Elementarnoe muzikalnoe vospitanie po sisteme Karla Orfa, Moskva, 1977

Bašić, E.: Dispozicije i razvoj mogučnosti dječje mašte kroz muziku, Umjetnost i dijete, 1969/I.

Bašić, E.: Dječje brojalice danas i uzroci atrofije njihove kreativnosti, Umjetnost i dijete, 198o/XII

Bašić, E.: Improvizacija kao kreativni čin, Umjetnost i dijete, 1973

Bašić,E.: Muzikalna potka u likovnom i govornom izražavanju spontanog djeteta, v: Kroflin/Nola/Posilović/Supek: Dijete i kreativnost, Zagreb, 1987

Belamarić, D.: Likovno stvaralaštvo djeteta Muzičko-likovni transfer; v Kroflin/Nola/Posilović/Supek: Dijete i kreativnost, Zagreb, 1987

Bentley, A.: Musical Ability in Children and its Measurement, London, 1966

Bernetič, D.: Otroci skladajo, Bilten 3, Zavod za prosvetno-pedagoško službo, Ljubljana, 1968/VI

Bidovec-Oblak, B./Bole, J.: Priročnik za učitelje na nižji stopnji osnovnih šol, Ljubljana, 1968

Billroth, T.: Wer ist musikalisch, Berlin, 1896

Bimberg, S.: Handbuch der Musikerziehung, III. Metodisch - didaktische Grundlagen der Musikereichung, Leipzig, 1973

Bimberg, S.: Die Einheit von Produktion, Interpretation und Rezeption musikalischen Gebiet, v: Handbuch der Musikästhetik, Leipzig, 1979

Bimberg, S.: Einführung in die Musikpsyhologie, Wolfenbüttel,1957

Bimberg, S.: Erlebnis Musik und Anspruchsniveau v: Musik in der Schule 1982/7-8

Brock, H.: Musik hörn - Musik erleben Berlin, 1985

Brown, C.J.: Music and literature, A comparison of the Arts, Atlanta, 1948

Bujas, Z.: Uvod v metode eksperimentalne psihologije,Zagreb,1981

Celostna estetska vzgoja: Oblak, B./Voglar, M./Gobec,D./ Program glasbene vzgoje, Ljubljana, 1985

Ciglič, Z.: O fenomenu umetniške ustvarjalnosti, Bilten Društva slovenskih skladateljev,Ljubljana, 197o/7/8

Doerfel, U.: Die Problematik der Rhytmischen Erziehung, v.Musica viva VII, Brno 1985

Ebert, W.: Kreativität und Kunstpädagogik, Ratingen/Kastelaun/ Düsseldorf, 1973

Erbič, D.: Klavirska šola Darinke Bernetič, Grlica - revija za glasbeno vzgojo, 1981, XXIII/1-2

Ernst, B.: Musikalische Graphik, Nürnberg, 1972

Ewen, D.: Enciklopedija glasbenih umetnin, Ljubljana, 1973

Fischer, E.: O potrebi umetnosti, Beograd, 1966

Fischer, W.: Methoden im Musikunterricht der Primarstufe, v: Schmidt-Brunner W.: Methoden des Musikunterrricht, Mainz, 1982

Flaker, A.: Ruska avantgarda, Zagreb, 1984

Focht, I.: Savremena estetika muzike, Beograd, 198o

Förster, S.: Zur Funktion elementarer improvisatorischer Schulertätigkeit bei der Aktivierung und Qualifizierung des pädagogisch geführten musikalischen Receptionsprozesses, Leipzig, 198o

Fridemann, L.: Begegnugen mit der gruppen Improvisisation, v: Stumme W.: Über Improvisation, Mainz, 1973

Friedemann, L.: Kinder Spielen mit Klangen und Tonen, Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation, Dunaj, 1973

Füller,K.: Kompendium Didaktik Musik, München, 1977

Füller,K.: Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht, Basel, 1974

Globokar, V.: Izaći iz muzike; Zvuk, Jugoslovenska muzička revija, 1977/2

Gnamuš-Kunst, O.: Sporočanje na nižji stopnji osnovne šole, Vzgoja in izobraževanje, 1985,XVI/6

Golob, B.: Jezikovna vzgoja na stopnji razrednega pouka, Vzgoja in izobraževanje, 1985/XVI/3

Gordon, E.: The Psychology of Musik Teaching, Englewood, 1971

Gracer, B.: Izraba poetične sposobnosti pri vzgojno-izobraževalnem delu, Vzgoja in izobraževanje, 1984/XV/3

Hansen, N.: Kreativität im Musikunterricht, Eine Einführung in die Praxis, Dunaj, 1975

Harrer, G.: Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie, Stuttgart, 1975

Harris, L.: The Russian Ballet School, New York, 197o

Haselba , B.: Dance Education, Basic Principles and models for Nursery and Primary School, Mainz, 1978

Herberger, R.: Der Beitrag des Musikhörens zur Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten der Schüler, v: Musikhören und Schöpfertum der Schüler, Leipzig, 1984

Ivanović, M.: Metodika nastave muzičkog vaspitanja u osnovnoj školi, Beograd, 1981

Jauševec, N.: Razvijanje ustvarjalnosti, Maribor, 1986

Jerman, F.: Pogovori o estetiki, Mentor, mesečnik za vprašanje literature in mentorstva, Ljubljana, 1982/83, 1-2

Kaden, C.: Muzikalische Kommunikationsprozesse und ihre Quellen, Berlin, BzMW 1975/2/3

Kandinski, V.: Od točke do slike; Zbrani likovno teoretski spisi, Ljubljana, 1985

Keetman, G.: Elementaria; Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk, Stuttgart, 197o/72

Keller, W.: Ludi musici 2, Schallspiele, Anleitung und Modelle zum Gruppenmusizieren mit Geräuschen, Klängen und Tönen, Boppard, 1972

Kenk, M.: Gib skozi življenje,Izrazni ples, Ljubljana, 1981

Klusen, E.: Aspekte der Kinderliedforschung, Musica, Kassel, 1984/5

Kos M./Kroflič, B.: Osnove plesne umetnosti, Metodični priročnik za učitelje, Ljubljana, 1984

Köneke, H.W.: Methoden der Improvisation, v: Schmidt-Brunner W.: Methoden des Musikunterrichts, Mainz, 1982

Krč, M.: Nekaj misli v zvezi z glasbeno-metodičnimi problemi s posebnim ozirom na metodično izobraževanje, Grlica, Ljubljana, IV/33, 1957/58

Kroflič, B.: Plesna vzgoja, v: Celostna estetska vzgoja, Vzgoja in izobraževanje, 1985/XVI

Kroflič, B./Gjud, A./Vovk-Pezdir, A.: Plesna vzgoja predšolskih otrok, Ljubljana, 1984

Kroflin, L./Nola,D./Posilović, A./Supek,R.: Dijete i kreativnost, Zagreb, 1987

Kučukalić, Z.: Muziku učimo muzikom, Zvuk, Jugoslovenski muzički časopis, Sarajevo 1979/3

Kumer, Z.: Ljudska glasbila in godci na Slovenskem, Ljubljana,1983

Kumer, Z.: Pesem slovenske zemlje, Maribor, 1975

Kuret, P.: Besede skladateljev, Od Mozarta do Gerschwina, Ljubljana, 1985

Kühlenthal, M.: Musikalische Graphik im Unterricht, Musik und Bildung, Mainz, 1976/1

Kvaščev, R.: Psihologija stvaralaštva, Beograd, 1981

Lehr, W.: Musik und Kreativität, Theorien-Klangspiele -Stundenbilder, München, 1979

Leisch, Mc.: The Factors of Musical Cognition in Wing's and Seashore's tests, Musical Education Research Papers/2, London, 1968

Leonhard, C./House, R.W.: Foundations and Principles of Music Education, New York, Toronto, London, 1959

Longardt, W.: Musikerziehung braucht Phantasie, Didaktisch - methodische Aspekte des musikalischen Werkens und Gestaltens, Essen, 1968

Lundin, R.: An Objective Psychology of Music, New York, 1967

Magaraggia, L. SOL-MI, Idee, esperienze e giochi musicali per la scuola materna ed elementare, Italia, 198o

Maletić, A.: Dijete i njegove ritmičke aktivnosti Muzika i škola, 1967, XII/2

Manasteriotti, V.: Muzički odgoj na početnom stupnju, Zagreb, 198o

Marolt, F.: Tri obredja iz Bele Krajine, Ljubljana, 1936

Martienssen, C.A.: Der shöpferische Klangwill v: Schöpferischer Klavier - Unterrricht, Leipzig, 1957

Mayer-Denkmann, G.: Klangexperimente und Gestaltungversuche im Kindesalter Wien, 197o

Mayer-Denkmann, G.: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht, Eksperiment und Methode, Dunaj, 1972

Mayer, H.: Methoden problem im Musikunterricht der Sekundarstufe 1, Zurüch, 1975

Melodije trboveljskih otrok v priredbi Albina Weingerla, Trbovlje, 196o

Mersmann, H.: Musikhören, Frankfurt, 1952

Meyer, L.B.: Emocije i značenje u muzici, Beograd, 1986

Michel, P.: Psychologische Grundlagen der Musikerziehung, Berlin, 1968

Michel, P.: Über musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten, Leipzig, 1962

Minčeva, P.: Metodika na muzikalnato vzpitanie v espu, Sofija,1985

Mirković -Radoš, K.: Psihologija muzičkih sposobnosti, Beograd,1983

Moog, H.: The Musical Experience of the Preschool Child, 1976

Morton, M.: The Arts and the Soviet Child, The esthetic education of Children in U.S.S.R., New York, 1972

de la Motte-Haber, H.: Handbuch der Musikpsychologie, Laaber,1985

Mursell, J.L.: Education for Musical Growth, Boston, 1948

Muzička enciklopedija, Zagreb, 1963

Nettl, P.: The Story of Dance Music, New York, 1947

Neuhäuser, M.: Klangspiele, Neues Spielmaterial für die Schule, Frankfurt am Main, 1975

Neuhäuser, M./Reusch, A./Weber, H.: Resonanzen, Frankfurt am Main, 1979

Nitsche, P.: Die Pflege der Kinderstimme, Mainz, 1952

Noll, G.: Zur Kreativität als Dimension zur Musikdidaktik, v: Forschung in der Musikerziehung, Mainz, 1972, 7/8

Nolte, E.: Methoden des Musikunterrichts als Problem der Musikpädagogik, v: Schmidt-Beunner, W.: Methoden des Musikunterrichts, Mainz, 1972

Oblak, B.: Glasbena vzgoja 1/2, Priročnik za učitelje, Ljubljana, 1983

Oblak, B.: Moja prva glasbena slikanica, Ljubljana, 1983

Oblak, B.: Druga glasbena slikanica, Ljubljana, 1983

Oblak, B.: Glasbena vzgoja 3, Priročnik za učitelje, Ljubljana,1984

Oblak, B.: Kje pesem prebiva, Delovni zvezek za glasbeno vzgojo, Ljubljana, 1984

Oblak, B.: Glasbena vzgoja 4; Priročnik za učitelje, Ljubljana,1984

Oblak, B.: Slovenske pesmi pevala, ko dete meje zibala; Delovni zvezek in učbenik, Ljubljana, 1986

Oblak, B.: Pomen glasbene stilistike v povezavi z drugimi vzgojno-izobraževalnimi področji v osnovni šoli; mag.delo - tipkopis, Ljubljana, 1981

Orff, C./Keetman, G.: Orff-Schulwerk, Musik für Kinder, Mainz,195o

Paynter, J./Aston, P.: Klang und Ausdruck, Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis, Dunaj, 1972

Pečjak, V.: Poti do znanja, Ljubljana, 1977

Pečjak, V.: Psihologija spoznavanja, Ljubljana, 1975

Pejović, D.: Nova filozofija umetnosti, Antologija tekstova, Zagreb, 1972

Petrova, I.: K voprosu o razvitii tvorčeskej sposobnostej mladših školnikov; v: Voprosi muzikalnoj pedagogiki, Muzika 1986/87, Moskva

Petz, B.: Osnove statističke metode za nematematičare, Zagreb,1981

Plavša, D.: Muzika kao izraz deteta, v: Plavša /Popović/Debeljak/ Erić: Muzičko vaspitanje, I.Beograd, 1963

Poročilo o evalvaciji učnih načrtov od 1. - 4. razreda osnovne šole, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1987

Požgaj, J.: Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj školi, Zagreb, 1975

Požarnik, B.: Dejavniki uspešnega učenja, Ljubljana, 1980

Program življenja in dela osnovne šole, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1984

Rakijaš, B.: Muzički odgoj djeteta, Priručnik za nastavnike, Zagreb, 1961

Ramovš, M.: Plesat me pelji, Ljubljana, 1980

Read, H.: Art and Education, Melbourne, 1964

Regner, H.: Pedagoške zamisli Carla Orffa - in kaj je iz njih nastalo,Grlica, XXII 4-5, 1967/68

Renggli, W.: Praxis der musikalischen Elementarerziehung, 1, 2, U.Zürich.

Revesz, G.: Introduction to the Psichology of Music, Oklahoma,1954

Richardson, C.P.: Creativity Research in Music Education, Illinois, 1984

Rijavec, A.: Slovenska glasbena dela, Ljubljana, 1979

Rinderer, L/Kraus, E.: Musik in der Grundschule, Innsbruck, 1977

Roscher, W.: Improvisation, v: Gieseler, W.: Kritische Stichwörter Musikunterricht, München, 1978

Sagadin, J.: Nekaj modelov didaktičnega eksperimenta s šolskimi oddelki učencev, Sodobna pedagogika, Ljubljana, 1975, 5-6

Sagadin, J.: Nizi nalog in test znanja, Sodobna pedagogika, 1966, 3-4

Sagadin, J.: Pojem eksperimenta v pedagogiki, Sodobna pedagogika, 1975/ 3-4

Schaffer, R.M.: Schöpferisches Musizieren, Dunaj, 1971

Schoen, M.: The Psyhology of Music, New York, 1941

Schmidt, H.C.: Unterrichtsmodelle der Primarstufe und Orientierungsstufe, v: Musik und Bildung, Zeitschrift für Musikerziehung, Mainz, 1979/2

Schuller, G.: Sieben Studien über Themen von Klee, London, 1962

Seashore, C.E.: Psychology of Music; New York, 1938

Sengstschmidt, J.: Kreatives Spiel mit Tönen, Regensburg, 1976

Shuter, R.: The Psychology of Musical Ability, London, 1968

Souriau, E.: Odnos među umetnostima, Sarajevo, 1958

Spies G./Reinhardt, F.: Wege zur Musik, Unterrihtswerk für die Grundschule, Stuttgart, 1978

Spies, G./Reinhardt, F.: Wege zur Musik II - Unterrichtswerk für die Grundschule, Stuttgart, 1978

Stasinska, K.: Tworczosc muzyczna dzieci w novym programie przedmiotu "Muzyka", Wychowanie muzyczne w szhole, XXII, III/4, 1978

Stefanović, P.: Um za tonom, Beograd, 1986

Stefanović, B.D.: Metodika muzičkog vaspitanja predškolske dece, Beograd, 1958

Stiefel, E.: Kreativität und Musikpädagogik, Kastellaun, Düsseldorf, 1976

Sulz, J.: Fang an probier sing musicier, Innsbruck, 1985

Šivic, P.: Nekaj misli o glasbeni vzgoji, Grlica; revija za glasbeno vzgojo, 1972, XV, 1-2

Šivic, P.: Skupinska improvizacija, Grlica - revija za glasbeno vzgojo, Ljubljana, 1962, VIII/1

Škerjanc, L.M.: Kompozicija, Ljubljana, 1971

Šneler, M.: Dječje stvaralaštvo pokretom i muzikom, Umjetnost i dijete, 197o/II

Tatarkiewicz, W.: Istorija šest pojmova, Beograd, 1975

Taubert, K.: Hofische Tänze, Mainz, 1968

Taylor, I.A.: The nature of creative process, v: Smith, P.: Creativity, New York, 1959

Thomas, W.: Musica poetica, Gestalt und Funktion des Orff - Schulwerkes, Tutzing, 1977

Toličič, I./Zorman, L.: Okolje in uspešnost učencev, Ljubljana, 1977

Toličič, I./Zorman, L.: Vpliv urjenja ocenjevalcev na veljavnost šolskih ocen, v: Uspešnost učencev v šoli, Ljubljana, 197o

Tomerlin, V.: Dječje muzičko stvaralaštvo, Priručnik za učitelje i nastavnike muzičkog odgoja, Zagreb, 1969

Troha, V.: Interesne dejavnosti in vrednotenje interesov, Vzgoja in izobraževanje, 1985, XVI/1

Trstenjak, A.: Človek bitje prihodnosti, Ljubljana, 1985

Trstenjak, A.: Problemi psihologije, Ljubljana, 1976

Trstenjak, A.: Psihologija ustvarjalnosti, Ljubljana, 1981

Tršar, M.: Uvod, v: Vasilij Kandinski - Od točke do slike, Ljubljana, 1985

Ukmar, V.: Glasba v preteklosti, Ljubljana, 1972

Ukmar, V.: Stil v glasbi -predavanja/rokopis/, Ljubljana, 1976

Ventlugina, N.A.: Muzikalnoe razvitie rebenka, Moskva, 1968

Venus, D.: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal /Kastellaunt/ Düsseldorf, 1969

Vereš, J.: Niektore aspekty pojmu interpretacije z hudobneho textu u procese hudobno-komunikačnom, v: Musica viva, VII, Brno 1975

Vetter, M.: Hör-Spiele; Materialien zur freier musikalischer Verwendung /Interpretation-Improvisation-Composition/, Wien, 1977

Voglar, M.: Mali instrumenti, Ljubljana, 1985

Voglar, M.: O otroški glasbeni ustvarjalnosti /I./, Grlica - revija za glasbeno vzgojo, XVII/4-5, 1975/76

Voglar, M.: O glasbenem ustvarjanju /II./, Grlica - revija za glasbeno vzgojo, 1977/XIX 1-2

Voglar, M.: Otrok in glasba, Ljubljana, 1981

Vurnik, S.: Uvod v glasbo, Ljubljana, 1929

Vyfotski, L.S.: Psihologija umetnosti, Beograd, 1975

Weisbrod, F.: Methoden der Hörerziehung und der Gehörbildung, v: Schmidt-Brunner, W.: Methoden des Musikunterricht, Mainz, 1982

Wing, H.D.: Tests of Musical Ability and Appreciattion, Cambridge, 1971

Zadravec, F.: Cankarjevi pogledi na jezik, Jezik in slovstvo, Ljubljana, 1975/76, XXI

Zorman, L.: Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli, Ljubljana, 1968

Zorman, L.: Doba proučevanje in točnost šolskih ocen, v: Uspešnost učencev v šoli, Ljubljana, 197o

Žagar, F.: Vaje v pesniškem jeziku; Jezik in slovstvo, XIX 1972/73, XIX

Županović, L.: Svijet glazbe i Vladimir Nazor sa svojim pjesničkim djelom, Zvuk, Jugoslovenska muzička revija, 1977/2

Povezave

- Praznovanje,
- enota se nadaljuje z naslednjo enoto glasbene vzgoje Vesele uganke,
- didaktična zbirka Brede Oblak **Glasbena vzgoja 1, 2,** 6. tema za 1. razred – Glasba izraz veselja in spoštovanja, enoti Veseli razredni orkester, z Glasbo si voščimo.

Kaj in kdaj

Novoletna jelka in dedek Mraz.

Glavne dejavnosti

I. del: poslušanje glasbe,
II. del: ustvarjanje melodije na dano besedo.

Metodični namen

- doživeti vedrino in lepoto zimskega in novoletnega obdobja skozi glasbeno izpoved,
- ob poslušanju glasbe vplivati na otrokovo ustvarjalnost,
- oblikovati melodijo na dano besedilo,
- otroci naj spoznajo, da je darilo lahko tudi nematerialno.

Potek

I. del:

Poslušanje glasbe in motivacija za glasbeno ustvarjanje

1. Ob začetku glasbene ure bomo učence nagradili s **predvajanjem** glasbe. Izbrali bomo kratko klavirsko skladbo L. M. Škerjanca »Zimska«, ne da bi poprej izdali njen naslov. Učitelj jo izvaja sam ali pa jo predvaja z magnetofonskega traku CEV.
2. Učenci nato poskušajo povedati, kakšna je bila skladba, kaj so ob poslušanju **občutili.** Ne vplivajmo in ne podpirajmo težnje, da bi si pri tem izmišljali zgodbe – vsebine, temveč se zadovoljimo s pojmi, ki pojasnjujejo njihova razpoloženja, katera je izzvala glasba. Dovolj bo, če bodo ugotovili, da je skladba vesela, lepa, nežna ..... (estetske kategorije izražene v pridevnikih).
3. Glede na omenjene pridevnike bomo zatem ugotavljali, kakšen **naslov** bi skladbi lahko dali. Učence prepustimo domišljiji, in našli bodo več različnih odgovorov. Tako je tudi prav, saj glasba v svoji čisti izpovedi nima konkretne snovne vsebine in dogajanja. Vendar bomo ugotovili, da imajo vsi naslovi nekaj skupnega, in to je doživetje lepega, veselega ..... itd.
4. Končno ugotovimo, da je vesela, lepa in nežna v svoji belini tudi zima. Tako je imenoval skladatelj Lucijan Marija Škerjanc svojo skladbo Zimska. Tudi nam je ime všeč, saj prav sedaj doživljamo ta letni čas in z njim povezano pričakovanje dedka Mraza ter novega leta.

Spodbuda

1. Neposredno izvajamo ali s pomočjo magnetofona predvajamo klavirsko skladbo: Lucijana Marije Škerjanca [redacted], na [redacted]
2. [redacted] Brede Bidovec–Oblak za melodijo, ki si jo bodo izmislili otroci.
3. Glasbena voščilnica iz Druge glasbene slikanice Brede Oblak, DZS 1983, str. 18.

Smotri

Skupni:

1. Doseči poglobljeno poslušanje glasbenega dela.
2. Pojasniti značaj skladbe z enostavnimi pojmi (pridevniki) za estetske kategorije.
3. Doživeti zadovoljstvo ob lastnem ustvarjanju.
4. Doseči skladnost pri oblikovanju in izvajanju pesemske celote.

Individualni:

1. Razvijati ustvarjalne sposobnosti in glasbeno fantazijo pri vsakem učencu.
2. Upoštevati specifično individualnost pri glasbenem doživljanju in ustvarjanju.

Mentalnohigienski vidik

S posredovanjem polnovredne umetniške literature bogatimo otrokova doživetja, čustvovanja in smisel za lepoto. Taka dela naj postanejo hkrati tudi motiv za spodbujanje otroške ustvarjalnosti.
Otroci so ustvarjalni, oblikujejo spontano in v igri. To jih osrečuje, uspeh ob lastni ustvarjalnosti pa krepi njihovo samozavest, sproščenost in aktivnost. Lastna aktivnost tudi povečuje interes za glasbo, obenem pa z njo po najbolj naravni poti spoznavajo pravo vrednost umetniškega glasbenega snovanja.

PEDAGOŠKI INŠTITUT
državna založba slovenije

5. Skladba Zimska je namenjena za igro na glasbilu, ki mu pravimo **klavir.** Šolarji pa skladbe radi pojo, zato imajo take pesmi poleg glasbe še besedilo.
6. Poskusi oblikovanja melodičnih motivov na zlog »la« ali kateri drug zlog – veselo in nežno.

II. del: Oblikovanje melodije na dano besedilo

1. Sklenemo, da bomo sestavili skladbo tudi sami. Morda ne bo tako imenitna, kajti pravi **skladatelji** morajo veliko vedeti o glasbi, če jo hočejo ustvarjati. Poizkušali bomo, in če nam bo uspelo, bodo učenci prvega razreda tokrat tudi skladatelji ali **komponisti,** kakor se jim pravi s tujo besedo.
2. Če hočemo oblikovati novo melodijo, potrebujemo **besedilo** za pesmico. To navadno napiše pesnik, včasih skladatelj sam, zgodi pa se tudi, da ga spesnijo učenci. Mi danes ne bomo pesnili, ampak komponirali glasbo. Radi bi oblikovali veselo pesmico, ki bi bila naše novoletno darilo vsem, ki jih imamo radi.
3. Poslušajmo besedilo! Posredujemo ga v obliki lepe deklamacije:

Mehko so preprogo stkali
škratki beli in veseli.
Kdo je to? Kdo je to?
Škratki beli so snežinke
in preproga snežna polja.
Smrečice so okrasili
škratki s torbami na rami.
Kdo je to? Kdo je to?
Škratki s torbami smo mi,
prvošolčki z mest, z vasi!
Glej jih glej! Kaj se godi?
psss ----------.
To velika je skrivnost,
drevi pride ljubi gost.
Kučma, kožuh, kratek čas!
kdo ugane?
..... DEDEK MRAZ

4. Sledi zapomnjevanje posameznih delov ob sprotnem oblikovanju **melodičnih fraz.** Razpoloženje naj bo osnova tako besedni kot glasbeni interpretaciji. Ko si učenci posamezni del besedila zapomnijo, iščejo vsak svojo melodijo. Nato jih izvajajo, da bi se lahko skupaj odločili za najlepšo in najprimernejšo glasbeno misel (frazo). Naša pozornost mora biti hkrati tudi usmerjena v povezovanje glasbenih delov (fraz), ker se bodo le tako zlili v skladno pesemsko celoto.

Notni zapis skladbe je v Glasbeni vzgoji I, II, Brede Oblak.

Shemo izvedbe glej na naslednji strani.

Napotek za eno izmed možnih glasbenih obdelav:

a) Ker so v vsebini besedila izražena vprašanja in odgovori, je tudi pri glasbenem oblikovanju možno **nizanje melodičnih vprašanj in odgovorov.**
b) Učence **razdelimo** glede na to v dve skupini – **v dva zbora.** Vmes se bodo

5. *Ko smo skladbo dokončno izoblikovali in so se je učenci naučili, jo* **estetsko oblikujemo,** se pravi, da izdelamo izreko, fraziranje, dih in interpretacijo, ne da bi osnovno razpoloženje zgubilo intenzivnost.
6. Ali bi znali našo novo melodijo zapeti tudi brez besedila? Poizkusimo, zraven bomo prisluhnili, če je zares vesela! Ponovili bomo le melodiji obeh skupin, in to za zlog »la«. Preden začnemo, se bomo spomnili, kako lepo izgovarjamo in pojemo glas »a«. Petje bomo veselo spremljali z gibanjem glave v desno in levo.
7. Ob koncu ure izvajamo pesem tako, da oba zbora stojita v polkrogu, napovedovalec pa napove naslov skladbe ter ime skladatelja in zbora: drugi (oddelek) razred osnovne šole (ime šole).

Osvetlitev

1. **Priprava prostora:** Učenci naj posedejo v obliki diskusijskega polkroga, tako bodo bolj sproščeni in stik ob skupnem muziciranju bo pristnejši. Učilnico predtem prezračimo in poskrbimo za njen estetski videz, ki naj bo prav tako v skladu s tedensko enoto (zimski šopek, diskretno umaknjene šolske klopi).
2. **Sredstva:**
   a) Klavir, ali magnetofonski posnetek skladbe Zimska.
   b) Če skladbo izvaja učitelj sam, naj bo njegova interpretacija zares iskrena, izrazita in sugestivna, ker sicer ne bomo dobili pravih odgovorov o njenem značaju.
3. Tudi za drugi, to je za ustvarjalni del omenjene ure je potrebna temeljita učiteljeva priprava. Dodobra se seznanimo z oblikovno, vsebinsko in izrazno platjo besedila, kajti le na ta način bomo lahko uspešno vodili in usmerjali glasbeno oblikovanje. V učno-vzgojnem procesu moramo glede na postavljeni cilj pravilno usmerjati oblikovalne poskuse, s svojo sproščenostjo in intenzivnostjo podajanja pa vzbudimo spontanost in aktivnost vseh učencev. Pri improvizacijskem delu učencev nikakor ne smemo prepuščati samim sebi, ker obstaja nevarnost, da se bodo namesto enovite glasbene forme poskusi izrodili v brezoblične melodije, ki si jih učenci ne bodo mogli zapomniti in jih doživeti in bodo odstopale od načela, da je ena bistvenih značilnosti umetnosti uobličenje.
   Improvizacijsko delo v razredu zahteva od učitelja tudi močno koncentracijo glede na pomnjenje posameznih motivov, katerih število je dostikrat precejšnje. Če imamo s tem težave, si pomagamo s hitrim notiranjem, s črkovno notacijo ali z magnetofonskimi posnetki.
4. Pri petju melodije na zlog »la« ne gre za ponovitev celotne pesmi, ker bi učence pri tem motile solistične fraze in recitacije. Zapeli bomo le melodično vprašanje in odgovor (zbor 1. in 2.), ki predstavljata jedro skladbe. Tako otroci tudi prisluhnejo oblikovni vsebini, ki so jo ustvarili. Namesto zloga »la« lahko uporabimo tudi druge zloge ali samo vokale, v skladu s sistemom, ki smo si ga pripravili za oblikovanje vokalov v glasovni vzgoji. Ta element naj bo čestokrat prisoten v glasbenih urah, ker prispeva k lepi izreki in izenačeni barvitosti razrednega zbora. Petje smo povezali z gibnim elementom, ker na ta način preprečimo napetost vratnega mišičevja. (Glej priročnik Brede Oblak Glasbena vzgoja 1, 2 str. 136).

Shema glasbene obdelave:

1. misel: 1. melodično vprašanje	*Mehko so preprogo stkali škratki beli in veseli.*	1. skupina
2. misel: 2. melodično vprašanje	*Kaj je to? Kaj je to?*	solist
3. misel: melodični odgovor	*Škratki beli so snežinke, in preproga snežna polja.*	2. skupina
1. misel: ponovitev 1. vprašanja	*Smrečice so okrasili škratki s torbami na rami.*	1. skupina
2. misel: ponovitev 2. vprašanja	*Kaj je to? Kaj je to?*	solist
3. misel: ponovitev odgovora	*škratki s torbami smo mi, prvošolčki z mest, z vasi!*	2. skupina
4. recitacija	*Glej jih glej! Kaj se godi?*	solist
5. kratek vdih in nato dolg izdih na »psssssss« v obliki crescenda (naraščanja)	*ps ----------s*	vsi
1. fraza (ponovitev 1. misel. vpraš.)	*To velika je skrivnost, drevi pride ljubi gost.*	vsi
2. fraza (ponovitev odgovora) recitacija najprej kratka tišina (pavza) in nato vzklik	*Kučma, kožuh, kratek čas, Kdo ugane?* *dedek Mraz!*	solist vsi

5. V pesem je kot integralni vsebinski del vključena dihalna vaja, ki jo podobno kot vaje za oblikovanje vokalov običajno izvajamo kot posebni in samostojni del glasovne vzgoje. Tudi v naši pesmi pazimo na natančno izvedbo. Melodično mojstrstvo se kaže v tem, da posamezne glasbene elemente vključimo v skladno celoto.
6. Pridevnike, s katerimi učenci opisujejo naravo skladbe, učitelj sproti zbira, ponavlja in jih ob koncu ure še enkrat strnjeno povzame. Tudi pri drugih učnih predmetih in v nadaljnjih urah glasbene vzgoje naj jih uporablja in razvija skupaj z otroki.
   S tiskanimi črkami, ki jih učenci ob tem času že poznajo, naj na tablo zapišejo ime poslušane skladbe in skladatelja, ter tudi naslov skladbe in ime skladatelja nove pesmi – razreda. Poudarimo skupni delež vseh otrok.

Nadaljnje možnosti

1. Učenci tudi v nadaljnjih glasbenih urah svojo pesem ponavljajo in postane del njihovega pevskega repertoarja. Obogatijo jo lahko še s spremljavo na malih glasbilih ali z elementi ustvarjalnega gibanja.
2. Če je pesem uspela, jo bodo kot novoletno darilo in voščilo zapeli otrokom drugih razredov.

Priloga št.2

OSNOVNA ŠOLA:

RAZRED: 1 2 3 4

SKUPINA: E K

UČITELJ: A /razrednega pouka/ B /glasbene vzgoje/

Učenci			Šolska ocena			Dejavnosti zunaj pouka						
Spol	Zap. št.	Ime	ZU	U	MU	glasbena šola	pevski zbor	plesne dejav.	Glasbena klima v družini: petje	inštrum. igra	poslušanje glasbe	Opombe
dečki	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
deklice	7											
	8											
	9											
	1o											
	11											
	12											
Skupaj												

Priloga št. 3

Ocena glasbenih sposobnosti

OSNOVNA ŠOLA: .....

Ocenjevalec : .....

RAZRED: 1 2 3 4

SKUPINA E K

Učenci / Naloge			Ritmični posluh			Opredelitev			Melodični posluh			Opredelitev			Opombe
spol	št.	ime	1	2	Štev. točk	razvit	delno bolj	delno manj	1	2	Štev. točk	razvit	delno bolj	delno manj	
dečki	1														
	2														
	3														
	4														
	5														
	6														
deklice	7														
	8														
	9														
	10														
	11														
	12														
Skupaj															

Priloga št.4

OCENJEVALEC:

OSNOVNA ŠOLA:

RAZRED: 1 2 3 4

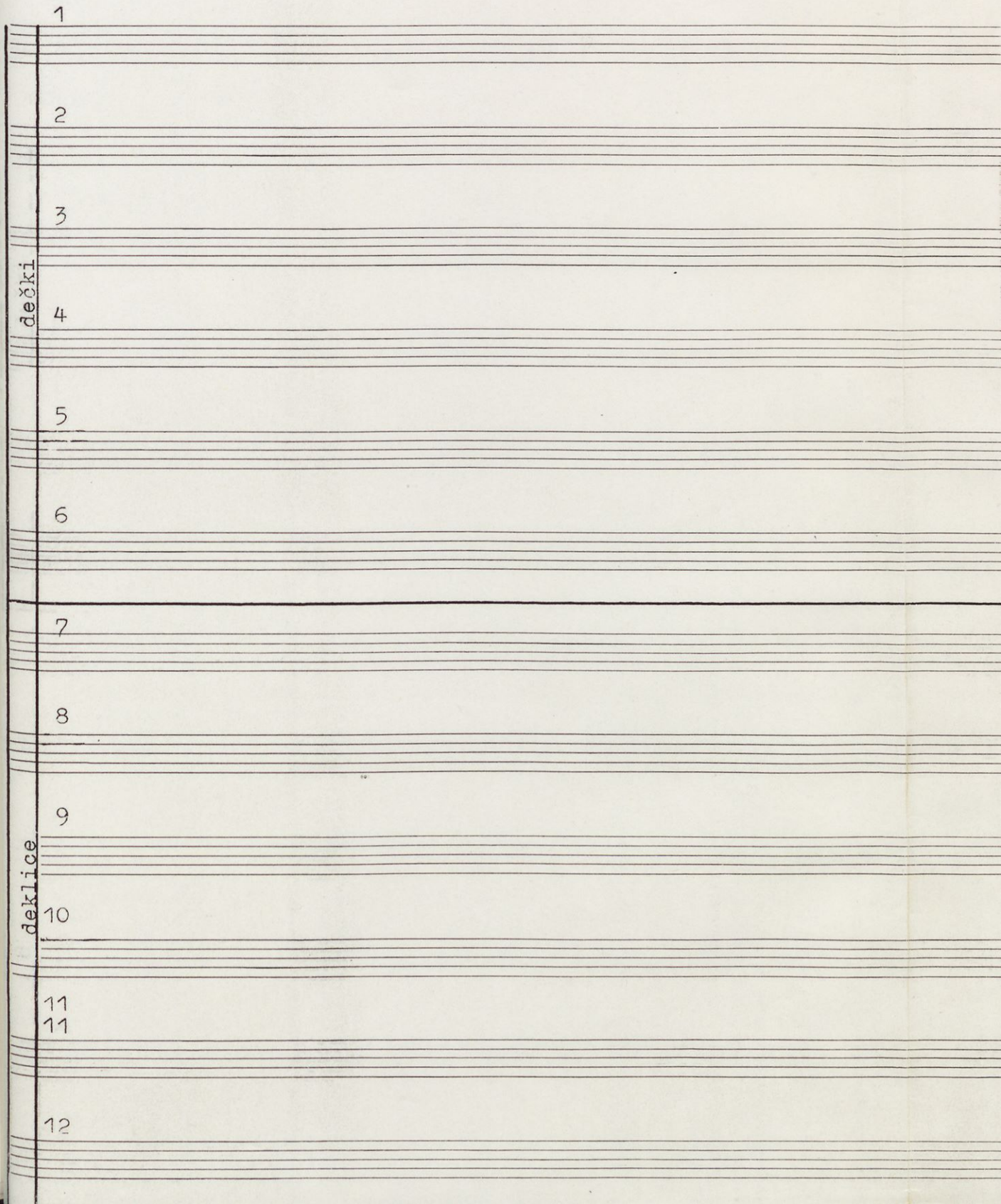
| Učenci / Naloge | | | glasbene ustvarjalne dejavnosti povezave z drugimi izraznimi mediji | | |

Priloga št. 5
GLASBENA PRODUKCIJA

Osnovna šola.....
Razred: 1 2 3 4
Skupina: E K

Notni zapis glasbenih vsebin

Učenci



Priloga št. 6

OBLIKOVANJE SPREMLJAV

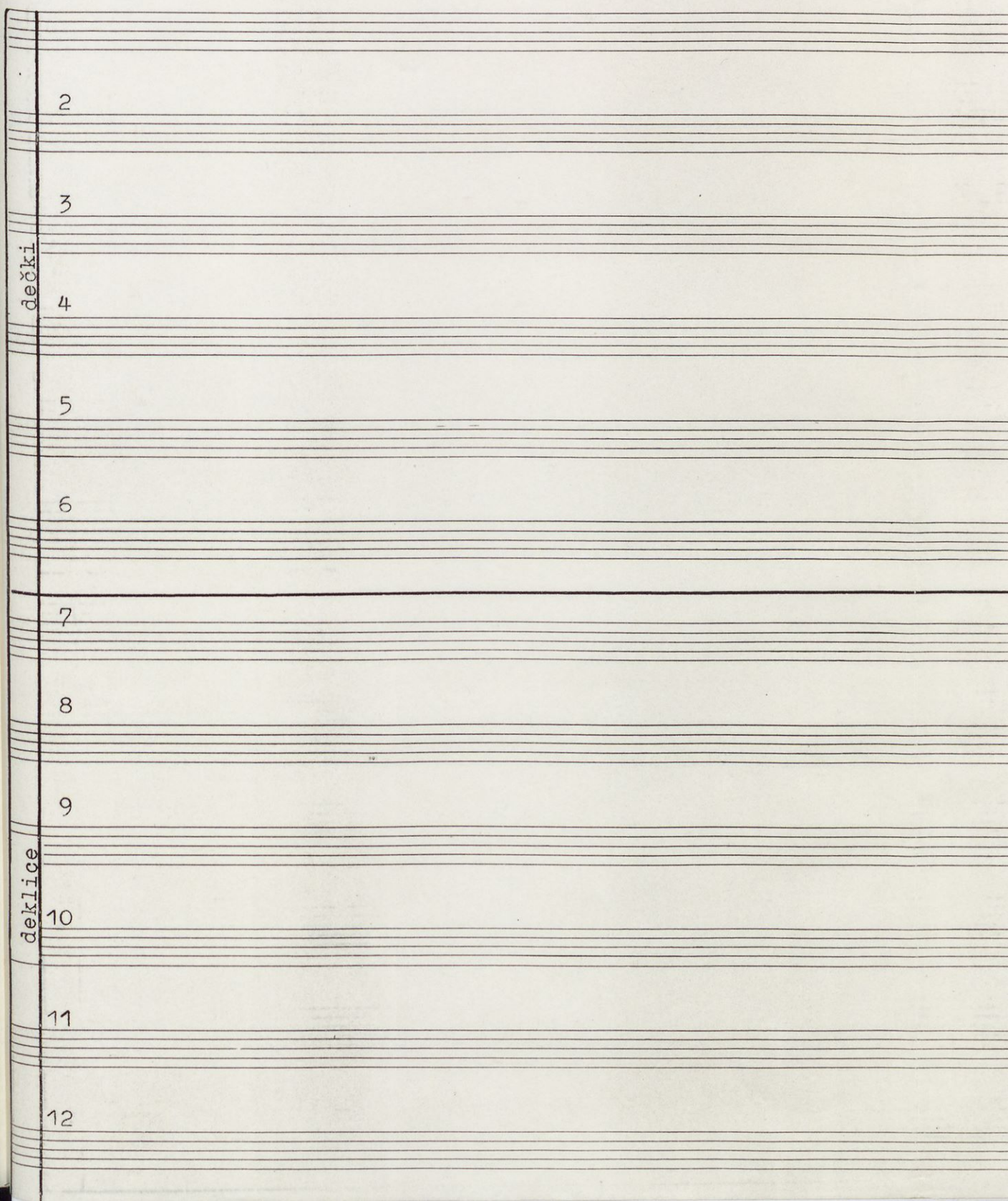
Osnovna šola.....

Razred : 1 2 3 4

Skupina: E K

Notni zapis vzorcev spremljav

Učenci

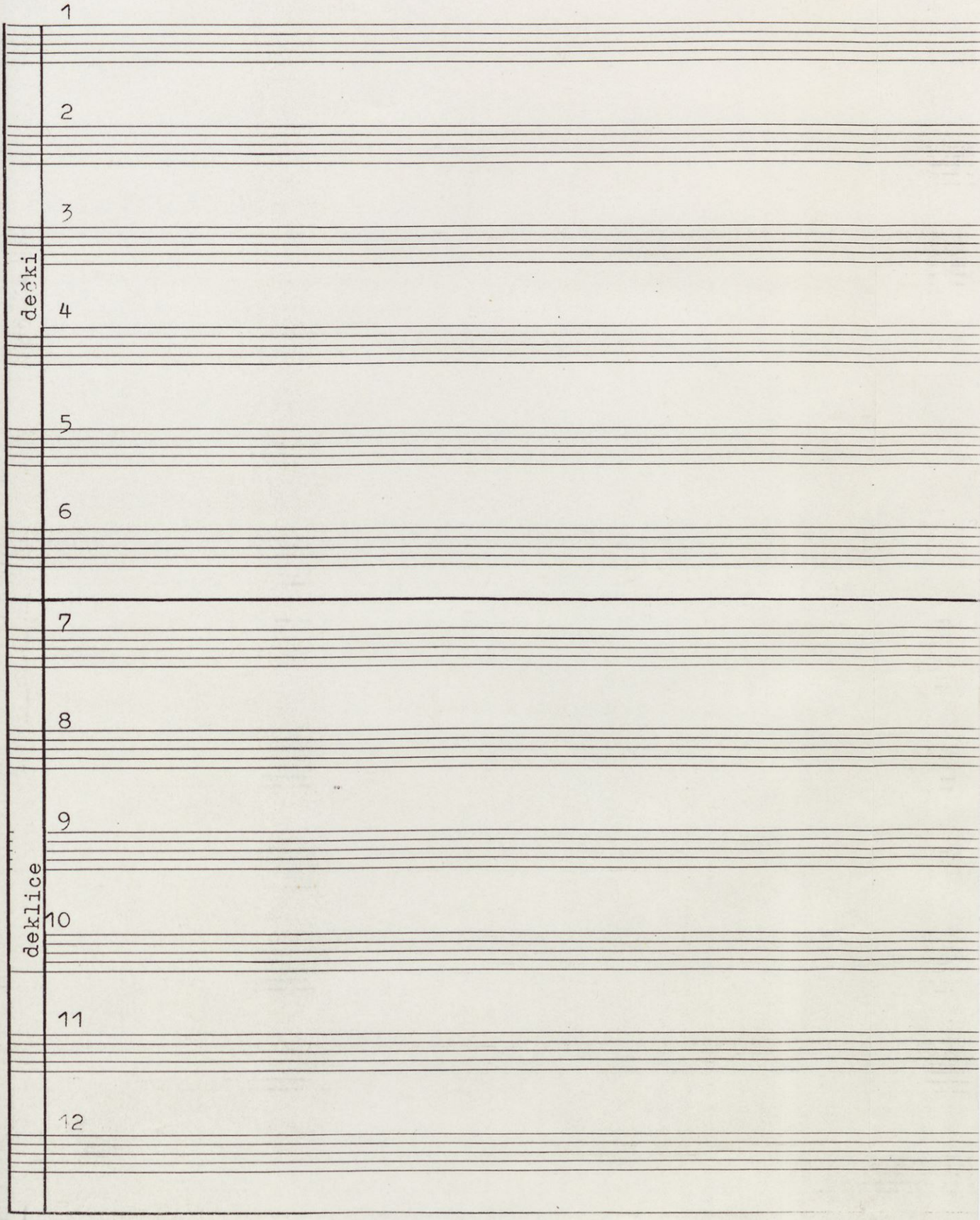


Priloga št. 7
GLASBENA INTERPRETACIJA

Osnovna šola.....
Razred: 1 2 3 4
Skupina: E K

Zapis zaporedja interpretacijskih sprememb

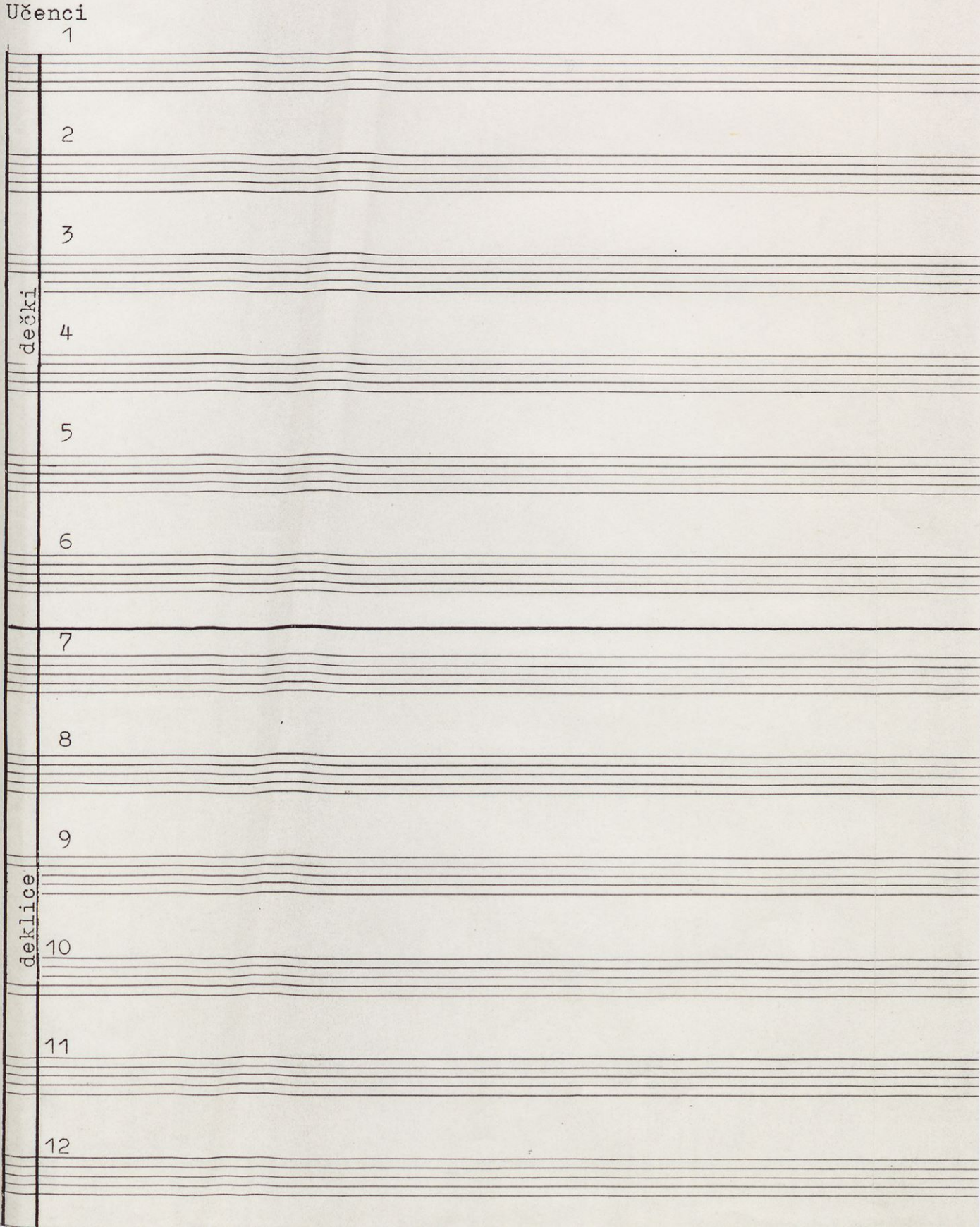
Učenci



Priloga št.8
GIBNO-PLESNO IZRAŽANJE

Osnovna šola.....
Razred: 1 2 3 4
Skupina: E K

Zapis ritmičnega vzorca in zaporedja gibnih elementov



NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA
000000021582

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

385170