ZBORNIK RADOVA

Nakladnik / Publisher:
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Umjetnička akademija u Osijeku

Za nakladnika / For Publisher:
prof. dr. sc. Helena Sablić Tomić

Urednica zbornika / Editor:
prof. art. dr. sc. Antoaneta Radočaj-Jerković

Urednica izdanja Akademije / Editor of the Academy of Arts publications:
Marta Radoš

Urednički savjet / Editorial Board:
izv. prof. art. Tatjana Bertok-Zupković (Hrvatska)
izv. prof. dr. sc. Merima Čaušević (Bosna i Hercegovina)
izv. prof. dr. sc. Snježana Dobrota (Hrvatska)
doc. dr. sc. Katarina Habe (Slovenija)
izv. prof. art. dr. sc. Berislav Jerković (Hrvatska)
izv. prof. art. dr. sc. Maja Jockov (Srbija)
doc. dr. sc. Renata Jukić (Hrvatska)
doc. dr. sc. Livija Kroflin (Hrvatska)
izv. prof. dr. sc. Vesnica Mlinarević (Hrvatska)
doc. art. Tomas Ondrušek (Češka)
izv. prof. dr. sc. Kathy Price (USA)
prof. dr. sc. Helena Sablić Tomić (Hrvatska)
Lana Skender, pred. (Hrvatska)
izv. prof. dr. sc. Selma Softić Porobić (Bosna i Hercegovina)
dr. sc. Tihana Škojo (Hrvatska)
doc. dr. sc. Jasna Šulentić Begić (Hrvatska)
doc. dr. art. Ines Matijević Cakić (Hrvatska)

Recenzenti / Reviewers
doc. dr. sc. Brankica Ban (Hrvatska); dr. sc. Amir Begić (Hrvatska); izv. prof. art. Tatjana Bertok-Zupković (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Jelena Cvetković Crvenica (Srbija); Denis Detling (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Snježana Dobrota (Hrvatska); mr. sc. Zdravko Drenjančević (Hrvatska); doc. dr. sc. Snježana Dubovicki (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Miomira Đurđanović (Srbija), doc. art. Mia Elezović (Hrvatska); doc. dr. sc. Katarina Habe (Slovenija); doc. art. Vjeran Hrpka (Hrvatska); izv. prof. art. dr.sc. Miroslav Huzjak (Hrvatska); doc. dr. sc. Tatjana Ileš (Hrvatska); izv. prof. art. dr. sc. Berislav Jerković (Hrvatska); izv. prof. art. dr. sc. Maja Jockov (Srbija); doc. dr. sc. Renata Jukić (Hrvatska); mr. sc. Marijo Krnić, pred. (Hrvatska); doc. dr. sc. Livija Kroflin (Hrvatska); doc. dr. art. Maja Lučić (Hrvatska); doc. dr. sc. Jasminka Najcer Sabljak (Hrvatska); doc. dr. sc. Valentina Majdenić (Hrvatska); doc. dr. art. Ines Matijević Cakić (Hrvatska) doc. art. Zlatko Kozina (Hrvatska); Majda Milinović (Hrvatska); Milena Milovanović (Srbija); doc. art. Tomas Ondrušek (Češka); izv. prof. dr. sc. Kathy Price (USA); izv. prof. art. dr. sc. Antoaneta Radočaj-Jerković (Hrvatska); Mirna Sabljar, pred. (Hrvatska); Marko Sesar (Hrvatska); Lana Skender, pred. (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Selma Softić Porobić (Bosna i Hercegovina); izv. prof. art. Davor Šarić (Hrvatska); dr. sc. Tihana Škojo (Hrvatska); doc. dr. sc. Jasna Šulentić Begić (Hrvatska); doc. art. Sonja Vuk (Hrvatska); Igor Tretinjak (Hrvatska); doc. dr. sc. Margareta Turkalj Podmanicki (Hrvatska).

2. Međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Umjetnička akademija u Osijeku
12. i 13. listopada 2017. godine

KOMUNIKACIJA I INTERAKCIJA UMJETNOSTI I PEDAGOGIJE

Zbornik radova
Osijek, 12. i 13. listopada 2017.

2nd International Scientific and Artistic Symposium on Pedagogy in the Arts

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek
Academy of Arts in Osijek
12th and 13th October 2017

COMMUNICATION AND INTERACTION OF ART AND PEDAGOGY

Conference Proceedings Book
Osijek, 12th and 13th October 2017

Umjetnička akademija u Osijeku
Osijek, travanj 2018.

SADRŽAJ / TABLE OF CONTENTS

9 Predgovor

10 Foreword

Radovi / Papers

11 **Alviž, J., Kovačić, J.:** Dramsko izražavanje u srednjoškolskoj nastavi Likovne umjetnosti: mogućnosti primjene i prijedlozi metodičko-didaktičkih vježbi / The Drama in High School Teaching and Learning of Visual Arts: Areas of Application and the Proposals of Methodical-Didactic Exercises

28 **Barić, Z.:** Nastavna komunikacija na satu Glazbene kulture / Students' Perspectives on Music Culture Classes and Communication With the Music Teacher

43 **Begić, A., Šulentić Begić, J.:** Interkulturalnost u sadržajima kolegija na studijima Glazbene pedagogije / Interculturalism in the Contents of Courses in the Studies of Music Pedagogy

59 **Bračun, J., Loher, I.:** Novi oblici komunikacije umjetnosti – uloga kulturne i umjetničke medijacije u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika Likovne kulture / New Forms of Communication – The Role of Culture and Art Mediation in the Lifelong Education of Art Teachers

73 **Buljan Legati, I.:** Umjetnički konstrukti u vremenu mijena / Artistic Constructions in a Time of Change

89 **Dobrota, S., Sabljić, M.:** Glazbene preferencije učenika osnovne škole prema klasičnoj glazbi u parnim i neparnim mjerama / Elementary School Students' Musical Preferences Toward Classical Music in Duple and Triple Meter

102 **Gergorić, A., Sučić, G.:** Glazbeni idiomski identiteti kao simboli kulturnih vrijednosti u nastavi glazbe / Music Idioms Identities as Symbols of Cultural Values in Teaching Music

118 **Gortan Carlin, I. P., Ostrugač, K.:** Dječji festival u funkciji suvremenog glazbenog obrazovanja / Children's Festivals for Contemporary Music Education

132 **Gruić, I., Rimac Jurinović, M.:** Dramsko izražavanje i stvaranje/ stvaralaštvo i nastava književnosti u osnovnoj školi / Drama Activities and Literature Teaching in Primary School

149 **Ivkov, V.:** Hrvatske melodije u "školi za harmoniku" / Croatian Melodies in the "Accordion School"

162 **Jukić, J.:** Odnos učenika osnovne škole prema zabavnoj glazbi – interes i utjecaji / The attitude of primary shool studentss towards diferent music genres – interests and influences

173 **Jockov, M.:** Novomedijska umetnička praksa u nastavi Likovne kulture / New Media Art Practice in Teaching Classes of Fine Art in Grammar Schools

190 **Krnić, M., Njirić, N.:** Utjecaj demografskih čimbenika na razvoj vokalnih sposobnosti djece rane školske dobi / The Influence of Demographic Factors on the Vocal Range of Children of Early School Age

206 **Kroflin, L.:** Kazališni umjetnici i pedagozi – protivnici ili suradnici? Komunikacija kazališnih umjetnika i pedagoga u hrvatskim lutkarskim kazalištima / Theatrical Artists and Educators – Opponents or Co-Workers? The Communication Between Theatrical Artists and Educators in Croatian Puppet Theatres

219 **Kozina, Z., Marijanović, S., Milinković, D.,:** Interdisciplinarni pristup nastavi likovne kulture – primjeri dobre prakse / Interdisciplinary approach to teaching art in primary schools – examples of good practice

227 **Marković, V.:** Udžbenik za početnu nastavu *solfeggia* – kreacija i izazov / Textbook for the Initial Solfeggio Teaching – Creation and Challenge

237 **Martinović, B.:** Analiza srednjoškolskih udžbenika za Likovnu umjetnost – feministička perspektiva / Analysis of Art History High School Textbooks – Feminist Perspective

251 **Matić, M.:** Glazba i životni stilovi adolescenata u slobodnom vremenu / Music and Adolescent Lifestyles in Leisure Time

265 **Meić, V., Vuk S.:** Sinestezija vizualnog i taktilnog podražaja u likovnom izražavanju / Synesthesia of Visual and Tactile Sensations in Visual Expression

280 **Milinović, M.:** Prisutnost glazbe na društvenim mrežama među osječkim gimnazijalcima / The presence of Music on Social Media Networks Among Grammar School Students in Osijek

297 **Milovanović, M., Đurđanović, M. :** Didaktičko oblikovanje nastavnih sadržaja u udžbenicima za klavir / Didactic Formatting of Learning Content in Textbooks for Piano

312 **Nikolić, L.:** Status glazbenih sposobnosti studenata učiteljskoga studija / Status of Music Abilities of the Students of Teacher Study

333 **Nikolić, R., Vuk S.:** Utjecaj novomedijske okoline na kreativnost učenika u nastavi Likovne kulture od 5. do 8. razreda / The Influence of New Media on the Creativity of 5th to 8th Grade Students in Visual Arts Education

352 **Orbanić, P., Plečko, M., Vuk S.:** Osnovna škola za vizualnu umjetnost / Primary School for Visual Arts

369 **Peranić, Z., Car, S., Premate, T.:** Zastupljenost kulturne kompetencije u prijedlogu Cjelovite kurikularne reforme / Representation of the cultural competence in the Curriculum reform initiative

382 **Pranjić, T., Vuk S.:** Emocije i doživljaji u nastavi Likovne kulture / Emotions and Experiences in Visual Arts Classes

401 **Radočaj Jerković, A.:** Oblici i stilovi komuniciranja dirigenta s pjevačkim zborom / Forms and Styles of Conductor-Choir Communication

414 **Sabolić, M., Leiner, V.:** Pedagogija i likovna umjetnost u muzeju: primjeri iz Muzeja grada Zagreba / Pedagogy and Art in Museum Examples from the Zagreb City Museum

425 **Samardžić, D.:** Kriza umjetničkog odgoja u eri STEM revolucije / The Crisis of Art Education in the Era of STEM Revolution

439 **Skender, L.:** Poticanje kreativnog mišljenja i izražavanja u nastavi Likovne umjetnosti / Fostering Creative Thinking and Reflection by Teaching Visual Art

456 **Solomun, P.:** Uloga pedagoga u studentskoj filmskoj produkciji na umjetničkim akademijama u Bosni i Hercegovini / The Role of Pedagogy in Student Film Production at the Academies of Arts in Bosnia and Herzegovina

468 **Škojo, T., Jukić, R.:** Utjecaj verbalne i neverbalne dimenzije nastavne komunikacije na sklonost prema pojedinom nastavnom predmetu

/ The Influence of Verbal and Non-Verbal Dimension of Class Communication With an Emphasis on a Certain Subject

483 **Šulentić Begić, J., Begić, A.:** Stjecanje metodičke kompetencije studenata Glazbene pedagogije / Acquiring Methodological Competencies of Students of Music Pedagogy

503 **Tonković Dolenčić, A.:** Školsko gradivo u lutkarskoj predstavi / School Curriculum in a Puppet Play

521 **Trevisan, T.:** Pozitivan utjecaj internacionalizma u glazbi kao interakcijsko oruđe Erasmus mobilnosti / The Positive Influence of the Internationalisation in Music As a Tool of Interaction Through the Erasmus Mobility

529 **Vidicki, E.:** Didaktički melodijski primeri u nastavi solfeggia u funkciji kvalitetne umetničke interpretacije / Didactic Melodic Exercises in Solfeggio Teaching in the Function of Quality Artistic Interpretation

543 **Vitkay Kucsera, A.:** Interaktivni pristup pozorišne i plesne umetnosti u nastavi tehnike glasa / An Interactive Approach of Theatre and Dance Art in Teaching Voice Techniques

553 **Vuk, S.:** Umjetnički projekt "Koju igru igraš?" / Art Project "What Game Are You Playing?"

569 **Vukojević, Z.:** Procjene učitelja primarnog obrazovanja o kompetencijama i preprekama pri izvođenju dramskih postupaka u nastavi Hrvatskoga jezika / A Primary Teacher`s Evaluation on Competences and Obstacles in Performing Drama Activities in Croatian Language Teaching

584 **Zorić, M.:** Aktivno učenje u prostoru muzeja / Active Study in Museum Facilities

595 **Žavbi Milojević, N.:** Oblikovanje stručnih tekstova u visokoškolskom obrazovanju umjetnika (područje kazališta i filma) / The Forming of Professional Texts in the Higher Education of Artists in the Fields of Theatre and Film

Sažetci poster-prikaza

609 **Beraković, T., Jokić, M.:** Prikaz likovnosti kroz multifunkcionalnost aktivnosti u vrtiću / Representation of Artistry Through Multifunctionality of Activities in Preschool

PREDGOVOR

Poštovani čitatelji,

U ime organizacijskog odbora *2. Međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti* izražavam osobito zadovoljstvo činjenicom da je drugo izdanje Simpozija vrlo uspješno privedeno kraju, o čemu kao trajni dokaz svjedoči i Zbornik izuzetno vrijednih i kvalitetnih radova koji se nalazi pred Vama.

Raduje nas činjenica da je Simpozij ponovno izazvao iznimno veliko zanimanje umjetnika, znanstvenika i kolega praktičara iz različitih umjetničkih grana, koji djeluju u šest europskih zemalja. Velik interes stručne javnosti potvrđuje brojka od 150 sudionika koji su u dva simpozijska dana žustro tematski raspravljali potaknuti temama 75 izlaganja umjetnika i znanstvenika iz područja glazbene, likovne, vizualne, dramske, lutkarske, plesne, filmske i novomedijske umjetnosti. Najbolja 42 znanstvena i stručna rada prenosimo u cijelosti upravo u ovom Zborniku.

Zahvaljujemo svim autorima i izlagačima koji su svojim radovima oblikovali, upotpunili i unaprijedili predloženu temu Simpozija *Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije*, bilo da su obogatili znanstvenu i umjetničku literaturu novim i originalnim zaključcima temeljenim na vlastitim istraživanjima ili pregledu relevantne literature, bilo da su primjerima dobre prakse stvorili uvjete za unapređenje stvarnog, živog, svakodnevnog umjetničkog i odgojno-obrazovnog procesa.

Koristim priliku zahvaliti se i našim partnerima koji su prepoznali važnost Simpozija i podržali nas u nastojanjima da osnažimo i unaprijedimo povezivanje različitih vrsta umjetnosti i pedagogijskih znanosti. To su: Zavod za znanstveni i istraživački rad Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, Filozofski fakultet u Osijeku – Odsjek za pedagogiju, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Agencija za odgoj i obrazovanje, kao i institucije kulture i umjetnosti grada Osijeka: Muzej Slavonije, Muzej likovnih umjetnosti i Hrvatsko narodno kazalište u Osijeku. Svima njima, kao i dragim kolegama s inozemnih sveučilišta, članovima organizacijskog i programskog odbora te osobito kolegama recenzentima koji su svesrdno pomogli u organizaciji i realizaciji, srdačno zahvaljujemo.

Nadamo se da je središnja ideja ovogodišnjeg izdanja Simpozija pomogla sudionicima – umjetnicima, znanstvenicima i učiteljima praktičarima, ali da će pomoći i svim budućim čitateljima da bolje artikuliraju, razumiju i odvažno prihvaćaju međusobne različitosti.

Urednica:
izv. prof. art. dr. sc. Antoaneta Radočaj-Jerković

FOREWORD

Esteemed readers,
On behalf of the Organizing Committee of the 2nd International Symposium on Pedagogy in the Arts, I express our immense satisfaction with the successful completion of the second edition of the Symposium. Attesting to this success are the Proceedings containing exceptionally valuable and high-quality papers that are before you.
We are delighted that the Symposium has yet again seen a great interest of the professional community and brought together artists, researchers and fellow practitioners from six different European countries. In the two symposium days, the 150 participants discussed the topics of the 75 presentations given by artists and researchers on music, fine and visual arts, dramatic and puppetry arts, film and new media art. The selected 42 research and professional papers are available in their entirety in this very volume.
We thank the authors and presenters whose submissions shaped, complemented and enhanced the Symposium Topic "*Communication and Interaction between Art and Pedagogy*". Their papers enriched the scientific and art literature with new and original findings from their own research or literature reviews, and their good practice examples created the conditions for the advancement of the actual, living artistic and educational process.
I take this opportunity to acknowledge our partners who recognized the significance of the Symposium and supported our endeavors to strengthen and advance the interconnection of the various art and pedagogical sciences. They are the Scientific Work Institute at the Croatian Academy of Sciences and Arts in Zagreb, the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek and its Pedagogy Department, the Faculty of Educational Sciences in Osijek, the Croatian Education and Teacher Training Agency. Unstinting in their efforts were also the culture and art institutions of the City of Osijek: the Museum of Slavonia, the Gallery of Fine Arts and the Croatian National Theatre. We extend a profound thank you to all our partners, our dear colleagues from overseas universities, the members of the Organizing and Program Committees and especially to our reviewers and their invaluable assistance in the organization of the Symposium.
We hope that the central idea of this year's Symposium will be an impetus to the participants – the artists, the researchers and the teachers-practitioners – and to the future readers to better articulate, understand and bravely accept their differences.

Editor:
Ph. D. Associate Professor Antoaneta Radočaj-Jerković

DRAMSKO IZRAŽAVANJE U SREDNJOŠKOLSKOJ NASTAVI LIKOVNE UMJETNOSTI: MOGUĆNOSTI PRIMJENE I PRIJEDLOZI METODIČKO-DIDAKTIČKIH VJEŽBI

Josipa Alviž
Jelena Kovačić
Filozofski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
Hrvatska

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK 792.2:373.5

Sažetak

U novijim kurikulumskim dokumentima Republike Hrvatske ističe se nužnost primjene što raznovrsnijih metoda suvremenoga poučavanja i učenja, a s ciljem većega aktiviranja učenika i indvidualiziranja nastavnoga procesa. Stvarna primjena tih metoda u nastavi je ,međutim, vrlo rijetka. Dramski odgoj, oblik poučavanja i učenja dramskim iskustvom, jedna je od potencijalnih suvremenih metoda koju bi valjalo češće primjenjivati u nastavi s obzirom na to da pozitivno utječe na razvijanje osjećajnosti kod učenika, njihove osjetilnosti, govornih sposobnosti, komunikacijskih vještina, mašte i kreativnosti, kao i na formiranje stavova, razvijanje društvene svijesti, razumijevanje međuljudskih odnosa te stjecanje samopouzdanja i sigurnosti kod mladih osoba. Kad govorimo o dramskim metodama kao metodama poučavanja i učenja, govorimo o dramskom izražavanju u nastavi. Jednostavniji oblici koji se koriste u nastavi jesu dramske tehnike, a složeniji dramske metode. Dramske su tehnike sve dramske igre, dramske vježbe i improvizacije koje se sastoje od mnogih funkcionalnih i odgojnih zadataka, a moguće ih je koristiti u svim nastavnim predmetima. U izlaganju će se predstaviti mogućnosti uključivanja dramskoga izražavanja u nastavu srednjoškolskoga predmeta Likovna umjetnost na primjeru dramskih didaktičko-metodičkih vježbi primjenjivih u različitim nastavnim sadržajima i situacijama.

Ključne riječi: Likovna umjetnost, dramsko izražavanje, kurikulum, suvremeno poučavanje i učenje, obrazovanje

Dramski odgoj kao odgojno-obrazovna metoda

U nastavnome procesu u Republici Hrvatskoj još uvijek prevladava frontalni oblik rada koji karakterizira jednosmjerna komunikacija između učitelja i učenika. Glavni nedostatci ovakvoga pristupa učenju i poučavanju istaknuti su u više navrata: učenici su nedovoljno aktivni u radu, smanjena je mogućnost njihova individualnog napretka, a posljedično, i njihova motiviranost za razumijevanje i usvajanje nastavnoga gradiva. U nastojanju za poboljšanjem i osuvremenjivanjem odgojno-obrazovnoga sustava, u domaćim se razvojnim i kurikularnim dokumentima sve više ističe važnost uvođenja i primjene suvremenih metoda učenja i poučavanja kojima je zajednička karakteristika ostvarivanje suradničkoga odnosa između učitelja i učenika. Nastavnike se na ovaj način usmjerava na upoznavanje, osmišljavanje i primjenu novih metodičkih scenarija i nastavnih strategija s ciljem postizanja kvalitetnije nastave te povećanja zanimanja i motiviranosti učenika. Učenici, s druge strane, postaju aktivni sudionici nastavnoga procesa, sudjelujući u svim fazama realizacije nastavnih situacija, od njihova osmišljavanja do vrednovanja (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010).

Dramski odgoj – oblik poučavanja i učenja dramskim iskustvom – jedna je od potencijalnih suvremenih metoda koju bi valjalo češće primjenjivati u nastavi. Dramski pedagoški rad već je dugo prisutan u hrvatskim dječim kazalištima, a postupno, no veoma sporo, ulazi i u odgojno-obrazovne ustanove (Radetić-Ivetić, J., 2007). Dramske metode omogućuju iskustveno učenje, odnosno učenje s razumijevanjem, te stvaranje poticajnoga i pozitivnoga nastavnog ozračja (Stanišić, E., 2015). Dramskim se izrazom omogućuje da svaki učenik *čuje, vidi, izgovori, učini i razumije odgojno-obrazovni sadržaj u skladu sa svojim mogućnostima*, istovremeno osjećajući pripadnost skupini (Vilić-Kolobarić, K., 2007, 17). Za razliku od uvriježena mišljenja, dramskim se odgojem ne razvija samo dramska darovitost, već je on koristan za razvijanje cjelokupne ličnosti te kao priprema djeteta/učenika za suočavanje i nošenje sa složenim životnim zahtjevima: *on pomaže djetetu u razvijanju osjećajnosti i osjetilnosti, govornih i drugih izražajnih sposobnosti i komunikacijskih vještina, mašte, kreativnosti, otkrivanju i razvijanju sklonosti, sposobnosti, formiranju stavova, stjecanju i razvijanju društvene svijesti i njezinih sastavnica: (samo)kritičnosti, odgovornosti, snošljivosti, razvijanju humanih moralnih uvjerenja i razumijevanju međuljudskih odnosa te stjecanju sigurnosti i samopouzdanja* (Lugomer, V., 2000/2001, 1).

Dramski odgoj usko je vezan uz dramsku umjetnost, no, u dramskoj se umjetnosti dramatski doživljaj svijeta pretvara u umjetnost, a u dramskome odgoju on se realizira kroz neki oblik vođene, organizirane igre (Lugomer, V., 2000/2001).

Specifičnost je dramskoga odgoja da se služi dramskim izrazom kao vlastitim medijem. Dramski je izraz, pak, *svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, pojave, predmeti i odnosi predstavljeni pomoću odigranih uloga i situacija* (Krušić, V., 2007, 13). Takvih postupaka ima mnogo te oni ne zahtijevaju učenje glume, već posezanje za vlastitom dramskom sposobnošću koja je kao antropološka, no često zaboravljena osobina, svojstvena svim ljudima. Unatoč fikcijskome karakteru, dramska je aktivnost za neposrednoga sudionika/igrača živo, uzbudljivo, emotivno i ispunjavajuće iskustvo (Krušić, V., 2007). Dramska aktivnost, objašnjava Vlado Krušić (2007), izrazito je privlačna jer djeluje *holistički integrirajući intelektualnu spoznaju, proživljene emocije i estetski doživljaj u cjelovito iskustvo koje potkrepljuje i osnažuje svaki dalji korak osobnog aktiviteta sudionika usmjerenog bilo na učenje, na osobni rast, na javno izražavanje ili pak na liječenje* (Krušić, V., 2007, 14). Važan element dramske aktivnosti jest pokret. Naime, pokret omogućuje izvođaču da doživi, proživi i stvori određeno iskustvo. To ga iskustvo, pak, može dovesti do određenoga cilja, poput razumijevanja sebe, vlastite fizionomije, razumijevanja drugih, učenja gradiva, proživljavanja određenoga osjećaja ili situacije, isprobavanja itd.

Suvremeno učenje i poučavanje temelji se na proživljenome iskustvu i praktičnome radu. Učenik postaje središte, individua koja želi i treba biti primijećena, prihvaćena i saslušana, koja ima potrebu i pravo iskazati svoje stavove i mišljenja, biti uspješna te sudjelovati u školskim aktivnostima, a pritom se i zabaviti. Zadovoljavanje ovih potreba i povezivanje odgojno-obrazovnih sadržaja s učenikovim osjećajima te osjetilnim i intelektualnim iskustvom ključni su preduvjeti uspješnoga odgojno-obrazovnog procesa u suvremenome društvu (Stanišić, E., 2015). Ines Škuflić-Horvat (2008) ističe vrijednost ulaska dramskoga odgoja u odgojno-obrazovni sustav s obzirom na preklapanja u njihovim ciljevima, poput zahtjeva za kreativnošću i estetskim razvojem djeteta/učenika, razvijanjem sposobnosti kritičkoga mišljenja, razvojem socijalnih i komunikacijskih vještina te moralnih i duhovnih vrijednosti (Škuflić-Horvat, I., 2008). Autorica navodi nekoliko načina na koje je moguće ostvariti uvođenje dramskoga odgoja u škole: *kao posebnog umjetničkog nastavnog predmeta (poput likovne i glazbene kulture); kao dijela nastave materinskog jezika; kao metode rada koja služi kompleksnijem usvajanju gradiva u različitim predmetima* (Škuflić-Horvat, I., 2008, 112). Za temu ovoga rada osobito je zanimljiv posljednji prijedlog koji ukazuje na mogućnosti korištenja dramskoga odgoja kao jedne od metoda učenja i poučavanja.

Kada govorimo o drami i dramskome odgoju, u svakodnevnoj literaturi i govoru vladala je, a još uvijek djelomično vlada, prava terminološka zbrka. Koriste se razni izrazi i istoznačnice koje se vežu uz dramski odgoj. Iva Gruić, Maša Rimac

Jurinović i Jelena Vignjević odlučile su prekinuti tu višegodišnju zbrku u članku *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnom procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika* (u tisku). Autorice člankom iznose najnoviju klasifikaciju dramske pedagogije koja razgraničava dva tipa drame. Odgojni tip drame, koji se koristi u svrhu osobnoga razvoja te u svrhu poučavanja i učenja, autorice nazivaju *dramsko izražavanje*, a izvedbeni tip drame, koji se vezuje uz umjetničku mogućnost dramskoga medija, nazivaju *dramsko stvaralaštvo* (Gruić, I., Rimac Jurinović, M., Vignjević, J.). Dakle, ako govorimo o provođenju dramskoga odgoja u odgojno-obrazovnome procesu, govorit ćemo o *dramskom izražavanju* u nastavi. No, postoji mnogo načina kako se dramski izraz može koristiti u nastavi. U literaturi o dramskome radu koriste se pojmovi: dramske tehnike, dramske metode, strategije, konvencije te dramski postupci. Ranije spomenute autorice i tu nailaze na problem jer su ti pojmovi često istoznačnice, a katkad imaju različita značenja jer su uglavnom prevedeni s engleskoga jezika. Autorice zaključuju da je najbolje razgraničiti sve ponuđene pojmove na dva glavna oblika. Prvi bi ukazivao na jednostavnije, a drugi na složenije oblike. Složeniji dramski oblici su dramske metode, a jednostavniji su dramske tehnike koje se dijele na improvizacije, vježbe i dramske igre (Gruić, I., Rimac Jurinović, M., Vignjević, J.). Mogućnosti dramskih tehnika u nastavnome procesu bit će opisane u ovome radu. U pozadini svih ovih aktivnosti je igra, odnosno igranje kao najprirodnija aktivnost djeteta, kojom ono stječe svoja prva iskustva i spoznaje, kroz koju najlakše i najbrže uči i koja se kao takva nameće kao *najprirodnija forma novoga obrazovanja*, nasuprot *drila pažnje,* tradicionalnoga odgojno-obrazovnog sustava (Damjanov, J., 1982, 239). Iako je ponekad vrlo teško povući jasnu granicu između navedenih oblika odgojno-dramskoga rada, određene karakteristike omogućavaju njihovo razlikovanje i najbolji odabir u konkretnim nastavnim situacijama. Za dramske je igre karakteristično postojanje jasnih pravila kojih se svi sudionici moraju pridržavati te usmjerenost na konačni cilj. Za razliku od scenske igre u kojoj glumci igraju prema zadanome predlošku, *u dramskoj igri igrači, u stvaralačkome procesu, sami određuju sadržaj i način njegove realizacije* (Škuflić-Horvat, I., 2008, 111). Igrači na ovaj način dobivaju mogućnost prenošenja i uživljavanja u različite situacije, likove, pojave i stvari pomoću riječi, pokreta i zvuka, a nastavni proces uz obrazovnu dimenziju ostvaruje i onu odgojnu (Lugomer, V., 2000/2001, 1). I u dramskim vježbama svim je sudionicima postavljen jasan zadatak, no nema nadmetanja, već se zadatak izvodi prema pojedinačnim ili skupnim mogućnostima sudionika (Lekić, K. i dr., 2007). Dramsku improvizaciju karakterizira neposrednost i pristupačnost jer ne zahtijeva dugotrajnu pripremu. Učenici odmah postaju aktivni sudionici pa se improvizacijom najbrže dolazi do rezultata (Lekić, K. i

dr., 2007). No, ipak, kod dramske improvizacije u nastavi nešto je uvijek zadano ili unaprijed dogovoreno, a služi kao polazište za improviziranu igru kojom će se razviti ono što je zadano. Mogu biti zadane uloge, likovi koji će se igrati dok se tekst improvizira, a moguće je i dogovoriti tijek prizora, pri čemu je improvizaciji prepuštena sāma izvedba. Ono što se zadaje naziva se zadanim okolnostima ili elementima (Lekić, K. i dr., 2007).

Dramsko izražavanje u srednjoškolskoj nastavi Likovne umjetnosti

U dosadašnjoj nastavnoj praksi i literaturi dramsko izražavanje najviše se povezivalo s nastavom Hrvatskoga jezika. U ovome radu žele se istaknuti njegove mogućnosti u učenju i poučavanju srednjoškolskoga predmeta Likovna umjetnost. Pritom je važno napomenuti da je već Jadranka Damjanov – utemeljiteljica metodike nastave povijesti (likovne) umjetnosti u Hrvatskoj (Alviž, J., 2016) i zagovornica obrazovanja utemeljenoga na igri (Damjanov, J., 1998) – među brojnim metodičkim vježbama predviđenima za nastavu povijesti (likovne) umjetnosti osmislila i one koje u sebi sadrže dramske elemente. Zalažući se za *njegovanje svih osjetila* kod djece, učenje kroz *igru* kao *prvi manifestni oblik jedinstva svih jezika u djeteta* te *uzajamnost* u nastavnome procesu *kao preduvjet svakog istinskog komuniciranja*, Damjanov je u knjizi *Umjetnost Avantura* (1998.) opisala i fotodokumentirala *praizvedbe* (autorica sāma koristi ovaj, inače, kazališni pojam) osamdeset radionica održanih 1990-ih godina u *slobodnoj školi radioničkoga tipa* u Centru za kulturu i obrazovanje "Zagreb" (Damjanov, J., 1998). Među opisanim radionicama, u čijoj izvedbi vrlo često ključnu ulogu ima kretanje sudionika i istraživanje umjetničkih djela i likovnih pojava svim osjetilima, opisani su, na primjer, i prijedlozi *dramoleta* kao jedne od mogućnosti istraživanja komunikacijskih struktura u arhitekturi, zatim *kazališta sjena* za istraživanje (apsolutne) plohe, *plesa* kao načina kinetičkoga osvještavanja simetrija, *glumljenja* temeljnih funkcija arhitekture i njihovih veza, *pjevanja* linija na temelju analogije s trima dimenzijama zvuka, *glumljenje* položaja likova u slikarskim i kiparskim djelima u cilju *po-istovjećivanja* i *od-istovjećivanja* s prikazanim, *čitanje* pjesama i dr. (Damjanov, J., 1998, 18-19, 26-27, 34-35, 82-83, 94-95, 106-107). Unatoč njihovu provjerenom i pozitivnom utjecaju na dubinsko razumijevanje likovnih pojava, razvijanje vizualne/likovne pismenosti te općenito senzibiliziranje pojedinca za sve složenije svakodnevno vizualno okruženje, ovakvi svestrani načini bavljenja likovnom umjetnošću, nažalost, još uvijek nisu u dovoljnoj mjeri zaživjeli u hrvatskome školstvu. U želji za njihovom afirmacijom u nastavi i sadržajnom

nadogradnjom, u nastavku se donose prijedlozi nekoliko dramskih metodičko-didaktičkih vježbi ostvarivih u nastavi Likovne umjetnosti. Vrijedno je istaknuti da su neke od opisanih vježba uspješno izvedene školske godine 2015./2016. u prvim razredima V. gimnazije u Zagrebu, u sklopu kolegija *Praktikum i izvođenje nastave I*, to jest studentske prakse na diplomskome studiju nastavničkoga smjera Odsjeka za povijest umjetnosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Vježbe je izvela i prilagodila potrebama nastave Likovne umjetnosti studentica Jelena Kovačić pod mentorstvom dr. sc. Josipe Alviž, izvođača kolegija i Vesne Mišljenović, profesorice Likovne umjetnosti na zagrebačkoj V. gimnaziji. Vježbe su predstavljene i u diplomskome radu Jelene Kovačić pod naslovom *Dramski odgoj u srednjoškolskome učenju i poučavanju: prijedlozi metodičko-didaktičkih vježbi u nastavi Likovne umjetnosti i Hrvatskoga jezika* (mentori: dr. sc. Josipa Alviž, dr. sc. Dean Slavić), obranjenom na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u lipnju 2017. godine. Opisom vježbi u nastavku rada željeli bismo ih učiniti dostupnijima široj stručnoj javnosti i potaknuti njihovu daljnju primjenu u nastavnoj praksi.

Prijedlozi dramskih igara i vježbi u nastavi Likovne umjetnosti

Dramske je tehnike (igre, vježbe i improvizacije) u nastavi Likovne umjetnosti najbolje upotrijebiti u uvodnome, motivacijskom dijelu sata ili kod sintetiziranja gradiva na kraju sata. One se mogu primjenjivati i tijekom cijeloga školskog sata, ovisno o temi nastavne jedinice. Nastavna jedinica ne mora biti povezana s kazalištem ili dramom kao umjetničkom vrstom, već se uz malo hrabrosti, mašte i iskustva mnoge dramske igre i vježbe mogu primijeniti na različite teme i nastavne jedinice. Osnovna ideja za većinu vježba opisanih u nastavku preuzeta je iz priručnika *Igram se, a učim* (2007) te je sadržajno i izvedbeno prilagođena potrebama nastave Likovne umjetnosti.

Dramska vježba *Neverbalno opisivanje slike*

Dramska vježba *Neverbalno opisivanje slike* izrazito je djelotovorna, zanimljiva i maštovita vježba koja otvara pitanje možemo li sliku "vidjeti" bez gledanja, odnosno korištenjem drugih osjetila, prije svega sluha. Vježba, njezin tijek i pravila detaljno su opisani u priručniku *Igram se, a učim* (2007). Učenici se dijele u parove. Igrač B sjeda na stolac, a igrač A veže mu oči maramom. Nastavnik dijeli svim A igračima unaprijed pripremljene reprodukcije likovnih djela. Nakon što

ih dobro prouče, A igrači trebaju sliku opisati neverbalno – pokretom, dodirom ili zvukom (šumovima, improvizacijama glazbe, neartikuliranim glasovima). Nakon što se taj dio završi, B igrači skidaju poveze, sjedajući u krug, a A igrači staju iza njih i pritom paze da njihov suigrač ne vidi reprodukciju koju oni drže iznad B igrača, kako bi je svi ostali mogli vidjeti. B igrač opisuje sliku riječima, odnosno, opisuje vlastito iskustvo koje je doživio dodirom, pokretom ili zvukom. Nastavnik pomaže suigraču pitanjima, na primjer: *Kakvo je osnovno raspoloženje na slici? Koje boje prevladavaju? Kakvi oblici? Ima li ljudskih likova? Ako ima, u kakvom su odnosu? Prikazuje li slika otvoren ili zatvoren prostor? Je li prikazano koje godišnje doba?* Tek nakon odgovaranja na pitanja, B igrač može vidjeti sliku. Nakon toga, suigrači mogu zamijeniti uloge. A igrač sada ima povezane oči, a B igrač uzima novu reprodukciju likovnoga djela koju mu je dao nastavnik i neverbalno opisuje što vidi. Daljnji je tijek jednak već opisanome postupku. *Neverbalnim opisivanjem slike* kod učenika u velikoj mjeri razvijamo suradnju i zajedništvo skupine, pozornost i koncentraciju, maštu, sposobnost zamišljanja i doživljavanja, pamćenje, zaključivanje i logičko mišljenje te osjetilnost i osjetilno pamćenje, a također se razvijaju pokretljivost, spretnost, glas i govorna izražajnost (Lekić, K. i dr., 2007).

Motivacijska vježba *Neverbalno opisivanje slike* izvedena je u prvome razredu gimnazije u okviru nastavne jedinice *Analiza umjetničkoga djela.* Od nastavnih pomagala korišteni su povez za oči, reprodukcija likovnoga djela prikazana na projekcijskome platnu (likovni primjer može biti reproduciran i na papiru), računalo te projektor. Izvedba vježbe u razredu bila je prilagođena broju učenika. Ulogu A igrača preuzela je izvođačica sata, studentica Jelena Kovačić, a ulogu B igrača učenik koji se dobrovoljno javio. Ostatak razreda aktivno je sudjelovao u vježbi tako što su svi učenici zatvorili oči kako bi prošli kroz iskustvo dok je voditeljica, kao A igrač, zvukom i pokretom opisivala sliku. Nakon odslušanoga i proživljenoga iskustva učenici su imali nekoliko minuta da razmisle o onome što su čuli, a zatim ih se pitanjima vodilo do kraja vježbe: *Na temelju zvukova koje ste čuli, što mislite prevladavaju li na slici tople ili hladne boje? Radi li se o figurativnoj ili apstraktnoj slici? Što mislite, jesu li boje nanesene impastnim ili lazurnim namazom? Jesu li oblici na slici pravilni ili nepravilni? Jesu li dinamični ili statični? Kakve su emocije u vama izazvali zvukovi (ugodu, sreću, nemir, tugu, tjeskobu...)? Prepoznajte li temu ove slike? Možete li pretpostaviti o kojem umjetničkom djelu ili umjetniku se radi?* Učenik u ulozi B igrača najviše je sudjelovao i odgovarao na pitanja, no, aktivni su bili i ostali učenici, doprinoseći opisu slike svojim odgovorima. U opisanoj vježbi korištena je reprodukcija slike *Zvjezdana noć* (1889; Slika 1) nizozemskoga postimpresionističkog slikara Vincenta van Gogha (1853

– 1890) kao izvrstan primjer u kojemu se umjetnikovo unutarnje stanje, izraženo kroz prikaz dinamičnoga noćnog krajolika, može odlično demonstrirati zvukom (na primjer, pucketanjem prstiju kao asocijacijom na titranje zvijezda, glasnim i snažnim puhanjem i šuštanjem za dočaravanje vrtložnih poteza kista, modre boje neba i cjelokupnoga ugođaja na slici). No, ovim tipom dramske vježbe mogu se analizirati slike bilo kojeg umjetničkog razdoblja te je ona prilagodljiva obradi različitoga nastavnog gradiva, odnosno u situacijama u kojima nastavnici prepoznaju da ima mjesta za drugačiju analizu i igranje. Oduševljenje učenika primijetilo se već samim načinom rada. Učenici su bili aktivni, znatiželjni, igrali su se te su došli do postavljenoga cilja, o čemu svjedoči činjenica da je veliki broj učenika odgonetnuo sve značajke likovnoga djela koje su se od njih tražile. Na taj način ostvareni su odgovarajući odgojno-obrazovni ishodi poput prepoznavanja i opisivanja boja, oblika, teme, sadržaja i ugođaja na slici. U odgojnome smislu, opisana vježba doprinosi razvitku međusobnoga povjerenja i prepuštanja partneru te prevladavanju straha od pogreške, s obzirom da se učenike ohrabruje da bez straha izgovaraju ono što su osjetili.

Slika 1. Vincent van Gogh, Zvjezdana noć, 1889, ulje na platnu, 73 × 92 cm, Museum of Modern Art, New York City.
Izvor: Wikipedia.

Dramska igra *Kipovi*

Dramska igra *Kipovi* u nastavi se Likovne umjetnosti može izvesti u svim četirima razredima srednje škole, pri obradi različitih umjetničkih djela (slikarskih i kiparskih), stilskih razdoblja, likovnih pravaca i autora. Igru je najbolje izvesti u uvodnome dijelu sata. Kao i prethodna vježba, opis igre *Kipovi* može se pronaći u priručniku *Igram se, a učim* (2007). Izvorno je osmišljena da se izvodi u paru, no, može se izvesti i u skupini. Za vježbu je potreban dio učionice bez klupa. Najprije je potrebno igrače podijeliti u parove. Jedan je igrač kipar, a drugi glina (ili neki drugi kiparski materijal). Kipar treba od gline (tijela suigrača) oblikovati odgovarajući kip. Nastavnik je taj koji zadaje temu (na primjer, sportsko natjecanje), lik (na primjer, sportaš) i osjećaj (na primjer, uzbuđenje). Nakon modeliranja, izrađena kiparska djela se razgledavaju, nakon čega igrači zamjenjuju uloge. Moguće je oblikovati i skulpturalne grupe s dvoje ili više igrača. Pritom je jedan igrač kipar, a drugi su igrači glina. Vježba se može izvesti i tako da svaki igrač oblikuje kip od vlastitoga tijela. Najjednostavniji oblik vježbe je da jedan igrač zadaje biće, stvar ili pojavu u koje se igrači trebaju pretvoriti. Svi djeluju istovremeno, a igrač koji je zadao pojam razgledava kipove i bira onaj koji mu se čini najuspješniji. Jednako kao i sa *živim slikama*, na ovaj se način mogu osvijestiti i izraziti odnosi likova, likovni problem ili osjećaj koji se prikazuje te različite situacije. Kipovi na kraju mogu i "oživjeti", pokrenuti se i izreći svoje misli naglas. Vježba se može popratiti glazbom koja emocionalno angažira igrače (Lekić, K. i dr., 2007).

U nastavi Likovne umjetnosti učenicima u ulozi kipara mogu se podijeliti reprodukcije različitih kiparskih djela te zadati da na jednak ili sličan način oblikuju svoj kip. Na ovaj način učenici na vrlo lagodan, no istovremeno analitičan i kreativan način moraju prvo vrlo detaljno proučiti zadana kiparska djela, njihove kompozicijske karakteristike, ulogu materijala u oblikovanju, stav prikazanih likova u slučaju figuralnih djela, odnose pojedinih dijelova kipa, njegove proporcije, statiku, način oblikovanja i sl. Učenici u ulozi skulpture će, s druge strane, posvjedočiti o težini, to jest prirodnosti pojedinoga stava, osjećaju koji u njima izaziva glumljenje određenoga kipa itd. Na kraju vježbe rezultati se (*učenici kipovi*) mogu fotografirati i umetnuti u prezentaciju usporedno s odgovarajućim kiparskim djelima. Može se održati i malo natjecanje u kojemu će učenici ocjenjivati uspješnost pojedinoga ostvaraja u usporedbi sa stvarnim kiparskim djelom, a može se izvesti i kratki intervju s učenicima kiparima u kojemu oni moraju opisati kojim su se likovnim problemima bavili pri izvedbi svoga kiparskog djela.

Prilagođena nastavi Likovne umjetnosti, vježba je provedena u prvome razredu gimnazije u sklopu nastavne jedinice *Kompozicija likovnoga djela*. Učenike se u

nastavnu jedinicu uvelo igrom u prostoru. Učenici su se podijelili u skupine od četvero sudionika. Jedan je učenik bio slikar, a ostali su "glumili" likovne (točku, liniju, plohu, boju) ili figuralne elemente (ljudski ili životinjski likovi, elementi krajolika) razmještene na način da tvore vodoravnu, okomitu ili dijagonalnu kompoziciju. Igrač u ulozi slikara imao je zadatak da na zamišljenome platnu "naslika" svoje djelo. Pritom si je mogao pomoći i učioničkim namještajem, stolicama i klupama. Nakon što su se učenici međusobno dogovorili i izvršili zadatak, slijedilo je razgledavanje djela. Ostali učenici u razredu promatrali su nastala umjetnička djela, glumeći publiku u galeriji, te su pokušavali prepoznati nastale oblike, motive i elemente na slici. Po dovršetku ovoga dijela vježbe učenicima se postavilo pitanje zašto su sve ovo radili te se ponovila ili usvojila definicija kompozicije u likovnome djelu. Zaključilo se da je raspored elemenata i likova na slikarskome djelu veoma važan jer pomoću tih elemenata i njihova odnosa iščitavamo vrstu kompozicije. Nakon toga se krenulo u daljnju obradu gradiva.

Opisanom vježbom i njezinim inačicama ostvaruju se mnogi obrazovni, funkcionalni i odgojni nastavni zadatci i ciljevi poput samostalnoga, analitičkoga uočavanja formalnih i sadržajnih karakteristika zadanih likovnih djela, razvijanja pažnje i koncentracije te logičnosti mišljenja. Nadalje, razvijaju se sposobnost apstraktnoga mišljenja i generalizacije, kao i motoričke sposobnosti, sposobnosti zamišljanja, doživljavanja i neverbalnoga izražavanja, mašta i kreativnost. Također, dolazi do razvijanja kritičnosti i samokritičnosti, tolerancije i uvažavanja različitosti, razvijanja povjerenja u skupini i razvijanje svijesti o potrebi samoizražavanja. Izvedbu vježbe moguće je mijenjati i nadograditi te se tada mijenjaju, proširuju ili pojačavaju učinci koji se tim postupkom ostvaruju (Fileš, G. i dr., 2008).

Dramska vježba *Vođena mašta*

Dramsku vježbu *Vođena mašta* moguće je izvoditi u svim nastavnim cjelinama u kojima se obrađuju karakteristike pojedinih stilskih razdoblja ili likovnih pravaca. Vježbu je najbolje izvoditi uz instrumentalnu glazbu koju nastavnik bira prema sadržaju i cilju vježbe. Vježba se izvodi individualno i frontalno. Učenici, udobno smješteni, duboko i smireno dišu te pokušavaju zamisliti ono što im nastavnik govori. Nastavnik učenike postupno vodi kroz zamišljene situacije, prostore i događaje, zadajući im što više osjetilnih zadataka. Nakon vježbe, učenike bi trebalo pitati što su zamišljali (Lekić, K. i dr., 2007).

U nastavku opisana inačica ove vježbe osmišljena je za treći razred gimnazije, kao uvod u nastavnu jedinicu *Impresionizam*. Nakon što se učenicima objasni tijek vježbe, pušta se odgovarajuća glazba, na primjer *Mjesečina* Claudea Debussyja (1862 – 1918) ili neko drugo glazbeno djelo koje se vezuje uz to razdoblje. Nakon toga učenici se pozivaju da sklope oči i zamišljaju sljedeći prizor: *Nalazite se na livadi, ljetno je poslijepodne. Osluškujete zvukove prirode. Što čujete?* (kratka pauza, bez odgovaranja) *Hodate, i najednom čujete glasanje galebova u pozadini. Krećete prema njima. U pozadini, iza prepletenoga granja drveća, vidite odsjaj vode, rijeke koja mirno teče. Potrčite u tom pravcu. Sunce polako zalazi i odražava se na vodi, zajedno s krošnjama drveća i oblacima. Vidite brodice, nekoliko njih. Mirno je. Dječak i njegov djed pecaju na brodici. Osjećate mir i sreću, ispunjeni ste. Poželite sjesti pa sjednete na obalu. Promatrate, samo promatrate i primjećujete ljepotu prizora. Uočavate igru boja i svjetlosti u svjetlucanju vode, prekrasno nebo, iskrenost, mir.* Učenike treba pustiti da uživaju u prizoru, ako je moguće sve do završetka instrumentalne skladbe koju slušaju u pozadini. Nakon toga ih se upućuje da otvore oči. Kroz razgovor o zamišljenome prizoru i ukazivanje na neke od ključnih karakteristika impresionističkoga slikarstva, učenicima se postupno otkriva tema nastavne jedinice te se reproducira prvi likovni primjer, slika *Na obali Seine, Bennecourt* (1868; Slika 4) Claude Moneta (1840 – 1926) koju učenici uspoređuje s vlastitim iskustvom i mentalnim slikama stvorenim u procesu vođenoga maštanja. Bitno je da se opis prizora, koji nastavnik koristi za uvođenje učenika u maštanje, u što više elemenata poklapa s likovnim primjerom ili primjerima koji će se analizirati u nastavku sata.

Vođeno maštanje može se temeljiti i na opisima slika koje su nam ostavili sāmi umjetnici (na primjer Vincent van Gogh, Vasilij Kandinski ili Henri Matisse) te se na taj način još čvršće povezati s njihovim stvaralaštvom. Ako se, pak, želi ostvariti korelacija s drugim nastavnim predmetima, na primjer nastavom Hrvatskoga jezika, kao tekstualna podloga za vođeno maštanje mogu poslužiti i ulomci iz književnih djela poput citata iz romana *Combray* (1913.) Marcela Prousta, kao izvrsna poveznica s nastavnom jedinicom posvećenom impresionističkom slikarstvu: *Ali tok se rijeke malo dalje usporavao prolazeći posjedom čiji je vlasnik dopustio javnosti slobodan pristup i nalazio zadovoljstvo u vodenom vrtlarstvu, pa je u jezercima koje Vivonne puni vodom, uredio prave vrtove od rascvjetanih bijelih lopoča. Kako su obale na tom mjestu bile gusto obrasle šumom, velika su stabla bacala sjenu na vodu, koja je zbog toga obično bila zagasitozelena; ali je kadikad, kad smo se vraćali kući za vedrih večeri poslije oluje, bila jarko i ocjelno modra s primjesom ljubičastog, te se doimala pregrađena i podsjećala na japansku umjetnost. Tu i tamo se lopočev cvijet na površini vode crvenio kao jagoda; u sredini grimizan a na rubovima*

bijel. Malo dalje su cvjetovi bili brojniji ali bljeđi, hrapaviji, zrnastiji, naboraniji i nasumce poredani u tako dražesne kolobare da se moglo pomisliti da voda nakon tužnog svršetka neke svetkovine odnosi ruže s maškom u pokidanim vijencima. Drugdje se pak činilo da je jedan kutak sačuvan za obične vrste, među kojima se isticala čista bjelina i rumenilo večernicâ; opranih kućanski brižno, kao da su od porculana; a još malo dalje bijahu natiskane jedna do druge, kao u kakvoj plovnoj vrtnoj gredici; reklo bi se da su vrtne maćuhice sletjele poput leptira plavičastih i ledenih krila na prozirnu padinu toga vodenog cvjetnjaka; pa i nebeskog cvjetnjaka, jer je nebo davalo tom cvijeću tlo skupocjenije i dirljivije boje nego što su bile boje samog cvijeća; bilo da se nebo popodne iskrilo pod lopočima u kaleidoskopu pozorne, nijeme i pomične sreće, bilo da se s večeri punilo, kao kakva daleka luka, rumenilom i snatrenjem sunca na zalasku, pa se neprestance mijenjalo da bi oko vjenčića stalnijih boja uvijek ostajalo s onim najdubljim, najprolaznijim i najtajanstvenijim, s onim beskrajnim u vremenu, vječito se činilo da to cvijeće raste nasred neba (Proust, M., 2014 [1913], 180-181). Nakon čitanja učenicima se daje vrijeme da integriraju i opišu svoje doživljaje i iskustva te se kreće s upoznavanjem i analizom odgovarajućih likovnih primjera poput slika lopoča Claudea Moneta i Slave Raškaj (1877 – 1906).

I ovom se vježbom kod učenika razvija sposobnost zamišljanja i uživljavanja, doživljavanja i izražavanja doživljenog. Vježba potiče i razvijanje maštovitosti i kreativnosti, pažnje i koncentracije te sposobnosti slušanja. Učenici razvijaju zanimanje za nove situacije, ljude, krajeve, prostore i vrijeme, kao i za različite oblike i mogućnosti umjetničkoga stvaralaštva te doživljavanja umjetničkih djela (Fileš, G. i dr., 2008). Kvalitetno osmišljenom i izvedenom vježbom učenicima se na zanimljiv i inovativan način može približiti likovno stvaralaštvo različitih stilskih razdoblja i likovnih pravaca.

Slika 4. Claude Monet, Na obali Seine, Bennecourt, 1868, ulje na platnu, 81.5 × 100.7 cm, Art Institute of Chicago. Izvor: Wikipedia.

Dramska igra *Tko sam?*

Dramska igra *Tko sam?* može se igrati u bilo kojem razredu i nastavnome predmetu. U ovome radu prilagođena je za izvođenje u drugom, trećem i četvrtom razredu kao mogućnost drugačijega načina ponavljanja gradiva iz Likovne umjetnosti prije provjere znanja ili na kraju školske godine. Izvorni opis vježbe nalazi se u već spomenutome priručniku *Igram se, a učim* (2007). Vježba je osmišljena tako da igrači sjede u širokome krugu. Svaki igrač na papiru treba napisati ime jedne poznate osobe i svoj papirić zalijepiti na leđa osobe koja sjedi s njegove desne strane. Tako svatko na leđima ima ime osobe čiji identitet treba otkriti. Igru počinje bilo koji igrač tako što će ustati i stati u središte kruga. Prvo se treba okrenuti na mjestu kako bi svi igrači vidjeli ime zapisano na njegovim leđima, a zatim svojim suigračima počinje postavljati pitanja o osobi čije ime nosi. Pitanja postavlja u prvome licu jednine, kao da je on ta osoba, na primjer *Jesam li umjetnik? Jesam li slikar?* itd. Drugi igrači odgovaraju samo s *da* ili *ne*. Igrač ima samo nekoliko minuta za postavljanje pitanja i pogađanje rješenja, a zatim u središte

staje drugi igrač. Kako bi se skratilo trajanje igre, igrače je moguće podijeliti u manje skupine koje igraju istovremeno ili igraju jedna protiv druge (Lekić, K. i dr., 2007).

U četverogodišnjem nastavnom programu Likovne umjetnosti učenici se od drugoga do četvrtoga razreda upoznaju s povijesnim ulogama i stilskim preobrazbama likovne umjetnosti te s međudjelovanjem likovne umjetnosti i drugih umjetničkih vrsta i znanstvenih disciplina (Nastavni program za Likovnu umjetnost, 1994). Primjer vježbe opisane u nastavku osmišljen je za ponavljanje umjetnosti renesanse koja se obrađuje u trećem razredu srednje škole, no isti oblik vježbe može se provoditi i u bilo kojem drugom razredu te se prilagoditi drugom stilskom razdoblju. Na početku sata klupe bi se trebale razmjestiti uza zidove tako da učenici mogu sjesti u krug u sredini učionice. Kako bi se ubrzao proces izvođenja vježbe, nastavnik može imati pripremljene papiriće na kojima su napisana imena renesansnih umjetnika te pojmovi ključni za razumijevanje umjetnosti renesanse, a uz nazive slikarskih, kiparskih ili arhitektonskih djela može pripremiti i njihove reprodukcije koje će također biti zalijepljene na leđima igrača. Jednako tako, može donijeti i prazne, samoljepljive papiriće na koje će učenici sami napisati relevantne pojmove, imena umjetnika i nazive njihovih djela. Bilo bi poželjno pripremiti i prezentaciju s kvalitetnim reprodukcijama likovnih primjera. Učenicima se treba objasniti da će se na ovaj način ponoviti gradivo renesansne. Nastavnik učenike mora uputiti kako trebaju formulirati svoja pitanja. Na primjer, pitanje može biti *Jesam li ja renesansa slika? Jesam li kip? Jesam li ja renesansna građevina? Nalazim li se u Firenci? Jesam li sakralna građevina? Jesam li longitudinalna građevina? Imam li kupolu?Je li moj autor arhitekt Filippo Brunelleschi?* itd. Kako igra ne bi bila konfuzna, svaki učenik ima pravo na deset do petnaest pitanja kada stane u središte kruga. Učenike je potrebno upozoriti da su na papirićima istaknuti najvažniji predstavnici renesansne umjetnosti, ključni pojmovi i najreprezentativnija likovna djela ovoga razdoblja. Kada učenik dođe do odgovora da je on, na primjer, slika *Posljednja večera*, nastavnik mu može postaviti još nekoliko pitanja u cilju detaljnije analize slike čija će se reprodukcija u tom trenutku prikazati na prezentaciji, vidljiva svim učenicima. Pitanja mogu biti: *Tko je autor djela? Kada je djelo nastalo? Gdje se ono nalazi ili čuva? Kojom slikarskom tehnikom je izrađeno? Koje karakteristike i kompozicijska načela renesansnoga slikarstva prepoznajemo na slici? Na koji je način postignut privid prostora i volumena? Kako su oblikovani likovi? Kakve su karakteristike svjetlosti? Koje boje prepoznajemo i u kakvom su međuodnosu?* itd. Slična pitanja mogu se postavljati i o drugim likovnim primjerima. Kada se jedan likovni primjer u potpunosti proanalizira, druga se djela radi vremenske ograničenosti mogu

s njima samo ukratko usporediti uz isticanje najvažnijih karakteristika. Uspjeh igre ovisi, između ostaloga, i o broju učenika u razredu. Učenike je zato poželjno podijeliti u nekoliko skupina. Zadatak ostaje isti, svaki učenik u svojem krugu ulazi u središte i pokušava odgonetnuti koje je umjetničko djelo. Učenicima se može dati dvadeset i pet minuta za igru i dvadeset minuta za analizu djela.

Opisanom vježbom gradivo se usustavljuje na nov i zabavan način, čime se kod učenika potiče veća motiviranost za učenje. Učenici su animirani samim time što ne sjede u klupama (već će ih razmještanje klupa pripremiti za aktivniju nastavu). Vježbom se također razvija glasovna i govorna izražajnost, pamćenje i logičko zaključivanje te pozornost i usredotočenost, a radom u skupinama osjećaj za suradnju i zajedništvo (Lekić, K. i dr., 2007).

* * *

Iako su mogućnosti dramskoga izražavanja u nastavi Likovne umjetnosti brojne, njihova daljnja razrada prelazi zadane okvire ovoga rada. Stoga smo odlučili predstaviti one dramske vježbe i igre koje su svojom jednostavnošću i prilagodljivošću primjenjive u različitim nastavim situacijama i pri obradi različitih nastavnih sadržaja. S obzirom da nisu statične, nastavnicima mogu poslužiti kao inspiracija za osmišljavanje vlastih igara i vježbi, u skladu s osobnim pristupima nastavi i zahtjevima pojedine nastavne jedinice. U zaključku, nije naodmet još jednom istaknuti kako učenje kroz igru umjetničkome djelu, kao okosnici nastave Likovne umjetnosti, ne umanjuje vrijednost i značaj. Prema riječima Jadranke Damjanov, pionirke ovakvoga pristupa odgoju i obrazovanju na našim prostorima, učenjem kroz igru kao *najprirodniju vježbu* razvijaju se *univerzalni osjetilni jezici*, kinestetski, auditivni i vizualni (Damjanov, J., 1982., 237, 239), a *čovjek koji može misliti na različitim jezicima (i okom i uhom i cijelim tijelom) svestranije se snalazi u svijetu, uspješnije komunicira i sposobniji je da mijenja (stvara)* (Damjanov, J., 1998, XII).

Literatura

Alviž, J. (2016). Ad honorem et in memoriam Jadranka Damjanov. *Kvartal: kronika povijesti umjetnosti u Hrvatskoj,* 1/2; 84-93.

Damjanov, J. (1982). Teze o mogućnostima utemeljenja interdisciplinarnosti u obrazovanju, u: *Interdisciplinarnost znanosti, obrazovanja i inovacija* (ur. Šeparović, Z., Jušić, B.), Zagreb: Društvo psihologa Hrvatske, uz suradnju Pravnog fakulteta, Centra za stručno usavršavanje i suradnju s udruženim radom, 236-239.

Damjanov, J. (1998). *Umjetnost avantura: bilježnica = Art adventure: notebook*. Zagreb: Hermes.

Fileš, G. i dr. (2008). *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskog* jezika. Zagreb*:* Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d.o.o.

Gruić, I., Rimac Jurinović, M., Vignjević, J. (U tisku). *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnom procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika*.

Krušić V. (2007). O dramskom odgoju – osnovni pojmovi, u: *Igram se, a učim!: dramski postupci u razrednoj nastavi* (ur. Radetić-Ivetić, J.), Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj, Pili poslovi d.o.o., 13-15.

Lekić, K. i dr. (2007). *Igram se, a učim!: dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d.o.o.

Lugomer, V. (2000/2001). Dramski odgoj u nastavi. Hrvatski centar za dramski odgoj. Internetske stranice o dramskom odgoju i pedagogiji u Hrvatskoj i svijetu. Preuzeto 4. VIII. 2017. s http://www.hcdo.hr/?page_id=180

Proust, M. (1913 [2014]). *Combray*. S francuskoga preveo Zlatko Crnković. Zagreb: Mozaik knjiga.

Radetić-Ivetić, J. (2007), Uvod. U: *Igram se, a učim!: dramski postupci u razrednoj nastavi* (ur. Radetić-Ivetić, J.), Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj, Pili poslovi d.o.o., 11-12.

Stanišić, E. (2015). Dramske metode u nastavi Hrvatskoga jezika. *Hrvatski:časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 2, 67-77.

Skupina autora. (1994). Nastavni program za Likovnu umjetnost. Ministarstvo kulture i prosvjete. Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske.

Skupina autora. (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Škuflić-Horvat, I. (2008). Dramska nadarenost i njezino provjeravanje, u: *Hrvatski:časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 1, 87-116.

Vilić-Kolobarić, K. (2007). Zašto dramski postupci u razrednoj nastavi?, u: *Igram se, a učim!: dramski postupci u razrednoj nastavi* (ur. Radetić-Ivetić, J.), Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj, Pili poslovi d.o.o., 16-17.

THE DRAMA IN HIGH SCHOOL TEACHING AND LEARNING OF VISUAL ARTS: AREAS OF APPLICATION AND THE PROPOSALS OF METHODICAL-DIDACTIC EXERCISES

Abstract

Recent Croatian curriculum documents emphasize the implementation of diverse learning and teaching methods in order to improve student activity engagement and to stimulate individualisation of teaching process. Unfortunately, these contemporary methods are rarely used in everyday teaching practice. Drama pedagogy – teaching and learning through drama experience – is one of modern methods which should be more frequently used in teaching and learning, taking into account its positive influence on developing students' emotions, sensibility, vocabulary and communication skills, creativity, imagination, attitude formation, building self confidence and self esteem. Simpler forms used in teaching process are drama techniques, while more complex forms are drama methods. Drama games, exercises and improvisations are a part of drama techniques which can be used in all classes and incorporate multiple educational and functional tasks. The following presentation may be considered as an introduction to the possibilities of integrating dramatic expression in secondary school subject Visual Arts, based on dramatic, didactic-methodical exercises which can be used in various educational contents and learning situations.

Keywords: Visual Arts, dramatic expression in teaching, curriculum, contemporary learning and teaching, education

NASTAVNA KOMUNIKACIJA NA SATU GLAZBENE KULTURE

Zrinka Barić
Umjetnička škola Beli Manastir
Hrvatska

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK 37:78

Sažetak

Glazbena je nastava u osnovnoj školi tijekom povijesti doživljavala mnoge promjene i reforme koje su bitno utjecale na njezin razvoj. U središtu novog programa otvoreni je model koji njeguje slušanje i upoznavanje glazbe i daje nastavnicima mogućnost samostalnog oblikovanja nastavnoga procesa. Kako bi se ostvarilo kvalitetno ozračje za glazbeni odgoj i obrazovanje, prije svega, potrebna je komunikacija temeljena na međusobnom poštovanju, kao i izgradnja društvenih odnosa koji potiču motivaciju, učenje i, u konačnici, uzajamno uvažavanje.

S ciljem stjecanja uvida u perspektivu učenika o nastavi te komunikaciji s nastavnikom na satu Glazbene kulture, provedeno je istraživanje na uzorku od 116 učenika predmetne nastave iz osnovnih škola Osječko-baranjske županije. Razmatrane su varijable vezane uz razred i spol, ali i vrstu škole, pa se ispitanike podijelilo u dvije skupine: na one koji polaze osnovnu glazbenu školu (N = 60) i one koji ju ne pohađaju (N = 56).

Iz rezultata je vidljivo da većina učenika ima pozitivan stav o nastavi i komunikaciji s nastavnikom Glazbene kulture. Primjećuje se da stariji učenici, za razliku od mlađih, pokazuju veće zanimanje za dobar odnos s nastavnikom te im je važnije njegovo poštovanje, pohvala i poticaj za rad. To bi se moglo objasniti svojevrsnom emocionalnom i socijalnom zrelošću koja se u toj dobi počinje izraženije razvijati. Po pitanju razlika u spolu, djevojčice više preferiraju pjevanje od dječaka, no i jedni i drugi podjednako vole slušati glazbu na satu. Što se tiče podjele na vrstu škole, gotovo da i nema razlika među ispitanicima. Iz pitanja otvorenoga tipa u kojem su učenici imali mogućnost izraziti svoje mišljenje o nastavi vidljivo je da bi velik broj njih volio imati Glazbenu kulturu više puta tjedno. Očigledno je da je ukidanje jednog sata još davne školske godine 1994./1995. učenike ostavilo zakinutima ne samo za odgoj i obrazovanje iz Glazbene umjetnosti, već i za jedan od omiljenih predmeta u školi.

Ključne riječi: Glazbena kultura, nastavna komunikacija, nastavnik Glazbene kulture

Uvod

Glazbenu je nastavu u Hrvatskoj tijekom povijesti, osobito unazad tristo godina, većinom obilježavao gotovo isti obrazac – pretjerani naglasak na pjevanju, glazbenom opismenjivanju, izvanglazbenim sadržajima i teoretiziranju, ukratko, karakterizirao ju je svojevrsni formalizam. Glazbenoj kulturi bile su potrebne promjene i novi programi koji će glazbu sa znanstvenoga gledišta tretirati kao autonomnu umjetnost. Posljednja reforma školske godine 2006./2007., u okviru Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda, donijela je otvoreni model koji se temelji na slušanju i upoznavanju glazbe te usvajanju muzikoloških sadržaja. O aktivnostima na satu, primjerice, pjevanju, sviranju i stvaralaštvu, odlučuje nastavnik prema vlastitim interesima, ili u dogovoru s učenicima (Šulentić Begić, J., 2006). Osim toga, nova reforma također potiče i smanjenje opsega gradiva u kojemu nastavnici imaju mogućnost samostalnog oblikovanja nastavnoga programa, a time i kreiranje cjelokupnoga nastavnog procesa (Škojo, T., 2016).

Da bi se ostvarilo što kvalitetnije ozračje, prije svega je potrebna komunikacija i interakcija temeljena na međusobnom poštovanju. Rojko, P. (2005) ističe da upravo razgovor, nakon metode demonstracije, mora biti druga glavna nastavna metoda. Aktivan dijalog, raspravljanje i komentiranje s učenicima jedan je od bitnih preduvjeta uspješnoga odgoja i obrazovanja i treba biti konstanta svakoga sata. Stalan rad na izgradnji socijalnih odnosa potaknut će, ne samo motivaciju i učenje, već i uzajamno uvažavanje nastavnika i učenika.

Nastavna komunikacija

Komunikacija u razredu

Korijen riječi *komunikacija* dolazi iz latinskoga izraza *communicatio*, što znači priopćivanje, razgovor. (…) *društvena komunikacija nije jednostavna poput "transporta robe"* (…) *nego je ovdje riječ o međusobnom posredovanju značenja u zajedničkom sustavu simbola koje je povezano s čovjekovim mišljenjem*[1]. Komuniciranjem se uspostavlja zajedništvo s grupom ili pojedincem, na način da su sugovornici podjednako važni ili pak netko dominira (Zrilić, S., 2010).

1 Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=32686.

U odgojno-obrazovnom procesu kvalitetna komunikacija jedan je od ključnih čimbenika za uspješan rad i razvoj socijalnih odnosa. Dobra međusobna komunikacija između nastavnika i učenika otvara mogućnost većoj motivaciji za učenjem, kreativnosti na nastavi te boljoj suradnji i povezanosti. Upravo se dijalogom uspostavljaju međuodnosi s drugima, razvija se empatija i oblikuju socijalna umijeća (Jurčić, M., 2010). No, koliko god nastavnici (i učenici) težili navedenim obilježjima nastave, Zrilić, S. (2010) navodi kako nije rijetkost da postoje problemi u uspostavljanju uspješne komunikacije, kao i da su učenici često nezadovoljni odnosima u razredu, pri čemu najviše ističu autoritativnost nastavnika i njihovo nerazumijevanje. Oblike komunikacije koji se temelje na hijerarhiji na čelu s nastavnikom, a naročito ireverzibilnu komunikaciju, prijeko je potrebno ukloniti (Jurčić, M., 2010). Komunikacija koja započinje s nastavnikom i učenikom, a završava s partnerom i suradnikom proces je u kojem obje strane doprinose, a učenje postaje kreativno (Balažević, E., 2010).

Odlike dobre komunikacije

Dijalog s učenicima podrazumijeva se kao nastavna metoda s jasno određenim ciljem učenja, u kojoj za temu, odnosno predmet razgovora sudionici pripremaju određene informacije (Spajić-Vrkaš, V. i sur., 2001; prema Širanović, A., 2012). Dijalog se ipak, ističe Širanović A. (2012), ne može svoditi samo na situacije u kojima će nastavnik upućivati učenike na pravi odgovor, no cjelokupni proces u konačnici iziskuje disciplinu kako ne bi izgubio svoju svrhovitost. Osim što se putem razgovora aktivno analizira i komentira nastavno gradivo, također se omogućuje razvijanje kognitivnih sposobnosti. Učenici vježbaju postavljati pitanja, zaključuju, kritički razmišljaju i uče o kulturi govora i slušanja (Jurčić, M., 2010), a Širanović, A. (2012) navodi još i stvaranje inkluzivne razredne kulture, poštovanje svih sudionika, kao i njihovu kritičku refleksiju i samorefleksiju. Takav dijalog podrazumijeva *dva temeljna zahtjeva koji pobliže objašnjavaju što to znači voditi dijalog s učenicima: zahtjev za ravnopravnim uključivanjem dječjih glasova, perspektiva i iskustava te zahtjev za rekonstrukcijom znanja* (Širanović, A., 2012, 194). Upravo je *ravnopravan* ključna riječ jer pretpostavlja osnovu simetrične komunikacije, ali i temelje za sve one čimbenike koji potiču razvoj jednog samosvjesnog, cjelovitog pojedinca. Više nego igdje, učenik će u razrednom okruženju unapređivati socijalne kompetencije i kulturu življenja koje će mu omogućiti i olakšati prijelaz u svijet koji ga čeka nakon škole. Stoga je nužno u podržavajućem okruženju i ozračju komunikacijske neugroženosti dati mu komunikacijsku slobodu u kojoj će bez straha moći iskazati stavove i mišljenje (Zrilić, S., 2010).

U tom se procesu nastavnik svojim slušanjem treba aktivno uključivati u raspravu i puno angažirati kako bi poticao razvojni proces učenika (Jurčić, M., 2010). Da bi taj postupak bio uspješan, potrebno je unapređivati svoje komunikacijske kompetencije.

Komunikacijske kompetencije

U posljednje su vrijeme komunikacijske kompetencije tema brojnih radova jer se sve više prepoznaje i ističe važnost razvoja komunikacijskih vještina koje doprinose uspostavljanju kvalitetnih međuljudskih odnosa u školskom okruženju. Pritom nije dovoljno samo znati govoriti i dobro izlagati nastavni sadržaj na satu ili moći uspostaviti dobru atmosferu u razredu. Komunikacijske su sposobnosti puno više od toga, one podrazumijevaju umijeće iskazivanja vlastitoga mišljenja, dijalogiziranja i spremnost za komunikaciju (Zrilić, S., 2010) te slušanje, empatiju i upravljanje interakcijom (Brust Nemet, M., Sili, A., 2016). Zrilić, S. (2010) navodi da komunikacija nije statična, već se stalno razvija i sklona je promjenama pa ju je teško definirati. Iz tih razloga nužno je, u cilju stvaranja kvalitetnih socijalnih odnosa, naglasiti elementarne sastavnice: *komunikacijska sloboda, komunikacijska neugroženost, tolerancija i socijalna osjetljivost, stjecanje i vježbanje unutarnje kontrole, pismenost u komunikaciji, zajedništvo, suradnja, razumijevanje i poštovanje drugih, sposobnost empatije, uvažavanje razlika* (Zrilić, S., 2010, 231). Upravo je takva nastava, u kojoj vlada demokratsko razredno ozračje, preduvjet za razvoj učenikove samosvijesti ili osjećaja vlastite vrijednosti (Jurčić, M., 2014).

Kako bi se ovladalo vještinama komuniciranja, nužno je upoznati se s karakteristikama osnovne podjele: verbalne i neverbalne komunikacije. Glavni oblik verbalne komunikacije čini jezik pomoću kojega se obavještava o zbivanjima, mislima, idejama i slično. Pod kontrolom je svijesti, za razliku od neverbalne komunikacije koja je pod utjecajem nesvjesnog dijela ličnosti. Govorom tijela, gestama, izrazom lica, dodirom itd. izražava se osobnost, osjećaji i stavovi. Ova komunikacija unapređuje interakciju, nadopunjuje verbalnu komunikaciju i pomoću nje se stvara iskreniji dijalog između nastavnika i učenika (Zrilić, S., 2010). Zbog toga nastavnici trebaju upoznati neverbalne znakove i simbole ukoliko žele uspostaviti uspješnu komunikaciju s učenicima i razvijati njihove socijalne kompetencije, kao osnovu socijalnih odnosa (Zrilić, S. 2010). Neill S. i Caswell, C. (2005) također ističu važnost ovladavanja neverbalnim vještinama koje su od neprocjenjive vrijednosti za razumijevanje neverbalnih poruka učenika, primjerice u iskazivanju zanimanja za učenjem ili pak nezainteresiranosti za rad. Svijest o raspoloženju učenika i interakcijama u učionici pokazala se kao jedan od ključnih aspekata

za učinkovito učenje (Kelly, S. N., 2009). Upravo je stoga važno postići pismenost u komunikaciji te prepoznati simbole u riječima i gestama i voditi računa o usklađenosti verbalne i neverbalne komunikacije (Zrilić, S., 2010). No, osim komunikacijskih kompetencija, za uspješno uspostavljanje međuljudskih odnosa u odgojno-obrazovnom radu važne su i osobine nastavnika i njegova interakcija s učenicima.

Osobine nastavnika

Markuš, M. (2010) ističe da se velik dio učenja odvija po modelu, stoga, ukoliko nastavnik definira jasna pravila ponašanja putem kojih će unapređivati suradnju i međusobno poštovanje, on će na indirektan način razvijati pozitivne modele socijalnoga ophođenja. Nastava usmjerena na učenika i uvažavanje njegovih osjećaja i misli podići će samopouzdanje i poticati optimalni razvitak potencijala i sposobnosti (Livazović, G., 2012). Odgojno djelovanje, odnosno usmjeravanje razvoja učenika, uvelike ovisi o osobnoj kompetenciji nastavnika te se odražava u *empatičnosti, uvažavanju učenika, razumijevanju, fleksibilnosti, susretljivosti, brižljivosti, entuzijazmu, profesionalnom etosu (spremnost za preuzimanje odgovornosti za uspjeh svakoga učenika), dobrom raspoloženju, smirenosti, strpljenju, pravednosti, objektivnosti, dosljednosti te u sposobnosti odabira odgovarajućega ponašanja u određenoj situaciji* (Jurčić, M., 2014, 80).

Istraživanje Jane W. Davidson i sur., provedeno akademske godine 1995./1996., pokazalo je da su učenici percipirali one nastavnike koji su se na ugodan način odnosili prema njima kao profesionalno zadovoljavajućima, što dokazuje da su i profesionalni i osobni aspekt nastavnika jednako vrijedni (Parncutt, R., McPherson, G. E., 2002). Također, iz velikog je broja suvremenih eksperimentalnih istraživanja vezanih uz socijalne aspekte nastave u glazbi vidljivo da osobna obilježja nastavnika utječu na učinkovito učenje, kao i da su društvene karakteristike poželjnije od glazbenoga, nastavnog ili akademskog znanja (Gordon, D. G., Hamann, D. L., 2001; Rohwer, D., Henry, W., 2004; Teachout, D. J., 1997, prema Kelly, S. N., 2009). Iz navedenih studija može se zaključiti da su nastavnikove osobine, njegove društvene značajke i odnos s učenicima jednako važni, ako ne i važniji od onog profesionalnog aspekta. Ipak, čini se da u odgojno-obrazovnom radu više prevladava predavačka funkcija te materijalni i funkcionalni zadatci nastave nego odgojni (Jurčić, M., 2014). Upravo je uzroke sve manjeg odgojnog djelovanja moguće primijetiti u pedagoškom obrazovanju studenata, u kojemu se najveći naglasak daje poučavanju, dok se o odgojnoj ulozi uči samo u užem smislu (Jurčić, M., 2014). Iz tih je razloga nužno pripremati buduće nastavnike

za cjeloviti, holistički pristup nastavnom radu u kojemu svi navedeni čimbenici imaju jednako značenje. U konačnici, bolje odgojno djelovanje znači bolji odnos, a bolji odnos donosi veću motivaciju za učenjem.

Metodologija empirijskog istraživanja

Cilj i problem istraživanja

Cilj je istraživanja dobiti uvid u perspektivu učenika o nastavi i komunikaciji s nastavnikom na satu Glazbene kulture. Nezavisne su varijable sociodemografska obilježja ispitanika (spol, razred u školi, dob ispitanika, opći uspjeh prethodne školske godine, ocjena iz Glazbene kulture prošle školske godine, glazbeno obrazovanje roditelja i izvannastavne aktivnosti). Zavisne varijable uključuju stavove učenika o predmetu Glazbena kultura i aktivnostima na satu te odnosu i komunikaciji s nastavnikom. Problem istraživanja odnosi se na ispitivanje o nastavi i komunikaciji s nastavnikom te usporedbu s obzirom na razred, spol i vrstu škole (učenici koji pohađaju i ne pohađaju osnovnu glazbenu školu).

Hipoteze

S obzirom na cilj i zadatke istraživanja, postavljene su hipoteze:

- H_1 Učenici pozitivno procjenjuju nastavu i međusobnu komunikaciju s nastavnikom Glazbene kulture.
- H_2 Nema razlike među učenicima u iskazivanju zanimanja za dobar odnos s nastavnikom s obzirom na razred koji pohađaju.
- H_3 Djevojčice više preferiraju pjevanje od dječaka.
- H_4 Nema razlike među učenicima u iskazivanju zanimanja za slušanje glazbe na satu s obzirom na spol.
- H_5 Nema razlike među učenicima u aktivnom sudjelovanju i iskazivanju želje za učenjem na satu Glazbene kulture s obzirom na vrstu škole.

Uzorak

Istraživanjem je obuhvaćeno 116 učenika predmetne nastave iz triju osnovnih škola Osječko-baranjske županije. Uzorak je bio prigodan, prema dobrovoljnosti učenika, uz suglasnost roditelja. Ispitano je 62 (53,4 %) učenice i 54 (46,6 %)

učenika. Prema razredu, 37 (31,9 %) ispitanika pohađa 5. razred, njih 22 (19,0 %) 6. razred, zatim 26 (22,4 %) polazi 7. razred i 31 (26,6 %) ispitanik 8. razred. S obzirom na vrstu škole, 60 (51,7 %) učenika polazi osnovnu glazbenu školu, a 56 (48,3 %) ne pohađa.

Instrument

Za provedbu istraživanja korišten je posebno izrađen anketni upitnik koji se sastoji od ukupno 36 pitanja.

Prvi dio odnosi se na sociodemografske podatke: spol, razred u školi i vrstu škole.

U drugom dijelu upitnika učenici su odgovarali na pitanja vezana uz nastavu Glazbene kulture, aktivnosti na satu te odnos i komunikaciju s nastavnikom.

Treći dio ispituje najdražu aktivnost na satu Glazbene kulture i također daje mogućnost izražavanja vlastitoga mišljenja o nastavi Glazbene kulture.

Korištena je Likertova skala procjene od 1 do 5 (1 – najlošija, 5 – najbolja procjena), pitanja otvorenoga tipa i dihotomna pitanja.

Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja 2017. godine. Dobiveni podatci obrađeni su uz primjenu statističkog programa za računalnu obradu podataka (IBM SPSS Statistics 20) postupcima deskriptivne statistike uz primjenu t-testa.

Analiza rezultata deskriptivne statistike

U drugom dijelu upitnika ispitanicima su postavljena pitanja vezana uz aktivnosti na nastavi, pjevanje, slušanje glazbe, ugođaj i zalaganje na satu, uključujući i odnos, međusobnu komunikaciju te poticaj za rad od nastavnika. Radi boljeg uvida u perspektivu učenika o samome predmetu i međusobnoj komunikaciji, izdvojeni su rezultati određenih tvrdnji koji ukazuju na to da učenici većinom pozitivno procjenjuju nastavu Glazbene kulture, no i da u velikoj mjeri ističu važnost komunikacije s nastavnikom. Analiza varijable *Volim predmet Glazbenu kulturu* pokazuje da svi razredi podjednako iskazuju naklonost prema Glazbenoj kulturi, a koja se posebno očituje kod učenika 6. razreda (M = 4,50). Učenici 7. razreda dali su najmanju ocjenu (M = 4,31). S druge strane, tvrdnja *Komunikacija između mojeg nastavnika/ice i mene je dobra*, međutim, ukazuje da upravo 7. razredi u najvećoj mjeri smatraju kako imaju dobru međusobnu komunikaciju s

nastavnikom, s prosječnom ocjenom 4,69 (podatci su prikazani u tablici 1). Rezultati pokazuju da 7. razredi također i u varijabli *Važno mi je da je moj nastavnik/ica komunikativan* daju najvišu ocjenu (M = 4,81), iskazujući time važnost interakcije, povratne informacije i komunikacije s nastavnikom. Iz analize je vidljivo da najmanja aritmetička sredina prethodnih dviju tvrdnji iznosi visokih 4,54, što je pokazatelj da učenici, osim što cijene komunikaciju s nastavnikom Glazbene kulture, ujedno smatraju da s njim međusobno vrlo dobro komuniciraju. Na temelju svega navedenoga, moguće je u potpunosti prihvatiti hipotezu H_1: *Učenici pozitivno procjenjuju nastavu i međusobnu komunikaciju s nastavnikom Glazbene kulture*.

	Varijabla		Varijabla		Varijabla	
	Volim predmet Glazbenu kulturu		Komunikacija između mojeg nastavnika/ice i mene je dobra		Važno mi je da je moj nastavnik/ica komunikativan	
Razred	M	SD	M	SD	M	SD
5.	4,32	0,915	4,54	0,767	4,54	0,960
6.	4,50	0,802	4,59	0,590	4,55	0,671
7.	4,31	1,192	4,69	0,618	4,81	0,402
8.	4,35	0,877	4,65	0,755	4,77	0,560

Tablica 1. Deskriptivna statistika prema razredu s obzirom na tvrdnje: Volim predmet Glazbenu kulturu, Komunikacija između mojeg nastavnika/ice i mene je dobra i Važno mi je da je moj nastavnik/ica komunikativan

Visoke ocjene na tvrdnju *Važan mi je dobar odnos s mojim nastavnikom/icom*, od kojih najviši prosjek iznosi 4,84, a najmanji 4,64, pokazuju da učenici u velikoj mjeri izražavaju važnost kvalitete odnosa s nastavnikom Glazbene kulture. Rezultati iz t-testa također ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika između 8. razreda (M = 4,84) u odnosu na 5. razred (t = -1,185), 6. razred (t = -1,422) i 7. razred (t = -1,213), odnosno da 8. razredi iskazuju najveće zanimanje za dobar odnos s nastavnikom. Ovaj bi se ishod mogao objasniti svojevrsnom emocionalnom i socijalnom zrelošću koja se u dobi adolescencije počinje izraženije razvijati. Slični rezultati iz analize varijable *Važno mi je da moj nastavnik/ica raspravlja s nama o temama koje nas zanimaju*, u kojoj 7. razredi daju najvišu ocjenu (M = 4,85), još su jedan pokazatelj da stariji učenici, za razliku od mlađih, više uviđaju potrebu za interakcijom i mogućnošću diskusije sa svojim nastavnikom o temama koje ih zanimaju. Također se, kao i u prethodnoj tvrdnji, opaža statistički značajna razlika između 7. razreda u odnosu na 5. razred (t = 2,233), 6. razred (t = 2,383) i 8. razred (t = 2,002) (tablica 2). Drugu hipotezu (H_2): *Nema razlike*

među učenicima u iskazivanju zanimanja za dobar odnos s nastavnikom s obzirom na razred koji pohađaju, uz sve navedeno, moguće je djelomično prihvatiti.

	Varijabla		Varijabla	
	Važan mi je dobar odnos s mojim nastavnikom/icom		Važno mi je da moj nastavnik/ica raspravlja s nama o temama koje nas zanimaju	
Razred	M	SD	M	SD
5.	4,65	0,824	4,41	0,927
6.	4,64	0,658	4,36	0,902
7.	4,65	0,745	4,85	0,464
8.	4,84	0,374	4,52	0,724

Tablica 2. Aritmetičke sredine i standardne devijacije prema razredu s obzirom na varijable: Važan mi je dobar odnos s mojim nastavnikom/icom i Važno mi je da moj nastavnik/ica raspravlja s nama o temama koje nas zanimaju

Osim analize po razredima, u obzir se uzeo i spol ispitanika kako bi se otkrilo ima li razlike između djevojčica i dječaka. Rezultati pokazuju da u varijabli *Volim pjevati na satu Glazbene kulture* djevojčice (M = 4,81) u većoj mjeri iskazuju želju za pjevanjem na nastavi od dječaka (M = 4,31), što se u t-testu (t = -3,489) potvrdilo kao statistički značajna razlika (tablica 3). U tvrdnji *Volim slušati glazbu na satu Glazbene kulture*, međutim, vidljivo je da nema značajnih razlika, odnosno da i jedni i drugi podjednako vole slušati glazbu, čak i da dječaci u nešto većoj mjeri preferiraju slušanje glazbe (M = 4,59). Obje hipoteze: H_3: *Djevojčice više preferiraju pjevanje od dječaka* i H_4: *Nema razlike među učenicima u iskazivanju zanimanja za slušanje glazbe na satu s obzirom na spol* moguće je u potpunosti prihvatiti. Navedeni podatci prikazani su u tablici 3.

	Varijabla		Varijabla	
	Volim pjevati na satu Glazbene kulture		Volim slušati glazbu na satu Glazbene kulture	
Spol	M	SD	M	SD
Muški	4,31	0,987	4,59	0,765
Ženski	4,81	0,474	4,47	0,824

Tablica 3. Aritmetičke sredine i standardne devijacije prema spolu s obzirom na varijable: Volim pjevati na satu Glazbene kulture i Volim slušati glazbu na satu Glazbene kulture

U daljnjem istraživanju učenike se podijelilo u dvije skupine, na one koji polaze osnovnu glazbenu školu (N = 60) i na one koji ju ne pohađaju (N = 56), kako bi se utvrdilo ima li razlika s obzirom na vrstu škole. U cilju dobivanja uvida u perspektivu učenika o angažiranju na nastavi, analizirala se varijabla pod nazivom *Volim aktivno sudjelovati na satu Glazbene kulture*. Iz rezultata je vidljivo da su učenici dali gotovo jednake ocjene te da nema statistički značajnih razlika (podatci su prikazani u tablici 4). Najviša aritmetička sredina iznosi 4,45, što pokazuje poprilično visok stupanj zalaganja i aktivnosti učenika na nastavi Glazbene kulture. Slični rezultati dobiveni su i iz analize varijable *Želim što više naučiti na satu Glazbene kulture*, u kojoj se uočava da učenici obiju skupina, bez značajnijih razlika, iskazuju želju za učenjem na nastavi, s prosječnom ocjenom 4,27. Stoga je moguće u potpunosti prihvatiti hipotezu (H_5) *Nema razlike među učenicima u aktivnom sudjelovanju i iskazivanju želje za učenjem na satu Glazbene kulture s obzirom na vrstu škole*.

	Varijabla		Varijabla	
	Volim aktivno sudjelovati na satu Glazbene kulture		Želim što više naučiti na satu Glazbene kulture	
Vrsta škole	M	SD	M	SD
Osnovna škola	4,45	0,933	4,21	0,948
Glazbena škola	4,42	0,869	4,33	0,968

Tablica 4. Deskriptivna statistika prema razredu s obzirom na tvrdnje: Volim aktivno sudjelovati na satu Glazbene kulture i Želim što više naučiti na satu Glazbene kulture

Treći dio upitnika sastoji se od pitanja otvorenoga tipa, u kojemu se pružila mogućnost izražavanja o najdražim aktivnostima na nastavi Glazbene kulture. Prema tvrdnji *Najdraža aktivnost na satu Glazbene kulture* vidljivo je da većina ispitanika najviše preferira pjevanje, njih 90 (77,58 %), zatim slušanje glazbe, 34 učenika (29,31 %), a na trećem je mjestu sviranje, što je napisalo 12 učenika (10,34 %). U tablici 5 prikazani su svi učenički odgovori, njihov zbroj i postotak.

Varijabla	Aktivnost	N	%
Najdraža aktivnost na satu Glazbene kulture	Pjevanje	90	77,58
	Slušanje glazbe	34	29,31
	Sviranje	12	10,34
	Analiza glazbenog djela	3	2,58
	Učenje novog gradiva	3	2,58
	Raspravljanje o temama vezanih uz glazbu	3	2,58
	Komunikacija i rasprava o novom gradivu	1	0,86
	Pjevanje pjesama koje učenici sami odaberu	1	0,86
	"Nemam"	2	1,72

Tablica 5. Najdraže aktivnosti na satu Glazbene kulture

Upit *Ako želiš nešto napisati o nastavi Glazbene kulture, slobodno izrazi svoje mišljenje* bio je neobavezan, odnosno na njega su odgovarali samo oni učenici koji su željeli izraziti svoje mišljenje. U nastavku će se prikazati tvrdnje desetak učenika (uz razred, spol i vrstu škole koju pohađaju):

Učenici osnovne škole:

- *Želim da imamo više sati Glazbene kulture jer me to zanima i jako je zabavno i poučno i dosta toga naučimo.* (7. razred, Ž)
- *Nastava Glazbene kulture je poučna, dosta toga se može naučiti, npr. pjevanje, kako održati visok glas…* (5. razred, Ž)
- *Nastava Glazbene kulture je zabavna i kreativna.* (…) *Želimo više Glazbene kulture u tjednu. Sve je zabavno i zanimljivo.* (7. razred, Ž)
- *Želim više pjevati, i da imamo više sati Glazbene kulture.* (7. razred, Ž)
- *Sve je uredno.* (…) *Jedino mi se ne sviđa što nemamo više sati Glazbene kulture.* (7. razred, M)
- *Moje mišljenje je da malo više pjevamo i sviramo malo više.* (6. razred, Ž)

Učenici glazbene škole:

- *Voljela bih imati Glazbenu kulturu više puta tjedno.* (8. razred, Ž)
- *Mislim da je nastava Glazbene kulture ponekad dosadna i da ima jako puno nevažne teorije. Mislim da bi glavni cilj nastave trebalo biti kvalitetno slušanje glazbe i raspravljanje o istim primjerima te doživljavati glazbu kao umjetnost, a ne teoriju.* (8. razred, M)
- *Sviđa mi se nastava Glazbene kulture, ali bih voljela da više pjevamo.* (8. razred, Ž)

- *Nastavnica najčešće djecu ocjenjuje po njihovom glasu i po tome kakvi su na satu* (…) *nema svatko lijep glas i mogućnost pjevanja*. (7. razred, Ž)

Iz odgovora je vidljivo da učenici pozitivno procjenjuju nastavu te izražavaju da je kreativna, poučna i zabavna. Velik broj njih, osobito oni koji ne pohađaju glazbenu školu, izjavili su da bi voljeli imati Glazbenu kulturu više puta tjedno, pa i više pjevati i svirati na satu. Jedan odgovor učenika iz 8. razreda (koji pohađa glazbenu školu) posebno se ističe, budući da izražava nezadovoljstvo nedovoljnim slušanjem glazbenih primjera i pretjeranim učenjem teorije. Učenica 7. razreda, također iz glazbene škole, primjećuje da ocjenjivanje većinom ovisi o pjevanju i ponašanju učenika.

Iz svega navedenog, očigledno je da učenici cijene Glazbenu kulturu i nastavnike, a iskazivanjem želje za povećanjem satnice pokazuju koliko im je stalo do predmeta i glazbene umjetnosti općenito. Iako u upitniku nije bilo postavljeno pitanje bi li učenici voljeli imati još sati Glazbene kulture, njihovi su odgovori vrlo jasno pokazali da je to upravo ono što priželjkuju.

Zaključak

Rezultati istraživanja pokazali su da je nastavna komunikacija na satu Glazbene kulture na vrlo visokoj razini, a međuodnos nastavnika i učenika može se ocijeniti kao izuzetno kvalitetan i uspješan. Iz odgovora je vidljivo da učenici izrazito cijene komunikaciju s nastavnikom, kao i da u velikoj mjeri izražavaju važnost dobroga odnosa. Oni stariji, međutim, iskazali su veću potrebu za interakcijom i razgovorom o temama koje ih zanimaju od mlađih učenika. U osjetljivoj dobi adolescencije, razdoblju intelektualnoga i emocionalnog sazrijevanja, djeca osjećaju izraženiju želju za socijalizacijom i međusobnim poštovanjem na nastavi. Poznavanje takvih zahtjeva može pomoći pri osvještavanju odgojnog stila nastavnika i potaknuti ga na razvoj komunikacijskih kompetencija. Upoznavanje karakteristika verbalne, a osobito neverbalne komunikacije te njihovo usklađivanje, preduvjet je za uspostavljanje socijalnih odnosa i prepoznavanje učenikova iskazivanja raspoloženja, od zanimanja za učenjem do nezainteresiranosti za rad. S obzirom da su dosadašnja istraživanja pokazala da dobra komunikacija dovodi do uspješnoga rada i pojačava motivaciju za učenjem, nužno je održavati demokratsko razredno ozračje i pružati komunikacijsku slobodu. Osim što kvalitetna komunikacija pomaže pri unapređivanju kognitivnih sposobnosti koje doprinose kritičkom razmišljanju i uče o kulturi govora i slušanja, također se potiče i samo-

pouzdanje, samouvjerenost te suradnja i međusobna povezanost svih sudionika u razredu.

U odgojno-obrazovnom radu osobine nastavnika također su od iznimne važnosti za provođenje kvalitetne i uspješne nastave, stoga odgojni zadatci nastave trebaju biti jednako zastupljeni i ravnopravni s onim materijalnim i funkcionalnim. Ipak, u školama je moguće primijetiti da više prevladava predavačka funkcija, odnosno prevelik naglasak na mjerenju znanja. Upravo je stoga nužno isticati i njegovati odgojnu ulogu koja je, prema svemu navedenom, ključni aspekt za razvoj cjelovitog pojedinca. Time se podrazumijeva da se pri obrazovanju budućih nastavnika treba poticati cjeloviti, holistički pristup nastavnom radu.

Za kraj, nije suvišno ponoviti da je iz pitanja otvorenoga tipa vidljiv pozitivan stav učenika prema predmetu Glazbena kultura, što je dokaz uspješne nastave i dobroga odnosa u razredu. Izjave u kojima se ističu želje za održavanjem sata više puta tjedno pokazatelj su koliko se cijene i predmet i nastavnici. Čini se da je ukidanje jednog sata još prije više od dva desetljeća učenike ostavilo zakinutima za jedan od omiljenih predmeta u školi. S obzirom na to da se po tom pitanju u skorijoj budućnosti ,nažalost, ništa neće mijenjati, nužno je neprestano izgrađivati kvalitetne odnose jer će se na taj način najbolje pružati glazbeni odgoj i obrazovanje te ostvarivati, kako navodi većina učenika, kreativna, poučna i zabavna nastava. U sljedećim bi istraživanjima bilo korisno proučiti stavove učenika razredne nastave prema Glazbenoj kulturi te stavove nastavnika prema učenicima razredne i predmetne nastave.

Literatura

Balažević, E. (2010). Kreativnost u nastavi. Učitelji i organizacija kreativnih aktivnosti u nastavi glazbene kulture. *Život i škola*, 23 (1), 181-184.

Brust Nemet, M., Sili, A. (2016). Učiteljeve didaktičko-metodičke kompetencije za učinkovitu nastavnu komunikaciju. *Život i škola*, 62 (3), 163-172.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.

Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje). Zagreb: LZMK. Dostupno na: http://www.enciklopedija.hr/.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-93.

Jurčić, M. (2010). Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 205-217.

Kelly, S. N. (2009). *Teaching Music in American Society: a Social and Cultural Understanding of Teaching Music*. London and New York: Routledge.

Livazović, G. (2012) Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), 59-81.

Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151 (3-4), 432-444.

Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Neill, S., Caswell C. (2005). *Body Language for Competent Teachers*. London and New York: Routledge.

Parncutt, R., McPherson, G. E. (2002). *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Rojko, P. (2005). HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi, ili: Što je glazbena nastava dobila hrvatskim Nacionalnim obrazovnim standardnom. *Tonovi*, 45/47, 5-16.

Širanović, A. (2012). Dijalog s učenicima: temeljna odrednica interkulturno osjetljive škole. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), 191-203.

Škojo, T. (2016). Nastava glazbene umjetnosti u kontekstu aktivnog učenja. *Školski vjesnik*, 65 (2), 229-249.

Šulentić Begić, J. (2006). Primjena otvorenoga modela nastave glazbe. *Život i škola*, 15-16 (1-2), 97-104.

Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 231-242.

STUDENTS' PERSPECTIVES ON MUSIC CULTURE CLASSES AND COMMUNICATION WITH THE MUSIC TEACHER

Abstract

Throughout history, music teaching in elementary schools has experienced many changes and reforms that have had a major impact on its development. The new curriculum revolves around an open model that fosters listening and exposure to music, and allows teachers to independently design the teaching process. To ensure a quality learning environment for music education, communication based on mutual understanding is paramount. Teachers and students should build relationships that cultivate motivation, learning, and mutual respect.

A study was conducted on a sample of 116 students from elementary schools in Osijek-Baranja County. The primary goal was to gain insight into students' perspectives on Music Culture classes and on their communication with the teacher. The study considered several variables, including grade, gender, and type of school. The respondents were divided into two groups: those who attend elementary music school (N = 60) and those who do not attend it (N = 56).

The results show that most students have a positive attitude toward classes and toward communicating with the teacher. We observed that older pupils show greater interest in a good relationship with the teacher and, more importantly, in being respected, praised, and encouraged by the teacher. This could be explained by emotional and social maturity that students begin to exhibit at that age. As for gender differences, girls prefer singing, but both genders like to listen to music in class. Also, students from both elementary and music schools show similar results. From open-ended questions, in which students had the opportunity to express their views on music classes, it is evident that many of them would like to have Music Culture classes several times a week. Reducing Music Culture lessons to one class per week back in 1994/5 left the students deprived not only of music education, but also of one of their favorite school subjects.

Keywords: Music Culture Subject, Communication Competences, Communication in the Classroom, Music Culture Teacher, Teacher Traits

INTERKULTURALIZAM U SADRŽAJIMA KOLEGIJA NA STUDIJIMA GLAZBENE PEDAGOGIJE

Amir Begić
Jasna Šulentić Begić
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska

Izvorni znanstveni rad
Original Scientific Paper
UDK 78:37

Sažetak

Danas, s obzirom na nezaustavljive i sve brže procese globalizacije, ubrzan razvoj starih i novih medija i potrebu komunikacije među pripadnicima sve više kulturno raznolikih društava, nije dovoljno poznavati samo glazbu drugih kultura. Život u 21. stoljeću nameće potrebu dubljeg poznavanja sugovornika, njegove tradicije i kulture, kao i njihova razumijevanja. Upravo zato interkulturalna kompetencija postaje jednom od najvažnijih kompetencija suvremenog čovjeka i daje novu dimenziju ostalim "stručnim" kompetencijama, čineći čovjeka građaninom svijeta. Nastava glazbe jedno je od područja u kojima se interkulturalna kompetencija učenika može razvijati na najbolji mogući način, i to upoznavanjem različitih glazbenih tradicija sa svih kontinenata, ali i kultura u cjelini. Preduvjet je interkulturalno kompetentan nastavnik glazbe koji bi interkulturalnu kompetenciju trebao razvijati prije svega tijekom studija. Ovim radom htjelo se istražiti je li nastava na hrvatskim akademijama, na kojima se obrazuju budući nastavnici Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti, usmjerena na razvijanje njihove interkulturalne kompetencije. U tu svrhu, analizirani su programi obveznih i izbornih kolegija s ciljem provjeravanja implementacije interkulturalizma u njima. Rezultati su pokazali da su sadržaji kolegija na studijima Glazbene pedagogije u nedovoljnoj mjeri zasnovani na interkulturalizmu, što istodobno onemogućuje uspješno razvijanje interkulturalne kompetencije budućih nastavnika. Poboljšanja u tom smjeru moguća su ili implementacijom interkulturalizma u već postojeće kolegije ili osmišljavanjem novih kolegija. Navedeno se može ostvariti suradnjom studenata, nastavnika, akademija, ali i sveučilišta u cjelini.

Ključne riječi: interkulturalna kompetencija, studiji Glazbene pedagogije, sadržaji kolegija

Uvod

Danas smo okruženi glazbom više no ikada prije. Sastavni je dio života svakog pojedinca bez obzira bavi li se glazbom ili ne. I u privatnim i u poslovnim razgovorima često se glazba nametne kao jedna od tema. No, s obzirom na nezaustavljive i sve brže procese globalizacije, na ubrzan razvoj starih i novih medija i na potrebu komunikacije među pripadnicima sve više kulturalno raznolikih društava, nije dovoljno znati razgovarati samo o glazbi. Život u 21. stoljeću nameće potrebu dubljeg poznavanja sugovornika, njegove tradicije i kulture, kao i razumijevanje istih. Upravo zato *interkulturalna* kompetencija postaje jednom od najvažnijih kompetencija suvremenog čovjeka i daje novu dimenziju ostalim "stručnim" kompetencijama, čineći čovjeka građaninom svijeta ili, jednostavno, čovjekom u punom smislu te riječi.

Drandić, D. (2010) naglašava da društva sve više postaju interkulturalna i napuštaju shvaćanja o dominantnim kulturama te na taj način omogućuju ljudima da slobodno oblikuju svoj identitet obogaćujući ga utjecajima različitih kultura. Previšić, V. (2009) ističe da se interkulturalizam danas javlja kao nova filozofija i nova praksa u višekulturnim društvima i da je kod interkulturalizma prije svega riječ o razumijevanju i prihvaćanju različitosti među ljudima i kulturama koje svijet čine takvim kakav jest. Interkulturalizam izaziva i budi našu osnovnu ljudskost i umanjuje nejednakosti i različitosti naglašavajući sličnosti (Dei, G. J. S., 2000 prema Bradley, B., 2007). Doista, potreba za interkulturalnim odgojem postala je stvarnost svih modernih demokratskih društava.

Interkulturalni odgoj nije samo odgoj za prihvaćanje različitosti. On traži i nudi više od toga. Interkulturalni odgoj podrazumijeva odgoj za suživot, a napose tolerantnost prema nacionalnim entitetima. Ljudi ponekad čine djela velike samopožrtvovnosti, a ponekad se ponašaju bezbrižno i bezdušno, zanemarujući osjećaje obespravljenih. Interkulturalni odgoj je odgoj za altruizam, snošljivost, mir i poštivanje različitosti i odgoj za ljudska prava (Miliša, Z., 2008). *Interakcija kultura potiče na razmišljanje o uočenim razlikama, o borbi protiv predrasuda i stereotipa, o mirnom zajedničkom životu naroda, pojedinaca ili grupa različitog porijekla, kao i o jednakim mogućnostima u obrazovanju i zapošljavanju* (Jevtić, B. i Mikanović, B., 2012, 140). Razumjeti drugoga, shvaćati ga, pomoći mu, biti otvoren i osjetljiv za drugo i različito te biti sposoban snošljivo komunicirati jesu temeljne komponente interkulturalne odgojenosti (Previšić, V., 2009).

Odgoj kritičke osobe koja je u stanju isto tako kritički promišljati, ali iz različitih kulturalnih perspektiva, jedan je od ciljeva interkulturalnog odgoja. Tako

Gorski, P. C. (2001 prema Tarman, I. i Tarman, B., 2011) naglašava da su interkulturalni odgoj i obrazovanje proces koji teži odgajanju socijalno aktivnih članova društva koji kritički razmišljaju. To nije samo promjena kurikuluma ili dodatna aktivnost. To je proces koji traži nove stavove, nove pristupe i nove temelje za transformaciju društva. Izgarjan, A. i sur. (2013) ističu da je važno uvođenje elemenata interkulturalizma u multikulturalnim zajednicama kako bi učenici razvijali osjećaj poštovanja prema različitim kulturama. Jer *sama pedagogija interkulturalizma usmjerava se na stjecanje novih znanja, ali i razgradnju stereotipa i predrasuda koje inače toliko otežavaju susrete i drugima i novima* (Previšić, V., 1994, 21). U skladu s navedenim, Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2010) naglašavaju da će učenici dobiti osjećaj sigurnosti i razvijati sposobnost razumijevanja, poštivanja i prihvaćanja drugih ako učitelj u odgojno-obrazovni proces integrira poštovanje i toleranciju.

Interkulturalno obrazovanje studenata glazbe

Brojna istraživanja usmjerena su upravo prema ispitivanju interkulturalnog obrazovanja studenata i stjecanja potrebne interkulturalne kompetencije. Tako Ambe, E. (2006 prema Brown, L. D., 2009) navodi da su fakulteti na kojima se školuju budući nastavnici odgovorni za razvijanje vještina tih istih nastavnika koje su im potrebne za rad s kulturno različitim učenicima. Ukpokodu, N. (2002 prema Brown, L. D., 2009) provela je istraživanje, čiji rezultati ukazuju na to da je važno da fakulteti na kojima se školuju budući nastavnici stvore mogućnosti za razvijanje interkulturalne kompetencije studenata.

Peko, A. i sur. (2009) provele su istraživanje kojim se htjelo utvrditi broj obveznih i izbornih kolegija na jednom hrvatskom fakultetu na kojem se školuju budući nastavnici, a u sklopu kojih se obrađuju interkulturalni sadržaji (različitost, međusobno razumijevanje, tolerancija, suživot, mirno rješavanje sukoba, itd.) koji potiču razvoj interkulturalnih sposobnosti. Analizom dokumenata izdvojeni su kolegiji koji pripremaju buduće učitelje za interkulturalizam, osnažujući ih znanjima i vještinama i interkulturalnim sposobnostima. Rezultati su pokazali da od ukupnog broja svih kolegija (104), njih 21 unutar sadržaja provodi interkulturalno obrazovanje. Autorice su također zaključile da interkulturalno obrazovanje najviše podupiru izborni kolegiji. Wang, J. C. i Humphreys, T. J. (2009) proveli su istraživanje na jednom američkom sveučilištu na kojem se školuju budući nastavnici glazbe, želeći utvrditi zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kolegijima

koje pohađaju studenti. Rezultati istraživanja pokazali su velik raskorak s onim što propisuju brojni dokumenti na nacionalnoj razini.

Naime, još na simpoziju u Tanglewoodu (1967) sudionici su donijeli preporuke za proširenje repertoara koji je prisutan u školama na nastavi glazbe na glazbu svih razdoblja, stilova, oblika i kultura (Choate, R. A., 1968). Američko udruženje glazbenih škola (NASM) još je 1972. godine propisalo obvezu uvođenja interkulturalnog repertoara u nastavu glazbe, kao i poznavanje nezapadnjačke umjetničke glazbe kao dio kompetencije budućih nastavnika glazbe. Nadalje, brojne druge stručne organizacije pozvale su na implementaciju interkulturalnih sadržaja u programe obrazovanja budućih nastavnika glazbe (Volk, T. M., 1998).

Unatoč svim naporima, glazba zapadnoumjetničke tradicije ostala je dominantno područje, kako u školama, tako i na sveučilištima (Asmus, E., 2001; College Music Society Study Group on the Content of the Undergraduate Music Curriculum, 1986; Emmons, S.E., 2004; Humphreys, J.T., 2002, 2006; Klocko, D.G., 1989; Nettle, B., 1995; Norman, K., 1999; Reimer, B., 2002; Rideout, R., 1990; Volk, T.M., 1998; Wicks, S.A., 1998 prema Wang, J. C. i Humphreys, T. J., 2009). Osim toga, Montague, M. J. (1988 prema Wang, J. C. i Humphreys, T. J., 2009) na temelju rezultata svog istraživanja zaključuje da sveučilišta nisu ispunila ciljeve zacrtane u programima obrazovanja budućih nastavnika glazbe, pa čak ni one u zakonima donesenima od vlastite države. Chin, L. C. (1996 prema Wang, J. C. i Humphreys, T. J., 2009) ističe da samo polovica glazbenih ustanova u Sjedinjenim Američkim Državama (od njih 534) u svom kurikulumu spominje interkulturalne kolegije, a onih koje nude više od pet takvih kolegija samo je 28. Legette, R. M. (2003 prema Wang, J. C. i Humphreys, T. J., 2009) navodi da 64% nastavnika glazbe u osnovnim i srednjim školama tvrdi da se tijekom svog obrazovanja nisu imali prilike susresti s interkulturalnim sadržajima.

Istraživanje koje je proveo Miralis, Y. C. (2003) obuhvatilo je ispitanike s deset uglednih sveučilišta u Sjedinjenim Američkim Državama. Svrha istraživanja bila je utvrditi u kojoj su mjeri na studijima za buduće nastavnike glazbe zastupljeni kolegiji koji sadrže interkulturalne elemente i postoje li kolegiji koji bi studentima nudili upoznavanje različitih glazba svijeta. Osim toga, istraženo je koliko se izbornih interkulturalnih glazbenih kolegija nudi studentima koji na sveučilištu studiraju neglazbene studije. Rezultati su pokazali da sveučilišta nude sveukupno 16 kolegija na kojima se studenti upoznaju s općim informacijama o glazbama različitih kultura svijeta. Nazivi ovakvih kolegija su primjerice *Svjetska glazba*, *Uvod u svjetsku glazbu*, *Glazba u kulturi* i sl. Samo pet od deset sveučilišta predviđa ove

kolegije kao obvezne kolegije za studente glazbe, dok su na ostalima to izborni kolegiji koje mogu pohađati i svi drugi studenti. Osim spomenutih kolegija, na sveučilištima je ponuđeno još oko 250 različitih kolegija na kojima se studenti na različite načine upoznaju s interkulturalnim sadržajima. Nazivi nekih kolegija su: *Glazba, politika i identitet*, *Glazba, mediji i popularna kultura, Poučavanje glazba svijeta u razredu*, *Interkulturalni principi i glazbeno obrazovanje, Različitost u odgoju i obrazovanju*, *Poučavanje u pluralističkom društvu.*

Brojni autori ističu važnost interkulturalnih kolegija, i to ne samo za studente koji se školuju za buduće nastavnike glazbe, već i za studente drugih usmjerenja (Chin, L., 1996; Schippers, H., 1996; Skyllstad, K., 1997 prema Miralis, Y. C., 2003). Autor zaključuje da je imperativ današnjeg školovanja budućih nastavnika glazbe zauzimanje za aktivniji stav u implementaciji interkulturalnih sadržaja u nastavu. To se može postići ili implementacijom interkulturalnih sadržaja u već postojeće kolegije ili osmišljavanjem novih kolegija poput *Glazba svijeta*. Kako bi budući nastavnici glazbe razvili interkulturalnu kompetenciju i znali implementirati *svjetsku glazbu* u nastavu, moraju steći potrebna filozofska, teoretska i metodološka razumijevanja, znanja i iskustva. Obvezni kolegiji s interkulturalnim sadržajima i upoznavanjem glazba svijeta moguće su rješenje.

Interkulturalni kolegiji na studijima Glazbene pedagogije

U Republici Hrvatskoj studij Glazbene pedagogije organiziran je na četirima sveučilištima: na Muzičkoj akademiji u Zagrebu, Umjetničkoj akademiji u Splitu, Umjetničkoj akademiji u Osijeku i Muzičkoj akademiji u Puli. Na spomenutim sastavnicama studenti se na studiju Glazbene pedagogije školuju za buduće nastavnike glazbe i stječu kvalifikacije za izvođenje nastave Glazbene kulture u osnovnoj školi (od 4. do 8. razreda), nastave Glazbene umjetnosti u gimnaziji i za izvođenje nastave u glazbenoj školi. U Splitu, Osijeku i Puli studij Glazbene pedagogije sastoji se od četverogodišnjeg preddiplomskog studija i jednogodišnjeg diplomskog studija, a u Zagrebu je riječ o petogodišnjem integriranom studiju. Slijedi pregled obveznih i izbornih kolegija na pojedinim studijima s obzirom na implementaciju interkulturalnih sadržaja.

obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	izborni kolegiji
Solfeggio	Sviranje partitura	Osnove glazbene pedagogije	Poznavanje instrumenata
Harmonija	Tambure	Metodika nastave	Osnove muzikoterapije
Harmonija na klaviru	Osnove znanstvenog rada	Pedagoška praksa	Komorni zbor
Klavir obligatno	Glazbena literatura u školi	Glazbena pedagogija	Glazbena informatika
Osnove vokalne tehnike	**Glazbe svijeta**	Glazbena psihologija	Osnove kompozicije
Glazbeni oblici i stilovi	**Uvod u etnomuzikologiju**	Povijest glazbe	Estetika glazbe
Dirigiranje	Povijest hrvatske glazbe	Strani jezik	Teorija i povijest glazbene kritike
Polifonija	Psihologija odgoja i obrazovanja	Zbor	Uvod u muzikologiju
Priređivanje za ansamble	Didaktika	Likovna kultura	Udaraljke

Tablica 1. Obvezni i izborni kolegiji studija Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Zagrebu (napomena: istaknuti su kolegiji s implementiranim interkulturalnim sadržajima)

Kao što je vidljivo u Tablici 1, od 27 obveznih kolegija na studiju Glazbene pedagogije samo dva kolegija imaju interkulturalne sadržaje, a to su *Glazbe svijeta* i *Uvod u etnomuzikologiju*. Među devet izbornih kolegija takvih sadržaja nema.

obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	izborni kolegiji
Solfeggio	Psihologija odgoja i obrazovanja	Elementi glazbenih oblika	Upoznavanje instrumenata
Osnove harmonije	Crkvena glazba	Povijest glazbe	Mandolina
Osnove vok. tehnike	Osnove klasične harmonije	Sviranje partitura	Strani jezik
Harmonija na glasoviru	Didaktika	Glazbena pedagogija	Poznavanje računala
Glasovir	Uvod u povijest umjetnosti	Glazbeni stilovi i oblici	Dirigiranje
Gitara	Osnove romantične harmonije	Instrumentalna polifonija	Uvod u muzikologiju

Zbor	Vokalna polifonija	Etnomuzikologija	Estetika glazbe
Dirigiranje	Priređivanje za ansamble		Uvod u sociologiju
Upoznavanje glazbene literature	Povijest hrvatske glazbe		Sociologija kulture
Metodička praksa	Metodologija znanstvenog rada		Aspekti glazbe 20. st.
Tradicijska glazba Dalmacije	Metodika glazbene nastave		Mediji i društvo

Tablica 2. Obvezni i izborni kolegiji studija Glazbene pedagogije na Umjetničkoj akademiji u Splitu

Na studiju Glazbene pedagogije splitskog sveučilišta ni u jednom kolegiju nema interkulturalnih sadržaja (Tablica 2) iako je obveznih kolegija 29 i izbornih 11, što čini ukupno čak 40 kolegija.

obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	izborni kolegiji	izborni kolegiji
Solfeggio	Dirigiranje	Teorija glazbe	Psihologija odgoja i obrazovanja
Harmonija	Osnove vokalne tehnike	Kulturna praksa	Didaktika
Harmonija na klaviru	Tambure	**Poznavanje školske literature**	Glazbena pedagogija djece s teškoćama u razvoju
Polifonija	Sviranje partitura	Pedagoška praksa	
Priređivanje za ansamble	**Pedagogija**	Metodika nastave	
Glazbeni oblici i stilovi	Povijest glazbe	Glazbena informatika	
Poznavanje instrumenata	Povijest hrvatske glazbe	Glazbena radionica	
Klavir obligatno	**Strani jezik**	**Udaraljke**	
Glazbena informatika	Zbor	Osnove kompozicije	

Tjelesna i zdravstvena kultura	Glazbena pedagogija	Oblikovanje zvuka	
Metodologija znanstvenog istraživanja	**Glazbe svijeta**	Analitička harmonija	
Uvod u etnomuzikologiju	Dječja vokalna pedagogija	Poznavanje glazbene literature	

Tablica 3. Obvezni i izborni kolegiji studija Glazbene pedagogije na Umjetničkoj akademiji u Osijeku (napomena: istaknuti su kolegiji s implementiranim interkulturalnim sadržajima)

Studij Glazbene pedagogije osječkog sveučilišta sadrži sveukupno 39 različitih kolegija (24 obvezna i 15 izbornih). Četiri su obvezna kolegija s interkulturalnim sadržajima (Tablica 3). To su *Uvod u etnomuzikologiju*, *Pedagogija*, *Strani jezik* i *Glazbe svijeta*, dok su takvi izborni kolegiji *Poznavanje školske literature* i *Udaraljke*.

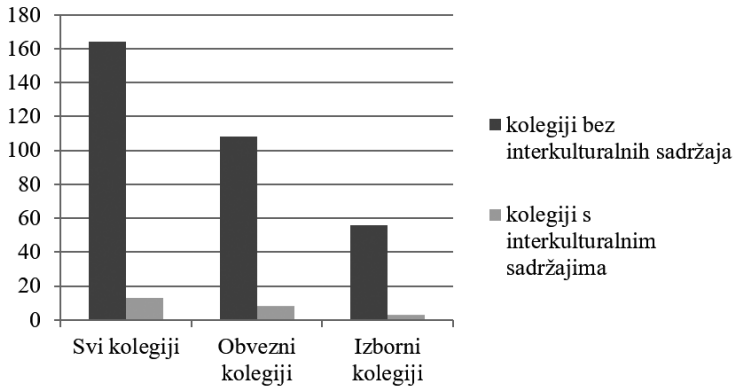
obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	izborni kolegiji	izborni kolegiji
Solfeggio	Europska glazba	Strani jezik	Sociologija odgoja
Harmonija	Opća psihologija	Estetika glazbe	Osnove vokalne tehnike
Harmonija na klaviru	**Uvod u pedagogiju**	Harmonika	Povijest civilizacija
Povijest glazbe	Razvojna psihologija	Orgulje	**Interkulturalna pedagogija**
Klavir	Glazbeni oblici i stilovi	Računalo u glazbi	Osnove kompozicije
Zbor	Partiture	Sociologija	Primijenjena glazba
Zborsko dirigiranje	Glazbena pedagogija	Tjelesna i zdravstvena kultura	Osnove kompozicije
Osnove vokalne tehnike	Uvod u didaktiku	Uvod u povijest umjetnosti	
Poznavanje glazbala	Opća didaktika	Uvod u filozofiju	

Analitička harmonija	Povijest hrvatske glazbe	Kultura govorenja i pisanja	
Psihologija glazbe	Metodika glazbe	Psihologija učenja i nastave	
Polifonija	Priređivanje za ansamble	Poremećaji ponašanja u djetinjstvu i adolescenciji	
Poznavanje glazbene literature	**Hrvatska folklorna glazba**	Urednička praksa: tv, radio i novine	
Metodička praksa	Aspekti suvremene glazbe	Istarsko-primorski glazbeni izričaj u hrvatskoj umjetničkoj glazbi	

Tablica 4. Obvezni i izborni kolegiji studija Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Puli (napomena: istaknuti su kolegiji s implementiranim interkulturalnim sadržajima)

Studij Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Puli sadrži 28 obveznih kolegija i 21 izborni kolegij, što ukupno čini 49 kolegija (Tablica 4). Međutim, od tako velikog broja kolegija, u samo dva obvezna (*Uvod u pedagogiju* i *Hrvatska folklorna glazba*) i jednom izbornom (*Interkulturalna pedagogija*) implementirani su interkulturalni sadržaji.

U nastavku slijedi sveukupna kvalitativna i kvantitativna analiza kolegija spomenutih studija s obzirom na implementaciju interkulturalizma u sadržaje kolegija. Dakle, sveukupno je 108 obveznih i 56 izbornih kolegija na studijima Glazbene pedagogije na svim četirima hrvatskim sveučilištima. Odnos broja kolegija koji sadrže interkulturalne elemente i onih koji ih nemaju je sljedeći:



Grafikon 1. Odnos broja kolegija s interkulturalnim sadržajima i onih koji te sadržaje nemaju

Iz Grafikona 1 vidljivo je da su u svega 11 kolegija pronađeni implementirani interkulturalni sadržaji (6,7%). Od toga ih je među obveznim kolegijima ukupno osam (7,4%), a u izbornima tri (5,4%). Kolegiji u kojima je uočena implementacija interkulturalizma u sadržaje su sljedeći:

- Pedagogija,
- *Uvod u pedagogiju,*
- *Interkulturalna pedagogija,*
- *Glazbe svijeta* (dvije akademije),
- *Uvod u etnomuzikologiju* (dvije akademije),
- *Udaraljke,*
- *Hrvatska folklorna glazba,*
- *Strani jezik (engleski),*
- *Poznavanje školske literature.*

Broj ECTS bodova navedenih kolegija kreće se u rasponu od jedan (Udaraljke) do pet (Uvod u etnomuzikologiju), a trajanje od jedan do dva semestra. U programima spomenutih kolegija među sadržajima kolegija i očekivanim postignućima studenata, između ostalog, navodi se sljedeće:

- *sposobnost timskog rada i učenja rješavanjem problema u okviru širega višekulturalnog konteksta u kulturi i nastavi škole,*

- *osjetljivost za posebne potrebe učenika, socijalna i kulturalna obilježja osoba s kojima se dolazi u doticaj te učinkovito odgojno i obrazovno djelovanje kako bi se uspostavilo razumijevanje,*
- *prepoznavanje posebnih potreba i specifičnosti odgojnog i obrazovnog rada darovitih učenika, učenika s razvojnim teškoćama i teškoćama u učenju, kao i potreba učenika iz različitih sociokulturnih skupina,*
- *upoznavanje s instrumentima i osnovnim ritmovima Afrike, Amerike, Azije,*
- *bolje razumijevanje i poštivanje različitih kultura, interkulturalno djelovanje,*
- *Latinska Amerika i Karibi, Afrika, Europa, arapski Srednji istok, nearapski Srednji istok, Južna Azija, Jugoistočna Azija, Kina, Pacifik,*
- *upoznavanje fenomena World music,*
- *razlikovati glazbene izričaje različitih naroda i kultura, definirati ključna obilježja glazbe određenih naroda i kultura, usporediti različite glazbene kulture i opisati sličnosti i razlike među njima,*
- *senzibilizirati se u odnosu na različite kulture i interkulturalno djelovati,*
- *glazbeni izraz različitih naroda, pristupi proučavanju i vrednovanju folklorne glazbe,*
- *temeljni pojmovi kao što su inkulturacija, akulturacija,*
- *koliko smo "kulturni" i o čemu ovisi koliko se netko više ili manje kulturno ophodi s drugim i drugačijim,*
- *prepoznati, navesti i objasniti najvažnija kulturna obilježja i elemente (dimenzije) nacionalne (regionalne ili neke druge) kulture,*
- *konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju,*
- *cjelovit okvir djelovanja u obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju,*
- *različiti sustavi vrijednosti u različitim kulturama i različitim vremenskim kontekstima,*
- *hrvatska tradicijska glazba i tradicijska glazba u svijetu,*
- *kulturne različitosti i interkulturalnost općenito u glazbi RH i različite podjele na "kulturne regije",*
- *značajke tradicijske glazbe izvaneuropskih zemalja,*
- *istraživanje glazbe Roma,*
- *definiranje jedanaest glazbenih regija svijeta,*

- *glazbe svijeta u Hrvatskoj,*
- *Europa, Podsaharska Afrika, Zanzibar, Sjeverna Afrika i Jugozapadna Azija, Egipat, Južna Azija, Indija, Šri Lanka, Jugoistočna Azija, Indonezija i Tajland, Australija i Oceanija, Sjeverna Amerika,*
- *izvaneuropske glazbe,*
- *etnomuzikologija "drugdje",*
- *popularne glazbe svijeta.*

Sveukupno gledajući, može se zaključiti da je broj kolegija s implementiranim interkulturalnim sadržajima vrlo mali. Kako smo mišljenja da bi budući nastavnici glazbe morali steći interkulturalnu kompetenciju najvećim dijelom tijekom studija, a istu kasnije dalje razvijati samostalnim individualnim usavršavanjem na različitim seminarima i radionicama, smatramo da je nužno i hitno ostvarenje interkulturalne dimenzije nastave na akademijama.

Zaključak

Rezultati različitih istraživanja pokazuju da se interkulturalno obrazovanje budućih nastavnika može mijenjati u pozitivnom smjeru osmišljavanjem novih interkulturalnih kolegija, ali i implementacijom interkulturalnih sadržaja u već postojeće kolegije, terensku nastavu, pedagošku praksu itd. (Brown, E., 2004; Capella-Santana, N., 2003; Keim, J. i sur., 2001; Locke, S., 2005; Milner, R. i sur., 2003; Mysore, A., i sur., 2006 prema Brown, L. D., 2009). Brojni autori ističu da školovanje budućih nastavnika glazbe mora sadržavati planski osmišljene i implementirane interkulturalne sadržaje u svim kolegijima gdje je to ostvarivo. Programi obrazovanja budućih nastavnika moraju sadržavati isplanirana interkulturalna iskustva. Premalo pozornosti usmjereno je na uvjerenja i stavove budućih nastavnika glazbe i njihovo razumijevanje svega onoga što im je potrebno da budu sposobni i učinkoviti u kulturalno raznolikom razredu. Očito je da istraživanja na području glazbenoga odgoja i obrazovanja treba usmjeriti na iznalaženje načina kako bi se budući nastavnici glazbe bolje pripremili za uspješan rad i bolje razumijevanje potreba i želja učenika iz različitih kulturalnih sredina. Nastavnici moraju znati prepoznati i razumjeti svoje svjetonazore kako bi shvatili svjetonazore svojih učenika i na taj način bili učinkoviti u radu s učenicima koji pripadaju različitim kulturama. Ako su nastavnici glazbe kompetentni potaknuti učenike iz različitih kulturalnih sredina da podijele svoja glazbena iskustva s njim i s ostalim učenicima i ako nastavnici i drugi učenici to poštuju, to će stvoriti

atmosferu prihvaćanja, tolerancije i sigurnosti u kojima se stereotipi lako prevladavaju. Tada nastava glazbe postaje mjesto samootkrića, prihvaćanja, refleksije i imaginacije (Cruz, B. C., 1997 prema Emmanuel, T. D., 2005).

Razni europski autori također upozoravaju na vrlo izvjesne probleme s kojima bi se akademije u skoroj budućnosti mogle suočiti ako na vrijeme ne shvate važnost interkulturalnog pristupa nastavi. Tako Caird, G. (2001) ističe kako bi se mnoge akademije mogle suočiti s velikim teškoćama u budućnosti jer bi klasična zapadna glazba iz razdoblja 1600.-2000. godine mogla prestati biti zanimljivom za našu populaciju u cjelini. Upisi studenata na akademije bi u budućnosti mogli sve više ovisiti o raznolikosti sadržaja koje akademija nudi. Gregory, S. (2001) naglašava da bi zatvorene kulturalne perspektive mnogih profesionalnih glazbenika i studenata mogle dovesti do destrukcije akademija u budućnosti. Opasnost je u tome što akademije proizvode velik broj vještih glazbenika koji nemaju predodžbu o tome kako se povezati s ostatkom svijeta i koji se muče shvatiti mjesto glazbe u kulturi postmoderne.

Koje su, dakle, mogućnosti za napredak u razvijanju interkulturalne kompetencije budućih nastavnika glazbe na hrvatskim akademijama? Je li dovoljno pridodati jedan ili dva kolegija koji su interkulturalnog karaktera? Može li se na taj način cjelokupnom obrazovnom procesu dati pridjev interkulturalan? Nije li dublja i dalekosežnija promjena koja zahvaća sve (i već postojeće i eventualno nove) kolegije, a koja počiva na interkulturalnim temeljima, naglašavajući kako nužnost samog interkulturalizma kao ideje i politike studija, ali i kao nezaobilazne sastavnice nastavničkih kompetencija, mora biti odgovor na kulturnopluralističku stvarnost suvremenih društava? Moguće pozitivne promjene ostvarive su uz suradnju i međusobnu podršku studenata, nastavnika, uprave fakulteta i cijeloga sveučilišta. Osim nadopune nastavnih sadržaja potrebno je da cjelokupna obrazovna politika doživi preobrazbu i implementaciju interkulturalizma u zacrtane strategije za bližu i daljnju budućnost.

Literatura

Bradley, D. (2007). The sounds of silence: Talking race in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 132-162. Preuzeto s: http://act.maydaygroup.org/articles/Bradley6_4.pdf, 2.7.2015.

Brown, L. D. (2009). *Preservice Teachers' Attitudes Toward their Preparedness to Teach Culturally Diverse Student Populations.* Doctoral thesis. Tuscaloosa: The University of Alabama. Preuzeto s: http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000150/u0015_0000001_0000150.pdf, 11.9.2015.

Caird, G. (2001). Conservatoires and musical employment in a multicultural society. *Music education in a multi-cultural European society, first project report*, 13-16. Preuzeto s: http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-wg-report-first-report-music-education-in-a-multicultural-european-society-en.pdf, 16.8.2016.

Choate, R. A. (Ed.). (1968). *Music in American society: Documentary report of the Tanglewood Symposium*. Reston, VA: Music Educators National Conference.

Drandić, D. (2010). Tradicijska glazba u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 95-109.

Emmanuel, T. D. (2005). The effects of a music education immersion internship in a culturally diverse setting on the beliefs and attitudes of pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, 23, 49-62. Preuzeto s: http://ijm.sagepub.com/content/23/1/49.abstract, 2.7.2015.

Gregory, S. (2001). Collaborative approaches- putting colour in a grey area. *Music education in a multi-cultural European society, first project report*, 17-19. Preuzeto s: http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-wg-report-first-report-music-education-in-a-multicultural-european-society-en.pdf, 16.8.2016.

Izgarjan, A., Markov, S., Prodanović-Stankić, D. (2013). Gender and Politics as the Dominant Factors in the Perceptions of Multicultural Education. Gender Studies, *The Journal of West University*, 12(1), 333-360. Preuzeto s: http://www.degruyter.com/view/j/genst.2013.12.issue-1/genst-2013-0021/genst-2013-0021.xml?format=INT, 29.12.2014.

Jevtić, B., Mikanović, B. (2012). Interkulturalnost u očima nastavnika – problemi i perspektive. U: *Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojima znanosti o odgoju* (ur. Posavec, K. i Sablić, M.), Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 139-150.

Miliša, Z. (2008). Uloga medija u razvoju interkulturalne komunikacije. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 219 – 231.

Miralis, Y. C. (2003). Multicultural-World Music Education at the Big Ten Schools: A Description of Course Offerings. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(1), 44-56. Preuzeto s: http://upd.sagepub.com/content/22/1/44, 1.7.2014.

Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. U: *Zbornik radova s 2. međunarodne*

znanstvene konferencije Obrazovanje za interkulturalizam (ur. Peko, A., Sablić, M., Jindra, R.), Osijek: Učiteljski fakultet – Faculty of Teacher Education: Nansen dijalog centar Osijek – Nansen Dialogue Centre Osijek, 151-167.

Peko, A., Mlinarević, V., Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. U: *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama – Educational chellenges in multicultural communities* (ur. Peko, A. i Mlinarević, V.), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmyera, Učiteljski fakultet; Nansen dijalog centar, 131-155.

Previšić, V. (1994). Multi – i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: *Pluralizam u odgoju i školstvu* (ur. Matijević, M., Pranjić, M., Previšić, V.), Zagreb: Katehetski salezijanski centar, 19-21.

Previšić, V. (2009). Interkulturalna obzorja suvremene škole. U: *Škola danas za budućnost* (ur. Puževski, V. i Strugar,V.), Križevci, Bjelovar: HPKZ, 13-28.

Tarman, I., Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: a case study of exploring a teacher's understanding and practices. *The Journal of International Social Research*. 17(4), 578-598. Preuzeto s: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi17pdf/5egitim/tarman_ilknur_bulent.pdf, 9.9.2015.

Volk, T. M. (1998). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles.* New York: Oxford University Press.

Wang, J. C., Humphreys, T. J. (2009). Multicultural and popular music content in an American music teacher education program. *International Journal of Music Education*, 27(1), 19-36. Preuzeto s: http://repository.asu.edu/attachments/142914/content/Wang%26Humphreys.pdf, 1.7.2014.

INTERCULTURALISM IN THE CONTENTS OF COURSES IN THE STUDIES OF MUSIC PEDAGOGY

Abstract

Today, given the unstoppable and ever-growing processes of globalization, the rapid development of old and new media and the need for communication among members of increasingly culturally diverse societies, it is not enough to know only the music of other cultures. Life in the 21st century imposes the need for a deeper understanding of the interlocutor, his tradition and culture, as well as the understanding of it. That is why intercultural competence becomes one of the most important competences of modern man and gives a new dimension to other "professional" competences, making man a citizen of the world. Music education is one of the areas in which the intercultural competence of students can be developed in the best possible way by introducing different musical traditions from all continents, as well as the culture as a whole. Prerequisite is an interculturally competent music teacher who should develop intercultural competence primarily during the studies. This paper sought to investigate whether the teaching at Croatian academies, which are taught by future teachers of Music Culture and Musical Arts, is aimed at developing their intercultural competence. For this purpose, programs of compulsory and elective courses have been analyzed with the aim of identifying the presence of the implementation of interculturalism in the same. The results have shown that the contents of the courses at the studies of Music Pedagogy are insufficiently based on interculturalism, which at the same time prevents the successful development of the intercultural competences of future teachers. Improvements in this direction are possible either by implementing interculturalism in an already existing course or by developing new courses. This can be achieved through co-operation between students, teachers, academies, as well as universities as a whole.

Keywords: intercultural competence, studies of Music Pedagogy, contents of the courses

NOVI OBLICI KOMUNIKACIJE UMJETNOSTI – ULOGA KULTURNE I UMJETNIČKE MEDIJACIJE U CJELOŽIVOTNOM OBRAZOVANJU NASTAVNIKA LIKOVNE KULTURE

Jelena Bračun
Ida Loher
Udruga za promicanje vizualne kulture OPA
Zagreb
Hrvatska

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 37:7

Sažetak

Ovaj rad daje prikaz istraživanja mišljenja učitelja, nastavnika i umjetnika o kulturnoj i umjetničkoj medijaciji kao jednoj od metoda približavanja umjetnosti javnosti. Kao jednu od relativno novih i nepoznatih, a važnih i učinkovitih metoda rada s javnošću za potrebe ovog istraživanja izdvojili smo kulturnu i umjetničku medijaciju. Pod nadređenim pojmom kulturne medijacije nalaze se različiti oblici kulturnog djelovanja i rada te kulturnog odgoja. Posredovanje kulture smatra se komunikacijskim mostom između produkcije i recepcije umjetnosti i kulture koji može biti poticajan i proširivati vidike. Mogući su akteri kulturne medijacije škole, kulturni djelatnici, umjetnici, ali i akteri iz vlastite sredine, poput roditelja i prijatelja. Metode kulturne medijacije orijentiraju se prema muzejskoj, kulturnoj, glazbenoj i kazališnoj pedagogiji te djelomice prema primjerima event-marketinga. Umjetnička medijacija, kao dio kulturne medijacije, obuhvaća rad umjetnika s publikom/javnošću, uglavnom u kontekstu kulturne ili umjetničke institucije ili događaja te nastoji ostvariti razmjenu između publike i umjetnika ili umjetničkog djela. Taj oblik medijacije treba omogućiti recepciju umjetnosti svakoj osobi. Umjetnička medijacija može i ne mora biti dio muzejske pedagogije, a svojom zadaćom smatra i pobuđivanje znatiželje i zanimanja kako bi se moglo razviti pitanja i odgovore u kontekstu dijaloške sposobnosti.

Rezultat ovog istraživanja jest pregled trenutnog korištenja kulturne i umjetničke medijacije u formalnom i neformalnom obrazovanje djece i odraslih te mogućnosti razvoja ove metode u budućnosti. U radu također opisujemo primjere dobre prakse.

Ključne riječi: istraživanje, kultura, medijacija, metode, umjetnost

Uvod

Pojam medijacija označava smisleni prijenos poruke.[2] Umjetnička medijacija, kao dio kulturne medijacije, znači prijenos poruke s umjetnika i/ili umjetničkog djela na publiku. Postoji mnogo načina ostvarivanja medijacije, niz aktera koji mogu u njoj sudjelovati te niz različitih čimbenika njene organizacije. Umjetničku medijaciju mogu organizirati različite institucije i pojedinci, no najsustavnije se njome bave muzeji. Njihova uloga i način medijacije mijenja se kroz povijest jednako kao što se mijenja način života, odnos prema institucijama, komunikacija i, naravno, kao što se mijenja sama umjetnost. Većina muzeja ima pedagošku djelatnost, čiji se način funkcioniranja u povijesti mijenjao. Jedan od prvih primjera sustavnog pedagoškog pristupa umjetnosti, primjer koji je utjecao na oblikovanje muzejske edukacije općenito, je pristup edukaciji muzeja MoMa u New Yorku. Njen osnivač Alfred Barr nije smatrao da je pedagoška djelatnost nešto što dolazi na kraju samog procesa osmišljavanja i postavljanja izložbe, nego nešto što treba biti integrirano u bit svake izložbe (Lind, M., 2011.). Osim takvog pristupa u osmišljavanju koncepta izložbi, MoMa je među prvima osnovala pedagoški odjel unutar muzeja. Model osmišljen 30-ih godina prošlog stoljeća mijenjao se od ideje razvoja obrazovanog konzumenta, preko ideje uključenog posjetioca do posjetioca koji istražuje vlastitu kreativnost. No, bez obzira na različita stajališta o tome na koji način tretirati publiku i koja očekivanja postaviti pred nju, važnost umjetničke medijacije bila je naglašena i značajna.

Uloga umjetnosti u edukaciji općenito, uključujući i cjeloživotnu, također se mijenja paralelno s pojavom novih teorija koje pokazuju različite mogućnosti pristupa umjetničkom djelu, kao i mogućnosti djelovanja umjetničkog djela na publiku. Od početne ideje interaktivnog vodstva, muzeji su razvili niz projekata koji na drugačiji način pristupaju publici i samoj ideji medijacije, istražujući kako umjetnost funkcionira u suvremenoj kulturi, koja je njena uloga, koje su njene mogućnosti te ima li mogućnost utjecati na promjenu društvene svijesti. (prema Sternfeld, N., 2013., Lagier, V., 2013.) Muzeji su u mogućnosti ponuditi paralelnu edukaciju koja nekad bolje i brže odgovara na aktualna društvena pitanja, edukaciju koja obuhvaća širu i drugačiju publiku.

Kao što navodi Allen *"(…) umjetnička edukacija u muzeju bi trebala ponuditi realnu alternativu formalnom obrazovanju; trebala bi izazivati ustaljeno učenje koje*

2 Opća definicija medijacije preuzeta s nekoliko web-stranica navedenih u literaturi.

vodi društvenoj i kulturnoj stratisfaciji, eksperimentirati s edukacijom kao takvom i predstaviti ideje o edukaciji kakvom je vide umjetnici. (...)" (Allen, F., 2013., 57.)

No, mnogi primjeri i teorije s kojima se susrećemo kroz literaturu bave se situacijama koje su različite od one u kojoj se nalazi Hrvatska. U zemljama Sjeverne Amerike i zapadne Europe muzeji su mnogo posjećeniji[3], a obrazovanje za umjetnost ima više prostora u školskim kurikulumima.[4] Postavlja se pitanje možemo li mi govoriti o alternativnim programima koji mogu doprinijeti transformaciji svijesti, kao što se time bavi MoMa ili TATE. Ima li baš zbog male posjećenosti muzeja i nepostojanja kulture odlaska u muzej medijacija još veću ulogu i postoji li još veća potreba za ulaganje u istu te koja je uloga učitelja?

Iako umjetnička medijacija u Hrvatskoj počiva na nešto drugačijim osnovama, njena je važnost još izrazitija; i kao značajni dio u tzv. stvaranju publike i kao dio afirmacije umjetnosti, pogotovo suvremene, u društvu. Uloga učitelja još je značajnija – on/ona na neki način čini poveznicu između učenika i kustosa, odnosno muzeja ili između učenika i umjetnika, odnosno umjetničkog djela. Važnost suradnje učitelja i muzeja i suradnje učitelja i umjetnika prepoznale su brojne institucije i pojedinci te postoji niz vrijednih primjera djelovanja.

Hrvatski muzeji djelomično su osviješteni o važnosti uloge umjetničke medijacije i vlastite uloge u razvijanju obrazovnih programa. Postoji cijeli niz primjera dobre prakse, no izdvojili bismo jedan, projekt *Museum as toolbox*[5] koji osim što svojim djelovanjem odgovara na niz do sad spomenutih izazova koji se postavljaju pred muzeje, koristi i specifične resurse i mogućnosti današnjeg europskog konteksta, povezujući se s drugim muzejima koji su slični svojom veličinom, geografskim položajem te čak i arhitektonskim rješenjem zgrade. Koristeći mogućnost europskog financiranja razvili su projekt koji u isto vrijeme naglašava mogućnosti i važnost povezivanja na globalnoj razini, a istovremeno odgovaraju na specifične probleme svog okruženja. Projekt *Museum as toolbox* istraživao je nove načine na koji muzej može doprinijeti razvoju društva. Obraćao se mladima od 15 do 25 godina koji su u projektu sudjelovali kao aktivni partneri muzeja, djelujući kao kustosi i edukatori. Projekt je trajao tri godine, od listopada 2015. do listopada

3 Usporedba podataka preuzetih sa stranica Muzejskog dokumentacijskog centra i ASEMUS, Asia-Europe Museum Network o godišnjoj posjećenosti muzeja ukazuje na veliku razliku u broju posjetioca hrvatskih muzeja i muzeja drugih država.

4 Usporedni podatci broja sati Likovne kulture u obveznom obrazovanju u Republici Hrvatskoj i ostalim europskim zemljama.

5 Translocal: Museum as toolbox zajednički je projektMuzeja suvremene umjetnosti, Zagreb, Kunsthaus Graz, Kumu Art Museum Tallinn, Muzeum Sztuki, Lodz i Museion Bozen/Bolzano.

2017., a svrha mu je bila razvijanje novih alata komunikacije muzeja sa širom publikom. Projektom su autori pokazali da je "*Sve to demonstracija, u najboljem smislu riječi, da je muzej mjesto za stalno oblikovanje i razmjenu ideja te da doista može postati kutija za alat za razvoj društva.*"[6] (Bucher Trantow, K. 2017,5).

Jednako tako, i mnogi umjetnici svjesni su potrebe razvijanja projekata umjetničke medijacije. Djelujući u isto vrijeme kao kustosi, umjetnici, edukatori i organizatori medijacije, umjetnici sudjeluju u stvaranju novih sadržaja i metoda edukacije. Na taj način dopunjuju službeni Nastavni plan i program koji se svojim sadržajem ne bavi dovoljno temama suvremene umjetnosti. Projekt *Grad na drugi pogled*[7] udruge *Punkt* primjer je kontinuiranog zajedničkog djelovanja umjetnika, kustosa, muzejsko-galerijskih institucija i učitelja Likovne kulture u cilju istraživanja i stvaranja novih metoda i sadržaja djelovanja. "*To je putujući istraživačko-edukacijsko-izložbeni projekt koji povezuje promišljanje grada, edukaciju mladih kroz medij videa te razvoj publike, odnosno strateški umrežava sve sudionike projekta i jača interes zajednice za praćenje i sudjelovanje u programima suvremene umjetnosti i kulture u lokalnom kontekstu.*" (Meštrov, I., Vujasinović, T., Maleković, T., 2016, 1)

Navedeni projekti primjeri su načina na koji mnogi muzeji, udruge i pojedinci odgovaraju na postojeću situaciju i probleme u društvu i obrazovanju za umjetnost, a upravo su u njima učitelji bili važan dionik, bilo u stvaranju kontakta s novom publikom, bilo kao sudionici u razvoju programa.

Stoga smo željeli istražiti međusoban odnos učitelja, kustosa i umjetnika te njihovu trenutnu ulogu i poziciju unutar područja umjetničke medijacije. Zanimalo nas je koliko učitelji poznaju trenutne mogućnosti umjetničke medijacije u Hrvatskoj te koliko smatraju da su obvezni baviti se njome.

Kako bi mogli provoditi umjetničku medijaciju, učiteljima i samim umjetnicima često je potrebna i strukturirana podrška u vidu dodatne edukacije, kao i u vidu materijalne i tehničke pomoći/podrške. Ovo istraživanje ide također u smjeru ukazivanja na potrebe za edukacijom učitelja i umjetnika u Hrvatskoj.

6 *Museum as toolbox* citat je preuzet iz uvoda koji uz autoricu Katrin Bucher Trantow, Kunsthaus Graz, potpisuju i ostali ravnatelji muzeja sudionika: Muzej suvremene umjetnosti, Zagreb: Snježana Pintarić, Kumu Art Museum Tallinn: Kadi Polli, Muzeum Sztuki, Lodz: Jaroslaw Suchan, Museion Bozen/Bolzano: Letizia Ragaglia

7 Projekt *Grad na drugi progled* udruge Punkt započeo je 2013. u Velikoj Gorici i od tada se kontinuirano odvija svake godine u drugom gradu.

Metodologija

E-upitnik, konstruiran za potrebe ovog istraživanja, e-mailom je dostavljen na 980 adresa članova Hrvatskog društva likovnih umjetnika (uz suglasnost HDLU-a), od kojih je 128 ispunilo upitnik, što je nešto više od 13%. Hrvatsko društvo likovnih umjetnika odabrali smo jer je najveća nacionalna strukovna udruga koja okuplja i umjetnike i nastavnike Likovne kulture. Online upitnik kao metoda prikupljanja podataka odabran je zbog jednostavnosti i brzine odgovaranja ispitanika, iako smo bili svjesni da time ograničavamo samo na ispitanike koji se služe računalom i internetom.[8]

Istraživanjem se ispitanicima jamčila anonimnost. U prvom dijelu ankete pojašnjena je svrha istraživanja i prikupljeni su opći demografski podatci. Većina ispitanika su žene (f=103, 80%), a većina ispitanika stara je između 26 i 46 godina (f=78, 60%).

Najveći broj ispitanika su umjetnici (f=84, 65%), a nakon toga učitelji/ice u osnovnoj školi (f=41, 32%) te u srednjoj školi (f=25, 19,5%). 9% ispitanika su učitelji/ice u osnovnoj školi i umjetnici; 4,5% su nastavnici/ice u srednjoj školi i umjetnici; 1% predaju u osnovnoj i srednjoj školi te su uz to i umjetnici. (pitanje 3)

Prema prebivalištu, 51% ispitanika dolazi iz Zagreba i Zagrebačke županije, dok je preostalih 49% uglavnom ravnomjerno raspoređeno po županijama. (pitanje 4)

Sakupljeni podatci obrađeni su mjerama deskriptivne statistike: mjere središnje tendencije (aritmetička sredina /M) i raspršenosti (standardna devijacija /SD). Za poduzorke su naznačene frekvencije (f) i postotci (%).

8 anketa je dostupna na https://docs.google.com/forms/d/1lZSEPxkY3qpfKdOolC30MpM27ME1hYugt3cv470DjDM/edit

Pitanje 3.

Zanimanje (moguće više odgovora):

Učitelj/ica u OŠ	32% (f = 41)
Nastavnik/ica u SŠ	19,5%(f = 25)
Umjetnik	65,6% (f = 84)
OŠ + umjetnik	9% (f = 12)
SŠ + umjetnik	4,5% (f = 6)
OŠ + SŠ + umjetnik	1,5% (f = 2)
OŠ + SŠ	0%

Pitanje 4.

Prebivalište:

Bjelovarsko-bilogorska	4,7%
Brodsko-posavska	4,7%
Dubrovačko-neretvanska	0,8 %
Istarska	9,4%
Karlovačka	0,8%
Koprivničko-križevačka	0,8%
Krapinsko-zagorska	3,1%
Ličko-senjska	0%
Međimurska	1,6%
Osječko-baranjska	2,3%
Požeško-slavonska	0,8%
Primorsko-goranska	4,7%
Sisačko-moslavačka	3,1%
Splitsko-dalmatinska	5,5%
Šibensko-kninska	0%
Varaždinska	3,9%
Virovitičko-podravska	0%
Vukovarsko-srijemska	0,8%
Zadarska	1,6%
Grad Zagreb	44,5%
Zagrebačka	7%

Većina ispitanika (f = 66, 51,6%) procjenjuje da im je jasan pojam kulturne i umjetničke medijacije.

Nije uočena povezanost zanimanja i razumijevanja pojma. (tablica 1)

Count				
Vaše zanimanje (moguće više odgovora):		Je li vam poznat pojam kulturne/ umjetničke medijacije		Total
		1 – da	2 – ne	
VAR00004	1 – učitelj/ica	15	14	29
	2 – nastavnik/ica	7	10	17
	3 – umjetnik/ica	35	31	66
	4= učitelj + umjetnik	6	4	10
	5= nastavnik +umjetnik	5	2	7
	6= učitelj + nastavnik + umjetnik	3	1	4
	7= učitelj + nastavnik	0	1	1
		0	0	0
Total		72	63	135

Tablica 1

Kako bismo osigurali jednoznačno razumijevanje pojma, ispitanicima je ponuđena definicija pojam kulturne i umjetničke medijacije. (pitanje 6)

Pitanje 6

Što su kulturna i umjetnička medijacija?

Pod pojmom **kulturne medijacije** nalaze se različiti oblici kulturnog djelovanja i rada te kulturnog odgoja. Posredovanje kulture smatra se poveznicom između produkcije i recepcije umjetnosti i kulture, koji može biti poticajan i proširivati vidike. Mogući su akteri kulturne medijacije škole, kulturni djelatnici, umjetnici, ali i akteri iz lokalne zajednice, poput roditelja i prijatelja. Metode kulturne medijacije orijentiraju se prema muzejskoj, likovnoj, glazbenoj i kazališnoj pedagogiji. **Umjetnička medijacija**, kao dio kulturne medijacije, obuhvaća rad umjetnika s publikom/javnošću, uglavnom u kontekstu kulturne/umjetničke institucije ili događaja te **nastoji ostvariti razmjenu između publike i umjetnika ili umjetničkog djela**. **Taj oblik medijacije treba omogućiti recepciju umjetnosti svakoj osobi**. Umjetnička medijacija može i ne mora biti dio muzejske pedagogije, a svojom zadaćom smatra i pobuđivanje znatiželje i

zanimanja kako bi moglo razviti pitanja i odgovore u kontekstu dijaloške sposobnosti. [9]

Istraženo je sudjelovanje ispitanika u kulturnoj ili umjetničkoj medijaciji i u kojoj ulozi. Gotovo polovina ispitanika (f = 57, 44,5%) vodila je projekt kulturne ili umjetničke medijacije, a nešto više od polovine (f = 73, 57,5%) sudjelovalo je kao sudionik.

Gotovo trećina ispitanika (f = 36, 28,1%) samostalno je organizirala medijacijske projekte, a skoro 40% (f = 51) ispitanika kaže da je sudjelovalo u medijacijama koje su organizirali muzeji i galerije. To pokazuje da su individualne inicijative te inicijative kulturnih institucija još uvijek najznačajniji generator kulturnih sadržaja, iako je vidljiv značajan utjecaj udruga. Ispitanici su najčešće sudjelovali u projektima koji su trajali do tjedan dana, ali nije zanemariv broj onih koji su sudjelovali u dugotrajnim medijacijskim projektima. (pitanja 9 – 10)

Pitanja 9.– 10.

Tko je organizirao projekt kulturne/umjetničke medijacije u kojemu ste sudjelovali?

Ja, osobno (organizator ili medijator)	f = 36, 28,1%
Lokalna zajednica/uprava	f = 13, 10,2%
Nevladine udruge	f = 30, 23,4%
Muzej/galerija	f = 51, 39,8%
Netko drugi	f = 24, 18,8%
Nisam nikad sudjelovao/la	f = 49, 38,3%

Koliko je trajalo vaše sudjelovanje u projektu kulturne/umjetničke medijacije?

Jedan dan	f = 39, 31,7%
Više dana do tjedan dana	f = 37, 30,1%
Nekoliko mjeseci	f = 26, 21,1%
Nisam nikad sudjelovao/la	f = 45, 36,6%

Nije uočena povezanost zanimanja i pitanja o organizatoru medijacije. Učitelji/ice u osnovnoj školi odgovorili su da neznatno manje sudjeluju u medijaciji kao voditelji. (tablica 2)

9 Definicija objedinjuje nekoliko definicija kulturne/umjetničke medijacije koje su tijekom istraživanja pronađene u literaturi koja je naznačena na kraju teksta.

Count				
		Tko je organizirao projekt kulturne/umjetničke medijacije		Total
		1 – da	2 – ne	
VAR0004	1 – učitelj/ica	10	19	29
	2 – nastavnik/ica	7	10	17
	3 – umjetnik/ica	33	33	66
	4= učitelj + umjetnik	5	5	10
	5= nastavnik +umjetnik	3	4	7
	6= učitelj + nastavnik + umjetnik	1	3	4
	7= učitelj + nastavnik	0	1	1
Total		59	75	134

Tablica 2

Sljedeći set pitanja odnosio se na aktivnost učenika u medijacijskim aktivnostima (pitanja 11 – 12).

Skoro trećina ispitanika potvrdila je da njihovi učenici sudjeluju u kulturnoj i umjetničkoj medijaciji.

Ispitanicima smo ponudili metode i elemente rada koji se najčešće koriste tijekom kulturne i umjetničke medijacije kako bismo vidjeli koriste li i u svom radu u obrazovanju te metode. Većina ispitanika koristi osnovne metode kao što su timski rad i dijalog, ali i zahtjevne aktivnosti kao što je interaktivnost umjetničkog djela sa sudionicima. Gotovo polovica ispitanika koristi elemente inkluzivnosti, suvremene umjetničke prakse (općenito) te interakciju umjetnika sa sudionicima. Nešto manje je u njihovu radu zastupljena kontekstualizacija umjetničkog djela te ravnopravnost polaznika i medijatora.

Zaključujemo da su mnogi medijacijski elementi već dobro poznati učiteljima/nastavnicima, kao i umjetnicima koji rade u odgojno-obrazovnom sustavu. Kontekstualizacija i ravnopravnost polaznika i medijatora koriste se u značajnom broju, ali pretpostavljamo da je u tom području potrebna daljnja edukacija.

Pitanja 11. – 12.

Jesu li vaši učenici sudjelovali u projektima kulturne/umjetničke medijacije?

Da	f = 39, 31,2%
Ne	f = 38, 30,4%
Ne radim u obrazovnoj instituciji	f = 48, 38,4%

Koristite li u radu elemente kulturne/umjetničke medijacije?

Timski rad	f = 89, 67,2%
Inkluzivnost (uključivost)	f = 55, 43%
Dijalog/raspravu	f = 80, 62,3%
Kontekstualizacija	f = 45, 35,2%
Ravnopravnost polaznika/učenika i umjetnika/medijatora	f = 45, 35,2%
Suvremene umjetničke prakse	f = 60, 46,9%
Interaktivnost umjetnika sa sudionicima	f = 61, 47,7%
Interaktivnost umjetničkog djela sa sudionicima	f = 85, 66,4%

Pošto u Hrvatskoj još ne susrećemo ni formalnu ni informalnu edukaciju za kulturnu i umjetničku medijaciju, željeli smo istražiti obrazuju li se ispitanici preko digitalnih online sadržaja. Svi ispitanici služe se internetom kao izvorom materijala, većina ih prati domaće i strane internetske stranice te koriste internet za stručnu cjeloživotnu edukaciju. (pitanja 13 – 16).

Unatoč visokom postotku korištenja interneta, samo nešto više od trećine ispitanika trenutno sudjeluje ili je sudjelovalo u prošlosti u organiziranoj stručnoj online edukaciji.

Zaključujemo da ispitanici imaju predispozicije i sposobnosti snažnije se uključiti u online edukaciju, ali to mora biti dostupnija opcija edukacije te treba također biti dodatno potaknuta od zakonodavca.

Pitanja 13.– 16.

Služite li se internetom kao izvorom materijala za osobnu stručnu edukaciju?

Da 100%
Ne 0%

Pratite li internetske stranice/portale ili newslettere iz područja umjetnosti?

Domaće muzeje/galerije	f = 104, 81,3%
Strane muzeje/galerije	f = 82, 64,1%
Strane stručne časopise	f = 42, 32,8%
Druge stručne stranice/portale	f = 86, 67,2%
Ne pratim	f = 11, 8,6%

Koristite li web za stručna istraživanja i cjeloživotnu stručnu edukaciju?

Da	f = 122, 95,3%
Ne	f = 6, 4,7%

Sudjelujete li trenutno ili ste sudjelovali u stručnoj online edukaciji?

Da (trenutno ili prije)	f = 47, 36,7%
Ne, nikada nisam	f = 81, 63,3%

Posljednjim pitanjem u anketi željeli smo istražiti stavove učitelja, nastavnika i umjetnika o njihovoj vlastitoj stručnoj odgovornosti za provođenje kulturne ili umjetničke medijacije. Odgovori pokazuju visok osjećaj odgovornosti svih ispitanika, kao i potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem koje bi im pomoglo da provode medijacijske projekte.

Pitanje 17

Smatrate li da imate profesionalnu obvezu baviti se kulturnom/umjetničkom medijacijom unutar svog posla?

Da	f = 74, 57,8%
Ne	f = 15, 11,7%
Da, kada bih imao više znanja o umjetničkoj medijaciji	f = 39, 30,5%

Usporedili smo odgovore na ovo pitanje sa zanimanjem i godinama ispitanika. Usporedba sa zanimanjem nije utvrdila veći utjecaj zanimanja na odgovore: i učitelji i nastavnici podjednako smatraju da je medijacija njihova odgovornost, dok to isto smatra neznatno više umjetnika (tablica 4).

Count					
		Smatrate li da imate profesionalnu obvezu baviti se kulturnom/umjetničkom medijacijom			Total
		1	2	3	
VAR0004	1 – učitelj/ica	13	6	8	27
	2 – nastavnik/ica	10	7	0	17
	3 – umjetnik/ica	38	16	7	61
	4= učitelj + umjetnik	7	3	0	10
	5= nastavnik +umjetnik	2	5	0	7
	6= učitelj + nastavnik + umjetnik	1	2	0	3
	7= učitelj + nastavnik	1	0	0	1
Total		72	39	15	126

Tablica 4

Zaključak

Nakon analize zaključujemo da je polovica ispitanika upoznata s pojmom kulturne i umjetničke medijacije te da ih otprilike pola vodi ili sudjeluje u projektima medijacije. Najznačajniji su inicijatori projekata medijacije učitelji/nastavnici/umjetnici sami i muzejske institucije. Utjecaj zanimanja nije zamjetan, tj. i učitelji, nastavnici i umjetnici podjednako su informirani i zainteresirani za ovu tematiku. Većina ispitanika smatra da je provođenje medijacije njihova profesionalna obveza, a velik broj njih želi dodatnu edukaciju kako bi je kvalitetnije mogli provoditi. To pokazuje veliki potencijal učitelja, nastavnika i umjetnika kao medijatora.

Ovo pregledno istraživanje pokazuje da su potrebna daljnja dublja istraživanja kulturne i umjetničke medijacije te organizirana cjeloživotna edukacija potencijalnih medijatora.

Brojni primjeri projekata kojima je cilj umjetnička medijacija postoje, no ne postoji sustavna edukacija ili baza projekata koja bi umjetnicima i učiteljima omogućila jednostavnije uključivanje u njih, kao što nije ni jasno postavljena zakonska regulativa unutar obrazovnog sustava koja bi učiteljima dala podršku.

U tom smislu potrebna je jača povezanost učitelja i muzeja te umjetnika i muzeja. Pretpostavljamo da individualna organizacija medijacijskih projekata ima puno manji doseg od institucionalne organizacije te stoga institucije trebaju iskoristiti entuzijazam i stručnost učitelja i umjetnika. Kao dodatni poticaj za širi doseg kulturne i umjetničke medijacije potrebno je izraditi bazu projekata koja bi mogla pomoći u povezivanju učitelja/nastavnika/škola, ali i umjetnika s muzejima/udrugama koje organiziraju medijacijske projekte. Muzeji bi trebali razvijati svoju ulogu lokalnih centara kulturne i umjetničke medijacije i surađivati s nevladinim udrugama, školama te učiteljima i umjetnicima na razvijanju novih i interaktivnih medijacijskih sadržaja za djecu i odrasle.

Bilo bi preporučljivo da i nadležno Ministarstvo znanosti i obrazovanja pruži potporu i ohrabrenje takvim projektima primjenom zakonske regulative koja bi učiteljima omogućila jednostavnije i učinkovitije uključivanje u takve projekte.

Literatura

Eleey, P., Filipovic, E., A. Gaitàn, J., Hernández Chong Cuy, S., Morgan, J., Roelstraete, D., Martínez, C., Lind, M. Ribas, J., Pedrosa, A., (2010./2013.), *Ten Fundamental Questions of Curating, Ten booklets,* Lind, M. (2011.).*Why Mediate Art?,* Milan, Italija,Mousse Publishing in partership with Fiorucci Art Trust

Allen, F.(2013.), What does globalisation mean for education in the art museum?, U: *It's all Mediating: Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context* (ur.KaijaKaitavuori, Laura Kokkoneni Nora Sternfeld*),*Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 56 -72.

Sternfeld, N. (2013.), That Certain Savoir/Pouvoir: Gallery Education as a Field of PossibilityU: *It's all Mediating: Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context* (ur.KaijaKaitavuori, Laura Kokkoneni Nora Sternfeld*),*Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 1-7.

Lagier, V. (2013.), On Both Sides of the Mirror: the Curator/EducatorU: *It's all Mediating: Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context*(ur.KaijaKaitavuori, Laura Kokkoneni Nora Sternfeld*),*Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 31-35.

Kunsthaus Graz, Muzej suvremene umjetnosti, Zagreb, Kumu Art Museum, Tallinn, Muzeum Sztuki, Lodz, Museion Bozen/Bolzano, (2017.), Projekt: Translocal: Museum as Toolbox, Tallin, Art Museum of Estonia –Kumu Art Museum

Meštrov, I., Vujasinović, T., Maleković, T., 2016., O projektu Grad na drugi pogled, Grad na drugi pogled, preuzeto: 8.9.2017. s: https://gn2p.com/

Udruga za promicanje vizualne kulture OPA, VIZ_KULTURA, Bez obrazovanja za kulturu neće biti ni kulture, a bez kulture nema ni identiteta, preuzeto: 8.9.2017. s: https://vizkultura.hr/dosta-degradacije-vizualne-kulture/

ASEMUS, Asia – Europe Museum Network, The Art Newspaper: Most Visited Museums and Exhibitions in 2016., preuzeto 8.9.2017. s:http://asemus.museum/news/the-art-newspaper-most-visited-museums-and-exhibitions-in-2016/

Posjećenost muzeja u Hrvatskoj 2014. godine, Muzejski dokumentacijski centar, preuzeto: 8.9.2017. s:http://www.mdc.hr/files/file/muzeji/statistika/Posjet-hrvatskim-muzejima---statistika-broja-posjeta-(2014.-g.).pdf

Definicija kulturne i umjetničke medijacije, preuzeto 8.9.2017.: http://m10.manifesta.org/en/education/art-mediation/

Definicija kulturne i umjetničke medijacije, preuzeto 8.9.2017.: http://www.tenstakonsthall.se/uploads/114-whatdoesartmediationdo.pdf

Zahvaljujemo dr. sc. Ivani Visković za pomoć kod obrade statističkih podataka.

NEW FORMS OF COMMUNICATION – THE ROLE OF CULTURE AND ART MEDIATION IN THE LIFELONG EDUCATION OF ART TEACHERS

Abstract

The 21st century society, and schools as its integral part, call for new methods, media and technology in order to draw students closer to the contemporary artistic practices. Visual communication and stimuli are all around us more than ever before. And yet it has never been so hard to introduce and explain modern visual arts to students. It is therefore extremely important for teachers to invest in their own lifelong learning and stimulate their students to take part in the educational activities related to the local cultural and art institutions, as well as to create opportunities for their direct communication with artists.

For the need of this research, we have singled out cultural and art oriented mediation as one of the relatively new and less known but important and effective methods of communication with the public. Mediation, as a collective term, covers various forms of cultural activities and cultural education. The mediation of culture is considered as a bridge between the production and the perception of art and culture and as such it can be stimulative in the sense of opening new horizons. The potential active participants in the mediation of culture are (higher-education) schools (teachers and study groups), politicians in charge of cultural issues, cultural professionals, artists, as well as people from local communities, such as parents and friends. The methods of cultural mediation are oriented towards the education in museology, music, theatre and, to some extent, marketing of cultural events. The mediation of art, as part of the cultural mediation, encompasses communication between artists and the public, predominantly in the context of cultural or art related institution or events, with the aim to establish rapport between the public and the artist or a work of art. This form of mediation is intended to provide every individual with access to art. Art mediation can, but does not necessarily have to be an integral part of the museum education. One of its tasks is also to arouse curiosity and interest, prerequisite to incite and develop the ability of the public to take an active part in the dialogue.

This research is aimed at establishing to what extent art teachers are familiar with the terms related to the art and culture mediation, whether they learn about those terms on their own by browsing the Internet, do they participate in the art and cultural mediation, be it as mediators or as recipients, do they encourage their students to take part in mediation, do they take any initiative through institutions or within their community. We will conclude our research by a list of examples of good practices in Croatia and in some of the neighbouring countries.

Keywords: Cultural mediation, artistic mediation, new media, art communication, art education

UMJETNIČKI KONSTRUKTI U VREMENU MIJENA

Ivana Buljan Legati
Akademija dramske umjetnosti
Sveučilište u Zagrebu
Hrvatska

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 81:7

Sažetak

Ne tako davno, u jednom od moćnijih perioda hrvatske lirike dvadesetog stoljeća, koji korespondira s razdobljem između pedesetih i osamdesetih godina prošloga stoljeća, djelovala je generacija pjesnika afirmirana nakon Drugoga svjetskog rata (Vesna Parun, Frangeš, Raos, Miličević, Novak, Golob, Mihalić, Pupačić, Mađer, Slamnig, Irena Vrkljan, Gotovac, Prica i dr.), koja se na globalnome planu prihvatila nemale zadaće vraćanja digniteta misaonosti, oslobađanja pjesništva od socijalnog angažmana i agitacije, kao i kršenja normi književnoga jezika onoga vremena.

Živeći u kompliciranim društvenim prilikama, pjesnici su u duhu zajedništva nastojali učiniti sve što je moguće da ukrote zastoj protoka osebujnosti baštinjen iz estetskog dogmatizma i političke tendencioznosti. Ti su ljudi ulagali bolan napor da se ne pogube pod tjeskobom prekarne egzistencije i omoguće umjetnosti da se zadrži i nastavi mijenjati i razvijati. Na leksičkostilističkoj, sintaktostilističkoj, morfostilističkoj, fonološkoj i naglašajnoj razini u književnim se djelima na taj način dogodila velika i važna revolucija.

Današnji mladi ljudi, pješaci "urednih" društava za koja je netko jednom potrošio mnogo živaca i godina upornoga, društvu nepotrebnoga, intelektualnog rada, zagovornici su jezične lapidarnosti, nepripremljenosti, nestandardnosti, brzine. Često indiferentni prema suodnosu jezika i svijeta, nestrpljivi i žestoko udaljeni od jezične norme, o surovo pragmatičnim poslijeratnim godinama, u kojima sinteze slobodoumnog, individualnog i tolerantnog nisu bile osovine onodobnih očišta, nemaju gotovo nikakav pojam.

Pred pedagozima umjetničkih akademija nadvisuje se smioni zadatak da profinjenim umjetničkim i iskustvenim metodama ukazuju na to darovano literarno slobodarstvo, kao i na potrebu zajednice da jezikom stvara nešto trajno.

Na obzoru se impostira nova pedagogija umjetnosti koja mora uvažavati obilježja milenijalaca u vremenu izrazite osobne slobode, kulta samoispunjenja, narcizma, novih tehnologija i društvenih mreža, ali i objasniti važnost činjenice da odstupanje od jezične norme ne znači i samu normu jednog jezika. Osobito kada prenosi nešto novo.

Ključne riječi: krugovaši, državna vlast, poezija, europska orijentacija, defetizam, starija hrvatska poezija, dekonstrukcija, pragmatična fabulacija, masovna kultura, publika, trendovi, univerzalna situacija, sloboda

Pogledom unatrag

Ne tako davno (nema tome ni stotinu godina), u jednom od moćnijih perioda hrvatske lirike dvadesetog stoljeća koji korespondira s razdobljem između pedesetih i osamdesetih godina prošloga stoljeća živjeli su pjesnici koji su se na globalnome planu prihvatili nemale zadaće da vrate lirici umjetničku funkciju, priskrbe joj ponovno jezik; to sferično tijelo književne i ljudske zamisli. Na individualnom planu bila je to borba za ljudsku slobodu i dostojanstvo, širi duhovni prostor, tolerantniji i napredniji stav prema životnim vrijednostima. Riječ je o prvoj generaciji hrvatskih pisaca (generaciji *Hladnog rata*) koja se afirmirala nakon Drugoga svjetskog rata, u razdoblju prve etape tzv. *druge moderne*. Najjača imena tog razdoblja zasigurno su Vesna Parun, Đuro Šnajder, Ivo Frangeš, Ivan Raos, Nikola Milićević, Slobodan Novak, Zvonimir Golob, Slavko Mihalić, Josip Pupačić, Miroslav Slavko Mađer, Milivoj Slaviček, Vlatko Pavletić, Ivan Slamnig, Irena Vrkljan, Vlado Gotovac, Čedo Prica, Antun Šoljan, Vesna Krmpotić, Ivan Kušan i drugi. Povijesni i književni trenutak doživljavali su drugačije od svoje prethodnice (Jure Kaštelan, Marin Franičević, Šime Vučetić, Vladimir Popović, Grigor Vitez, A. Stipčević, Oto Šolc, Jure Franičević Pločar, Ivan Goran Kovačić, Živko Jeličić, Đuro Kosak, Augustin Stipčević i drugi), a svoje programatsko zajedništvo, iako šaroliko po stajalištima, otvorili su javnosti u neprijateljski dočekanom časopisu *Krugovi* (travanj, 1952. godina) pa otuda i naoko jednostavan naziv *krugovaši*. Generacija poslijeratnih pjesnika nije bila izravno angažirana u Drugome svjetskom ratu i rezonirala je u bitno drugačijim vrijednosim dometima pa sugestivnost poetske poruke nije bila zahvaćena zbivanjima na ratnoj i političkoj sceni. Zbog takvoga stava vodit će nemale sporove s pripadnicima starijega pjesničkog naraštaja o smislu i zadaći književnosti i umjetnosti koji će jenjati onoga trenutka kada *krugovaši* umjesto teoretiziranja počnu davati zrelija umjetnička djela na koja neće biti potrebno dugo čekati.

Poezija otpora

Mladi hrvatski slobodoumni pjesnici u isto će vrijeme voditi borbu na dvama platoima; na onome tematskom – destabilizirajući, u duhu vremena, uhodanu igru označiteljā u pjesmi i odmičući se na taj način od sitničave, skučene i stereotipne svakodnevice u kojoj je život uznemirujuće fatalno i unaprijed određen, te mnogo težu borbu, na osobnome planu – zalažući se za slobodni, slobodni, slobodni ljudski duh. Borbu protiv patetičnog "premazivanja" ideološki obojane

društvene stvarnosti, pragmatičnoga jezičnog parolaštva, utrnute umjetničke komunikacije, duhovne zapuštenosti, masovnog ukusa, primitivizma u sredini odanoj umijeću šutnje i prešućivanja, vide kao težak, ali jedini ispravan put. Čini se da upravo poezija, tada udarni književni rod, ima moć da oslobodi elektrone i navijesti povratak vječitoga, sveprisutnog ljudskog duha. Zahvaljujući jasnoj želji za slobodnim izražavanjem u neslobodnom vremenu, zahvaljujući nesklonosti komformizmu "šačice nepodobnih" koji se nisu rasuli u suvišnim jadikovkama, nova će poetska imaginacija obnavljati devastirani lirski pano, a promijenjena perspektiva silovito istiskivati "stare" i "trome" metafore; činiti ih "življima".

Državna i partijska vlast pokušat će svim sredstvima reducirati značaj novih pjesnika i marginalizirati njihovu ulogu u društvenom i kulturnom životu zemlje.

Nije na odmet ponoviti da to bijaše vrijeme velikih mijena prožeto teškoćama što ih je namro dugi i teški Drugi svjetski rat. Zemlja trpi prvih godina od nedostatka hrane, odjeće, zdravstvene skrbi, obrazovanja, kulturnih prostora, očaja, kolapsa privrede, smanjenog broja stambenih prostora i inih zapuštenosti. S takvim traumama valjalo je najprije preživjeti, a onda pokušati razmisliti i o umjetničkoj živosti i duhovnoj obnovi prostora. Nova jugoslavenska vlast (deklaracijom Ustavotvorne skupštine od 29. studenoga 1945. uspostavlja se Federativna Narodna Republika Jugoslavija (FNRJ)), gradi put u besklasno društvo, intervenira u sve sfere života i zahtijeva da se odmah pristupiti obnovi i izgradnji porušene zemlje te da se mladi ljudi i ljudi u snazi bez pogovora stave na raspolaganje vlastima u građevinskim i drugim radovima. U oblikovanju kulturne politike poraća, sjetit će se malo stariji, koja za krucijalne topose priznaje samo žrtvu i borbu i tugu, te onu literaturu koja je homogenizirala borce tijekom rata, odlučujuću ulogu imali su Politbiroi CK KPJ i CK KPH kao vrhovna partijska tijela koja su kontrolirala i usmjeravala cjelokupno intelektualno i kulturno stvaralaštvo političko-propagandnog karaktera. Umjetnički se život, temeljen na realnim, zdravim i ozbiljnim principima socijalističke stvarnosti, imao očitovati u *prigodnoj* formi *prigodnoga* sadržaja. Evolucionističkom kulturnom konceptu koji je nadošao i nije se uklapao u snagu dominantnoga društvenog konteksta, nego je svojim presvlakama podržavao drugačije umjetničke preljeve i progovarao po liniji takvih raspoloženja, bila je strogo ograničena produkcija i distribucija. Aktualni upravljački model u kojem hijerarhije nisu bile vidljive, ali su se jasno osjećale, zabranjivao je kritičnost, zapitanost, integraciju u europska ili svjetska književna zbivanja, anestezirao individualnost kao i bilo kakav otpor/potrebu da čovjek kaže ono što bi bilo mudrije zatajiti. Nijekala se konvencija građanskoga društva i glasno davalo na znanje da se umjetnost ne smatra osovinom društva i države.

Namjerice baratam ovdje i nekim općim mjestima. Ona, naime, nisu namijenjena mnogima koji su živjeli u tim kompliciranim prilikama (jer su im dobro poznata iz osobnih iskustava) i nastojali učiniti što je moguće da ukrote zastoj protoka osebujnosti te na smrt dosadnu eroziju i disfunkciju duha. Ti su ljudi, svatko na svoj način, ulagali bolan napor da se ne pogube pod tjeskobom prekarne egzistencije i doprinesu da se umjetnost kao jedna od najplemenitijih sugestija ljudskoga duha održi i obznani svoja neotkrivena značenja i ljepotu. Više je ovo notica novim mladim ljudima, pješacima suvremenih "urednih" društava koja nisu samonikla bilja. Za takva je netko nekoć imao potrošiti tone živaca i papira i godine upornoga, društvu tako nepotrebnoga, potencijalno opasnoga intelektualnog rada koji niče tamo gdje ne bi trebao. Ti novi mladi donose potpuno novo viđenje ljudske snage i mašte i nerijetko jasnije vide cilj nego čežnju, korist nego objavu ili ljepotu, stvarajući na taj način vjerojatno neku novu ljepotu. Onima koji o tim fanatičnim poslijeratnim godinima, o zoni potpuno drugačije egzistencijalne determinacije, modelu vladanja koji zatajuje neposrednost, dinamici odnosa moći, kontrole i podređenosti (vertikalama koje nas u mnogo sofisticiranijem obliku pritišću i danas) te o mogućnosti opstanka ljudskog dostojanstva unutar tih odnosa nemaju baš neki jasan pojam.

Obilježja provenijencije

Jezičnu paralaksu koja uvodi promjene nužne za suvremeniji odnos pjesnika i čitateljā, ali i pojedinca i društva, treba tražiti prije svega u izvrsnom *krugovaškom* poznavanju stranih jezika i apsorbiranju europske i svjetske poezije. Utječući se umjetničkom ponašanju svojih zapadnoeuropskih pjesničkih suvremenika, osluškujući razgovore čitave duhovne Europe, mlada pjesnička generacija visoko cijeni skepsu i spoznajnu instrumentalizaciju. Duboko intuirajući duhovnu pustoš koja vlada u zemlji, osjećajući kašnjenje za koordinatama žive književne Europe, europskoga zapada, *krugovaši* vjeri u objašnjivu ljudsku sudbinu pretpostavljaju sredini tada uglavnom neobjašnjive uzorke ponašanja i komešanje vječito nemirnoga ljudskog duha. Velik dio onoga što se zbiva u njihovim pjesmama krši ustaljene fizičke i racionalne zakone i nameće se kao tajna koju treba otkriti. Nužnost, naime, pisanja i upisivanje vlastita traga proizlazili su iz uvjerenja da svakodnevni život u kojem s vremenom sve naočigled ugiba ne može biti onaj pravi, autentičan život, pa su umjetničkim činom oblikovali neku vrstu azila koja je bila rasterećena pritiska kolektivne objektivnosti.

Teške boje

Izražavajući otvoreno nezadovoljstvo prema represivnome, zatvorenom političkom sustavu i mainstreamu socijalističke vlasti, opirući se estetskom dogmatizmu, apsolutnom udjelu zbilje u umjetničkim djelima, tiraniji isključivosti u prosudbi i ukusu te pragmatičnoj, utilitarnoj i narodskoj poeziji koja je sva uronjena u linearnost i jasnoću, u programatski kolektivni optimizam, *krugovaši* se okreću, gotovo poluilegalno, lirici osobnijega, melankoličnog, elegičnog izraza. Visoko senzibilni lirski subjekt elegičnim tonom, samoprijegorom, intelektualnom zahtjevnošću, duhovnim kolebanjima i sviješću o partikularitetu kao nekom vrstom svetinje (baštinjenom od modernističkih apologeta smisla koji vjeruju da svaki pojedinac mora biti obrazovani član zajednice) na crno-bijeloj šahovskoj ploči vremena uzrokuje cijeli niz neželjenih nuspojava, problema i ničim se ne uklapa u onodobni društveni kontekst. *Krugovaški* se antijunak u naglašeno ruralnoj i tradicionalnoj zemlji determinira kao pasatistički, bezumni, dekadenti odrod koji pokazuje lice potpuno suprotno od lica poželjnoga mladog i optimističnog grdosije, sudionika rasprostranjenih radnih akcija koje će osoviti zemlju na noge i bez ikakvih materijalnih motiva iskreno vjerovati sloganu *Mi gradimo prugu – pruga gradi nas*!

Iz udaljenih svjetova, utihnulih otočja, sa zapuštenih parcela, stranputica javljaju se glasovi napučeni čežnjom za nekim suživotom različitosti i proturječja, prijateljskijim prebivalištem gdje čovjek ima pravo izbora i gdje se između oprečnih obilježja *slobodno – progonjeno*, *udobno – neudobno*, *jasno – mutno*, *moćno – nemoćno*, *masovno – intimno* razabiru mirijade drugih nijansa u odosima. Upravo zbog suočavanja sa zahtjevnošću novih, dubljih, suptilnijih sadržaja uvriježilo se misliti o ovoj lirici kao defetističkoj. Ona to i jest i nije. Ako malodušnost tumačimo kao odustajanje od ideološkog diskursa i tvarnosti lirske pjesme, kao zamor od neizvjesne egzistencije, povremeno prihvaćanje uzaludnosti, da, stječe se dojam da ona doista jest malodušna (barem što se institucija i ustroja tiče), budući da većina motiva egzistira u pjesmama isključivo po njihovim negativnim određenjima. S druge strane, ono što osporava tvrdnju o defetističkoj gesti jest činjenica da ova lirika, što je najvažnije, ne gubi svoj karakter čak ni onda kad joj u vanjskome svijetu malo toga ili gotovo ništa ne odgovara. Sazdana tako da implicira život, da domahuje životu (kako dirljivo u pjesmi *Ja domahujem životu* piše Vlado Gotovac), ona prodire u unutarnju ljudsku dramu, unutarnji protok života (pa se čini kao da preza pred teškoćama) i u ono u što je čovjek i ne htijući upleten; što ga zaokuplja i određuje.

Tamnom registru raspoloženja doprinosi i zanesenost stvaralaštvom prošlosti. Vodeći se, gotovo nagonski, načelom važnosti stvaralačkog kontinuiteta nastojali su dohvatiti slojeve raskošne starije hrvatske poezije obilježene prvenstveno generativnom putanjom mladoga Silvija Strahimira Kranjčevića. Zahvaćeni nekom finom boljeticom/nostalgijom za onim što je u nacionalnoj književnosti bilo vrijedno, ne dokidajući povijesnoumjetničke perspektive, *krugovaši* žele ublažiti diskontinuitete koji su slijedili svjetske ratove, revolucije, padanje država. Svojim doprinosom ideji o kompaktnome poetskom svijetu koji nema prostornih granica ni vremenskih ograničenja dotiču i ono živo europsko, razgranato književno stablo, njegovu tradiciju, kao i najznačajnija njegova gibanja, osjećajući se ravnopravnim ogrankom toga legendarnog debla. Naravno, u hodu njihova pjesništva nema više one strasne Kranjčevićeve zažarene religioznosti, boje kobalta, starog zlata i akvamarina, nema gusala, vatre, njedara, raširenih krila, glasova djedova, žrtava, zanosa, svetinje ili ideala. U njihovom se stvaranju gube obrisi eshatoloških vizura. Gube se zvuci Božjega nekada gnjeva, kao i povremena Božja milost. Nema ni beskrajno bogate eruptivnosti ni visoka nadahnuća kao što se osjeća u svakom stihu Ujevića ili Šimića koji bez tih grozničavih stanja ne umiju pisati. Žeravica koja je uspinjala civilizaciju taj posao više ne može činiti.

Bolno svjesni apokaliptičnosti unutar svijeta, obespravljenosti, nasilja pjesnici više nisu, kao nekoć, proroci žarkoga zanosa, ni prognozeri jer svjetlo budućnosti kao da i nije na vidiku, a ako i jest, kratkoga je daha. Sada postaju neomiljeni, na oštrici javnog suda, kritični kroničari svojega vremena. Svojim se duhovnim pregnućem na tematskom planu ne zanose više velebnim idejama (uopće, ne zanose se gotovo ničim), ne izgaraju strasno, nego, oslanjajući se na razum i intelekt, zajedno s filozofijom, religijama i znanošću, u duhu vremena, disgregiraju kompaktnu sliku svijeta. Međutim, bez te *negativne pjesničke svijesti* koja se *krugovašima* počesto zamjerala (na čiju je razinu utjecalo i visoko obrazovanje i preuranjena zrelost ovih mladih pjesnika), bez pronicljivosti kritičkoga suda koja je toliko snažna da ne koči osobni razvoj i još snažnija da se formira u umjetnost, teško da bi bilo moguće uzdići se iznad grube, napete, disonantne i zadane stvarnosti.

Pjesnici europske orijentacije

Pedesetih i šezdesetih godina zaživio je u europskoj lirici trend osluškivanja života iz neobičnih, visoko nemimetičkih vizura pa pjesmama postaju imanentni rubovi svijesti i nedoslovna slojevitost. Krcate manjim, kraćim značenjskim jedinicama pjesnici rado odlaze u u nihilizam, destrukciju, dokolicu (kao prostor

mira u kojem čovjek može slobodno stvarati), unutar toga u naglašeno metaforičko strukturiranje, prozaizaciju poezije, opstruiranje smisla, invertiran red riječi u stihu, istraživanje graničnih mogućnosti jezične manifestacije koje će otvoriti svoje granice drugačijoj vrsti društvenoga dijaloga. Novi naraštaj pjesnika pokazuje strasno divljenje prema mnogo drastičnijem načinu književnog stvaranja kakvom pristupaju primjerice pjesnici fracuskoga dekonstrukcijskog vala tih godina koji staju na stranu postupka čitanja: Yves Bonnefoy, André du Bouchet, Philippe Jaccottet, Jacques Dupin, Michel Deguy, Jacques Réda. Oni obožavaju matematiku i filozofiju, čitaju velike lingvističke teoretičare poput Ferdinanda de Sausserea, Rolanda Bartha, Jacquesa Lacana i, naravno, začetnika pokreta dekonstrukcije, Jacquesa Derridaa, koji ide dalje od de Saussereove priče o jeziku i produbljuje proizvoljnu vezu označitelja i označenoga. Eksperimenti europskih literarnih tijekova dopiru do nas i preko švedskih, danskih, islandskih, norveških, čeških, njemačkih, talijanskih, mađarskih pjesnika i hiperplastično dokazuju svoje djelovanje u vrhunskim prijevodima Antuna Šoljana, Ivana Slamniga, Nikole Milićevića, Envera Čolakovića, Aleksandra Flakera, Josipa Pupačića, Miodraga Šijakovića, Ante Cettinea, Radovana Ivšića; čitave plejade mladih hrvatskih intelektualaca koji svojim prepjevima brišu granicu između prijevodnoga i autorskog teksta.

U želji da preispitaju istančanije prostore zbilje i da se čim više udalje od zadanosti aktualnih domaćih estetskih i umjetničkih obilježja, deklarativnosti u jeziku koja dominira u pjesnika prijašnje generacije, budući da svojom lirskom optikom (osobito popularnim poemama) slijede načelo folklorne komunikacije, pripovjedne lirike, kao i refleksiju licā koja aktivno sudjeluju u društvenim događanjima direktnim govorom determiniranim uglavnom svečarskom i uzbuđenom intonacijom i karakterom pripovjedačeva glasa, *krugovaši* konstruiraju mehanizam novoga, nijemog, neistraženog, radoznalog, neformalističkog "tajnog jezika", kako ga točno naziva Friedrich Nietzsche. On zbog svoje rubnosti ostaje nerazumljiv svima koji nisu usvojili načela stalne mijene umjetničkog stvaranja i izumiranja.

Slobodoumni pjesnici, optuživani počesto za "eurofiliju" i "elitizam", eksperimentiraju s autoreferencijalnošću i trendom forsiranja izraza i degradacije autora djela, pa i raspada metode, ponavljajućih nekih pravila i tehnika. Tako krizu jezičnog znaka, disfunkciju označitelja i označenog, nalazimo u radu nešto suspregnutijih i visoko misaonih hrvatskih pjesnika koji su pripadali tzv. *razlogovskoj* generaciji (pjesnici okupljeni oko časopisa *Razlog:* Danijel Dragojević, Zvonimir Mrkonjić, Zvonimir Majdak, Ante Stamać, Dubravko Horvatić, Igor Zidić, Vjeran Zuppa, Tonko Maroević, Tonči Petrasov Marović, Nikica Petrak). Pogledajmo primjer u pjesmi & Nikice Petraka:

"Još to nije sve: u ranu zoru,
Zagrebu ususret, s neba,
pada diluvijalna kiša,
potop, biblijski dažd

Šum raste već do vrha prozora:
u toplom polumraku
moja glava je Arka,
i njoj je zapovijeđeno
da spasi svoje riječi, par po par,
muško i žensko, spasi ih

Ne znam gdje je taj Ararat. Smrtno gladna,
neprestano se vraća golubica;
one već vode ljubav, mrijeste se i kote,
od njihova parenja i cike spopada me
sretna strava, nešto od iskona."

(Petrak, N., 2006, 67)

Ovakvim gotovo nečitljivim jezičnim labirintom (koji, doduše, nikada nije postao centralna pojava u hrvatskome književnom stvaralaštvu) gdje niti jedan putokaz prema umjetničkome djelu ne vodi više natrag i na isti početak, pjesništvo nove generacije mnogo riskira, no uzima u obzir potencijalnu dobit od bogaćenja značenja, zalihe znanja i tumačivosti književnih djela. Ono, dakle, ne zna kako će "kocka" točno pasti i čini golem napor da značenje zavibrira izvan samog teksta, onkraj zbilje i da se odmakne od prepoznatljivih prostora. Dolazeći, kako je već navedeno, iz samoga intelektualnog središta, njegov je napor upregnut u sasvim osobitu svrhu poticanja skrivene, iskonske snage u čovjeku što ga povezuje s prirodom, svemirom i sa samim sobom.

Na krivome tragu

Pokazat će se, međutim, ubrzo da hermetičnost složenih metafora uvodi u pjesme čudnu neku hladnoću, ne prenosi dublja značenja i ne kazujući mnogo o iskustvu svijeta promašuje svoju svrhu. Beskonačna i euforična migracija označitelja i kamufliranje označenoga kao da su do kraja formalni, funkcionalan dekor, a nipošto dijaloški postupak koji navire iz dubine duše. Autorovo nestajanje s obzora pjesme, koje sve više postaje naznaka sferičnoga svijeta, usmjerava na uporabu jezika kao "paklenog stroja" koji se nameće sada kao primarna, interesna,

semantički neiscrpna problematika. O toj važnoj lokomotivi unutar čitalačkoga procesa koja najavljuje dolazak "besmrtnih" čitatelja kao ravnopravnih konstituenata merituma jednog djela, o tjelesnom gotovo užitku čitanja, napisat će 1968. godine francuski intelektualac, teoretičar književnosti, filozof, kritičar, semiotičar i pravo književno čudo Roland Barthes esej *Smrt autora*. Tim tekstom Barthes naviješta i postmodernistički prekid s tradicionalnim shvaćanjem povijesti književnosti kao beskonačnoga nekog tijeka naslonjenog na teoriju progresa te nadilaženje prethodnih epoha književne povijesti koje vjerno prate preslojavanje društvenih struktura.

Potrebno je naglasiti da poigravanje pozicijom impersonalnosti, kao i ekskluzivnim oblikovanjem jezičnog sadržaja, ne označava u *krugovaša* korjeniti pjesnički poticaj, izbor. Možda više mogućnost slobodnoga govorenja i pisanja u delikatnom socijalnom prostoru. Dokazuje to činjenica da su u neprekinutoj čežnji za otvorenim i dubljim pjesničkim morem bivali istodobno svjesni da totalna pjesnička sloboda koja gomila značenjski dvojbene dijelove u jednu cjelinu iz puke jezične zabave može odvesti u drugu neku klišeizaciju; prema vještini izvođenja izražajnih trikova. Upravo će ta spoznajna jasnoća poslijeratnih pjesnika učiniti da ondašnji omiljeni tehničko-stilistički postupak sastavljen oko *close readinga* (usmjerenog čitanja kojim se usredotočeno prodire duboko u značenjske slojeve teksta) postane anakrona pojava; samo još jedan oblik predznanja ili najava geneze novoga doba ravnodušnog prema svemu što je istom rijekom proteklo.

Mnogo više o energiji nesvjesnoga u jeziku, o jezičnoj napetosti, reduciranosti, rasapu izraza, glazbi i likovnosti riječi koje ne označavaju samo nasumični, mehanički redoslijed uče iz čvrste povezanosti s onim što je već rečeno u hrvatskom pjesništvu ranijih stoljeća (koju često susrećemo kao citatne nadjeve u pjesmama). Na taj način uspijevaju održati ravnotežu i mjeru kada je beskonačnost jezične kombinatorike u pitanju. Uostalom, iskustvo vrlo specifične egzistencije učinit će da jezična avantura koja je htjela ući u zajednicu s najrafiniranijim europskim jezičnim eksperimentatorima, a u svrhu prevladavanja ideološke deskriptivnosti u vlastitoj zemlji, neće dugo potrajati. Neki će pjesnici (poput Šoljana ili Goloba ili Pupačića) napustiti predznak pjesničkog zajedništva i vrlo brzo uvidjeti da se isključivo programatskim zahtjevima ne može stvarati instiktivno. Počet će operacionalizirati pragmatičnijom fabulacijom koja se ne osipa u metafizičkom ništavilu i nastoji doći u kontakt s potencijalnim čitaocem. U razdoblju nakon 1960. godine, kada se u svijetu koji će se zbog svoje sveobuhvatnosti i funkcionalnosti stati toliko smanjivati da će polako i konačno urušiti ideju o potrebi postojanja nekoga blaženog, udaljenog mjesta koje nam priskrbljuje slobodu, počinju polako gasiti velike teorijske paradigme, fluktuativnije teme (upisane u zahtjeve sada već

postmodernističkoga referencijalnog okvira) počinju smjenjivati melankoličnost, patetičnost, uzajamno generacijsko osnaživanje početne *krugovaške* faze.

Najava novoga doba

Postupak, pokušaj diseminacije ili raspršivanja značenja o kojem je bilo riječi, ako se razmisli dvaput, najavljuje kontekst današnje globalizacije koja u svoju pretencioznost uključuje beskonačnu medijsku proliferaciju znakova bez dubljega smisla, kao i borbu pojedinca za samoga sebe, proceduru individualizacije i zahtjev za identitetom, uznemirenu i uznemirujuću jednu interpretativnu perspektivu. Masovna i popularna kultura koje su procvale između dva svjetska rata (premda popularni oblici stvaralačke djelatnosti postoje još u davnom dobu antike) u uvjetima drugačijeg ekonomskoga konteksta u kojem jača kupovna moć građana, kao i sam broj stanovnika, populistički su se udvarale ukusu većine pružajući joj neprekidne izvore raznih zadovoljstava, dajući joj točno ono što želi. Izričajem koji se odupire dominantnim, tradicionalnim svjetonazorima i vrijednostima formirat će obožavatelje filma, tiska i radija, koji bez razmišljanja i prosudbenog odmaka prihvaćaju sve što im se nameće, ostavljajući malo prostora za razvijanje alternativnoga i kritičnog pogleda na svijet. Cijelim nizom novih medija provlačili su se uglavnom bezobrični i izravno prepoznatljivi događaji koji su značenjskom nedvojbenošću, jednostavnom asimilacijom u šire društvene slojeve i kvantitetom ograničavali recepciju kvalitetnih umjetničkih ostvarenja. Monotoniju, pasivnost i nezadovoljstvo društva liječile su agresivne reklamne kampanje, dinamika događaja, imperativ zadovoljstva, zabave i uzbuđenja, uspjeh, spektakl, srčanost i volja, egzaltacija, provođenje smjelih planova, mnoštvo zagarantiranih happyenda i institucionalni optimizam.

U toj ludoj mijeni rastuća pozornost posvetit će se teoriji komunikacije, umijeću bezbrojnih javnih nastupa, kibernetici, jeziku znanosti i tehnologije, računalnim jezicima, mobilnijem, ekstrovertnijem identitetu. U govornu zajednicu uključit će se veliko mnoštvo, a izravna suradnja s publikom otvarat će njezine različite mogućnosti i smanjivati prijepor visoke i niske kulture. Pjesnici se jednače s denotativnim okruženjem, izbjegavaju interpretativne konflikte, šire recepcijski horizont i potencijal čitateljstva, vraćajući se sadržajnoj konkretnosti i referencijalnome diskurzu. Ustroj nove kozmogonije unutar zbilje čija se sjedinjenost naočigled raspada zajedno s civilizacijom i kulturom koje su ozbiljno potresene okreće poeziju novome kreativnom poretku i globalnoj otvorenosti izraza. Izraza u kojem sudjeluju i drugi. Stvaralački će razbor potaknuti umjetnike novih

generacija da oslobode poeziju onih funkcionalizacija koje nisu u skladu s modalitetom situacije pa će prestati biti opterećena autoritetom jezika. U dodiru s ironijskim efektom, linijom racionalnosti, anegdotom, groteskom, žargonom, razgovornom intonacijom, uvođenjem banalnog i trivijalnog, konkretnog postat će lapidarnija u iskazu.

Potreba da govore o svijetu (svijetu "iz druge ruke" gdje je već štošta isprobano i osuđeno na puko ponavljanje) s potpuno novim sustavom vrijednosti, u vremenu višeglasja, slobode izražavanja i mišljenja u kojem ljudska riječ ne vrijedi više mnogo, a koje nadire usporedo s lagodnijim i ispraznijim oblicima življenja, stihovi se grade drugačijom osjećajnošću koja koristi građu iz širega društvenog spektra. Poezija postaje i dijelom medijske igre i pop-kulture i vodi nas prema provizornoj sigurnosti novog doba – postmodernom obzoru čija se nefigurativna misao ne interesira više toliko ni za prostor zbilje ni za prostor imaginacije. Kako i ne bi kad bilo koji stručni rad o The Doorsima ili Madonni, novo dizajnersko ime ili, pak, atraktivne medijske slike postaju mnogo zabavniji od pjesničkih idejnih koncepata.

Nadolazeći pjesnici osamdesetih, a naročito devedesetih godina prošloga stoljeća koji žive i od drugih poslova, a ne više isključivo od pisanja, još su svjesniji psihološke nestalnosti, duhovnog i moralnog rasapa potrošačkoga svijeta, svoje nevidljivosti/nevažnosti u široj društvenoj slici pa postaju indiferentniji prema čitateljima. Podvrgnuti drugim supkulturnim diskurzivnim praksama osnažuju komunikacijsku razinu jezika koja zbog svoje blizine sa svakodnevljem osigurava aktualizaciju u čitaocima. U razdoblju suludo ubrzanoga društvenog zrenja koje podrazumijeva sve bržu izmjenu identiteta, nestalnost ukusa i jednokratnost, brzo trošenje svake pojave i događaja, disoluciju, supostojanju cjelina prepunih proturječja, razna disparatna usmjerenja unutar kontroliranog kaosa, nekritičke strategije interpretacije, obvezu nedosljednosti, povremenu erotičnost, morbidnost, autodestukciju, ljubav, čežnju, strah, bespoštednost i površnost u opisivanju običnosti svakodevice, njezina siromaštva, usredotočenost na patološka stanja, slobodu lišenu moralne prosudbe generirat će, pak, novu intelektualnu svijest koja će se u tome nezamislivom kaosu snalaziti kao u prirodnome okruženju.

Nova publika

Upitajmo se na trenutak kome se pjesnici našega doba obraćaju. I može li se amfibijskom naravi jezika koja se kreće sigurno prostorima i visoke i niske kulture smjerati na neko "naše" univerzalno iskustvo i senzibilitet (jer kao da postoji

samo univerzalnost kapitala), na sposobnost književnog modeliranja u empirijskoj utvrdi koja otvara vrata, ako ne svakom od nas, a ono barem većoj grupi ljubitelja poezije?

Složit ćemo se da nešto što se zvalo univerzalna situacija više ne postoji. Do potonuća došlo je onoga trenutka kada je postmoderna osposobila činjenicu da promjena, razum, znanost, ideja, ideologija, teorija ne donose boljitak. Prepumpala se nevjericom u flotu čovječanstva razjedinjenu rasom, vjerom, dobnim skupinama, razinom obrazovanja, standardom, intelektom, znatiželjom, interesima, razumijevanjem pojmova kao što su sloboda, odgovornost prema istoj ili moral. Prokazavši zajednicu koja znade na najbolji mogući način iskoristiti naročite okolnosti u kojima egzistira i ustati protiv onoga što više ne može ili ne želi podnositi odrekla se definitivno svake iluzije o ujednačenoj stvarnosti u kojoj nas naprijed nuka neki slijed, kozmički zakon, viša instanca, cjelina, osjećaj ukorijenjenosti.

Nadrealnu, novonastalu situaciju dodatno kompliciraju implikacije promijenjenih, često usitnjenih životnih vrijednosti koje se promatraju sa stajališta vrijednosnog relativizma; svaka mijena ne mora nužno biti pozitivna. Bitne odrednice novoga, eshatološkog doba, odnosno utemeljitelji postutopijske književne svijesti, postaju demontaža, osporavanje, skepsa vezana uz ontološka pitanja, odsutnost stila koji bi se percipirao kao neko razlikovno svojstvo, totalna sloboda izbora, različitost, intertekstualnost, dekompozicija, globalna (a ne više salonska) debata, zabava, pretjerivanje, distorzija, relativizacija, opiranje bilo kakvom definiranju i kanoniziranju, načelu kronološke linearnosti, poimanju književnosti kao nositeljice kolektivnog pamćenja, kraj ideologije, kraj subjekta, mnoštvo plagijata, revivala, simulacija, statusni simboli neprepoznatljiva reda, odvraćanje, repeticija, pseudosvjetovi, bezvrijednost kao specifičan socijalni i komunikacijski proces te posebna mjerila vrijednosti za svako pojedino djelo.

Praktična posljedica trendova rubnih žanrova, videocentrizma (osobito nakon remek-djela Beineixa, Lyncha, Cronenberga, Jeuneta, von Triera, Kubricka, Wendersa, braće Coen,Tarantina, Hanekea, Finchera i mnogih drugih majstora filmskih priča) koje formira mobilniji identitet (ponekad gotovo infantilan, no ne i naivan) neprekidno u asocijaciji s televizijskim i filmskim slikama, reklamnim proizvodima, a sve naslonjeno na ravnodušnost i bijeg u sigurnost i brutalnost cinizma, parodiju, u eri senzacionalističkog diskurza u kojoj je razina interpretacijskog pojednostavljivanja dramatično narasla i u kojoj društvo tolerira činjenicu da pojedinac ne čini ono što bi trebao, postaje to da više ne možemo govoriti o čistoj i glatkoj oštrici poezije, o pjesmama kao o "nabrijanim" kulturnim proizvodima ili o autorima koji plaćaju cijenu svojega autorstva kao što su to činili

autori hrvatske poslijeratne lirike. Oni su, dok još razni procesi osuvremenjavanja nisu polarizirali svijet do kraja, uspijevali opipati bilo unutarnje kohezije; neophodnoga zajedničkog upiranja, sljubljenosti osobnoga i skupnog jedne kaste koja je, pišući o boljim, pravednijim svjetovima, a suženom slobodom djelovanja, održavala plamen ideje o mogućemu bijegu u neko bolje sutra.

Je li vrijedilo truda

Teška autsajderska *krugovaška* borba za odgovorno duhovno biće, dakako, današnjem je vremenu potpuno neshvatljiva. U očima aktualnog čovjeka/obožavatelja detalja, užitaka i neprotočnosti, rastresenog konzumenta umjetnosti, pristaše refrakcije i nepovezanosti koji vjeruje da ima uvid u moralnu i duhovnu krizu vremena u kojem živi, da njome barata i koji teži samoispunjenju kao fundamentalnoj duhovnoj vrijednosti, takva se borba, takva izbaviteljska uloga, transportni stroj progresa, može činiti kao sentimentalna, arheološka pločica. Današnjim emancipiranim mladima stasalima na sustavu znakova i heterogenosti, demokraciji, moći suvremene tehnologije, platformi beskonačnih mogućnosti, obećanjima, odjecima javnih raspravama, autonomiji; nasljednicima koji žive u slobodnom društvu (gdje nema više podjele na oni i mi jer svi smo mi ili oni, svejedno) i na umu najčešće imaju predviđanja, programiranja i dočekivanja budućnosti, priča o radikalnim mijenama (u vremenu konstantnoga nemira, trajnih promjena, nesigurnosti i rizika) i strategijama koje su grabile prema slobodi ne znači mnogo. Kao ni želja da ne podržimo svaku pobjedu kapitala nad estetikom jer je to tako neobično važno. Razvijati tezu o pokretačkoj umjetničkoj snazi kao načelnoj vrijednosti cijele generacije, čini se, još je besmislenija. Pjesnik više nije odbačena, iz stvarnosti izgnana jedinka kao što je znao biti tijekom povijesti, pa mu se i ne treba združivati. Konačno je i do kraja asimiliran u svoju zajednicu. No, zabrinjava istina da je proces napredovanja ka konačnome cilju/slobodi onoga trenutka kada je čovjek sebe uspostavio kao slobodno biće zapravo završio. Skokovi u prazno počesto su tako snažni da ih, ionako krhko tijelo poezije, ne izdržava. Ali, što da se radi? Outsajderstvo je u horizontali društvenih odnosa potpuno *daggy*, "vino uma" je *off*, a mi, indiferentni taoci vlastite kože, tu smo gdje jesmo. O promašenom se smislu i potrazi za istim ionako sve manje piše (jer sva je prilika da smo se do trećega milenija uspostavili). Više se reciklira smisao samog smisla.

Poezija, možemo bez panike zaključiti, nema više **svoju** publiku, ali to ne znači da ju ne stvara, odnosno da ne stvara uzak, ali čvrsti krug poklonika poetskog

izraza sačinjenog od intelektualaca raznih provenijencija, od ljudi koji kupuju klasičnu i *jazz*-glazbu, prate filmove raznih kinematografija, operu, ozbiljan teatar, ples, slušaju radiopostaje suptilnoga sadržaja, čitaju knjige sebi i svojoj djeci, pretplaćuju se na najbolje svjetske časopise.

Uzbudljiva je činjenica da u čitavome ovom marketinškom sveznadarstvu koje nas omeđuje žicom, kandidati za prijamni ispit na Odsjeku glume još uvijek izabiru poeziju Šopa ili Mihalića ili Milićevića ili Pupačića koji specifičnom lirskom aortom i dalje mogu opskrbiti sve dijelove duhovnoga tijela? Živeći u Bodrožićkinom ili Gromačinom vremenu itekako odzvanjamo u Šoljanu ili Dragojeviću. Ili mi to samo osjećamo da suvremeno ne znači radikalno novo? Mi, sofisticirani potomci suvremene krize kojima je kolektivna jedino amnezija prema svjetonazornim kategorijama nasljeđa i njihovim intimnim zapisima, pričama i legendama. I njihovim čuvarima.

Minulo nas razdoblje, očito je, ipak ne razdražuje svojim stiliziranim, artificijelnim *nasukanim* obilježjima i *nagomilanim* izrazima, ponekim viškom sublimacije. Njegovi su bardi vlastitim susretima sa životom i izdvojenim stavovima (jer poezija postoji uprkos svakoj povijesti) prethodili današnjim sklopovima osjećajnosti i neporecivo utjecali na budući tijek naše pjesničke umnosti i to tako snažno da ih novovjeki jezični i misaoni modeli, koji su kroz vrijeme izgarali polako, teško mogu osporiti ili isključiti. Ostalo je nešto poruka i za današnjeg čitaoca. I mnogo će još vode proteći dok ogromna buka i urlikanje potpuno ne zagluše njihove pjesme. U prilog slikovitosti rado se prisjećam zanimljivog susreta na jednom od mnogih mojih ispita kod profesora Milivoja Solara. Kraj razgovora o srazu književnih generacija ide otprilike ovako:

> "Zašto se, profesore Solar, Vi ćete to sigurno znati, mučim s tim nesretnim Sartreom, a duboko dobro razumijem Tolstoja? Ne bi li prema generacijskom ključu trebalo biti obratno?"
>
> "Ne bi. I nema Vam tu ničeg čudnog. Rješenje je vrlo jednostavno!" – odgovorio je potpuno mirno, nudeći me cigaretom. "Vidite, odnos prema Sartreu tipičan je konflikt između sina, u Vašem slučaju kćeri i oca, dok je odnos prema Tolstoju zapravo odnos djeda i unuke temeljen na ljubavi, pažnji i međusobnom povjerenju."
>
> Dragi moj, mudri profesore, nakon prilično vremena od našega posljednjeg razgovora zaključujem sljedeće iz definicije intertekstualnosti:
>
> Preblizu sam svojim samodostatnim očevima
> da bismo organizirali bilo kakav suvisli susret.
> U tom pletivu uvijek mnogo nasrtaja, nijekanja

i nemoći onog drugog.
Jedan, bez sumnje, mora bit potučen.

Dižem ove irise u čast svojim problematičnim djedovima
i njihovim pjenušavim perima.
Bez njih bi moje sumnje bile otočja sobova
razdvojena ledenjacima.

Strepnja se javlja jedino još od pomisli na to što će biti s poretkom stvari kad ostare današnji *mladi* pjesnici? Što će biti *credo* vremena kada uđu u školske lektire? Kakav će to galimatijaš smijeniti ovo globalno glavničarstvo kada demokracija prijeđe u potpunu histeriju? Kad svijet bude napravljen od neke druge tvari pa napori pjesnika minulog razdoblja, kao i ovih suvremenih, počnu podsjećati na posljednju scenu nekoga nijemog filma u kojoj bezizražajna lirska lica mašu rukama i glavom, neprirodno šireći oči hoteći izreći ono što je verbalno neizrecivo. U nadi da će uspjeti dati znak raznim dijelovima čitaočevog tijela koja će već dugo biti potpuno izvan funkcije.

Dobro je. Za sada, dakle, sve dobro je.

Literatura

Viktor Žmegač (2014). *Europa x10*. Zagreb: Profil

Milivoj Pilja (1995). *O lijepom*. Zagreb: Empyros

Vlatko Pavletić (1970). *Zlatna knjiga hrvatskog pjesništva od početaka do danas.* Zagreb: NZ Matice Hrvatske

Miroslav Mićanović (2006). *Utjeha kaosa, antologija suvremenoga hrvatskog pjesništva*. Zagreb: Filozofski fakultet

Branimir Donat (1998.): *Književna kritika o Antunu Šoljanu*. Zagreb: Dora Krupićeva Branimir Donat (1993.): *Bogatstvo vrta*. Zagreb: Nakladni zavod MH, Zavod za znanost o književnosti Filozofskoga fakulteta

Zvonimir Mrkonjić (1971,): *Suvremeno hrvatsko pjesništvo*. Zagreb: Matica hrvatska Antun Šoljan (1972.) *Zanovijetanje iz zamke*. Zagreb: Znanje

Jacques Derrida (2007.) *Pisanje i razlika*. Sarajevo: BTC Šahinpašić

ARTISTIC CONSTRUCTIONS IN A TIME OF CHANGE

Abstract

During one of the mightiest periods of twentieth-century Croatian lyric, from the 1950s until the 1980s, the post-war generation of poets affirmed themselves (Vesna Parun, Frangeš, Raos, Miličević, Novak, Golob, Mihalić, Pupačić, Mađer, Slamnig, Irena Vrkljan, Gotovac, Prica and others.). At a global level they set themselves the task of restoring the dignity to thoughtfulness, liberating poetry from social engagement and agitation, as well as breaking the norms of the literary language of that time.

Living in a complicated social context, these poets tried to do everything in the spirit of togetherness to overcome a slowdown of the flow of uniqueness inherited from aesthetic dogmatism and political tendency. They invested a great deal of effort not to give in to the anxiety of precarious existence and to help art maintain and continue to change and develop. Thanks to this, a great and important revolution took place at the lexico-stylistic, syntax-stylistic, morpho-stylistic, phonological and emphasis level in literary works.

Young people nowadays, pedestrians of "neat""societies for whom someone spent a great deal of energy and years producing persistent and unnecessary intellectual work for the community they lived in, are advocates of linguistic conciseness, unpreparedness, non-standard language and its incoherent swiftness. Often indifferent to the relationship between language and the world, impatient and forcefully distant from language norms they have almost no idea of the pragmatic post-war years in which the syntheses *freely*, *individually*, *tolerantly* were not the axis of that time.

Teachers of the art academies today are faced with the task of presenting to newcomers this gifted literary freedom, through the use of sophisticated artistic and experiential methods, as well as pointing out the need for the community to create something permanently in language.

There is a new art pedagogy on the horizon which must acknowledge features of the millennials in the time of extreme personal freedom, self-fulfillment, narcissism, new technologies and social networks. Nevertheless, and just as important, it must be well explained that the deviation from the language standard does not mean the norm of the language itself. Especially when transferring something new.

Keywords: Croatian lyric, togetherness, aesthetic dogmatism, language revolution, teachers of the art academies

GLAZBENE PREFERENCIJE UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE PREMA KLASIČNOJ GLAZBI U PARNIM I NEPARNIM MJERAMA[10]

Snježana Dobrota
Magdalena Sabljić
Filozofski fakultet u Splitu
Hrvatska

Izvorni znanstveni rad /
Original scientific Paper
UDK 78:37

Sažetak

U radu su istražene glazbene preferencije učenika osnovne škole prema klasičnoj glazbi u parnim i neparnim mjerama te utjecaj poznatosti glazbe na glazbene preferencije učenika. U okviru istraživanja primijenjen je upitnik općih podataka te skala procjene za ispitivanje preferencija glazbenih ulomaka na uzorku od 339 učenika drugih, trećih, sedmih i osmih razreda osnovne škole. Rezultati potvrđuju kako mlađi učenici (u odnosu na starije) te učenice (u odnosu na učenike) pokazuju veće preferencije prema klasičnoj glazbi općenito. Nadalje, svi sudionici više preferiraju glazbu u parnim nego u neparnim mjerama. Konačno, uočeno je kako je poznavanje glazbe značajan čimbenik koji utječe na glazbene preferencije sudionika. Autorice naglašavaju potrebu implementiranja dobivenih rezultata u suvremenu nastavu glazbe u osnovnoj školi.

Ključne riječi: glazbene preferencije, klasična glazba, parna mjera, neparna mjera, nastava glazbe, osnovna škola

10 Rad pod naslovom *Glazbene preferencije učenika prema klasičnoj glazbi u parnim i neparnim mjerama* diplomska je radnja obranjena 2017. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu, na Odsjeku za učiteljski studij, pod mentorstvom dr. sc. Snježane Dobrote.

Uvod

> Jedan je od ciljeva nastave glazbe na svim razinama obrazovanja i estetski odgoj učenika. Sposobnost estetskog procjenjivanja glazbe može se definirati kao osjetljivost na umjetničku kvalitetu djela i njegove izvedbe. Glazbene preferencije kratkoročne su procjene sviđanja, dok glazbeni ukus predstavlja relativno ustaljeno, dugoročno ponašanje i vrednovanje, odnosno trajnije dispozicije koje predstavljaju ukupnost preferencija pojedinca (Mirković-Radoš, K., 1996; prema Dobrota, S. i Reić-Ercegovac, I., 2016, 9).

Glazbene preferencije predstavljaju izuzetno složen fenomen, budući da se formiraju pod utjecajem velikog broja različitih čimbenika koji se mogu klasificirati u nekoliko skupina, poput kognitivnih, emocionalnih, društvenih i kulturnih čimbenika, fiziološke pobuđenosti, poznatosti glazbe, karakteristika glazbe te osobina slušatelja. Najčešće istraživani čimbenici koji utječu na glazbene preferencije povezani su s osobinama glazbe i osobinama slušatelja.

Od svih glazbeno-izražajnih sastavnica koje su povezane s glazbenim preferencijama slušatelja, najveći se broj istraživanja bavi tempom (Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I., 2015; LeBlanc, A. i sur., 2000-2001), nešto manje dinamikom (Burnsed, V. i Sochinski, J., 1995), utjecajem izvođačkog medija (LeBlanc, A. i Cote, R., 1983), poznatosti glazbe (Carper, K., 2001) i glazbenih stilova (Fung, C. V., Lee, M. i Chung, S. E., 1999/2000).

Međutim, mali se broj istraživanja bavio dječjim razumijevanjem temporalne strukture glazbe i njenim utjecajem na dječje glazbene preferencije. Jednako kao što slušatelji usvajaju znanja o strukturi melodije slušajući glazbu svoje kulture, oni na jednak način uče i o tipičnim metričkim strukturama. U zapadnoeuropskoj kulturi dominiraju pravilne metričke strukture u kojima se teška doba pojavljuje na svakoj drugoj ili trećoj dobi, dok su, na primjer, za glazbu Afrike ili Azije karakteristične složene, nepravilne mjere. Rezultati istraživanja pokazuju kako dojenčad od dva do pet mjeseci razlikuje samo vrlo jednostavne ritmove (Demany, L., McKenzie, B. i Vurpillot, E., 1977), dok oni od sedam do devet mjeseci razlikuju ritamske obrasce čak i onda kada se mijenjaju tempo i tonalitet (Trehub, S. i Thorpe, L. A., 1989).

Hannon, E. E. i Trehub, S. (2005a,b) istraživali su u kojoj se dobi počinju usvajati znanja o metričkim strukturama kulture iz koje pojedinac potječe i u tu su svrhu stvorili različite verzije glazbenih djela skladanih u jednostavnim i u složenim mjerama. Dok je dojenčad stara šest mjeseci jednako dobro uočavala promjene

metra i u složenim i u jednostavnim mjerama (Hannon i Trehub, 2005a), dojenčad stara 12 mjeseci pokazivala je veće preferencije jednostavnih metričkih struktura koje su karakteristične za zapadnjačku glazbu (Hannon, E. E. i Trehub, S., 2005b).

Soley, G. i Hannon, E. E. (2010) proveli su istraživanje na američkoj i turskoj dojenčadi staroj četiri do osam mjeseci. Izlagali su ih zapadnjačkoj glazbi koja sadrži pravilne metričke strukture i glazbi Balkana (bugarska, makedonska, turska glazba), za koju su karakteristične i pravilne i nepravilne strukture. Autori zaključuju kako su glazbene preferencije i američke i turske dojenčadi povezane s njihovim kulturno-specifičnim iskustvima.

Međutim, takvi su nalazi nekonzistentni s rezultatima Drake, C. i Bertrand, D. (2001) koji govore o tome da su jednostavne mjere inherentno jednostavnije za procesuiranje nego one složenije. Oni naglašavaju kako se dojenčad rađa s jednakim sposobnostima za procesuiranje obje vrste mjera, ali se perceptualna specijalizacija prema kulturno-specifičnim mjerama počinje razvijati u prvim godinama života.

Analizirajući glazbu s kojom se učenici susreću u osnovnoj školi, bilo putem pjevanja ili sviranja, DeYarman, R. M. (1972) uočava kako se čak u 90% slučajeva radi o glazbi u duru te u 80% slučajeva o glazbi u dvodijelnoj mjeri. Na dominaciju glazbe u durskom tonalitetu i dvodijelnoj mjeri nailazi i Gordon, E. (2000), analizirajući glazbu koja se reproducira na radijskim postajama i filmovima. On zaključuje kako relativna monokromatičnost glazbe s kojom se učenici susreću u školi i izvan nje utječu i na formiranje njihovih glazbenih preferencija.

S obzirom na relativno mali broj istraživanja koja se bave utjecajem temporalnih aspekata glazbe na glazbene preferencije učenika, u ovom ćemo istraživanju pokušati ispitati glazbene preferencije učenika prema glazbi u parnim i neparnim mjerama te utjecaj poznavanja glazbe na formiranje takvih preferencija.

Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Cilj je istraživanja istražiti učeničke preferencije klasične glazbe, učeničke preferencije skladbi u parnim i neparnim mjerama te utjecaj poznatosti na učeničke glazbene preferencije. U skladu s formuliranim ciljem postavljeni su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati postoji li utjecaj dobi na preferencije klasične glazbe.
2. Ispitati postoji li utjecaj spola na preferencije klasične glazbe.

3. Ispitati preferiraju li učenici glazbu u parnim ili u neparnim mjerama.
4. Ispitati utječe li poznavanje glazbenog djela na učeničke preferencije.

Na temelju definiranog cilja i problema istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Mlađi učenici, u odnosu na starije učenike, pokazuju veće preferencije klasične glazbe.

H2*:* Učenice, u odnosu na učenike, pokazuju veće preferencije klasične glazbe.

H3: Učenici pokazuju veće preferencije glazbe u parnim mjerama nego glazbe u neparnim mjerama.

H4: Učenici pokazuju veće preferencije poznate glazbe u odnosu na glazbu koja im nije poznata.

Metoda

Sudionici

Ispitivanje je provedeno u Splitu (OŠ Split 3) i Kaštel Lukšiću (OŠ Ostrog) na uzorku od 339 učenika (Ž=171, M=168) drugog (N=85), trećeg (N=90), sedmog (N=85) i osmog razreda (N=79) osnovne škole (tablica 1). Učenici drugog i trećeg razreda u analizi podataka grupirani su u skupinu *mlađi učenici* (M=84, Ž=91), a učenici sedmog i osmog razreda u skupinu *stariji učenici* (M=83, Ž=81).

Spol	N	Razred	N
M	168	2	85
		3	90
Ž	171	7	85
		8	79
Ukupno	339		

Tablica 1. Struktura uzorka (N = 339)

Instrument i postupak ispitivanja

U istraživanju je korišten glazbeni nosač zvuka na kojemu se nalazi deset glazbenih ulomaka klasične glazbe, od čega je pet u parnim, a pet u neparnim mjerama, svaki u trajanju od oko jedne minute (tablica 2). Glazbeni nosač zvuka konstruiran je isključivo za potrebe ovog istraživanja, a kriterij izbora glazbenih

ulomaka bile su postavljene hipoteze. Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik (Prilog 1) koji sadrži dva dijela. U prvom dijelu nalaze se pitanja koja se odnose na sociodemografska obilježja učenika (spol i dob). Drugi je dio upitnika skala procjene sviđanja glazbe. Zadatak sudionika bio je da nakon odslušanog glazbenog ulomka na ljestvici Likertova tipa, zaokruživanjem brojeva od jedan do pet (1=uopće mi se ne sviđa; 2=ne sviđa mi se; 3=osrednje mi se sviđa; 4=sviđa mi se; 5=jako mi se sviđa), procijene stupanj sviđanja pojedinog glazbenog ulomka te da procijene je li im glazbeni ulomak poznat od ranije ili nije. Sudionicima je objašnjena svrha provođenja istraživanja, zajamčena im je anonimnost te su zamoljeni da iskreno i precizno odgovaraju na pitanja.

	Parna mjera	Neparna mjera
	A. Dvořak: Humoreska	C. Saint.Saëns: Slon iz Karnevala životinja
	C. Saint.Saëns: Fosili iz Karnevala životinja	A. Hačaturjan: Maskerada, Valcer
	J. Brahms: Mađarski ples br.5 u g-molu	D. Šostakovič: Jazz Suite, Valcer, br.2
	Nepoznati skladatelj: Ungaresca	L. Boccherini: Menuet
	D. Kabaljevski: Komedijaši, Galop	C. Saint.Saëns: Labud iz Karnevala životinja
Cronbach α	.72	.62
M (sd)	20.40 (3.64)	18.94 (3.67)
raspon	6-25	5-25
prosječna r među česticama	.35	.25

Tablica 2. Psihometrijske značajke podskala Preferencije glazbe u parnim mjerama i Preferencije glazbe u neparnim mjerama

Rezultati i diskusija

H1: *Mlađi učenici, u odnosu na starije učenike, pokazuju veće preferencije klasične glazbe.*

Kako bi se istražio utjecaj dobi na preferencije klasične glazbe generalno i klasične glazbe u parnim/neparnim mjerama, izračunat je Mann-Whitney U test. Rezultati ukazuju na postojanje statistički značajne razlike u preferencijama klasične glazbe s obzirom na dob, pri čemu mlađi učenici, u odnosu na one starije, značajno više preferiraju klasičnu glazbu, ali i glazbu u parnim mjerama (tablica 3). Time je potvrđena prva hipoteza.

Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja koja potvrđuju kako su mlađi učenici otvoreniji prema glazbi različite stilske provenijencije, pa tako i prema klasičnoj glazbi (Fung, C. V., Lee, M. i Chung, S. E., 1999/2000). LeBlanc, A. (1991) polazi od Hargreavesove, D. J. (1982) ideje *otvorenosti* (*eng. open-eaedness*), koju definira kao toleranciju slušatelja prema različitim glazbenim stilovima. On predlaže četiri hipoteze i to: (1) mlađa su djeca otvorenija prema različitoj glazbi; (2) otvorenost se smanjuje ulaskom u adolescenciju; (3) postoji djelomičan preokret otvorenosti kako slušatelj sazrijeva od adolescencije prema mlađoj odrasloj dobi; (4) otvorenost opada kako slušatelj sazrijeva i ulazi u stariju dob (LeBlanc, A., 1991, 2).

	Cmlađi	Cstariji	U	z	p
Preferencije ukupno	4.30	3.65	4157.0	11.32	.000
Preferencije parna mjera	4.60	3.80	3665.0	11.91	.000
Preferencije neparna mjera	4.20	3.60	6997.0	8.18	.000

Tablica 3. Razlike u preferencijama klasične glazbe generalno i klasične glazbe u parnim i neparnim mjerama s obzirom na dob

***H2**: Učenice, u odnosu na učenike, pokazuju veće preferencije klasične glazbe.*

Kako bi se ispitao utjecaj spola na preferencije klasične glazbe generalno i klasične glazbe u parnim/neparnim mjerama, ponovno je korišten Mann-Whitney U test (tablica 4). Rezultati pokazuju kako djevojčice više preferiraju klasičnu glazbu generalno i klasičnu glazbu u parnim mjerama, dok kod neparnih mjera nije uočeno postojanje razlike između učenica i učenika, čime je potvrđena druga hipoteza.

Rezultati istraživanja o utjecaju spola na glazbene preferencije (LeBlanc, A., 1982; Dove, P. T., 1976; LeBlanc, A. i sur., 1999; Harrison, A. C. i O'Neill, S. A., 2003) uglavnom potvrđuju kako žene, u odnosu na muškarce, imaju pozitivnije stavove prema glazbi te kako pokazuju veće preferencije klasične glazbe u odnosu na muškarce. Hargreaves, D. J., Comber, C. i Colley, A. (1995) uočavaju kako učenice pokazuju preferencije većeg broja stilova nego učenici, što objašnjavaju činjenicom da učenice imaju bolju glazbenu poduku od učenika.

	Cm	Cž	U	z	P
Preferencije ukupno	3.9	4.1	12917.50	1.69	.107
Preferencije parna mjera	4.0	4.2	12004.50	2.62	.008
Preferencije neparna mjera	3.9	4.0	12148.00	2.46	.014

Tablica 4. Razlike u preferencijama klasične glazbe generalno i klasične glazbe u parnim i neparnim mjerama s obzirom na spol

H3: *Učenici pokazuju veće preferencije glazbe u parnim mjerama nego glazbe u neparnim mjerama.*

Pomoću Wilcosonov testa parova potvrđena je treća hipoteza, kojom je pretpostavljeno da učenici pokazuju veće preferencije glazbe u parnim, u odnosu na glazbu u neparnim mjerama (tablica 5).

Dobivene je rezultate moguće objasniti ranije spomenutim rezultatima istraživanja DeYarmana, R. M. (1972) i Gordona, E. (2000) o dominaciji durske glazbe u dvodijelnoj mjeri, kako u školskim programima, tako i u programima radijskih postaja i filmova. Dominacija takve glazbe u formalnim i neformalnim obrazovnim kontekstima zasigurno je čimbenik koji utječe na oblikovanje glazbenih preferencija učenika.

Preferencije parna mjera (C)	Preferencije neparna mjera (C)	T	z	p
4.20	3.80	11352.50	7.40	.000

Tablica 5. Razlike u preferencijama klasične glazbe s obzirom na mjeru

H4: *Učenici pokazuju veće preferencije poznate glazbe u odnosu na glazbu koja im nije poznata.*

Kako bismo utvrdili utječe li poznavanje glazbe na glazbene preferencije učenika, izračunate su korelacije između poznatosti i glazbenih preferencija (tablica 6). Uočeno je postojanje takvih korelacija za devet glazbenih ulomaka, a samo za jedan ne, čime je potvrđena posljednja hipoteza. Dobiveni rezultati u skladu su s velikim brojem istraživanja u kojima se potvrđuje povezanost između glazbenih preferencija i poznatosti glazbe (Carper, K., 2001; Getz, R. P., 1966; Peery, J. C. i Peery, I. W., 1986). Ponovljeno izlaganje glazbi povećava njezinu poznatost, što rezultira boljim razumijevanjem glazbe i povećanim glazbenim preferencijama. Getz, R. P. (1966) uočava da učenici sedmog razreda osnovne škole navode poznatost glazbenog djela kao najvažniji čimbenik koji doprinosi glazbenim preferencijama.

Glazbeni primjer	Nepoznato (f)	Poznato (f)	Hi-kvadrat (usporedba mlađi-stariji)	p	Korelacija između sviđanja i poznatosti
1	265	74	0.04	.83	.15**
2	268	71	14.68	.00	.27**
3	238	101	1.33	.25	.24**
4	224	115	8.41	.00	.20**
5	192	147	13.71	.00	.22**
6	134	205	59.93	.00	.10
7	131	208	40.11	.00	.14*
8	238	101	9.34	.00	.17**
9	201	138	3.76	.05	.28**
10	163	176	1.11	.29	.31**

*p<.05; **p<.01

Tablica 6. Razlike u poznatosti glazbe s obzirom na dob i povezanost između poznatosti glazbe i glazbenih preferencija

Zaključak

Rezultatima ovoga istraživanja potvrđeno je kako mlađi učenici, u odnosu na starije te učenice, u odnosu na učenike, pokazuju veće preferencije klasične glazbe. Nadalje, svi učenici više preferiraju glazbu u parnim nego u neparnim mjerama. I, konačno, poznatost glazbe pokazala se kao značajan faktor koji utječe na glazbene preferencije učenika.

Ljudsko znanje predstavlja "igru različitosti" (Gordon, E., 2000, 1), budući da se niti jedna činjenica ni ideja ne nalaze izolirane, same za sebe, već se uvijek kompariraju s drugim, sličnim činjenicama i idejama. Stoga se za osobu koja ima široko znanje i iskustvo, razumijevanje novih činjenica i ideja također odvija u širem kontekstu, čime je njihovo razumijevanje potpunije i detaljnije.

Navedena se razmišljanja mogu primijeniti i na područje nastave glazbe. Naime, djecu je od najranijih dana potrebno okružiti kvalitetnom, ali i heterogenom glazbom, kako bismo mogli oblikovati i proširivati njihove glazbene preferencije i glazbeni ukus. DeYarman, R. M. (1972) je istraživao hoće li djeca predškolske i rane školske dobi, koja su učila pjevati pjesme samo u jednostavnim, dvodijelnim i trodijelnim mjerama, interpretirati takve pjesme isto ili lošije u odnosu na "djecu koja su učila pjevati pjesme u običnim, mješovitim i neobičnim mjerama" (DeYarman, R. M., 1972, 30). Rezultati pokazuju da oni učenici koji su

učili pjevati pjesme u različitim mjerama interpretiraju pjesme u jednostavnim mjerama bolje nego učenici koji su bili podučavani samo pjevanju pjesama u jednostavnim mjerama. DeYarman, R. M. (1972) dolazi do sličnih rezultata i u slučaju podučavanja tonalnih melodija: "Mala djeca koja su izlagana i tonalnoj i atonalnoj glazbi bolje izvode tonalnu glazbu od djece koja su imala samo poduku u tonalnoj glazbi" (DeYarman, R. M., 1972, 32).

Ponovljenim izlaganjima učenika različitoj glazbi od najranijih dana, omogućujući im da razviju razumijevanje i vrednovanje takve glazbe, potičući ih da slušaju i izvode glazbu koja nadilazi okvire uskih kulturnih normi, glazbeni pedagog može im pomoći u razvijanju šireg i dubljeg razumijevanja glazbe.

Literatura

Burnsed, V., i Sochinski, J. (1995). The effects of expressive variation in dynamics on the musical preferences of middle school music students. *Bulletin of the Council of Research in Music Education,* 124, 1-12. doi: 10.2307/3345551

Carper, K. (2001). The effects of repeated exposure and instructional activities on the least preferred of four culturally diverse musical styles with kindergarten and pre-k children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 151*,* 41-50.

De Yarman, R. M. (1972). An experimental analysis of the development of rhythmic and tonal capabilities of kindergarten and first grade children. In E. Gordon (Ed.), *Research in the Psychology of Music* (Vol. 8). Iowa City: University of Iowa Press.

Demany, L., McKenzie, B., i Vurpillot, E. (1977). Rhythm perception in early infancy. *Nature,* 266, 719-719. doi: 10.1038/266718a0

Dobrota, S., i Reić Ercegovac, I. (2015). The relationship between music preferences of different mode and tempo and personality traits – implications for music pedagogy. *Music Education Research,* 17, 234-247. doi: 10.1080/14613808.2014.933790

Dobrota, S., i Reić Ercegovac, I. (2016) *Zašto volimo ono što slušamo: Glazbeno-pedagoški i psihologijski aspekti glazbenih preferencija.* Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Dove, P. T. (1976). A study of operative preferences to selected styles of music. (Doctoral dissertation, Indiana University, 1975). *Dissertation Abstracts International, 37*, 1863A.

Drake, C., i Bertrand, D. (2001). The quest for universals in temporal processing in music. U: R. J. Zatorre i I. Peretz (Eds.), *The biological foundations of music: Annals of the New York Academy of Sciences* (vol. 930, pp. 17–27). New York: The New York Academy of Sciences.

Fung, C. V., Lee, M., i Chung, S. E. (1999/2000). Music style preferences of young students in Hong Kong. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 143,* 50-64.

Getz, R. P. (1966). The effects of repetition on listening response. *Journal of Research in Music Education,* 14, 178-192. doi: 10.2307/3344051

Gordon, E. (2000, October) *What is audiation?* Lecture given at the World Piano Pedagogy Convention, Las Vegas, Nevada.

Hannon, E. E., i Trehub, S. E. (2005a). Metrical categories in infancy and adulthood. *Psychological Science,* 16*,* 48–55. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.00779.x

Hannon, E. E., i Trehub, S. E. (2005b). Tuning in to musical rhythms: Infants learn more readily than adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America,* 102, 12639–12643. doi: 10.1073/pnas.0504254102

Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music. Special Issue,* 51-54. doi: 10.1016/j.cortex.2011.05.008

Hargreaves, D.J., Comber, C., i Colley, A. (1995). Effects of age, gender and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education,* 43, 242-250. doi: 10.2307/3345639

Harrison, A. C., i O'Neill, S. A. (2003). Preferences and children's use of gender-stereotyped knowledge about musical instruments: Making judgements about other children's preferences. *Sex Roles,* 49, 389-400. doi: doi:10.1023/A:1025168322273

LeBlanc, A. (1982). An interactive theory of music preference. *Journal of Music Therapy*, 19, 28-45. doi: 10.1093/jmt/19.1.28

LeBlanc, A. (1991). Effect of maturation/aging on music listening preference: a review of the literature. *Paper presented at the Ninth National Symposium on Research in Music Behaviour, Canon Beach, Oregon, U. S. A.*

LeBlanc, A., i Cote, R. (1983). Effects of tempo and performing medium on children's music preference. *Journal of Research in Music Education,* 31, 57-66. doi: 10.2307/3345110

LeBlanc, A., Jin, Y. C., Stamou, L., i McCrary, J. (1999). Effect of age, country, and gender on music listening preferences. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 141, 72-76.

LeBlanc, A., Jin, Y., Chen-Hafteck, L., de Jesus Olivera, A., Oosthuysen, S., i Tafuri, J. (2000-2001). Tempo preferences of young listeners in Brazil, China, Italy, Sout Africa, and the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 147, 97-102.

Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Peery, J. C., i Peery, I. W. (1986). Effects of Exposure to classical music on the musical preferences of preschool children. *Journal of Research in Music Education,* 34, 24-33. doi: 10.2307/3344795

Soley, G., i Hannon, E. E. (2010). Infants prefer the musical meter of their own culture: a cross-cultural comparison. *Developmental Psychology,* 46, 286-292. doi: 10.1037/a0017555.

Trehub, S., i Thorpe, L. A. (1989). Infant's perception of rhythm: Categorization of auditory sequences by temporal structure. *Canadian Journal of Psychology Revue Canadienne de Psychologie,* 43, 217-229.

Prilog 1.

Draga učenice/učeniče!

Pred tobom se nalazi anketni upitnik kojim ispitujemo tvoje glazbene preferencije. Molim te da iskreno odgovoriš na postavljena pitanja. Ispitivanje je anonimno, a prikupljeni podatci koristit će se isključivo u istraživačke svrhe i neće se zlorabiti na bilo koji način.

Zahvaljujem ti na suradnji!

1. Zaokruži kojeg si spola:

muško
žensko

2. Koji razred pohađaš?

2. razred
3. razred
7. razred
8. razred

3. Poslušaj glazbene primjere. Ocijeni sljedeće glazbene odlomke zaokruživanjem odgovarajuće brojke te zaokruži jesi li ikada ranije čula/čuo skladbu. Brojke znače:

1 = uopće mi se ne sviđa; 2 = ne sviđa mi se; 3 = osrednje mi se sviđa; 4 = sviđa mi se; 5 = jako mi se sviđa.

Glazbeni primjer	Ocjene	Jesi li ikada čula/čuo ovu skladbu?
1	1 2 3 4 5	NE DA
2	1 2 3 4 5	NE DA
3	1 2 3 4 5	NE DA
4	1 2 3 4 5	NE DA
5	1 2 3 4 5	NE DA
6	1 2 3 4 5	NE DA
7	1 2 3 4 5	NE DA
8	1 2 3 4 5	NE DA
9	1 2 3 4 5	NE DA
10	1 2 3 4 5	NE DA

ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' MUSICAL PREFERENCES TOWARD CLASSICAL MUSIC IN DUPLE AND TRIPLE METER

Abstract

This paper has explored elementary school students' musical preferences toward classical music in duple and triple meter. As a part of the research a questionnaire and sound questionnaire was distributed to 339 students attending the second, the third, the seventh and the eighth grades. The results confirmed that younger students, compared to the older ones, and girls compared to boys, showed greater preferences for classical music in general. Furthermore, all the participants preferred music in duple rather than music in triple meter. Finally, it was noticed that familiarity of music is a significant factor which affects the musical preferences of the participants. The authors emphasize the need of implementing these results in the contemporary music teaching in elementary school.

Keywords: musical preferences, classical music, duple meter, triple meter, music teaching, elementary school

GLAZBENI IDIOMSKI IDENTITETI KAO SIMBOLI KULTURNIH VRIJEDNOSTI U NASTAVI GLAZBE

Anita Gergorić
Agencija za odgoj i obrazovanje
Zagreb
Goran Sučić
Filozofski fakultet u Splitu
Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 78:37

Sažetak

Kada govorimo o glazbenoj tradiciji određenog područja, njenu povijest povezujemo s geografskim smještajem, ali i osobinama ljudi koji ga nastanjuju. Približavanje tradicijske kulture učenicima putem nastave glazbe u osnovnim školama ostvarivo je upoznajući ih s brojnim glazbenim izvorima proizašlim iz naroda različitih kulturnih krugova. Tako je uz jezik kroz povijest glazba imala vrlo sugestivnu ulogu u izražavanju kulture jednoga naroda te je taj izričaj svakako prisutan i u nastavi Glazbene kulture u osnovnoj školi, u kojoj učenici susreću istarske i druge glazbene fenomene kao značajnu sastavnicu hrvatske kulturne riznice. Za kvalitetan prikaz tradicijske glazbe u nastavi, učitelj kao moderator nastavnog procesa treba poticati razvijanje svijesti učenika prema upoznavanju i prihvaćanju različitosti. To zahtijeva i profesionalni razvoj učitelja u stjecanju interkulturalnih kompetencija u cilju razvijanja stavova učenika o razumijevanju vlastite kulture, kao i drugih kultura.

U prvome dijelu ovog rada prikazana je bogata tradicijska kultura Istre i Primorja te povijesni aspekt. U empirijskom dijelu rada bit će izneseni podatci temeljeni na analizi dostupne dokumentacije i dobivenih rezultata istraživanja provedenog s učenicima i učiteljima (N= 447) na području Istarske i Primorsko-goranske županije. Za potrebe istraživanja konstruirana su dva upitnika. Prvi dio upitnika namijenjenog učenicima uključivao je osnovne sociodemografske podatke o učenicima, dok se drugi dio upitnika sastojao od niza tvrdnji koje su se odnosile na procjenu zastupljenosti tradicijske glazbe u nastavi, procjenu važnosti tradicijske kulture te uključenost u aktivnosti s tradicijskim sadržajima. Drugim upitnikom namijenjenom učiteljima Glazbene kulture prikupile su se osnovne sociodemografske značajke u prvom dijelu, dok se drugi dio upitnika sastojao od tvrdnji koje su se odnosile na procjenu zainteresiranosti učenika za uključivanje u tradicijske glazbene sadržaje u školi, samoprocjenu kompetentnosti, zadovoljstvo realizacijom nastavnih sati i procjenom zastupljenosti tradicijske glazbe u nastavi i udžbenicima. Rezultati istraživanja upućuju na potrebu stanovitih promjena koje se trebaju provesti u sustavu odgoja i obrazovanja kako bi se tradicijska glazba u većoj mjeri učinila dostupnom učenicima u školi.

Ključne riječi; glazba, kultura, tradicija, nastava, učenici

Kultura

Shvaćanje kulture s antropološkog i sociološkog aspekta podrazumijeva život pojedine društvene zajednice u cjelini u svim segmentima njene svakodnevice. Pojam kultura kroz povijest definiran je i tumačen različitim sociološkim određenjima. Williams (Williams, R. 1965; prema Duda, D. 2006, 556) navodi tri definicije kulture: "*idealnu (kulturu kao proces čovjekova usavršavanja u odnosu na određene apsolutne ili univerzalne vrijednosti, dokumentarnu (kultura kao skup djela uma i mašte, u kojem su zabilježene misli i iskustva ljudi) i socijalnu kulturu kao opis posebnog načina života u kojima se određena značenja i vrijednosti ne izražavaju samo u umjetnosti i mišljenju nego i u institucijama i u svakodnevnome životu.*" Zbog složenosti pojma kulture Williams ističe kako isključiva definicija kulture ne postoji te navodi tri razine kulture: življenu kulturu koja odražava pojedini prostor i vrijeme, zabilježenu kulturu i kulturu selektivne tradicije koja stvara opću kulturu te istovremeno uzrokuje odbacivanje življene kulture određenog perioda. Bilo koji oblik ljudskog ponašanja izražen intelektualnim i komunikativnim ponašanjem koje je povezano sa zajednicom tijekom određenog perioda čiji sustav čine vjerovanja, umjetničke forme, rituali, izvedbe, simboli, glazba, ples i obrasci životnih stilova je kultura (Danesi, M. 2008). Uz jezik, kroz povijest, glazba je imala vrlo sugestivnu ulogu u izražavanju kulture jednoga naroda u kojem susrećemo istarske i druge glazbene fenomene kao značajnu sastavnicu hrvatske kulturne riznice.

Glazbeni idiomski identiteti istarsko-primorske tradicije u nastavi glazbe

Istarsko-primorska folklorna glazba u kojoj dominira istarski tonski niz, nazvan još i istarskom ljestvicom [11], karakterističan je za čakavsko govorno područje, u kojem se kroz različite povijesne okolnosti i dodire s drugim kulturama očuvao do danas svojom specifičnošću tonske strukture. Kada se govori o folklornoj glazbi Istre i Hrvatskog primorja, svakako treba spomenuti Ivana Matetića Ronjgova, koji je svojim skladateljskim i melografskim djelovanjem zaslužan za njeno šire promicanje i implementaciju u umjetničku glazbu. Ivan Pavačić Jecalićev u svojoj zbirci pučkih popijevki s otoka Krka "Luzmarine moj zeleni" (2008),

11 Istarsku ljestvicu ili istarski tonski niz Ruža Bonefačić naziva stilom tijesnih intervala istarsko-primorske regije, O problematici takozvane istarske ljestvice, Narodna umjetnost, 38 (2001) 2, str. 73-95.

koju je sakupljao više od četrdeset godina, ističe kako je s modelom melografiranja dvoglasja tijesnih intervala na otoku Krku na najmanju moguću mjeru sveo mnoštvo predznaka koji opterećuju melodijsku liniju i čine ju nepreglednom. Tekstovi pjesama koje Pavačić donosi cjeloviti su, ističe Primorac, J. (2009). Tonalna instrumentalna glazba, prema Marušić, D. (2005), ujedinila je različite etničke značajke u Istri, obuhvaćajući pritom jednaku zastupljenost hrvatskog, talijanskog i slovenskog glazbenog i jezičnog izričaja. Proučavajući različitosti, Marušić, D. (2005) objašnjava kako razloge takvom približavanju valja potražiti u vanjskim utjecajima koji su na isti način djelovali na različite etničke zajednice te u međusobnoj razmjeni različitih kultura u doticaju.

Dvoglasno pjevanje

Dvoglasno pjevanje u takozvanoj istarskoj ljestvici, prema Marušić, D. (2005), u današnje vrijeme uglavnom izvodi domaće hrvatsko stanovništvo, dok je u prošlosti zastupljeno i u istrorumunjskim selima u podnožju Učke te u slovenskim selima na području Kopra te se pjeva u raznim prigodama. Dvoglasno pjevanje (na tanko i na debelo) karakteristično je i po ubacivanju neutralnih slogova bez značenja (traj-na-ni-na-ni-ne-na) kojima pjevači oponašaju sviranje glazbala koje se naziva tarankanje, a uz takvu izvedbu često ide i ples.

Bugarenje

Bugaranje ili dvoglasje s Ćićarije, prema Marušić, D. (2005), obuhvaća područje cijele Ćićarije te je danas gotovo iščezlo, a odlikuje se međusobnim odnosom dvaju netemperiranih uskih intervala u sekundama i smanjenim tercama, unisonim tercnim i unisonim završnim tonom, bez instrumentalne pratnje te se u potpunosti razlikuje od istarskog melosa. Grgurić, D. (2004) tumači fenomen opstanka ovog etnoglazbenog izričaja estetski drugačijeg od istarskog kakvog je Matetić predstavio, a koje se održalo do danas.

Rovinjske bitinade

Glazba je često bila povezana i s težačkim životom ljudi koji su nastanjivali određeni prostor (u ovom slučaju, razmjerno mali prostor grada Rovinja u Istri). Zauzete ruke rovinjskih ribara bile su poticaj razvoju njihove glazbene kreativnosti koju su izražavali imitirajući instrumente vlastitim glasom. Otuda i poveznica rovinjskih ribara koji su se u brodicama ravnog dna (batanama) otiskivali na pučinu kako bi prehranili obitelj. Naziv batana potječe od talijanskog glagola *battere*

(udarati), odnosno zvuka koji nastaje kada po dnu barke udaraju valovi (Benussi, L. 2007). Muzikalnost Rovinjaca u velikoj je mjeri odredila polivokalnost naroda koja se održala u uličnim arijama, serenadama i bitinadama. Prva dva žanra dvoglasni su i troglasni napjevi, dok je bitinada kao žanr jedinstvena u istarsko-dalmatinskome arealu i obližnjim zonama Hrvatske, Italije i Slovenije (Benussi, V. 2012). Talijanska škola "Bernardo Benussi" u Rovinju primjer je njegovanja i očuvanja rovinjske glazbene tradicije. Iako dječji glasovi nisu u mogućnosti izvesti u potpunosti bitinadu, izravan kontakt s takvom tradicijom predstavlja važan korak za njeno upoznavanje, ističe učitelj glazbene kulture Benussi, V. (2012). Bitinada tako pripada svjetskom glazbenom fenomenu a capella pjevanja i na taj način predstavlja glazbeno obilježje grada Rovinja (Brajković, M. 2012).

Mediteranska civilizacijska sastavnica dio je mnogih europskih naroda, među kojima je i hrvatski narod, a nakon brojnih etnokulturnih, akulturacijskih i asimilacijskih čimbenika, na prostorima zajedničkog življenja, hrvatski identitet snažno je obojan mediteranskim obilježjima (Bertoša, M. 2003). Istarsko-primorsku glazbenu baštinu može se promatrati kroz dinamiku idiomskih identiteta u europskom kontekstu gledano s etnojezičnog stajališta, gdje se uočava postojanje hrvatske, talijanske, slovenske i istrorumunjske kulture. Prenoseći narodno stvaralaštvo na najmlađe naraštaje nastavlja se tradicija i zalog očuvanja tradicionalnih vrijednosti.

Kompetencije učitelja za poučavanje tradicijske kulture u odgojno-obrazovnoj glazbenoj praksi

Nastava glazbe u osnovnim školama ostvaruje se putem pjevanja, sviranja, slušanja, pokreta, plesa te glazbenog stvaralaštva. Tradicijska glazba kao neizostavni dio izvedbenog programa glazbene nastave pruža mogućnost približavanja različitih segmenata kulturne baštine, u ovom slučaju glazbene, učenicima. Za što kvalitetniji prikaz kulturne riznice, čiji velik dio zauzima i glazbena umjetnost, učitelj kao moderator nastavnog procesa treba poticati razvijanje svijesti učenika prema upoznavanju i prihvaćanju različitosti. To zahtijeva i profesionalni rast i razvoj učitelja u stjecanju interkulturalnih kompetencija u cilju razvijanja stavova učenika o razumijevanju vlastite kulture kao polazišta u razumijevanju drugih kultura kojima su i okruženi. Takvo egzistiranje različitih kulturnih krugova donosi novu kulturu koja nastaje iz postojećih koje egzistiraju istovremeno na jednome mjestu. Uvođenje interkulturalnog pristupa u škole (Spajić-Vrkaš, V. i suradnici 2004) definiraju kao refleksiju na kulturu složenosti društva i formiranje identiteta društvenih skupina koje nisu dominantno zastupljene. Stoga je

pozornost interkulturalnog odgoja i obrazovanja prvenstveno posvećena čovjeku jer se interkulturalni odgoj jednako obraća svakom pojedincu, ističe Piršl, E. (2002). Literatura ukazuje na značaj interkulturalnih kompetencija učitelja u poučavanju (Edwards, K. L. 1998; Spajić-Vrkaš, V. i Ladson-Billings, G. 2000; David, G. M. i Caparo, R. M. 2001; Nieto, S. 2003; Hrvatić, N. 2005; Gobbo, F. 2008) pa je jasno da bi permanentni profesionalni razvoj učitelja u području interkulturalnih kompetencija pozitivno utjecao na ishode učenja učenika u području tradicijske kulture.

Empirijski dio rada

U ovome radu cilj je bio istražiti stavove učenika 5. i 6. razreda osnovnih škola i učitelja Glazbene kulture koji rade u osnovnim školama o položaju tradicijske kulture u nastavi glazbe i izvannastavnim aktivnostima na području Istarske i Primorsko-goranske županije.

U skladu s postavljenim ciljem definirani su sljedeći problemi i hipoteze istraživanja:

- Ispitati stavove učenika o zastupljenosti folklornih sadržaja u nastavi.
- Ispitati interes učenika za uključivanje i trenutnu uključenost učenika u folklorne aktivnosti.
- Ispitati u kojoj mjeri folklorne sadržaje učitelji glazbe primjenjuju u svome radu.
- Ispitati stavove učitelja o suradnji škola s kulturno-umjetničkim društvima, roditeljima i lokalnom zajednicom u cilju kvalitetnije provedbe folklornih aktivnosti.
- Utvrditi otežavajuće čimbenike pri provedbi i realizaciji folklornih aktivnosti.

Učenici

H1: Folklorni sadržaji nisu dovoljno zastupljeni u nastavi.

H2: Učenici su zainteresirani za uključivanje u folklorne aktivnosti.

Učitelji

H1: Tjedni broj sati Glazbene kulture nije dovoljan za realizaciju sadržaja s područja tradicijske kulture.

H2: Potrebna je suradnja škole s roditeljima, kulturno-umjetničkim društvima i lokalnom zajednicom u cilju poticanja kvalitetnije organizacije i provedbe folklornih aktivnosti u školi.

H3: Nedovoljna osposobljenost učitelja otežavajući je čimbenik u poučavanju folklornih sadržaja.

Metodologija istraživanja

U provedenom istraživanju u školskoj godini 2016./2017. sudjelovalo je (N=447) ispitanika, od toga (N=396) učenika, od čega je 55,1% dječaka, a 44,9% djevojčica (Tablica 1) i (N=51) učitelj, od kojih 45,1 % radi na području Istre, dok 54,9% radi u školama na području Primorsko-goranske županije. Najbrojnija skupina učitelja, 45,1%, pripada skupini s radnim iskustvom od 16 do 30 godina, 20% učitelja pripada skupini s radnim iskustvom do 15 godina, dok 8% učitelja ima radno iskustvo duže od 30 godina (Tablica 2).

	Učenici	
	f	%
Spol:		
muško	218	55,1
žensko	178	44,9
∑	396	100,0

Tablica 1. Opći podatci o ispitanicima

	Učitelji	
	f	%
Spol:		
Muško	4	7,8
Žensko	47	92,2
∑	51	100,0
Škola:		
Istra	23	45,1
Primorje	28	54,9
∑	51	100,0
Radni staž:		
<15	20	39,2
16-30	23	45,1
>30	8	15,7
∑	51	100,0

Tablica 2. Opći podatci o ispitanicima

Instrumenti i postupak istraživanja

Za potrebe istraživanja konstruirana su dva upitnika. Prvi dio upitnika namijenjenog učenicima uključivao je osnovne sociodemografske podatke o učenicima, dok se drugi dio upitnika sastojao od niza tvrdnji koje su se odnosile na procjenu zastupljenosti tradicijske glazbe u nastavi, procjenu važnosti tradicijske kulture te uključenost u aktivnosti s tradicijskim sadržajima. Drugim upitnikom namijenjenom učiteljima Glazbene kulture prikupile su se osnovne sociodemografske značajke u prvom dijelu, dok se drugi dio upitnika sastojao od tvrdnji koje su se odnosile na procjenu zainteresiranosti učenika za uključivanje u tradicijske sadržaje u školi, samoprocjenu kompetentnosti, zadovoljstvo realizacijom nastavnih sati i procjenom zastupljenosti tradicijske glazbe u nastavi i udžbenicima.

Rezultati istraživanja

Stavovi učenika kojima su procijenili važnost tradicijskih sadržaja prikazani su u Tablici 3.

Odgovori:	f	%
Nisu mi važni	120	30,3
Malo su mi važni	30	7,6
Dosta su mi važni	128	32,3
Jako su mi važni	118	29,8
∑	396	100,0

Tablica 3. "Koliko su ti važni tradicijski glazbeni sadržaji?"

Preko 50% učenika smatra da su im tradicijski sadržaji dosta i jako važni. Dakle, ovdje je iskazan interes učenika, što se treba uzeti kao potencijal za razvoj svih elemenata tradicijske kulture u školama.

Prikaz koliko je ispitanih učenika uključeno u tradicijske (folklorne) skupine u školi prikazan je u Tablici 4.

Odgovori:	f	%
Da	12	3,0
Ne	384	97,0
∑	396	100,0

Tablica 4. "Sudjeluješ li u nekoj folklornoj skupini?"

Nažalost, učenici ne sudjeluju u folklornim skupinama, njih 97,0%. Samo 3,0% učenika sudjeluje u nekoj folklornoj skupini. Razlog ovako malom postotku je i u tome što folklorne skupine uglavnom djeluju u manjim sredinama na području Istre i Primorja. Iz toga razloga djeca, iako žele, nemaju mogućnost uključiti se u te aktivnosti, tim više bilo bi korisno kada bi škola ponudila i približila takve sadržaje učenicima i u gradskim sredinama.

Odgovori učenika na pitanje sviraju li neki tradicijski instrument prikazani su u Tablici 5.

Odgovori:	f	%
Da	13	3,3
Ne	383	96,7
∑	396	100,0

Tablica 5. "Sviraš li neki od tradicijskih instrumenata?"

Ovi rezultati nameću pitanje, ako bi učenik i želio svirati sopile, mih ili neki drugi tradicijski instrument, postoje li kompetentni učitelji koji bi ih poučavali u školama koje pohađaju. Bilo bi korisno kada bi se učenicima na osnovu njihova interesa omogućilo učenje tradicijskih instrumenata u školama.

Interes učenika za uključivanje u tradicijske (folklorne) aktivnosti u školi prikazan je u (Tablici 6).

	Učenici	
	f	&
Školska klapa		
Da	116	29,3
Ne	280	70,7
∑	396	100,0
Učenje tradicijskih instrumenata		
Da	15	3,8
Ne	381	96,2
∑	396	100,0
Plesna folklorna skupina		
Da	80	20,2
Ne	316	79,8
∑	396	100,0
Prikupljanje starih predmeta		
Da	94	23,7
Ne	302	76,3

∑	396	100,0
Dvoglasno pjevanje (na tanko i debelo)		
Da	24	6,1
Ne	372	93,9
∑	396	100,0

Tablica 6. "Kad bi vam se u školi ponudili tradicijski sadržaji, za koji biste se odlučili?"

Iz gore navedene tablice možemo konstatirati slabu učeničku zainteresiranost za uključivanje u ponuđene aktivnosti. Škole bi kvalitetnijom organizacijom trebale ponuditi učenicima ovakve aktivnosti uz pomoć osposobljenih učitelja ili vanjskih suradnika.

Odgovori učitelja o položaju tradicijske kulture u nastavi i izvannastavnim aktivnostima prikazani su u Tablici 7.

	Učitelji	
	f	%
Smatrate li da je tjedni broj sati glazbene kulture dovoljan za realizaciju sadržaja s područja tradicijske kulture?		
Da	44	86,3
Ne	7	13,7
∑	51	100,0
Pokazuju li učenici interes za sudjelovanjem u folklornim skupinama, npr. ples, pjevanje i sviranje tradicijskih pjesama istre i primorja?		
Da	38	74,5
Ne	13	25,5
∑	51	100,0
Potičete li svoje učenike na sudjelovanje u folklornim skupinama?		
Da	43	84,3
Ne	8	15,7
∑	51	100,0
Jeste li napravili anketu s učenicima na početku školske godine pomoću koje biste otkrili interes učenika i na osnovu toga odredili izborni program i izvannastavne aktivnosti?		
Da	10	19,6
Ne	41	80,4
∑	51	100,0
Smatrate li potrebnim pojačanu suradnju roditelja, škole i zajednice u poticanju tradicijske kulture koristeći znanja i iskustva pojedinih roditelja i drugih?		
Da	45	88,2
Ne	6	11,8
∑	51	100,0

Tablica 7. Stavovi i mišljenja učitelja o položaju tradicijske glazbe u nastavi i izvannastavnim aktivnostima.

Većina učitelja smatra da je tjedni broj sati glazbene kulture dovoljan za realizaciju nastavnih sadržaja s područja tradicijske kulture u potpunosti. Interes učenika za uključivanje u tradicijske aktivnosti procijenili su uglavnom zadovoljavajućim, a suradnju škole s roditeljima i lokalnom zajednicom u cilju održavanja aktivnosti u školi također procjenjuju pozitivno. Nažalost, formiranje aktivnosti na bazi ispitanih interesa učenika učitelji nisu naveli kao pozitivnu praksu.

Mišljenja učitelja o zastupljenosti tradicijske kulture u nastavi i udžbenicima prikazana su u Tablici 8.

	Učitelji	
	f	%
Koliko je tradicijska kultura zastupljena u Nastavnom planu i programu?		
Premalo	28	54,9
Dovoljno	23	45,1
∑	51	100,0
Koliko je tradicijska kultura zastupljena u udžbenicima Glazbene kulture?		
Premalo	24	47,1
Dovoljno	25	49,0
Previše	2	3,9
∑	51	100,0
Koliko je tradicijska kultura prilagođena samostalnom korištenju učenika u udžbenicima za Glazbenu kulturu?		
Premalo	32	62,7
Dovoljno	19	37,3
∑	51	100,0

Tablica 8. Mišljenja učitelja o zastupljenosti tradicijske kulture u nastavi i udžbenicima

Mišljenja učitelja po pitanju zastupljenosti i predstavljanja tradicijske kulture podijeljena su. Malo više od polovine ispitanih učitelja smatra da je tradicijska kultura premalo zastupljena u Nastavnom planu i programu Glazbene kulture u 5. i 6. razredu, (55,9%), dok 45,1% učitelja smatra da je dovoljno zastupljena u udžbenicima Glazbene kulture. Većina ispitanika smatra, njih 62,7%, da tradicijska kultura u udžbenicima Glazbene kulture nije u dovoljnoj mjeri prilagođena samostalnom učenikovu korištenju.

Odgovori učitelja na pitanje postoje li aktivnosti koje provode s učenicima u području tradicijske glazbe u školi prikazani su u Tablici 9.

	Učitelji	
	f	%
Školska klapa		
Da	3	5,9
Ne	48	94,1
∑	51	100,0
Instrumentalni sastav s tradicijskim instrumentima		
Da	0	0
Ne	51	100,0
∑	51	100,0
Plesna folklorna skupina		
Da	0	0
Ne	51	100,0
∑	51	100,0

Tablica 9. Provodite li glazbene aktivnosti u području tradicijske glazbe?

S obzirom da su učitelji naveli aktivnost pjevanja u klapi kao jedinu aktivnost koju provode u području tradicijske glazbe, i to samo 5,9%, to implicira postojanje otežavajućih čimbenika po pitanju organizacije i provedbe glazbenih aktivnosti u području tradicijske glazbe. Ovakvi podatci sugeriraju nam potrebu obogaćivanja školskih kurikula i kurikula izvannastavnih aktivnosti. U cilju osvješćivanja značaja daljnjeg prenošenja i očuvanja kulturnih vrijednosti, izradom različitih programa izvannastavnih aktivnosti temeljenih na interesima učenika u području tradicijske kulture, utjecalo bi se na prevenciju pasivnosti u školama te pomoglo u organizaciji i provedbi aktivnosti koje se trenutno ne provode u dovoljnoj mjeri u školama.

Stavovi učitelja o mogućim otežavajućim čimbenicima pri poučavanju tradicijskih sadržaja u nastavi prikazani su u Tablici 10.

	Učitelji	
	f	%
Nedostatak potrebnih pedagoških i didaktičkih kompetencija za poučavanje folklornih sadržaja		
Nikada	2	3,9
Ponekad	27	52,9
Često	11	21,6
Uvijek	11	21,6
∑	51	100,0
Nastavni plan i program		
Nikada	5	9,8
Ponekad	32	62,7
Često	12	23,5

Uvijek	2	4,0
∑	51	100,0
Vrijeme za pripremu		
Nikada	7	13,7
Ponekad	27	52,9
Često	10	19,2
Uvijek	7	13,8
∑	51	100,0
Vrijeme realizacije		
Nikada	6	11,8
Ponekad	28	54,9
Često	14	27,5
Uvijek	3	5,8
∑	51	100,0
Prevelik broj učenika u razredu/skupini		
Nikada	10	19,6
Ponekad	26	51,0
Često	10	19,6
Uvijek	5	9,8
∑	51	100,0

Tablica 10. "Koliko Vas navedeni čimbenici ograničavaju u primjeni folklornih sadržaja u nastavi?"

Neosposobljenost za poučavanje folklornih sadržaja učitelji su naveli kao otežavajući čimbenik u većoj mjeri, iz čega se može zaključiti da su stručna usavršavanja itekako potrebna učiteljima u ovom području kako bi stekli potrebne kompetencije za rad.

Rasprava

Prvi dio istraživanja bio je ispitati stavove učenika o važnosti tradicijskih sadržaja u nastavi te ispitati zainteresiranost učenika za uključivanje u izvannastavne aktivnosti s tradicijskim sadržajima. Učenici pridaju važnost folklornim sadržajima, čime je potvrđena hipoteza *"Folklorni sadržaji nisu dovoljno zastupljeni u nastavi."* Hipoteza *"Učenici su zainteresirani za uključivanje u folklorne aktivnosti"* je opovrgnuta, što možemo protumačiti kao posljedicu sustavnog zanemarivanja tradicijskih sadržaja kroz duži period.

Drugi dio istraživanja ispitivao je mišljenje učitelja o položaju tradicijske glazbe i kulture. Hipoteza *"Tjedni broj sati Glazbene kulture nije dovoljan za realizaciju sadržaja s područja tradicijske kulture"* je opovrgnuta. Ako interes postoji, program se treba realizirati na temelju interesa učenika. Hipoteza *"Potrebna je suradnja škole s roditeljima, kulturno-umjetničkim društvima i lokalnom zajednicom*

u cilju poticanja kvalitetnije organizacije i provedbe folklornih aktivnosti u školi" je potvrđena. Hipoteza *"Nedovoljna osposobljenost učitelja otežavajući je čimbenik u primjeni folklornih sadržaja"* potvrđena je, što upućuje na potrebu dodatne edukacije učitelja za stjecanje potrebnih pedagoških i didaktičkih kompetencija pri realizaciji tradicijskih sadržaja u nastavi glazbene kulture i izvannastavnim aktivnostima.

Zaključak

Unatoč bogatoj isprepletenosti različitih utjecaja koji su svoj prinos dali tradicijskoj glazbi na području Istre i Kvarnera, istarsko-primorska glazba zadržala je svoj karakterističan zvuk i melos po kojemu je prepoznatljiva i danas.

Prenoseći narodno stvaralaštvo na najmlađe naraštaje nastavlja se tradicija i zalog očuvanja tradicionalnih vrijednosti. *"Baština prestaje biti baštinom ako ne postoje baštinici. Baštinici nisu nužno oni koji kao generacija slijede prethodnu generaciju koja ostavlja nasljedstvo, već oni koji u baštini vide vrijednost koju valja preuzeti i održati. Bez te svijesti nema baštinika, a ni baštine, jer je ona prepuštena zaboravu i nestanku"* (Božanić, J., 2013, 342).

Rezultati istraživanja upućuju na potrebu stanovitih promjena koje se trebaju provesti u sustavu odgoja i obrazovanja kako bi se tradicijska kultura u većoj mjeri učinila dostupnom učenicima u školi. Tradicijska kultura predstavljena učenicima na primjeren način zasigurno će doprinijeti razvijanju svijesti o važnosti aktivnog sudjelovanja u očuvanju tradicije. Upoznavanje učenika s tradicijskom kulturom putem aktivnog muziciranja zahtijeva od učitelja potrebne kompetencije za poučavanje takvih sadržaja, što upućuje na ciljanu edukaciju za razvoj potrebnih kompetencija kako bi se tradicijski sadržaji mogli poučavati. Prijedloge poboljšanja koje bismo još mogli navesti su suradnja škole s roditeljima, udrugama za očuvanje kulturne baštine te lokalnom zajednicom u cilju osvješćivanja značaja tradicijske kulture kao značajne sastavnice školskih kurikula.

Literatura

Benussi, L.: Rovinjska Batana i njezino jedro/ La Batana rovignese s la sua vela. "Kuća o batani", Rovinj, 2007.

Benussi, V.: Si bitinade d ucasion…"Povijest rovinjskih bitinada kroz zbirke stihova i glazbi". Zajednica Talijana grada Rovinja, Rovinj 2012.

Brajković, M. Si bitinade d ucasion…"Povijest rovinjskih bitinada kroz zbirke stihova i glazbi". Zajednica Talijana grada Rovinja, Rovinj 2012.

Bertoša, M., Istra, Jadran, Sredozemlje, Identitet i imaginarij, Durieux, Zagreb 2003.

Bonifačić, R. O problematici takozvane "Istarske ljestvice", Narodna umjetnost, 38 (2001)

Božanić, J.,(2015) Kultura sjećanja i strategija zaborava, Godišnjak Titus: godišnjak za interdisciplinarna istraživanja porječja Krke, br. 6-7 (str. 339-350) https://hrcak.srce.hr/149714, preuzeto 24. 5. 2015.

Danesi, Marcel (2008.) Popular Culture: Introductory perspectives. Lanham: Rawman & Littlefield, cop.

David, G. M. i Capraro, R.M. (2001). Strategies for Teaching in Heterogeneous Environments While Building a Classroom Community. *Education*, 122 (1),

Duda, D. (2006) politika teorije. Zbornik rasprava iz kulturnih studija. Disput. Zagreb

Grgurić, D., Bugarenje u Žejanama, Zbornik radova s trećeg muzikološkog skupa, Pučko otvoreno učilište, Novigrad 2004.

Marušić, D.: Piskaj-sona-sopi, Castropola, Pula 1995.

Nieto, S. (2003), Challenging notions of highly qualified teachers through work in a teachers inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 54(5),

Edwards, K. L. (1998). Multicultural music instruction in the elementary school: What can be achived? Bulletin of the council for Research in Music Education

Gobbo, F. (2008). Learning from others, learning with other: The tense encounter between eqality and diference. *Orbis Scolare*, 2(2).,

Hrvatić, N. (2005) Contemporary teaching. Intercultural paradigms. U: Peko, A. (Contemporary teaching (str. 74-81), Osijek University J.J. Strossmayer in Osijek/Faculty of Philosopy in Osijek.

Ladson-Billings, G. (2000). Fighting four our lives: preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 52.

Spajić –Vrkaš, V. (2000). Pluriculturality and education. Beyond the folklor of separation and the rhetoric of integration. U: Bayer-Allen, S. I Čučić, Lj. (ur.), *The Challenges of Pluriculturality in Europe*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft/ Europski dom Zagreb.

Piršl, E. (2002). Suradnja škole i nevladinih udruga u interkulturalnom odgoju i obrazovanju. Seminar: Međunarodni standardi, nacionalne politike i lokalni resursi u promicanju obrazovanja za ljudska prava; Zagreb

Primorac, J. Nar. umjet. 46/2, 2009, PRIKAZI.

MUSIC IDIOMS IDENTITIES AS SYMBOLS OF CULTURAL VALUES IN TEACHING MUSIC

Abstract

When we talk about the musical tradition of a certain area, its history is linked to geographical location but also to the characteristics of the people who inhabit it. The approach of traditional culture to pupils through music education in elementary schools is made possible by introducing them to numerous music sources from people of different cultural circles. Thus, the language through the history of music had a very suggestive role in expressing the culture of a people, and this expression is also present in the teaching of music culture in elementary school where students encounter Istrian and other musical phenomena as a significant component of the Croatian cultural treasury. For a high quality presentation of traditional music in teaching, the teacher as a moderator of the teaching process should encourage the development of students' awareness of getting acquainted with and accepting diversity. This also requires professional development of teachers in the acquisition of intercultural competences in order to develop students' attitudes about understanding their own culture and other cultures.

In the first part of this paper, the rich traditional culture of Istria and Primorje is presented and the historical aspect. In the empirical part of the paper, data will be presented based on an analysis of the available documentation and the results of the research conducted with students and teachers (N = 396) in the area of Istria and Primorje. For the purposes of research, two questionnaires were constructed. The first part of the student questionnaire included elementary socio-demographic data on students, while the other part of the questionnaire consisted of a number of claims related to the estimation of the presence of traditional music in teaching, the appreciation of the importance of traditional culture and the inclusion in activities with traditional content. In the second questionnaire for the teachers of musical culture, the basic socio-demographic features of the first part were met, while the other part of the questionnaire consisted of the claims that concerned the evaluation of students' interest in inclusion in the traditional contents of the school, self-assessment of competence, satisfaction with the realization of teaching hours and estimation of attendance traditional music in teaching and textbooks. Research results point to the need for some changes that need to be made in the education system so that traditional music is made more accessible to school children.

Keywords; Music, culture, tradition, teaching, students, teachers

DJEČJI FESTIVAL U FUNKCIJI SUVREMENOG GLAZBENOG OBRAZOVANJA

Ivana Paula Gortan Carlin
Katarina Ostrugač
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 78:37

Sažetak

Festival je velika svečanost s glazbom, odnosno priredba posvećena važnom događaju kojom se što slavi uz određene ceremonije. Definira se i kao periodična velika kulturna priredba ili smotra umjetnosti. Dječji festival je festival u kojem su djeca sudionici kulturne priredbe ili festival koji je namijenjen djeci. U ovom radu postavljena su pitanja: Može li se dječji festival promatrati u obrazovnom kontekstu? Može li i kako dječji festival doprinijeti obrazovnoj (školskoj) reformi? Mogu li se dječji festivali iskoristiti kao kulturno-povijesna atrakcija? Analizirajući dječje festivale koji se odvijaju po Istri i u Zagrebu, a odabrane prema slučajnom odabiru, odgovara se na postavljenu hipotezu da su dječji glazbeni festivali mjesto prezentacije umjetničke, tradicijske i zabavne glazbe. Druga hipoteza koja se postavlja jest da se pjesme predstavljene na festivalima mogu obraditi u osnovnoj školi kao nastavna jedinica ili unutar integriranog programa predškolskih ustanova. Treća hipoteza na koju se odgovara jest da je tekst pjesama koji djeca pjevaju na festivalima prilagođen dječjem uzrastu. Korištena metodologija rada jest analiza, sinteza, primjeri dobre prakse i SWOT analiza. Na temelju istraživanog, autorice postavljaju model suvremenog glazbenog obrazovanja za aktivnost pjevanja. On se temelji na umjetničkoj, zabavnoj i tradicijskoj pjesmi koja može biti postavljena na festivalu ili na pjesmi koja je za nastavnu jedinicu preuzeta s festivala.

Ključne riječi: dječji festival, metodika Glazbene kulture, Glazbena kultura, razredna nastava, dječji vrtić.

Uvod

Festival je velika svečanost s glazbom, odnosno priredba posvećena važnom događaju kojom se što slavi uz određene ceremonije, nazive svetkovina, svečanost, festum. Može biti periodična velika kulturna priredba ili smotra umjetnosti, filmske, glazbene i slično (HER, 2002). Kušen festivale svrstava pod manifestacije i promatra ih kao jednu od uobičajenih vrsta pojedinačnih ili masovnih turističkih atrakcija unutar kulturno-povijesnih atrakcija. (Kušen, E., 2002) Pojedinačna atrakcija bila bi primjerice koncert *2Cellosa*, a masovna *Vinkovačke jeseni*. Kod dječjih festivala to bi bio *Junior Eurovision* ili *Međunarodni dječji festival Šibenik.*

Dječji festival je festival u kojem su djeca sudionici kulturne priredbe ili festival koji je namijenjen djeci. Ako pretražujemo mrežne stranice koristeći ključnu riječ *dječji festival*, otvara nam se popis različitih festivala. Kod nas vjerojatno najpoznatiji *Međunarodni dječji festival u Šibeniku,* s 57 godina dugom tradicijom, osim glazbenog uključuje i dramski, likovni, lutkarski, filmski pa i druge programe, poput, primjerice, sportskog. *Hrvatski dječji festival* tradicionalno se održava u Zagrebu od 1994. godine. Izvorno je zamišljen kao manifestacija kojom će se promovirati profesionalni dječji zborovi diljem Hrvatske, ali je prerastao u festival na kojemu sudjeluju i školski zborovi. Kulturno-umjetnički značaj *Hrvatskog dječjeg festivala* pokazuje izrazita zainteresiranost škola za sudjelovanje na ovom festivalu. Osim glazbenog dijela, *Hrvatski dječji festival* od 2000. godine dobiva dva nova segmenta: likovni i literarni dio. Glazbena i likovna kultura uz hrvatski jezik neizostavni su dio kurikuluma, a sam *Hrvatski dječji festival* potiče kreativno stvaralaštvo i otvara nove mogućnosti za proširenje nastavnih sadržaja. U radu će se promatrati i festivali novijeg datuma: zagrebački *Međunarodni dječji festival "Čarobna frula"* i *Dječji pjevački festival "Pula pjeva"* oglašeni na mrežnim stranicama.

U Istri se u Pučkom otvorenom učilištu u Pazinu od 2000. godine jedanput godišnje održava Susret pjevačkih zborova *Mali kanat,* a u Buzetu županijski festival mladih pjevača *Mali veliki mikrofon* i lokalni *Mali mali mikrofon.* Kako bi istraživanjem obuhvatili i vrtićku dob, u radu će se obraditi i primjer dobre prakse. Naime, na Festivalu znanosti, 18. travnja 2016. godine, a u sklopu predavanja "Od organizacije do prezentacije autorskog CD-a *Raspjevani Maslačak*" dr. sc. Ivane Paule Gortan-Carlin, djeca Dječjeg vrtića "Maslačak" predstavila su se svojim autorskim pjesmama i nosačem zvuka.

Literatura o dječjim festivalima vrlo je skromna. Osim što postoje notna izdanja pjesama s *Hrvatskog dječjeg festivala,* Silvana Oruč Ivoš je 2010. napisala monografiju o dječjem pjevačkom zboru *Zagrebački mališani*, a postoje i razne pjesmarice za dječji, odnosno školski uzrast. Za pisanje ovoga rada korištene su diplomske radnje Katarine Ostrugač (2015.) koja je diplomirala s temom *Pet godina Hrvatskog dječjeg festivala (2010.-2014.)*, diplomski rad Ive Matić (2015.) na temu *Uloga i značaj manifestacije "Mali kanat" (2001.-2015.)* te završni rad Romi Agapito (2017.) koja je pisala o dječjim glazbenim aktivnostima u gradu Buzetu.

Na temelju istraživanog postavlja se model suvremenog glazbenog obrazovanja za aktivnost pjevanja jer pjevanje jest glazbena aktivnost koja djecu i učenike veseli (psihološko načelo) i kojom se može kulturno i estetski odgajati (kulturno-estetsko načelo). "*Cilj aktivnosti pjevanja je usvajanje i izvođenje određene pjesme./…/, konkretizira se zadacima koji uključuju usvajanje teksta i melodije pjesme, razvijanje intonacijskih i ritamskih sposobnosti, razvijanje glazbenog pamćenja i sl."* (Dobrota, S., 2012, 25).

Metodologija rada

Možemo li dječji festival promatrati u obrazovnom kontekstu? Može li i kako dječji festival doprinijeti obrazovnoj (školskoj) reformi? Možemo li dječje festivale iskoristiti kao kulturno-povijesnu atrakciju?

Da bismo odgovorili na postavljena pitanja, od svakoga do sada navedenog festivala analizira se određeni element koji će se upotrijebiti u SWOT analizi radi postavljanja modela u kojemu će pjesma biti temelj za obradu glazbenih sastavnica. Nadalje, analiziraju se pjesme s festivala i postavljaju se u obrazovni kontekst. Prilikom analize koristi se metoda usporedbe.

Žanr dječjih glazbenih festivala raznolik je, a pjesme otpjevane na dječjim festivalima, s obzirom da su pisane za djecu ili su djeca izvođači, mogu se koristiti u nastavi glazbe. Na temelju ovih konstatacija postavljaju se sljedeće hipoteze:

- H1 Dječji glazbeni festivali mjesto su prezentacije umjetničke, tradicijske i zabavne glazbe.
- H2 Pjesme predstavljene na festivalima mogu se obraditi u osnovnoj školi kao nastavna jedinica ili unutar integriranog programa predškolskih ustanova.
- H3 Tekst pjesama prilagođen je dječjem uzrastu.

Istraživanje i analiza

Hrvatski dječji festival održava se u mjesecu studenom već dvadeset i tri godine u Koncertnoj dvorani Vatroslava Lisinskog u Zagrebu. Od 2010. do 2014. godine na *Hrvatskom dječjem festivalu* (XVII. – XXI.) izvedeno je 105 pjesama. Moto festivala se mijenjao, pa je tako XVII., XVIII. i XIX. održan pod motom *Djeca nose svjetove na dlanu*. Moto XX. festivala bio je *Dobrotu ti svakom daj, pa ćeš biti sretan, znaj*, a od XXI. do danas održava se pod motom *Stih i nota, sto divota*.

Pjesme se na *Hrvatskom dječjem festivalu* izvode premijerno. Izdanje XVII. *Hrvatskog dječjeg festivala* predstavilo je dvadeset i četiri nove skladbe hrvatskih autora, na XVIII. Izvedene su dvadeset dvije, na XIX. osamnaest, na XX. dvadeset, a na XXI. festivalu dvadeset i dvije nove skladbe. Izvođači pjesama su dječji zborovi sastavljeni većinskim dijelom od predškolske djece i djece nižih razreda osnovne škole, a manjim dijelom od djece viših razreda osnovne škole, do trinaest godina starosti. Dječji zborovi smiju biti sastavljeni od maksimalno dvadeset i petero djece. Osnovani su unutar škole kao produkt izvannastavne aktivnosti, takozvani školski zborovi, ili su nastali okupljanjem djece u pjevačke zborove kao izvanškolska aktivnost (koju najčešće vodi udruga). Na festivalu svaki zbor ističe svog solista ili duet.

Zborovi koji žele sudjelovati na *Hrvatskom dječjem festivalu* moraju se prijaviti na natječaj koji najčešće traje od kraja travnja do kraja lipnja. Prijava mora sadržavati melodijsku liniju pisanu na računalu s upisanim harmonijama i tekstom te kvalitetnu demo snimku pjesme na CD-u. Od ukupnog broja prijavljenih zborova komisija odabire dvadesetak najboljih. Odabrani zborovi kreću s pripremama izvedbi koje uključuju i koreografiju.

Na temelju odabranih i analiziranih pjesama i izvođača koji su sudjelovali na festivalima tijekom pet analiziranih godina mogu se donijeti sljedeći rezultati:

Teme festivalskih skladbi raznolike su, no bliske su djeci i njihovoj dobi. U pjesmama je najčešće opjevana ljubav, potom životinje i članovi uže obitelji. Budući da se festival održava u božićno vrijeme, neke su pjesme božićne, odnosno duhovne.

Najčešći su autori glazbe Natalija Banov i Jovica Škaro (s po 10 pjesama), zatim slijede Toni Eterović, Meri Trošelj i Maja Rogić (s po 7 pjesama). Stihove su najčešće pisali Ivan Kuliš (9 pjesama), Maja Rogić (8 pjesama) i Meri Trošelj (7 pjesama). Toni Eterović zaslužan je za najviše aranžmana pjesama (ukupno 21 aranžman), slijede Aleksandar Valenčić i Robert Grubišić (12 pjesama) te Leo Škaro (10 pjesama).

Od ukupno sto pet obrađenih pjesama održanih na *Hrvatskom dječjem festivalu* od 2010. do 2014. godine, durski tonaliteti prevladavaju. Najviše je pjesama napisanih u C-duru, odnosno c-molu. U pjesmama su najčešće korištena tempa Allegro, Moderato i Andante. Iako nailazimo na jedanaest pjesama u molu i jedanaest pjesama u sporom tempu, ove se dvije glazbene sastavnice ne podudaraju u istim pjesmama. U sporom tempu napisane su dvije molske pjesme, a ostalih devet je durskih. To opovrgava često izgovorenu misao da su molske pjesme "tužne", a durske "vesele".

Opseg glasa u pjesmama je od tona g do tona f2. Ton g, kao najniži ton u pjesmama, izvode zborovi. Ton f2, kao najviši otpjevani ton, izvode solisti. Najviši ton, f2, pojavljuje se u dvjema pjesmama, dok se ton g pojavljuje u ukupno trinaest pjesama.

Od ukupno sto pet pjesama njih pet, odnosno 4,8 %, koristi polimetriju s dvije mjere. Najveći broj pjesama napisan je u 4/4 mjeri. Pjesma *Voda* pisana je u 2/8 mjeri, a u pjesmi *U zemlji snova* nailazimo na 3/8 mjera. Ovdje se ističu jer nisu česte.

Teme pjesama s *Hrvatskog dječjeg festivala* raznolike su. One se u izvedbi školskih zborova mogu koristiti u različitim prigodama, prilikom raznih događanja. Mogu se koristiti i u redovnoj nastavi Glazbene kulture koja prati školski i sunčani kalendar prilikom obrade novih sadržaja. Osim na satima Glazbene kulture, pjesme se također mogu upotrijebiti prilikom učenja pojedinih tema u Hrvatskom jeziku, Prirodi i društvu, satima Građanskog odgoja, satima Likovne i Tjelesne kulture jer mogu korelirati s drugim nastavnim predmetima. Primjerice, pjesma *Kako živi Antuntun* može korelirati s Hrvatskim jezikom s obzirom na to da se zbirka pjesama *A zašto ne bi?,* čiji je autor Grigor Vitez, obrađuje kao lektira u prvom razredu osnovne škole. Nadalje, na satu Likovne kulture učenici mogu određenom tehnikom nacrtati, naslikati scenu koja ih se najviše dojmila ili oblikovati scenu za nastupe. Također, na satu Tjelesne kulture mogu naučiti koreografiju za scenski nastup, odigrati igru uz glazbu i slično. Svaka pjesma može korelirati s barem jednim nastavnim predmetom. (Ostrugač, K., 2015)

Međunarodni dječji festival "Čarobna frula" solistički je festival dječje pjesme koji se odvija u Zagrebu. Natjecateljskog je i humanitarnog karaktera. Namijenjen je djeci, solistima u dobi od tri do petnaest godina, koja na festivalu uživo izvode kvalitetne originalne autorske dječje pjesme prilagođene svom uzrastu. Natjecatelji festivala se u polufinalnom i u finalnom dijelu natječu u četirima kategorijama: I. kategorija 3-6 godina; II. kategorija 7-9 godina; III. kategorija 10-12 godina i

IV. kategorija 13-15 godina, a ovisno o broju prijavljenih natjecatelja moguća je i kategorija dueta. (Čarobna frula, 2017)

Prvi *Dječji pjevački festival "Pula pjeva"* održao se 2014. s ciljem da se potakne kreativnost i da se utječe na dječje samopouzdanje, samopoštovanje i afirmaciju pojedinca u društvu. Dječji pjevački festival stručno i pedagoški vodi udruga "Studij glazbene kreativnosti *Čarobna frula"* iz Pule. Za realizaciju projekta imenovan je Koordinacijski odbor, a stručne i administrativne poslove za poslove Projekta obavlja Upravni odjel za društvene djelatnosti Grada Pule. Velik interes za sudjelovanjem iskazan je već prve godine, a za 2017. čitamo: "Na audicije ste se mogli prijaviti od 20. veljače do 17. ožujka 2017. godine do 12 sati kad smo zatvorili prijavljivanje. Na audiciju se prijavilo ukupno 101 kandidat/kinja, a audiciji je pristupilo 92 učenica/učenika svih osnovnih i srednjih škola. Stručni je žiri ocjenjivao kandidate i kandidatkinje prema 3 kriterija: 1. Intonacija, 2. Vokalna izvedba. 3. Scenski nastup te je na temelju tih kriterija ocijenio i opći dojam./…/ članovi Stručnog žirija na audiciji [su] bili: 1. Bogdan Fabris, profesor glazbene kulture, 2. Sonja Milović, profesorica glazbene kulture, 3. Toni Pernić, tajnik Hrvatske glazbene unije." (Pula pjeva, 2017) Od sto jednog kandidata trideset devet je ušlo u poluzavršnicu, a petnaest ih se natjecalo u finalu u trima kategorijama, od kojih je nagrađeno troje. (Radić, M., 2017)

Susret pjevačkih zborova *Mali kanat* organizira se od 2000. godine jedanput godišnje u Pučkom otvorenom učilištu u Pazinu. Preteča *Malog kanta* je Susret pjevačkih zborova *Naš kanat je lip*, koji je započet 1975. Od godine 2005. program je *Malog kanta* reduciran i ograničen na sudjelovanje glazbenih škola, a ne i osnovnih i srednjih kao što je prvotno zamišljen, čime se znatno smanjio i broj izvođača. Ova koncepcija, u velikoj mjeri uvjetovana i smanjenjem financijskih potpora, zadržana je i danas. Manifestacija nema natjecateljski karakter, no prema propozicijama obvezatni dio programa čini jedna skladba temeljena na istarskoj ljestvici i čakavskom narječju te izvedba pjesme na talijanskom tekstualnom predlošku, što je uvedeno 2013. godine.

Na temelju dostupnih materijala iz arhive *Malog kanta* Pučkog otvorenog učilišta Pazin saznaje se da su najizvođeniji skladatelji bili istarski: Đeni Dekleva-Radaković, Nello Milotti i Ivan Matetić Ronjgov. Nakon njih slijede Ivo Lhotka-Kalinski i Lovro Županović. Ostalim skladateljima pripada po jedna izvedena skladba. Najizvođenija je skladba *Rodila loza* Ivana Matetića Ronjgova koja je izvedena sedam puta. Nakon nje slijedi Milottijeva skladba *Nad zikvon* koja je izvedena pet puta, Ronjgova *Pod Učkun* te Milottijeve *Ki zna ko je zimi zima* i *Tancale su žabice* s četirima izvedbama. Milottijeve skladbe *Mali kapitan i Kukuriku*, afrička

narodna popijevka *Siyahamba*, Monteverdijeva *La violetta* i *Istarski ples* Matetića Ronjgova izvedene su triput. Skladbe koje su izvedene dvaput su: *Šparuge na misecu* i *Kako lip je moj grad* Nella Milottija, *Na ribah* Dušana Prašelja, Ronjgove skladbe *Smokvica se zeleni*, *Porodil se j' kralj nebeski* i *Peteh kukuriče, Mažurano moja* Matka Brajše Rašana, *Nonova hiža* Sabine Vidulin, *Daž*, *Sreću velu za Istru celu* i *Nona Tonka* Đeni Dekleva-Radaković te *Ča bi škola* Arinke Šegando-Blašković. Ostale su skladbe u proučavanom razdoblju izvedene svega jedanput.

Na temelju istraživanog nailazimo na 57,6 % autorskih pjesama koje su pisane na temelju istarsko-primorskoga tonskog niza i elemenata glazbe koji su proizašli iz folklorne glazbe, što je jedina propozicija nastupa na *Malom kantu*. Ostalih 42,3 % pjesama izvedeno je prema slobodnom izboru voditelja zbora. Nailazimo na pjesme hrvatskih skladatelja i autora glazbe kao što su: Ivo Lhotka-Kalinski, Pero Gotovac, Adalbert Marković, Rudolf Rajter, Natalija Banov, Toma Bebić, Boris Oštrić, Anita Gergorić i Toni Eterović te pjesme inozemnih skladatelja: Claudija Monteverdija, Franza Schuberta, Uli Führe, Johna Lennona i Paula McCartneyja te pjesma Sergija Endriga, talijanskog kantautora rođenog u Puli. Izvedeno je i pet narodih skladbi.

Izvedene skladbe s istarsko-primorskim nizom su: *Pod Učkun*, *Rodila loza*, *Istarski ples*, *Smokvica se zeleni*, *Porodil se j' kralj nebeski*, *Peteh kukuriče* (Ivan Matetić Ronjov), *Sunce ima dva barkuna*, *Kukuriku*, *Mali kapitan*, *Ki zna ko je zimi zima*, *Nad zikvon*, *Šparuge na misecu*, *Kako lip je moj grad*, *Tancale su žabice*, *Tovarić* (Nello Milotti), *Bala*, *Bičikleta*, *Čelica mala*, *Daž*, *Sreću velu za Istru celu*, *Lipi Poreč*, *Plovi barka*, *Po domoće*, *Tičić*, *Ura*, *Nona Tonka*, (Đeni Dekleva-Radaković), *Mažurano moja* (Matko Brajša Rašan), *Nonova hiža* (Sabina Vidulin), Pet minijatura: I. Sv. Martin, III. Lindar (Lovro Županović), *Na ribah* (Dušan Prašelj), *Plače stara lesa* (Ivica Frleta), *Vreteno* (Josip Kaplan), *Ča bi škola* (Arinka Šegando-Blašković).

Interes za nastupe na festivalima potvrđuje i činjenica da je od 2001. do 2015. godine na manifestaciji *Mali kanat* sudjelovao ukupno trideset jedan zbor iz Istarske i Primorsko-goranske županije te gostujući zborovi. Prema broju nastupa: zbor Osnovne glazbene škole "Slavko Zlatić" pri Pučkom otvorenom učilištu Poreč, zbor Osnovne glazbene škole pri Pučkom otvorenom učilištu Pazin, zbor Glazbene škole Ivana Matetića Ronjgova Pula, zbor Osnovne glazbene škole pri Pučkom otvorenom učilištu " Ante Babić" Umag, zbor Osnovne glazbene škole "Matko Brajša Rašan" iz Labina, zbor Osnovne škole "Šijana" iz Pule, zbor Talijanske osnovne škole "Bernardo Benussi" Rovinj, Zbor Gimnazije i strukovne škole Jurja Dobrile Pazin, zbor Osnovne škole Vladimira Nazora Vrsar, zbor Osnovne

škole "Rivarela" Novigrad, zbor Osnovne škole Poreč, zbor Osnovne škole Vladimira Nazora Pazin – područna škola Tinjan, zbor Osnovne škole Pazin, zbor Pazinskog kolegija Klasične gimnazije Pazin, Zbor Osnovne škole "Matko Brajša Rašan" iz Labina, zbor Osnovne škole "Mate Balota" Buje, zbor Osnovne škole Vladimira Nazora Krnica, dječji zbor *Suncokreti* Pazin. Iz Primorsko-goranske županije najčešće su sudjelovali Dječji pjevački zbor *Mići boduli* s Krka, pa zbor Osnovne glazbene škole "Aleksandra Jug-Matić" iz Rijeke, združeni pjevački zbor Gimnazije Andrije Mohorovčića i Prve riječke gimnazije Rijeka, zbor Osnovne škole "Rikard Katalinić-Jeretov" iz Opatije, zbor Osnovne škole "I. G. Kovačić" iz Čepića, zbor Osnovne škole "Grivica" iz Rijeke, zbor Osnovne škole "Vežica" iz Rijeke. Gostujući zborovi bili su: pjevački zbor Osnovne glazbene škole pri Osnovnoj školi Dragutina Tadijanovića iz Vukovara, Djevojački zbor *Zinka* iz Zagreba, Mladinski pevski zbor Osnovne škole "Orehek" iz Kranja, Dekliški pevski zbor *Kraški slaviček* iz Krasja u Sloveniji te pjevački zbor *Simony Gyermekkar* iz mađarskog Veszprema.

Na čakavštini je izvedeno trideset pet skladbi, šesnaest na hrvatskom standardnom jeziku, a jedna na kajkavskom narječju. Dvije skladbe izvedene su na talijanskom jeziku, na engleskom i španjolskom po jedna, a dvije skladbe, izvorno na engleskom i njemačkom, izvedene su na hrvatskom jeziku. Izvođenjem skladbi za dječje zborove, od kojih je većina protkana autohtonom istarskom ljestvicom i istarskim dijalektom, djeci se omogućuje upoznavanje s tradicijom istarskoga folklora, s glazbenom i jezičnom ostavštinom (Matić, I., 2015).

Mali mali mikrofon dječji je festival na kojemu nastupaju djeca predškolskog uzrasta Dječjeg vrtića "Grdelin" iz Buzeta. Ove, 2017. godine, organizirano je šesnaesto izdanje ovog dječjeg festivala na kojemu je nastupilo pedesetak djece uzrasta od četiri do šest godina. Na ovom festivalu nema nagrađivanja jer se ne želi raditi selekcija među djecom. *"Putem ovog festivala mnogim se polaznicima dječjeg vrtića pružila prilika da se upoznaju s pozornicom./…/voditelji se trude odijevati raznolike vesele kostime, primjerice mornare, prinčeve i princeze i slično./…/pokušavaju imati priču koja će djeci biti zanimljiva i kroz samu kostimografiju. Naravno, tu je i scenografija za koju se trude da, iako skromna, bude dovoljno simpatična kako bi djeca i putem rasvjete i razglasa doživjela kompletnu pozornicu. Nastupanjem na festivalu djeca se prvi put zapravo upoznaju s mikrofonom i sa scenom na jedan festivalski način kako bi se ohrabrili i kasnije nastavili pjevati./…/Mnoga od te djece koja su u početcima festivala nastupala, danas su već uspješni pjevači koji dugi niz godina nastupaju i vladaju scenom, postigavši velike rezultate i na nekim većim festivalima poput "Grobničke skale" i MIK-u. [op.a. Melodije Istre i Kvarnera]"* (Agapito, R., 2017, 11).

Na festivalu *Mali mali mikrofon 2017.* pjevale su se autorske dječje pjesme*: Nije lako bubamarcu, Zeko i potočić, Leteći medvjedići, Muhara, Loptica, Mia, Traži se prijatelj, Škola, Planet Zemlja, Pčela Maja, Barka ljubavi* i *Proljeće* te narodna *Zaspal Pave* (Agapito, R., 2016).

Četiri je godine stariji festival *Mali veliki mikrofon* na kojemu nastupaju i natječu se učenici osnovnih škola iz cijele Istarske županije. Na repertoaru su zabavne pjesme estradnih pjevača i pjevačica koje sudionici otpjevaju. Natječu se oni koji su prošli audiciju.

Primjer dobre prakse jest rad zbora Dječjeg vrtića "Maslačak" iz Pule. Radeći tematski tijekom cijele godine, šest autorskih pjesama koje su proizašle iz različitih projekata snimili su na nosač zvuka "Raspjevani Maslačak" (DV Maslačak, 2015). Djeca su nastupala kao solisti, u duetu i u zboru.

Naslov pjesme	Obrada pjesme u obrazovnom kontekstu	Oblik
Rimljani	U povijesnom kontekstu Učenje novih riječi	dvodijelna pjesma (A B)
Pokret	U motoričkom kontekstu Ritam	dvodijelna pjesma (II: A B :II)
Indijanci	U kontekstu upoznavanja različitih kultura U kontekstu igre	dvodijelna pjesma (A B) 3x
Svjetlost	U kontekstu znanosti U kontekstu maštovitosti	dvodijelna pjesma (II: A B :II)
Zrikavac	U kontekstu prirode	dvodijelna pjesma II: A(aa) B(bb) :II + Coda
Eko himna	U kontekstu zavičajnosti U kontekstu ekologije	Prijelazni dvodijelni oblik A (ab) II: C :II A' II: C :II

Tablica 1. Analiza pjesama "Raspjevani Maslačak"

Sudionici u stvaranju pjesama i sudionici odgojno-obrazovnoga nastupa bili su: autor glazbe (odgojitelj), autor teksta (odgojitelj), autor aranžmana (glazbenik), pjevači (djeca; solisti i zbor), svirači (odgojitelj i djeca).

Prisutno oblikovno načelo ponavljanja i kontrasta iskorišteno je za pokret u scenskom nastupu, a prilikom učenja pjesme može se koristiti za oblikovno raščlanjivanje glazbenih rečenica. Pjesme se s obzirom na tekst mogu koristiti u integriranom kurikulumu pa se stoga za svaku pjesmu u tablici 1. navodi u kojem se kontekstu pjesma može koristiti.

Rezultati i interpretacija

Da bismo odgovorili na pitanje može li se dječji festival i na koji način koristiti u odgojno-obrazovnom radu, postavlja se SWOT analiza kako bi se uočila snaga, slabost, prilike i prijetnje koje proizlaze iz istraživanog.

Snaga	- rad na intonaciji - rad na povećanju opsega glasa - rad na glazbenoj memoriji - rad na glazbenim sastavnicama (tonska građa, oblik, tempo, dinamika…) - kvalitetniji rad na jednoj pjesmi - individualni rad (solističko pjevanje) - rad u paru (pjevanje u duetu) - učenici pjevaju u zboru (skupni rad) - koreografija (skupni rad) - scenografija (skupni rad) - za festivale se godišnje pišu i stvaraju nove pjesme - korelacija i integracija s drugim odgojno-obrazovnim predmetima - potiče se humanitarni rad - rad na tekstu: književnom, dijalektalnom i učenje novog jezika - upoznavanje novih skladatelja i autora glazbe iz zemlje i inozemstva - sudionici u kreiranju su odgojitelji, učitelji, glazbeni pedagozi, djeca i učenici
Slabosti	- limitiran broj sati nastave (u vrtiću postoji veća sloboda) - veliki raspon pjesme, visoke tonove rijetki učenici mogu otpjevati - tendencija pjevanja u oktavi od a do a1 (Gortan-Carlin, Cesar, 2014) - ne postoji organizirana distribucija notnog materijala - problem vođenja administrativnih i financijskih poslova - financiranje organizacije i putovanja na festivale, izdavanje nosača zvuka, izdavanje partitura
Prilike	- prepoznati glazbeno talentirano dijete - odgojitelji/učitelji/profesori i djeca/učenici usvajaju novi repertoar - povećanje samopouzdanja i samovrijednosti djeteta (na velikoj pozornici kroz javni nastup) - veća potreba za glazbenim kadrom
Prijetnje	- manji broj sati provodi se u slušanju glazbe - sve škole neće se uključiti - učenici koji nemaju glazbenog dara mogu se osjećati isključenima - nestručne osobe prilikom odabira pjesama mogu pogriješiti u izboru

Tablica 2. SWOT analiza

SWOT analizom dobiva se odgovor na postavljeno pitanje doprinose li festivali i koliko unapređenju odgojno-obrazovnoga rada, kao i na pitanje može li se dječji festival koristiti u odgojno-obrazovnom radu. Integriranim kurikulumom i otvorenim pristupom tematskim jedinicama omogućuje se suvremeniji pristup glazbenoj aktivnosti pjevanja unutar programa radionice zbora ili glazbene kulture, odnosno glazbenog odgoja i obrazovanja.

Na temelju benchmarkinga, SWOT analize i analiziranih manifestacija predlaže se model rada u nastavi glazbe u osnovnoj školi i predškolskim ustanovama.

Model suvremenog glazbenog obrazovanja za aktivnost pjevanja

- Odgojitelj, učitelj ili profesor bira tematski sadržaj koji je primjeren planu i programu razrednog odjeljenja, odnosno škole.
- Tijekom 35 sati nastave, a u vrtićima i više, ovisno o broju djece u skupini ili učenika u razrednom odjeljenju, planira se broj pjesama koje će se obraditi. Pjesme nisu isključivo iz odabranog udžbenika, mogu biti i pjesme s raznih festivala ili nove, autorske, s kojima se namjerava nastupati na festivalu.
- Na satu svi uče zadane pjesme ili stvaraju pjesmu (na zadanu melodiju učenici osmišljavaju tekst ili na zadani tekst osmišljavaju melodiju). Odgojitelji/učitelji po fazama, nakon svake izvedbe, ukazuju na glazbene sastavnice i na taj način glazbeno obrazuju djecu/učenike.
- Djeca pjevaju i sviraju, odgojitelji/učitelji mentoriraju. Radi se individualno, u paru, skupinama i u zboru.
- Svaki učenik ima solističku ulogu u jednoj od naučenih pjesama (pjevanjem ili sviranjem).
- Održi se razredni festival, a najbolje izvedene pjesme kandidiraju se za školski festival, a potom se izabrane pjesme kandidiraju za županijski festival.
- Županijski festivali imaju različit karakter ovisno o tome jesu li pjesme umjetničke, autorske ili tradicijske. Festival se održava i na državnoj razini, svaka županija šalje svoje kandidate.
- Razdoblju prikladne pjesme s festivala školski zborovi mogu pjevati u školi (za obilježavanje Dana kruha, Dana planeta Zemlje i slično, na otvorenim danima, na raznim školskim priredbama) i izvan nje (božićne priredbe i slično).

Umjesto zaključka

Na temelju istraživanja festivala po slučajnom odabiru zaključuje se da je dječji festival zanimljiva i poučna manifestacija na kojoj djeca mogu sudjelovati kao natjecatelji ili kao posjetitelji. Temeljem analize možemo potvrditi prvu hipotezu. Dječji glazbeni festivali mjesto su prezentacije umjetničke, tradicijske i zabavne pjesme. Svojim se pjesmama predstavljaju skladatelji i autori glazbe iz Hrvatske i inozemstva. Ovisno o festivalu, zastupljena je i tradicijska pjesma, odnosno pjesma koja ima elemente tradicijske glazbe. Znanje i iskustvo stečeno na festivalu može se iskoristiti na nastavi i izvan nje. Time se potvrđuje druga hipoteza jer se pjesme predstavljene na festivalima mogu obraditi u osnovnoj školi kao nastavna jedinica ili unutar integriranog programa predškolskih ustanova. Nadalje, sama festivalska pjesma može se iskoristiti u nastavi kao polazište za podučavanje glazbenih sastavnica, što ide u prilog tezi kombiniranja formalnog, neformalnog i informalnog načina podučavanja i učenja glazbenih sadržaja (Dobrota, S., 2016). Treća se hipoteza djelomično potvrđuje jer tekst pjesama nije uvijek prilagođen dječjem uzrastu. Naime, na festivalima u kojima se prepjevavaju pjesme zabavne glazbe, poput Dječjeg festivala *Mali veliki mikrofon* ili RTL-ove emisije *Zvjezdice*, tekst nije pisan za dječji uzrast. Tekstovi u ovom radu nisu posebno obrađeni te se predlaže kao tema za sljedeće istraživanje.

Omogućavanje sudjelovanja na festivalu i na sličnim manifestacijama s područja glazbe i umjetničkog izraza doprinosi razvijanju i oblikovanju umjetnički osviještenih generacija pa i umjetnika, što se smatra veoma važnim, ponajprije zato jer umjetnost osigurava osobno, ali i društveno vrijedan način življenja. Ne manje važno jest da ukoliko djeca nisu i sama sudionici festivala, posjećujući festival postaju budući recipijenti glazbe i glazbenih aktivnosti. Rezultati SWOT analize mogu se koristiti kao instrument budućeg istraživanja suvremenog poučavanja u nastavi glazbe na aktivnosti pjevanja, što ostaje za neko sljedeće istraživanje.

Literatura

Agapito, R. (2017). *Dječje glazbene aktivnosti u gradu Buzetu*. Završni rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Dječji vrtić Maslačak (2015). *Raspjevani maslačak.* Nosač zvuka. Pula: Dječji vrtić Maslačak.

Dobrota, S. (2016). Nastava glazbe u kontekstu formalnog i informalnog učenja. *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije*. Ur. Jukić, R., Bogatić, K., Gazibara, S., Pejaković, S., Simel, S., Varga, A. N., Campbell-Bar, Verity. Osijek: Filozofski fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. 18-27.

Dobrota, S. (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju.* Split: Filozofski fakultet u Splitu – Odsjek za učiteljski studij.

Festival znanosti, službena stranica. Preuzeto 9.9.2017. s: http://festivalznanosti.hr/2016/grad/pula/2016-04-18

Gortan-Carlin, I.P., Cesar, M. (2014). Značaj istraživanja glazbenih sposobnosti djece u nižim razredima (The importance of researchihg children's musical abilities in lower grades). U: *14th Days of Mate Demarin: Contemporary Challenges to educational theory and practice. 14. Dani Mate Demarina: Suvremeni izazovi i teorije i prakse odgoja i obrazovanja.* Ur. Prskalo, I., Jurčević Lozančić, A., Braičić, Z. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. 85-94.

HER. (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Ur. Anić, V. Zagreb: Novi liber.

Kušen, E. (2002). *Turistička atrakcijska osnova*. Zagreb: Institut za turizam.

Matić, I. (2015). *Uloga i značaj manifestacije "Mali kanat" (2001.-2015.).* Diplomski rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli.

Oruč Ivoš, S. (2010). *Zagrebački mališani: dječji pjevački zbor: 1979 – 2009***.** Zagreb: Zagrebački mališani,

Ostrugač, K. (2015). *Pet godina Hrvatskog dječjeg festivala (2010-2014).* Diplomski rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Pula pjeva. (2017). Prezueto 9.9.2017. s: https://hr-hr.facebook.com/pg/Dje%C4%8Dji-festival-PULA-PJEVA-601140243320359/posts/?ref=page_internal

RADIĆ, M. (2017). U INK-u održano finale četvrtog festivala "Pula pjeva". Pobjednice Zora, Noemi i Valentina. *Glas Istre*, 7.05.2017. Preuzeto: 14.9.2017. s: http://www.glasistre.hr/3fef4c28-85a3-4bfc-90a5-2a6b9b4a18d4

CHILDREN'S FESTIVALS FOR CONTEMPORARY MUSIC EDUCATION

Abstract

A festival is a big manifestation with music or a show that involves certain ceremonies and is dedicated to the celebration of an important event; it is a big periodic cultural happening or an art show. A children's festival is a festival in which children participate in the cultural event or it is intended for children. This paper has covered the following questions: Can children's festivals be viewed in the educational context? In what ways can children's festivals contribute to the educational (school) reform? Can children's festivals be used as cultural and historical attractions? By analysing some randomly chosen children's festivals that take place in Istria and Zagreb, the hypothesis that children's music festivals are venues for presenting artistic, traditional and entertaining music has been answered. The second hypothesis is that the songs presented at the festivals can be taught in elementary schools as a lesson or within an integrated program in pre-school institutions. The third hypothesis that is tested is that the text of songs that children sing at festivals are adapted to their age. The methodology involves analysis, synthesis, examples of good practice and SWOT analysis. Based on the research, the authors set up a model of contemporary music education for the singing part. It is based on an artistic, entertaining and traditional song that can be presented on a festival or on a song taken from a festival and used in a leaching unit..

Keywords: children's festivals, methodology of music culture, music culture, teaching in lower grades, kindergarten

DRAMSKO IZRAŽAVANJE I STVARANJE/STVARALAŠTVO I NASTAVA KNJIŽEVNOSTI U OSNOVNOJ ŠKOLI

Iva Gruić
Maša Rimac Jurinović
Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
Hrvatska

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK: 792.2:37

Sažetak

Premda je u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* iz 2011. Dramska kultura i umjetnost izdvojena kao posebno polje i priključena umjetničkom odgojno-obrazovnom području, i danas se većina dramskih aktivnosti u razredu događa u okviru nastave Hrvatskog jezika. U prvom dijelu rada istražujemo razloge te povezanosti. Neki od njih ukazuju na nastavak tradicije vježbanja govora i učenja jezika u školskim kazalištima, drugi se mogu objasniti utjecajem starije kazališne teorije koja se koncentrirala na dramski tekst, treći odgojnom komponentom koju priča kao forma ima u sebe upisanu, što prirodno vezuje sve oblike dramskog rada s nastavom Hrvatskog jezika.

U članku iz 2004. godine (*Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi*) Ines Škuflić-Horvat prikazala je elemente dramskog odgoja u nastavnim programima predmeta Hrvatski jezik. U istraživanju koje predstavljamo u ovom članku provjerile smo prije svega promjene koje su se dogodile od 2004. do danas, analizirajući novije službene dokumente: *Nastavni plan i program za osnovnu školu* iz 2006. i *Nacionalni okvirni kurikulum* iz 2011.

U nastavku teksta predstavljamo istraživanje o zastupljenosti dramskih sadržaja i osobito dramskih aktivnosti u čitankama za više razrede osnovne škole. Analizirane su tri serije čitanki različitih izdavača, Naklada Ljevak, Profil Klett i Školska knjiga, s ciljem da se utvrde razlike.

Analiza je pokazala da su i u službenim dokumentima i u čitankama najzastupljeniji sadržaji koji se vezuju uz teorijsko razumijevanje drame i kazališta, pri čemu je drama kao književni rod bitno sustavnije obrađena nego njezin izvedbeni aspekt i kazalište kao samosvojna vrsta umjetnosti. Dramske aktivnosti koje potiču na izražavanje i stvaralaštvo prisutnije su u novijim čitankama, što se može barem donekle objasniti i novim službenim dokumentima. Međutim, i među novijim čitankama postoje značajne razlike, što ukazuje na to da važnu ulogu u zastupljenosti i raznovrsnosti dramskih aktivnosti igra i stav autora čitanki o važnosti i prikladnosti dramskih aktivnosti kao takvih.

Ključne riječi: dramski odgoj, dramsko područje, metodička obrada književnoumjetničkoga teksta

Dramske aktivnosti i nastava Hrvatskog jezika

Dramske aktivnosti primjenjuju se u suvremenoj školi u različite metodičke svrhe i na različitim predmetima. U našim školama, ako govorimo o redovnoj predmetnoj nastavi, najčešće su sastavni dio nastave Hrvatskog jezika. Vjerujemo da je nekoliko razloga tomu. Prvi je onaj povijesni. Kako objašnjava Anthony Jackson (2007), još od kasnog srednjovjekovlja postoji praksa igranja dramskih tekstova u školama i na sveučilištima s *isključivo obrazovnim ciljevima: poučavanje latinskog, klasičnih autora i retoričkih vještina* (2007, 61). Citirajući Coggina (1956), Jackson ističe kako su već u elizabetinsko doba u Engleskoj ugledni nastavnici najuglednijih škola (poput Etona ili Westminstera) pisali dramske tekstove koje su njihovi učenici izvodili, tvrdeći da pri tome ne razvijaju *samo samouvjerenost i govorničke vještine nego i moralni osjećaj koji se može steći iz proučavanja visoke komedije* (Jackson, A., 2007, 61). Engleska nije tu bila izoliran slučaj. *Već u 16. stoljeću javljaju se u cijeloj Evropi školska kazališta – ponajviše na latinskom jeziku – često vezana uz jezuitske samostane gdje se naročito njegovala retorika, muzika, recitacija i refleks crkvene drame.* – piše Zvjezdana Ladika i nastavlja kako su *katkada (…) te predstave služile za usavršavanje u latinskom jeziku, često su bile izvođene u religiozne svrhe, a bile su i dio završnih školskih svečanosti.*[12] (1970, 5).

Možda pomalo paradoksalno zvuči argumentirati povezanost dramskopedagoških metoda s nastavom hrvatskog jezika i književnosti dugom tradicijom u kojoj su se školske izvedbe događale na latinskom, i u kojoj je jezik koji se učio bio latinski, međutim ova tradicija pokazuje nam nešto važno: scenske izvedbe u školi od svojih su se početaka vezivale uz učenje, poučavanje i vježbanje govora, retorike i jezika, proučavanje i razumijevanje književnosti. S vremenom materinski jezik postupno zamjenjuje latinski,[13] a praksa školskih kazališta postaje sve raširenija. *Postupnom sekularizacijom odgojno-obrazovnih sustava, s početkom u prosvjetiteljstvu,* piše Vladimir Krušić, *kazališne aktivnosti, prepoznate kao učinkovit oblik odgoja i usvajanja građanskih etičkih normi, kulturnih vrijednosti te društvenih oblika ponašanja, jav-*

12 Navodeći kao izvor *Povijest hrvatskog kazališta* Nikole Batušića (1978), Krušić tvrdi da je *isusovačko kazalište pravo (…) školsko kazalište, s jasnim odgojnim ciljevima (usvajanje kršćanske moralke, vježbanje latinskog jezika, ali i retorike te javnog nastupa), ideologijom (isticanje "religioznog i kršćanskog heroizma"), metodama rada (uprizorenje tekstova namjenski pisanih za tu vrstu izvođenja), estetikom (sklonost spektaklu), repertoarom (preko četiri stotine kazališnih komada pisanih upravo za tu svrhu) te s tradicijom od skoro dvjesta godina tijekom kojih su ti igrokazi, scenariji, prizori i međuigre kružili i bili izvođeno diljem cijele katoličke Europe, tj. tamo gdje su isusovci imali mogućnost odgojnog utjecaja. Kao takvo, isusovačko školsko kazalište predstavlja zasebnu, u sebi koherentnu povijesno-stilsku kazališnu formaciju koja se na hrvatskim prostorima iskazivala u svim sredinama gdje su isusovci, a zatim, širenjem utjecaja, i drugi crkveni redovi, imali svoje ustanove, primjerice u Zagrebu, Varaždinu, Lepoglavi, Osijeku, Rijeci, Senju*. (Krušić, V., 2012, 45)

13 U Hrvatskoj se to događa na prijelazu iz 18. u 19. stoljeće (usp. Krušić, 2012)

nog nastupanja i zastupanja, ulaze u građanske škole. Tijekom cijelog 19. stoljeća događa se *polagano ali kontinuirano ukorjenjivanje u školskim praksama* (Krušić, V., 2012, 40).

Ova višestoljetna isprepletenost vjerojatno nije jedini razlog današnje povezanosti dramskog odgoja i nastave Hrvatskog jezika u školama. Drama kao književni rod i većina kazališnih izvedbi (kao i većina izvedbi svih prikazivačkih medija) pričaju priče baš kao što ih pričaju i romani, novele i pripovijetke, epovi, pa i poneka pjesma. Način je različit jer se u prikazivačkim medijima priča *događa* u stvarnom prostoru i stvarnom vremenu, ali priča se konstruira, doživljava i iz nje se iščitava smisao. I u većini oblika dramskog rada s djecom i mladima igraju se priče: smišljaju se, kombiniraju se, promišljaju se, izvode se. Priča se od najstarijih vremena shvaća kao način oblikovanja iskustva, prenošenja znanja i – poučavanja. Samo pričanje priče jedan je od ključnih načina na koji ljudi uređuju svoje iskustvo u vremenu, odnosno, na koji pronalaze smisao u naizgled nepovezanim događajima (Worth, 2008). Važnost priče u dramskom radu, sposobnost njenog razumijevanja i shvaćanje njenog mogućeg odgojnog djelovanja druga je spona koja vezuje dramskopedagoški rad s nastavom predmeta Hrvatski jezik.

Treći se razlog tako ukorijenjene povezanosti može pronaći u utjecaju kazališne teorije koja je kazalište tradicionalno (sve do 20. stoljeća, usp. Carlson, M., 1996.-1997.) više proučavala (i analizirala) kroz njegovu književnu nego kroz izvedbenu komponentu.[14] Na taj se način kazališna umjetnost i danas najčešće uključuje u obavezni školski program, osobito u srednjim školama, kao izbor najreprezentativnijih djela domaće i strane dramske literature pa mu je prirodno, zapravo i jedino moguće, mjesto u nastavi Hrvatskog jezika. Takvo, prilično zastarjelo razumijevanje kazališne teorije presudno je utjecalo na metodiku nastave književnosti. Koliko još i danas utječe, jedno je od pitanja na koje želimo odgovoriti ovim istraživanjem.

Rosandić je u svojoj *Metodici književnoga odgoja i obrazovanja* artikulirao dvije važne sugestije. Kao prvo, uveo je razlikovanje između literarnog i teatrološkog pristupa dramskoj i scenskoj umjetnosti, čime je u p(r)oučavanje drame kao književnog roda uveo presudno važan aspekt izvedbe. Kao drugo, sugerirao je i uvođenje kreativnih izvedbenih zadataka te dramske igre i vježbe za koje pojašnjava da su vježbe improvizacije koje svojom nefiksiranošću omogućuju *slobodu izbora i izražavanja* (Rosandić, D., 1986, 624). Osim učenja o drami kao književnom rodu, o izvedbi i kazalištu, što bismo zajedničkim imenom mogli nazvati

14 Donedavna je jedina povijest kazališta na hrvatskom bila ona D'Amicova (*Povijest dramskog teatra*), koja se naglašeno bavi upravo dramom kao književnošću.

dramskom kulturom, nastavnicima i učiteljima se sugerira, dakle, da učenicima otvore prostor i za dramsko izražavanje i stvaralaštvo.[15]

Gotovo dvadeset godina kasnije, pregled prisutnosti raznih oblika dramskog rada u planovima i programima Hrvatskog jezika napravila je Ines Škuflić-Horvat u članku *Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi*. Plan i program iz 1983./1984., tvrdi autorica, uvažava posebnost scenskog djela te se uz literarni afirmira i teatrološki pristup. Taj plan i program omogućavao je *oslobađanje kreativnog potencijala učenika, razvijajući njihove sposobnosti doživljavanja, spoznavanja i izražavanja*, dakle, *poticao dječje stvaralaštvo* (Škuflić-Horvat, I., 2004, 90), ali metode i oblici rada ostali su uglavnom u tradicionalnim okvirima, zaključuje autorica, što je bila ozbiljna prepreka za praktično ostvarivanje ovakvih ciljeva. Važnu promjenu donio je nastavni program iz 1991. jer se u poglavlju o scenskoj i filmskoj umjetnosti dao naputak za obradu scenske igre u kojem se preporučuje da izvedba uključi što više učenika, ali i da učitelj nastoji da se tijekom školske godine svi učenici aktivno uključe u pripremu i izvedbu scenske igre (Škuflić-Horvat, I., 2004), što je bio metodički korak unaprijed. Planom i programom iz 1999. kao da se vraćamo unazad jer je *u osnovnoj školi predviđen za obradu vrlo skroman broj dramskih djela* (Škuflić-Horvat, I., 2004, 94). Na kraju autorica zaključuje kako dramski rad u svim svojim oblicima ima marginalni status u školskim programima, pa onda i u metodičkoj literaturi, napominjući kako *nijedan predloženi program do sada nije popraćen prikladnim metodičkim priručnikom.* (Škuflić-Horvat, I. 2004, 94).

Dramski sadržaji u važećim službenim dokumentima

U *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* iz 2006. godine, dramska kultura prisutna je od 1. razreda i to najčešće unutar područja medijska kultura i književnost. U zadaćama nastavnog područja medijske kulture navode se sljedeći ciljevi: *osposobljavanje za komunikaciju s medijima: kazalištem, filmom, radijem, tiskom, stripom i računalom; primanje (recepcija) kazališne predstave, filma, radijske*

15 U daljnjem tekstu koristit ćemo upravo naznačeno razlikovanje između triju područja dramskopedagoškog rada s djecom i mladima, koja se mogu ovako definirati:
Dramska kultura obuhvaća teorijske teme o drami i kazalištu koje se nadopunjuju gledanjem, analizom i vrednovanjem predstava.
Dramsko izražavanje obuhvaća oblike dramskih aktivnosti usmjerene primarno na razvoj, sazrijevanje i odrastanje pojedinca, pri čemu je prikazivanje i igranje za publiku manje zastupljeno.
Dramsko stvaralaštvo stavlja naglasak na razvoj sposobnosti i praktičnih vještina potrebnih za postavljanje i igranje predstave.
Područja se mogu samo teorijski razgraničiti, u praksi se njihovi ciljevi nadopunjuju i obogaćuju a iste se dramske aktivnosti upotrebljavaju jednako učinkovito u svim područjima. (usp.: Gruić i sur., 2016).

i televizijske emisije; osposobljavanje za vrjednovanje radijskih i televizijskih emisija te filmskih ostvarenja (2006, 25). Dramska kultura unutar nastavnoga područja književnost definirana je sljedećim ciljem: *spoznavanje i doživljavanje, tj. primanje (recepcija) književnih djela* (2006, 25). Pregled ključnih pojmova i obrazovnih postignuća u području dramske kulture izložen je u tablici:

Raz.	Nastavno područje / tema	Ključni pojam / pojmovi	Obrazovna postignuća
5.	Književnost / Dramski tekstovi	tekst za izvođenje na pozornici, dijalog, monolog, didaskalije	uočiti obilježja teksta namijenjena izvođenju na pozornici; razlikovati dijalog od monologa
	Medijska kultura / Kazalište	kazališna izražajna sredstva, govor; gluma, scenografija, kostimografija	uočiti suprotstavljene likove; prepoznati kazališna izražajna sredstva u predstavi: scenografiju, kostimografiju, rasvjetu
	Izborni sadržaji: Kazališni plakat kao medij		
6.	Književnost / Dramski tekst	drama, dijelovi dramskoga teksta	uočiti obilježja i dijelove dramskoga teksta: dramski sukob, dramski likovi, dramska situacija, čin; prepoznati dramski sukob kao temelj dramskoj radnji
7.	Književnost / Dramske vrste	komedija, tragedija, drama u užem smislu riječi; dramski prizor	razlikovati komediju, tragediju i dramu u užem smislu riječi; uočiti dramski prizor
	Izborni sadržaji: Film i kazalište Kazališni život u Hrvatskoj		
8.	Književnost / Pristup temi u književnome djelu: humor, ironija, satira	humor, ironija, satira	uočiti odnos pripovjedača, pjesnika i dramskoga pisca prema temi
	Književnost / Dramske vrste	monodrama, protagonist, antagonist, unutarnji monolog	uočiti obilježja monodrame; razlikovati protagonista i antagonista u dramskome tekstu; uočiti obilježja unutarnjeg monologa

Tablica 1. Pregled ključnih pojmova i obrazovnih postignuća u području dramske kulture u predmetu Hrvatski jezik

Kako je iz prve tablice vidljivo, sadržaji područja dramske kulture usvajaju se tijekom sve četiri godine viših razreda i to u sklopu nastavnih područja, ali i kao neobvezni izborni sadržaji. Primjećuje se da prevladava literarna analiza nad teatrološkom jer se samo u petom razredu pojavljuju sadržaji povezani s izvedbom.

Planom i programom potiče se i dramsko stvaralaštvo a pregled ključnih pojmova i obrazovnih postignuća izložit ćemo u tablici 2.

Raz.	Nastavno područje / tema	Ključni pojam/pojmovi	Obrazovna postignuća
5.	Jezično izražavanje / Slušanje i interpretativno čitanje književnih tekstova	interpretativno čitanje lirskih, pripovjednih i dramskih tekstova	izraziti doživljaj djela prikladnim interpretativnim čitanjem (služeći se vrednotama govorenoga jezika)
6.	Jezično izražavanje / Dramatizacija pripovjednoga teksta	dramatizacija, uloga, dijalog, monolog, didaskalije	preoblikovati pripovjedni tekst u dramski; uprizoriti dramski tekst

Tablica 2. Pregled ključnih pojmova i obrazovnih postignuća u području dramskoga stvaralaštva u predmetu Hrvatski jezik

Usporedbom sadržaja iz tablice 1 i 2 razabire se da je područje dramske kulture dominantno, a dramsko stvaralaštvo u inferiornom je položaju (bitno manje zastupljeno u 5. i 6. razredu, a potpuno izostaje u 7. i 8. razredu). Osim toga, čak i kad su predviđeni planom, sadržaji dramskog stvaralaštva katkad su u službi dramske kulture (preoblikovanje proznog teksta kako bi se usvojilo/ponovilo teorijske pojmove dijalog, didaskalije i sl.) ili su nejasni, poput postignuća *uprizoriti dramski tekst.*

U *Nastavnome planu i programu za osnovne škole* iz 2006. još uvijek ne prepoznajemo područje dramskog izražavanja.

Nacionalni okvirni kurikulum (2011) kao jedno od odgojno-obrazovnih područja općeg obveznog i srednjoškolskog obrazovanja definira i Umjetničko područje, a unutar njega i Dramsku kulturu i umjetnost. U okviru područja razrađuju se očekivana postignuća učenika u nekoliko sastavnica: *Opažanje, doživljavanje i prihvaćanje dramskih aktivnosti i stvaralaštva*; *Sudjelovanje u dramskoj aktivnosti i stvaralaštvu*; *Ovladavanje sastavnicama dramske aktivnosti i stvaralaštva*, *Razumijevanje i vrjednovanje dramske aktivnosti i stvaralaštva*. Na taj je način u NOK-u dramsko stvaralaštvo, reklo bi se, dobilo na važnosti.

U NOK-u se konačno prepoznaje i ranijim dokumentom zapostavljeno područje dramskog izražavanja, kao oblika dramskog rada usmjerenog prvenstveno k razvoju pojedinca (suosjećajnost, odgovornost, izražavanje vlastitih osjećaja, stavova i ciljeva i sl.) i usvajanju životnih vještina (suradnja, odgovornost itd.) koje će učeniku omogućiti funkcioniranje u društvu. Dramsko izražavanje prisutno je u okviru sastavnice *Komunikacija, socijalizacija i suradnja dramskom aktivnošću i stvaralaštvom*, što je vidljivo u ciljevima koji su istaknuti, od kojih ovdje navodimo samo najreprezentativnije:

- prepoznati pozitivne i negativne vidove osjećajnosti u međuljudskim odnosima,
- prihvatiti i razviti suosjećajnost i suradnički odnos s vršnjacima, naročito onima s posebnim potrebama,
- povezivati vlastitu dramsku aktivnost i stvaralaštvo s iskustvima svakodnevnoga života,
- usvojiti osnovna pravila ponašanja neophodna za praćenje i sudjelovanje u dramskim i kazališnim aktivnostima i ostvarenjima (NOK 2011: 215);
- surađivati s drugima te učiti dijeliti i prihvaćati odgovornost za zajedničko dramsko stvaranje i izvođenje,
- prepoznavati različite oblike međuljudskih odnosa i ponašanja, njihove uzroke te načine njihova usklađivanja i suradnje,
- razumijevajući ponašanje i motivacije likova u dramskim situacijama razumjeti vlastito ponašanje i psihofizički razvoj te ovladati vlastitim ponašanjem (NOK 2011: 224);
- prepoznavati značajke vlastite osobnosti, kao i značajke osobnosti drugih u zajedničkomu stvaralaštvu i aktivnosti,
- moći stvaralački izraziti svoju osobnost, osjećaje, stavove i ideje (NOK 2011: 232).

Usporedimo li ovaj pregled važećih dokumenata s analizom stanja koju je ponudila Ines Škuflić-Horvat 2004. godine, možemo zaključiti da se još uvijek u službenim dokumentima naglašena prednost daje dramskoj kulturi i to onom njezinom obliku koji je povezan prije svega s literarnim pristupom dramskoj umjetnosti. Dramsko stvaralaštvo bitno je manje zastupljeno, a dramsko izražavanje susrećemo samo u NOK-u. Moglo bi se sugerirati da je riječ o usporenom trendu koji ipak sve više uključuje dramsko stvaralaštvo i dramsko izražavanje u nastavu. Takvu sugestiju potvrđuje i činjenica da je u posljednjih petnaestak

godina prevedeno više izrazito praktičnih i korisnih priručnika za dramski odgoj (poput *100+ ideja za dramu* i *Novih 100+ ideja za dramu* Anne Scher i Charlesa Verralla, 2005. i 2006.). Istovremeno, i domaći autori napisali su nekoliko priručnika, od kojih osobito treba istaknuti *Zamisli, doživi, izrazi! – Dramske metode u nastavi hrvatskog jezika* (2008) i *Igram se a učim – Dramski postupci u razrednoj nastavi* (2007). Oba priručnika rad su većih skupina autora koji su svoje dramskopedagoško iskustvo ponudili najširem krugu učitelja i nastavnika kao ohrabrenje za upotrebu raznolikog spektra dramskih aktivnosti u nastavi. Prisjetimo li se ranije u tekstu citirane opaske Ines Škuflić-Horvat u njenoj raspravi o starijim programima, u kojoj ističe nepostojanje prikladnih metodičkih priručnika, možemo reći da je taj nedostatak u nekoj mjeri otklonjen.

Analizirani dokumenti zadaju ključne pojmove i obrazovna postignuća, odnosno kompetencije. Međutim, službena obrazovna politika daje autonomiju učitelju da samostalno odabere metode kojima će odgojno-obrazovne ciljeve i ostvariti. Poticaj za odabir metoda su, svakako, i metodičke upute i zadatci u udžbenicima. U nastavku teksta provjerit ćemo prisutnost dramskih tekstova, kao i uputa i zadataka koji potiču na dramsko stvaralaštvo i dramsko izražavanje u čitankama za više razrede osnovne škole.

Dramski sadržaji u čitankama za osnovnu školu

Analizirane su tri, na tržištu najzastupljenije (iznad 20%[16]), serije čitanki različitih izdavača: *Hrvatske čitanke* 5, 6, 7 i 8 Naklade Ljevak, čitanke *Snaga riječi* 5, 6, 7 i 8 izdavačke kuće Školska knjiga i *Ljubičasta*, *Zelena*, *Modra* i *Narančasta* čitanka izdavačke kuće Profil Klett.

Postavljeno je nekoliko istraživačkih pitanja:

- Koje vrste dramskih aktivnosti preporučuju autori čitanki? S kojom svrhom?
- Koliko je dramskih tekstova ponuđeno učenicima?
- Postoji li razlika u zastupljenosti i raznovrsnosti dramskih aktivnosti ovisno o dobi učenika kojima je čitanka namijenjena?

16 Kako na stranicama Ministarstva ne postoje zbirni podatci po predmetu, u svojoj analizi koristimo se podatcima izdavača čitanki.

Čitanke Naklade Ljevak najdulje su na tržištu (odobrene 2009.). Dramske aktivnosti nisu često zastupljene, rabe se u dijelovima koji su namijenjeni samostalnom radu učenika i za učenike koji žele više, neovisno o tipu teksta (lirski, prozni ili dramski), dok izostaju iz motivacije na početku teksta, rubrike *Razgovarajmo o tekstu* i sporadičnih rubrika koje nude zadatke za istraživanje i sl.

Najčešće se učenicima 5. i 6. razreda predlaže da tekst čitaju po ulogama, da ga nauče izražajno čitati (pritom se naglašavaju obrazovni ishodi pa se učenicima napominje da obrate pozornost na vrednote govorenoga jezika) ili krasnosloviti. U 7. i 8. razredu učenicima se nude neke nove mogućnosti poput dramatizacija za koje se potom predlaže da ih se scenski izvede (pred razredom i na roditeljskome sastanku) ili da se dramatizacije snime kao radijske igre, pazeći pritom na radijska izražajna sredstva. Upute za dramatizaciju su skromne, učenike se uglavnom podsjeća da prilikom dramatizacije moraju paziti na pisanje dijaloga, monologa i didaskalija. Metodički su ove upute s dramskopedagoškoga gledišta vrlo oskudne i mogu biti poticajne prije svega učiteljima koji su već prigrlili dramske aktivnosti i uključili ih u svoj svakodnevni rad u razredu.

Ponuda dramskih tekstova isto je tako skromna: u 5. razredu svega dva, s tim da drugi nije metodički obrađen, već se učenicima nudi kao predložak za scensku izvedbu, ponovno uz skromnu uputu (da se podijele u skupine, da imenuju redatelja, glumce, scenografa i sl., da postave igrokaz i svojom predstavom razvesele roditelje na roditeljskome sastanku). U 6. razredu metodički je obrađen jedan dramski tekst, a za poučavanje o monologu izdvojen je monolog iz romana *Lažeš, Melita* I. Kušana. Ovo je na određeni način znakovito jer se za poučavanje o jednom od najklasičnijih postupaka drame (i kazališta) koristi – izvadak iz proznog teksta. U 7. razredu dramskih tekstova ima više jer *Plan i program* definira kao obrazovno postignuće razlikovanje komedije, tragedije i drame u užem smislu, kao i uočavanje dramskog prizora. Osim tri dramska, metodički je obrađen i ulomak iz proznog teksta o kazalištu (I. Ivanac, *Najljepši posao na svijetu)*. U 8. razredu jedna je cjelina posvećena kazalištu i filmu i u sklopu nje metodički su obrađena 4 dramska teksta, od kojih je jedan dramatizacija ulomka iz Krilićeva romana *Veliki zavodnik*.

Metodička obrada dramskih tekstova (ili prilagodbi proznih tekstova) u ovoj se seriji čitanki većinom zaustavlja na literarnome pristupu drami kao književnoj vrsti, pri čemu je naglasak stavljen na razumijevanju pročitanoga (a ne odigranoga ili odgledanoga) i usvajanje teorijskih pojmova (učenici određuju temu, objašnjavaju pravo i preneseno značenje, određuju vrijeme i mjesto radnje, objašnjavaju pojmove monolog, dijalog i didaskalija, analiziraju jezik djela, prebrojavaju likove

i pišu njihove karakterizacije, svojim riječima određuju obilježja pojedine dramske vrste i sl.).

U ovoj seriji čitanki ne primjećuje se razlika u zastupljenosti i raznovrsnosti dramskih aktivnosti ovisno o dobi učenika kojima je čitanka namijenjena.

Čitanke izdavačke kuće Profil Klett nove su na tržištu (2014). Metodička obrada teksta organizirana je u nekoliko stalnih rubrika: *Prije čitanja, A što ti misliš? Razumijem što čitam*, *Iz pojmovnika*, *Stvaralački kutak* i *Tražilica* (s QR kodom). U ovim čitankama dramske aktivnosti rabe se u stvaralačkim zadatcima poput: *Napiši dijalog između Živane i njezina brata. Temu njihova razgovora osmisli na temelju pročitanoga ulomka*. (zadatak uz tekst S. Grković-Janović, *Jesenski darovi i zimska dokolica*) ili kao okvir za traženje i isprobavanje rješenja problema: *Dramatizirajte razgovor Duba i životinja u trenutku kada su zabrinuti za budućnost šume i kada nalaze izabrano biće. Podijelite uloge i odglumite razgovor u razredu. Svojim glasom i pokretima dočarajte osobine Duba i šumskih životinja i njihovo glasanje, a izabrano biće neka ponudi nekakvo rješenje za spas šume*. (zadatak uz tekst T. Horvat, *Izabrano biće*). Dramsko-stvaralački pristup ponekad se susreće i u interpretaciji (lirskoga) teksta pa se od učenika traži da doživljaj pjesme prikažu pantomimom (uz kratko objašnjenje pojma) i s naglaskom na to kako se učenici osjećaju prilikom vlastitih izvedbi i promatranja tuđih izvedbi.

Vrste dramskih aktivnosti koje se nude učenicima i učiteljima raznolikije su nego u prethodno opisanom nizu čitanki pa uz standardno čitanje po ulogama, krasnoslovljenje i izražajno čitanje, nalazimo i više njih koje podrazumijevaju i izvedbu: pantomimu, žive slike, ozvučavanje priče, igranje uloga (voditelj Dnevnika, novinar u Londonu u trenutku kada u njega stiže O. Twist i sl.) i improvizacije. Također, učenici postaju kostimografi, scenografi i režiseri, dramatiziraju ulomke, uprizoruju priče i izvode svoje tekstove, ali uz bogatije upute nego što ih se može naći u prvoj seriji čitanki: *Prepričaj u razredu neki zanimljiv događaj s ljetovanja. Uživi se u priču, prepričavaj glasno i jasno, dočaraj prijateljima iz razreda sve što se događalo, koristi se mimikom lica i gestama. Održavaj ih zainteresiranima. Na kraju ih zamoli da ti postave i koje pitanje o svemu što ih zanima*. (zadatak uz tekst S. Femenić, *Puž na ljetovanju*).

Dakle, metodičke upute ovdje su, s dramskopedagoškoga gledišta, jasnije i konkretnije postavljene nego u prethodno analiziranoj seriji čitanki pa se može reći da su poticajnije za širi krug učenika i učitelja. Ipak, i ovdje ima primjera kreativnih zadataka čiji će potencijal za dramsku igru prepoznati samo učitelji koji imaju dramskopedagoško iskustvo. Takav je primjer stvaralački zadatak uz tekst *Karneval* Sanje Seferović-Bosak: *Zamisli da si na djedovu tavanu pronašla/pronašao*

tajanstvenu škrinju. Na njoj nešto piše neobičnim slovima. Hoćeš li ju otvoriti? Što se u njoj skriva? Kako se osjećaš? Usmeno opiši što zamišljaš.

Ponuda dramskih tekstova i u ovim čitankama razmjerno je skromna, ali bogatija u odnosu na ranije analizirane čitanke. Tako su u 5. razredu autorice metodički obradile četiri dramska teksta, ali i dva neknjiževna teksta D. Vrgoč o kazalištu (*Kazalište* i *Izražajna sredstva u kazalištu*). U *Zelenoj čitanci* za 6. razred autorice metodički obrađuju dva dramska teksta, a u 7. i 8. razredu obrađuju po tri dramska teksta.

Prilikom metodičke obrade dramskih tekstova, i ovdje se u analizi i interpretaciji prvenstveno ostvaruju ciljevi područja dramske kulture vezani uz, uglavnom, literarnu analizu teksta (učenici u tekstu traže pojedinosti iz kojih mogu zaključiti da se radi o dramskom tekstu, imenuju likove, vrijeme i mjesto radnje i sl.). Međutim, u *Stvaralačkome kutku* učenicima se nude i zadatci kojima se potiče i dramsko stvaralaštvo i dramsko izražavanje bez zanemarivanja područja dramske kulture. Jedan je od takvih primjera i prvi stvaralački zadatak uz dramski tekst Vesne Parun i Ladislava Tulača, *Mačak Džingiskan i Miki Trasi: Uvježbajte izražajno čitanje igrokaza. U tome svi možete sudjelovati. Odaberite među sobom Džingiskana, Mikija Trasija, djeda Roka i baku Pimbako. Ostali neka se podijele u dvije skupine. Prva skupina neka bude kor (zbor), a druga neka proizvodi zvukove koji će dočarati pranje rublja, ribanje četkom, sudaranje boća, vjetar i valove. Zvukove izvodite na početku igrokaza i u stankama.* U ovoj seriji čitanki dramske aktivnosti su brojnije i metodički bolje obrazložene, ali dramskopedagoški potencijal dramskog izražavanja i stvaralaštva u interpretaciji i analizi književnoumjetničkih tekstova nije u potpunosti ostvaren.

Ni u ovoj seriji čitanki ne primjećuje se razlika u zastupljenosti i raznovrsnosti dramskih aktivnosti ovisno o dobi učenika kojima je čitanka namijenjena.

Kao i *Ljubičasta, Zelena, Modra* i *Narančasta čitanka*, i čitanke *Snaga riječi* Školske knjige pojavile su se u školama 2014. godine. Metodička obrada sastoji se od nekoliko rubrika: motivacijske *Pripremi se,* slijede *Razgovaramo*, *Povezujemo* i *Učimo,* da bi se u rubrikama *Pišemo i govorimo*, *Saznajemo* i *www/IKT* učenicima najčešće nudili zadatci za stvaralački rad i proširivanje znanja.

Autorica se koristi raznolikim vrstama dramskih aktivnosti, najčešće u rubrikama *Pišemo i govorimo* te *Saznajemo*. Često učenicima predlaže improvizacije tematski vezane uz tekst, ali vrlo životne i njima bliske, poput: *Osmislite u razrednom odjelu improvizacije kulturne komunikacije: ulazak u drugi razred pod satom, ulazak u ured ravnatelja, javljanje na službeni telefon ravnatelja itd.*; zadatak uz tekst Z. Kolarić-Kišur, *Riječi*). Uz improvizacije, učenici dramatiziraju i igraju

uloge, nerijetko i mimski, a autorica se koristi i dramskom tehnikom vrući stolac (pet učenika – Ljubav, Zanos, Patnja, Ravnodušnost i Razočaranje predstavljaju se u nekoliko rečenica pa odgovaraju na pitanja učenika; Z. Golob, *Sve ruže svijeta*). Učenicima su ponuđene i složenije dramske aktivnosti i simulacije (npr. sudnica), ali i jedan zadatak u čijem opisu prepoznajemo metodu ogrtač stručnjaka[17] (u razredu se organizira Mirovna konferencija, svaki je učenik predstavnik jedne zemlje, učenici osmišljavaju program Konferencije i izabiru predsjedavajućega. Predstavnici pojedinih zemalja drže kratka predavanja (do 3 minute) o problemima današnje djece.).

Učenike se na dramsko stvaralaštvo potiče i u sklopu cjeline *Mjesečni projekt.* U 5. razredu tema je projekta *Lutkarska bajka.* Autorica zadaje smjernice i korak po korak vodi učenike. Učenici odabiru bajku i stvaralački je dramatiziraju (uvode nove likove, raspisuju dijaloge i mijenjaju završetak bajke). Nakon ove pripremne faze učenici pokazuju svoju dramatizaciju učiteljima i nakon toga dijele uloge, uvježbavaju dijaloge i odabiru redatelja. Potom im autorica predlaže da naprave lutke (uz pomoć mrežnih stranica) i scenografiju te da svoje predstave izvedu. U 5. razredu autorica predlaže još jedan projekt, *Monolog književnoga lika,* u kojemu svojim uputama pomaže učenicima da se samostalno pripreme za odabir i izvođenje monologa (uz naputke o trajanju, odabiru kostima i o kriteriju vrednovanja izvedbe). Kao teme mjesečnih projekata pojavljuju se još *Dramatizacija* (6. razred); *Moj književni junak* (napisati monolog junaka iz čitanke pa ga izvesti samostalno ili uz pomoć lutke); *Sudnica* (7. razred) i *Monolog* (8 razred).

U čitankama *Snaga riječi* najjasnije raspoznajemo teatrološki pristup u ovladavanju teorijskim pojmovima koji se kombinira s različitim dramskim aktivnostima (*Smisli priču od 150 riječi. Zatim za nju osmisli scenski prostor u kutiji za cipele.*, poglavlje *Mala škola medijske kulture.* Ili: *Napiši monolog male vile prije nego što je nestala, odjeni se kao vila i monolog izvedi pred razrednim odjelom* (Hrvatska narodna bajka, *Mala vila*). Ipak, nema dramskih aktivnosti u rubrikama *Pripremi se* ili *Povezujemo*, a koja bi se na zanimljiv način mogla otvoriti za dramsko izražavanje vlastitih misli, stavova, sudova i rješenja pa bi se, na primjer, umjesto pitanja *Kako bi ti pokušao riješiti sukobe ljudi u tekstu?* učenicima mogao postaviti zadatak da odigraju svoja rješenja (I. Marinić, *Različitosti*).

17 Dramska metoda *ogrtač stručnjaka* koju je osmislila Dorothy Heathcote pretpostavlja da učenici ulaze u grupnu ulogu stručnjaka za neko područje ili posao i iz te uloge promatraju problem koji se pred njih postavlja, savladavajući pritom nastavne sadržaje najčešće iz različitih predmeta (vidi: Heathcote i Bolton, 1995).

Malen broj ponuđenih dramskih djela (u 5. razredu jedan dramski tekst; u 6. razredu dva dramska teksta, u 7. razredu tri dramska teksta, a u 8. razredu dva dramska teksta), autorica nadoknađuje čestom uporabom dramskih aktivnosti prilikom metodičke obrade proznih i lirskih tekstova te zanimljivim neknjiževnim tekstovima o kazalištu (poput teksta I. Škuflić-Horvat: *Kako napraviti kazališnu predstavu?*).

Dakle, u ovoj seriji čitanki dramske aktivnosti su najzastupljenije i najraznovrsnije. Jednako tako, metodičke upute za njih su bogate i cjelovite, jasno upućuju čitatelje (učenike i učitelje) kako neku dramsku aktivnost izvesti, čak i ako s dramskim radom imaju malo iskustva. Sve to ukazuje na autoričino osobno dramskopedagoško iskustvo. Razlika u zastupljenosti i raznovrsnosti dramskih aktivnosti ovisno o dobi učenika ne primjećuje se.

Zaključak

Kako je iz provedene analize važećih dokumenata vidljivo, dramska kultura još uvijek dominira u odnosu na dramsko stvaralaštvo, a dramsko izražavanje najslabije je zastupljeno. Unutar dramske kulture i dalje je naglašen literarni pristup dramskom tekstu, koji ga promatra prije svega kao književnost, dok se njegov izvedbeni aspekt (i potencijal) zanemaruje. To znači da se kazalištu kao umjetnosti još uvijek pristupa uglavnom kroz usku prizmu teksta.

Međutim, kako zakonski okvir podrazumijeva i slobodu učitelja u prilagodbi nastavnih oblika i metoda rada, udžbenici nude različite metodičke poticaje i zadatke. Analiza triju serija čitanki za više razrede osnovne škole pokazala je značajna odstupanja u zastupljenosti i raznovrsnosti ponuđenih poticaja za dramsko izražavanje i stvaranje. Nije se pokazala razlika u zastupljenosti i raznovrsnosti dramskih aktivnosti u odnosu na dob učenika unutar iste serije čitanki.

Razlike u zastupljenosti dramskih aktivnosti mogu objasniti dva utjecaja: prvi je pojava novih trendova u obrazovnoj politici, a drugi autorski stav.

Čitanke Naklade Ljevak pojavile su se na tržištu 2009. godine, dakle prije *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* koji, kako je istaknuto, afirmira područje dramskog izražavanja. Stoga, ne treba čuditi da se u tim čitankama dramsko izražavanje rijetko potiče. Veće je iznenađenje činjenica da se ni dramsko stvaralaštvo ne potiče često (jer ono je ipak i u ključnim metodičkim tekstovima i u službenim dokumentima prisutno već desetljećima), a i tada se uvodi uz oskudne upute. Vje-

rujemo da to ukazuje na stav autora o skromnoj važnosti ovih oblika dramskog odgoja u nastavi.

Bitno češće se učenike i učitelje potiče na dramsko izražavanje i stvaralaštvo u čitankama koje su se na tržištu pojavile nakon izdavanja nacionalnog kurikuluma. Razliku u raznovrsnosti i zastupljenosti dramskih aktivnosti između ovih dviju novijih serija čitanki možemo objasniti jedino autorskim stavom. Profil Klett nudi najviše dramskih tekstova (ukupno 12), ali čitanke Školske knjige, osim ukupno 8 dramskih tekstova, nude brojne dramske situacije, a svakako najbrojnije i najraznovrsnije dramske aktivnosti. Štoviše, jedine nude i složenije dramske aktivnosti u metodičkoj obradi književnoumjetničkih tekstova.

Ni u ovim čitankama dramske aktivnosti koje potiču stvaralaštvo i izražavanje učenika u pravilu se ne koriste u nekim etapama rada (poput motivacije) ili u situacijama kada se na satu nastoji razumjeti tekst, ali i likove, njihovu motiviranost i postupke i o njima zauzeti i braniti stav ili povezati obrađeno djelo sa suvremenim vremenom i na taj ga način aktualizirati. Također, niti jedna čitanka ne nudi cjelovitu dramskopedagošku obradu (ne nužno dramskoga) djela.

Stoga, možemo zaključiti kako područje dramske kulture prednost dobivenu u važećim dokumentima zadržava i u čitankama Hrvatskog jezika, uključujući naglašavanje literarnog pristupa dramskom tekstu. Taj je pristup posebno dominantan u središnjim dijelovima sata na kojima se književnoumjetnički tekstovi analiziraju i interpretiraju. Izbor dramskih tekstova prilično je skroman u svim čitankama i to je, čini se, konstanta koja se ne mijenja i na koju treba posebno ukazati.

Trend uključivanja dramskog stvaralaštva i izražavanja u nastavu Hrvatskog jezika ne može se osporiti. Ključnu ulogu u tome, uz inicijalni poticaj službenih dokumenata, očigledno igra stav autora udžbenika, njegovo ili njezino pouzdanje u vrijednost, važnost i efikasnost dramskog pristupa, kao i osobna dramskopedagoška praksa. Za odvažniju upotrebu i ostvarivanje postignuća iz područja dramskog stvaralaštva i dramskog izražavanja u čitankama vjerojatno ćemo morati pričekati na neki novi službeni dokument, iza kojeg bi se lakše mogao dogoditi sretan slučaj da se u autorski tim uključi više zagovornika dramskoga odgoja.

Literatura

Batušić, N. (1978). *Povijest hrvatskoga kazališta*. Zagreb: Školska knjiga.

Carlson, M. (1996-1997). *Kazališne teorije 1-3.* Zagreb: Hrvatski centar ITI.

Coggin, P. A. (1956). *Drama and Education: An Historical Survey.* London: Thames & Hudson.

Fileš, G. i sur. (2008). *Zamisli, doživi, izrazi! – Dramske metode u nastavi hrvatskog jezika.* Zagreb: Pili poslovi.

Gruić, I., Vignjević, J., Rimac Jurinović, M. (2016). *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno obrazovnom procesu – prijedlog klasifikacije i pojmovnika.* – izlaganje na 11. Međunarodnoj balkanskoj konferenciji obrazovanja i znanosti *Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost – Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra*; Poreč, 2016. U tisku.

Heathcote, D., Gavin, B. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education.* London: Heinemann.

Jackson, A. (2007). *Theatre, Education and the Making of Meanings – Art or instrument?.* Manchester and New York: Manchester University Press.

Krušić, V. (2012). *Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije – Razvoj dramsko-pedagoških ideja u Hrvatskoj tijekom 19. i 20. stoljeća*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Ladika, Z. (1970). *Dijete i scenska umjetnost.* Zagreb: Školska knjiga.

Lekić, K. i sur. (2007). *Igram se a učim – Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb: Pili poslovi.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* Zagreb: PRINTERA GRUPA.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: GIPA.

Rosandić, D. (1986). *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Školska knjiga.

Scher. A. i Verrall, C. (2005). *100+ ideja za dramu*, Zagreb: Pili poslovi.

Scher. A. i Verrall, C. (2006). *Novih 100+ ideja za dramu*, Zagreb: Pili poslovi.

Škuflić-Horvat, I. (2004). Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi. *Hrvatski*, II/1-2, 83-98.

Worth, S. E. (2008). Storytelling and Narrative Knowing. *Yournal of Aesthetic Education*, 42/3, 42-56.

Čitanke:

Bežen, A., Jambrec, O. (2014). *Hrvatska čitanka 5*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Bežen, A., Jambrec, O. (2014). *Hrvatska čitanka 8*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Jambrec, O., Bežen, A. (2014). *Hrvatska čitanka 6*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Jambrec, O., Bežen, A. (2014). *Hrvatska čitanka 7*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Levak, J. i sur. (2014). *Ljubičasta čitanka (čitanka za peti razred osnovne škole)*. Zagreb: Profil Klett.

Levak, J. i sur. (2014). *Zelena čitanka (čitanka za šesti razred osnovne škole)*. Zagreb: Profil Klett.

Levak, J. i sur. (2014). *Modra čitanka (čitanka za sedmi razred osnovne škole).* Zagreb: Profil Klett.

Levak, J. i sur. (2014). *Narančasta čitanka (čitanka za osmi razred osnovne škole)*. Zagreb: Profil Klett.

Šojat, A. (2014). *Snaga riječi* 5. Zagreb: Školska knjiga.

Šojat, A. (2014). *Snaga riječi* 6. Zagreb: Školska knjiga.

Šojat, A. (2014). *Snaga riječi* 7. Zagreb: Školska knjiga.

Šojat, A. (2014). *Snaga riječi* 8. Zagreb: Školska knjiga.

DRAMA ACTIVITIES AND LITERATURE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

Although the National Curriculum (2010) establishes Drama as a distinct field connected to the artistic educational area, most of the drama activities in schools still take place within Croatian language teaching. In the first part of the paper, we investigate the reasons for this situation. One of them can be an old tradition of practicing speech and learning language in school theatre environment. Theatrical theory that traditionally viewed theatre primarily as dramatic text can be another reason, while the third one can be explained if we take into account educational element that story as a form has in itself, which naturally links all forms of drama work with Croatian language teaching.

In her article *Drama in Primary Schools* (2004), Ines Škuflić-Horvat investigated the elements of the drama education in curricular requirements for Croatian language. In the research we are presenting here, we first analysed new curricular documents in order to find out what changes were introduced. In the next part of the paper, we present investigation of the drama related themes and recommended dramatic activities in the textbooks for higher grades of primary school (three series from different publishers: Naklada Ljevak, Profil Klett and Školska knjiga). We looked for differences in frequency and approaches.

The results of the investigation showed that most of the drama related themes in curricular documents and in the textbooks deal with theoretical understanding of drama and theatre. More emphasis is put on dramatic text, while its performative aspect (and potential) is in most cases just ignored. Newer textbooks describe and suggest more dramatic activities than the old ones. New curricular documents have, the results suggest, induced this change. However, even the new textbooks do not all recommend similar amount and variety of dramatic activities. Therefore, it seems that the author's attitude towards drama education (and its value) plays an important role.

Keywords: drama education, drama activities, approach to literary text

HRVATSKE MELODIJE U "ŠKOLI ZA HARMONIKU"

Vesna Ivkov
Akademija umetnosti
Novi Sad
Srbija

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 78.03:37

Sažetak

U ovom radu sagledava se povijesni pregled harmonike u Srbiji, kao i uvođenje ovog instrumenta u školski sustav. Pregled sadržaja udžbenika za prvi razred škole za harmoniku, a koji su danas u upotrebi, ukazuje na prisustvo brojnih narodnih melodija. Tako se u udžbeniku za učenje sviranja harmonike Vojislave Vuković Terzić, Albina Fakina, Zorana Rakića, pored ostalih, nalaze i hrvatske narodne melodije. Ideja jugoslavenstva sigurno je imala utjecaj na odabir melodija i kreiranje izvođačkog repertoara svirača-početnika, ali su melodije birane i s ciljem obrade nekog metodičkog zadatka. Istraživanja pokazuju da udžbenici novijeg datuma nastanka sadrže sve manji broj narodnih melodija s bivših jugoslavenskih prostora.

Ključne riječi: Hrvatska, glazba, harmonika, udžbenik

Razvoj harmonike u Srbiji

Prve harmonike na području Srbije bile su dijatonske, zvane "slovenačke" (Lukić, Lj., 2002, 85) i pretpostavlja se da su na to područje pristigle krajem 19. i početkom 20. stoljeća. Dominacija dijatonske harmonike u Srbiji nije trajala dugo jer se broj kromatskih harmonika brzo povećavao zbog toga što su one odgovarale potrebama glazbenog folklora, a čije su tradicijske melodije bogato ornamentirane.[18] Pošto dijatonske harmonike nisu u cijelosti bile pogodne za sviranje narodne glazbe u Srbiji, harmonikaši su, posežući za višim kvalitetama izvođenja, harmonike dobavljali na talijanskom tržištu (Lukić, Lj., 2002, 85).

Popularizaciji ovog instrumenta u Srbiji doprinosili su najprije sami izvođači i ovaj instrument je zaživio u domenu tradicijske glazbe. U najranijem periodu razvoja harmonike u Srbiji glazbeno daroviti pojedinci, zaljubljenici u ovaj instrument sviranje su učili samostalno ili uz instrukciju glazbenika koji je svirao drugi instrument (Ivkov, V., 2016b, 53).

U periodu između Prvoga i Drugoga svjetskoga rata harmoniku u Srbiji svirali su glazbeno neobrazovani ljudi, a pojedini harmonikaši poput Aleksandra Todorovića Krnjevca, Đurice Ćirkovića, Radeta Resavca i Džonija Gavrilovića poznavali su notno pismo te zbog toga važe za prve poznatije glazbene pismene harmonikaše (Lukić, Lj., 2002, 89).

Jedan od prvih vrhunskih narodnih izvođača na harmonici s dugmadima u diskantu, poznatijoj po nazivu dugmetara, bio je Aleksandar Aca Todorović. On je najprije svirao na trorednoj harmonici, a kada su se u praksi pojavile harmonike s pet redova dugmadi, mnogi harmonikaši i dalje su koristili samo tri reda dugmadi, dok je, za razliku od njih, Aleksandar Todorović bio jedan od pojedinaca koji su, obuhvaćanjem svih pet redova diskanta, nastojali primijeniti tehnički savršeniji prstomet (Lukić, Lj., 2002, 90). S obzirom na činjenicu da je bio glazbeno educiran, on je vješto prerađivao klavirska djela za potrebe izvođenja na harmonici. Sin Aleksandra Todorovića, Miodrag, zvani Mija Todorović Krnjevac naslijedio je očev glazbeni dar i ljubav prema harmonici. Poslije višegodišnjeg uspješnog bavljenja izvođenjem i skladateljskim radom, Miodrag je djelovao i na

18 Ovaj rad nastao je kao rezultat istraživanja vezanih za naučni projekt pod brojem 177024 Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
Povijesna osobitost izvođaštva na harmonici u Srbiji jest činjenica da je za prijelaz s dijatonskog na kromatski instrument bio potreban relativno kratak interval od 20-30 godina, dok je u drugim zemljama taj proces trajao 70 i više godina (Rakić, Z., 2004, 103).

planu metodike učenja sviranja na harmonici.[19] Na području Srbije, za potrebe učenja sviranja narodne muzike na harmonici s dugmadima, do sada je najznačajnija publikacija Miodraga Todorovića Krnjevca. Njegova knjiga pod nazivom *Prva zvučna škola za harmoniku sa dugmadima* pisana je trojezično: na srpskom, slovenskom i makedonskom jeziku, a tiskana u Beogradu 1973. godine (Lukić, Lj., 2002, 92). Nažalost, ovaj udžbenik nikad nije zaživio u školskom, nego je sve vrijeme u primjeni u okviru izvanškolskog glazbenog djelovanja.

Ustrojstvo škole učenja harmonike u domeni klasične glazbe u Srbiji vezuje se uz ime Albina Fakina. Naime, podrijetlom Slovenci, on i njegova supruga Nilka bili su akademski obrazovani glazbenici i ratne 1942. godine u Beogradu otvorili su prvu privatnu glazbenu školu "Zvuk", u kojoj se pored drugih instrumenata učilo i sviranje na harmonici (Lukić, Lj., 2002, 101). To je ujedno bila i prva glazbena škola u Jugoslaviji za odgoj izvođača klasične glazbe na ovom instrumentu. Tadašnji učenici svirali su samo na klavirskim harmonikama jer je u to vrijeme dominirala tzv. klavirska metoda tehnike sviranja. Prvi poslijeratni period karakterizira nova forma tehnike sviranja lijeve ruke, koja se usmjerava na veću melodijsku ulogu solo basova. Tu je tehniku afirmiralo formiranje svojevrsnog "sedmorednog" sistema, kao i široka primjena registara na lijevom polukorpusu, s ciljem širenja melodijskog dijapazona.

Sredinom 20. stoljeća, u osnovnim glazbenim školama, osnivaju se odsjeci harmonike u Zemunu, Bečeju, Šapcu, Leskovcu, Senti, Pančevu, Valjevu, Jagodini, Beogradu, Kikindi, Ćupriji, Čačku, Novom Sadu, Loznici, Bačkoj Palanci, Smederevu, Apatinu (Rakić, Z., 2004b, 10). Srednjoškolsko harmonikaško glazbeno obrazovanje u Srbiji inače započinje u Srednjoj glazbenoj školi "Isidor Bajić" u Novom Sadu, otvaranjem prve klase harmonike, čiji je rukovoditelj Margita Baračkov. Orkestar harmonika, kojem je ona dirigentica, preuzela je njena kći Milana Baračkov Malenica i od 1958. godine Orkestar harmonika AKUD-a[20] "Sonja Marinković" iz Novog Sada bilježi svjetske uspjehe (Rakić, Z., 2004b, 14).[21]

Kad je riječ o povijesti razvoja škole za harmoniku u Srbiji, nezaobilazni su ime i djelo Vojislave Vuković Terzić. Naime, ona je glazbena pedagoginja, skladateljica

19 Usporedo sa svojim izvođačkim i kompozitorskim djelovanjem, Miodrag Todorović Krnjevac bavio se i pedagoškim radom u neinstitucionalnom, izvanškolskom smislu. On je podučavao talentiranu djecu i mlade koji su imali glazbeni dar i želju za učenjem sviranja harmonike (Ivkov, V., 2016b, 94).

20 AKUD je kratica za oznaku pojma Akademsko-kulturno umjetničko društvo.

21 To su prve nagrade na natjecanjima i festivalima orkestara ostvarene u gradovima: Palermo 1958. godine, Luzern 1960. godine, Evian 1969. godine, Lyon 1979. godine, Genève 1980. godine itd. (Rakić, Z., 2004b: 14).

i najveća zagovornica prava uvođenja harmonike u glazbene škole u Srbiji (Lukić, Lj., 2002, 102). U svojoj dugotrajnoj i mukotrpnoj borbi s neistomišljenicima, koja se ogleda u namjeri da se harmonika poput drugih instrumenata uvrsti u nastavu više srednjih glazbenih škola, Vojislava Vuković svojedobno je skretala pozornost na stav pojedinih uglednih glazbenih stručnjaka koji su smatrali da je harmonika "*bezvrijedan, zabavljački instrument*" i da, u već bogatom instrumentarijumu naše glazbene kulture, nema mjesta za instrument poput harmonike (Vuković, V., 1966, 111).

Svoje tumačenje o značaju harmonike za glazbenu kulturu u Srbiji ona podcrtava činjenicom da "*korijen naše muzičke kulture predstavljaju široke narodne mase, a ne šaka nas visokoškolovanih glazbenika*" i da je neminovno prisustvo harmonike u školama za osnovni glazbeni odgoj i obrazovanje s obzirom na to da "*za ovaj instrument vlada ogromno interesiranje našeg naroda*" (Vuković V., 1966, 111). Ipak, Vojislava Vuković je napokon uspjela uvjeriti brojne razine komisija, nadležne republičke institucije za kulturu, odgoj i prosvjetu da 1962. godine donesu potrebne odluke o uvođenju harmonike u obrazovni program Srednje glazbene škole "Stanković" u Beogradu i to već naredne, 1963. godine (Rakić, Z., 2004b, 14), a potom i ostalih škola u republici i državi. Pored velike borbe za mjesto harmonike u glazbenom odgoju i obrazovanju, djelo Vojislave Vuković Terzić ostaje zapamćeno po udžbenicima za učenje harmonike u glazbenim školama. Na taj način, pored Albina Fakina, Vojislava Vuković Terzić ubraja se u red autora čije su knjige poslužile za glazbeno opismenjavanje, do sada, najvećeg broja izvođača na harmonici na prostorima Srbije i bivše Jugoslavije (Ivkov, V., 2016b, 62).

Jedan od pripadnika mlađe generacije uspješnih profesora harmonike u Srbiji zasigurno jest dr. Zoran Rakić koji se još od svoje srednje škole interesira za probleme u području metodike, a pogotovu rada na bajanu (harmonici dugmetari) koji tada nije bio prisutan u srpskom glazbenom školstvu. Sa svojim profesorom, inače uvaženim metodičarom, prof. B. M. Jegorovim, započinje konzultacije koje i dovode do stvaranja diplomskog rada "Škola za harmoniku". U Jugoslaviji je ovaj rad bio sveobuhvatno obrađen, proširen, dopunjen i dobiva svoje lice udžbenika za harmoniku za učenike svih razreda osnovne glazbene škole (http://www.zoranrakic.com/?page_id=14).

Harmonika u današnjem glazbenom osnovnoškolskom sustavu

Cilj nastave u osnovnim glazbenim školama u Srbiji danas jest "*osposobljavanje učenika za bavljenje glazbom na nivou osnovnoškolskog znanja i za nastavak*

školovanja u srednjoj glazbenoj školi" (*Nastavni plan i program osnovnog muzičkog obrazovanja i vaspitanja* 2010, 10). Radi postizanja cilja neophodno je izvršenje niza zadataka, a to su: "*Intenzivan i kontinuiran rad na razvoju učenikovih glazbenih sposobnosti – spoljašnjeg (kontrolnog) i unutarnjeg (mentalnog) sluha, osjećaja za ritam, glazbene memorije i fantazije, upoznavanje učenika s građom, akustičnim svojstvima i izražajnim mogućnostima odabranog instrumenta (učenika koji su odabrali pjevanje – sa svojstvima ljudskog glasovnog aparata), ovladavanje osnovnom tehnikom sviranja na odabranom instrumentu (za učenike pjevanja – vokalnom tehnikom), postizanje razumijevanja značenja i važnosti univerzalnih glazbenih izražajnih sredstava (tempa, ritma, metra, dinamike, agogike, artikulacije). Potom, osnovno glazbeno opismenjavanje (postizanje veštine tečnog čitanja i pisanja nota u raznim ključevima, brzog prepoznavanja i razumijevanja najvažnijih tempovskih, karakternih, metričkih, dinamičkih, akcentnih, agogičkih i artikulacijskih oznaka u notnom tekstu i kontinuiran rad na razvoju vještine spretnog sviranja, ili pjevanja Prima vista), usvajanje osnovnih znanja iz oblasti glazbene teorije i povijesti, osposobljavanje za samostalno učenje i vježbanje, stjecanje iskustva javnog nastupanja – samostalnog i u ansamblu, izgradnja navike redovitog slušanja umjetnički vrijedne glazbe, razvijanje estetskih glazbenih kriterija*" (*Nastavni plan i program osnovnog muzičkog obrazovanja i vaspitanja* 2010, 10). Pored navedenog, bitni su i uži zadatci kojima učenik treba ovladati tijekom školovanja u okviru glavnog predmeta, odnosno, u ovom slučaju, to je instrument harmonika: "*formiranje psihomotornih izvođačkih relacija u kojima vodeću ulogu treba da ima asocijativni doživljaj zvučne materije (unutarnji sluh). Razvoj pojedinca ovisi od profesionalnog školovanja glazbenog sluha koji mora da vodi i organizira izvođačke pokrete po principu 'od predstave ka njezinoj realizaciji', odnosno 'od doživljaja zvuka prema pokretu'* (*Nastavni plan i program osnovnog muzičkog obrazovanja i vaspitanja* 2010, 10). *Bitno je i ovladavanje osnovnom tehnikom sviranja u skladu s individualnim, anatomskim, psiho-fizičkim i umjetničkim mogućnostima učenika, razvijanje kritičkog odnosa prema osnovnim elementima glazbenog izvođenja i izvođenje skladbi kvalitetnim tonom intonativno točno, ritmički točno, postizanje razumijevanja značenja i važnosti univerzalnih glazbenih izražajnih sredstava (tempa, ritma, metra, dinamike, agogike, artikulacije, akcentuacije i instrumentacije) i izgradnja sposobnosti njihove adekvatne stilske uporabe u procesu izvođenja glazbenog djela, glazbeno opismenjavanje – postizanje vještine tečnog čitanja i pisanja nota i razumijevanje značenja najučestalijih (numeričkih, grafičkih i verbalnih) tempovskih, karakternih, metričkih, dinamičkih, agogičkih, akcentnih i artikulacijskih oznaka u notnom tekstu*" (*Nastavni plan i program osnovnog muzičkog obrazovanja i vaspitanja* 2010, 10). Neophodno je i "*razvijanje stvaralačko-izvođačkih sposobnosti i kreativnosti u*

skladu s glazbenim, emocionalnim i intelektualnim sposobnostima pojedinca". Kao vrlo bitno ističe se i "*usmjeravanje učenika za samostalno bavljenje instrumentom (formiranje radnih navika), izvođenje programa u cjelini, napamet, samostalno uvježbavanje zadate skladbe, samostalno čitanje nepoznatog notnog teksta, učestvovanje učenika u radu orkestra, komornih ansambala i ostalih oblika skupnog muziciranja i učešće u glazbenom životu sredine u kojoj učenik živi*" (*Nastavni plan i program osnovnog muzičkog obrazovanja i vaspitanja* 2010, 11). Uže stručni zadatci za ovladavanje predviđenog nastavnog programa za harmoniku u osnovnoj glazbenoj školi su: upoznavanje s instrumentom i dijelovima instrumenta, ovladavanje postavkom instrumenta, ovladavanje tehnikom interpretacije i osnovnim vrstama artikulacije, osposobljavanje za samostalnost u radu, stjecanje osnovnih elemenata glazbene pismenosti, razvijanje osjećaja za frazu, glazbeni oblik, karakter i stil skladbe, razvijanje glazbenog ukusa, izvođenje durskih i molskih ljestvica, trozvuka i četvorozvuka s odgovarajućim zahtjevima, upoznavanje metrike i ritma, upoznavanje i analiza različitosti interpretacije, razvijanje interesa prema novim zadaćama i sadržajima u području interpretacije na harmonici (*Nastavni plan i program osnovnog muzičkog obrazovanja i vaspitanja* 2010, 77). Pored uže stručnih, u Nastavnom planu i programu za prvi razred, kao operativni zadatci navedeni su: dijelovi instrumenta (mijeh, desni i lijevi polukorpus), desna i lijeva klavijatura, pravilno držanje instrumenta, postavka ruku na obje klavijature, vođenje i promjena mijeha, violinski i bas ključ, notno pismo, notne vrijednosti (cijela nota, polovina, četvrtina, osmine, triole i odgovarajuće pauze), vrste takta (4/4, 3/4, 2/4, 3/8, 6/8) i pojam ljestvice, potom oblikovanje tona i fraze, artikulacija (*legato*, *staccato*, *tenuto*), osnovne dinamičke oznake (*p*, *mf*, *f*), akcenti, tempo: *Andante*, *Moderato*, *Allegro*, registri i njihov način uporabe (*Nastavni plan i program osnovnog muzičkog obrazovanja i vaspitanja* 2010, 77). Ljestvice koje se obrađuju u prvom razredu harmonike su durske: C-dur, G-dur, D-dur, F-dur (paralelno u četvrtinama, trozvuk – malo razlaganje i simultano).

Literaturu/udžbenike koji se u prvom razredu obavezno koriste pri izvođenju nastave i u podučavanju pisali su autori Vojislava Vuković Terzić, Zoran Rakić, Albin Fakin, Lajoš Međeri i Margita Baračkov.[22]

22 V. Vuković Terzić: *Škola za harmoniku,* I sveska, Z. Rakić: *Harmonika za 1. razred osnovne muzičke škole* (udžbenik). Z. Rakić: *Hrestomatija za harmoniku*, Z. Rakić: *Kompozicije za harmoniku*, A. Fakin: *Škola za harmoniku*, I sveska, L. Međeri: *Izbor kompozicija za harmoniku*, I sveska, M. Baračkov*: Izbor kompozicija za harmoniku*, I sveska.

Hrvatske pjesme u udžbenicima za prvi razred harmonike

Aktualni udžbenici za prvi razred harmonike u glazbenim školama u Srbiji polazište su za sagledavanje zastupljenosti melodija iz hrvatske narodne baštine. Pored konstatacije ukupnog broja tih melodija u pojedinoj knjizi "škole za harmoniku", razmatra se njihov tretman te izvođačka problematika.

Autor udžbenika	Naziv narodne melodije	Izvor
Vojislava Vuković Terzić	"Rujna je zora nastala"	Vuković Terzić, V., 1986, 14
Vojislava Vuković Terzić	"O, Jelo, Jelice"	Vuković Terzić, V., 1986, 15
Vojislava Vuković Terzić	"Mila moja"	Vuković Terzić, V., 1986, 16
Vojislava Vuković Terzić	"Rotkvice"	Vuković Terzić, V., 1986, 16
Vojislava Vuković Terzić	"O, more duboko"	Vuković Terzić, V., 1986, 70
Albin Fakin	"Zbogom, neharna dušo"	Fakin, A., 1982, 68
Zoran Rakić	"Zora sviće, dan se beli"	Rakić, Z., 2007, 48
Zoran Rakić	"Pred Senkinom kućom"	Rakić, Z., 2007, 49
Zoran Rakić	"Sinoć kad je pao mrak"	Rakić, Z., 2007, 52
Zoran Rakić	"Milica je večerala"	Rakić, Z., 2007, 75

Tablica 1: Pregled hrvatskih i melodija iz Hrvatske u školskim udžbenicima za harmoniku

U udžbenicima za prvi razred harmonike u glazbenim školama u Srbiji najviše su zastupljene pripremne vježbe za obradu određene izvođačke problematike, etide, skladbe programskog karaktera, kao i pojedine tradicijske melodije. Albin Fakin preferirao je slovenske tradicijske melodije, uvrstivši ih ukupno jedanaest u svoj udžbenik, dok su srpske znatno manje zastupljene i ukupno ih je četiri, a tu su i po jedna hrvatska i španjolska. Autorica Vojislava Vuković Terzić u okvir je svog udžbenika uvrstila pet srpskih, četiri hrvatske tradicijske melodije, jednu svojstvenu Srbima i Hrvatima,[23] po dvije melodije iz Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Makedonije, Rusije i jednu iz Ukrajine. Zoran Rakić za potrebe je koncipiranja svog udžbenika odabrao najviše ruskih tradicijskih melodija, ukupno četiri, kao i tradicijskih melodija koje su svojstvene Srbiji (ukupno tri), odnosno srpskom i hrvatskom životu na teritoriju Srbije, odnosno Hrvatske (ukupno četiri

23 "Mila moja" je pjesma sadržana u glazbenoj tradiciji Srba i Hrvata.

melodije),[24] dvije ukrajinske i po jedna češka i poljska tradicijska melodija. U udžbenicima spomenutih autora riječ je većinom o vokalnim melodijama nepoznatog skladatelja, a koje su od autora škole za harmoniku priređene za instrumentalno izvođenje.

Hrvatske tradicijske melodije "Rujna je zora nastala, "O, Jelo, Jelice", "Mila moja" i "Rotkvice" u školi su klavirske harmonike Vojislave Vuković Terzić zabilježene u C-duru, opsega su od c1-g1 te pogodne za korištenje svih pet prstiju desne ruke. Basovska pratnja na lijevom polukorpusu koncipirana je uporabom solo basova C i G, dok je dodatni linijski sustav predviđen za basovsku pratnju nastavnika koji bi podcrtavao harmonijsko-ritamsku podlogu naizmjeničnim staccato nastupom toničnog solo i akordičkog C, odnosno dominantnog G basa. Pjesma "O, more duboko" zabilježena je u taktu 6/8, u A-duru s modulacijom u subdominantni D-dur. Zadatak kojemu se putem postavljene modulacije u ovoj pjesmi pristupa jest promjena položaja šake na diskantu. U istoj vrsti takta zabilježena je dalmatinska tradicijska melodija "Zbogom neharna dušo" koju je u udžbeniku za prvi razred osnovne muzičke škole za klavirsku harmoniku priredio Albin Fakin. Za razliku od tretmana basove pratnje u početnim vježbama i pjesmicama koje je u svojem udžbeniku priredila Vojislava Vuković Terzić, Albin Fakin akcent daje na harmonijsko-ritmičnu pratnju basa, bez inzistiranja melodijske uloge na lijevom polukorpusu. Ovom pjesmom, koja je zabilježena u F-duru s opsegom melodije od g1-d2, nastoji se ovladati postava prstiju 1-5 na pojedine ljestvične stupnjeve koji se razlikuju u odnosu na prstomet spomenute ljestvice. Jedan od ishoda ovakvog zapisa jest svakako da se određeni prst automatski ne povezuje za određeni ljestvični stupanj, nego je cilj spoznaja da se tonovi ljestvice mogu odsvirati drugačijim prstoredom, tj. ne uvijek onako kako to propisuje sviranje date ljestvice. Tome u prilog, tj. tehnici promjene položaja prstiju te njihovo prebacivanje i podmetanje pogodno je vježbati na primjerima melodija šireg opsega. Upravo takve melodije za svoj udžbenik početne škole za harmoniku odabrao je Zoran Rakić. Naime, u pjesmama "Zora sviće, dan se beli", "Pred Senkinom kućom", "Sinoć kad je pao mrak" autor udžbenika inzistira na promjeni uporabe prsta pri repeticiji tona. Ista namjera uočava se i u navedenom prstometu za izvođenje pjesme "Milica je večerala", s tim da je interpretacija zamišljena sviranjem

24 Ovdje je riječ o pjesmama "Zora sviće, dan se b(ij)eli", "Pred Senkinom kućom", "Sinoć kad je pao mrak", "Milica je večerala", odnosno u Hrvatskoj poznatija pod nazivom "Milica". Druga polovica 20. stoljeća i početak novog milenija (još jednom) je pokazala da narod/tradicija nije jednoslojna, homogena struktura, budući da se sve djelatnosti naroda međusobno isprepliću i prožimaju te su "višeznačne" ne samo zbog toga što uključuju međusobno različite i suprotstavljene elemente, već i zbog toga što su stratificirane (Gramsci, A., 1987: 1).

dua harmonika, gdje vodeću liniju melodije svira prva, a druga harmonika drugi glas i basovu pratnju. Za razliku od prethodno spomenutih udžbenika, škola za harmoniku Zorana Rakića predstavlja svojedobnu inovaciju jer je pisana i za harmoniku s klavirskim tipkama, kao i za harmoniku s dugmadima.[25]

Završna razmatranja

Definiranje pojma narodne pjesme moguće je na više razina i načina, a jedno od tumačenja jest da "*narodne pjesme predstavljaju svojevrstan, složen kulturni i umjetnički fenomen u kojem se izrazito održava veza i uzajamnost između glazbe, realnog života i društvenih zajednica u kojima glazba postoji*" (Petrović, R., 1989, 5).[26] Narodne pjesme, zbog svojeg karaktera namjenskog izvođenja, pružaju široke mogućnosti kombiniranja utvrđenih metodičkih postupaka i maštovitih pristupa organizaciji samoga školskoga sata (Stojadinović, A., 2014, 469). Upravo to je opći dojam koji se stječe analitičkim pristupom u pogledu promatranja zastupljenosti tradicijskih melodija u udžbenicima za početno učenje sviranja na harmonici u glazbenim školama. Imajući na umu da su u tim udžbenicima priložene melodije različitih glazbenih kultura i naroda, postavlja se pitanje zašto su izabrane određene melodije određene glazbene tradicije i naroda, a ne neke druge. Odgovor može biti višeznačan. Autori udžbenika su nasumce, prema vlastitom nahođenju, afinitetu i vrednovanju odabirali određene melodije kojima će se moći obraditi određeni metodički postupak, odnosno izučiti tehničko-izvođački zahtjev. Istini za volju, za te potrebe mogao je poslužiti glazbeni primjer iz vlastite tradicijske baštine, ali svojedobno "*odgoj naroda i mladeži je protjecala u duhu novog jugoslavenskog patriotizma, bratstva i jedinstva i u duhu istinskog internacionalizma*" (Franković, D., 1958, 419). Od 1947. do 1972. godine hrvatska tradicijska glazba bila je smatrana dijelom zajedničke baštine naroda bivše Jugoslavije. Od 1972. nadalje regionalna pripadnost počela se češće naznačivati, osobito od kasnih osamdesetih godina dvadesetog stoljeća (Sam Palmić, R., 2015, 316).[27] Prema zastupljenosti zapisa tradicijskih melodija u udžbenicima

25 Prstomet naveden iznad notnog zapisa u violinskom ključu za sviranje desnom rukom odnosi se na izvođače na harmonici s klavirskim tipkama, dok se prstomet zabilježen ispod notnog zapisa odnosi na izvođače koji sviraju harmonike s dugmadima.

26 "*Narodnu pjesmu stvara anoniman pojedinac, ali najčešće ne kao neku u potpunosti novu i originalnu tvorevinu, već u skladu sa postojećom tradicijom*" (Golemović, D., 1998, 7).

27 "*Posebnosti hrvatske tradicijske glazbe prepoznaju se na malom geografskom, odnosno lokalnom području, što znači da ona ima regionalne kulturne, multikulturalne društvene i povijesne karakteristike*" (Sam Palmić, R., 2015, 309).

za početno učenje sviranja harmonike u Srbiji prisutna je težnja za očuvanjem jugoslavenskog duha. Međutim, mlađa generacija autora udžbenika, vođena dojmom ruskih melodija, odnosno glazbenog repertoara svojstvenog području gdje se određeni autor udžbenika svojedobno školovao, zasigurno utječe na drastično smanjenje primjera melodija iz okruženja u korist, na primjer, ruskih tradicijskih melodija.

S druge strane, pri samom izboru pjesama, igara i skladbi koje će obrađivati na satima nastavnici harmonike u određenom smislu imaju slobodu izbora, ali je poželjno da u dovoljnoj mjeri budu zastupljene dječje, narodne pjesme i igre vlastitog i drugih naroda, kao i skladbe suvremenog glazbenog stvaralaštva.[28]

Bitno je istaknuti da učenje sviranja određene tradicijske melodije nije praćeno tekstualnom komponentom jer je u udžbeniku dat samo notni zapis pjesme, bez dodatnih objašnjenja i odrednica. Stoga se ne stječe pravi dojam o poruci tradicijske pjesme, pogotovo ne u nižim razredima osnovnoškolskog glazbenog obrazovanja. Posve drugačiji dojam kod učenika mogao bi se steći u slučaju da nastavnik poznaje tekst pjesme i samostalno je otpjeva učeniku.[29] Nakon toga se preporuča razgovor o tekstualnom sadržaju pjesme te raščitavanje melodije u diskantu, potom u basu. Naposljetku, učenje sviranja svega nekolicine hrvatskih tradicijskih melodija na nivou prvog razreda glazbene osnovne škole neće bitno ili skoro uopće neće utjecati na formiranje osjećaja učenika o glazbenoj melodiji kao nečemu "svom" ili "tuđem",[30] pogotovu zato što se u udžbenicima klasične glazbe za više razrede učenja harmonike sve više reduciraju glazbeni primjeri čiji je korijen u tradicijskoj baštini.

28 Do kraja osnovne škole, s pomno planiranom i kvalitetnom glazbenom nastavom, učenici mogu upoznati i usvojiti određen broj napjeva (umjetničkih, tradicijskih, popularnih), upoznati i prepoznati različite sastavnice glazbe i temeljne glazbene vrste (Vidulin-Orbanić, S., Terzić, V., 2011, 142).

29 Prema istraživanju Šulentić Begić, pjevanje je najomiljenija aktivnost na nastavi glazbene kulture (Šulentić Begić, J., 2009).

30 "... interkulturalni pristup glazbenom obrazovanju povezan je s razumijevanjem glazbe kao globalnog fenomena u kojemu postoje različite, jednako vrijedne glazbene tradicije" (Dobrota, S., 2016, 187).

Literatura

Dobrota, S. (2016). Interkulturalizam u nastavi glazbe. U: *Zbornik radova 1. Naučni i umetnički simpozijum "Muzika između teorije i prakse", Novi Sad 30-31. oktobar 2015.* (ur. ddr Vesna Ivkov). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti, 186-199.

Fakin, A. (1982). *Škola za klavirsku harmoniku I.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Franković, D. (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.

Golemović, D. (1998). *Narodna muzika Jugoslavije.* Knjaževac: I. O. Nota.

Gramsci, A. (1987). Bilješke o folkloru. *Narodna umjetnost*, 24, 193- 197.

Ivkov, V. (2016a). Škola narodne muzike za harmoniku Miodraga Todorovića Krnjevca. U: *Zbornik radova 1. Naučni i umetnički simpozijum "Muzika između teorije i prakse", Novi Sad 30-31. oktobar 2015.* (ur. ddr Vesna Ivkov). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti, 92-101.

Ivkov, V. (2016b). *Harmonika u narodnoj i školskoj praksi: fenomenologija i pedagoški aspekti, doktorska disertacija, rukopis.* Mentori: prof. dr Svanibor Pettan, prof. dr Milovan Miškov. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu.

Nastavni plan i program osnovnog muzičkog obrazovanja i vaspitanja (2010). Beograd: "Službeni glasnik RS".

Petrović, R. (1989). *Srpska narodna muzika.* Beograd: Muzički institut SANU.

Rakić, Z. (2004a). *Takmičenja i originalno stvaralaštvo kao faktori akademizacije harmonike.* Beograd: Akademija lepih umetnosti, Fakultet za scensku i primenjenu umetnost.

Rakić, Z. (2004b). *Harmonika u sistemu srpskog muzičkog školstva.* Srpsko Sarajevo: Univerzitet u Srpskom Sarajevu, Muzička akademija Srpsko Sarajevo.

Rakić, Z. (2007). *Harmonika za prvi razred osnovne muzičke škole.* Beograd: Zavod za udžbenike.

Rakić, Z. Dr. Zoran Rakić. Preuzeto 01.09.2017. s: http://www.zoranrakic.com/?page_id=14

Sam Palmić, R. (2015). Tradicijska glazba u udžbenicima glazbene kulture u zbilji multikulturalne osnovne škole. *Školski vjesnik – Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64 (2), 309-324.

Stojadinović, A. (2014). Mesto narodne pesme i igre u predmetu Muzička kultura u razrednoj nastavi. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju,* V, 467-476.

Šulentić Begić, J. (2009). Pjevanje kao izabrana aktivnost otvorenog modela nastave glazbe. U: *Zbornik radova s Drugog specijaliziranog umjetničko-znanstvenog skupa: Glas i glazbeni instrument u procesu edukacije učenika i studenata (GGIPEUS) Zadar 2008.* (ur. Tomislav Vrandečić/Ana Didović). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 153-164.

Todorović, Krnjevac, M. (1973). *Prva zvučna škola za harmoniku sa dugmadima, 6 redi, 48-140 basova*. Beograd: Produkcija gramofonskih ploča Radio Kruševca-Kruševac.

Vidulin-Orbanić, S., Terzić, V. (2011). Polazište i pristup pjevanju u općeobrazovnoj školi. *Metodički ogledi*, 18, 2, 137–156.

Vuković, V. (1966). Nastava harmonike u školi za osnovno muzičko obrazovanje. *Muzičko vaspitanje i obrazovanje*, *Zbornik stručno-metodskih radova (za osnovne, učiteljske, vaspitačke i muzičke škole)*. Beograd: Zavod za osnovno obrazovanje i obrazovanje nastavnika SR Srbije. Mlado pokolenje, 105-115.

Vuković Terzić, V. (1986). *Škola za klavirsku harmoniku*, I. Knjaževac: Muzičko izdavačko preduzeće "Nota".

CROATIAN MELODIES IN THE "ACCORDION SCHOOL"

Abstract

This article looks into the history of the accordion in Serbia, as well as into the introduction of this instrument in the school system. An overview of the contents of the textbooks for the first grade of the accordion school, which are used nowadays, reveals that there are many folk melodies. So, the textbook for learning to play the accordion by VojislavaVuković Terzić, Albin Fakin, Zoran Rakić, among others, contains Croatian folk melodies. The Yugoslav idea certainly had an influence on the choice of melodies and the creation of the performing repertoire of players-beginners, but the choice of melodies was also aimed at treating a certain methodological task. The researches show that more recent textbooks contain an increasingly lower number of folk melodies from the ex-Yugoslav regions.

Keywords: Croatia, music, accordion, textbook

ODNOS UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE PREMA ZABAVNOJ GLAZBI – INTERES I UTJECAJI

Julijana Jukić
Osnovna škola Matija Antun Reljković
Cerna
Hrvatska

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 78.011.26:373.3

Sažetak

Proučavajući tematiku fenomena popularnosti domaće i strane zabavne glazbe neupitna je činjenica kako je velika većina mladih adolescenata sklona ovim glazbenim žanrovima. Formiranje glazbenih preferencija počinje i prije polaska učenika u školu, a razvija se i mijenja tijekom cijeloga njihovog života, u obitelji, druženju s vršnjacima i u sličnim situacijama, tako da se ovim istraživanjem htjelo upravo pokušati objasniti razloge ovih učeničkih preferencija.

Rad istražuje odnos učenika osnovne škole prema žanrovima zabavne glazbe. U istraživanju je sudjelovalo 79 učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole, a cilj istraživanja bio je ustanoviti glazbene sklonosti prema različitim glazbenim žanrovima. Također, željelo se ustanoviti izvore utjecaja na formiranje glazbenih preferencija učenika i na izbor glazbe koju slušaju. Nadalje, jedan od zadataka bio je istražiti i što im se sviđa u glazbi koju slušaju, odnosno što im se ne sviđa kod one koju ne slušaju. Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim kodeksom u istraživanjima s djecom uz suglasnost roditelja i vodstva škole.

U prvom dijelu anketnog upitnika istražena su osnovna sociodemografska obilježja učenika, dok je drugi dio bio rezerviran za izražavanje njihovih osobnih stavova prema različitim glazbenim žanrovima. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici slušaju različite vrste glazbe, među kojima se najviše ističu strana pop-glazba i domaća zabavna glazba te tradicijska glazba. U radu se razmatraju i vršnjački, obiteljski i medijski utjecaji koji su doveli do navedenih rezultata.

Ključne riječi: glazbene preferencije učenika**,** popularna glazba, mediji.

Uvod

Propitujući glazbene preferencije učenika u osnovnoj školi nesumnjivo je da one mogu ovisiti o puno čimbenika, a jedan od njih zasigurno je izloženost masovnim medijima koji se služe svim sredstvima kako bi u određenom trenutku što bolje, kvalitetnije i spektakularnije predstavili i promovirali određeni glazbeni žanr i njegove izvođače, a to čine putem radijskih ili TV emisija, glazbenih kanala ili društvenih mreža na kojima su mladi najaktivniji. Također, jedan od razloga mogu biti glazbene preferencije okoline u kojoj svakodnevno borave učenici i njihove obitelji, glazba koju slušaju u kući, a nipošto se ne može izostaviti utjecaj vršnjaka s kojima učenici u školi ili izvan nje provode jako puno svojega vremena.

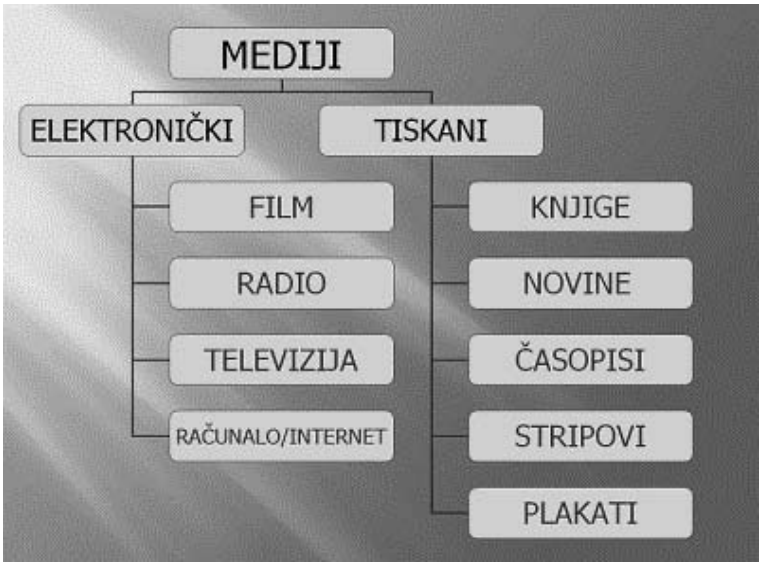
Ono što nadalje začuđuje jest prednjačenje domaćih i stranih glazbenih žanrova, uzimajući u obzir kako ovakva vrsta glazbe nema smislenu svrhu osim zabave lakim notama i divljenja mladih svojim idolima, bilo zbog modnoga izričaja ili načina na koji se oni ponašaju, govore i slično. S umjetničkog i estetskog stajališta, ovakva vrsta glazbe nema gotovo nikakvu vrijednost.

Postavlja se pitanje tko je ili što je utjecalo na to da su im upravo ovi glazbeni žanrovi postali neki od omiljenih. Kolika je zaista moć medija, a kolika je moć ostalih čimbenika te koji je omjer popularnosti pojedinog glazbenog žanra pokušat će odgovoriti nastavak ovoga rada.

Masovni mediji i popularna kultura

Današnji je svijet nezamisliv bez medija masovne komunikacije. (Ilišin, V., 2001.) Izuzetno brz i nagao porast broja različitih, ponajprije elektroničkih medija te njihovo širenje do svakoga kutka Zemlje obilježilo je prethodno 20. stoljeće. (Ilišin, V., 2001.)

Ilišin u knjizi *Djeca i mediji* kaže kako utjecaj medija na djecu počinje od njihove najranije dobi. (Ilišin, V., 2001.) Razlog upravo navedenog leži u tome što se od vremena kada je knjiga nastala do danas u gotovo svim kućanstvima nalazi barem jedno stolno ili prijenosno računalo, tablet, pametni telefon ili sličan uređaj, što mlade, od informacije koja ih zanima do saznanja o istoj, dijeli samo klik mišem. Često se kaže kako je svijet uvođenjem interneta postao *globalno selo* upravo zbog dostupnosti informacija iz svih dijelova svijeta.



Slika 1. Vrste medija (podjela)

Popularnost koju danas uživa internet i sve vezano uz njega nekada je imala televizija. To ne znači da ona i danas nije jedan od najmoćnijih i najmasovnijih medija, ali u vrijeme svoga pojavljivanja imala je bitan utjecaj na sve sfere ljudskoga djelovanja pa je zasigurno, kao i danas, ljudima približila i pojedine glazbene žanrove. A kada se nešto gleda ili sluša na televiziji, to automatski znači da će sadržaj u nekom trenutku doprijeti do svih, pa i mlađih generacija te može itekako odrediti u kojem će se smjeru njihovi stavovi i preferencije razvijati. Ako se prema emisijama određenoga glazbenoga sadržaja stvori pozitivan stav i odnos starijih, vrlo je vjerojatno da će takav stav i odnos zauzeti i mladi. Ono što se predstavi kao popularno pomoću propagandnih poruka i češćim emitiranjem postat će općeprihvaćeno kao takvo bez puno propitivanja istinskih estetskih vrijednosti. Tako je i s materijalnim stvarima, ali i s glazbom koju se danas, bez obzira na žanr, naziva *popularnom.* Osim za glazbu, ovaj se pridjev često koristi i kada se govori o popularnim trendovima u odijevanju, izlascima, ličnostima, a napose o popularnoj kulturi koja obuhvaća sve dosad navedeno. Veza između masovnih medija i popularne kulture je neraskidiva jer je popularna kultura gotovo ovisna o medijima pošto su oni osnovni agens izričaja popularne kulture. (Labaš, D., Mihovilović, M., 2011.)

Govoreći o izričajima popularne kulture, Mihovilović i Labaš navode televiziju, film, jezik, ali i glazbu kao "srce i dušu" popularne kulture. *Popularnost glazbe u popularnoj kulturi može se objasniti različitim konceptima. Kao i kod filma različiti*

glazbeni izričaj mogu popularizirati svi njegovi elementi – melodičnost glasa pjevača, melodramatičnost glazbenoga ugođaja i atmosfere, pozadinski zvukovi, harmonija, ritam bubnjeva, vesele, lako pamtljive melodije, glazbeni žanr i stil, teme tekstova koje variraju od ljubavnih do društveno angažiranih i dr. (Labaš, D., Mihovilović, M., 2011.) Popularna glazba kao žanr se razvila u kasnom 19. stoljeću kao način na koji bi različite glazbene forme našle svoje mjesto u urbanim sredinama. Međutim, ovaj je glazbeni žanr pomalo nedefiniran jer u sebi sadrži od svega pomalo, i zabavne i folk glazbe. Nije folk jer je profinjenija, a niti umjetnička jer nema sofisticiranost umjetničke glazbe. Upravo je dr. Pavlovsky u svojoj knjizi o turbofolku jasno razlikovao termine popularne, turbofolk i tradicijske glazbe, pa je tako popularna definirana kao raznorodna glazba koja je strateški usmjerena na široke mase, a turbofolk ili novokomponirana narodna glazba kao vrsta glazbe koja je skladana po uzoru na tzv. izvornu narodnu koja se potom stilski razvijala te, na kraju, tradicijska kao izvorna narodna glazba koju izvode folklorna društva i pojedinci (Gotthardi Pavlovsky, A., 2014.). Popularnost zabavne glazbe rasla je proporcionalno s napretkom tehnologije i potrebe da se sve što se može snimi i poveže s glazbenom industrijom i, naravno, što lakšom zaradom. (Reily, S. A.) Nadalje, moglo bi se postaviti pitanje zašto je popularno popularno i je li to uistinu tako. U svom radu Labaš i Mihovilović navode kako popularno svoju popularnost može zahvaliti jednostavnosti izričaja i profanosti, kao i povezanosti s realnim iskustvom i utjelovljenjem mita. (Labaš, D., Mihovilović, M., 2011.)

Povezanost s realnim iskustvom mogla bi objasniti i popularnost pjesama domaće i strane zabavne scene, kao i turbofolka. Svima im je zajednička neuzvraćena, nesretna ili neprežaljena ljubav (kao u trubadurskim pjesmama), prijatelj koji ih je iznevjerio, teška životna situacija, besparica... Sve su to realne situacije i iskustva koje ljudi proživljavaju svakodnevno, a česta su tema tekstova pjesama ovih glazbenih žanrova.

Kako to obično biva u svemu, dvojnost se prepoznaje i u popularnoj glazbi. Što je nekome popularno, kao npr. mladima, bilo koja vrsta zabavne glazbe, te u izvođačima takvih pjesama vide svoje ikone u bilo kojem smislu, nekome je istovremeno ta glazba estetski i umjetnički bezvrijedna i znak čiste propagande i kiča. Pretpostavka je da mladi vole slušati popularnu glazbu, odnosno njezine podvrste, zbog lakog poistovjećivanja s vlastitim identitetom i svjetonazorima, a koriste ju i za iskazivanje bunta i odvajanja od odraslih, dok će kod odraslih ta ista ili slična glazba pobuditi neke uspomene i sjećanja na davna, bezbrižna vremena. (Labaš, D., Mihovilović, M., 2011.)

Istraživanje

Istraživanje je imalo za cilj ustanoviti glazbene preferencije učenika prema žanrovima zabavne glazbe te razloge zbog kojih im se pojedini žanr sviđa ili ne sviđa. U istraživanju je sudjelovalo 79 učenika, od čega su 34 djevojčice i 45 dječaka. U sedmim je razredima sveukupno 15 dječaka, 19 djevojčica, dok su u osmim razredima sveukupno 24 djevojčice i 21 dječak. Svih 79 ispitanika živi na selu, prosječne su dobi od 13,3 godina te prosječnog školskog uspjeha 3,64.

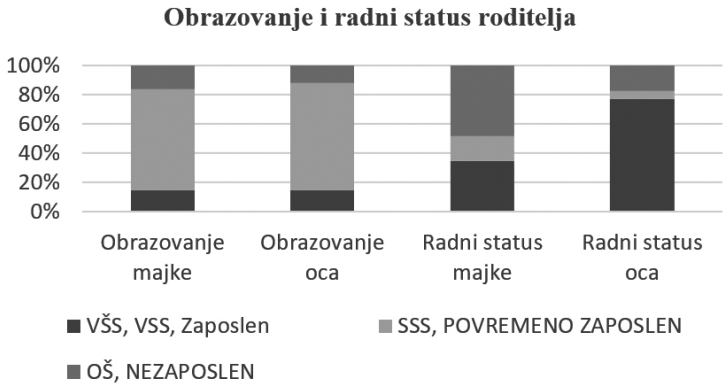
Istraživanje je provedeno tijekom lipnja 2017. godine, a u svrhu utvrđivanja:

- glazbenih preferencija učenika sedmih i osmih razreda
- utjecaja na njihove glazbene preferencije
- razloga zbog kojih određeni glazbeni žanr slušaju
- razloga zbog kojih im se ne sviđa ono što ne slušaju
- utjecaja radnog statusa ili obrazovanosti roditelja na njihove glazbene preferencije

Za prikupljanje podataka korišteni su upitnici (pisane ankete) sa zatvorenim i otvorenim pitanjima, a obrađeni su statističkom metodom. U ovom kvantitativnom istraživanju rezultati su prikazani grafički te interpretirani deskriptivnom metodom.

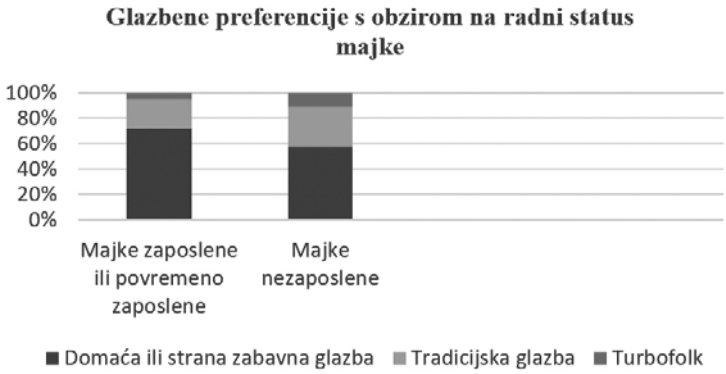
Rezultati i interpretacija

Prvi dio upitnika sadržavao je pitanja sociodemografske naravi.



Grafički prikaz 1. Podatci o zaposlenosti i obrazovanju roditelja

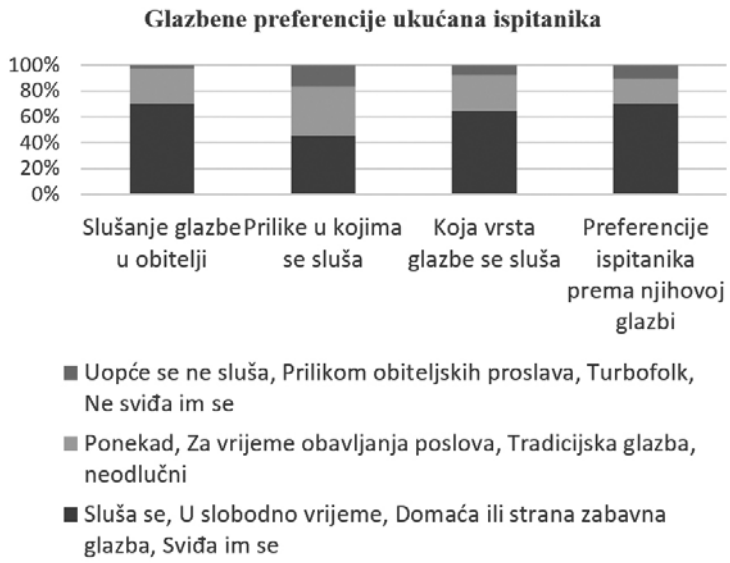
Iz rezultata je vidljivo kako je puno veći broj zaposlenih očeva u odnosu na majke koje su gotovo duplo manje stalno ili povremeno zaposlene. S obzirom na vrlo homogenu skupinu ispitanika, vrlo je teško provjeriti povezanost obrazovanja roditelja s glazbenim preferencijama učenika jer su roditelji uglavnom srednje stručne spreme te ne postoji dovoljan broj slučajeva iz druge skupine da bi se moglo usporediti rezultate. Ono što se može usporediti su glazbene preferencije ispitanika s obzirom na radni status majki koje su stalno ili povremeno zaposlene ili nezaposlene. (grafički prikaz br. 2)



Grafički prikaz 2. Glazbene preferencije ispitanika s obzirom na radni status majke

Iz rezultata je vrlo jasno kako se u obiteljima gdje su majke nezaposlene najviše sluša domaća ili strana zabavna glazba (57,1%), nešto manje narodna (tradicijska) i to 31,4%, a najmanje turbofolk (11,4%). U obiteljima gdje su majke stalno ili povremeno zaposlene domaću ili stranu zabavnu glazbu sluša 71,8% ispitanika, narodnu (tradicijsku) 23,2% ispitanika, a turbofolk njih svega 5,1%.

Nakon pitanja sociodemografske naravi, uslijedila su pitanja o glazbenim preferencijama ukućana ispitanika i njihovu stavu o istima. U ovoj skupini pitanja ispitanici su iznosili svoj stav o tome kakva se glazba sluša u njihovim kućanstvima i što oni preferiraju više ili manje te zašto im se ne sviđa neka vrsta glazbe koju ukućani slušaju. (grafički prikaz br. 3)

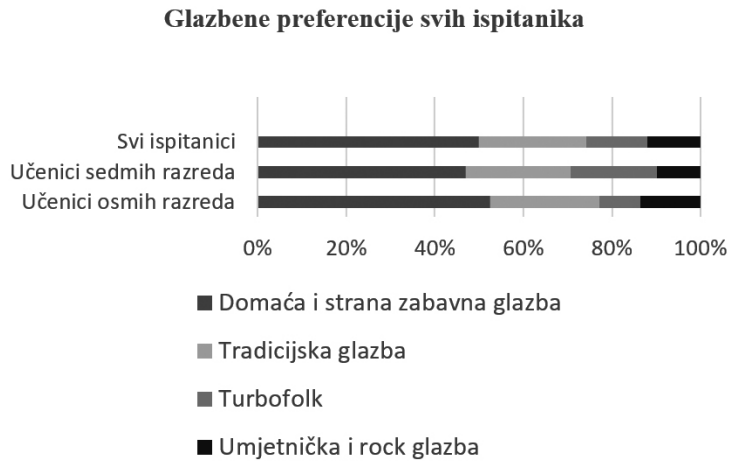


Grafički prikaz 3. Glazbene preferencije ukućana ispitanika i njihov stav prema njima

Iz ove skupine pitanja može se vidjeti kako se ispitanicima u velikoj većini od čak 70,1% sviđa glazba koju slušaju njihovi ukućani, a to je najviše domaća ili strana zabavna glazba (64,9%) te narodna (tradicijska) glazba (27,3%). Glazba se sluša uglavnom u slobodno vrijeme ili u vrijeme obavljanja svakodnevnih obveza, a najmanje tijekom obiteljskih proslava, što je pomalo neočekivano jer se pretpostavlja kako malo koja obiteljska proslava prođe bez glazbe. Vrlo mali postotak

ispitanika rekao je kako se u njihovim domovima glazba uopće ne sluša ili da im se glazba koju slušaju ne sviđa.

U pitanjima o glazbenim preferencijama ispitanika i njihovih vršnjaka mogli su odabrati najviše dva glazbena žanra kao odgovor o svojim glazbenim preferencijama. Osim odabira vrste glazbe, također su dali objašnjenje zašto preferiraju pojedine glazbene žanrove, odnosno zašto ne preferiraju one koje ne slušaju. (grafički prikaz br. 4)

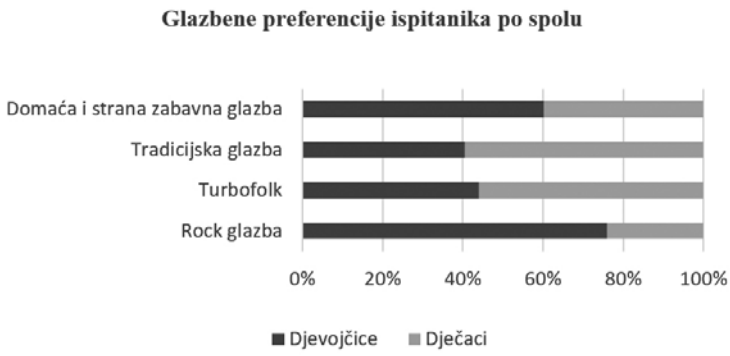


Grafički prikaz 4. Glazbene preferencije svih ispitanika zajedno i po razredima

Rezultati dobiveni u ovoj skupini pitanja jasno ukazuju na podjednake glazbene preferencije svih ispitanika osim što se u osmom razredu primjećuje nešto manja popularnost turbofolka (13,3%), a raste popularnost rock-glazbe, dok je u sedmim razredima turbofolk glazba popularnija (31,25%).

Jedno od postavljenih pitanja ispitanicima bilo je vezano uz poznavanje glazbenih preferencija svojih vršnjaka, na što su ispitanici odgovorili kako većina njihovih vršnjaka sluša istu glazbu kao i oni (68,8%), mali broj nije znao kakvu im glazbu vršnjaci slušaju (16,9%), dok je svega 14,3% ispitanika odgovorilo kako njihovi vršnjaci ne slušaju istu glazbu kao oni.

Zanimljivo je još istaknuti i analizu glazbenih preferencija po spolu s obzirom na to da je u toj kategoriji bio podjednak broj ispitanika. (grafički prikaz br. 5)



Grafički prikaz 5. Glazbene preferencije svih ispitanika po spolu

I djevojčice i dječaci najviše slušaju domaću ili stranu zabavnu glazbu te tradicijsku glazbu. Jedina je razlika u tome što više djevojčica sluša domaću i stranu zabavnu glazbu nego što to čine dječaci u ovom uzorku, a dječaci više slušaju tradicijsku glazbu nego što to čine djevojčice u ovom uzorku.

Zaključak

Prema rezultatima ovoga istraživanja ispitanici iz uzorka navode kako su njihove glazbene preferencije i preferencije njihove okoline s kojom provode najviše svoga vremena usmjerene na domaću i stranu zabavnu glazbu i tradicijsku glazbu. Zbog velike homogenosti ispitivanoga uzorka neke je podatke bilo nemoguće uspoređivati, ali ono što pomalo začuđuje jest mala popularnost turbofolka kao glazbenoga žanra. S druge strane, popularnost tradicijske glazbe neočekivano je visoka. Postoji više čimbenika zbog kojih je to tako. Ispitanici na kojima se istraživanje provodilo iz ruralne su sredine u kojoj se još uvijek jako drži do tradicije i običaja pa samim time ne iznenađuje popularnost tradicijske glazbe. Velika većina ispitanika uključena je u folklorna društva u svome mjestu, bilo u plesnoj ili instrumentalnoj sekciji pa je zasigurno i to jedan od razloga njihova preferiranja tradicijske glazbe. Zasigurno su to još jedna od rijetkih mjesta gdje tambura zvuči kao ono što jest – pravo tradicijsko glazbalo Slavonije. Jedino ostaje pitanje jesu li ispitanici pri odgovaranju na pitanja iz upitnika mislili na izvornu tradicijsku glazbu ili na "moderne" tamburaške sastave koje se danas može čuti sa svih strana u kombinaciji s instrumentima iz zabavne glazbe te ritam mašinama. Tu prestaje njezina tradicionalnost i nastupa popularna (zabavna) glazba koja je zauzela visoko mjesto u glazbenim preferencijama ispitanika iz ovoga uzorka. Zabavna

glazba omiljeni je žanr među mladima koji u ovom uzorku čine učenici sedmih i osmih razreda, a razlog njezine popularnosti može se objasniti činjenicom kako se nalaze u razdoblju života u kojemu su najpodložniji za bilo koji vid manipulacije, a to je itekako jasno zaposlenima u medijima i showbusinessu i onima koji od istih žive. Vrlo je transparentna činjenica da zabavnu glazbu ne čini samo glas izvođača, nego i njegov stav, nastup, govor, stil... dakle, sve ono što je mladima jako važno, zapravo puno važnije od glazbe same. A glazba je ta koja bi trebala biti na prvome mjestu, pa čak i ako se radi o zabavnoj glazbi. To će se vrlo teško dogoditi dokle god su medijski utjecaj i industrija zabave toliko uspješni u promociji onoga za što znaju da će i njima donijeti zaradu , a uspješni su jer vide da konzumenti prihvaćaju ono što im se nudi. Zato je vrlo bitno na nastavi glazbene kulture učenike pokušati naučiti da prepoznaju pravu umjetničku i estetsku vrijednost umjetničke glazbe dok u isto vrijeme iskazujemo poštivanje njihovih glazbenih preferencija jer se u protivnom može postići suprotan učinak. Samo pokazivanjem razumijevanja i međusobnog uvažavanja glazbenih preferencija u nekom od sljedećih istraživanja moglo bi se doći do drugačijih, za umjetnost i glazbenu struku, povoljnijih rezultata.

Literatura

Gotthardi Pavlovsky, A. (2014). *NARODNJACI I TURBOFOLK U HRVATSKOJ Zašto ih (ne)volimo?.* Zagreb: Naklada LJEVAK d.o.o.

Ilišin, V., Marinović Bobinac A., Radin F. (2001). *DJECA I MEDIJI, Uloga medija u svakodnevnom životu djece*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstav i mladeži, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

Labaš, D., Mihovilović M. (2011). Masovni mediji i semiotika popularne kulture. *Kroatologija: časopis za hrvatsku kulturu,*1, 95-122

Miliša Z., Tolić M., Vertovšek N. (2009). *MEDIJI I MLADI Prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji*. Zagreb: Sveučilišna knjižara Zagreb

Reily, S. A. Folk music, Art music, Popular music: What do these categories mean today. Preuzeto 15.8.2017.s

http://www.ncl.ac.uk/sacs/music-conferences/BFE2007/RoundtableSAR.pdf

THE ATTITUDE OF PRIMARY SHOOL STUDENTSS TOWARDS DIFERENT MUSIC GENRES – INTERESTS AND INFLUENCES

Abstract

By studying the theme of popularity domestic and foreign entertaining music phenomenon it is unquestionable that big majority of adolescentes prefers this music genres. Forming musical preferences starts even before they start thair school education but developes and changes whole life in family and in hanging out with their friends so the aim of this research was to try to explain reasons for this preferences.

This research studies the attitude of primary shool students towards entertaining music genres. 79 seventh and eighth grade students of primary school participated in the research, and the aim of the research was to determine musical preferences of students for different musical genres. Also, the aim was to find sources of influence on students musical preferences and the choice of music they listen to. Furthermore, one of the tasks was to explore what they like about the music they listen to and what they don't like about the one they don't listen to. The research was conducted in accordance with the ethical code of child research with the consent of parents and the leadership of the school.

In the first part of the survey questionnaire the basic socio-demographic characteristics of students were explored, while the second part was reserved for expressing their personal attitudes towards different musical genres. The research results shows that students listen to different types of music, among which the most outstanding are foreign pop music and domestic entertaining (light) music, traditional folk music. The research also deals with friends, family and media influences that have led to these results.

Keywords: music preferences of pupils, entertaining music, media

NOVOMEDIJSKA UMETNIČKA PRAKSA U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Maja Jockov
Akademija umetnosti
Novi Sad
Srbija

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 7:37

Sažetak

U radu se razmatra predmetni kurikulum Likovne kulture za gimnazije u regiji, točnije, u nekima od bivših republika Jugoslavije (Slovenije, Hrvatske i Srbije). Komparativni pristup nastavnim planovima i programima omogućava uvid u to koliko je u njima zastupljena novomedijska umjetnička praksa vizualnih umjetnosti u odnosu na ustaljene nastavne cjeline/teme i metodičke jedinice predmeta Likovne kulture. Vizualna umjetnost u gimnazijskom obrazovanju Republike Srbije zastupljena je jednim njenim dijelom kroz likovne discipline u povijesnom kontekstu epoha i pravaca. To potvrđuje nastavni plan i program Likovne kulture i udžbenička literatura koju su preporučile prosvjetne vlasti Republike Srbije. Ovakav koncept teorijsko-praktičnog predmeta nema mogućnost afirmiranja suvremenih tendencija vizualnih umjetnosti i novomedijskih umjetničkih praksi. U radu se razmatraju neki od umjetničkih radova predstavljenih na 56. i 57. Venecijanskom bijenalu vizualnih umjetnosti. Oni doprinose razumijevanju suvremene umjetnosti koja se razvija u interdisciplinarnom prostoru i interakciji.

Ključne riječi: gimnazija, Likovna kultura, novi mediji, novomedijska umjetnička praksa, predmetni kurikulum

Uvod

Likovna pedagogija najviše se bavila dječjim stvaralaštvom i fenomenom dječjeg crteža. Likovna, pak, kultura najviše se usmjeravala na odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi, kao i na poučavanja likovnih disciplina i tehnika u razrednoj i predmetnoj nastavi tijekom osnovnoškolskog obrazovanja. O likovnim umjetnostima i likovnoj kulturi na višem, srednjoškolskom stupnju obrazovanja nema većih i značajnijih studija i istraživanja koja se mogu pronaći u relevantnoj literaturi. Teme koje se odnose na srednjoškolsko obrazovanje predmeta Likovna kultura, kako je nazvan u Srbiji, izostale su u raspravama u stručnim i znanstvenim umjetničkim krugovima. Pažnja prema umjetničkom i kreativnom stvaralaštvu već je desetljećima usmjerena na tumačenje likovnog govora djece. Metodičari likovne kulture, kao i pedagozi, didaktičari, psiholozi, sociolozi te drugi stručnjaci, označili su likovno stvaralaštvo u djetinjstvu najvažnijim životnim razdobljem u kojemu se razvija likovni govor i oblikuje osnova likovne kulture. Odrasli vizualiziraju te učestalo upotrebljavaju vizualnu percepciju i također vizualno komuniciraju. Te vještine i sposobnosti mogu se koristiti na svim područjima ljudske djelatnosti, a najviše se razvijaju tijekom obrazovanja.

Adolescenti, kao izuzetno važna društvena populacija, nepravedno su zapostavljeni u likovnoj pedagogiji. To se može zaključiti na temelju uvida u literaturu koja se odnosi na razvijanje, praćenje i njegovanje likovne kulture na tom razvojnom stupnju. Edukacija o likovnim i vizualnim umjetnostima zastupljena je gotovo isključivo kroz teorijski pristup u nastavi s minimalnim godišnjim brojem sati praktične nastave. No, upravo je praktična nastava ta koja potiče kreativnost i stvaralaštvo. Teorijska nastava svodi se na diskurs o povijesti umjetnosti i kulture po pojedinim epohama i pravcima tradicionalnog naslijeđa. Takva ustaljena pedagoška praksa nije uobičajena samo u Srbiji, već također i u Hrvatskoj i Sloveniji.

Srednjoškolsko obrazovanje predmeta Likovna kultura u Srbiji se odvija u srednjim stručnim školama i gimnazijama. U usporedbi s fondom sati predmeta Likovna kultura u četverogodišnjim gimnazijama, broj sati Likovne kulture u srednjim stručnim školama tek je simboličan. Gimnazije, međutim, kao škole imaju snažniju ulogu u stjecanju opće kulture i obrazovanja. Gimnazijsko obrazovanje, kao dio srednjoškolskog obrazovanja, predstavlja vrlo važnu etapu školovanja jer formira buduću, novu intelektualnu elitu. Gimnazijalci su vrlo važni u osnaživanju akademske zajedinice jer imaju ulogu nositelja znanja u zemlji. Koncepcija gimnazijskog kurikuluma je sveobuhvatna, budući da je utemeljena u prirodnim i društveno-humanističkim znanostima, kao i u polju umjetnosti.

Ciljevi teorijskog poučavanja u gimnaziji kao školi jesu da razvijaju mlade kao svestrane ličnosti s temeljnim znanjima o znanosti i umjetnosti te izgrađenom općom kulturom. Ovaj teorijski koncept gimnazijskog obrazovanja formulira se i kao klasično obrazovanje.

Ubrzani razvoj znanosti o obrazovanju i razvoj suvremenih tehnologija inicira provjeru postojećeg koncepta poučavanja i škole te primjenu teorijskih znanja u praksi. Likovna umjetnost više nije glavna paradigma u poučavanju o umjetnosti. Pregrupiranjem novih umjetničkih praksi koje su se ubrzano stvarale i razvijale od druge polovine dvadesetog stoljeća mijenjao se diskurs likovnog i vizualnog. Promjene su se zbile i u označavanju medijske kulture koja je iz analognog prešla u digitalni prostor. Nove koncepcije umjetničke prakse sudjelovale su i u oblikovanju novomedijske kulture. One otvaraju nove teme i sadržaje u umjetničkom obrazovanju, osobito u gimnazijama.

Likovne umjetnosti kao dio vizualne kulture

Likovna umjetnost zbirni je i opći naziv za slikarstvo, skulpturu, crtež i grafiku i to bez obzira je li riječ o mimetičkoj[31] ili apstraktnoj[32] umjetnosti. Pojam likovne umjetnosti (engl. fine arts, fr. beaux arts) u izvornom smislu određen je umjetničkim djelima koja vizualno predstavljaju i označavaju stvorenja, predmete, situacije i događaje realnog svijeta, mitologije i fantazije te književnosti. Pikturalno i skulpturalno osnovna su likovna obilježja koja preciznije određuju likovnu umjetnost. Sagledavanje likovnog umjetničkog djela uvijek polazi od cjeline/kompozicije, od toga u kojem je mediju nastalo, od tehnike i materijala. U tradicionalnoj zapadnoeuropskoj umjetnosti likovno umjetničko djelo bilo je ilustracija ili prezentacija teksta, prije svega religioznog, dok je likovno umjetničko djelo u modernističkom vremenu težnja dosezanja čistog pojma i doživljaja likovnosti u slikarstvu i skulpturi (Paić, 2008; Šuvaković, 2011).

Likovna struktura umjetničkoga djela zaokružena je u kompoziciji. Ona uspostavlja likovni diskurs. *"Likovni jezik i govor zasnovani su na vizualnom koje artikulira vizualne pojave i ostvaruje: 1. oblikovanje, 2. grupira i kombinira forme*

31 Mimezis (lat.mimesis) se naziva oponašanje i iluzionističko prikazivanje predmeta, situacija, događaja i stvorenja umjetničkim djelom (Šuvaković, 2011).

32 Apstraktna umjetnost (eng. abstract art, njem. abstracte kunst) označava apstraktno slikarstvo, apstraktnu skulpturu, apstraktne fotografije, apstraktni film. Pridjev apstraktno označava nemimetička i neprikazivačka umjetnička djela (Šuvaković, 2011).

i boje, 3. kompozicije, 4. predodžbe, 5. prizore i slike" (Šuvaković, 2011, 411). U visokom modernizmu cilj je umjetničkog rada pročišćavanje i izdvajanje čistih likovnih (pikturalnih i skulpturalnih) aspekata u slikarstvu i skulpturi. Likovno umjetničko djelo prelazi u vizualno umjetničko djelo u postavangardi i postmodernizmu i neodvojivo je od interpretacije. To znači da se pojavljuje kao vrsta vizualnog teksta, strukture znakova, tj. jezika, pa tek onda kao likovni fenomen kojemu je pikturalnost i skulpturalnost jedina odrednica. Zbog razvoja i dinamike vizualne komunikacije likovno ne može biti shvaćeno kao autonomni pojam i fenomen odvojen od značenjskog, vrijednosnog i ideološkog. Interpretacija je proces prihvaćanja u kojemu se prošla iskustva spajaju s dokazima sa slikarskog platna kako bi se konstruiralo značenje. Ipak, to se značenje mijenja tijekom vremena s prisjećanjem promatranog događaja, a sama se slika vidi na nov način u drukčijem okruženju (Hill, Helmers, 2004).

Likovna je umjetnost pojavom i razvijanjem "novih" medija u postmodernom dobu postala uži pojam ili grana vizualnih umjetnosti. Vizualne umjetnosti označavaju likovnu umjetnost (slikarstvo, skulpturu, grafiku, crtež), zatim fotografiju, film, videoumjetnost, primijenjene umjetnosti i dizajn, nove vizualne multimedijalne eksperimente, kazalište, operu, balet, časopis, strip, reklamu, fotografiju, film, video, televiziju, računalne mreže). Vizualni jezik i vizualna komunikacija permanetno oblikuju i istražuju vizualni svijet u stvarnom i virtualnom prostoru (Šuvaković, 2011).

Poučavanjem i učenjem o umjetnosti u gimnazijama na nastavi predmeta Likovna kultura, novomedijske prakse potiču diskurs likovne i vizualne kulture.

Likovna kultura upućuje na čitanje i razumijevanje likovnih umjetnosti (skulpture, slike, građevine), kao i samih likovnih elemenata i principa komponiranja. Likovni je diskurs verbalizacija strukturalnih likovnih formacija u cjelini, odnosno sustav koji je analogan sustavu jezičkih sposobnosti. O tomu je među prvima raspravljao slovenski semiotičar i semiolog[33] slikarstva Braco Rotar. Taj je teoretičar svoja istraživanja usmjerio na raspravu o tipologiji struktura likovnih jedinica u cjelini, to jest kompoziciji. U analizi likovnoga govora, on razlikuje os jezika (sistema, koda) i os govora (vizualni elementi, repertoar pojmova). "*Likovnim diskursom artikuliraju se vizualne pojave, ostvaruje se oblikovanje, kombinuju se likovni elementi po principima komponiranja u predodžbe, prizore i slike te se uspostavljaju značenja korespondiranjem svijeta i slike. Osnovni oblik likovnoga govora*

33 Semiologija (grč. semeion – znak) znanost koja proučava ulogu i razvoj znakova u kulturi nekog društva (Klajn i Šipka 2006: 1116).

je likovna predodžba: 1. naturalistička – kada je povezanost s prirodom vidljiva, 2. iluzionistička – kada je povezanost s prirodom skrivena i 3. stilizirana – kada je razlika između umjetničkog djela i prirode očigledna i naglašena." (Šuvaković, 2011, 412). Umjetnička tvorevina određuje se preko povezanosti umjetničkoga djela i interpretacije. Uočavanjem zakonitosti likovnoga koda uspostavlja se interpretacija (stavovi, vrijednosti i značenja) koja proizilazi iz pogleda na svijet umjetnika, promatrača/publike, svijeta umjetnosti i same kulture.

Likovni govor uspostavlja vizualnu komunikaciju (engl.visual communication) ne samo u likovnim umjetnostima, već širem prostoru vizualnih umjetnosti: slikarstvu, dizajnu, fotografiji, reklami, arhitekturi, videoigrama... i dr.

U retorici, kao disciplini, termin vizualna retorika ima dva značenja. On se koristi za označavanje vizualnog objekta ili artefakta i u smislu perspektive iz koje se proučavaju vizualni podatci. U prvom značenju, vizualna retorika produkt je koji pojedinci stvaraju jer koriste vizualne simbole koji im služe za komunikaciju. U drugom smislu, to je perspektiva koju teoretičari i umjetnici primjenjuju kad se fokusiraju na simboličke procese pomoću kojih komuniciraju vizualne artefakte. Vizualna retorika kao artefakt smislena je produkcija ili aranžman boja, oblika i drugih elemenata za komunikaciju s publikom. Vizualni govor ne odnosi se samo na vizualne objekte kao komunikacijske artefakte, već također na perspektivu teoretičara koju oni zauzimaju o vizualnim slikama ili vizualnim podatcima. U tom značenju pojam vizualni govor/retorika predstavlja teorijsku perspektivu koja uključuje analizu simboličkih ili komunikacijskih aspekata vizualnih artefakata. Ona je kritičko-analitičko sredstvo ili način pristupanja i analize vizualnih podataka koji ističe komunikacijske dimenzije slika ili objekata (Hill, Helmers, 2004).

Sredinom 1960-ih godina stručna se javnost počela više zanimati za proučavanje značenja vizualnih komunikacija u području visoke i popularne kulture u modernoj umjetnosti. Popularna ili masovna kultura nema jednoznačno tumačenje, niti se jednoznačno razumije. Ona se može definirati na dva načina. U prvom smislu ona se shvaća kao ruralna, narodna (folk) kultura, a u drugom je popularna kultura degradirana "masovnom kulturom" nove urbane industrijske radničke klase. "*Dok pojam visoka umjetnost pripada tvorevini kulturne elite jednog društva i ona djeluje "od gore", visoka kultura može se promatrati kao djelovanje kulturne elite, kao svojevrsna društvena kontrola"* (Đurić, 2011, 16).

Razvojem novih tehnologija, likovne su umjetnosti pregrupirane u vizualnoj kulturi pa su dobile novo vrednovanje. Novomedijske umjetničke prakse mijenjaju diskurs vizualnih i likovnih umjetnosti. Zbog toga je veoma važno u nastavi

Likovne pedagogije permanentno pratiti likovni govor u svakodnevnom vizualnom stvaralaštvu. Da bi se to postiglo, prijeko je potrebno uvođenje novih medija u nastavu likovne kulture i to ponajprije kao didaktičkog alata pomoću kojega bi se sagledavale, razumjele i pratile novomedijske umjetničke prakse.

Pojam novih medija u suvremenoj umjetničkoj praksi

Novomedijska umjetnička praksa svoj diskurs mijenja pojavom digitalnih tehnologija. Postmodernizam je bio prvi predznak promjena koje će se zbiti u umjetnosti, ali i ubrzane transformacije digitalnih tehnologija što će kulturu pretvoriti u e-kulturu, a medije u nove medije (Manovič, 2015).

Pojavom novih medija u umjetnosti označavaju se umjetničke prakse koje uvode "nove do tada nekorištene" medije u tradicionalno definirani medijski identitet umjetničkih disciplina. Novomedijskom umjetničkom praksom smatra se umjetnost koja se prevodi nestandardnim medijem u standardiziranu zatvorenu umjetničku disciplinu. Kao primjer novomedijskog umjetničkog stvaralaštva može poslužiti umjetnička praksa koja film, fotografiju ili videouradak dovodi u vezu sa slikarstvom, skulpturom i glazbom. Fotografija, film, radio, televizija, tiskani mediji digitalizacijom su prevedeni u prostor interneta i preoblikovani u pojam novih medija. Eksperimentalna istraživanja s odnosima različitih tradicionalnih i novih medija predstavljaju novomedijsku praksu. Ona se određuje kao mješavina medija, multimedija, polimedija, proširenih medija, umjetnosti i tehnologija, računalne umjetnosti, cyber umjetnosti itd. Novim medijima nazivaju se one umjetničke prakse koje su koncipirane i oblikovane kao programiranje umjetničkog djela, a to su: kompjutorska umjetnost, digitalna umjetnost, sajber umjetnost, biotehnička umjetnost i dr. (Šuvaković, 2011).

"*Odrednica 'novih medija' kao programabilnih umjetničkih praksi, na razini eksperimentalnog ili korisničkog rada, odlika je novomedijske umjetnosti u doba globalizma, pošto se programabilnost pojavljuje kao globalno totalizirajuća praksa uređenja i izvođenja umjetničkog rada između visoke i popularne kulture*" (Šuvaković, 2011, 500).

Fenomeni koji su označeni kao vizualne senzacije krajem 19. stoljeća (fotografija i film) bili su ograničeni u svojoj prezentaciji, a i dostupnosti. Fotografija, film, televizija i tisak su putem digitalizacije i internetskog prostora preoblikovani u pojam novih medija. Digitalne tehnologije omogućile su da ti mediji dožive neograničenu reprodukciju i dostupnost na internetu, do otvorenosti na tržištu. To

je dovelo do nove ili izmijenjene percepcije i statusa umjetničkog djela, pa i same umjetnosti.

Kolažiranjem različitih medija proizvedeni su multifunkcionalni oblici novomedijske umjetničke prakse. Interesantan je diskurs autorice Stojnić, koja u knjizi *Teorije izvođenja u digitalnoj umetnosti* sagledava vizualnu kulturu kroz digitalnu kulturu. Ta se, pak, najčešće svrstava pod krovnu kategoriju "novomedijske umetnosti". Također, autorica određuje pojmove digitalne kulture te što je to "novo" u novomedijskoj umjetničkoj praksi. Ona polazi od teze da je digitalna umjetnost uvijek i nužno izvođačka. Digitalna umjetnost postaje vrlo bitna komponenta unutar složenih društvenih odnosa informatičkog doba. Uz pomoć digitalne umjetnosti ostale društvene komponente dobivaju značenja i djeluju kao posrednik u suvremenoj, multimedijskoj civilizaciji. Vrlo je važna i korelacija s postmodernističkom umjetničkom praksom hepeninga i performansa, zatim odnos publike i umjetničkog djela te sadašnja uloga publike u području ekranske umjetnosti i sajber prostora (Stojnić, 2015).

Digitalna kultura postaje "banka" u kojoj se skuplja, čuva i razvija tradicionalno naslijeđe, ali i razvija "nova" medijska umjetnička praksa koja objašnjava vizualno današnjega vremena.

Zastupljenost novomedijske umjetničke prakse u nastavi predmeta Likovna kultura u predmetnim kurikulumima Slovenije, Hrvatske i Srbije

Komparativnim pristupom sagledavali su se predmetni kurikulumi za gimnazije koji se bave likovnim i vizualnim umjetnostima u republikama bivše Jugoslavije. Sadašnje republike iz regije, Slovenija, Hrvatska i Srbija, imaju vrlo slične programske sadržaje, definirane ciljeve i zadatke tog predmeta. Predmetni kurikulumi nastali su 1990-ih godina raspadom bivše zajednice, kada je prestao vrijediti program *usmjerenog obrazovanja* na cijeloj teritoriji SFRJ. Ukidanjem tog programa, gimnazija se, kao škola, vratila u odgojno-obrazovni sustav.

Od tog vremena koncipirani su programski sadržaji i teme za gimnazije. Razlike su bile minimalne, ponajprije u nazivima predmeta. U Sloveniji je to *Likovna umjetnost*, u Hrvatskoj je to također *Likovna umjetnost*, a u Srbiji *Likovna kultura*. Ovi predmeti u gimnazijama pojedinih republika na sličan su način definirali sadržaj likovne umjetnosti/kulture. Osnovu tih predmeta čini teorijski okvir povijesti umjetnosti s navedenim temama i sadržajima vezanim uz teoriju forme i zadatcima praktičnog rada. Gimnazije su u navedenim zemljama isto tipski

podijeljene na opće, prirodoslovno-matematičke i društveno-jezične gimnazije. Također su programski određene na one koje imaju dvogodišnju i četverogodišnju nastavu iz navedenog predmeta.

Zbog teme o kojoj pišemo, a to je novomedijska umjetnička praksa, u nastavku ćemo se baviti komparativnom analizom sadržaja u predmetnom kurikulumu Likovne umjetnosti/kulture u svim trima državama.

Predmetni kurikulum Republike Slovenije

Predmetni kurikulum Republike Slovenije na prvi je pogled i najnapredniji što se tiče programskih sadržaja u odnosu na preostala dva koja se ovdje također razamatraju. *Učni nacrt* ili *Plan učenja* razrađen je za tri tipa gimnazija: opći, klasični i strukovni. Nastava iz tog predmeta u gimnazijskom predmetnom kurikulumu zastupljena je sa samo 70 sati. U definiciji predmeta Likovna umjetnost postavljene su dvije sljedeće odrednice: a) likovno stvaralaštvo i b) likovna povijest. Precizirani su opći ciljevi i kompetencije, zadatci, međupredmetne horizontalne i vertikalne korelacije, didaktičke preporuke i dr. Ono što se mora izdvojiti, a sadržano je u ovom dokumentu pod stavkom 6, suvremene prakse i mediji te vizualne komunikacije, odnosi se na osuvremenjivanje nastave o umjetnosti u gimnazijama.

6.1. Za suvremenu umjetničku praksu, nove medije i vizualne komunikacije plan učenja definiran je kroz likovno-teorijske aspekte za suvremeno stvaralaštvo:

- da se zna određenje konceptulne umjetnosti, da se analiziraju proizvodi vizualne komunikacije u smislu vlastite kreativne prakse u pogledu vizualne i formalne analize, komunikacije i lakoće;
- uspoređivanje i analiziranje vlastitog rada i rada drugih učenika.

6.2. U segmentu likovnoga izražavanja:

- Usvojiti jedan od načina suvremenih umjetničkih praksi; izraziti svoje ideje multimedije pokretnim i neprenosivim slikama koje osiguravaju digitalna fotografija i drugi alati računalnog softvera;
- Kombiniraju se sa zvucima, pokretima, riječima; stvaranje konceptualnog proizvoda koji stvarno odgovara na vizualne probleme putem vizualnih komunikacija;
- Suvremenim umjetničkim pristupima kreativno transformira objekt ili prostor;

- Eksperimentirati s opcijama dizajna koje nude suvremena tehnološka sredstva; stvoriti digitalnu fotografiju ili videosnimak s vizualnim elementima koji najbolje odgovaraju njihovoj ideji; stvoriti animirani proizvod;
- Izvršiti performanse.

Iskusan stav i kreativnost

- Razviti osjećaj za kritičko vrednovanje vizualnih umjetničkih poruka i poruka vizualnih komunikacija;
- Razvijanje originalnih, inovativnih i kreativnih ideja prilikom kreiranja novih medija i suvremenih umjetničkih praksi, odražavajući njihovu osobnost, ideje i iskustva prošlosti i sadašnjosti te pogled u budućnost;
- Razviti samopouzdanje pri samostalnom izvođenju umjetničkog djela;
- Ojačati osjetljivost za vizualni jezik;
- Razviti kritičan i konstruktivan stav prema suvremenoj likovnoj umjetnosti, novim medijima i proizvodima vizualnih komunikacija.

U vezi s ovim umjetničkim područjem navodi se da učenici trebaju ponavljati, obogatiti i nadograditi koncepte:

- Konceptualna umjetnost koja je vezana uz površinu i razne vrste prostora (virtualni, unutarnji, vanjski, prostorno-vremenski odnosi);
- Oblici izražavanja s različitim konceptima, praksama, medijima, konceptualnom umjetnosti, fikcijom, vizualnim komunikacijskim porukama, performansima, slikama tijela, gotovim objektima, novim realizmom, umjetnosti oblikovanja prostornih površina, minimalističkom umjetnošću, instalacijom, umjetničkim videom, animacijom, fotografijom, online i internet umjetnošću (Učni nacrt[34], 2008).

Predmetni kurikulum Republike Hrvatske

Dokument predmetnog kurikuluma *Likovna umjetnost* za srednjoškolsko obrazovanje, točnije za gimnazije svih tipova, objavljen je 1994. godine. Objavilo ga je tadašnje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ, sada MZO) pod

34 Učni nacrt za gimnazije, Republika Slovenija (URL):http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_LIKOVNA_UMETNOST_gimn.pdf

nazivom Nastavni program za gimnazije[35], (Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, ožujak 1994). Koncepcijski je postavljen za usmjerenja općeg, prirodoslovnog i društveno-jezičnog usmjerenja s četvorogodišnjim obrazovanjem (fondom od 140 sati). U nastavnom planu i programu navedeni su programski sadržaji koji su koncipirani prema povijesti umjetnosti, teoriji umjetnosti i forme. Formulirani su opći i posebni zadatci te didaktičke upute za izvođenje nastave. Programski sadržaji koji nas interesiraju u ovome radu, a koji se odnose na suvremenu umjetničku praksu i nove medije, navode se u dijelu programa za IV. razred i to u onom dijelu koji prati povijest stvaralašva u drugoj polovici 20. stoljeća. Formulirani su sadržaji koji se odnose na film, industrijski dizajn, opći pojam dizajna, vizualne komunikacije vezane za TV, film i tisak. Digitalna umjetnost, a samim time i novomedijska umjetnička praksa, nije posebno formulirana u programskim sadržajima.

Predmetni kurikulum Republike Srbije

U Srbiji, predmetni kurikulum se terminološki više označava kao nastavni plan i program za predmet *Likovna kultura* u gimnazijama. Nastavni plan i program izrađen je još početkom 1990-ih godina. Sadržajno nije mijenjan jer je utemeljen na poučavanju najviše iz područja povijesti umjetnosti. Nastavni plan i program ima formulirane programske sadržaje za usmjerenja općeg tipa i prirodoslovno-matematičkog smjera. Taj je program zastupljen u dvogodišnjem obrazovanju, u prvom i drugom razredu s po 36 sati, jednim satom tjedno. Ukupan godišnji fond sati iz tog predmeta iznosi 72 nastavna sata.

Predmet *Likovna kultura* zastupljen je i u svim četirima razredima, u gimnazijama društveno-jezičnog smjera i filološkim gimnazijama i to s po jednim satom. Godišnji fond sati u prvom razredu iznosi 37 sati, u drugom 35, u trećem 36, a u četvrtom razredu 32 nastavna sata. Ukupan fond sati nastave predmeta *Likovna kultura* tijekom četverogodišnjeg školovanja u tim gimnazijama iznosi 140 sati.

Što se tiče pojmova suvremene i novomedijske umjetničke prakse, koje potiču vizualnu komunikaciju i medijsku pismenost, ti pojmovi nisu određeni u predmetnom kurikulumu ni za jedno gimnazijsko usmjerenje u Srbiji. Misli se na poučavanje o likovnim i vizualnim umjetnostima. U tom predmetnom kurikulumu precizirani su opći ciljevi i zadatci. Po usmjerenjima, oni su podijeljeni na cjeline po razredima, a cjeline su dalje razrađene po dijelovima i to na: *1. Opći dio; 2.*

35 Nastavni plan i program Likovna umjetnost za gimnazije , Republika Hrvatska http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/likovni.pdf

Samostalno likovno izražavanje; 3. Likovna djela i spomenike kulture; 4. Opažanja i predstavljanje; 5. Medije te 6. Sredstva.

U programu tog predmeta široko je postavljen njegov cilj. Prema programu, *cilj nastave likovne kulture je: razvijanje i unapređivanje stvaralačkog mišljenja i inovativnosti; unapređivanje likovne pismenosti i osposobljavanje za vizualnu i verbalnu komunikaciju tradicionalnim i suvremenim medijima; poticanje na samostalno pronalaženje, sistematiziranje i korištenje informacija iz različitih izvora; razvijanje i unapređivanje samopouzdanja, emancipacije i socijalizacije ličnosti učenika, empatije, tolerancije, humanih stavova i sposobnosti suradnje; formiranje pozitivnog stava i odgovornog odnosa prema kulturnom i umjetničkom nasljeđu; razvijanje svijesti o povezanosti umjetnosti, prirode i društva, o značaju održivog razvoja i ulozi umjetnosti u očuvanju životne sredine; poticanje učenika da povezuje i primjenjuje stečena znanja i umijeća u ostalim nastavnim sadržajima, svakodnevnom životu, daljnjem školovanju i budućim zanimanjima.*[36]

Predmetni kurikulum u dijelu Način ostvarivanja programa, kod medija i sredstava navodi sljedeće: *Mediji obuhvaćaju tradicionalne, suvremene i proširene medije (crtanje, slikanje, kiparstvo, grafiku, fotografiju, film, računalnu animaciju...). Sredstva (likovno-tehnička i didaktička sredstva) podrazumijevaju upotrebu tradicionalnih, suvremenih i materijala za reciklažu u oblikovanju; raznovrsne podloge, pribor, alate i opremu; sva dostupna audio-vizualna nastavna sredstva i upotrebu računala.*

Novomedijska umjetnička praksa

Ključ dobre nastave nalazi se u precizno oblikovanoj pisanoj pripremi za sat, a koja sadrži artikulaciju sata i čija je metodologija usmjerena prema nastavnoj cjelini/temi i metodičkoj jedinici koja se obrađuje. Razumijevanjem nastavnih sadržaja nastavnik predmeta kreira prezentaciju i sadržaje koji služe za motivaciju učenika. Nastavnik koji je likovni pedagog ujedno je i likovni i/ili vizualni umjetnik koji poznaje i razumije stvaralaštvo tradicionalnog naslijeđa, a uz to je i aktivan istraživač te pratitelj suvremene umjetničke produkcije. Zbog toga, bez obzira na programske sadržaje koji su utvrđeni predmetnim kurikulu-

36 Nastavni plan i program za predmet Likovna kultura za gimnazije. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja Republika Srbija, mrežna adresa dokumenta (url): http://www.ceo.edu.rs/portal/-pristup 1.09.2015.

mom, njegova je obveza pratiti suvremene tendencije koje su uvjetovane razvojem suvremenih tehnologija i medija.

Kada je u pitanju novomedijsaka umjetnička praksa, ona je dostupna na internetu i može poslužiti u nastavi kao primjer dobre prakse pri analizi reprezentativnih umjetničkih djela. Nastavnik se ipak mora rukovoditi etabliranim radovima na recentnim izvorima. Takve su razne umjetničke manifestacije vizualnih umjetnosti, kolekcije muzeja suvremenih umjetnosti, sajtovi koji se bave i koji predstavljaju najnoviju umjetničku produkciju.

Venecijansko bijenale (ital. *Biennale di Venezia*, 1895) svakako je jedna od najvećih i najprestižnijih manifestacija vizualnih umjetnosti, čija je tradicija izuzetno duga i bogata. Na sajtu Bijenala dobro je arhivirana i sistematizirana umjetnička produkcija koja je vrlo korisna za predstavljanje gimnazijalcima u nastavi.

Dva sljedeća primjera umjetničke produkcije,[37] s posljednja dva bijenala, 56. i 57., daju primjer umjetničkih radova koji su usmjereni novomedijskoj umjetničkoj praksi i koji doprinose razumijevanju aktualnih društvenih odnosa i promjena putem likovnog i vizualnog govora digitalne umjetnosti.

Na 56. Venecijanskom bijenalu, koje je održano 2015., značajno je izdvojiti rad turskog umjetnika Kutlug Atamana (1961, Istanbul, Turska) koji je bio izložen u prostoru Arsenala. Atamanova, do tada najnovija instalacija *The Portrait of Sakip Sabanci*[38] (2014) *(Slika 1.)* odaje počast turskom magnatu i filantropu koji je preminuo 2004. godine. Sastoji se od gotovo 10 000 LCD panela. Svaki panel obuhvaća portret veličine putovnice osobe koja je nekad poznavala Sabancija ili čiji je život bio dotaknut njegovim dobrim djelom. Konfiguracija panela nikad nije stabilna; točnije, instalacija se prilagođava prostoru u kojem se nalazi. Viseći sa stropa valovitog oblika, ostavlja nadmoćan osjećaj slika pojedinaca na čiji je život Sabanci utjecao. One postaju kolektivni portet čovjeka koji je sanjario stvari koje su veće od života. Ta monumentalna prostorna instalacija koja predstavlja dinamiku i ubrzani tempo života bitno govori likovnim jezikom koji se fokusira na portretni motiv preveden u digitalnu sliku.

37 www.labiennale.org

38 http://www.zimbio.com/pictures/PAmrWmxlkUr/Portrait+Sakip+Sabanci+Kutlug+Ataman+56th

Slika 1. Rad Kutlug Atamana The Portrait of Sakip Sabanci (2014), 56. Venecijansko bijenale

Dobar primjer novomedijske umjetničke prakse, koji je primjenjiv u nastavi predmeta Likovna kultura/umjetnost, a predstavljen na ovogodišnjem 57. Venecijanskom bijenalu, također u prostoru Arsenala, rad je irske multimedijalne umjetnice Jesse Jones[39], *Podrhtavati podrhtavati* (engl. Tremble Tremble) *(Slika 2)*. Jonesin je novi rad nastao iz rastućeg socijalnog pokreta u Irskoj koji poziva na transformaciju povijesne veze između Crkve i države. *Tremble Tremble* zamišlja drukčiji pravni poredak, jedan u kojem je narod (multitudes – točan prijevod je masa ljudi koja nema ni moć ni utjecaj) spojen zajedno u simbolično, gigantsko tijelo kako bi proglasili novo pravo, ono od *In Utera Gigantae*. Jones je istraživala načine na koje pravo prenosi memoriju između generacija i tijekom vremena. Odgovor odskače između primjera žene stare 3.5 milijuna godina, ugušenih glasova sa suđenja vješticama iz šesnaestostoljetne Europe i simfiosističkih suđenja i napuštanja legislative današnje Irske. Jones je surađivala s kazališnim umjetnikom Olwenom Fouereom i umjetnicom zvuka Susan Stenger. Zajedno su napravili umjetničko djelo kao proširenu formu kina. Filmski dojam tog kompleksnog rada, koji u osnovi ima dramsku kazališnu formu, preoblikovan je pomoću elemenata filma (režije, kadriranja, montaže i dr). Ovaj rad nije određen

39 http://image.ie/life/article/irish-women-now-jesse-jones-artist/

kao čisto filmski, već kao svojevrsna instalacija koja korespondira u prostoru s promatračem/publikom. Narativ djela "putuje" u kružnom tijeku s projekcijom koja je postavljena na više mjesta.

Slika 2. Rad Jesse Jones Tremble Tremble, 57. Venecijansko bijenale

Zaključak

Proces odgoja i obrazovanja uvjetovan je suvremenom tehnologijom kojom su okruženi adolescenti i koja je kod njih stvorila tehnološku ovisnost. Danas se ona najčešće dijagnosticira kao ovisnost o ekranu. Vizualna percepcija razvija se najviše na društvenim mrežama i putem videoigara koje posreduju virtualnu dimenziju. Obrazovanje putem vizualne kulture može postati ključ kultiviranja i osvješćivanja mladih da gledaju, vide i misle, da razumiju svijet u kojem odrastaju, ali i da potiče njihovu kreativnost i kritičko mišljenje. U području odgoja i obrazovanja digitalni svijet traži primjenu suvremene tehnologije pri odrastanju mladih. No, ne kao puke zabave, već poradi jačanja vizualne kulture i stjecanja medijske pismenosti. Može se reći da je najbolja ona umjetnost koja na izravniji način korespondira sa svojim vremenom.

Predmetni kurikulum Likovna umetnost Slovenije sadržajniji je u dijelu suvremene i novomedijske umjetničke prakse. Međutim, uvid u nastavne programe predmeta Likovna kultura/umjetnost u gimnazijama u Srbiji i Hrvatskoj ukazuje

na zaključak kako je u njima nedostatno zastupljena novomedijska umjetnička praksa. Stoga bi s razlogom kurikulume tog predmeta valjalo osuvremeniti unošenjem sadržaja koji se odnose na nove razvoje u tom području umjetničkoga stvaralaštva i djelovanja. Na taj bi se način u predmetu Likovna kultura/umjetnost osigurala potrebna ravnoteža između tradicionalnih i novomedijskih umjetničkih praksi. Također, prijeko je potrebno pratiti i suvremenu produkciju vizualnih umjetnosti koja se predstavlja na velikim i značajnim umjetničkim događajima i manifestacijama te ih obraditi u nastavi kao reprezentativne primjere stvaralaštva. Primjerice, Venecijansko bijenale, kao najznačanija manifestacija vizualnih umjetnosti, svakako bi trebalo biti dijelom programskih sadržaja.

Literatura

Đurić, D. (2011). *Diskursi popularne kulture.* Beograd: Fakultet za medije i komunikacije.

Hill, A. C., Helmers, M. (2004). *Defining Visual Rhetorics*. London: Erlbaum Associates, Publishers.

Klajn, I., Šipka, M. (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza.* Novi Sad: Prometej.

Manovič, L. (2015). *Jezik novih medija*. Beograd: Clio.

Paić, Ž. (2008). *Vizualne komunikacije*. Zagreb: CVS – Centar za vizualne studije.

Poter, Dž. (2008). *Medijska pismenost.* Beograd: Clio.

Stojinić, A. (2015). *Terija izvođenja u digitalnoj umetnosti.* Beograd: Fakultet za medije i komunikacije i Orion art.

Šuvaković, M. (2011). *Pojmovnik teorije umetnosti*. Beograd: Orion Art.

Short guide, Bienale arte 2016. *56th International Exhibition All the World's Futures.*

Short guide, Bienale arte 2017. *57th International Exhibition Viva arte viva.*

Wilson, M. (2013) *How to Read Contemporary Art.* London:Thames & Hudson.

Web izvori

Učni načrt (URL):

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_LIKOVNA_UMETNOST_gimn.pdf pristup 15.08.2016.

MZOŠ (1994) Nastavni plan i program za gimnazije. *Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske.* pristup 15.08.2017. http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/likovni.pdf

Nastavni plan i program za predmet Likovna kultura za gimnazije. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja Republika Srbija, mrežna adresa dokumenta (url): http://www.ceo.edu.rs/portal/- pristup 1.09.2015.

*** (2009) *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja Republika Srbija, mrežna adresa dokumenta (url): http://www.ceo.edu.rs/portal/ – pristup 1.09.2015.

ZUOV- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Republika Srbija; Zakonska regulativa za gimnazije, http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/ pristup 21.08.2017.

Struktura studijskog programa Istorija umetnosti Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Beogradu; https://www.f.bg.ac.rs/srlat/istorija_umetnosti/program_studija.php?IDK=3872 pristup 21.08.2017.

www.labiennale.org pristup 20.06.2017.

http://www.zimbio.com/pictures/PAmrWmxlkUr/Portrait+Sakip+Sabanci+Kutlug+Ataman+56th pristup 20.06.2017.

http://image.ie/life/article/irish-women-now-jesse-jones-artist/ pristup 20.06.2017.

NEW MEDIA ART PRACTICE IN TEACHING CLASSES OF FINE ART IN GRAMMAR SCHOOLS

Abstract

The subject matter of this work is Subject curriculum of Fine Arts for grammar schools in the region, that is, in particular states of former Yugoslavia (The Republic of Slovenia, the Republic of Croatia, and the Republic of Serbia). The comparative approach of the teaching plans and the programs gives us an insight into how much the new media artistic practice of visual art is represented when compared to already established teaching units and methodology units of the subject of Fine Arts. Visual Art in the education in grammar schools is represented up to a certain point, through art disciplines in the context of historical periods and movements which is confirmed by the teaching plan and program of Fine Arts as well the literature recommended by the educational authorities of Republic of Serbia.

This type of concept of theoretically practical subject does not have the possibility to affirm contemporary tendencies of visual arts and new media artistic practice. In the following work, some of the works of art presented at the 56th and 57th Venice bienalle of visual arts will be mentioned in order to contribute to the understanding of contemporary art which is developed in interdisciplinary space and interaction.

Keywords: grammar school, fine art, new media, subject curriculum, artistic practice.

UTJECAJ DEMOGRAFSKIH ČIMBENIKA NA RAZVOJ VOKALNIH SPOSOBNOSTI DJECE RANE ŠKOLSKE DOBI

Marijo Krnić
Nikolina Njirić
Filozofski fakultet u Splitu
Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 78:37

Sažetak

U radu40 je istražen utjecaj demografskih čimbenika (spol, dob, mjesto stanovanja, izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti) na opseg glasa djece rane školske dobi. U okviru istraživanja provedeno je mjerenje opsega glasa 157 učenika i učenica nižih razreda u osnovnim školama u Orašcu (naselje u sastavu općine Dubrovnik) i Splitu. Rezultati ukazuju na to da mjesto stanovanja utječe na opseg glasa učenika; učenici iz Splita imaju značajno veći opseg glasa od učenika iz Orašca. Također, rezultati ukazuju na to da postoji pozitivan utjecaj izvannastavnih i izvanškolskih pjevačkih aktivnosti na razvoj opsega glasa. Rezultati istraživanja ukazuju i na to da ne postoje značajne razlike u opsegu glasa djevojčica i dječaka te da dob utječe na opseg glasa, odnosno da učenici trećih i četvrtih razreda u prosjeku imaju veći opseg glasa od učenika prvih dvaju razreda osnovne škole. Autori predlažu kontinuirano i sustavno praćenje razvoja vokalnih sposobnosti učenika nižih razreda osnovne škole, s ciljem unapređenja metodike nastave pjevanja s tom populacijom.

Ključne riječi: dječji glas, opseg glasa, izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti, demografski čimbenici

40 Rad pod naslovom "Razvoj vokalnih sposobnosti djece školskog uzrasta" diplomska je radnja obranjena 2017. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu, na Odsjeku za učiteljski studij, pod mentorstvom mr. sc. Marija Krnića.

Uvod

Jedna od temeljnih kvaliteta svakoga glasa je opseg glasa, raspon od najdubljeg do najvišeg tona koji je pjevač sposoban proizvesti, a ovisi o brojnim unutarnjim i vanjskim čimbenicima. Autori koji se bave problematikom klasifikacije dječjih glasova s obzirom na opseg glasa (Jerković, J., 2001; Cvejić, N., 1980; Završki, J., 1979) dijele dječje glasove na soprane, mezzosoprane i altove te navode kako djeca soprani imaju opseg glasa od c^1 do f^2 (g^2), mezzosoprani od a do c^2 (d^2), a altovi od g do b^1.

Postoje istraživanja koja ukazuju na činjenicu da je opseg dječjeg pjevanog glasa manji od vokalnog opsega pri izvođenju prirodnih zvukova (Moore, R. S., 1991; Flowers, P. S. i Dunne-Sousa, D., 1990). Studije upućuju na to da predškolska djeca (od 3 do 5 godina) imaju opseg glasa od c^1 do c^2 (Lyon, J. T., 1993; Moore, R. S., 1991; Flowers, P. S. i Dunne-Sousa, D., 1990) te da se opseg maturacijom povećava i u visinu i u dubinu (Welch, G. F., 1979; Krnić, M. i Sviličić, N., 2015). Požgaj (1988) drži da djeca u prvim razredima osnovne škole mogu i moraju pjevati u opsegu od e^1 do e^2 te da njihov donji granični ton nije c^1, a gornji granični ton ne bismo smjeli ograničavati na ton a^1.

Dok s jedne strane postoje istraživanja koja govore o tome kako nema značajne razlike u opsegu glasa između djevojčica i dječaka (Cooper, N. A., 1992; Tatem, F. L., 1990; Rutkowski, J., 1989), druga istraživanja ukazuju na razlike u odnosu na spol (Green, G. A., 1993; Wilson, D. S., 1971). Jerković (2001), Cvejić (1980), Rakijaš (1971) i Špiler (1972) tvrde da se dječački i djevojački glasovi mnogo razlikuju i u opsegu i u voluminoznosti. Ističu da glasovi dječaka imaju veći opseg i snažniju zvučnost od djevojačkih glasova. Premda ne čine formalnu podjelu na djevojačke i dječačke glasove, uočavaju razlike u kvalitetama pjevanog tona između djevojčica i dječaka. Krnić i Sviličić (2015) u svom su istraživanju na učenicima prvih, drugih i trećih razreda osnovne škole ustanovili pak da djevojčice imaju veći opseg glasa od dječaka. Jednako tako, utvrdili su da učenici koji pohađaju izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti imaju veći opseg glasa od učenika koji ih ne pohađaju (Krnić, M. i Sviličić, N., 2015).

Prilikom ispitivanja opsega glasa od iznimnog je značaja odabir optimalne metode ispitivanja, odnosno mjernog instrumenta. Flowers i Dunne-Sousa (1990) ustanovili su da će djeca pokazati veći opseg glasa kada pjevaju kratke glazbene odlomke nego kad pjevaju cijelu pjesmu s istim opsegom tonova. Jednako tako, istraživanja pokazuju da će djeca bolje izvoditi pjesme bez riječi nego s riječima (Rutkowski, J. i Miller, M., 2003; Levinowitz, L. M., 1989; Goetze, M., 1986).

Iz tog razloga, u istraživanju ćemo koristiti kratki transponirajući model koji će djeca izvoditi pjevanjem na slobodno odabrani vokal ili neutralni slog.

Istraživanje: razvoj opsega glasa djece ranog školskog uzrasta

Cilj i zadaće istraživanja

Cilj je istraživanja ispitati postoje li razlike u opsegu glasa kod djece ranog školskog uzrasta s obzirom na dob, spol, mjesto stanovanja, izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti.

Zadaće istraživanja:

- utvrditi postoji li statistički značajna razlika u opsegu glasa između djece prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda osnovne škole,
- utvrditi postoji li statistički značajna razlika u opsegu glasa među dječacima i djevojčicama ranog školskog uzrasta,
- utvrditi postoji li statistički značajna razlika u opsegu glasa među djecom koja žive u gradu i onom koja žive u manjim naseljima,
- utvrditi postoji li statistički značajna razlika u opsegu glasa među djecom koja pohađaju izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti te onom koja ih ne pohađaju.

U skladu s formuliranim ciljem istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Dob utječe na opseg glasa. Učenici viših razreda imaju veći opseg glasa od učenika nižih razreda.

H2: Spol ne utječe na opseg glasa. Učenici i učenice imaju (približno) jednak opseg glasa.

H3: Izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti utječu na opseg glasa. Učenici koji pohađaju pjevačke aktivnosti imaju veći opseg glasa od ostalih učenika.

H4: Mjesto stanovanja ne utječe na opseg glasa. Učenici splitske škole i škole u Orašcu imaju približno isti opseg glasa.

Metodologija istraživanja

Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 157 učenika i učenica u prvim četirima razredima osnovne škole tijekom drugog polugodišta školske godine 2016./2017. Istraživanje je provedeno u Splitu, u Osnovnoj školi "Spinut" te u Orašcu, malom naselju u sastavu općine Dubrovnik, u Osnovnoj školi "Antun Masle".

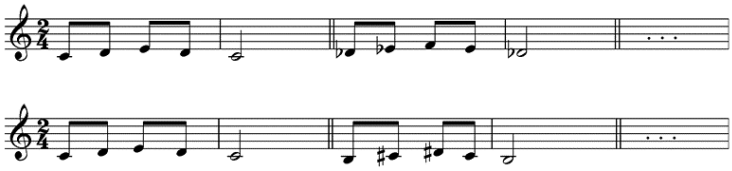
Dob	Spol		Mjesto stanovanja		Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti		Ukupno dob
	M	Ž	Grad	Naselje	Da	Ne	
1. razred	25	23	22	26	1	47	48
2. razred	19	24	21	22	1	42	43
3. razred	9	17	15	11	6	20	26
4. razred	19	21	25	15	21	19	40
Ukupno	72	85	83	74	29	128	157

Tablica 1. Struktura uzorka (N=157)

U tablici 1. prikazana je struktura ispitanika po dobi, odnosno prema razredu koji učenici pohađaju, spolu, mjestu stanovanja te pohađanju izvannastavnih i izvanškolskih pjevačkih aktivnosti. Od ukupnog broja ispitanika, 83 učenika (52,9%) je iz Splita, a 74 učenika (47,1%) iz Orašca. Uzorak čini 72 muška (45,9%) i 85 ženskih (54,1%) ispitanika. Od 157 učenika njih 29, odnosno 18,5%, pohađa izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti.

Instrument i postupak ispitivanja

Zadatak ispitanika bio je da nakon odsviranog transponirajućeg melodijskog primjera (Primjer 1) na klavijaturi, pjevanjem na neutralni slog, ponove melodijski primjer kako bismo mogli zabilježiti sposobnost ponavljanja tonova i opseg glasa djeteta.



Primjer 1. Transponirajući melodijski primjer

Sudionicima ispitivanja objašnjena je svrha provođenja istraživanja te da se ispitivanje neće ocjenjivati. Za potrebe istraživanja oblikovana je tablica (Tablica 2) u koju su se bilježile za istraživanje relevantne informacije o učenicima. Tablica se sastoji od sljedećih rubrika: dob (razred), spol, mjesto stanovanja, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti te opseg glasa.

Nakon završenog postupka ispitivanja svi rezultati pretvoreni su u herce (Hz) te u polustepene da bismo podatke mogli statistički obraditi.

Razred	Spol	Mjesto stanovanja	Izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti	Opseg glasa

Tablica 2. Primjer tablice za ispitivanje opsega glasa korištene u istraživanju

Analiza rezultata i interpretacija

H1: Dob utječe na opseg glasa. Učenici viših razreda imaju veći opseg glasa od učenika nižih razreda.

Kako bi se ispitalo utječe li dob na opseg glasa, korištena je varijabla razred, odnosno ispitalo se utječe li pohađanje određenog stupnja obrazovanja (razreda) na opseg glasa učenika.

Razred	N	M	S.D.
1.	48	4,52	1,22
2.	43	4,60	1,28
3.	26	5,82	2,44
4.	40	6,98	2,48
Ukupno	157	5,38	2,11

Tablica 3. Opseg glasa po razredima

Razred	N	Subset		
		2	3	1
1.	48	4,52		
2.	43	4,60		
3.	26		5,82	
4.	40			6,98
p		0,84	1,00	1,00

Tablica 4. Odnos opsega glasa po razredima

Kao što je vidljivo u tablici 4, učenici 1. i 2. razreda ne razlikuju se u opsegu glasa i pokazuju značajno manji opseg od učenika 3. i 4. razreda, zatim po opsegu slijede učenici 3. razreda, dok učenici 4. razreda pokazuju najveći opseg glasa.

	Razred	N	M	S.D.
Najdublji ton glasa	1.	48	241,24	14,96
	2.	43	245,75	42,34
	3.	26	242,70	18,05
	4.	40	237,42	17,05
	UKUPNO	157	241,74	26,16
Najviši ton glasa	1.	48	409,43	54,74
	2.	43	412,72	62,70
	3.	26	493,33	152,24
	4.	40	553,76	168,99
	UKUPNO	157	461,00	129,06

Tablica 5. Postignuti najdublji i najviši tonovi po dobi

Za analizu je korištena jednosmjerna analiza varijance. Utvrđeno je da pretpostavka jednakosti varijanci nije zadovoljena, zbog čega je korišten robustni Welchov test analize varijance. Nađena je statistički značajna razlika među razredima, odnosno nađena je statistički značajna dobna razlika u opsegu glasa učenika (F=12,65, p=0,00). Razlike su vidljive u tablici 3, no, radi jasnije interpretacije, proveden je post-hoc test Student-Newman-Keuls.

Razred	N	Subset		
		2	3	1
1.	48	409,43		
2.	43	412,72		
3.	26		493,33	
4.	40			553,76
p		0,90	1,00	1,00

Tablica 6. Odnos postignutih najviših tonova glasa po razredima

Razred	Srednje vrijednosti	Opseg glasa	Najdublji ton glasa	Najviši ton glasa
1.	Aritmetička sredina	4,52	241,24	409,43
	Medijan	4,75	246,94	391,99
	Mod	5,00	246,94	391,99
	Standardna devijacija	1,22	14,96	54,74
	Opseg	5,50	41,62	229,58
2.	Aritmetička sredina	4,60	245,75	412,72
	Medijan	4,50	246,94	391,99
	Mod	4,00	246,94	391,99
	Standardna devijacija	1,28	42,34	62,70
	Opseg	6,00	273,88	329,62
3.	Aritmetička sredina	5,82	242,70	493,33
	Medijan	5,00	246,94	440,00
	Mod	3,50	220,00	391,99
	Standardna devijacija	2,44	18,05	152,24
	Opseg	9,50	57,18	550,37
4.	Aritmetička sredina	6,98	237,42	553,76
	Medijan	6,75	246,94	493,88
	Mod	6,00	246,94	440,00
	Standardna devijacija	2,48	17,05	168,99
	Opseg	10,00	65,628	658,13

Tablica 7. Srednje vrijednosti opsega glasa učenika po razredima

Provedena je analiza razlika u postizanju najdubljeg i najvišeg tona glasa među učenicima različitih dobnih skupina. Pri tom je ponovno korištena jednosmjerna analiza varijance. Za ispitivanje najdubljeg tona glasa zadovoljena je pretpostavka jednakosti varijanci pa je korišten standardni koeficijent ANOVA-e, dok za

ispitivanje najvišeg nije zadovoljena pretpostavka jednakosti varijanci pa je korišten Welchov statistik. Učenici različitih razreda ne razlikuju se u postizanju dubljih tonova (F=0,72, p>0,05), ali razlika je nađena u dobnim skupinama s obzirom na postizanje najviših tonova glasa (F=10,93, p=0,00).

Nepostojanje značajnih razlika u najdubljim tonovima, odnosno postojanje u najvišim tonovima vidljivo je u tablici 5, no, radi jasnije interpretacije proveden je Student-Newman-Keuls post-hoc test u postignutim najvišim tonovima glasa učenika (gdje je i nađena statistički značajna razlika s obzirom na dob).

Kao što se može vidjeti u tablicama 6 i 7, razlike su slične po dobnim skupinama, kao i kod opsega glasa. Učenici 1. i 2. razreda ne razlikuju se u postizanju najviših tonova i imaju značajno manji opseg u visinu od učenika 3. i 4. razreda, zatim više tonove postižu učenici 3. razreda, dok učenici 4. razreda pokazuju značajno najviše tonove glasa u odnosu na ostale dobne skupine.

H2: Spol ne utječe na opseg glasa. Učenici i učenice imaju jednak opseg glasa.

Kako bi se ispitalo utječe li spol na opseg glasa učenika, proveden je t-test. Pri tom su korištene varijable za opseg glasa, kao i postizanje najdubljih i najviših tonova učenika.

Spol	N	M	S.D.
Muško	72	5,15	1,66
Žensko	85	5,58	2,43
Muško	72	5,15	1,66
Žensko	85	5,58	2,43
Muško	72	431,93	90,15
Žensko	85	485,62	150,75

Tablica 8. Razlike u opsegu glasa s obzirom na spol

Spol	Srednje vrijednosti	Opseg glasa	Najdublji ton glasa	Najviši ton glasa
Muško	Aritmetička sredina	5,15	234,05	431,93
	Medijan	5,00	220,00	391,99
	Mod	5,00	220,00	391,99
	Standardna devijacija	1,66	16,99	90,15
	Opseg	10,00	65,62	550,37
Žensko	Aritmetička sredina	5,58	248,26	485,62
	Medijan	5,00	246,94	440,00
	Mod	4,00	246,94	391,99
	Standardna devijacija	2,43	30,55	150,75
	Opseg	10,00	273,88	694,10

Tablica 9. Srednje vrijednosti opsega glasa učenika po spolu

Utvrđeno da nema razlike u opsegu glasa između učenika različitog spola, ali postoje razlike u spolovima s obzirom na postizanje najdubljih i najviših tonova. Kao što se iz tablice 8 može vidjeti, učenici postižu značajno dublje tonove od učenica, a učenice značajno više tonove od učenika. Pri tom su razlike u dubljim tonovima nešto manje nego što su razlike u višim tonovima. Napomenimo i to da kod rezultata ispitivanja najviših postignutih tonova postoje značajno veće varijacije, odnosno značajno veće individualne razlike. Kod učenica izrazito veće (sdm=90,15, sdž=150,75).

Ispitano je faktorskom analizom varijance postoji li kakva interakcija dobi i spola, odnosno utječu li te varijable u nekom suodnosu na opseg glasa učenika, no, nije nađena značajna interakcija ($F=0,70$, $p>0,05$). U tablici 9 prikazane su srednje vrijednosti opsega glasa učenika po spolu.

H3: Izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti utječu na opseg glasa. Učenici koji pohađaju izvananstavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti imaju veći opseg glasa od ostalih učenika.

Kako bi se ispitalo utječe li pohađanje glazbene aktivnosti na opseg glasa učenika, proveden je t-test. Pri tom su korištene varijable za opseg glasa, kao i postizanje najdubljih i najviših tonova učenika.

Izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti	N	M	S.D.
Da	29	8,05	2,40
Ne	128	4,78	1,50
Da	29	246,40	50,47
Ne	128	240,69	16,52
Da	29	627,12	182,46
Ne	128	423,36	73,42

Tablica 10. Razlike u opsegu glasa s obzirom na pohađanje izvannastavnih aktivnosti

Pri tom je utvrđeno da postoji razlika u opsegu glasa između učenika koji pohađaju i koji ne pohađaju izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti, postoje i razlike s obzirom na postizanje najviših tonova, dok na postizanje najdubljih tonova pohađanje izvannastavnih i izvanškolskih pjevačkih aktivnosti nema utjecaja.

Izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti	Srednje vrijednosti	Opseg glasa	Najdublji ton glasa	Najviši ton glasa
Da	Aritmetička sredina	8,05	246,40	627,12
	Medijan	8,00	246,94	659,25
	Mod	6,00	246,94	440,00
	Standardna devijacija	2,40	50,47	182,46
	Opseg	8,50	297,88	658,13
Ne	Aritmetička sredina	4,78	240,69	423,36
	Medijan	4,50	246,94	391,99
	Mod	5,00	246,94	391,99
	Standardna devijacija	1,50	16,52	73,42
	Opseg	8,00	73,66	404,79

Tablica 11. Srednje vrijednosti opsega glasa učenika s obzirom na pohađanje izvannastavnih i izvanškolskih pjevačkih aktivnosti

Kao što je iz tablice 10 vidljivo, učenici koji pohađaju izvannastavne i izvaškolske pjevačke aktivnosti imaju značajno veći opseg glasa od ostalih učenika. Postižu i izrazito više najviše tonove glasa od ostalih učenika (M=627,12). No, pri tom treba naglasiti da postoje velike individualne razlike među tim učenicima

(S.D.=182,47). U tablici 11 prikazane su srednje vrijednosti opsega glasa učenika s obzirom na to pohađaju li ili ne izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti.

Ispitano je faktorskom analizom varijance postoji li kakva interakcija dobi i pohađanja izvannastavnih i izvanškolskih pjevačkih aktivnosti, odnosno utječu li te varijable u nekom suodnosu na opseg glasa učenika, no nije nađena značajna interakcija (F=1,43, p>0,05).

H4: Mjesto stanovanja ne utječe na opseg glasa. Učenici splitske škole i škole u Orašcu imaju približno isti opseg glasa.

Kako bi se ispitalo utječe li mjesto stanovanja na opseg glasa učenika, proveden je t-test. Pri tom su korištene varijable za opseg glasa, kao i postizanje najdubljih i najviših tonova učenika.

Mjesto stanovanja	N	M	S.D.
Split	83	6,38	2,15
Orašac	74	4,27	1,40
Split	83	241,32	32,13
Orašac	74	242,22	17,39
Split	83	514,89	148,53
Orašac	74	400,55	61,69

Tablica 12. Razlike u opsegu glasa s obzirom na mjesto stanovanja

Utvrđeno je da postoji razlika u opsegu glasa između učenika iz Splita i Orašca; postoje i razlike s obzirom na postizanje najviših tonova, dok na postizanje najdubljih tonova mjesto stanovanja nema utjecaja. Kao što se u tablici 12 može vidjeti, učenici iz Splita imaju značajno veći opseg glasa od učenika iz Orašca. Postižu i izrazito više najviše tonove glasa od učenika iz Orašca (M=514,90). No, pri tom treba naglasiti da postoje velike individualne razlike među tim učenicima (S.D.=148,53). U tablici 13 prikazane su vrijednosti opsega glasa s obzirom na mjesto stanovanja učenika i dob, odnosno razred, a u tablici 14 srednje vrijednosti opsega glasa učenika s obzirom na mjesto stanovanja.

Razred	Mjesto stanovanja	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	N
1,00	Split	5,11	0,96	22
	Orašac	4,01	1,20	26
	Ukupno	4,52	1,22	48
2,00	Split	5,26	1,26	21
	Orašac	3,97	0,98	22
	Ukupno	4,60	1,28	43
3,00	Split	7,03	2,44	15
	Orašac	4,18	1,18	11
	Ukupno	5,82	2,44	26
4,00	Split	8,06	2,12	25
	Orašac	5,20	2,01	15
	Ukupno	6,98	2,48	40
Ukupno	Split	6,38	2,15	83
	Orašac	4,27	1,40	74
	Ukupno	5,38	2,11	157

Tablica 13. Vrijednosti opsega glasa s obzirom na razred i mjesto stanovanja učenika

Mjesto stanovanja	Srednje vrijednosti	Opseg glasa	Najdublji ton glasa	Najviši ton glasa
Split	Aritmetička sredina	6,38	241,32	514,89
	Medijan	6,00	246,94	440,00
	Mod	5,00	246,95	391,99
	Standardna devijacija	2,15	32,13	148,53
	Opseg	8,50	297,88	638,53
Orašac	Aritmetička sredina	4,27	242,22	400,55
	Medijan	4,00	246,94	391,99
	Mod	4,00	246,94	391,99
	Standardna devijacija	1,40	17,39	61,69
	Opseg	6,00	73,66	365,59
	Opseg	6,00	73,66	365,59

Tablica 14. Srednje vrijednosti opsega glasa učenika s obzirom na mjesto stanovanja

Ispitano je faktorskom analizom varijance postoji li kakva interakcija dobi i mjesta stanovanja, odnosno utječu li te varijable u nekom suodnosu na opseg glasa učenika te je pri tom nađena značajna interakcija ($F=3,50$, $p<0,02$). Snaga efekta interakcije je umjerena ($\eta=0,07$), zbog čega tu interakciju treba uzeti u obzir. Opseg glasa učenika iz Splita od 2. razreda raste puno brže kroz ostale razrede od opsega glasa učenika iz Orašca.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja uvelike korespondiraju s rezultatima novijih istraživanja opsega glasa u djece rane školske dobi (Krnić, M. i Sviličić, N., 2015). Rezultati ispitivanja pokazuju da nema značajne razlike u opsegu glasa među učenicima 1. i 2. razreda osnovne škole te da imaju značajno manji opseg od učenika 3. i 4. razreda. Zatim po opsegu slijede učenici 3. razreda, dok učenici 4. razreda pokazuju značajno najveći opseg glasa. U 1. i 2. razredu srednje vrijednosti opsega glasa učenika bile su od h do g^1. U 3. razredu srednja vrijednost opsega glasa učenika bila je od a do g^1, a u 4. razredu od h do h^1. Očekivano, iz rezultata istraživanja, iščitavamo činjenicu da se opseg dječjih glasova povećava s odrastanjem. Na istu činjenicu ukazuju i istraživanja Rutkowske i Miller (2003), Welcha (1979) te Krnić i Sviličić (2015).

Rezultati istraživanja pokazali su da ne postoji značajna razlika u opsegu glasa između djevojčica i dječaka, odnosno da spol ne utječe značajno na opseg dječjega glasa kod djece rane školske dobi. Prosječni opseg glasa kod dječaka bio je od a do g^1, a kod djevojčica od h do a^1. Takvi rezultati odstupaju od ranijih istraživanja, pri čemu valja naglasiti da Jerković (2001) ističe da glasovi dječaka imaju nešto veći opseg od glasova djevojčica, a Krnić i Sviličić (2015) tvrde da djevojčice imaju veći opseg glasa od dječaka. Ipak, ovim je istraživanjem utvrđeno da dječaci postižu dublje tonove od djevojčica, a djevojčice postižu više tonove od dječaka.

Nadalje, ovim smo istraživanjem ustanovili kako je opseg glasa kod djece koja žive u malim naseljima znatno manji od glasa djece koja žive u gradu, što bi značilo da mjesto stanovanja utječe na razvoj dječjega glasa, odnosno na njegov opseg.

Istraživanjem smo ustanovili da učenici koji pohađaju izvannastavne i izvanškolske pjevačke aktivnosti u prosjeku imaju veći opseg glasa od učenika koji ih ne pohađaju. Na istu činjenicu ukazuju i rezultati istraživanja Krnić i Sviličić (2015). U spomenute aktivnosti ubrojili smo pjevanje u školskom, dječjem i crkvenom zboru, dječjoj klapi te pohađanje glazbene škole.

Zaključimo kako je neophodno daljnje proučavanje i sustavno praćenje ove problematike kako bismo doprinijeli kvalitetnijem radu na vokalnoj naobrazbi dječjih glasova i njegovanju istih.

Literatura

Cooper, N. A. (1992). *Selected factors related to children's singing accuracy: Pitch discrimination, vocal pitch accuracy*. Dissertation Abstracts International, 53, 4244 A.

Cvejić, N. (1980). *Savremeni belkanto*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.

Flowers, P. J. i Dunne-Sousa, D. (1990). Pitch-pattern accuracy, tonality, and vocal range in preschool children's singing. *Journal of Research in Music Education*, 38(2), 102-114.

Goetze, M. (1986). *Factors affecting accuracy in children's singing*. Dissertation Abstracts International, 46, 10.

Green, G. A. (1993). Unison versus individual singing and elementary students' vocal pitch accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 42(2), 105-114.

Jerković, J. (2001). *Osnove dirigiranja II: interpretacija*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.

Krnić, M. i Sviličić, N. (2015). Utjecaj demografskih čimbenika na opseg glasa u djece rane školske dobi. *Život i škola*, 61(1), 63-77.

Levinowitz, L. M. (1989). An investigation of preschool children's comparative capability to sing songs with and without words. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 100, 14-19.

Lyon, J. T. (1993). Teaching all students to sing on pitch. *Music Educators Journal*, 80(2), 20-22.

Moore, R. S. (1991). Comparison of children's and adults' vocal ranges and preferred tessituras in singing familiar songs. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 107, 13-22.

Požgaj, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Rakijaš, B. (1971). *Muzički odgoj djeteta*. Zagreb: Školska knjiga.

Ries, A. (2005). The Child Voice as Social Construct. *The Phenomenom of Singing*, 1, 257-267.

Rutkowski, J. (1989). *The effect of restricted song range on kindergarten children's use of singing voice and development attitude*. Dissertation Abstracts International, 47, 2072 A.

Rutkowski, J. i Snell Miller, M. (2003). A longitudinal study of elementary children's acquisition of their singing voices. *Applications of research in music education*, 22(1), 5-14.

Tatem, F. L. (1990). *Effects of selected timbres, tasks, grade level, and gender on vocal pitch-matching accuracy of kindergarten through third-grade children*. Dissertation Abstracts International, 51, 3009.

Welch, G. F. (1979). Vocal range and poor pitch singing. *Psychology of Music*, 7(2), 13-21.

Wilson, D. S. (1971). *A study of the child voice from six to twelve*. Dissertation Abstracts International, 31, 5453 A.

Završki, J. (1979). *Rad s pjevačkim zborom*: Metodički priručnik za nastavnike glazbene kulture i voditelje dječjih pjevačkih zborova. Zagreb: Školska knjiga.

THE INFLUENCE OF DEMOGRAPHIC FACTORS ON THE VOCAL RANGE OF CHILDREN OF EARLY SCHOOL AGE

Abstract

This paper has examined the influence of some demographic factors (gender, age, place of residence, extra-curricular singing activities) on the vocal range of children of early school age. The research included a measurement of vocal range of 157 lower grade students in elementary schools in Dubrovnik and Split. The results indicate that the place of residence influences the student's voice range; students from Split have a significantly larger vocal range than students from Dubrovnik. Also, the results suggest that there is a positive influence of extra-curricular singing activities on the development of vocal range. The research results also show that there are no significant differences in vocal range between male and female students, and that age influences vocal range, that is, third and fourth grade students have, on average, larger vocal range than the students of the first two grades of elementary school. The authors propose continuous and systematic monitoring of the vocal abilities of students of lower grades of elementary school, with the aim of improving the teaching methodology of singing with that population.

Keywords: children's voice, the voice range, extra-curricular singing activities, demographic factors.

KAZALIŠNI UMJETNICI I PEDAGOZI – PROTIVNICI ILI SURADNICI? KOMUNIKACIJA KAZALIŠNIH UMJETNIKA I PEDAGOGA U HRVATSKIM LUTKARSKIM KAZALIŠTIMA

Livija Kroflin
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 792.97:37

Sažetak

Po definiciji, predstave za djecu upućene su djeci. No, budući da ih stvaraju odrasli, pitanje je koliko njihova shvaćanja i način rada korespondiraju s potrebama, shvaćanjima i interesima njihove publike, kojim se kriterijima vode i bave li se pitanjima koji su sadržaji i kakav način prikazivanja primjereni kojoj dobi.

Djeca su zahvalna publika jer još nisu opterećena predrasudama i iskreno reagiraju na ponuđeni sadržaj. Istovremeno, ona nemaju životno iskustvo te je stoga odgovornost stvaratelja kazališnih predstava utoliko veća.

Međutim, djeca ne idu samostalno u kazalište, njih dovode roditelji, odgojitelji, učitelji. Zbog toga kazališta za djecu uglavnom vode više računa o odraslim gledateljima nego o dječjoj publici kojoj je predstava nominalno namijenjena. Ponekad autori pribjegavaju dvosmislenostima i dnevnopolitičkim aluzijama za koje smatraju da će zabaviti mame i tate, a ponekad se umiljavaju pedagozima, težeći sadržajima koji se smatraju "odgojnim", "obrazovnim", "primjerenim", "društveno prihvatljivim", "dopuštenim", "pristojnim", "prikladnim"...

Postavlja se pitanje je li potrebna komunikacija umjetnika i pedagoga, postoji li ona, a ako postoji, kakva je. Postoji li zbog stvarne potrebe da se ujedinjavanjem znanja iz različitih područja dođe do zajedničkih odgovora kako na najbolji način pristupiti kazališnom stvaralaštvu za djecu određene dobi ili postoji radi zadovoljavanja forme, odnosno dobivanja "dopuštenja" pedagoga koje će pomoći boljoj prodaji u vrtićima, odnosno školama? Koliko je suradnja kazališnih umjetnika s jedne i dječjih psihologa i pedagoga s druge strane potrebna, koliko je kreativna a koliko ograničavajuća? Postoji li među tim strukama međusobno razumijevanje i povjerenje?

Metodama anketiranja i intervjuiranja prikupljeni su podatci o suradnji umjetnika i pedagoga u pet hrvatskih javnih gradskih kazališta lutaka da bi se pokazalo postoji li takva suradnja i ostvaruje li se tijekom stvaranja predstave ili kad je predstava završena, što se od te suradnje očekuje, utječe li sud pedagoga na prihvaćenost i prodaju predstave (slobodnu, odnosno po školama i vrtićima) te smatraju li kazališta da je takva suradnja korisna i poticajna ili, naprotiv, ograničavajuća.

Ključni pojmovi: lutkarska predstava, suradnja kazališnih umjetnika i pedagoga, dječja publika, primjerenost kazališne predstave dobi djeteta

Uvod

U članku 31. Konvencije o dječjim pravima Ujedinjenih naroda piše da djeca imaju pravo na kulturu i umjetnost. Dakle, i na kazalište, podsjeća Wolfgang Schneider i nastavlja: *Ona nisu samo budući kazališni gledatelji, već trebaju biti i današnji. Ne služe regrutaciji buduće publike i valja ih shvatiti ozbiljno – danas i ovdje* (Schneider, W., 2002, 8).

Postavlja se pitanje shvaćaju li kazališta za djecu zaista ozbiljno svoju publiku. I jesu li doista djeca ciljana publika dječjih predstava? Po definiciji, predstave za djecu upućene su djeci. No, budući da ih stvaraju odrasli, pitanje je koliko njihova shvaćanja i način rada korespondiraju s potrebama, shvaćanjima i interesima njihove publike, kojim se kriterijima vode i bave li se pitanjima koji su sadržaji i kakav način prikazivanja primjereni kojoj dobi.

Osim toga, djeca ne idu samostalno u kazalište, njih dovode roditelji, odgojitelji, učitelji. Zbog toga kazališta za djecu uglavnom vode više računa o odraslim gledateljima nego o dječjoj publici kojoj je predstava nominalno namijenjena. Ponekad autori pribjegavaju dvosmislenostima i dnevnopolitičkim aluzijama za koje smatraju da će zabaviti mame i tate, a ponekad se umiljavaju pedagozima, težeći sadržajima koji se smatraju "odgojnim", "obrazovnim", "primjerenim", "društveno prihvatljivim", "dopuštenim", "pristojnim", "prikladnim"...

Djeca su zahvalna publika jer još nisu opterećena društvenim normama, tradicijom, predrasudama te otvoreno i iskreno reagiraju na ponuđeni sadržaj. Istovremeno, oni nemaju životno iskustvo, stoga je odgovornost stvaratelja kazališnih predstava utoliko veća.

Od djece se ne može očekivati da artikuliraju svoj sud o predstavi. Većinom će reći da im se predstava svidjela, pogotovo odgovarajući na sugestivno postavljena pitanja poput "Zar ne da ti se svidjelo?" ili "Baš je bila lijepa predstava, je l' da?" i slična. Željet će ugoditi odraslome koji im postavlja pitanje i odgovor će biti pozitivan. Da bi se dobilo iskreno mišljenje, s djecom se treba baviti: razgovarati, crtati, igrati se... Pa ni neposredne reakcije dječje publike tijekom predstave još ne moraju ništa značiti. Izjave poput "djeca su najstroža publika" možemo odmah odbaciti kao najobičnije floskule, utoliko više što su obično izrečene pokroviteljskim tonom i smiješkom. Doduše, ako se djeca na predstavi dosađuju, prilično je jasno da je predstava neprimjerena. Ali ako se djeca vesele, plješću i viču, to može značiti samo da ih je predstava "kupila" zaraznim ritmom i šarenilom, u kojemu se možda skrivaju kič, neukus i sasvim problematični sadržaji.

Jesu li, dakle, potrebni posrednici između djece i kazališta? Tko su oni, kakvi bi trebali biti i što bi trebali raditi? Čemu, uostalom, "služi" kazalište?

Pedagoško sredstvo ili umjetnost?

Relativno novo shvaćanje o dijeljenju svijeta na onaj za odrasle i onaj za djecu (gdje se kreiraju posebna odjeća, igračke, hrana, zabava... za djecu) rezultiralo je i pojavom kazališta za djecu. Ono je u prvo vrijeme bilo didaktičko, htjelo je poučavati, pomagati usvajanju školskoga gradiva. Kasnije se javljaju autori (u teoriji i praksi) koji se sve više zalažu za umjetničku komponentu jer da *kazalište (...) ne mora biti ni pedagoški vrijedno, niti služiti stručnim zahtjevima bilo kakve prevencije. Kazalište mora biti umjetnost*, kaže Schneider, ali ne zaboravlja upozoriti na odgovornost koju takva umjetnost ima, koja je *svojoj publici, naravno, društveno odgovorna – a već to je užasno teško* (Schneider, W., 2002, 112).

Prvo lutkarsko kazalište za djecu u Njemačkoj osnovali su još 1858. legendarni lutkar Josef Leonard Schmid i grof Franz von Pocci. Popularni Papa Schmid smatrao je lutkarsko kazalište idealnim oblikom zabave i pouke (*sic*!) za djecu, a takva je očekivanja imala i javnost (Jurkowski, H., 2005).

U 20. stoljeću lutkarstvo postaje vrlo privlačno pedagozima. U tadašnjoj Čehoslovačkoj, na primjer, koja ima bogatu lutkarsku tradiciju, između dva rata bilo je više od 1350 lutkarskih družina, koje uglavnom predstavljaju po školama (Jurkowski, H., 2007). Lutkarstvo je bilo osobito važno u državama s novim društvenim i političkim uređenjem koje je zahtijevalo popularizaciju. U Sovjetskom Savezu, nakon revolucije 1917., *u prvim je mjesecima svog postojanja Narodni komesarijat odredio svrhovitost lutkarskog kazališta: prvo – kao propagandističko kazalište* (...)*, i drugo – kao kazalište za djecu, koju treba obrazovati prema komunističkoj ideologiji* (Jurkowski, H., 2007, 131).

Situacija u Hrvatskoj danas

Kazalište za djecu na margini je društvenog interesa. Lutkarsko kazalište (koje, *nota bene*, u svom korpusu ima i predstave za odrasle, što je činjenica koja se sustavno zaboravlja, ignorira ili uopće ne poznaje), čini se, našlo se na margini margine. O kazalištu za djecu malo se govori, a još manje piše, slabo se proučava. Pa ipak, ima i ustanova i pojedinaca koji to područje vrlo ozbiljno shvaćaju i ne odustaju od kazališta, iako se ponekad pitaju čemu. Naime, istraživanja pokazuju (potvrđuju ono što je i "golim okom" vidljivo) da djeca sve manje idu u kazalište.

Na stručnom skupu koji je organiziralo Gradsko kazalište lutaka Rijeka 2008. godine o društvenoj odgovornosti kazališta za djecu provlačile su se, kako je to formulirao moderator skupa Jasen Boko, *dvije osnovne koncepcije gledanja na kazalište za djecu i mlade i lutkarsko, jedna je pedagoška, jedna estetska* (Sudionici..., 2008, 122), pri čemu su neki sudionici ove dvije kategorije gledali kao oštro razgraničene, ponekad, stekao bi se dojam, čak nepomirljive, dok ih je većina željela pomiriti i zalagala se za spajanje tih dviju funkcija.

Znakovit je naziv spomenutoga stručnog skupa: "Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta". Iako je on odraz hrvatske kazališne zbilje, valja napomenuti da ipak ne odražava tu zbilju u potpunosti ili, kako je Abdulah Seferović naglasio: *Po meni, svrstati javna lutkarska kazališta među kazališta za djecu bilo bi suprotno hrvatskoj lutkarskoj tradiciji i praksi, bez obzira što u lutkarskim dvoranama najčešće sjede djeca* (Sudionici..., 2008, 122). Hrvatska lutkarska praksa itekako poznaje predstave za odrasle koje su gostovale diljem svijeta i dobivale brojne nagrade na festivalima, u čemu je prednjačilo upravo Seferovićevo matično kazalište, Kazalište lutaka Zadar. Kao što su neke dramske, glazbene ili plesne predstave za odrasle, a druge za djecu, isto vrijedi i za lutkarske. No, kako u ovome tekstu govorimo o kazalištu za djecu, ograničujemo se na lutkarske predstave *za djecu*. Seferović je na spomenutom skupu bio predstavnik one struje koja se bori protiv didaktičnosti u kazalištu. Polazi od tvrdnje da se *na lutkarstvo (...) nerijetko gleda (...) kao na specifičnu vrstu odgojne djelatnosti*, da *inercija naslijeđenih uvjerenja (...) još uvijek podržava zamisao o lutkarstvu kao o svojevrsnom odgojnom servisu* (Seferović, A., 2008, 38) te da *dobar dio lutkara još uvijek vjeruje u slogan "Dok je školstva bit će i lutkarstva"!* (Seferović, A., 2008, 39). No, on tvrdi da lutkarsko kazalište nije *kazalište za odgoj djece. Lutkarsko je kazalište također kazalište* (Seferović, A., 2008, 40). Predstava nije didaktičko pomagalo, nego mora biti umjetničko djelo. Uostalom, kaže on, naša kazališta *uopće nisu strukovno osposobljena za bilo kakav odgoj djece, niti je to njihov posao* (Seferović, A., 2008, 38).

Nataša Govedić zagovara *različite aspekte kreativne suradnje između pedagogijskih i umjetničkih struka, kao i suradnju obiju navedenih disciplina s djecom kao autorima* (Govedić, N., 2008, 22). Smatra da bi ravnatelji dječjih kazališta, kao i redatelji, trebali biti upoznati s aktualnom pedagogijskom edukacijom, s obzirom na ne samo umjetničku, nego i pedagogijsku orijentaciju kazališne institucije, da bi na kazališnim akademijama trebao postojati smjer koji bi povezao različita znanja scenskog i pedagogijskog rada na dječjem repertoaru te da bi u kazalištima vrijedilo *pokrenuti niz kontinuiranih radionica koje bi spajale pedagogijska, psihologijska*

i umjetnička iskustva oslobađanja dječje kreativnosti te uopće uvažavanja specifičnih dječjih potreba s obzirom na umjetničke sadržaje (Govedić, N., 2008, 28).

Iva Gruić smatra da kazalište za djecu ima *dvije osnovne društvene odgovornosti: odgojnu i estetsku* (Gruić, I., 2008, 31). Zalaže se za *izuzetno pažljivo promišljanje priča koje biramo za predstave i još pažljivije bdijenje nad smislom predstave. U estetskom smislu to znači stalnu težnju prema dobrom kazalištu. Jer tu razlike između kazališta za djecu i kazališta za odrasle ne postoje* (Gruić, I., 2008, 36). Svjesna je potrebe obrazovanja učitelja o kazališnoj umjetnosti pa ističe kako je po novom programu na Učiteljski fakultet u Zagrebu uveden predmet Scenska kultura (Sudionici..., 2008).

Ivica Šimić ulogu pedagoga (i uopće odraslih koji odlučuju na koju će predstavu dovesti dijete) vidi dvojako. *Djeca gledaju onu predstavu za koju odrasli odluče da je dobra, lijepa, poželjna, primjerena itd. Ova specifična situacija ima svojih dobrih strana jer prije svega štiti djecu od neprimjerenih sadržaja i neprihvatljivih estetičkih, etičkih ili moralnih poruka. Ova "cenzura" neophodno je potrebna i zato je pozicija pedagoga, bio to roditelj, učitelj ili teta u vrtiću, dobra i poželjna, no vrlo nezavidna. (...) Ova uloga, međutim, ima i svojih negativnih strana. Problem nastaje onda kada se intencije umjetnika i odrasle publike razilaze i kada odrasli na drugačiji način od umjetnika procjenjuju jedno umjetničko djelo namijenjeno djeci* (Šimić, I., 2008, 46). Navodi primjer iz osobnog iskustva kad je režirao predstavu u kojoj glavni lik umire, zbog čega mnogi pedagozi nisu htjeli na tu predstavu dovesti djecu jer su smatrali da je tema za njih neprimjerena, teška i da kazalište mora, prije svega, djecu zabaviti.

Shvaćanje o neprimjerenim temama u kazalištu za djecu, srećom, sve više zamjenjuje shvaćanje da nema neprimjerenih tema, nego samo neprimjerenog načina prikazivanja. Drugim riječima, djeci se i s kazališne scene može govoriti o bilo kojoj temi koja im je bliska, s kojom se susreću u životu, samo način prikazivanja mora voditi računa o dobi djeteta, o stupnju njegova kognitivna i emocionalnog razvoja.

U posljednje je vrijeme vrlo popularna predstava "Patka, smrt i tulipan", nastala prema slikovnici (*sic*!) Wolfa Erlbrucha. Igraju je razna europska kazališta. Izvedba lutkarskoga kazališta iz Ljubljane gostovala je na PIF-u u Zagrebu i na Lutkokazu u Osijeku. I u Ljubljani i u Zagrebu i u Osijeku reakcije su bile vrlo slične: odrasli su bili ganuti, skrivećki su brisali suze, a djeca su bila mirna i vedra. Iako je Smrt, uz Patku, glavni lik, iako cijela predstava govori o neizbježnosti smrti, iako Patka na kraju zaista i umre.

Dob djeteta

Već smo se nekoliko puta dotaknuli problema "primjerenosti predstave dobi djeteta". Također, neprestano se provlači svijest da djecu u kazalište dovode odrasli, da je, dakle, važno privući odrasle kako bi oni doveli djecu. *Kazalištarci, spretni i duhoviti kakvi već jesu*, kaže Ivica Šimić, *vrlo dobro znaju zaigrati na onu kartu koja će pobuditi najbolju reakciju kod odraslih, a to je garancija uspjeha. Koliko sam puta svjedočio predstavama za djecu koje su bile prepune političkih aluzija, viceva i asocijacija iz svijeta odraslih koje djeca ne razumiju. Koliko puta sam vidio kako se odrasli iskreno i dobro zabavljaju na dječjoj predstavi, dok ih dijete povlači za rukav i pita "Tata, a što je teta rekla?"* (Šimić, I., 2008, 48).

Razne dvosmislenosti (pri čemu oba smisla razumiju jedino odrasli, a ponekad onog drugog smisla i nema), lutke čiji lik podsjeća na poznatog političara (poznatoga kome?), ironija koju dijete ne razumije, vulgarizmi, agresija... svemu tome, složit će se mnogi, nije mjesto u kazalištu za djecu.

Magdalena Lupi, koja govori sa stajališta dramaturginje, kao i sa stajališta ravnateljice kazališta lutaka, jednim od glavnih problema vidi *pitanje primjerenosti dobi za koju se određeni tekstovi, dramatizacije i adaptacije za djecu pišu, odnosno predstava koje se za njih postavljaju* (Lupi Alvir, M., 2017, 42). Njezino je mišljenje da se u našim kazalištima za djecu *često zaboravljamo baviti i primjerenošću određenog sadržaja i temata, načina izvedbe usmjerenog određenoj dobi (pri čemu nikako ne bismo smjeli podcijeniti, ali ni precijeniti niti jednu dobnu skupinu!) pa umjesto toga susrećemo predstave koje kao da vode jednosmjeran dijalog, ne osluškuju svoju publiku i zadovoljavaju se očito nekim vlastitim nedefiniranim kriterijima, nerazrađenim konceptima i površnim rješenjima u kojima je bitnije samodostatno se baviti osobnim fascinacijama ili interpretacijama određenih tema, ne vodeći računa o publici za koju se one u stvari rade* (Lupi Alvir, M., 2017, 42).

U čemu je problem? Tko i kako određuje za koju je dob predstava primjerena? Jesu li to redatelji, ravnatelji, kazališna propaganda, glumci...? Ili možda pedagozi, psiholozi, učitelji, odgojitelji...? Čini se da to određuju kazališta sama (o čemu će biti govora i kad se budu obrađivali rezultati ankete dalje u tekstu) i to uglavnom po osjećaju i "zdravoj pameti". Pritom nisu nevažni marketinški razlozi pa je označeni raspon dobi često mnogo širi nego što bi se realno očekivalo u ranoj dječjoj dobi, kad svaka godina donosi velike promjene. Potrebno je poznavati kognitivni, jezični, emocionalni, socijalni, moralni... razvoj djeteta. Kako dijete doživljava igru "kao da", kako se ta igra razvija tijekom ranoga djetinjstva? Kada dijete razumije razliku između stvarnog života i izmišljenih likova? Kada nauči

gdje žive haringe, a gdje rastu jagode (Vigotski, L., 1975)[41]? Koliko riječi poznaju djeca određene dobi? Kada shvaćaju višestruko značenje riječi? Kada postaju sposobni zauzeti perspektivu, zamišljati što bi drugi ljudi mogli misliti i osjećati? To proučava dječja psihologija (Berk, L.E. [2008]; Berk, L.E. [2015]; Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. [1998]). Teško da će kazališni umjetnici proučavati dječju psihologiju pa bi možda mogli potražiti savjet stručnjaka. Ali nije dovoljno samo znati, potrebno je i htjeti primijeniti svoje (ili tuđe) znanje.

Međutim, sama činjenica da je netko po struci npr. pedagog još uvijek, naravno, ne znači da je neupitan autoritet. I sami bi pedagozi morali više proučavati djecu u konkretnim uvjetima predstave, a također i obrazovati se o kazališnoj umjetnosti.

Mnogi autori zalažu se za suradnju tih struka. Iva Gruić, primjerice, tvrdi kako bi bilo korisno *kad bi se otvorio dijalog između kazališta i škola, dijalog u kojem bi obje strane ravnopravno sudjelovale sa svojim specifičnim znanjima, vještinama i talentima. Jer nije nemoguće da kazališta podcjenjuju škole i takozvanu pedagošku javnost, očekujući od njih očekivanje poučnosti i "prikladnosti"* (Gruić, I., 2017, 47). Europska i svjetska praksa kazališta za djecu poznaje raznovrsne vidove suradnje.

Suradnja umjetnika i pedagoga u hrvatskim kazalištima lutaka

Usprkos hrvatskoj lutkarskoj tradiciji i velikim uspjesima koje su i u zemlji i u inozemstvu požnjele lutkarske predstave za odrasle, danas hrvatska lutkarska kazališta svoje predstave namjenjuju isključivo dječjoj publici. Različiti su tomu razlozi, od financiranja do nenaviknutosti publike, a možda i inertnosti samih kazališta, ali ovo nije mjesto da se u njih ulazi.

Zbog svih pitanja navedenih ranije u tekstu željeli smo istražiti kakva je današnja praksa u hrvatskim lutkarskim kazalištima, postoji li suradnja umjetnika i pedagoga. U samim kazalištima i u javnosti još uvijek se često barata pojmovima "edukativno", "odgojno", "primjereno", odnosno "neprimjereno" djeci i sl., a s

41 U svojoj knjizi Vigotski citira Čukovskog koji govori o efektu koji se u dječjoj pjesmici postiže premještanjem životnih pojava. "*Pustinjak me zapita koliko šumskih jagoda raste na dnu mora. Odgovorih mu: onoliko koliko crvenih haringi nikne u šumi.* Da bi primilo ovu pjesmu-igru, dijete mora pouzdano znati pravo stanje stvari: haringe žive samo u moru, a šumske jagode – samo u šumi. Izmišljotina mu je neophodna samo onda kad se čvrsto uvjeri u ono što se stvarno zbiva" (prev. L.K.). Vigotski citira iz: Чуковский К. (1924). Лепые нелепицы. *Русский современник*, 4.

druge strane čuje se i inzistiranje na umjetnosti i umjetničkom djelu kao samosvojnom, nepovredivom i nedodirljivom činu. Zar se ti pojmovi doista isključuju? Polazeći od pretpostavke da umjetnost, pa ni dječja, nije ničija *ancilla*, ali da su djeca ipak osjetljiva skupina zbog svoje potpune otvorenosti, kojom kao male spužve upijaju sve što se oko njih događa, željeli smo ispitati misle li kazališta da je ipak potrebna suradnja s profesijama koje se bave upravo djecom. Tim više što se, prateći lutkarske predstave, stječe dojam da se u posljednje vrijeme ipak više vodi računa o primjerenosti predstave dječjoj dobi (osim ako na djelu nije slučaj, ali vjerujemo da nije) te da je sve manje onih ranije spomenutih djeci nerazumljivih aluzija, asocijacija, dvosmislenosti...

U istraživanje je uključeno svih pet javnih gradskih kazališta lutaka. To su četiri lutkarska kazališta (Gradsko kazalište lutaka Rijeka, Gradsko kazalište lutaka Split, Kazalište lutaka Zadar i Zagrebačko kazalište lutaka) i jedno koje im se uvijek stavlja uz bok zahvaljujući velikom broju lutkarskih predstava na repertoaru, a to je kazalište koje već u nazivu otkriva svoju ciljnu publiku – Dječje kazalište Branka Mihaljevića u Osijeku.

Željeli smo istražiti misle li kazališta da je potrebna komunikacija umjetnika i pedagoga, postoji li ona, a ako postoji, kakva je. Postoji li zbog stvarne potrebe da se ujedinjavanjem znanja iz različitih područja dođe do zajedničkih odgovora kako na najbolji način pristupiti kazališnom stvaralaštvu za djecu određene dobi ili postoji radi zadovoljavanja forme, odnosno dobivanja "dopuštenja" pedagoga koje će pomoći boljoj prodaji u vrtićima, odnosno školama? Koliko je suradnja kazališnih umjetnika s jedne i dječjih psihologa i pedagoga s druge strane potrebna, koliko je kreativna, a koliko ograničavajuća? Postoji li među tim strukama međusobno razumijevanje i povjerenje, misle li kazališta da je takva suradnja korisna i poticajna ili, naprotiv, ograničavajuća?

Rezultati su bili donekle očekivani jer zna se da određena suradnja postoji, ali također i iznenađujući jer se pokazalo da (pogotovo u nekim kazalištima) postoji studiozan pristup tome problemu te da u samim kazalištima nema zazora prema mišljenju pedagoške struke. Možda je donekle na djelu i Hawthorneov efekt (kad se uključeni u istraživanje pokazuju u boljem svjetlu samo zato što znaju da su dio istraživanja), ali čak ako i jest tako, to se može odnositi samo na dio u kojem se daju ocjene i mišljenje, dok činjenice ostaju činjenice.

Sva kazališta poznaju određene oblike suradnje. Ta se suradnja možda svodi na to da se predstave prodaju u školama i vrtićima, da odgajatelji i učitelji dovedu djecu pa i pogledaju predstavu (ako ne ostanu u foajeu piti kavu), pa ponekad daju i svoje primjedbe – rjeđe ili češće, ovisi o sredini – ali ostaje činjenica da

je uključen velik broj škola i vrtića i da pedagoške struke imaju mogućnost reći svoje mišljenje. Brojke su impozantne: radi se o desetcima škola i vrtića, u nekim sredinama brojka prelazi stotinu. Naime, sva kazališta igraju predstave za sve škole i vrtiće na području svoga grada i županije. Svi komuniciraju s odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima, sa školskim pedagozima vrlo rijetko, a sa psiholozima samo jedno kazalište, a drugo "samo ako su iz nekog razloga zaduženi za organizaciju predstave" (dakle, ne radi se o ciljanoj suradnji sa psiholozima kao strukom). U svim kazalištima zainteresirani dolaze pogledati predstavu i prije premijere, dolaze na premijeru, a poneki dolaze kad požele.

Na pitanje jesu li pripadnici pedagoških struka imali primjedbe na neku predstavu, tri su kazališta odgovorila "vrlo rijetko", jedno "ponekad", a jedno "često". To, dakako, može govoriti o zadovoljstvu/nezadovoljstvu pedagoga pokazanim predstavama, ali i o njihovoj općoj zainteresiranosti/nezainteresiranosti za problem. Pritom ni samokritičnost kazališta nije zanemariva. Primjedbe se kazalištima izriču uglavnom usmeno, samo ponekad pisano, ali vjerojatno ne u nekom službenom obliku.

Sva kazališta, osim jednoga, izjasnila su se da su im neke primjedbe bile dobrodošle spoznaje. Primjedbe se uglavnom svode na neprilagođenost dobi djeteta ili grubost (npr. neprimjerena za mlađu dob, ne komunicira dovoljno s djecom, djeca su se prestrašila, predstava je preduga, scena završava nasiljem i ratom, grub rječnik – da djeca uče govoriti "glupane", oponašajući likove iz predstave), jedno kazalište dobivalo je i primjedbe na glasnoću (preglasna glazba, previše buke), a jednome je zamjeren *nerazumljivo sročen najavni tekst predstave na web-stranici*. Samo su dva kazališta priznala da su pedagozi nekoliko puta tražili izmjene u predstavi, no u pravilu se nakon premijere ništa ne mijenja, osim eventualne korekcije buke. Primjedbe o dobi uzimaju se k znanju te se koriste za buduće predstave i najavne tekstove.

Ponekad, iako vrlo rijetko, kazališta dobivaju sugestije o temi na temelju koje bi se mogla napraviti predstava, npr. vršnjačko nasilje, odnos prema životinjama, ekološka tematika, prigodna predstava za Uskrs ili općenito: predstava za učenike 5.-8. razreda i za srednje škole (u sredini u kojoj ne postoji kazalište za mlade). Ili se, naprosto, ne baš inventivno, predlažu naslovi pojedinih lektirnih štiva. Praksa pokazuje da neke tematske predstave doista postoje, ali čini se da one ovise o naručitelju (dakle, i platitelju), a ne o potrebama djece i promišljanjima pedagoga.

Sva kazališta osjetila su da ocjena pedagoga ima utjecaja na organiziranu prodaju predstava u vrtićima i školama.

Svoje zadovoljstvo suradnjom s pedagoškom strukom i njezinu korisnost kazališta ocjenjuju prosječnom ocjenom: dva kazališta daju ocjene 5, odnosno 6 (na skali od 1 do 10), dva kazališta kažu da to ovisi od slučaja do slučaja, a jedno kazalište, ono koje (jedino od svih) tvrdi da nikada nije dobilo zahtjev pedagoške struke da nešto u predstavi promijeni i da mu nijedna primjedba nije bila dobrodošla spoznaja, daje najvišu ocjenu – 10.

Nijedno kazalište, međutim, ne misli da je predstava za djecu potpuno u rukama umjetnika i da se nitko u taj posao ne bi trebao miješati. Četiri kazališta misle da je barem ponekad korisno zatražiti savjet, a jedno kazalište eksplicite tvrdi da je, kad se radi o predstavama za djecu, pogotovo malu djecu, nužna suradnja sa stručnjacima. Kad se radi o određivanju za koju je dob predstava prihvatljiva, svi priznaju da je potrebna ili barem dobrodošla konzultacija sa stručnjacima. O suradnji kazališnih umjetnika i pedagoga kazališta će reći da je ona: potrebna (jedno kazalište), korisna (tri kazališta), poticajna (četiri kazališta), a jedno će kazalište uz "korisna" dodati da je i ograničavajuća. Nijedno kazalište nije ustvrdilo da je nepotrebna ili da predstavlja gubitak vremena.

Na temu uzajamnog razumijevanja i povjerenja među spomenutim strukama, nijedno kazalište nije ustvrdilo da se pedagozi nepotrebno miješaju u umjetničku stranu predstave. Naprotiv, čak tri kazališta misle da bi pedagozi i psiholozi mogli biti korisni, ali su nezainteresirani. Jedno kazalište misli da se svaka struka strogo drži svog područja, a osobito umjetnici. Svi smatraju da takva suradnja treba biti dvosmjerna, da se kazališta trebaju savjetovati s pedagozima, psihologima i sličnim strukama te se koristiti njihovim znanjima i iskustvom, ali i da kazališta trebaju poučiti pedagoge o umjetničkoj strani predstave.

U manje formalnim razgovorima nešto je više dolazilo do izražaja nezadovoljstvo kazalištaraca pedagozima, kojima zamjeraju nedostatak zainteresiranosti, prođu gotovo isključivo lektirnih naslova ili samovolju pojedinaca u određivanju kvalitete i primjerenosti predstave. Iz vlastitog iskustva znamo za slučaj da je takva procjena jedne, u pedagoškim krugovima utjecajne osobe dovela u pitanje opstanak predstave jer su mnogi vrtići otkazali dolazak u već dogovorenom terminu. Pa iako bi neke predstave takav tretman i zaslužile (a one ipak opstaju na repertoaru usprkos krajnjoj površnosti, banalnosti i jeftinim efektima), mnogo se drugih pedagoga složilo da je spomenuta predstava vrlo vrijedna, samo eventualno zahtijeva pripremu najmanje djece. Pozornim, pak, promatranjem djece na četirima izvedbama primijećeno je da djeca predstavu doista prate vrlo sabrano i angažirano te iz kazališta izlaze vedra, usuđujemo se reći, i obogaćena novim saznanjima i doživljajima.

Također nam je poznat slučaj učiteljice koja odlazi pogledati predstave prije negoli dovede djecu. Jednom je tražila da se nešto, što je smatrala potpuno neprimjerenim djeci, izmijeni u predstavi. Kako je u pitanju bio dolazak djece iz cijele jedne škole, kazalište je, navodno, sporno mjesto izmijenilo za jednu izvedbu. Briga za djecu ili manipulacija? Učiteljica je zasigurno željela pokazati brigu za djecu, a kako nije znala za drugo sredstvo, poslužila se, nema druge riječi, ucjenom. Kazalište je, pak, na ucjenu pristalo jer se ipak radilo o priljevu u kazališnu blagajnu. Naravno, nakon te jedne izvedbe sve je vraćeno na staro. Redatelj vjerojatno o tome uopće nije bio obaviješten.

Razloge za optimizam daju komentari kazališta jer pokazuju promišljanje i angažiranje oko problema. Dok su neki većinom još uvijek na "trebalo bi", druga kazališta na tome uvelike i rade. Jedno kazalište ističe da je pedagoška struka već kadrovski zastupljena i u samoj njihovoj ustanovi te da zbog toga ne rade strogu distinkciju između umjetnika i struke. Jedno drugo kazalište misli da bi *težište trebalo biti na saznanjima i educiranju umjetnika prije stvaranja predstave* jer *kad je predstava gotova te je cjelokupan proces završen, teško je bilo što u predstavi mijenjati* i *onda to više nije ista predstava. Definitivno se treba težiti tome da se dobije povratna informacija od strane pedagoških djelatnika i učenika, te da se vezano za predstavu ima određenih saznanja*.[42]

Sudeći po svemu što je poznato o Gradskom kazalištu lutaka Split, izvjesno je da su oni i ovom problemu prišli najstudioznije od svih. Zbog toga zaključujemo ovaj rad mišljenjem ravnateljice Marije Tudor:

Stvaranje predstave za djecu je osjetljiv i odgovoran posao, estetski i pedagoški. Kao što postoje pedagozi koji se nedovoljno razumiju u umjetnost, postoje i umjetnici koji ne poznaju osnove pedagogije i stvaranja za djecu. Jedino rješenje je edukacija i dvosmjerna komunikacija koju treba inicirati producent / kazalište. Ali, postoje brojni primjeri dobre i suvremene prakse, poput tribina na temu predstave, kakve smo počeli organizirati u GKL-u. Sjajni i nagrađivani umjetnici koji su otvoreni za mišljenje pedagoga prije same premijere, ali i ranije, na početku procesa, su Ksenija Zec i Saša Božić, s kojima smo surađivali na nekoliko predstava. Na tribinama, desetak dana prije premijere, smo učiteljima i odgajateljima prikazivali dijelove predstave, objašnjavali i razlagali umjetnički pristup temi i gradnji predstave, a zatim otvorili prostor pedagozima za mišljenja, pitanja i primjedbe. Ovakve prakse pokazale su se izuzetno vrijednima i važnima,

42 Mia Tomičić iz Dječjega kazališta Branka Mihaljevića u Osijeku, koje problemu suradnje s pedagozima počinje pristupati sve studioznije.

a pedagozi su za njih uvijek otvoreni. Češće su redatelji ti koji ne žele da im se pedagoška struka miješa u rad. Na kazalištu je da inzistira na njihovoj suradnji, te da poziva pedagoge koji zaista vole i razumiju kazalište i umjetnost, odnosno one pedagoge u koje će umjetnici imati povjerenja.

Literatura

Berk, L.E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Berk, L.E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Govedić, N. (2008). Odgovornost kazališta za djecu i odgovornost uključivanja djece u kazališne procese. U: *Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta* (ur. Boko, J.), Rijeka: Gradsko kazalište lutaka Rijeka, 21-30.

Gruić, I. (2017). Dramatizacija i/ili originalni autorski tekst. *Kazalište*, 69-70, 46-53.

Gruić, I. (2008). Ne činiti štetu ili minimalni zahtjevi koje društvena odgovornost postavlja pred kazalište za djecu. U: *Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta* (ur. Boko, J.), Rijeka: Gradsko kazalište lutaka Rijeka, 31-36.

Jurkowski, H. (2005). *Povijest europskoga lutkarstva I. dio. Od začetaka do kraja 19. stoljeća*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.

Jurkowski, H. (2007). *Povijest europskoga lutkarstva II. dio. Dvadeseto stoljeće*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.

Lupi Alvir, M. (2017). Za koga pišemo? Za koga stvaramo? *Kazalište*, 69-70, 42-45.

Schneider, W. (2002). *Kazalište za djecu*. Zagreb: Mala scena.

Seferović, A. (2008). Umjetnička odgovornost lutkarskog kazališta. U: *Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta* (ur. Boko, J.), Rijeka: Gradsko kazalište lutaka Rijeka, 37-41.

Sudionici skupa društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta (2008). Tonski zapis sa skupa – rasprava. U: *Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta* (ur. Boko, J.), Rijeka: Gradsko kazalište lutaka Rijeka, 91-144.

Šimić, I. (2008). O odgovornosti kazališta za djecu, o odgovornosti za kazalište za djecu, o odgovornosti za djecu u kazalištu za djecu. U: *Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta* (ur. Boko, J.), Rijeka: Gradsko kazalište lutaka Rijeka, 42-52.

Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vigotski, L. (1975). *Psihologija umetnosti*. Beograd: Nolit.

THEATRICAL ARTISTS AND EDUCATORS – OPPONENTS OR CO-WORKERS? THE COMMUNICATION BETWEEN THEATRICAL ARTISTS AND EDUCATORS IN CROATIAN PUPPET THEATRES

Abstract

By definition, performances for children are aimed at children. However, since they are created by adults, it is questionable how far their understanding and work methods correspond to the needs, understanding and interests of their audience, what are the criteria they are led by and do they deal with issues whose content and form of presentation are appropriate for which age.

Children are a delightful audience because they are not burdened by prejudices and they react sincerely to what is offered. At the same time, they do not have life experience and therefore the responsibility of those who create theatrical shows is the greater.

However, children do not go to the theatre alone, they are brought by their parents, carers or teachers. Therefore, children's theatres mainly take more account of the adult audience than the children for whom the show is at least nominally intended. Sometimes writers resort to ambiguity and allusions to daily politics, which they believe will amuse the mums and dads, and sometimes they play to the educators, tending towards content they deem to be "educational" or "appropriate", "socially acceptable", "permissible", "polite", "suitable"...

The question arises whether communication is necessary between artists and educators – does it exist and if so, what is it like? Does it exist due to the real need to reach mutual answers to the question of how best to approach theatrical creativity for children of a certain age by bringing together knowledge from various areas of expertise, or does it exist merely to satisfy formal needs, to be given "approval" by educators, which will help to sell more tickets to kindergartens or schools? How far is cooperation necessary between theatrical artists on the one hand and child psychologists and educators on the other? To what extent is it creative or restrictive? Is there mutual understanding and trust between these professions?

Using questionnaires and interviews, information were collected about the cooperation between artists and educators in five Croatian city puppet theatres in order to show if this form of cooperation exists and is practised whilst a show is being creative, or when it is finished, what is expected from that cooperation, does the judgement of educators have any effect on the acceptance of and sale of tickets for a show (in free sales or to schools and kindergartens), and do theatres think that this cooperation is useful and encouraging, or alternatively, is it restrictive?

Keywords: puppet shows, cooperation between theatrical artists and educators, child audiences, the appropriateness of a theatre show to the age of a child

INTERDISCIPLINARNI PRISTUP NASTAVI LIKOVNE KULTURE – PRIMJERI DOBRE PRAKSE

Zlatko Kozina
Umjetnička akademija u Osijeku
Sandra Marijanović
OŠ Frana Krste Frankopana
Dubravko Milinković
OŠ Jagode Truhelke
Hrvatska

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 7:37

Sažetak

Učenici dviju osječkih osnovnih škola prošli su četiri različite radionice. Prva radionica trajala je četiri tjedna i na njoj su usvojili osnove grafičkoga dizajna. Nakon toga sudjelovali su na Festivalu znanosti, u sklopu kojega su se upoznali s likom i djelom Nikole Tesle te radili radove na temu Teslinih izuma. Treća radionica bila je posvećena osječkom umjetniku Kniferu i na toj su radionici nakon proučavanja Kniferovih radova osmislili te izradili fontove, pozivajući se na umjetnikov najpoznatiji rad – Meandar. Zadnja radionica odvijala se na Ekonomskom fakultetu u Osijeku i učenici su nakon predavanja o važnosti vizualne komunikacije osmislili i izradili ambalaže za različite proizvode, i to sve od recikliranoga materijala. Nakon održanih radionica Galerija Kazamat ustupila je prostor kako bi učitelji organizirali izložbu i učeničke radove pokazali javnosti. Kroz sve ove radionice učenike su vodili njihovi učitelji Likovne kulture u suradnji s profesorima Umjetničke akademije. Učenici su usvojili znanja o računalnim programima grafičkoga dizajna. Izrađujući radove razvijali su svijest o važnosti dizajna i prezentacije u marketingu. Koristeći reciklirane materijale razvijali su pozitivne stavove prema zaštiti okoliša i očuvanju zdravlja. Ovaj primjer dobre prakse, suradnje nekoliko obrazovnih institucija i galerije, treba biti poticaj na daljnji razvoj projekata kroz koje će učenici usvajati nove vještine izvan učionice, ali prije svega svijest o tome kako se znanje ne može konzumirati kao nešto što je "uskladišteno u tradicionalnim arhivima i knjižnicama" ili pak bankama podataka za buduća "društva znanja", nego je svrha obrazovnih institucija prije svega omogućiti djeci rast i sazrijevanje.

Ključne riječi: osnovna škola, Umjetnička akademija, svijest, znanje, rast

Uvod

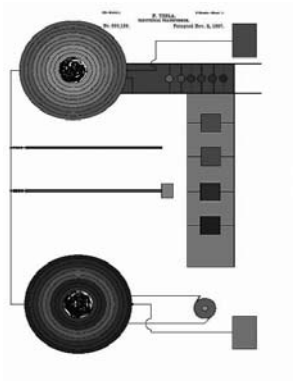
Za razliku od ostalih učitelja, od učitelja se Likovne kulture *zahtijeva kreativan i fleksibilan pristup, temeljen na poznavanju likovne problematike kao i likovnog i psihofizičkog razvitka djece* (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006, 51) na satima nastavnoga predmeta, a nepridržavanje ovoga zahtjeva može dovesti do začaranoga kruga jednoličnoga ponavljanja nastavnih tema. Monotonija koja može proizaći iz opetovanoga ponavljanja nastavnih tema iz Nastavnoga plana i programa te tradicionalnoga četrdesetpetominutnoga rada s učenicima opasnost je za entuzijazam i kvalitetan rad svih strana uključenih u odgojno-obrazovni proces. Dakle, želimo li poticati kreativnost i sami biti kreativni, potrebno je nešto mijenjati, makar ponekad i pogriješili, jer idemo li utabanim stazama nikad nećemo pogriješiti, ali i nikad nećemo biti originalni. Za makar malu promjenu, pogotovo u uvjetima rada većine naših škola, nije potrebno mnogo. Ponekad je dovoljno promijeniti barem okolinu u kojoj se odgojno-obrazovni proces odvija, artikulaciju nastavnoga sata, uloge koje su tradicionalno podijeljene u odgojno-obrazovnom procesu i sl.

Problem koji svi nastavnici umjetničkih područja, ali i nekih drugih, imaju je kako tu dječju fantaziju i kreativnost njegovati i ne dopustiti da se ona ugasi tijekom odrastanja svakoga pojedinca. Nažalost, u našem obrazovnom sustavu, ali i u većini drugih, još uvijek postoji hijerarhija bitnih i manje bitnih predmeta, gdje su umjetničke domene gotovo uvijek na dnu. Zbog takvoga odnosa nastavnih predmeta sve je teže kod učenika njegovati i poticati kreativnost.

Primjeri dobre prakse

U pokušaju ostvarivanja kreativnoga pristupa u odgojno-obrazovnom procesu nastala je potreba za barem malom promjenom, koja je rezultirala suradnjom UAOS-a i dviju osječkih osnovnih škola, OŠ Frana Krste Frankopana i OŠ Jagode Truhelke. Iz ovoga interdisciplinarnoga oblika suradnje proizašle su četiri različite radionice tijekom kojih su učenici ne samo proširivali postojeće znanje likovne sintagme i paradigme, nego su i potpuno promijenili okruženje učionice. Radionice su obuhvaćale suradnju s profesorima i prostore UAOS-a, što je omogućilo rad na vrhunskim računalima u područjima računalne grafike, tj. grafičkoga dizajna, tradicionalne grafike u tehnikama visokoga tiska u okruženju grafičkoga atelijera, kao i posjet Ekonomskom fakultetu u Osijeku u sklopu znanstvenoga simpozija *Kreativna riznica*.

Prva radionica osmišljena je kao radionica računalne grafike na kojoj su učenici usvajali osnove grafičkoga dizajna na računalima te se tako upoznali s radom računalnih programa za računalnu grafiku, što je bila svojevrsna uvertira za radionicu koja je održana u sklopu Festivala znanosti. Glavna tema Festivala znanosti bila je *Znanost i umjetnost*, a jedna od tema *160 godina od rođenja Nikole Tesle*, u sklopu koje su učenici u prisustvu svojih nastavnika Likovne kulture, nastavnice Hrvatskoga jezika i profesora UAOS-a pobliže upoznali život i djela Nikole Tesle. Učenici su nakon kratkoga predavanja imali zadatak izrade likovnih radova na temu Teslinih izuma iz dječje perspektive. Osim odlične sinteze različitih područja, znanstvenoga i umjetničkoga, učenici su također napredovali i u praktičnom dijelu, budući da su svoje radove izrađivali na računalima UAOS-a u računalnom programu *Ilustrator* tvrtke *Adobe.* Rad na računalima ovakve vrste proširio je mogućnosti kreativnoga izražavanja kod učenika, budući da je slaba opremljenost kvalitetnim računalima poznat problem većine osnovnih škola.

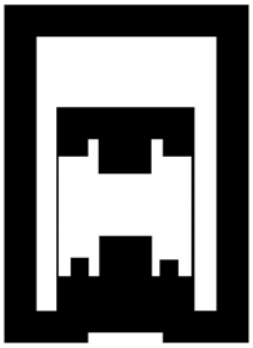


Primjeri dječjih radova nastalih na prvoj radionici, 2015.godine

Radionica koja se bavila tradicionalnom grafikom proizašla je iz školskoga projekta sedmih razreda jedne osnovne škole na temu ilirskog pokreta. Projekt je obuhvatio sve nastavne predmete sedmih razreda, uključujući i nastavu Likovne kulture. Cilj školskoga projekta bio je korelacijsko-integracijski pristup, tj. sintezno povezivanje svih nastavnih predmeta na zadani sadržaj. Učenici su upoznali grafičke tehnike visokoga tiska tijekom posjeta grafičkom atelijeru UAOS-a, gdje su imali priliku otisnuti svoje matrice na grafičkim prešama. Interakcijom različitih znanstvenih disciplina i obrazovnih ustanova učenicima se gradivo Likovne kulture učinilo pristupačnijim i raznovrsnijim. Cilj ove radionice nisu bili samo grafički listovi poznatih iliraca koje su učenici izradili, nego i upoznavanje, uvažavanje i čuvanje kulturne baštine kao odraza vlastitoga identiteta.

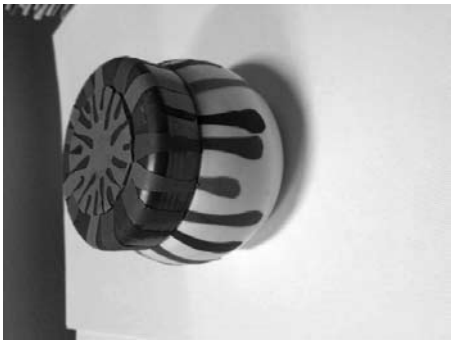
Učenici u izradi i na prezentaciji radova na temu Ilirski pokret, 2016.godine

Treća radionica bila je posvećena osječkom umjetniku Juliju Kniferu i na toj su radionici, nakon proučavanja Kniferovih radova, učenici osmislili te izradili fontove, pozivajući se na umjetnikov najpoznatiji rad – Meandar. Učenici su proučavali život i djelo poznatoga osječkoga umjetnika gledajući dokumentarni film i istražujući sam proces nastanka Meandra. Nakon predavanja, istražujući crtu i plohu u tehnici tuša, učenici su uz pomoć studenata UAOS-a osmišljavali slova inspirirana Meandrom. Prema nastalim skicama usvojeno su znanje iz područja grafičkoga dizajna primijenili izrađujući font odabranoga slova računalnom grafikom. Važnost ove radionice nije samo u kreativnom procesu, nego i u spoznaji vrijednosti i očuvanja lokalnih kulturnih vrijednosti.



Primjeri dječjih radova nastalih na radionici posvećenoj Juliju Kniferu, 2016.godine

Posljednja radionica odvijala se na Ekonomskom fakultetu u Osijeku, gdje su učenici nakon predavanja o važnosti vizualne komunikacije osmislili i izradili ambalaže za različite proizvode, i to sve od recikliranoga materijala. Na ovoj su radionici učenici razvijali svijest o potrošačkom društvu u kojem likovni izričaj igra važnu ulogu prilikom prezentacije i prodaje nekoga proizvoda. Upoznali su povijest izrade plakata i ambalaže, kao i sve korake marketinga od početka industrijalizacije. Kroz radionicu izrade ambalaže i sami su promišljali i pokušali doći do najboljega rješenja kako reklamirati i prodati neki proizvod. Radeći s recikliranim materijalima učenici su potaknuti na razmišljanje o ekologiji, kao i o važnosti moguće uporabe biorazgradivih materijala u izradi ambalaže nekoga proizvoda. Učenici su razvili svijest o važnosti vizualne komunikacije u društvu 21. stoljeća, u kojem nastaje hiperprodukcija kako proizvoda, tako i njihovih ambalaža. Učenicima je ostavljeno na razmišljanje prodaje li uvijek proizvod njegova kvaliteta ili dobro osmišljen dizajn ambalaže.



Primjeri dječjih radova nastalih na Kreativnoj riznici, 2016. godina

Nakon odrađenih radionica HDLU Osijek prepoznao je kvalitetu i važnost ovakve vrste suradnje i dječjega likovnog stvaralaštva. Prepoznavši kvalitetu likovnih uradaka, ustupili su prostor Galerije Kazamat kako bi široj javnosti mogli pokazati radove nastale na svim radionicama. Izložbom koja je bila medijski popraćena potvrđena je izvrsna suradnja nekoliko obrazovnih i kulturnih institucija, važnost Likovne kulture kao nastavnoga predmeta i kreativnosti koju ovakav interdisciplinarni pristup potiče.

Fotografije s izložbe u Galeriji Kazamat, lipanj 2016.godine

Zaključak

Neosporna je činjenica kako svjedočimo vremenu ekstremne dinamičnosti promjena u svijetu u kojem živimo. Takva dinamičnost neminovno uzrokuje stvaranje veza koje su do prije stotinjak godina bile nezamislive (primjerice, u suvremenoj umjetnosti tehnologijski izumi u određenom kontekstu postaju relevantan umjetnički alat, odnosno materijal za stvaranje novih odnosa, pa čak i informacija). No, u svakodnevnom životu svjedočimo zanemarivanju potencijalnih veza između različitih područja ljudske spoznaje (premda na deklarativnoj razini to, naravno, nije tako, čak štoviše, svi se upinju govoriti o važnosti obrazovanja za društvo u cjelini). Danas smo pak svjedoci isticanja važnosti termina STEM (Science, Technology, Engineering, Maths), što je dakako na tragu uočavanja važnosti interdisciplinarnosti i što se označava ključnim u gospodarskom zaokretu gotovo u svim modernim društvima.

No, u razvijenom svijetu također postoji sve veća skupina onih koji smatraju da STEM-u nedostaje ključni sastojak – umjetnost!

STEM + Art = STEAM

Zanemarena sinergija nije nešto novo jer je ona već bila utjelovljena u velikim likovima povijesti kao što je Leonardo da Vinci, pa čak je i sam C. G. Jung, govoreći o arhetipovima, posebice izdvojio arhetip umjetnika-znanstvenika koji predstavlja graditelje, izumitelje i sanjare.

U svakodnevnoj praksi kamufliranje vojnika u oružanim snagama SAD-a izumio je američki slikar, japanski origamiji nadahnuli su uvođenje primjene stentova u medicini, na koncu, sam je Steve Jobs, želeći naglasiti važnost kreativnosti u poslu, sebe i svoje suradnike prozvao umjetnicima.

Dakle, radionice ovoga tipa koje su se odvijale kao oblik suradnje kako različitih faza obrazovnoga razvoja, jednako tako i kao oblik suradnje različitih disciplina postupno "izranjaju" likovnu kulturu s muljevitoga dna zanemarenosti, odnosno oslobađaju je uloge dekorativnoga *dodatka* koji bi se eventualno trebao rabiti u slobodnom vremenu kad se sve "bitno" dovrši.

Literatura

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta

Damjanov, J. (1991). Vizualni jezik i likovna umjetnost. Zagreb: Školska knjiga

Grgurić, N., Jakubin, M. (1996). Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa

Tanay, E. R. (2003). Valovi boja – priručnik za likovnu kulturu 5-8 razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga

Obradović, I. (2014). Interdisciplinarnost u srednjoškolskoj nastavi Likovne umjetnosti

http://darhiv.ffzg.unizg.hr/4154/1/Obradovic_Interdisciplinarnost%20u%20srednjoskolskoj%20nastavi%20Likovne%20umjetnosti.pdf (20.7.2017.)

STEAM vs STEAM: How the scieces and arts are coming together to drive innovation URL:http://www.independent.co.uk/student/student-life/Studies/stem-vs-steam-how-the-sciences-and-arts-are-coming-together-to-drive-innovation-a7047936.html (24.6.2017.)

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING ART IN PRIMARY SCHOOLS – EXAMPLES OF GOOD PRACTICE

Abstract

Pupils from two primary schools in Osijek attended four various workshops. The first workshop lasted for four weeks, during which pupils learnt the basics of graphic design. After that they participated in the Science Festival where they were introduced to the life and work of Nikola Tesla and they created art works based on Tesla's inventions. The third workshop was dedicated to Osijek's artist Knifer and there pupils, after studying Knifer's works, invented and created fonts based on the artist's most famous work – the meander. The last workshop took place at the Faculty of Economics in Osijek, where pupils, after the lecture of the importance of visual communication, invented and created packages for various products, and they did it all using recycled materials. After all of the workshops teachers organised the exhibition in the Gallery Kazamat Osijek to present pupils' works to the public. In all of the workshops pupils were guided by their art teachers in collaboration with professors from the Academy of Arts in Osijek. Pupils acquired knowledge about computer programs for graphic design. While creating their works, they developed the awareness of the importance of design and presentation in marketing. By using recycled materials they developed positive attitude towards environmental protection and health preservation. This example of good practice in collaboration of few educational institutions and the gallery should be the encouragement for further development of projects through which pupils will acquire new skills outside of the classroom, but firstly the awareness that knowledge can not be consumed as something that is "stored in traditional archives and libraries" or data banks for the future "knowledge societies", but the purpose of educational institutions is first of all to provide growth and maturation for children.

Keywords: primary school, Academy of Arts, awareness, knowledge, growth

UDŽBENIK ZA POČETNU NASTAVU SOLFEGGIA – KREACIJA I IZAZOV

Vedrana Marković
Muzička akademija Cetinje
Crna Gora

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 78:372.8

Sažetak

U radu se predstavlja udžbenik za prvi razred reformisane devetogodišnje muzičke škole pod nazivom *Muzički koraci 1* (autorki dr. Vedrane Marković i mr. Andree Ćoso Pamer), a koji predstavlja pionirski poduhvat u izdavačkoj djelatnosti udžbeničke literature za muzičke škole u Crnoj Gori. U želji da se učenicima i nastavnicima ponudi neophodan didaktički materijal u savremenom ruhu, autorski tim imao je interdisciplinarni pristup koji povezuje prije svega muzičku i likovnu pedagogiju, a uključuje i sadržaje vezane za pokret, glumu i ples, sve sa ciljem da se kod učenika razviju prije svega ljubav prema muzici i želja za bavljenjem muzikom, a zatim i sve kategorije muzičkog sluha.

S obzirom na činjenicu da programom za prvi razred muzičke škole za predmet Solfeggio u Crnoj Gori nije predviđeno upoznavanje učenika sa standardnim notnim pismom, notne zapise bilo je potrebno predstaviti grafičkim prikazima, u kojima boje i oblici imaju ključnu ulogu. U izradi ovog udžbenika autorke su vodile računa da materija bude prezentovana od jednostavnih k složenim strukturama. U oblasti ritma to je učinjeno uz pomoć ilustracija koje na jasan i očigledan način oslikavaju ritmičke obrasce, pomažući učenicima da u uzrastu u kojem još uvijek ne poznaju note mogu da savladaju osnovne pojmove iz oblasti ritma. Sličan princip primijenjen je i u melodijskim primjerima, gdje su melodije prikazane grafički, približavajući na taj način učenicima pojmove melodijskog toka kao grafičke linije, koja će u kasnijim razredima biti zamijenjena notnim tekstom. Zbog toga ilustracije postaju integralni dio udžbenika koji je zbog svoje neposredne jednostavnosti razumljiv i primjeren učenicima najranijeg školskog uzrasta. Zbog sadržaja koji predviđaju da učenik sam nešto oboji, docrta, poveže i slično, udžbenik postaje interaktivan, podstičući time kreativnost kod učenika.

Predstavljajući udžbenik za početnu nastavu solfeggia, autorski tim želi da pokaže stručnoj i pedagoškoj javnosti neka od kreativnih i maštovitih rješenja vezanih uz kreiranje udžbeničke literature za početnu nastavu solfeggia.

Ključne riječi*:* početna nastava solfeggia, udžbenik, ilustracija, grafički prikaz notnog teksta, kreativnost

Introduction

Regardless of the relatively long period of existence of music education in Montenegro, which is, in the modern age, linked to the period right after the Second World War, there haven't been any previous publishing activities related to the textbook literature for the solfeggio course in Montenegro. That is why foreign textbook literature has been used in Montenegrin music school for decades, which influenced the choice of teaching methods to an extent. With desire to finally see change in this area, and with a lot of enthusiasm and energy, the team of authors consisting of Dr Vedrana Marković and M.A. Andrea Ćoso Pamer, developed the *Music Steps 1* textbook, whereas illustrations were created by D.A. Tatjana Drobni.

A special challenge for the team of authors was the fact that, in contemporary time, it is not easy to develop and create a textbook intended for students of the youngest age, who, almost perfectly, mastered the use of modern electronic devices and whose attention is not easily turned towards engaging in music. It was necessary to design a textbook which will attract the attention of students, make them interested in studying music, and develop their imagination and music creativity.

The textbook set *Music Steps 1* consists of the textbook, methodological manual for teachers and CD.

Textbook *Music Steps 1*[43]

The textbook is intended for students of the first grade of the reformed nine-year music school. Its contents entirely stick to the curriculum of the course program titled *Music Primer – Orff Instruments.*

If an author wants to design a textbook for the initial classes of solfeggio, the first question they will ask themselves is: What is the most appropriate didactic material for the beginner's class? It is clear that, while respecting one of the basic pedagogical principles which is the principle of obviousness, most of didactic material needs to be made of "real" music examples, and not examples especially composed and constructed for the needs of solfeggio classes. Therefore, those

43 National Education Council, with the Decision No.04-5-884 from 05/09/2016, approved this textbook for use in the elementary music school.

should be the examples of music that exists in real life, not some music constructions which are rare or nowhere to be heard. Due to its difficulty, examples of artistic classical music are not adequate for the school age which is covered here, and it can't be expected of children to perform this music vocally. So, what remains, which type, what kind of form is accessible to the understanding of a child, and at the same time, can be performed by a child's voice? Most of music educators agree that it is a simple song of short size (Stojanović, G., 2001). Knowing the characteristics of the average song from the Montenegrin music heritage and taking into account that the nucleus of the Montenegrin folklore singing is trichord re – mi – fa (Jerkov, S. 1986), we come to a conclusion that Montenegrin folklore song, which is short and is based on the above mentioned tones, is familiar to children in terms of music heritage, which is most important for the initial class – such a song completely corresponds to the initial stage of work on developing the voice and vocal technique.

The foundation for the contents of this textbook is music heritage of nations that live in the Montenegrin territory. The basic idea of the team of authors was to make students in Montenegro music literate while respecting native music layers, which can be found in scientific papers by Dr Slobodan Jerkov, (Jerkov, S. 1997; Jerkov, S. 2013), and the results of his research of musicality of children in Montenegro (Jerkov, S.,1986), in accordance with principles of the Functional Method by Miodrag Vasiljević[44]. Because of that, model – songs for the establishment of basic pitch, and songs for learning other contents from the curriculum, mostly originate from Montenegrin music heritage. Also, songs from the neighboring nations are present, which contributes to nurturing of multicultural and intercultural relations in our territory. Songs that were suggested as didactic examples are genetically and archetypically predisposed for pupils in Montenegro; they were carefully chosen in terms of length, melodic and rhythmic point of view, and equally as important at this age – also in terms of lyrics, which is the content of each song. Also, one more specifically composed example is offered for each basic pitch, because by using more song – models for every single basic pitch, a better remembrance of the pitch is ensured, and better connection to the tonal name.

During development of content of this textbook, the guiding principle was the correlation with the curriculum, which foresees that the entire class is carried

44 Many scientific and expert works have been written about the scientific foundation of the method itself, the most significant being works of Vasiljević, Z. M. (2006), Stojanović, G. (2001), Jerkov, S. (1986), Drobni, I. (2008) and Jović Miletić, A. (1996).

out exclusively based on hearing, without getting acquainted with the note signs. The aim was to create a pool of sound data, by singing more and more songs, and from that, certain concepts will later be derived in the phase of becoming musical literate, awareness of those concepts will be raised and names will be attributed. Learning songs by the ear is supported by graphic vies of note text – with the assistance of symbols of certain size and position. This approach was implemented in the textbook – *Music Primer* (Vasiljević, Z. M. 2003), and it represents a principle which we consider to be a hugely positive influence on adoption of knowledge from the initial solfeggio class.

The idea and desire of authors was to conceive this textbook in a designer manner, so that pupils can independently write, color, draw, connect, and do everything that serves to develop their imagination and creativity, but also it was designed to have the function of easier and faster memorizing of the necessary educational content. The intention of this approach was to bring us closer to the standards established by the contemporary music textbook literature. In that regard, the textbook *Little Musicians 1 (*Tornič Milharčič, B. and Širca Costantini, K., 2015) stands out.

In addition, it is important and necessary to have the students experience the textbook as their own property, which is achieved by having them draw, paint and add and, in that way, additionally influence the look of the textbook, give it their own stamp, which is of particular importance for the development of imagination and creativity. It is interesting to mention that all of the abilities of a child develop with age, except for creativity. The results of a survey conducted by Jean Piaget have shown that, in drawing, in spontaneous and collective activities, as well as in symbolic expression, younger children are superior to older ones (Panić, V. 1989). Younger child understands the world globally, hence the easier acquisition of unusual and original links. The development of creative abilities until the seventh year of age is faster than the development of general intelligence. However, with entry in the primary school, the curve of general intelligence gradually surpasses the curve of creativity (ibid).

The material of the textbook can be divided into several units, which intertwine and supplement each other. Those units represent areas wherein necessary educational contents are shown:

1. Counting rhymes, nursery rhymes, tongue twisters
2. Model – songs for setting the basic tone heights
3. Songs for processing a certain melodic or rhythmic problem

4. Playing Orff instruments
5. Listening to music
6. Music-didactic games
7. General music terms as set forth in the program: music, sound, tone, song, melody, counting rhymes; composer, composition, musician, choir, soloist, conductor; rhythm, meter, two-tact, three-tact, long, short, high, low; silent, loud; Orff instruments, classic instruments: piano, violin, cello, guitar, accordion, flute; national instruments: gusle, tapan, diple.

The contents of rhythm are made of known counting rhymes, nursery rhymes and tongue twisters, but also the counting rhymes with lyrics that are based on Montenegrin folklore songs. Through these counting rhymes, pupils are introduced to rhythm, two-tact and three-tact meter, pulsating of basic counting unit – quarter, its division in two corresponding breaks. All rhythmic lines are shown with assistance of drawings, colors, lines and shapes.

One of the most important tasks of the initial solfeggio class is the setup of the basic tonal heights. For the setup of tones ranging from h in small octave to h1, one song from the Montenegrin musical heritage was selected for each tone, as well as one song especially composed bearing in mind certain didactic principles. The songs are short, interesting to students because of lyrics, without great demands in terms of rhythmic line; so they can easily and quickly be learned. Note texts of model – songs in the textbook are shown in graphic views, with symbols and colors, which allows for easy playing, primarily on a metallophone, and then on a small flute and melodica.

Mastering certain melodic or rhythmic content is done through adequate songs. This group of songs is made of folklore and artistic songs. Most of the folklore songs belong to the Montenegrin music heritage, but also some of the national songs from the region are present. Every song represents a carefully selected didactic material. By singing these songs and playing them on Orff instruments, the aim was to create certain sound "layers" in students, a rich fund of melodic and rhythmic material, which will later be made clear and explained in accordance with years of age, during that stage of becoming music literate. All songs are learned by the ear. Melodic and rhythmic lines of certain number of songs are presented in graphic views, while the content of other songs is illustrated.

A major innovation in the curriculum is the mandatory use of Orff instruments, which can even be recognized in the title of the course. The goal is for students to develop all categories of musical ear, by playing these instruments from the

very first class, as well as necessary mobility for later music education, sensibility and musical creativity. That is why there is an instrument drawn in the textbook next to a specific counting rhyme or song, which is appropriate to play the song on. Also, it is shown with an image how some instruments can be made by the pupils, independently or with help of a teacher or a parent.

Listening to music is a very important segment of every music class. In accordance with age and number of foreseen classes, the textbook suggests listening to 15 compositions, or their sections. By listening to the appropriate music examples, the pupils get acquainted with many terms in music envisaged by the program, and they become familiarized with sound colors of certain instruments.

Music-didactic games have a special significance with regard to solfeggio classes, because pupils, beside developing rhythmic and melodic abilities, also develop mobility that is necessary for later playing an instrument of choosing. Every game is described in detail in teacher's manual, whereas the content of the game is illustrated in the textbook, in order to be understandable to pupils. Music games stand for a natural way of learning music, therefore, the goal of education is accomplished more easily, because the means for doing so are fun. Beside the primary task – mastering a music skill, children develop team experience, social skills and ability to cooperate through play, and also develop adherence to precisely defined rules (Petrović, M. and Milanković, V., 2011).

Taking into account the age of the pupils and their mental and physical developmental characteristics, all concepts envisaged by the program are presented with a proper illustration in the textbook. The teacher discusses with students what some picture denotes, what they recognize, who is doing what, etc. The chosen instruments are also illustrated, which is then followed by listening to the corresponding composition on the CD.

Teacher's Manual *Music Steps 1*

Having in mind that this is the first textbook for the course of solfeggio in the elementary music school in Montenegro, which is encompassing the material that is fully in correlation with the contents of the curriculum, it was necessary that the textbook is accompanied by a methodological manual for teachers. The manual is to provide the necessary instructions regarding learning certain contents, and to explain the basic tenets, which are the principles the team of authors was led by during development of the textbook. Having in mind that the manual speaks to educators with a degree in music, many of whom have many years of

practical experience in solfeggio classes, it wasn't necessary to draft the manual in a way which separately defines every class during a school year. Instead, giving guidelines in the framework of each previously mentioned area was sufficient. Therefore there are several written preparations – proposals for particular teaching units, at the end of the manual. The preparation will be useful primarily to younger colleagues, which are at the beginning of their career as teachers. These instructions were especially necessary when it comes to model – songs and setup of tonal heights, since, by having insight into teaching practice[45] we can notice that these models are almost nowhere entirely used. Moreover, the innovation here is the work with Orff instruments, so detailed instructions for this area were necessary too.

There are written records of rhythmic lines of the counting rhymes in the manual, as well as note texts of all songs with lyrics, also note texts of songs used for performing music-didactic games, with a detailed description of the game, and goals that are achieved with a specific game.

A special part of the manual is dedicated to arrangements for the Orff instruments which should facilitate the work of the teachers in this area. These arrangements should be understood as proposals how something can be arranged – the goal was to stimulate imagination and creativity of teachers, who will then, in accordance with the abilities of students and school conditions, design arrangements themselves.

CD Contents

CD, representing the inseparable part of the textbook, contains all the songs envisaged for interpretation in vocal-instrumental version. Thus, a student has the possibility to listen to a song at home, which was previously covered in class, and sing along listening to the CD. At this age the intonation just slowly begins to be stable (Mirković Radoš, K., 1996), so it is required to provide the necessary support to the independent singing without the mentoring of the professor, at home.

45 The author of this work, being the Assistant Professor at the Music Academy in Cetinje, regularly visits several music schools with students for the purpose of practical classes, so has an insight into teaching practice of the solfeggio course.

Also, the CD includes written sections of 15 compositions, planned for listening, with the duration adjusted to years of age, and which are convenient for experiencing certain mood, and for an explanation of a certain music concept.

Conclusion

in the contemporary moment, when even the youngest students are turned towards modern technologies, electronic devices and means of communication, it was a challenge to design the textbook literature that would make them interested, preoccupy their attention and be able to provide them with the necessary information related to the content of the curriculum. By linking the music and visual contents, along with the CD as the sound carrier, the authors sought to create a textbook which would communicate with pupils in an easy, simple and entertaining way. The team of authors is hoping that students in Montenegro will, with the help of this textbook, acquire their initial music knowledge with happiness and joy, and that the academic community in the country and in the region will recognize it as a high quality didactic material for the initial solfeggio teaching.

Bibliography

Drobni, I. (2008). *Metodičke osnove vokalno-instrumentalne nastave* [*Methodological Bases of the Vocal-Instrumental Class*]. Beograd: Zavod za udžbenike

Jerkov, S. (1986). *Ispitivanje muzikalnosti dece u Crnoj Gori* [*Examining Musicality of Children in Montenegro*]. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, master's thesis [Mentor: Dr Zorislava M. Vasiljević]

Jerkov, S.(1997). *Etnički identitet u svetlu muzičkog nasleđa Crne Gore* [*Ethnical Identity in the Light of Music Heritage of Montenegro*]. Beograd: Filozofski fakultet, doctoral thesis [Mentor: Dr Petar Vlahović]

Jerkov. S.(2013). *Muzičko nasljeđe i muzikalnost Crnogoraca* [*Music Heritage and Musicality of Montenegrins*]. Podgorica: Pobjeda

Jović Miletić, A. (1996). *Funkcionalna metoda M. A. Vasiljevića i njena primenljivost danas* [*Functional Method by M. A. Vasiljevic and Its Applicability Today*]. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, master's thesis [Mentor: Dr Zorislava M. Vasiljević]

Marković, V., A. Ćoso Pamer (2016). *Muzički koraci 1, udžbenik za prvi razred osnovne muzičke škole* [*Music Steps 1*, *Textbook for the First Grade of the Elementary Music School*]. Podgorica: ZUNS

Marković V., A. Ćoso Pamer (2016). *Muzički koraci 1,metodski priručnik za nastavnike* [*Music Steps 1*, *Manual for Teachers for the First Grade of the Elementary Music School*]. Podgorica: ZUNS

Mirković Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike* [*Psychology of Music*]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Muzička početnica – Orfov instrumentarijum – I razred [*Music Primer – Orff Instruments – I Grade*] (2009). Nastavni program za prvi razred muzičke škole [Syllabus for the First Grade of the Music School]. Podgorica: Zavod za školstvo

Panić, V. (1989). *Psihološka istraživanja umetničkog stvaralaštva* [*Psychological Research of Artistic Creativity*]. Beograd: Naučna knjiga

Petrović, M., Milanković, V. (2011). Muzičke igre u pedagogiji solfeggia [Music Games in Solfeggio Pedagogy]. In *Zbornik trinaestog pedagoskog foruma scenskih umetnosti* (Editor Milena Petrović). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, p. 113-122

Stojanović, G. (2001). *Komparativna metodologija nastave muzičke pismenosti i početnog čitanja i pisanja* [*Comparative Methodology of Teaching Music Literacy and Initial Reading and Writing*]. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, doctoral thesis [Mentor: Dr Zorislava M. Vasiljevic]

Tornič Milharčič, B., Širca Costantini, K. (2015). *Mali glasbeniki 1* [*Little Musicians 1*]. Postojna: Samozaložba

TEXTBOOK FOR THE INITIAL SOLFEGGIO TEACHING – CREATION AND CHALLENGE

Abstract

A textbook set for the first grade of the reformed nine-year music school is presented in the work, titled *Music Steps* 1, by authors Dr Vedrana Marković and M.A. Andrea Ćoso Pamer, which represents a pioneer undertaking in the publishing of textbook literature for music schools in Montenegro. With a desire to offer students and teachers a necessary didactic material in a contemporary form, the team of authors had an interdisciplinary approach which primarily links music and visual pedagogy, but also includes contents related to movement, acting and dancing, all this with an aim of developing love for music in students and desire to engage in music, as well as developing all categories of the musical ear.

Considering the fact that the program for the first grade of the music school for the solfeggio course in Montenegro does not envisage familiarizing the students with the standard notation, it was necessary to present the note texts in graphic views, where colors and shapes play a key role. While developing this textbook, the authors paid attention to having the material presented from simple to complex structures. In the field of rhythm, this was done with illustrations that clearly and obviously portray rhythmic patterns which helps the students to be able to master basic concepts of rhythm in an age when they are still not familiarized with notes. Similar principles are also applied in melodic examples, where melodies are presented graphically, in a way that enables the students to know more about the concepts of a melodic course as graphic lines, which will be replaced with notation in later grades. For this reason, illustrations are an integral part of the textbook which is, due to its immediate simplicity, understandable and appropriate for students of the youngest school age. Because of the contents that involve students coloring, drawing, connecting, and similar, the textbook becomes interactive and, thus, encourages students' creativity.

By presenting the textbook for the initial solfeggio teaching, our desire is to show the academic community the creative and imaginative solutions related to development of textbook literature for the initial solfeggio teaching.

Keywords: initial solfeggio teaching, textbook, illustration, graphic view of note text

ANALIZA SREDNJOŠKOLSKIH UDŽBENIKA ZA LIKOVNU UMJETNOST – FEMINISTIČKA PERSPEKTIVA

Barbara Martinović
Filozofski fakultet
Sveučilište u Mostaru
Bosna i Hercegovina

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK 7:373.5

Sažetak

Nakon čuvenog eseja "Zašto nema velikih umjetnica?" iz 1971. godine, Linda Nochlin je kao polazišnu tezu svojih tekstova više puta postavila pitanje o odsustvu umjetnica u povijesti umjetnosti. Na sličnom tragu, unutar metodike nastave Likovne umjetnosti, analizirajući odobrene srednjoškolske udžbenike za Likovnu umjetnost u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini (hrvatski plan i program), uočava se potpuno odsustvo ili iznimno mali broj zastupljenih umjetnica u njihovim sadržajima. Osim toga, na jezičnom planu primjetna je rodna neosjetljivost pri obraćanju čitateljstvu i brojne diskutabilne rodne reprezentacije. Uzevši u obzir da su udžbenici jedna od najvidljivijih komponenti kurikuluma i da su često jedini izvor koji učenici/e i nastavnici/e koriste, detaljna analiza s feminističkog očišta mogla bi značajno doprinijeti kritičkom promišljanju o njihovim sadržajima. Pritom će se pozivati i na slične analize udžbenika za druge nastavne predmete, primjerice Hrvatskoga jezika i književnosti. Osim navedenog, analiza udžbenika sagledat će se i kroz UNESCO-ove smjernice za analizu udžbenika iz rodne perspektive. Rad obuhvaća analizu četiriju udžbenika različitih autora/ica i skupine autorica udžbenika za Likovnu umjetnost (Jadranka Damjanov, Radovan Ivančević, Antun Karaman i Natalija Stipetić Ćus/Elen Zubek/Blanka Petrinec Fulir/Zrinka Jurić Avmedovski). U drugom dijelu razmatra se teorijska osnova za analizu sadržaja udžbenika sa stajališta kritičke pedagogije jer odobreno gradivo za koje se očekuje da ga učenici/e usvoje predstavlja, na određeni način, i strukturu reprezentacije društva i umjetnosti koja se u njemu legitimira. Zaključno, ovo istraživanje trebalo bi doprinijeti spoznajama o tome na koji način i s kolikom rodnom osviještenosti autori/ice pristupaju rodno osjetljivim sadržajima i ženskom autorstvu u likovnoj umjetnosti te koliko je analizirani sadržaj važan u kontekstu odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: srednjoškolski udžbenici za Likovnu umjetnost, feministička perspektiva, kritička pedagogija

Važnost feminističkog pristupa u povijesnoumjetničkim tekstovima u obrazovanju

Linda Nochlin objavila je esej "Zašto nije bilo velikih umjetnica?"[46] 1971. godine, u vremenu kada dominantni povijesnoumjetnički tekstualni izvori, poput onih E. Gombricha i H. W. Jansona, nisu uključivali niti jednu umjetnicu u pregledu razvoja povijesti umjetnosti. Krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina prošlog stoljeća, pod utjecajem feminističkog pokreta, unutar povijesti umjetnosti mnogi/e autori/ice počeli/e su istraživati i uključivati umjetnice u svoje povijesnoumjetničke preglede. Unatoč tomu, u izdanju Povijesti umjetnosti E. Gombricha iz 2002. godine spomenuta je samo jedna umjetnica (Kathe Kollwitz) na preko 200 spomenutih umjetnika, dok su u Jansonovu izdanju iz 2001. godine analizirane/a 42 umjetnice i 634 umjetnika (Clark, R., Folgo, A. R., Pichette, J., 2005).

Gombrichova i/ili Jansonova povijest umjetnosti gotovo je uvijek obvezna literatura za studente/ice Povijesti umjetnosti. Stoga je od velike važnosti ispitati na koje se sve načine (ne) piše o umjetnicama. Tako se, primjerice, uočava da Janson pripisuje status genija na 15 umjetnika, dok takvom titulom ne okrunjuje nijednu umjetnicu. Djela nekoliko umjetnica atribuira "šarmantnima", a pišući o kiparici Camille Claudel primarno se fokusira na njezinu privatnu i umjetničku vezu s A. Rodinom (Bolin, P. E., 1996). Takvo pisanje zasnovano je na pretpostavkama koje onemogućuju metodološki precizno sagledavanje rada ovih umjetnica. Prije svega jer postavlja formalistički kriterij kao jedini koji može pružiti objektivne definicije o umjetnosti. Nasuprot tomu, feministički/e kritičari/ke za taj kriterij tvrde da je kulturološki konstruiran i da ne može biti prihvaćen kao univerzalna istina (Hagaman, S., 1990). Dakle, proučavanje načina na koje rodno konstruirane socijalne prakse utječu na interpretaciju i prezentaciju umjetnosti nužno je čak i danas kada još uvijek zjapi (unatoč znatnim poboljšanjima) velik brojčani jaz između prezentiranih umjetnica i umjetnika u vodećim umjetničkim institucijama i časopisima te na bijenalima umjetnosti (Reilly, M., 2015).

U "Old Mistresses", jednoj od temeljnih knjiga za proučavanje feminističke povijesti umjetnosti, autorice na samom početku navode: *Žene u umjetnosti imaju povijest drugačiju od prihvaćene norme zbog njihovog odnosa sa službenim strukturama i modelima umjetničke produkcije kojima su dominirali muškarci* (Parker,

46 U originalu, naslov je eseja "Why have there been no great women artists?".

R., Pollock, G., 1981, 13).[47] Zbog toga je važno prepoznati i analizirati *ideologiju koja reproducira vrijednosti i sustave vjerovanja dominantne grupe […] ona nije samo reproducirana u načinu na koji se raspravlja o umjetnosti, već i u umjetničkim djelima. Ona je upisana u sam jezik umjetnosti* (Parker, R., Pollock, G., 1981, 80). U povijesnoumjetničkim tekstovima nije samo problematičan način na koji se piše o umjetnicama, nego i odabir reproduciranih djela. Dominacija jedne skupine ljudi očituje se kroz način uporabe jezika i slika koje prezentiraju svijet iz samo jednog, određenog kuta gledanja. *Žena je prisutna kao slika, ali s određenim konotacijama tijela i prirode koje ih čine pasivnim, dostupnim, zaposjednutim, bespomoćnim. Muškarac je odsutan sa slike, ali njegov govor, njegov pogled, njegova dominantna pozicija je ono što sliku označava* (Parker, R., Pollock, G., 1981, 116). Tako je čak i u tekstovima u kojima se ne spominje nijedna umjetnica reproduciran niz djela u kojima je žena uvijek promatrana iz muškarčevog kuta gledanja, tj. pogleda (engl. *male gaze*).

Kada je riječ o obrazovanju, onda je jako bitna uloga tekstova koje studenti/ice i učenici/e koriste kao primarne izvore informacija. Feministička je pedagogija proizašla iz kritičke pedagogije, a glavni ciljevi obuhvaćaju propitivanje socijalne konstrukcije roda i remećenje postavljenih hijerarhijskih formacija. U tom smislu značajno je spomenuti kulturalne teorije Johna Bergera i Bell Hooks koje, između ostalog, propituju prakse i načine gledanja. Naravno, to se, nadalje, proširuje na pitanje poput: Koje rodne stereotipe unosimo u interpretativni proces gledanja (Keifer-Boyd, K., 2003)? Svakako, jasno da nije dovoljno samo pridodati umjetnice u već postojeće povijesnoumjetničke preglede bez korektnijeg i slojevitijeg analitičkog pogleda na vrijeme, iskustvo i kulturu koji podrazumijeva propitivanje tradicionalnih koncepcija zapadnoeuropske povijesti umjetnosti koja se uglavnom zasniva na formalističkim kriterijima.

Analiza srednjoškolskih udžbenika – feministička perspektiva

Udžbenici su uglavnom najvidljiviji dio kurikuluma i često jedini izvor znanja za nastavnike/ce i učenike/ce. Oni predstavljaju najopipljiviji dio nastave i može se reći da većina društava gaji snažno uvjerenje da ono što piše u njima mora biti provjereno, točno i istinito. S obzirom na to, nužno je dekonstruirati udžbenike iz rodne perspektive, što bi omogućilo lakše uklanjanje rodne neravnopravnosti,

47 Svi navodi iz izvora na engleskom jeziku navedeni su u autoričinu prijevodu.

predrasuda i stereotipa koji često ostaju skriveni/nevidljivi u raznim elementima udžbenika (Unesco, 2010). Istraživanja iz 2007. godine pokazala su da učenici/e provode 80-95% vremena u učionici služeći se udžbenicima, dok je istraživanje u Kanadi pokazalo da prosječan/na nastavnik/ca koristi udžbenik 70-90% vremena u učionici. Tome se pridodaje podatak da je većina udžbenika dio "skrivenog kurikuluma" koji u svojoj osnovi sadrži rodnu neravnopravnost koja je nepisano pravilo (Blumberg, R. L., 2009).

U Republici Hrvatskoj na tom je tragu provedena "Analiza srednjoškolskih udžbenika za Hrvatski jezik i književnost: primjer rodnog čitanja" (Centar za ženske studije, J. Janušić, 2008.) i "Rodna analiza osnovnoškolskih udžbenika iz Povijesti" (Ured za ravnopravnost spolova, 2011.). U Bosni i Hercegovini izdvaja se istraživanje Fondacije CURE, "Pogled iz drugog ugla: udžbenička politika i analiza zastupljenosti stereotipa u udžbenicima srednjih škola u Kantonu Sarajevo" (2016.) i istraživanje Udruženja Q, "Analiza srednjoškolskih udžbenika o LGBTIQ pojmovima u Bosni i Hercegovini" (2010.).

Navedena istraživanja od velike su važnosti jer predočavaju rezultate koji većinom pokazuju da je rodna neravnopravnost itekako prisutna u udžbenicima gotovo svih analiziranih nastavnih predmeta. Značajno je spomenuti dio zaključka istraživanja Udruženja Q koje je uključilo analizu 62 udžbenika iz sva tri programa u BiH: *Analiza udžbenika pokazala je neujednačenost informacija između tri plana i programa i jako nizak kvalitet informacija kao i ponavljanje i cedimentiranje predrasuda i stereotipa koje postoje o ženama […]čak štoviše, pokazala je postojanje ozbiljnog nivoa kontrole i moći kroz koji se gradi i kontroliše sve ono što jeste i treba biti ispravno: određeni spolovi, određeni rodovi i heteroseksualna orijentacija. Istinita i validna (drugim riječima 'normalna') bića su samo ona rođena kao ženske ili muške jedinke koje se zatim identificiraju i izražavaju u svojim propisanim ženskim i muškim rodovima i prakticiraju heteroseksualno ponašanje u svrhu reprodukcije koja je biološki zacrtana i neophodna* (Đurković, S., 2010, 77). Također se izdvaja važnost feminističkog čitanja udžbeničkog teksta koje na primjeru analize čitanki Hrvatskog jezika i književnosti upućuje na neujednačenost, nedosljednost i površnost kada je riječ o rodnom osvješćivanju koje se tiče promicanja ženskih prava, neseksističkog jezika, netradicionalnih vrijednosti, kritičkog mišljenja i kritike rodno neosjetljivih sadržaja u nastavi književnosti (Janušić, J., 2008). U kontekstu ovog rada bitno je spomenuti zakonske odredbe u Republici Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini koje se tiču ravnopravnosti spolova.

Zakonske odredbe o ravnopravnosti spolova i odabir udžbenika za analizu

U Bosni i Hercegovini 2010. godine izdan je nadopunjeni tekst Zakona o ravnopravnosti spolova u Bosni i Hercegovini u kojem se navodi: *Nadležne vlasti obvezne su poduzeti odgovarajuće mjere, uključujući a ne ograničavajući se na područje obrazovanja, radi otklanjanja predrasuda, običaja i svih drugih praksi utemeljenih na ideji inferiornosti ili superiornosti bilo kojega spola, kao i na stereotipnim ulogama osoba muškog i ženskog spola. To uključuje, ali nije ograničeno na izobrazbu i podizanje svijesti među državnim službenicima, u javnosti i na druge načine* (Zakon o ravnopravnosti spolova u Bosni i Hercegovini, 2010, Članak 6). Nadalje se izdvaja: *Diskriminacija u jeziku postoji kada se koristi isključivo jedan gramatički rod kao generički pojam.* (Zakon o ravnopravnosti spolova u Bosni i Hercegovini, 2010, članak 9). Gender centar Federacije Bosne i Hercegovine 2003. godine izdao je niz preporuka čiji je cilj bio integracija rodnih koncepata u obrazovanju pri pisanju i usvajanju školskih udžbenika. Jedna od preporuka bila je da koncipiranje udžbenika ne bi trebalo biti isključivo u muškom rodu i da bi se trebale izbjeći sve vrste stereotipa o muškarcima i ženama (Đurković, S., 2010).

S obzirom na to da u Bosni i Hercegovini postoje tri različita nastavna plana i programa i da nema ministarstva obrazovanja na nivou države, odredbe za odabir udžbenika nešto su složenije nego u Republici Hrvatskoj. U BiH se odredbe vezane uz obrazovanje donose putem trinaest ministarstava obrazovanja: Federacije BiH, Republike Srpske, Distrikta Brčko i deset županija/kantona u Federaciji BiH. Udžbenici koji će biti analizirani u ovom radu odobreni su udžbenici za 4. razred srednje škole (gimnazija) Hercegovačko-neretvanske županije prema hrvatskom planu i programu.

U Zakonu o ravnopravnosti spolova Republike Hrvatske u članku o obrazovanju stoji da: *Sadržaji vezani za pitanja ravnopravnosti spolova predstavljaju integralni dio predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja te visokoškolskog obrazovanja, kao i cjeloživotnog obrazovanja i usavršavanja, te uključuju pripremu oba spola za aktivno i ravnopravno sudjelovanje na svim područjima života* (Zakon o ravnopravnosti spolova, 2008, članak 14, stavak 2). Nacionalna politika za promicanje ravnopravnosti spolova 2006.-2010. godine navodi da je potrebno *uvesti rodno osjetljiv odgoj i obrazovanje u cjelokupni obrazovni sustav, uz uklanjanje rodnih stereotipa iz udžbenika i nastavnih planova i programa te sustavnu edukaciju o ravnopravnosti spolova za nositelje/nositeljice procesa na svim razinama sustava* (Nacionalna politika za promicanje ravnopravnosti spolova, 2006, stavka 3.1.). Iz toga je proizašao Udžbenički standard koji slijedi zahtjeve iz

Zakona za ravnopravnost spolova pa se u njemu navodi da udžbenik: *promiče ravnopravnost spolova na primjeren način koristeći se u jednakome omjeru ilustracijama likova obaju spolova i služeći se imenicama obaju rodova, osobito u imenovanju strukovnih kvalifikacija, zvanja i zanimanja, ne narušavajući pritom komunikacijsku razinu i prirodnost hrvatskoga jezika i priprema oba spola za djelatno i ravnopravno sudjelovanje u svim područjima života* (Udžbenički standard, 2013, stavka 2.4.).

U ovom radu analizirani udžbenici odobreni su od Ministarstva znanosti i obrazovanja za gimnaziju:

1. Likovna umjetnost 4, Jadranka Damjanov, Školska knjiga, 2014.
2. Stilovi razdoblja život III (Umjetnot i vizualna kultura 20. stoljeća), Umjetnost XX. stoljeća, Radovan Ivančević, Profil, 2005.
3. Likovna umjetnost 4, Natalija Stipetić Ćus, Elen Zubek, Blanka Petrinec Fulir, Zrinka Jurić Avmedovski, Alfa, 2014.
4. Opća povijest umjetnosti, Antun Karaman, Školska knjiga, 2006.

Jezik i rod

Kako uočavaju povjesničarke umjetnosti G. Pollock i R. Parker, ideologija koju reproducira dominantna skupina upisana je u sam jezik umjetnosti te je bitno osvrnuti se na pitanja vezana uz rod i jezik. Svaka kultura i ideologija temelji se na jeziku. Time se otvaraju pitanja jezične kulture, odnosno lingvistički utemeljene kritike jezika kojoj je jedan od ciljeva utjecati na jezično djelovanje putem razmišljanja o uporabi jezika, tj. jezičnoj svijesti. Ona se odnosi i na promišljenu uporabu jezika svih govornika/ca. Jezična kritika iz feminističkog pokreta polazi od stajališta da je uporaba jezika simptomatična za podređeni položaj žena u društvu (Glovacki Bernardi, Z., 2008.).

Kritička lingvistika […]pokazuje da jezik nije samo odraz: naprotiv, on formira naš identitet, naša shvaćanja, nas same – zato se može – i treba reći – da jezik nas govori. (Katnić Bakaršić, M., 2004, 70). Pri našim iskazima uvijek ostajemo u okviru tog *jezika koji nas govori*. Taj je jezik uvijek u posjedu dominantnih i postaje sredstvo za izražavanje opresivnih mehanizama. Stoga nema nevinog izbora diskursa (Katnić Bakaršić, M., 2004). Pitanje "nevinog izbora diskursa" ključno je u obrazovanju. Primjerice, J. Derrida implicira kako nema neutralnog mjesta u materijalima za učenje, odnosno udžbenicima. Sve što se čini očito i jasno stvoreno je pomoću jezika i ovisi o jeziku i drugim semiotičkim sustavima (Farahani, M., F., 2014). Jezik je iznimno moćno sredstvo komunikacije i ne smije se sma-

trati jednoznačnim i neupitnim, pogotovo kada je riječ o školskim udžbenicima koji su bitna sastavnica svakodnevnog života učenika/ca.

On nije samo sredstvo za komunikaciju, već i sredstvo pomoću kojega 'ljudi komuniciraju značenje socijalne interakcije i socijalnih mreža čiji su oni dio; sredstvo pomoću kojega ljudi zahtijevaju i proizvode promjene'; zato se takva komunikacija treba shvatati prije svega kao borba za dominaciju i kontrolu (Katnić Bakaršić, M., 2004, 74). Između ostalog, borba za rodnu ravnopravnost u obrazovanju trebala bi se provoditi kroz rodno osviješten jezik putem kojeg bi se mogla uspostaviti pozitivna promjena i praksa koja bi rezultirala povećanjem jezične svijesti.

Iako postoje zakoni o ravnopravnosti spolova u kojima je navedeno da se ne može koristiti isključivo jedan gramatički rod kao generički pojam, puno udžbenika ne poštuje navedeno i koristi gotovo pa isključivo muški rod. Stoga bi svaki tekst koji provodi rodnu ravnopravnost kroz jezični sustav trebao (unatoč možebitnoj prvotnoj nečitljivosti ili stilskoj komplikaciji) koristiti grafički oblik kose ili donje crte (npr. svi/e, učenik/ca) kako bi se uspostavilo novo, ravnopravnije rodnojezično stanje (Čaušević, J., Zlotrg, S., 2012).

Analiza odabranih udžbenika iz Likovne umjetnosti

Analiza već navedenih udžbenika razradit će se prema UNESCO-vim smjernicama za analizu udžbenika iz rodne perspektive. Rodna neravnopravnost analizirat će se kroz sljedeće udžbeničke elemente: naslovi, tekst (lekcija), ilustracije i predložene aktivnosti/pitanja (UNESCO, 2010). Ono što se može uočiti za sve navedene udžbenike jest činjenica da reprodukcije na koricama udžbenika ne sadrže niti jedno djelo neke umjetnice. Dizajn unutrašnjosti većine udžbenika sadrži nekoliko uvećanih reprodukcija preko cijele stranice na kojima se nalaze isključivo djela umjetnika. U analizi će se detektirati načini na koje autori/ice udžbenika predstavljaju i analiziraju umjetnice u gradivu koje obuhvaća umjetnost 20. stoljeća.

Likovna umjetnost 4, Jadranka Damjanov, Školska knjiga, 2014.

Udžbenik Jadranke Damjanov 2014. godine izdan je po prvi put u više dijelova, odnosno po jedan udžbenik za svaki razred srednje škole. Od 1972. godine kontinuirano se objavljivao u 26 izdanja pod nazivom "Likovna umjetnost 2 – povijesni pregled" za 2., 3. i 4. razred srednjih škola. Kao i u prethodnim izdanjima, udžbenik je podijeljen na osam dijelova: Uvod, Urbanizam, Arhitektura,

Slikarstvo i skulptura, Apstraktna umjetnost i suvremene tendencije, Dizajn, Poticajna analiza djela moderne i suvremene hrvatske umjetnosti i Pitanja i zadaci. Na kraju se posebno izdvajaju naslovi: Popis umjetnika i njihovih djela i Manje poznati strani izrazi i pojmovi.

Primjetno je da u naslovu posljednjih dvaju dijelova nije naznačen ženski oblik zanimanja – umjetnica. Unatoč tomu, kroz tekst se spominje pet umjetnica: Barbara Hepworth, Eve Andree Laramee, Jean-Claude, Vera Molnar i Dubravka Rakoci. Treba odmah napomenuti da se Jean-Claude spominje u podnaslovu kao autorski dvojac "Christo i Jeanne-Claude" i da je nema u popisu umjetnika na kraju udžbenika. Nadalje, kiparica Barbara Hepwort predstavljena je s jednim djelom, dok je Eve Andree Laramee predstavljena s četirima reprodukcijama svojih djela. U tekstu o njezinom radu J. Damjanov piše: *Statički fotografski snimci mogu otkriti razmjerno malo od procesa promjena koje je autorica istraživala* (Damjanov, J., 2014, 88). Označivši Laramee autoricom, a ne umjetnicom, Damjanov joj uskraćuje bilo koji umjetnički značaj što, dakako, poprima dodatne konotacije kada uvidimo da je u udžbeniku gotovo svaki muškarac imenovan umjetnikom, a ne autorom nekog rada.

Uvodna rečenica pri raščlambi reproduciranog djela Vere Molnar glasi: *'Velika dama kompjutorske umjetnosti' za razliku od većine koji se koriste kompjutorom kao […]* (Damjanov, J., 2014, 91). Osim pretpostavke da će se u povijesnoumjetničkim tekstovima teško pronaći sintagma poput *velikog gospodina kompjuterske umjetnosti*, često će se naići na titulu "velike dame" kao nečeg što bi (u rodno potpuno neravnopravnom jeziku) trebalo predstavljati ekvivalent riječima poput "pionir", "začetnik", "genije" i sl., rabljene u većini tekstova.[48] Naposljetku, djelo Dubravke Rakoci reproducirano je u poglavlju "Poticajna analiza djela moderne i suvremene hrvatske umjetnosti" uz pitanja koja se tiču formalne analize djela.

Zamjetno je korištenje samo muškog roda za većinu riječi (*gledatelj, umjetnik, slikar, dizajner, teoretičar...*), a pitanja na kraju knjige većinom su postavljena rodno neutralno ili u muškom rodu *("Što si vidio?", "Jesi li kada mislio o ...?").* Rijetko se pojavljuje verzija s kosom crtom *("S kojom bi skulpturom usporedio/ usporedila...?"*), što ukazuje na nedosljednost, ali i nepromišljenost u provođenju rodno osjetljivog jezika.

48 Jedan od recentnijih primjera u Republici Hrvatskoj je retrospektivna izložba Nives Kavurić Kurtović održana u Klovićevim dvorima 2016. godine. Naime, kustosica izložbe nazvala je umjetnicu "prvom damom hrvatskog slikarstva" i "kraljicom iskrenosti", što je većina medija prenijela u naslovima vijesti o izložbi. Vijesti o njezinoj smrti iste godine dalje su popularizirali predstavljanje jedne od najznačajnijih hrvatskih umjetnica kao "prve dame hrvatskog slikarstva" .

Opća povijest umjetnosti, Antun Karaman, Školska knjiga, 2006.

Udžbenik Antuna Karamana napisan je za 2. razred gimnazije s dvogodišnjim programom Likovne umjetnosti. Međutim, u praksi se često koristi za 2., 3. i 4. razred gimnazije. Ovom će analizom biti obuhvaćeno gradivo predviđeno za 4. razred srednje škole, odnosno posljednja dva poglavlja koja se bave umjetnošću 20. stoljeća. Spominje se nekoliko umjetnica: Sonya Delaunay, Bridget Riley, Orlan, C. Sherman, B. Kruger i Jagoda Buić. Od navedenih je samo Bridget Riley predstavljena reprodukcijom svojega rada. Ostale su umjetnice spomenute samo imenom i godinom rođenja. Ovaj se udžbenik izdvaja od drugih po tomu što pridaje veću važnost društveno-povijesnom kontekstu određenog vremena iz kojeg autor, pak, u potpunosti istiskuje žene, njihov položaj i djelovanje u društvu i umjetnosti. Pitanja na kraju poglavlja postavljena su isključivo u muškom rodu, uključujući i imenicu nastavnik, čime se označava muškarca kao prototipnog predstavnika tog zanimanja. Zaključno, ovaj udžbenik obiluje reprodukcijama djela na kojima su žene objektivizirane, dok ih u povijesnom, društvenom i umjetničkom kontekstu zanemaruje kao aktivne sudionice, osim nekoliko uzgred nabrojanih imena.

Stilovi razdoblja život II, Umjetnost XX. stoljeća, Radovan Ivančević, Profil, 2005.

Udžbenik Radovana Ivančevića podijeljen je na 19 poglavlja prema kronološko-stilskim razdobljima. Posljednja dva poglavlja ("Poruka učenicima" i "Poruka nastavnicima") u svojim naslovima nemaju naznačen ženski rod pri obraćanju. Kroz tekst se spominju sljedeće umjetnice: N. Gončarova, M. Oppenheim, Bridget Riley, N. de Saint Phalle, S. Iveković, Nives Kavurić-Kurtović i Jagoda Buić. Sva imena umjetnica navedena su u obliku u kojem su i ovdje navedena, s iznimkom N. Gončarove koja je u tekstu pogrešno imenovana kao I. Gončareva, i to dvaput (Ivančević, R., 2005, 29).

Čuveno djelo M. Oppenheim "Doručak u krznu" iz 1936. godine reproducirano je u udžbeniku, ali umjetnici i njenom djelu nije posvećen dio u poglavlju o nadrealizmu. Djelo Bridget Riley reproducirano je u dijelu o op-artu, a u tekstu se spominje samo V. Vasarely kao glavni promicatelj te umjetnosti u Europi. Djelo kiparice Niki de Saint Phalle također je reproducirano i o njemu Ivančević navodi sljedeće: *U tome je krugu najglasovitija kiparica Niki de Saint Phalle koja često radi likove u nadnaravnoj veličini, nabuhle poput balona (krajnja suprotnost Giacomettijevima) i često s erotičnim prizvukom. Napuhane likove, koji kao da lebde iako su izvedeni u bronci, uveo je u kiparstvo G. Lachaise (Plutajuća figura)* (Ivančević,

R., 2005, 204). U ovom kontekstu nije najjasnija potreba za umanjivanjem izvornosti kiparičinih skulptura – koje su jedinstven primjer kiparskih dostignuća druge polovice 20. stoljeća – impliciranjem preuzimanja idejnog koncepta od drugog kipara. Ovdje je pozitivno to da je svrstava u poglavlje o skulpturama 1950.-2000. godine i da koristi rodno pravilan oblik riječi.

Sanja Iveković predstavljena je reprodukcijom rada "Fantazija svježeg prozora" (Video instalacija, 1994. godina) Uz reprodukciju je u tekstu pored navedeno da *D. Martinis, tako, istražuje pitanja identiteta posredstvom videa, a probleme žena u doba burnog razvoja televizije i ostalih masovnih medija istražuje videom S. Iveković […]* (Ivančević, R., 2005, 250). Teško je učitati poveznicu između *problema žena* s reprodukcijom djela koja je loše kvalitete (slova na platnu prozora gotovo se nikako ne vide), ali čini se da je bilo moguće iznaći i sretnije rješenje za predstavljanje velikog opusa umjetnice čija su djela iz 1970-ih i 1980-ih izložena 2011. godine u Muzeju moderne umjetnosti u New Yorku.

Nives Kavurić Kurtović predstavljena je jednim reproduciranim djelom i posvećen joj je cijeli paragraf u poglavlju "Hrvatska umjetnost u drugoj polovici stoljeća". U tekstu je kroz nekoliko rečenica naglašen značaj njezinog stvaralaštva i doprinos hrvatskom slikarstvu. Kiparici Jagodi Buić također je posvećen jedan veći dio teksta ilustriran jednim reproduciranim djelom.

Istaknuti podnaslovi dvaju posljednjih poglavlja (osim naslova) također su navedeni samo u muškom rodu (*vodič, turist*), dok se u samom tekstu pronalazi tek nekoliko rijetkih rodno ravnopravnih primjera poput *pojedinac/pojedinka* i *učenik/učenica*.

Likovna umjetnost 4, Natalija Stipetić Ćus, Elen Zubek, Blanka Petrinec Fulir, Zrinka Jurić Avmedovski, Alfa, 2014.

Ovaj udžbenik ističe se po najvećem broju spomenutih umjetnica: Sonja Delaunay-Terk, Natalija Gončarova, Barbara Hepworth, Sophie Tauber-Arp, M. Oppenheim, Vera Muhina, Marrianne Brandt, Germaine Richier, Bridget Riley, Zaha Hadid, Ksenija Kantoci, Milena Lah, Marija Ujević Galetović, Minka Jurković i Tanja Zdvorak te Yoko Ono. Sve su umjetnice predstavljene jednim reproduciranim radom i minimalno jednom rečenicom o njihovu stvaralaštvu, osim Vere Muhina, čije je djelo reproducirano uz pitanja na kraju cjeline bez dodatnog teksta.

Iznimku čini i Yoko Ono koja je spomenuta u rubrici "Saznaj više": *Jedna od konceptualnih umjetnica je i Yoko Ono, supruga slavnog člana kultne grupe The*

Beatles, Johna Lennona. Bila je članica grupe Fluxus i jedna od začetnica happeninga (Stipetić Ćus, N., Zubek, E., Petrinec Fulir, B., Jurić Avmedovski, Z., 2014, 91). Simptomatično je informiranje o njezinu bračnom statusu na samom početku odlomka, čime se navedeno akcentira kao relevantnija činjenica od one da je jedna od začetnica happeninga.

Posebno je zanimljiv dio teksta o Sonji Delaunay-Terk, za koju se navodi da je *snažno utjecala na rad svog supruga Roberta Delaunaya* (Stipetić Ćus, N., Zubek, E., Petrinec Fulir, B., Jurić Avmedovski, Z., 2014, 25). Osim što je reproduciranо njeno djelo, potonja je tvrdnja dvostruko intrigantna, budući da se rijetko ističe utjecaj žene-umjetnice na rad muškarca-umjetnika (naturaliziran je obrnuti slučaj, odnosno stereotip muškog utjecajnog autorstva), a posebice jer većina udžbenika spominje Roberta Delaunaya kao predstavnika orfizma, pri čemu se nerijetko prešućuje utjecaj Sonje Delaunay-Terk na njegov rad.

Postavljena pitanja na kraju poglavlja rodno su neutralna, a u nekim je slučajevima navedena rodno ravnopravna inačica riječi s kosom crtom (*naučio/la*). Kroz tekst udžbenika primjećuje se korištenje samo muškog roda za većinu riječi (*umjetnik, slikar, arhitekt...).*

Zaključak

Udžbenici predstavljaju jako bitan dio kurikuluma i neophodno je kritički ispitati njihov sadržaj i ukazati na (ne)provođenje rodne ravnopravnosti. Ova analiza udžbenika ukazala je na koje se sve načine predstavljaju i analiziraju umjetnice u povijesti umjetnosti. Navedeni su neki od najočitijih propusta u sadržajima udžbenika. Kroz to je vidljivo da je mali broj autora/ica upoznat sa zakonskim odredbama o ravnopravnosti spolova jer ne koriste rodno osjetljiv jezik ili ga koriste rijetko, što je znak nedosljednosti i površnosti. Analizom teksta o umjetnicama u udžbenicima uvidjelo se da postoji niz upitnih tvrdnji koje su zasnovane na stereotipima, dok u odabiru reprodukcija gotovo svaki udžbenik obiluje prikazima žena i ženskog tijela. U rodno senzitivnom smislu, najpozitivnijim se pokazao udžbenik četiriju autorica (Stipetić Ćus, N., Zubek, E., Petrinec Fulir, B., Jurić Avmedovski, Z., 2014.) koji ravnopravno unosi niz umjetnica kojima posvećuje gotovo pa cjelovite pasose. U svim pitanjima obraćaju se rodno neutralno, ali se za većinu zanimanja kroz tekst koristi isključivo muški rod.

Treba naglasiti da puko dodavanje imena umjetnica u gradivo povijesti umjetnosti nije dovoljno jer to čak nije ni ekvivalentno radu prve generacije feminističkih povjesničarki i povjesničara umjetnosti koje/i su 1970-ih godina uz detaljno

popisivanje umjetnica ujedno i reinterpretirale/i njihova djela, kao i kanonska djela povijesti umjetnosti iz ženskog, odnosno feminističkog obzora, analiziravši i uloge žena u općoj povijesti. G. Pollock i R. Parker ukazale su na činjenicu da žene u umjetnosti imaju drugačiju povijest od norme, zato bi autori/ice udžbenika trebali sagledati tu drugu povijest i time ne samo pružiti tekstualne i slikovne primjere o rodnoj ravnopravnosti, već i poticati na kritičko promišljanje povijesti umjetnosti u kojoj (kako sugerira većina udžbenika) ne postoji slikar*ica* ili umjetn*ica*.

Utiranje puta k rodnoj ravnopravnosti preko udžbeničkih sadržaja nesumnjivo leži u osnovama kritičke pedagogije iz koje je proizašla feministička pedagogija utemeljena na pretpostavkama da je poučavanje uvijek i potencijalni politički akt jer reproducira znanja, vrijednosti i vjerovanja dominantne skupine. Zato ono što očekujemo da učenici/ce usvoje putem udžbeničkih sadržaja velikim dijelom odražava strukturu društva i umjetnosti koja se u određenom sustavu smatra legitimnom.

Literatura

Damjanov, J. (2014.). *Likovna umjetnost 4*. Zagreb: Školska knjiga

Karaman, A. (2006.). *Opća povijest umjetnosti*. Zagreb: Školska knjiga

Stipetić Ćus, N., Zubek, E., Petrinec Fulir, B., Jurić Avmedovski, Z. (2014.). *Likovna umjetnost 4*. Zagreb: Alfa

Ivančević, R. (2005.). *Stilovi razdoblja život III (Umjetnost i vizualna kultura 20. Stoljeća)*. Zagreb: Profil

Glovacki-Bernardi, Z. (2008.). *Kad student zatrudni (Rasprava o rodnoj perspektivi u jeziku).* Zagreb: Alfa

Parker, R., Pollock, G. (1981.). *Old Mistresses (women, art and ideology)*. London: HarperCollinsPublishers

Mujić, M., Knežević, S. (2016.). *Pogled iz drugog ugla: udžbenička politika i analiza zastupljenosti stereotipa u udžbenicima srednjih škola u Kantonu Sarajevo*. Sarajevo: Fondacija CURE

Čaušević, J., Zlotrg, S. (2012.). Izvinite, gospođa ili gospođica? – Feministička jezička istraživanja u Bosni i Hercegovini. U: *Netko je rekao feminizam? (Kako je feminizam utiecao na žene XXI veka),* Sarajevo: Sarajevski otvoreni centar/Fondacija Heinrich Böll/ Fondacija CURE/autori_ce, 272-284

Đurković, S. (2010.). *Analiza srednjoškolskih udžbenika o LGBTIQ pojmovima u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Udruženje Q

Katnić Bakaršić, M. (2004). Jezik i rod ili: o jeziku koji nas govori. U: *Izazovi feminizma*, Forum Bosnae, Sarajevo, 26, 69-75

Janušić, J. (2008.). Analiza srednjoškolskih udžbenika za hrvatski jezik i književnost: primjer rodnog čitanja. *Metodički ogledi*, 15, 61-80

Keifer-Boyd, K. (2003.). A pedagogy to expose and critique gendered cultural stereotypes embedded in art interpretations. *Studies in Art Education*, 4, 316-218.

Clark, R., Folgo A. R., Pichette, J. (2005.). Have there now been any great women artists? An investigation of the visibility of women artist in recent art history textbooks. *Art Education*, 3, 7-11

Hagaman, S. (1990.). Feminist Inquiry in art history, art crticism and aesthetics: An overview for art education. *Studies in Art Education*, 1, 27-35

Bolin, P. E. (1996.). Discussions and depictions of women in H. W. Janson's History of art, fourth edition. *Journal of Social Theory in Art Education*, 15, 149-153

Rodna analiza osnovnoškolskih udžbenika iz povijesti (2010.). http://www.prs.hr/attachments/article/185/Rodna%20analiza%20udzbenika%20iz%20povijesti.pdf. preuzeto 1.9.2017.

Farahani, M. F. (2013.). Educational implications of philosophical foundations of Derrida. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814006168. preuzeto 1.9. 2017.

Blumberg, R. L. (2009.). The invisible obstacle to educational equality: gender biasis in textbooks. http://www.lsc.vu.lt/dokumentai/renginiai/BlumbergThe_invisible_obstacle_to_educational_equality_2008.pdf. Preuzeto 5.9.2017.

Reilly, M. (2015.). Taking the Measure of Sexism: Facts, Figures, and Fixes. http://www.artnews.com/2015/05/26/taking-the-measure-of-sexism-facts-figures-and-fixes/. Preuzeto 2.9. 2017.

UNESCO, Guidelines for textbook rewiev and analysis from a gender perspective (2010.). http://doc.iiep.unesco.org/wwwisis/repdoc/peic/2748.pdf. preuzeto 22.8.2017.

Udžbenički standard (2013.). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_05_65_1291.html. preuzeto 9.9. 2017.

Nacionalna politika za promicanje ravnopravnosti spolova 2006. – 2010. (2006.). Hrvatski sabor. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_10_114_2527.html. preuzeto 9.9. 2017.

Zakon o ravnopravnosti spolova (2008.). Hrvatski sabor. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_82_2663.html. preuzeto 9.9.2017.

Zakon o ravnopravnosti spolova u Bosni i Hercegovini (2010.). http://arsbih.gov.ba/wp-content/uploads/2014/01/ZoRS_32_10_H.pdf. preuzeto 7.9.2017.

ANALYSIS OF ART HISTORY HIGHSCHOOL TEXTBOOKS – FEMINIST PERSPECTIVE

Abstract

After the legendary essay "Why have there been no great women artists?" from 1971, Linda Nochlin highlighted the question of absence in art history several times for starting point of her texts. On similar track, considering teaching in general and analysing approved art history highschool textbooks in Croatia and Bosnia and Herzegovina (Croatian plan and program), a complete absence or extremely small number of presented women artists can be noted. Besides that, there is gender insensitive language and other numerous disputable gender representations. Considering the fact that textbooks are one of the most visible curriculum components and that they are often the only source which students and teachers use, detailed analysis from feminist perspective could significantly generate critical thinking about contents of those textbooks. This research will also compare similar analysis for other highschool subjects such as the Croatian language and literature. Except the aforementioned, art history textbooks will be examined through UNESCO guidelines for textbooks analysis from a gender perspective. This work will include analysis from five different authors of art history highschool textbooks – Jadranka Damjanov, Radovan Ivančević, Antun Karaman, Jasenka Mirenić-Bačić/Karmen Ratković and Natalija Stipetić Ćus/Elen Zubek/Blanka Petrinec Fulir/Zrinka Jurić Avmedovski. In the second part of research theoretical basis will be presented through critical pedagogy because approved content, expected to be learned by students, in a certain way presents also the structure of society and art representation which is considered legitimate. In that context, the work will study the deliberation of J. Derrida who in one of his texts states that there is no neutral or natural place in education. Finally, this research will contribute to the knowledge in which ways authors approach gender sensitive contents and female authorship in art history and how much is analysed content important in the context of education.

Keywords: High school textbooks for fine arts, feminist perspectives, critical pedagogy

GLAZBA I ŽIVOTNI STILOVI ADOLESCENATA U SLOBODNOM VREMENU

Marina Matić
Graditeljsko-geodetska škola Osijek
Hrvatska
Sažetak

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 379.8:78

Sažetak

U razdoblju adolescencije i oblikovanja vlastita identiteta mladi žele prepoznatljivost stila, razlikovanje od roditeljske i dominantne kulture. Životni stil omogućuje pojedincu stabilizaciju identiteta, povezuje osobe koje dijele isti životni stil i diferencira od onih koji mu ne pripadaju. Supkulturni ili češće korišteni termin u recentnoj literaturi, "životni stil", ima ekspresivnu i distinktivnu dimenziju, a pripadnost pojedinom stilu ne očituje se samo u odijevanju, žargonu, ritualu, glazbi ili u grupnoj konsolidaciji, nego ti akteri svakodnevno žive norme i vrijednosti vezane uz odabrani stil života. Za pedagogijsku je znanost fenomen životnog stila izazovan jer promatrajući stilove adolescenata možemo uočiti znakove ili potencijalna značenja koja oni pripisuju glazbi. Glazba ima značajan utjecaj na razvoj identiteta, a kroz odabrani glazbeni žanr adolescent izražava svoju osobnost, mišljenje o ljudima i svijetu koji ga okružuje. Osim toga, praćenjem određenog glazbenog žanra, adolescent u interakciji s drugim vršnjacima kreira svoj životni stil, svoju supkulturu. Slobodno vrijeme čini iznimno važan dio adolescentskog života jer služi kao prostor u kojemu osoba pronalazi svoj životni stil ili ga dodatno potvrđuje ili odbacuje. U društvu koje bilježi visok stupanj razvitka glazbena preferencija može biti nametnuti proizvod glazbene industrije koja na mlade utječe kroz medije. S obzirom da slobodno vrijeme predstavlja simbolički prostor za samoaktualizaciju, izražavanje životnog stila kroz glazbu i posvećenost sadržajima od interesa, navedena spoznaja predstavlja velik izazov za školu. Stoga će ovaj rad istražiti životne stilove adolescenata te prikazati ulogu glazbe u kreiranju i izražavanju stila u slobodnom vremenu pregledom relevantne literature.

Ključne riječi: životni stil, adolescenti, glazba, slobodno vrijeme

Uvod

Suvremeno društvo proživljava trajne socijalno-strukturalne promjene koje su posljedica revolucije sredstava proizvodnje koja uvjetuje društvene odnose. Promiče se individualno shvaćanje društvenoga i mijenja se perspektiva pri analizi kulture mladih. S obzirom da se u postindustrijskom društvu potiču procesi individualizacije i samoodređenosti (Blackman, S.,2005), sve je snažniji naglasak na vlastitoj organizaciji svakodnevnog života. U procesu adolescencije i oblikovanja vlastita identiteta mladi žele prepoznatljivost stila, razlikovanje od roditeljske i dominantne kulture. Mladi osjećaju potrebu za kritičkim propitkivanjem društva unutar kojega kreiraju vlastiti doživljaj koji dijele s vršnjacima ili odabranima. Životni stil omogućuje pojedincu stabilizaciju identiteta, povezuje osobe koje dijele isti životni stil i diferencira od onih koji mu ne pripadaju. Supkulturni ili češće korišteni termin u recentnoj literaturi, "životni stil", ima ekspresivnu i distinktivnu dimenziju, a pripadnost pojedinom stilu ne očituje se samo u odijevanju, žargonu, ritualu, glazbi ili u grupnoj konsolidaciji, nego ti akteri svakodnevno žive norme i vrijednosti vezane uz odabrani stil života. Ukoliko promatramo životni stil kao vidljivu individualnu intervenciju u kolektivno (Perasović, B., 2002), pažnja prvotno mora biti usmjerena analizi samoga koncepta životnoga stila jer nama ono pruža uvid u postmodernu scenu na kojoj adolescent pronalazi, potvrđuje i izražava svoj stil. Analizom koncepta preispitujemo stabilnost životnih stilova jer svaki mladi akter, suočen s brojnim mogućnostima, može neobvezno birati između brojnih obrazaca pripadnosti. Za pedagogijsku znanost fenomen je životnog stila izazovan jer promatrajući stilove adolescenata možemo uočiti znakove ili potencijalna značenja koja oni pripisuju glazbi. Glazba ima značajan utjecaj na razvoj identiteta, a kroz odabrani glazbeni žanr adolescent izražava svoju osobnost, mišljenje o ljudima i svijetu koji ga okružuje. Osim toga, praćenjem određenog glazbenog žanra, adolescent u interakciji s drugim vršnjacima kreira svoj životni stil, svoju supkulturu. Slobodno vrijeme čini iznimno važan dio adolescentskog života jer služi kao prostor u kojem osoba pronalazi svoj životni stil ili ga dodatno potvrđuje ili odbacuje. No, životni stil ne mora nužno biti smješten u domeni slobodnoga vremena jer adolescent svoj identitet, koji je usko vezan uz odabrani životni stil, izražava u školi, obiteljskom domu i u vršnjačkim skupinama. U društvu koje bilježi visok stupanj razvitka glazbena preferencija može biti nametnuti proizvod glazbene industrije koja na mlade utječe kroz medije. S obzirom da slobodno vrijeme predstavlja simbolički prostor za samoaktualizaciju, izražavanje životnog stila kroz glazbu i posvećenost sadržajima od interesa, navedena spoznaja predstavlja veliki izazov za školu. Stoga će ovaj rad istražiti

životne stilove adolescenata te prikazati ulogu glazbe u kreiranju i izražavanju stila u slobodnom vremenu pregledom relevantne literature.

Životni stilovi adolescenata

U posljednjim, recentnim istraživanjima vidimo kako autori radova na temu supkultura češće koriste termin životni stil umjesto supkulturni stil. Iako se češće koristi termin "životni stil", a manje "supkultura" ili "kultura mladih", i dalje postoje brojne rasprave i dvojbe oko primjerenosti tih istoznačnih termina kada se analizira mladenačka svakodnevica. Dok pojedini autori predlažu upotrebu pojma životni stil zbog preciznosti i dostatnosti prilikom opisivanja svih aspekata života adolescenta, pojedini autori smatraju da je termin supkultura primjeren jer odražava kolektivni i čvrsto uokviren identitet koji je i dalje prisutan kod određenih mladenačkih grupa (primjerice "punkeri" i "metalci"). Koncept supkulture mijenjao se tijekom povijesti, analiziran je i iznova redefiniran kroz brojne škole i kulturne studije. Izvor istraživanja supkulturnih pokreta vezan je uz čikašku školu s početka 20. stoljeća te radove autora koji prikupljaju podatke analizom svijeta neformalnih i marginaliziranih grupa (Jenks, C., 2005). Pedesetih godina supkultura se veže uz delinkvenciju i devijaciju, a šezdesete godine, pod utjecajem interakcionizma, obogaćuju supkulturnu teoriju konceptom moralne panike i teorijom etiketiranja. Kraj šezdesetih obilježen je pojavom kontrakulture na sceni, a dominacija birminghamske škole biva najjača ne samo sedamdesetih i osamdesetih godina, nego predstavlja mjesto razvoja sociologije supkulture (Perasović, B., 2002). Autori škole definirali su supkulturu kao odgovor na klasne probleme nastale unutar društvene strukture (Hodkinson, P., 2007). Muggleton i Weinzierl (2003) naglašavaju da u postmodernom razdoblju ne možemo više vezati nastanak supkulture uz klase jer ne obuhvaćaju političku, ekonomsku i kulturnu realnost 21. stoljeća. Postmoderne teorije izbacile su koncept društvenih klasa i struktura u zamjenu za "pojmove aktera, kolektiviteta i kulture" (Katunarić, V., 1995, 35). Beck (1992) ističe da je proces individualizacije (engl. indvidualization) pokrenut i klasa kao takva nema ulogu u životnim izborima. Prema navedenom autoru, mlada osoba donošenjem vlastitih odluka kreira individualni životni stil u društvenoj sferi. Postmoderna supkulturna teorija teži pomaku s modela društvenog ograničavanja i stavlja težište na djelovanje (engl. agency) u potrazi za individualnim značenjem u supkulturnoj praksi (Readhead, S., 1997). Devedesetih godina preuzima se koncept "neoplemena" koji se odnosi na ozračje, stanje uma, karakteriziran je fluidnošću, nestalnošću, a izražava se kroz formu (Perasović, B., 2013, prema Maffesoli, M., 1996). Supkulturni je stil,

prema postsupkulturalistima, *fragmentiran, nestalan, fluidan* (Muggleton, M., Weinzierl, R., 2003, 3), neautentičan i površan.

Postmoderne živote mladih aktera teško je opisati jer *su mu pripisana razna značenja- izražena kroz brojne stilove, aktivnosti i obrasce ponašanja* (Debies-Carl, J.S., 2014, 28). Stoga, životni stil možemo promatrati kako ukupnost karakteristika koje razlikuju osobu od drugog/drugih i čine nekoga prepoznatljivim (Miliša, Z., Bagarić, M., 2012). Chaney (1996) definira životni stil kao *skup ponašanja i stavova koje imaju smisla u određenom kontekstu* (Chaney, D., 1996, 5), a Sobel (1981) ga promatra kao *karakterističan, stoga prepoznatljiv, način života* (Sobel, M., 1981, 19). Životni je stil vidljiv, kroz stil se osoba prezentira svijetu oko sebe (Gibbins, R.J., Reimer, B., 1999).

Featherstone (2007) ističe da je životni stil ili popularno nazvan "lifestyle" trenutno u modi. Mjesto i način provođenja slobodnog vremena, zatim odabrano prijevozno sredstvo i odjeća gube praktičnu svrhu. Oni sada služe kao *indikatori pripadnosti određenome životnome stilu te su pokazatelj individualnosti ukusa i osjećaja za stil vlasnika/potrošača* (Featherstone, M., 2007, 81). Pripadnost određenome životnom stilu osobni je izbor. No, u društvu koje je orijentirano na vidljivost potrošnje izbor postaje investicija (Featherstone, M., 2007). Supkulturni ili životni stilovi postaju nestabilni, a svaki mladi akter može neobvezno birati između brojnih obrazaca pripadnosti. Pripadnost supkulturnom ili životnom stilu može se izražavati unutar skupine koja dijeli norme, vjerovanja, vrijednosti i simboličku strukturu, no adolescent također može izražavati i samostalno iskazivati svoj stil bez posredništva određene skupine. Životni stil omogućuje pojedincu stabilizaciju identiteta, povezuje osobe koje dijele isti životni stil i diferencira od onih koji mu ne pripadaju. Stilovi života kao osobni modeli ponašanja, stavova i orijentacija nisu značajni samo za društveni, nego i osobni identitet (Tomić-Koludrović, I., Leburić, A., 2002).

Wyn i White (1997) smatraju da identitet mlade osobe može biti dugoročno vezan uz određeni tip glazbenoga pravca. Adolescent može uživati u kolektivnom identitetu stvorene ili odabrane supkulturne skupine, no, isto tako, mlada osoba može privremeno preuzeti određeni stil, a zatim ga napustiti. Prema navedenim autorima, životni je stil neminovno vezan uz supkulturnu praksu. Prilikom istraživanja *dance* scene u Newcastleu Bennet (1999) je došao do zaključka, koristeći Maffesolijev koncept neoplemena, da okupljanja mladih postaju fluidna, granice su propusne, a pojedinci biraju između mnogobrojnih obrazaca pripadnosti. Supkultura, prema njegovu mišljenju, jest pojam koji svaki autor (bez razmišljanja) koristi kada želi opisati društveni moment u kojem dolazi do povezivanja mladih,

glazbe i stila. Bennet (1999) smatra da životni stilovi nisu više uvjetovani klasom te definira pojedinca kao aktivnog konzumenta sadržaja i predmeta. U toj fluidnosti adolescent kreira i stvara svoj identitet, on više nije ograničen u svojim izborima. Konzumirani kulturni i glazbeni sadržaji se, prema njegovu mišljenju, promatraju kao osobni oblici ekspresije. O spoznajama ovoga autora više će se govoriti u nastavku rada kada analiziramo moguće preklapanje glazbenog ukusa i vanjske ekspresije stila.

Greener i Hollands (2006) istražili su globalnu virtualnu supkulturu psytrancera te pritom propitivali dualnost supkulturne i postsupkulturne teorije, izazivajući dotadašnji postmoderni pristup životnim stilovima koje karakteriziraju površnost, privremenost i fragmentacija. Autori odbacuju jednostavnu teorijsku dihotomiju, tezu da su supkulture primarno lokalne ili globalno/virtualne, klasno vezane, a životni stilovi prolazni. U etnografskom istraživanju grime i hip-hop scene Dedman (2011) također, između ostalog, preispituje koncept neoplemena. Autor aktere dijeli na dvije skupine koje naziva "peripherals" (relativno pasivni konzumenti kulture) i "purists" (aktivni sudionici lokalizirani unutar scene). Dok je prva skupina samo konzumirala sadržaje posredovane od glazbene industrije, druga je skupina aktivno djelovala unutar hip-hop i grime kulture. Dokaz njihova supkulturnog djelovanja očituje se u uživanjima u koncertima, u fiksnim okupljanjima gdje izmjenjuju sadržaje s ostalim akterima i u preoblikovanju uzetih sadržaja (snimke, posteri, grafiti). Oni su kreirali vlastitu autonomnu hip-hop i grime kulturu unutar šire kulture. Prema autorovu mišljenju, supkulture su *mjesta otpora i formiranja identiteta* (Dedman, T., 2011, 520). Autor zaključuje da se koncept "neoplemena" ne može upotrijebiti prilikom analize životne stvarnosti supkulturnih aktera.

Glazba i životni stilovi

Glazba je izuzetno važan dio adolescentskog života. Važnost koju adolescenti pridaju glazbi očituje se u prodaji albuma, konzumaciji sadržaja pop-glazbe (Frith, S., 1987), količini vremena provedenoj slušajući glazbu i gledajući glazbene spotove (North, A.C., Hargreaves, D.J., 1999). Roberts, Christenson i Gentile (2003) na početku su svojega zajedničkog rada izazvali čitatelja/roditelja da pokuša promijeniti radiostanicu koju je prvotno odabrao njihov sin ili kći. Učinivši takav potez uvidjeli bi da on ili ona imaju izraženo mišljenje o glazbi koja je dotada svirala na odabranoj radiostanici u autu. Roberts i Henriksen (1990) ispitali su važnost glazbe na uzorku od 314 učenika u dobi 14-15 godina i 351 učenika u

dobi 16-17 godina. Jedno od anketnih pitanja glasilo je: "Što biste od uređaja sa sobom ponijeli na pusti otok?", a učenici su mogli zaokružiti jedan od ponuđenih uređaja (računalo, televizor, knjige, mobitel, uređaji za prijenos glazbe). Rezultati su pokazali da bi 80% učenika u dobi 16-17 i 76 % učenika u dobi 14-15 godina ponijelo neki od uređaja za prijenos glazbe (*mp3,CD-player)*. North, Hargreaves i O'Neill (2000) također su istražili važnost koju adolescenti pridaju glazbi. Istraživanje je provedeno na uzorku od 2465 ispitanika u dobi 13-14 godina u Engleskoj. Rezultati su pokazali da ispitanici dnevno u prosjeku slušaju glazbu 2 sata i 45 minuta. Ispitanici su preferirali slušanje glazbe više od bilo koje druge kućne aktivnosti. Autori nadalje ističu da glazba zauzima središnje mjesto u njihovu svijetu te slušajući glazbu oni zadovoljavaju emotivne, kognitivne i društvene potrebe. Rezultati su primarno pokazali da adolescenti slušaju glazbu kako bi se opustili, riješili stresa, smirili u turbulentnim periodima i izrazili emocije. Osim zadovoljavanja unutarnjih potreba, rezultati su pokazali da adolescenti slušaju određene žanrove (pop, rap) kako bi udovoljili svojim prijateljima. Slušajući navedene žanrove adolescent se ponaša i djeluje u skladu s glazbenim stilom, kreirajući prividnu sliku (engl.image) pred vršnjacima.

Frith (1983) ističe da preferencija određenog glazbenog stila nosi u sebi implicitnu poruku koja je upućena ostalim vršnjacima. Prema mišljenju autora, navedena implicitna poruka u sebi sadržava stavove i vrijednosti onoga koji ju posreduje. Adolescenti koriste glazbu kao 'značku' (engl.badge) kroz koju komuniciraju s okolinom o svojim vrijednostima, stavovima i mišljenjima. Prema North i Hargreaves (1999), period adolescencije ključan je za određivanje glazbenih ukusa. Slušajući odabrani žanr glazbe mlada osoba ispunjava svoje unutarnje potrebe, izražava se i povezuje s onima koji dijele isti ili slični ukus. Kroz interakciju s drugim subjektima nastaje identitet (*Self*) te, stvarajući vlastitu društvenu sredinu, pojedinac oblikuje svoje "ja"(engl.I) (Cerulo, K.A., 1997). North i Hargreaves (1999) na temelju su istraživanja provedenog na skupinama mlađih (13-14) i starijih adolescenata (18-19) došli do zaključka da obje skupine imaju normativna očekivanja prema onima čiji se glazbeni ukus razlikuje od njihovog. Iz rezultata je vidljivo da mladi koriste glazbene preferencije kao *oznake identiteta* (North, A.C., Hargreaves, D.J., 1999, 90) i sukladno odabranom glazbenom pravcu kreiraju i posreduju životne ili supkulturne stilove. Glazbeni ukus, prema Dobroti i Tomić-Ferić (2006), definiran je interakcijom različitih unutarnjih i društvenih činitelja (prijatelji, obitelj, društveni položaj, mediji) te također ovisi o sociokulturnoj pozadini, karakteristikama samog glazbenog pravca i trenutcima slušanja. Glazbeni ukus može djelovati kao čimbenik koji razdvaja pojedince ili utječe na povezivanje pojedinaca u supkulturne grupe. Mladi se češće ugledaju na glazbene

uzore i identificiraju s njihovim životnim stilom. Kroz glazbeni ukus oni se prepoznaju i povezuju s ostalim vršnjacima i tada glazba postaje svojevrsni simbol te supkulturne grupe. Tanner, Asbridge i Wortley (2008) nakon istraživanja životnih stilova srednjoškolaca došli su do zaključka da se adolescenti međusobno povezuju ili udaljavaju na temelju glazbenih preferencija. Osim toga, ističu kako učenici čiji su roditelji visoko obrazovani i imućni vole glazbu koju preferiraju nastavnici ili njihovi roditelji. Učenici čiji su roditelji slabije obrazovani i imaju niska novčana primanja preferirali su popularnu glazbu jer bi time pokušali razljutiti razred. Skupinu koja dijeli jednaku preferenciju prema popularnoj glazbi autori su nazvali antiškolskom supkulturom. Skupina je koristila popularnu glazbu kao oblik simboličkog otpora prema ostatku učenika, skupina i nastavnika. Ostale vršnjačke ili supkulturne grupe nisu iskazivale negativne emocije prema ostatku nastavnika i učenika.

Navedeni (gore) rezultati istraživanja o povezanosti glazbenog ukusa i identiteta pojedinca potežu pitanje o potencijalno snažnoj povezanosti glazbenog ukusa, vanjske manifestacije stila i identiteta adolescenta. Supkulturalisti (posebice predstavnici birminghamske škole), za razliku od postsupkulturalista, supkulture promatraju kao nepropusne skupine čiji akteri dijele norme, vrijednosti i simboličku strukturu. Rezultati istraživanja (vidi Hebdige, D., 1979, Willis, P., 1978, Clarke, J., i sur., 2006) ukazuju na visoku razinu povezanosti i preklapanja između glazbe, stila i identiteta pojedinca. Supkulturni ili životni stil aktera potpuno je vidljiv, glazbeni ukus iskazuje se odijevanjem, žargonom i ritualima koji simboliziraju otpor prema vladajućima i društvu koje ih okružuje. Nakon detaljne analize supkulturnog stila punkera Hebdige (1979) ističe kako je kaos koji simbolizira punk supkulturu namjeran čin, preciznije -rezultat organiziranog djelovanja aktera. Kaos je smislena tvorevina supkulturnih aktera koji implicitno kroz stil iskazuju ukus i pripadnost supkulturnoj skupini. Autor, nadalje, naglašava očiglednu "homologiju" glazbe i odijevanja (poderana odjeća, ziherice, lanci itd.). Stil, iako naočigled kaotičan, rezultat je konzistentnih postupaka aktera. Akteri, transformacijom preuzetih predmeta, slika i zvukova stvaraju i oblikuju vlastita (subverzivna) značenja (engl.meaning). Willis (1978) je, između ostalog, u etnografskom istraživanju bajkera i hipija prvi uočio homologiju između odijevanja, glazbe (acid rock), droge i korištenja motocikla. On također uočava da svaki dio, naposljetku, čini jednu koherentnu cjelinu, primjerice nevoljkost hipija da nose satove odražava njihovu životnu filozofiju o "životu u sadašnjosti" i glazba potpuno prati raspoloženje skupine.

Postsupkulturalisti, naprotiv, naglašavaju kako dolazi do slabljenja veza između vanjske manifestacije stila (odijevanja), glazbenog ukusa i identiteta. Bennet

(1999) smatra da ne treba potpuno odbaciti povezanost, homologiju ili, kako autor unutar rada ističe, simetriju između odijevanja i glazbenog ukusa (dance-glazbe u njegovu istraživanju). Autor smatra da pojedinci mogu i ne moraju koristiti odjeću kao pokazatelje ukusa. Intervjuiranjem ispitanika on uočava da je njihov glazbeni ukus fluidan i neopterećen vanjskim slikama. Ispitanici posreduju svoj identitet neobveznim odabirom glazbenih sadržaja i oni sami odlučuju hoće li vanjska slika pratiti taj glazbeni odabir. Identitet ispitanika nije očigledan niti može biti izvediv iz njihova glazbenog odabira i stila odijevanja. No, u etnografskom istraživanju punk scene u Hrvatskoj, Perasović (2013) uočava snažnu povezanost između glazbenog stila, ukusa i identiteta. Fluidnost i spontanost okupljanja dance aktera u Bennetovu istraživanju nije bila prisutna u slučaju punkera u njegovu istraživanju. Perasović (2013) upućuje na spoznaje dobivene iz suvremenih istraživanja u kojima su akteri stilski nedefinirano odjeveni, a identitet im nije vezan uz glazbeni ukus. Osim toga, smatra neprimjerenim stremiti vanjskoj ekspresiji stila u odjeći i drugom iako je većina ispitanika u njegovu istraživanju imala potrebu iskazati stil odjećom i obućom u adolescentskim danima ili to rade i dalje.

Glazba i životni stilovi adolescenata u slobodnom vremenu

Slobodno vrijeme za mladu osobu predstavlja simbolički prostor za samoaktualizaciju, kreativnost, posvećenost sadržajima od interesa i osnaživanje vlastita identiteta uz interakciju s drugim vršnjacima. Slobodno vrijeme definiramo kao *prostor i mogućnost interakcije u procesima individualizacije, socijalizacije i inkulturacije, dakle prostor samoaktualizacije i ostvarenja osobnosti* (Previšić, V., 2000, 404). Supkulturni identitet kreira se ili stječe unutar slobodnovremenskog prostora, a u procesima interakcije pojedinac stvara autentičan životni stil ili supkulturu (Perasović, B., 2002). Veal (2001) u analizi sadržaja na temu životnog stila u slobodnom vremenu dolazi do zaključka da slobodno vrijeme čini iznimno važan dio adolescentskog života jer služi kao prostor u kojemu osoba pronalazi svoj životni stil ili ga dodatno potvrđuje ili odbacuje. Iako stil nije isključivo vezan uz slobodnovremenski prostor, Clarke (2006) smatra kako je u tome prostoru stil najvidljiviji. Mladi koriste sadržaje u slobodnome vremena u svrhu aktivnog stvaranja supkulturnog stila. Adolescenti preuzimaju, oblikuju i transformiraju kulturne sadržaje koji naposljetku dobivaju potpuno novo značenje unutar mladenačke grupe. Hendry i sur. (2005) smatraju da samo u okvirima slobodnoga vremena mladi mogu otkriti tko su. Prema njihovu mišljenju, slobodno vrijeme predstavlja prostor u kojemu razni životni stilovi mogu biti isprobani. Njihovo

sedmogodišnje longitudinalno istraživanje ukazalo je na važnost slobodnoga vremena u razvoju životnoga stila. Rezultati su pokazali da mladi koriste slobodno vrijeme za različite oblike osobne ekspresije. Glazbeni ukus, odjeća, frizura, jezik, aktivnosti u slobodnome vremenu i vrijednosti rezultat su interakcije s vršnjacima. Prema stavu autora, adolescenti uče metode i tehnike potrebne za održavanje prijateljstava tako što promatraju i oponašaju svoje vršnjake. Slobodnovremenske aktivnosti služe kao sredstvo za socijalizaciju s vršnjacima i odraslima izvan obiteljske sredine. Prakticirajući odabrane aktivnosti adolescent istražuje i definira osobni i društveni identitet. Adolescenti se često percipiraju kao pasivni primatelji, no rezultati njihova istraživanja pokazali su da oni aktivno biraju i oblikuju društvene sadržaje u slobodnome vremenu. No, istovremeno autori upozoravaju da osim slobodnoga vremena postoje brojni individualni i društveni faktori koji utječu na formiranje životnoga stila. Ukoliko želimo analizirati životne stilove adolescenta potrebno je istražiti sociokulturnu pozadinu (engl.background), obiteljsku strukturu, socioekonomski status roditelja i pojedinca, potrošačke navike, obrazovne mogućnosti adolescenta, njihovo samopoimanje i stavove o životu. Životni se stil pronalazi u okvirima slobodnoga vremena, no ne izražava se samo u tom prostoru. Životni stil izražava se u okviru obiteljskog života, škole, vršnjačke skupine u školi i izvan škole i široj zajednici.

Istražujući virtualnu supkulturu psytrancera Greener i Hollands (2006) zaključuju kako virtualni prostor (psytrance forum) može biti jednako važan za posredovanje identiteta kao i klubovi/koncerti koje psytranceri posjećuju u slobodnome vremenu. Ispitanici iz različitih dijelova svijeta stvorili su virtualnu supkulturu koja njima pruža osjećaj zajedništva. Osim foruma, ispitanici traže načine da se povežu i u stvarnome svijetu pa tako organiziraju okupljanja ili odlaske na koncerte. Ispitanici u stvarnoj i virtualnoj interakciji s drugim akterima osnažuju vlastiti identitet. Kada je riječ o značenju koje pridaju glazbi, ispitanici smatraju da psytrance izaziva duhovni rast, probija društvene barijere i proširuje osobne vidike. Njihovi životni stilovi nisu fragmentirani niti površni jer u slobodnovremenskom prostoru oni posreduju identitet kroz glazbu i stvaraju dugoročne veze s ostalim akterima.

Dedman (2011) u istraživanju hip-hop i grime glazbene scene primjećuje razlike između aktivnih sudionika u kulturi i pasivnih konzumerista. Akteri prve skupine preuzimaju sadržaje poput glazbenih videa i snimki i pridaju im vlastita značenja. Oni su autonomni u svojim izborima, neopterećeni dominantnom glazbenom industrijom. Odlaženjem na koncerte omiljenih glazbenika oni stvaraju vlastite rituale i aktivno strukturiraju slobodno vrijeme. Akteri druge skupine ne razmjenjuju iskustva i doživljaje s drugim ljubiteljima glazbe. Oni uzimaju i

koriste sadržaje koje im nudi glazbena industrija, a nakon slušanja/konzumiranja sadržaja prelaze na sljedeći zanimljivi sadržaj. Njihov identitet nije posredovan hip-hop i grime glazbom kao u slučaju aktera prve skupine. Oni ne čitaju članke o omiljenim glazbenicima i ne pretražuju mrežne stranice u potrazi za novim videima. Osim toga, ne slušaju radiostanice koje puštaju isključivo grime i hip-hop glazbu, već njihova informiranost ovisi o komercijalnim radiostanicama i glazbenim kanalima na internetu. Iako dijele isti glazbeni ukus, akteri druge skupine pasivni su u strukturiranju slobodnoga vremena i, prema vlastitom priznanju, nekreativni u pronalasku ili kreiranju novih glazbenih sadržaja. Autor definira njihov životni stil kao fluidan, površan i ovisan o trendovima komercijalne hip-hop i grime glazbene industrije.

Chaney (1996) smatra da je definicija životnoga stila kao svojevrsnog načina života primjerena, no također ističe da pri promatranju i definiranju životnoga stila ovisimo o sve naglašenijoj konzumerističkoj kulturi života. Životni stilovi mladih kreiraju se i razvijaju u tom konzumerističkom ozračju gdje se iznova stvaraju novi sadržaji i predmeti žudnje. Perasović (2002) naglašava da supkulture mogu biti podložne utjecajima sverastuće industrije kulture i naposljetku postati produktom njihovih utjecaja. Navedene spoznaje ukazuju na potrebu smislene organizacije slobodnovremenskih sadržaja mladih. Rezultati istraživanja Mlinarević, Miliše i Proroković (2007) pokazali su da mladi nisu aktivni u strukturiranju slobodnih aktivnosti. Preciznije, rjeđe preferiraju strukturirane aktivnosti. Iako nezadovoljni mjestima u kojima provode slobodno vrijeme, mladi koriste slobodno vrijeme za zabavu, druženje i dokolicu. Autori upućuju na važnost stvaranja primjerenih preduvjeta poput umreženih ustanova koje nude prostore s voditeljima i sredstvima potrebnima za kreativno i stvaralački motivirano provođenje vremena. Iznimno je važan doprinos škole i roditelja jer mogu ponuditi ili organizirati dodatne aktivnost te potaknuti mlade na promišljanje o kvalitetnim načinima provođenja slobodnog vremena. U konačnici, potrebno je odgajati ljude koji će samostalno, prema vlastitom ukusu, organizirati slobodno vrijeme te prema tome kontrolirati i usmjeravati industriju slobodnog vremena (Janković, V., 1973).

Zaključak

Životni stil kao karakterističan način života ili svojstven model ponašanja, stavova i orijentacija omogućuje pojedincu stabilizaciju identiteta i potencijalno povezivanje s onima koji dijele isti ili sličan glazbeni ukus. Glazbeni ukus rezultat je različitih individualnih i društvenih činitelja i služi kao svojevrsna metoda raspoznavanja među vršnjacima. Na temelju glazbenoga ukusa adolescenti se razdvajaju ili povezuju u razne supkulturne skupine. Kroz glazbu adolescenti posreduju svoj identitet i slušajući određeni žanr glazbe oni zadovoljavaju svoje unutarnje potrebe. Slobodno vrijeme predstavlja prostor za kreativnost, stvaralaštvo, ekspresiju, posvećenost glazbenim i ostalim kulturnim sadržajima. Osim toga, ono predstavlja simbolički prostor u kojemu osoba pronalazi, razvija ili potencijalno odbacuje određeni životni stil. Sukladno odabranom životnom stilu, adolescent može aktivno strukturirati svoje slobodno vrijeme, odabirući aktivnosti i sadržaje koje su u skladu s njegovim glazbenim ukusom. No, životni stil također može biti proizvod potrošačke industrije koja iznova nameće nove sadržaje. Adolescenti tada postaju pasivni konzumenti sadržaja, ovisni o trendovima te u potrazi za medijski najrazvikanijim proizvodima. Obogaćivanjem strukture slobodnoga vremena mladi dobivaju priliku za kreativno i aktivno kreiranje slobodnovremenskih sadržaja. Smislena organizacija slobodnovremenskih sadržaja utječe na formiranje cjelovite ličnosti pojedinca. Škola, roditelji i brojne ustanove adekvatnim uvjetima (prostor, voditelji) mogu doprinijeti organizaciji i kreiranju dinamičnih aktivnosti i sadržaja u kojima mladi mogu izraziti svoju kreativnost, spontanost i autentičnost. Za znanost o odgoju istraživanje aktivnosti adolescenata u slobodnovremenskom prostoru pruža pouzdane smjernice za daljnji praktični odgojni rad.

S obzirom da životne stilove promatramo kao karakteristične modele ponašanja, potrebno je, čak nužno, u budućim teorijskim i empirijskim istraživanjima na temu glazbe i životnih stilova adolescenata uključiti vrijednosti i vrijednosne orijentacije. Životni stilovi temeljeni na raznim glazbenim pravcima moraju se dovesti u vezu s vrijednosti i vrijednosnim orijentacijama kako bi se dobila sveobuhvatna slika o vjerovanjima i motiviranosti adolescenata da posreduju određeni životni stil.

Literatura

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: SAGE Publications.

Bennett, A. (1999). Subcultures or neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste. *Sociology,* 3, 599-617.

Blackman, S. (2005). Youth Subcultural Theory: A Critical Engagement with the Concept, its Origins and Politics, from the Chicago School to Postmodernism. *Journal Of Youth Studies*, 1, 1-20.

Cerulo, K. A. (1997). Identity construction: New Issues, New Directions. *Annual Review Of Sociology,* 1, 385–409.

Chaney, D. (1996). *Lifestyles*. London, New York: Routledge.

Clarke, J. (2006). Style. U: *Resistance through Rituals, Second Edition* (ur. Hall, S., Jefferson, T.), New York: Routledge, 147-161.

Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T., Roberts, B. (2006). Subcultures, Cultures and Class. U: *Resistance through Rituals, Second Edition* (ur. Hall, S., Jefferson, T.), New York: Routledge, 3-60.

Debies-Carl, J.S. (2014). *Punk Rock and the Politics of Place: Building a Better Tomorrow*. New York: Routledge Routledge and Taylor & Francis Group.

Dedman, T. (2011). Agency in UK hip-hop and grime youth subcultures – peripherals and purists. *Journal Of Youth Studies*, 5, 507-522.

Dobrota, S. Tomić Ferić, I. (2006.). Sociokulturalni aspekti glazbenih preferencija studentica studija za učitelje primarnog obrazovanja u Splitu. *Odgojne znanosti*, 1, 263-278.

Featherstone, M. (2007). Consumer Culture and Postmodernism, 2nd edition. London: Sage Publications Ltd.

Frith, S. (1983). *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock.* London: Constable.

Frith, S. (1987). The industrialization of popular music. U: Popular music and communication (ur. Lull, J.), Newbury Park: Sage, 11-23.

Gibbins, R.J., Reimer, B. (1999). *The Politics of Postmodernity: An Introduction to Contemporary Politics and Culture.* London: SAGE Publications Ltd.

Greener, T., Hollands, R. (2006). Beyond Subculture and Post-subculture? The Case of Virtual Psytrance. *Journal Of Youth Studies*, 4, 393-418.

Hebdige, D. (1979). *Subculture: The meaning of style*. London: Methuen & Co.Ltd.

Hendry, L.B., Shucksmith, J., Love, J., Glendinning, A. (2005). *Young people's leisure and lifestyles*. Routledge and Taylor & Francis Group.

Hodkinson, P. (2007). Youth cultures: A critical outline of key debates. U: *Youth Cultures: Scenes, Subcultures and Tribes* (ur. Hodkinson, P., Deicke, W.), New York: Routledge and Taylor & Francis Group, 1-23.

Janković, V. (1973). *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi.* Zagreb: Pedagoško- književni zbor.

Jenks, C. (2005). *Subculture: The Fragmentation of the Social*. London: SAGE Publications Ltd.

Katunarić, V. (1995). "Zbunjujući sugovornik": Postmoderne teorije društva. *Socijalna ekologija,* 1, 35-52.

Miliša, Z., Bagarić, M. (2012). Stilovi ponašanja i vrijednosne orijentacije. *Medianali,* 12, 68-104.

Mlinarević, V., Miliša, Z., Proroković, A. (2007). Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije – usporedba slavonskih gradova i Zadra. *Pedagogijska istraživanja*, 1, 81 – 99 .

Muggleton, M., Weinzierl, R. (2003). What is 'Post-subcultural Studies' Anyway? . U: *The Post-subcultures Reader* (ur. Muggleton, M., Weinzierl, R.), Oxford and New York: Berg, 3-27.

North, A. C., Hargreaves, D. J. (1999). Music and Adolescent Identity. *Music Education Research*, 1, 75-92.

North, A. C., Hargreaves, D. J., O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255–272.

Perasović, B. (2002). Sociologija subkultura i hrvatski kontekst. *Društvena istraživanja,* 2-3, 485-498.

Perasović, B. (2013). Teorijske implikacije empirijskog istraživanja punk-scene u Hrvatskoj. *Institut društvenih znanosti Ivo Pilar,* 3, 497-516.

Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse. *Napredak,* 4, 403-410.

Redhead, S. (1997). *Postfandom and the millennial blues*. United Kingdom: Taylor Francis Ltd.

Roberts, D.F., Christenson, P.G., Gentile, D.A. (2003). The Effects of Violent Music on Children and Adolescents. U: *Road to the V-chip: media violence & public policy* (ur. Kunkel, D., Walsh, D., Gentile, D. A.), Washington, DC: Praeger, 153-170.

Roberts, D.F., Henriksen, L. (1990). Music Listening vs. Television Viewing among Older Adolescents. Annual meeting of the International Communication Association. Dublin, Ireland: Carnegie Council on Adolescent Development.

Sobel, M.E. (1981). *Lifestyle and Social Structure: Concepts, Definitions, Analyses.* New York: Academic Press, Inc.

Tanner, J., Asbridge, M., Wortley, S. (2008). Our favourite melodies: musical consumption and teenage lifestyles. *British Journal Of Sociology*, 1, 117-144.

Tomić-Koludrović, I., Leburić, A. (2002). *Sociologija životnog stila, prema novoj metodološkoj strategiji.* Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, Jesenski Turk.

Veal, A.J. (2001). Leisure, Culture and Lifestyle. *Society and Leisure,* 2, 359-76.

Willis, P. (1978). *Profane culture.* London: Routledge & Kegan Paul.

Wyn,J., White, R.(1997). *Rethinking Youth.* Australia: Allen & Unwin.

MUSIC AND ADOLESCENT LIFESTYLES IN LEISURE TIME

Abstract

Through the process of adolescence and whilst shaping their identity, the youth want a recognition of their style, distinguished from the parental and dominant culture. A lifestyle provides identity stabilisation to an individual, it connects people who share the same lifestyle and distinguishes them from those who do not pertain to it. Sub-cultural style or, a more common term in recent literature, 'lifestyle' has an expressive and distinctive dimension, and to belong to a certain style manifests not only in terms of clothing, jargon, ritual, music or group consolidation, but these actors live the norms and values of a chosen lifestyle on a daily basis. For pedagogy, the lifestyle phenomenon is thought-provoking because by observing adolescent lifestyles we are able to note the signs and the potential meanings they ascribe to music. Music has a significant effect on identity development and through a chosen music genre an adolescent expresses his/her personality, opinions about people and the world surrounding him/her. Besides, by pursuing a certain music genre and by interacting with other peers, an adolescent creates his/her own lifestyle, his/her subculture. Leisure time is a very important part of adolescent life because it serves as a space where a person establishes a lifestyle or additionally acknowledges it or even rejects it. In a society that notes a high level of development, a music preference can be an imposed product of the music industry which affects the youth through media. Given that leisure time presents a symbolic space for self-realization, expression of lifestyles through music and commitment to contents of interest, the abovementioned realization presents a great challenge for the school. Therefore, this paper will investigate adolescent lifestyles and demonstrate the role of music in creating and expressing styles in leisure time by reviewing relevant literature.

Keywords: lifestyle, adolescents, music, leisure time

SINESTEZIJA VIZUALNOG I TAKTILNOG PODRAŽAJA U VIZUALNOM IZRAŽAVANJU

Vida Meić
Sonja Vuk
Akademija likovnih umjetnosti
Sveučilište u Zagrebu
Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 7:159.937.7

Sažetak

Nastava predmeta Likovna kultura, koja bi trebala poticati kreativnost, inovativnost i kritičko mišljenje te njegovati kognitivni, psihomotorički i afektivni razvoj, učenike usmjerava na suhoparno usvajanje pojmova likovnoga jezika i ne potiče ih na razvoj kreativnog mišljenja. Zbog toga učenici često ne uživaju u istraživanju, stvaralačkom radu i nesvjesnim procesima.

Jedan od takvih nesvjesnih procesa je sinestezija osjeta. Kod sinestezije se naglasak stavlja upravo na različitost doživljavanja te na osluškivanje i prihvaćanje vlastitog (i tuđeg) viđenja koje ne mora biti u potpunosti racionalno, uniformirano i jednoznačno. Važnost se stavlja na doživljavanje svim osjetilima. Inkorporiranjem sinestezije u nastavu Likovne kulture potiču se nesvjesni, nepredmetni i apstraktni procesi u likovnom izražavanju učenika. Na taj način sinestezija postaje jedna od metoda za razvoj kreativnosti, ali i za razvoj osobnosti učenika.

Cilj provedenog istraživanja bio je odgovoriti na sljedeća pitanja: 1.) Zašto je sinestezija osjeta bitna za likovno i vizualno izražavanje te pomaže li u razvoju i poticanju kreativnosti, 2.) Koji je najuspješniji pristup pomoću kojeg se može potaknuti sinestezija vizualnog i taktilnog osjeta u likovnim radovima učenika, 3.) Koliko su učeničke asocijacije u takvim pristupima udaljene od početnog doživljaja te tijekom kojeg su pristupa najudaljenije?

Teorijski dio istraživanja bavio se ulogom sinestezije u likovnom stvaralaštvu kroz povijest te prisutnošću sinestezije u svakodnevnome životu. Istraživanjem su potvrđeni očekivani rezultati, učenici nisu koristili doslovne i shematske načine rada, nego su upotrebljavali udaljene asocijacije. Upotrebom sinestezije na nastavi učenici se odmiču od racionalnog, uniformiranog, jednoznačnog i ukalupljenog, a potiču se nesvjesni, neopipljivi, spontani procesi, impulzivnost, ekspresivnost, emocionalnost, individualnost, inovativnost te kritičko i divergentno mišljenje, što je temelj za kreativnost koja će mladim osobama koristiti u svim aspektima života.

Ključne riječi: sinestezija, vizualno, taktilno, udaljene asocijacije, kreativnost

Uvod

Rudi Supek u knjizi *Umjetnost i psihologija* iznosi rezultate istraživanja glazbene pedagoginje Elly Bašić, koja je predstavila učeničke likovne radove koji ilustriraju durski i molski tonalitet.

> *(...) mogu kod djece pobuditi neki dublji čuvstveni rezonatori ili afektivni slojevi, koji osiguravaju povećano stvaralačko raspoloženje i daju izrazu veću neposrednost (u smislu impulzivnosti), veći osjećaj za odnose, za unutrašnji ritam, i kompoziciju. Dijete spontano dolazi na jedan viši plan svojeg istraživanja. Ti afektivni slojevi uvjetuju širenje, prenošenje i povezivanje raznorodnih elemenata u zajedničkom skladu, tako da dječji likovni izraz, koji inače ostaje fragmentaran i razbijen, dobiva unutrašnji intenzitet i kvalitet cjelovitosti.* (Supek, R., 1958, 181–188)

Osim što u današnje vrijeme učenici na nastavi Likovne kulture najčešće suhoparno uče previše ključnih pojmova likovnoga jezika, isto je tako i samo vizualno izražavanje pretežito suhoparno, intelektualističko, a učenici dostignućem smatraju kada nešto prikažu vjerodostojno, što sličnije zbilji. Pri tome ne cijene međusobnu različitost, individualnost i ekspresivnost u svom radu. Tako prisiljavamo učenike da se razvijaju u određen "ukalupljeni" tip osobe, a ne dopuštamo da se dijete razvija prirodno, spontano i sukladno vlastitim sposobnostima i željama. (Supek, R., 1958)

Upravo se zbog navedenih razloga smatra da je bitno sinesteziju uključiti u nastavu Likovne kulture kako bi učenici svoje radove počeli stvarati slobodno, ekspresivno, impulzivno te da bi prikazivali svoje osjećaje, doživljaje i impresije.

> *Kreativna aktivnost je osnovna potreba zajednička svim ljudima, a umjetnost je jedan od najrazvijenijih oblika ljudskog izražavanja i sporazumijevanja. Recept za umjetnost ne postoji, već se nalazi u svakoj pojedinoj osobi i spoj je nevjerojatnog broja usputnih događanja i razloga te, isto tako, najveći dio ne možemo objasniti jer je rezultat podsvjesnog (...).* (Škrbina, D. 2013, 235)

Sinestezija je zanimljiva jer ne daje jedan točan odgovor, nego njeguje različitost te potiče stvaranje nepredmetnih, neracionalnih apstraktnih radova. Vjeruje se da je to jedan od načina da se mlade osobe potakne da razviju svoju inovativnost, individualnost, maštu i kreativnost te da se razvijaju sukladno svojim interesima, a ne u šablonske osobe. Sasvim je sigurno da takva vrsta obrazovanja pojedincu neće biti od koristi samo u vizualnom izražavanju; svoju kreativnost moći će iskoristiti u svim aspektima života. Danas kada su učenicima sve informacije

lako dostupne, kreativnost i inovativnost postaju sve cjenjenije, a takvim stavom i Dijana Škrbina završava svoju knjigu *Art terapija*:

> *U današnjem suvremenom svijetu koji se mijenja kao imperativ se javlja oslanjanje na ljudsku kreativnost u svim ljudskim djelatnostima. To je s jedne strane pretpostavka za uspješnost bilo koje ljudske djelatnosti, a s druge strane i nova šansa za vraćanje ljudi njihovoj suštini i time humanizacija društva.* (Škrbina, D., 2013, 235)

Vrlo često čujemo izreku da je važno ostati dijete. Tijekom života učimo razna pravila, norme, protokole, nameću nam se razni stavovi i mišljenja, prilikom čega polako gubimo "dijete" u sebi, tj. gubimo ono nesputano, nenaučeno, nagonsko.

U okvirima likovnog izražavanja najbolji su primjer za to knjige o tome kako naučiti crtati konja, lice, tijelo... Jedna od prvih aktivnosti koje roditelji zadaju svojoj djeci jest upravo crtanje. Paradoksalno je što djecu kao malene potičemo na bilo kakvo šaranje, no čim malo odrastu, govorimo im da crtež treba predstavljati nešto konkretno te da treba biti što "ljepši", prepoznatljiv, šabloniziran, upravo onakav kakav nam te knjige preporučuju. Ako ih ne naučimo tome, djeca neće znati da je roza boja "za cure", a plava "za dečke", no uvijek će bez problema moći nacrtati pokret. Odgovor na pitanje koje je boje ljubav u kasnijoj će dobi zasigurno glasiti *crvene*, no u ranijoj dobi odgovor će biti iskren, varirati od djeteta do djeteta, neće biti uniformiran. Djeca bez problema mogu nacrtati nevizualne procese ili reći kako im neka boja miriše. Ona postupaju nagonski, stoga ako je nešto neracionalno, neuniformirano ili nenaučeno, za njih to nije problem, djeca postupaju iskreno i prirodno, u skladu s vlastitim, a ne nametnutim mišljenjem. Upravo zbog toga za njih sinestezija osjeta nije ništa čudno ili neprihvatljivo, njihova mašta može spojiti nespojivo i zamisliti nepostojeće. Za njih je sinestezija potpuno prirodna, samo je bitno da se njeguje i razvija.

Godine 2005. Maurer i Mondloch ispitivali su hipotezu o neonatalnoj sinesteziji te su dokazali da je sinestezija kod odraslih ostatak normalnog dječjeg stanja uma. (Simner, J. i Ludwig, V. U., 2012) Godine 2012. Wallerstedt i Pramling ponovno dokazuju da djeca imaju veću mogućnost doživljavanja sinestezije od odraslih osoba. Oni zastupaju mišljenje da sinestezija mora biti ne samo uključena u likovnom obrazovanju djece, nego da u njemu mora imati i važno mjesto. (Wallerstedt, C. i Pramling, N., 2012)

Sinestezija potiče kvalitetan pristup obrazovanju jer njeguje neuniformirane procese koji će pomoći djeci da se razvijaju u kreativne individue te zadrže "ono dječje u sebi". Doprinos ovakvog obrazovanja neće biti vidljiv samo u vizualnom

umjetničkom izražavanju, već u svim segmentima života jer će djeca – kasnije odrasle osobe – na taj način naučiti razmišljati, zadržavši pritom kreativnost, a ne samo slijepo slijedeći već zadane sheme.

Sinestezija taktilnog i vizualnog, jedna je od rjeđih vrsta sinestezije; Simner i Ludwig 2012. godine u svom istraživanju *The color of touch: A case of tactile-visual synaesthesia* iznose podatak da je sinestezija taktilnog i boja najrjeđa vrsta sinestezije. No, zanimljivo je da su paralelno ispitivali sinestete i nesinestete te su otkrili da i nesinesteti, zapravo, na neki način doživljavaju sinesteziju taktilnog i vizualnog osjeta. Zaključili su da sinesteti sinesteziju vizualnog i taktilnog doživljavaju svjesno, a nesinesteti intuitivno. Također su potvrdili tezu iz prethodnog poglavlja; naime, neke vrste podražaja, točnije dodirivanje grubog/mekog, potaknule su sinesteziju samo kod nesinesteta, i to kod djece. (Simner, J. i Ludwig, V. U., 2012)

Upravo je u svjetlu tih saznanja zanimljivo sagledati empirijski dio ovog istraživanja.

Istraživanje

Ispitanici: Fenomen sinestezije vizualnog i taktilnog osjeta istraživan je unutar formalnog obrazovanja u sklopu nastave predmeta Likovna kultura, vođeno mišlju da je upravo obrazovni sustav pretjerano opterećen formalnim značajkama. Ciljna su skupina bili učenici predmetne nastave osnovne škole (od 10 do 14 godina). U istraživanju su sudjelovala tri razreda osnovne škole, točnije 15 učenika petog razreda, 19 učenika sedmog razreda i 20 učenika osmog razreda.

Svaki je razred sudjelovao zasebno, a u svakom je razredu istraživanje provedeno tijekom dva nastavna sata, tj. istraživanje se provodilo tijekom sveukupno šest nastavnih sati.

Ciljevi: Cilj rada bio je proučiti fenomen sinestezije osjeta, točnije njegov utjecaj na poticanje kreativnosti kod učenika. Neracionalni su mentalni procesi u današnjem školskom sustavu podcijenjeni i zanemareni nauštrb formalnih značajki, stoga je bitno osvijestiti važnost i učinkovitost sinestezije osjeta kao jednog od takvih neracionalnih procesa. Tijekom istraživanja korišteni su različiti pristupi kojima se može potaknuti sinestezija vizualnog i taktilnog osjeta, stoga je krajnji cilj istraživanja bio otkriti koji je od pristupa provedenih u odgojno-obrazovnom procesu najbolji za poticanje sinestezije vizualnog i taktilnog osjeta u likovnom izražavanju učenika. Cilj je također bio otkriti koliko su kod takvih pristupa

asocijacije učenika bile udaljene od početnog predloška, točnije tijekom kojeg su pristupa bile najudaljenije.Očekivalo se da će učenicima biti pružena mogućnost drugačijeg pogleda na svijet, a željelo se i ukazati na važnost doživljavanja svim osjetilima. Takvim se pristupom u obrazovanju djeci povećava kreativnost, koju osim u likovnom radu mogu upotrijebiti i u svim ostalim aspektima života. Cilj je istraživanja bio odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Zašto je sinestezija osjeta bitna za vizualno izražavanje te pomaže li u razvoju i poticanju kreativnosti?
2. Koji je najuspješniji pristup pomoću kojeg se može potaknuti sinestezija vizualnog i taktilnog osjeta u likovnim radovima učenika?
3. Koliko su učeničke asocijacije u takvim pristupima udaljene od početnog doživljaja te tijekom kojeg su pristupa bile najudaljenije?

Metode i instrumenti: Istražuje se uzročno-komparativnom metodom kvalitativne paradigme. Instrumenti su osmišljeni tako da budu usklađeni s ciljevima istraživanja, a riječ je o tablicama, pisanoj analizi radova, fotografijama radova, bilješkama i pripremama za nastavne sate.

Opis konstrukcije i primjene instrumenata: Metoda rada s učenicima temeljila se na promjenjivim i nepromjenjivim čimbenicima nastavnog sata. Sva su tri razreda imala isti temeljni zadatak, prikazati asocijaciju na taktilno doživljenu grafičku matricu, no ostali su čimbenici bili mijenjani u svakom razredu. Zahvaljujući tim mijenjanim čimbenicima, bilo je moguće odrediti koji je pristup bio uspješniji, odnosno koji je od ispitanih načina najbolji za poticanje kreativnosti pomoću sinestezije vizualnog i taktilnog osjeta u nastavi predmeta Likovna kultura. Stoga je prvi dio istraživanja realiziran pomoću tablice promjenjivih i nepromjenjivih čimbenika. U tablicu su se prvo upisivale osnovne informacije o nastavnom satu, potom su se upisivale korištene istraživačke metode i instrumenti, da bi se na kraju označilo koja se od nabrojenih stavki pokazala kao (naj) uspješnija.

Koja je metoda bila uspješnija utvrđivano je analizom likovnih radova učenika te analizom njihovih asocijacija, točnije određivanjem koliko su asocijacije bile udaljene od početnog taktilnog doživljaja.

Radovi su analizirani prema pet kriterija – originalnost, inovativnost, cjelovitost, izražajnost i uživljenost/samostalnost/trud – s krajnjim ciljem određivanja razine kreativnosti. Prije ocjenjivanja radovi su međusobno uspoređivani. Svaki je rad ocjenjivan ocjenom (od jedan do pet) na temelju svake od pet spomenutih kategorija, a bodovi su se upisivali u tablicu za procjenu radova. Svakom je radu

potom izračunat prosjek bodova, a na kraju je izračunat i prosjek svakog razreda da bismo dobili jasne podatke o uspješnosti nastavnog sata.

Sličan se postupak primijenio i kod asocijacija koje su međusobno proučavane, uspoređivane i sistematizirane. Spajale su se iste i slične, a izdvajale drugačije. Asocijacije su se također bodovale bodovima od nula do pet, koji su se zapisivali u tablicu za procjenu udaljenih asocijacija. Ako je neka asocijacija ponovljena više puta, bodovi su joj se smanjivali, stoga su samo asocijacije koje se nisu ponavljale mogle imati najveći broj bodova. Ukoliko su postojale dvije slične asocijacije, prva izgovorena dobila je više, a druga manje bodova. Nakon što su sve asocijacije ocijenjene, izračunat je bodovni prosjek asocijacija svakog razreda, a razred koji je imao najveći prosjek imao je i najkreativnije, najoriginalnije i najudaljenije asocijacije, što znači da je metoda udaljenih asocijacija korištena u tom razredu najuspješnija.

U obzir su uzete i bilješke nastale tijekom same nastave, koje nam govore o uživljenosti, motiviranosti, uloženom trudu, samostalnosti ispitanika i atmosferi koja je vladala na pojedinom nastavnom satu.

Tijek istraživanja: Tijekom uvodnog dijela sata učenike se uvodilo u temu i motiviralo. Kretali su se zatvorenih očiju po prostoriji, dodirivali stvari koje su ih okruživale te sami sebe. Unutar ovog dijela sata, dok su još uvijek imali zatvorene oči, započela je priča o slijepim i slabovidnim osobama. Nakon što su se smjestili na pod, i dalje zatvorenih očiju, počeli su proučavati reljefne matrice na kojima se temeljio njihov daljnji rad. Riječ je o pedesetak grafičkih matrica za tehniku kolografije kvadratnog oblika veličine 65 centimetara. Reljef na matricama postignut je ljepilom za drvo, trganjem, bušenjem, kolažiranjem.

Na kraju uvodnog, motivacijskog dijela započinju promjenjivi čimbenici; naime, sa svakim se razredom do udaljenih asocijacija dolazilo na drugačiji način.

U petom razredu, još uvijek zatvorenih očiju, učenike se prozvalo da izgovore jednu riječ koja ih asocira na taktilno doživljenu matricu. Zatim su otvorili oči te na isprintanu shemu *tehnike niti.* zapisali početnu, već izgovorenu asocijaciju te drugih pet riječi koje su ih pak asocirale na prethodnu riječ. (De Bono, E., 1970) U sedmom su razredu nakon izgovorenih asocijacija u dvjema skupinama smišljali priču koja se temeljila na tim asocijacijama. Osmi pak razred prvu izgovorenu riječ nije više modificirao, nego se njihov rad temeljio samo na njoj.

Tehnika kojom su radili bila je frotaž, dakle riječ je o tehnici kojom su izravno i doslovno reagirali na taktilni doživljaj. Oni su jedina skupina ispitanika koja je grafičke matrice mogla i vidjeti, drugi su ih doživjeli isključivo taktilno. Za razliku od petog razreda, u sedmom su razredu učenici radili tušem i štapićem,

tehnikom koja ih je poticala da svaku liniju crtaju svjesno i s prethodnom idejom o njoj, za razliku od ispitanika u petom razredu, koji su svoje oblike dobivali na temelju matrice ispod svog rada. Također, učenici sedmog razreda fokusirali su se samo na priču (temeljenu na asocijacijama), koja im je u ovom slučaju bila distraktor te je primarni cilj – taktilnost – stavljen u drugi plan. Prethodni taktilni doživljaj u ovom slučaju ostaje na nesvjesnoj razini. Najstariji ispitanici, polaznici osmog razreda, dobili su najapstraktniji i najslobodniji zadatak, taktilni doživljaj dočaravali su bojom, slobodne asocijacije nisu proširivali tehnikom niti. Nisu smišljali priču, imali su samo jedan pojam koji su sami izrekli tijekom dodirivanja matrica. Radili su tehnikom kolaža.

Zapažanja: Iako su svi razredi imali istu motivaciju i isti uvod u sat, njihove reakcije bile su potpuno drugačije. Razlikovala se posvećenost zadatku, usredotočenost, entuzijazam, samostalnost i brzina izrade. Svakako to možemo pripisati uzrastu i postojećoj dinamici unutar razrednog odjela, no zasigurno su utjecali i drugi čimbenici, poput tehnike rada, nastavne teme ili drugačijeg načina dolaska do udaljenih asocijacija, tj. svi spomenuti promjenjivi čimbenici.

Reakcije na scensku improvizaciju bile su jako pozitivne, svi su ispitanici bili zainteresirani prilikom izvođenja vježbe. Početno entuzijastično i glasno proučavanje prostora kretanjem, osluškivanjem i dodirivanjem postupno je zamijenjeno proučavanjem sebe pa su se učenici smirili i sjeli na pod, dodirivali su svoja bedra, trbuh, kosu, lice. Sljedeći korak, dodirivanje matrica, u njima je pobudio znatiželju. Iako su upute određivale tišinu, učenici se nisu mogli suzdržati od upita i pretpostavki. Asocijacije koje su se zatim izgovarale bile su učenicima zanimljive zbog svoje različitosti.

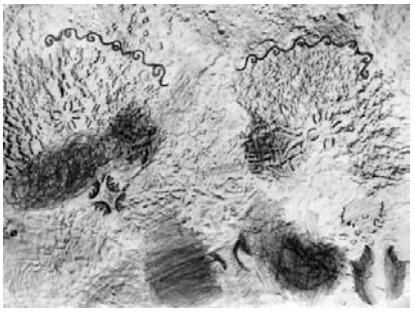
Nakon ovog dijela, u kojem su svi učenici slično reagirali, reakcije u različitim razrednim odjelima razvijaju se u potpuno drugim smjerovima.

Kod ispitanika petog razreda, koji su smjeli pogledati matrice i ostati raditi na podu, vladalo je veselje. Učenici sedmog razreda jasno su pokazali negodovanje prilikom vraćanja u klupe. Nakon što ih se uputilo da u skupinama smisle priču, osjetila se natjecateljska nervoza potaknuta željom da upravo njihova skupina prva izvrši zadatak. Učenici petog razreda bili su izuzetno opušteni tijekom cijelog stvaranja svojih radova te se vidjelo da uživaju i da su impresionirani tehnikom frotaž.

Kod učenika sedmog razreda napetost je rasla. Nisu bili sigurni kako nacrtati priču i uopće nisu razmišljali o teksturama u radu, cijelo su se vrijeme opterećivali, ali su se i sve više koncentrirali na rad. Raspoloženje učenika osmog razreda može se smjestiti negdje u sredinu. Naime, oni nisu bili toliko napeti kao učenici

sedmog razreda, no postojala je izvjesna doza skeptičnosti u vezi s prenošenjem taktilnog doživljaja u boju. Skeptičnost je bila znatno veća na početku sata, čak su komentirali da je to nemoguće, no nakon razgovora i poticanja na razmišljanje vrlo su se brzo opustili.

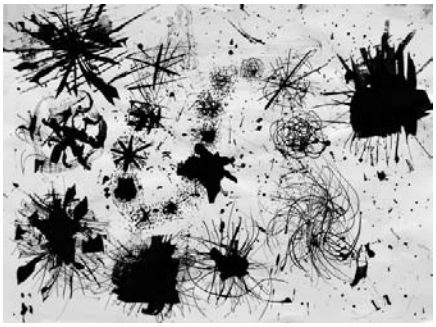
Rezultati istraživanja: Radove učenika petog razreda, koji su stvarali u tehnici frotaža, karakteriziraju apstraktne i izrazito ekspresivne forme. Na radovima uglavnom prevladava linija koja svojom raznolikošću daje dinamičnost, što je vidljivo na slikama 1 i 2. Dinamičnost je postignuta izmjenom kraćih i duljih, tamnijih i svjetlijih, zgusnutih i rijetkih, raspršenih i skupljenih linija. Zamjerka je što radovi uglavnom izgledaju izrazito slično. Nedovoljno je eksperimentiranja, izostaje istraživanje mogućnosti olovke i frotaža. Primjerice, učenici su mogli pronalaziti teksture s više kontrasta, čime bi radovi bili izražajniji. Premalo su koristili mogućnost različitog tona i položaja olovke te mogućnost okretanja matrice i dobivanja simetrije i asimetrije.



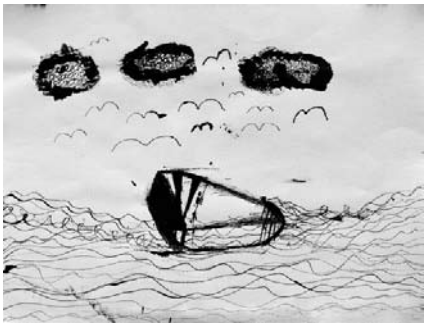
Slika 1. Rad učenika 5. razreda 1.

Slika 2. Rad učenika 5. razreda 2.

Prvih deset minuta stvaranja učenici su crtali slobodnim, širokim, energičnim potezima. U tim su trenutcima njihovi radovi bili zaista najimpresivniji, no kasnije je takav potez zamijenjen crtanjem detalja koji su kruti, zatvoreni, shematizirani i nekreativni, potpuno suprotni početnim ekspresivnim potezima (slika 1). Početni kreativni moment iz njih je izvukao najbolje, sloboda koju su imali potaknula je njihovu kreativnost u potpunosti, no taj je moment naglo izgubio na snazi te se kvaliteta radova drastično smanjivala prema kraju sata. Na početni je elan sigurno utjecalo i veselje koje je zavladalo kada su shvatili da mogu crtati na podu.



Slika 3. Rad učenika 7. razreda 1.



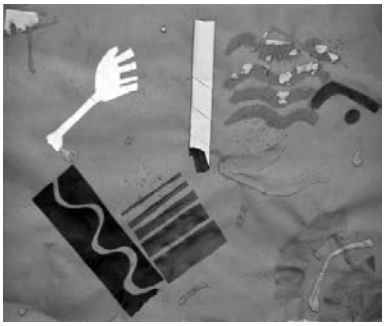
Slika 4. Rad učenika 7. razreda 2.

Za razliku od petog i osmog razreda, ispitanici sedmog razreda asocijacije na taktilni doživljaj prikazivali su pomoću figuracije.

U zapažanjima je utvrđeno da je u sedmom razredu vladala potpuno drugačija atmosfera nego u petom razredu. Zamijećena je suprotnost i u procesu stvaranja. Naime, koliko su se oni na početku opterećivali i odgađali početak, toliko su pred kraj stvaranja i dodavanjem čim više detalja poboljšavali kvalitetu svojih radova. Nakon što su skicirali svoje radove, koncentrirano su uživali u detaljima i upravo je u njima vidljiva njihova kreativnost. Primjerice, na obradi valova vidljiv je različit raster i utjecaj prethodno taktilno doživljenih matrica. Ništa na radovima nije smireno, sve je razbacano, uzburkano, živo, prepuno sitnih linija, točaka i ekspresije. Evidentno je da im je tehnika tuš i štapić bila pogodna za slobodnije radove prepune detalja, ali bitno je napomenuti da su dosta dobro iskoristili sve pogodnosti štapića jer su, za razliku od učenika petog razreda, istraživali sve njegove mogućnosti. Slika 3 prikazuje rad na kojem je bilo jednostavnije dočarati taktilni osjet jer prikazuje površinu te je neupitno uspješno odrađen. Za razliku od njega, figurativniji radovi na prvi pogled posjeduju samo naraciju priče, no, promatrajući detalje, uključuje se i prikaz taktilnog doživljaja. Rad na slici 4 ostavlja dojam hladnoće, zanimljivo su obrađeni oblaci, gusti su i meki, dok je more obrađeno dosta shematski, no ipak je zanimljivije zbog korištenja različite debljine i gustoće linije.

Osmi je razred imao najapstraktniji, pa i najteži zadatak: prikazati asocijacije na taktilni doživljaj pomoću boja. Radovi su rađeni u tehnici kolaža. Iako na prvi pogled prejednostavni, pogotovo kada se uzme u obzir da su ih radili učenici osmoga razreda, zanimljiv je njihov odabir boja. Velika je većina radova tonski obrađena, čime dolazimo do zaključka da su teksture prikazivali tonovima (slika 6), za razliku od rada na slici 5, na kojem su svi elementi različite boje i različitih

oblika i izrazito su razbacani. Iako neprecizno napravljen, jako je zanimljiv zbog odabira boja i motiva i neupitno se ističe među ostalima. Na njegovim je detaljima vidljiva gradacija, ali pomoću oblika, dok se ona u drugim radovima ističe tonovima boje. Osim tonovima, taktilnost je vrlo često prikazivana kontrastom oblih i šiljatih oblika. Konačan su rezultat radovi s iznimno zanimljivim i skladnim kombinacijama boja i njihovih tonova. Tijekom razgovora svatko je od učenika zaključio da ga neki dodir doista i asocira na neku boju.



Slika 5. Rad učenika 8. razreda 1.

Slika 6. Rad učenika 8. razreda 2.

Nakon opisne analize, promatranja i uspoređivanja radova uslijedilo je njihovo ocjenjivanje pomoću pet određenih kategorija. Oni su odabrani prema Guilfordu i na temelju osobnog nahođenja. (Guilford, J. P., 1967) Originalnost i inovativnost rada procjenjivala se uglavnom na temelju usporedbe s drugim radovima. Radovi koji su odudarali od drugih, koji su bili drugačiji ili bar imali neke drugačije elemente dobili su veći broj bodova za originalnost i inovativnost. Na sličan se način procjenjivala cjelovitost i izražajnost. Samo je nekoliko radova koji su se isticali svojom izražajnošću dobilo više ocjene u toj kategoriji. Uživljenost je ocjenjivana na temelju bilješki i promatranja tijekom nastavnih sati; učenici koji su bili samostalniji i koji su uložili više truda bili su bolje ocijenjeni.

Rezultati su pokazali da su učenici sedmog razreda imali najudaljenije asocijacije pa prema tome i najkreativnije radove, a učenici petog najdoslovnije asocijacije, odnosno najnekreativnije radove. Prosječni je iznos bodova petog razreda 3,17, sedmog 3,96, a osmog 3,34. Razlike među prosječnim ocjenama nisu velike, no ipak su radovi sedmog razreda ocijenjeni kao najkreativniji.

Analiziranjem ocjena iz pojedinih kategorija konačan rezultat potvrđen je u četirima kategorijama, ali ne i u jednoj, koja je pokazala potpuno suprotan rezultat.

Naime, originalnost i inovativnost najvidljivije su u radovima sedmog razreda, baš kao i cjelovitost i izražajnost, ali kategorija uživljenosti u sedmom razredu ima najlošije ocjene, a u petom najbolje. Iako je na početku pretpostavljeno da se kreativnost razvija u najopuštenijem ozračju, rezultati ukazuju suprotno.

Valja napomenuti da su rezultati dobiveni na temelju trenutnog stanja te da u obzir nisu uzeti sljedeći čimbenici: motivacija učenika, prethodni pristup radu, prethodni način nastave (navike učenika), opći uspjeh učenika, stilovi učenja učenika i dinamika razreda.

Rezultati analize udaljenih asocijacija podudaraju se s rezultatima analize radova. Ponovno su učenici sedmog razreda imali najkreativnije i najudaljenije asocijacije, za razliku od petog, čije su asocijacije bile najbanalnije. Bodovi su se kretali od nula do pet, a prosjek bodova za peti razred iznosi 1,9, za sedmi 2,5, za osmi 2,3.

S obzirom na metode dobivanja udaljenih asocijacija, zaključuje se da su učenici najbolje reagirali smišljanjem priče na temelju predloženih pojmova, pomoću čega su dobivene udaljene asocijacije, a najlošije su reagirali na način tehnike niti jer su se uglavnom svi pojmovi ponavljali i vraćali na početni pojam koji je bio zanimljiviji. Srednji učinak postignuo se najjednostavnijom metodom, prilikom koje su se učenici bavili samo jednom asocijacijom koju su izgovorili odmah nakon dodirivanja matrica. Valja imati na umu da se sva tri razreda razlikuju po broju izgovorenih asocijacija. Naime, svaki je ispitanik u petom razredu izgovorio šest asocijacija, za razliku od drugih dvaju razreda.

Nula bodova dobile su asocijacije koje doslovno opisuju matrice koje su dodirivali: glatko, hrapavo i karton. Jedan bod dobile su asocijacije koje navode likovne materijale kojima oni inače rade: glina, papir, tempera, platno, boja. Dva su boda dobile asocijacije koje su bile zanimljive, ali su se ponavljale ili pak banalne asocijacije kojima su pridodani zanimljiviji pridjevi.

Vidljivo je da je osmi razred po ocjeni udaljenih asocijacija bliže učenicima uspješnijeg, sedmog razreda nego petog, koji znatno zaostaje, dok je prema ocjeni radova osmi razred znatno bliži učenicima lošijih rezultata, tj. učenicima petog razreda.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je uključiti sinesteziju osjeta kao kvalitetan i zanimljiv način inkorporiranja nesvjesnih, nepredmetnih i apstraktnih procesa u vizualno izražavanje učenika u svrhu omogućavanja obrazovanja koje ne bi zahtijevalo samo jedan točan odgovor, nego bi poštivalo različitost razmišljanja i doživljavanja, odnosno koje bi razvijalo kreativnost tijekom nastavnog procesa.

Kao odgovor na prvo pitanje ovoga rada – zašto je sinestezija osjeta bitna za vizualno izražavanje te pomaže li u razvoju i poticanju kreativnosti – pokazano je da sinestezija osjeta pobuđuje nesvjesne, neopipljive, impulzivne, ekspresivne i spontane procese te potiče slobodu divergentnog i kritičkog razmišljanja. Upotrebom takvog pristupa u nastavi učenici se odmiču od racionalnog, uniformiranog, jednoznačnog i ukalupljenog, što je jedini mogući put za stvaranje kreativnih i inovativnih radova. Osim toga, kreativnost koja će se pritom razvijati učenicima će koristiti u svim aspektima života

Drugo je pitanje ovoga rada bila potraga za najuspješnijim pristupom pomoću kojeg se može potaknuti sinestezija vizualnog i taktilnog osjeta u likovnim radovima učenika. Predlaže se da učenici nakon taktilnog doživljaja izgovaraju riječi koje su ih asocirale na doživljeni podražaj, a da onda na temelju tih asocijacija smisle priču koja, zapravo, ima ulogu distraktora od primarnog cilja prikazivanja taktilnog doživljaja. Osmišljenu priču učenici potom prikazuju tušem u boji i štapićima.

Za kraj se postavilo pitanje koliko su u takvim pristupima asocijacije učenika udaljene od početnog predloška te u kojem su od ispitivanih pristupa bile najudaljenije. Pokazalo se da su asocijacije bile dosta udaljene, neke su od najzanimljivijih bile pustinja, ljepljiva sluz, veliko, zgrade, gajba, žuto, zelena, nenaseljeno, vruće, pločice s oblijepljenim žvakaćama, prljavština, zmijska koža, karta, tavan, plastična lutka, grbavo Hrvatsko zagorje, beskorisno, puno malih balončića... Od triju različitih pristupa u dobivanju asocijacija – tehnika niti, izgovaranje riječi (prvih asocijacija) nakon prozivanja i njihovo povezivanje u priču te samo izgovaranje riječi nakon prozivanja – najuspješnijom se pokazala tehnika tijekom koje su učenici prvotne asocijacije povezivali u priču.

Atmosfera na nastavnim satima i likovni radovi učenika potvrđuju da je potrebno uključiti sinesteziju u nastavni proces likovne kulture. Učenici su bili entuzijastični, a radovi ekspresionistički i kreativni. Od triju različitih pristupa obradi takvog sadržaja, najbolji čimbenici spojeni su u jedan nastavni sat te predloženi kao jedan od mogućih pristupa inkorporiranju sinestezije osjeta u nastavni proces

predmeta Likovna kultura. Predlaže se da učenici nakon taktilnog doživljaja izgovaraju riječi koje su ih asocirale na doživljeni podražaj. Koristeći te riječi učenici smišljaju priču koja ima ulogu distraktora od primarnog cilja prikazivanja taktilnog doživljaja. Osmišljenu priču prikazuju pomoću tuša u boji i štapića. U njihovim radovima, iako su fokusirani na prikazivanje priče, vidljivo je da učenici nisu bili opterećeni šabloniziranim crtežom i realnim prikazom, već njihovi crteži pršte energijom i prikazom taktilnog doživljaja. U svakom segmentu rada i u svim detaljima tih radova vidljiv je utjecaj početnog, taktilnog doživljaja.

Ovo istraživanje i rezultati koji su iz njega proizašli tek su naznaka u kojem bi smjeru trebalo dalje istraživati kad je u pitanju uklapanje sinestezije u nastavu Likovne kulture. Predloženi pristup ne smijemo shvatiti kao jedini mogući, on podnosi i traži sve moguće modifikacije i unapređenja. Osim što bi bilo poželjno pokušati uklopiti i druge vrste sinestezije, za početak bi bilo zanimljivo vidjeti radove učenika inspirirane sinestezijom, no bez pomoći udaljenih asocijacija, ili pak s još više smjernica i ograničenja, primjerice da izgovorena riječ može biti samo predmet ili emocija.

Upotrebom sinestezije na nastavi učenici se odmiču od racionalnog, uniformiranog, jednoznačnog i ukalupljenog, a potiču se nesvjesni, neopipljivi, spontani procesi, impulzivnost, ekspresivnost, emocionalnost, individualnost, inovativnost, sloboda različitog, kritičkog i divergentnog mišljenja kao temelj za kreativnost koja će mladim osobama koristiti u svim aspektima života.

Literatura

Guilford, J. P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*, New York: McGraw-Hill.

Mattes, W. (2007), *Nastavne metode, 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*, Zagreb: Naklada Ljevak.

Simner, J. i Ludwig, V. U. (2012), "The color of touch: A case of tactile–visual synaesthesia", *Neurocase*, (18:2): 167–180. str.,

http://www.daysyn.com/Simner_and_Ludwig_2012 -_A_case_of_tactile___visual_synaesthesia.pdf (obnovljeno: 27. 5. 2017, posjećeno: 20. 3. 2017).

Supek, R. (1958), *Umjetnost i psihologija*, Zagreb: Matica Hrvatska, 181–188. str.

Škrbina, D. (2013), *Art terapija i kreativnost: multidimenzionalni pristup u odgoju, obrazovanju, dijagnostici i terapiji*, Zagreb: Veble commerce, 235 str.

Wallerstedt, C. i Pramling, N. (2012), "Conceptualising Early Childhood Arts Education: The Cultivation of Synesthetic Transduction Skills", *International Journal of Early Childhood*, vol. 44: 127–139. str., https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-012-0057-y (obnovljeno: 27. 5. 2017, posjećeno: 20. 3. 2017).

SYNESTHESIA OF VISUAL AND TACTILE SENSATIONS IN VISUAL EXPRESSION

Abstract

The visual arts education – which should encourage creativity, innovation, and critical thinking, as well as cultivate the cognitive, psychomotor, and affective development – instead focuses students on dry memorization of artistic terms, and does nothing to develop their creative thinking. This is the reason why students do not enjoy the exploration, creative expression, and subliminal processes.

One such subliminal process is sensory synesthesia. In synesthesia, the emphasis is placed squarely on the difference in experience, and on sensing and inernalizing one's own (and others') impressions, which need not be completely rational, uniform, and unambiguous. The importance lies in experiencing with all senses. Incorporating synesthesia in art education inspires the subliminal, immaterial, and abstract processes in the students' artistic expression. That way synesthesia becomes one of the methods for the development of creativity, but also for the development of the students' personalities.

The purpose of the conducted research was to answer the following questions: 1) Why is sensory synesthesia important for artistic and visual expression, and does it help develop and encourage creativity; 2) What is the best way to inspire the synesthesia of visual and tactile sensations in the students' artworks; 3) How far are the students' associations during this approach removed from the initial experiences, and in which approach is this difference the most dramatic?

The theoretical part of the research dealt with the role that synesthesia played in visual expression throughout history, and with the presence of synesthesia in everyday life. The research confirmed the expected results, namely that students did not employ literal and schematic approaches in their work, relying instead on distant associates. By using synesthesia in the classroom, the students distance themselves from the rational, the uniform, the unambiguous, and the stereotypical, focusing instead on the subliminal, intangible, and spontaneous processes, impulsiveness, expressiveness, sensitivity, individuality, innovation, and critical and divergent thinking, all of which are the foundation for the creativity that helps young people in all aspects of their lives.

Keywords: synesthesia, visual, tactile, remote associates, creativity

PRISUTNOST GLAZBE NA DRUŠTVENIM MREŽAMA MEĐU GIMNAZIJALCIMA

Majda Milinović
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK 78:37

Sažetak

U vremenu kada masovni mediji preuzimaju ulogu primarnih sredstava komunikacije i socijalizacije među ljudima diljem svijeta, društvene su mreže, kao najpopularniji internetski servis, osobito prisutne među današnjom mladeži. Neprestani razvoj i napredak tehnologije obilježje su svakodnevice žitelja suvremenog doba, a današnjim je generacijama gotovo nezamislivo provesti dan ukoliko nisu online. Upravo je i glazba zauzela značajan medijski prostor te putem raznih platforma postala sveprisutna i lako dostupna. U okviru ovog rada provedeno je istraživanje među učenicima osječkih gimnazija (N=228). Istraživanjem se željela ispitati prisutnost glazbe na društvenim mrežama koje koriste te saznati koje glazbene žanrove najviše preferiraju. Ujedno se željela ispitati prisutnost klasične glazbe na društvenim mrežama, kao i utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na glazbene preferencije gimnazijalaca. Rezultati su potvrdili status društvenih mreža *(Facebook, Instagram, YouTube, WhatsApp, Viber i dr.)* kao sastavnog dijela života mladih, a na kojima se često dijele i slušaju glazbene poveznice najrazličitijih žanrova te prate stranice glazbenika ili glazbenih sastava. Istraživanje je ujedno ukazalo na relativno slabu prisutnost klasične glazbe na društvenim mrežama koje gimnazijalci svakodnevno koriste, kao i neznatan utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na njihove glazbene preferencije, a što se može objasniti dominantnim položajem drugih vrsta glazbe u cjelokupnom medijskom prostoru. Iako ju rijetko dijele i susreću na društvenim mrežama, ohrabrujuća je činjenica kako njih 75,4% samostalno, u različitim vremenskim intervalima, odabire slušati klasičnu glazbu. Dobivenim se rezultatima upućuje na potrebu povećanja prisutnosti klasične glazbe u svim medijima, ne u smislu dostupnosti, već popularizacije među mladima putem društvenih mreža kao globalnog fenomena današnjeg vremena.

Ključne riječi: glazba na društvenim mrežama, glazbene preferencije gimnazijalaca, klasična glazba, nastava Glazbene umjetnosti

Uvod

Razvoj računalne tehnologije i digitalna revolucija uvelike su utjecali na kulturološki i civilizacijski pomak čovječanstva. Veći dio mlađe populacije generacijski pripada upravo tom prostoru. Čovjek se neprestano suočava s brojnim suvremenim izazovima koji prisutnošću interneta omogućuju nove dimenzije življenja. Noah Smith, kolumnist međunarodne novinske agencije sa sjedištem u New Yorku, nedavno je na svom *Twitteru* podijelio kako je prije 15 godina internet bio bijeg od stvarnog svijeta, dok je danas stvarni svijet prostor u kojem bježimo od interneta. Upravo su to značajke vremena u kojem se današnjem čovjeku, kojeg po najuvrježenijoj definiciji tumačimo kao misaono, društveno, duhovno i prirodno biće, pripisuju i osobine virtualnog. Odnosno, njegov je identitet ujedno i virtualan. Nije nepoznanica da većina ljudi djeluje u interakciji s tehnologijom pa ju tako, uz razmišljanje i komuniciranje, koristimo i za učenje i igranje ili paralelno slušanje glazbe, gledanje filmova, pisanje sms poruka itd. Sve je to omogućila pojava visokobrzinskog širokopojasnog pristupa internetu (Vidak, I., 2014). Autori Rains i Brunner (2014) navode kako istraživanja društvenih mreža tijekom posljednjih nekoliko godina znatno rastu, pa se tako sve češće susrećemo s pojmovima kao što su cyber-kultura, informacijsko društvo, komunikacijski fenomen i slično. Mediji su, ističe Mandarić (2012), postali ne samo nezaobilazno sredstvo u informiranju, već i u formiranju, stvaranju vizije svijeta i života, prenošenju vrednota te oblikovanju životnih stilova i identiteta. Alić (2009) tvrdi da u pravilu zaboravljamo kako mediji, osim što donose sadržaje, ujedno i oblikuju naš način doživljavanja, razmišljanja pa i donošenja sudova. Posredstvom se medija lako dolazi do informacija, šire se spoznajni horizonti te se s lakoćom uspostavlja dijalog s osobama neovisno o njihovoj udaljenosti. Takvim nam je načinom komunikacije omogućeno vrlo realno, ali fiktivno, predočiti si daleka prostranstva, a da u pozadini i ne moramo imati istinska iskustva niti se predstavljati pravim identitetom (Vuletić, S., Jeličić, A., Karačić, S., 2015). Medijska komunikacija, navode Žlof, Herljević i Hadžić (2014), danas se više ne može zamisliti bez uporabe društvenih mreža. Društvene su mreže prodrle u sve pore poslovnog, ali i privatnog života. Štoviše, na društvenim se mrežama ta dva područja često i isprepliću.

Glazba je razvojem tehnologije postala pristupačnija nego ikad prije. Pripadnici svih dobnih skupina u svojim domovima, na poslu i ostalim mjestima gdje se svakodnevno kreću imaju priliku putem raznih elektroničkih uređaja gotovo neograničeno i po svom ukusu odabirati upravo one pjesme, albume ili koncerte koji im se u tom trenutku slušaju. Osim što sami uživaju u njoj, često ju u obliku

glazbene poveznice dijele i na društvenim mrežama među svojim prijateljima, pratiteljima i obožavateljima. Na njima su osobito aktivni mladi, od kojih većina pripada generacijama digitalnog doba koje se često opisuje neophodnim za njihovo svakodnevno funkcioniranje. Kako bi se naglasila povezanost djece rođene u doba snažnog tehnološkog razvoja, često ih se naziva terminima poput cyber-djeca, net-generacija, google-generacija, generacija M *(engl. media generation)*, generacija V *(engl. virtual generation)* te generacija C *(engl. connected – creative – click)* (Lasić-Lazić, J., Špiranec, S., Banek Zorica, M., 2012). Mrežnim je generacijama brzina normalna, a inovacija dio života. One cijene slobodu i slobodu izbora, prilagođavaju se stvarima, žele zabavu i na poslu i u školi, pomno istražuju i inzistiraju na integritetu (Vidak, I., 2014. prema Tapscott, D., 2010). Sudjelovanjem na društvenim mrežama i društvenim umrežavanjem djeca i mladi grade svoj identitet i započinju socijalizaciju koja uključuje čitanje profila drugih članova zajednice i komuniciranje s njima. Nadalje, djeci i mladima postala je rutina više puta dnevno provjeravati novosti svojih prijatelja, pregledavati njihove slike i preslušavati pjesme koje su podijelili (Kušić, S., 2010).

Društvene mreže i dostupnost glazbe u današnjem vremenu

Web[49] je postao središte čovjekovih društvenih aktivnosti, mjesto na kojemu se korisnici povezuju i komuniciraju jedni s drugima razmjenjujući informacije, stavove i mišljenja. Kao takav, postao je sredstvo komunikacijskog povezivanja ljudi, neovisno o udaljenosti i vremenu, omogućujući tako socijalizaciju i stvaranje nove kulture koja nije viđena u dosadašnjem razvoju ljudskih zajednica (Grbavac, J., Grbavac, V., 2014). Procesi se socijalizacije, osobito kod djece i mladih, danas više ne odvijaju putem tradicionalnih institucija (obitelj, škola i Crkva), već su tu funkciju preuzeli mediji. Takav kontekst proces socijalizacije čini sve manje institucionalnim, odnosno, ne poštuje logiku stupnjevitosti i prilagođavanja određenom uzrastu i razumijevanju određene dobi (Valković, J., 2016). Skupina autora

49 *Pojam web 2.0 popularizirao je Tim O'Reilly (2005) kao novi model društvenih softwera, a kao posljedica se pojavio pojam Web 1.0 kao retronim kako bi označio inicijalnu fazu weba. Cormode i Krishnamurthy (2008) razlikuju web 1.0 i web 2.0 na tehnološkim, strukturalnim i sociološkim osnovama. Tehnološke osnove odnose se na programiranje i tehnologiju korištenu za web dizajn; strukturalne osnove odnose se na svrhu i prezentaciju web-stranica; a sociološke se osnove odnose na pojam uvezivanja grupa na webu… Dakle, najvažnija je razlika između web 1.0 i web 2.0 u mogućnosti korisničke participacije i kreativnosti pošto je većina korisnika na web 1.0 jednostavno djelovala kao grupa korisnika sadržaja, dok na web 2.0 bilo koji korisnik može ujedno biti i kreator sadržaja, a brojni su alati izgrađeni da bi maksimizirali potencijal kreiranja sadržaja (Cormode, Krishnamurthy, 2008)* (Tabak, E., Kukić, D., 2016, 1218).

Drača, Profaca, Lazić, Klapan Ivandić i Erceg (2017) navodi kako djeca i mladi sudjelovanjem na društvenim mrežama izgrađuju svoj identitet te započinju socijalizaciju koja uključuje čitanje profila drugih članova zajednice i komuniciranje s njima. Nadalje, autori Miliša, Tolić i Vertovšek (2010) smatraju kako mladi žude za predstavljanjem sebe onakvima kakvi zapravo nisu u svakodnevnim odnosima i situacijama, a upravo im za to mogu poslužiti društvene mreže. Na njima stvaraju poželjnu sliku o sebi, onu koju im nameće društvo u kojemu se kreću i mediji kojima su okruženi. Društvene mreže tako možemo definirati kao uslugu zasnovanu na webu koja svakom pojedincu omogućava da napravi (polu)javni profil i u okviru ograničenog sustava artikulira listu drugih korisnika koji su s njim povezani te vidi i usporedi svoju listu kontakata s onima koje su napravili ostali korisnici unutar sustava (Grbavac, J., Grbavac, V., 2014). Nadalje, Kosić (2010) ističe kako društvene mreže i društveno umrežavanje nisu novi koncepti, već u različitim oblicima postoje oduvijek, a predstavljaju jednostavan čin održavanja i/ili ojačavanja postojećeg kruga prijatelja i/ili poznanika te širenje njihova kruga. Na taj se način upoznaje nova mreža prijatelja i poznanika preko već postojećih, što potiče formiranje mreže pojedinaca i stvaranje zajednica. Uz pojam društvene mreže *(engl. social network)* često se spominje i pojam društvenog umrežavanja. Iako ih često koriste kao sinonime, pojmovi se razlikuju. Umrežavanje naglašava iniciranje i pokretanje odnosa, najčešće između osoba koje se ne poznaju. Iako je ono moguće na online društvenim mrežama, ne radi se o njihovoj primarnoj praksi i funkciji, niti se radi toga razlikuju od ostalih oblika komunikacije koja se odvija putem računala (Boyd, D. M., Ellison, N. B., 2007). U rujnu 2017. godine na stranici *Dreamgrow*, a koja je izvor aktualnih informacija o društvenim mrežama, sastavljen je popis od 15 trenutno najpopularnijih društvenih mreža diljem svijeta. Izneseni su podatci o broju aktivnih korisnika na mjesečnoj bazi, a na prvom se mjestu našao *Facebook* koji koristi oko 2 milijarde i 10 milijuna korisnika, zatim *Youtube* na kojemu je mjesečno aktivno oko 1 milijardu i 500 milijuna korisnika, dok je treće mjesto zauzeo *Instagram* sa 700 milijuna korisnika mjesečno. Četvrto mjesto pripada mreži Twitter s 328 milijuna korisnika, a peto društvenoj mreži *Reddit* koja broji oko 250 milijuna korisnika. Od šestog do petnaestog mjesta slijede mreže *Vine, Pinterest, Ask.fm, Tumblr, Flickr, Google+, LinkedIn, VK, ClassMates* i *Meetup.*

Suvremena sredstva za produkciju i reprodukciju zvuka omogućila su masovno širenje glazbe i učinili ju sveprisutnom i lako dostupnom svima (Škojo, T., Radočaj-Jerković, A., Milinović, M., 2016). Informacijske tehnologije stvaraju nove načine distribucije i konzumiranja glazbe. Tradicionalni je način kupovine i slušanja glazbe gotovo u potpunosti zamijenjen novim, digitalnim platformama

(Cuadrado. M., Miquel, M. J., Montoro, J. D., 2015). Glazbu danas možemo reproducirati na različitim uređajima kao što su hi-fi setovi, osobna računala, tableti, radio, DVD playeri, MP3 playeri i mobiteli. Autor Cuadrado i sur. (2015) navode tri glavne vrste glazbenih usluga: glazbene radiostanice, koncerti, događaji i festivali te digitalne platforme. *Youtube, Spotify, Apple Music, Google Play Music, SoundCloud i Deezer* samo su neki od trenutno popularnih platformi za slušanje glazbe. Na njima korisnici samostalno odabiru glazbene sadržaje koje žele slušati, kreiraju vlastite slušne liste, a servisi im na temelju povijesti preslušavanja i ovisno o njihovim glazbenim preferencijama čak i sami nude personalizirane glazbene preporuke koje bi im se mogle svidjeti i pronaći mjesto na listi za slušanje. Na taj način glazba zauzima prostor i na društvenim mrežama koje se, kao najpopularniji oblik komunikacije današnjice, koriste u razne svrhe, a ponajprije radi ostvarivanja kontakta s ostalim korisnicima. Osim toga, društvene mreže koriste se i za dijeljenje raznih informacija koje smatramo bitnima i želimo ih prikazati svojim prijateljima na stranicama za društveno umrežavanje. Dongwon, Jaimie Yejean, Junha, Jaejeung, Junghoon (2011) ustanovili su neke od najčešćih prediktora namjere dijeljenja glazbe na društvenim mrežama. Istraživanjem je utvrđeno da su interaktivnost, jednostavnost upotrebe, samoizražavanje, društvena prisutnost i društveni identitet neki od faktora socijalne motivacije koji su se istaknuli kao najznačajniji pokazatelji potrebe korisnika za dijeljenjem glazbenih poveznica.

Istraživanje

S ciljem ispitivanja prisutnosti glazbe na društvenim mrežama koje koriste osječki gimnazijalci te spoznaje koji glazbeni žanr/ove oni najviše preferiraju, ali i učestalosti pojavljivanja klasične glazbe na društvenim mrežama te utjecaja nastave Glazbene umjetnosti na glazbene preferencije gimnazijalaca, provedeno je istraživanje na uzorku od 228 učenika šest osječkih gimnazija[50] (tablica br. 1). Sudjelovalo je N=62 (27.19%) srednjoškolaca i N= 166 (72.81%) srednjoškolki, pri čemu je prosječna dob sudionika iznosila M= 16.58 (SD= 1.03). Istraživanje je provedeno tijekom lipnja 2017. godine sa svrhom utvrđivanja:

50 Prema programu škole, nastava se Glazbene umjetnosti u 1. i 2. gimnaziji, Isusovačkoj klasičnoj gimnaziji s pravom javnosti u Osijeku te Privatnoj gimnaziji Gaudeamus izvodi tijekom sva četiri razreda, dok se u 3. gimnaziji odvija u prva dva razreda. U prirodoslovnoj se gimnaziji Ruđera Boškovića nastava umjetničkih predmeta izvodi u 3. (Likovna umjetnost) i 4. razredu (Glazbena umjetnost).

1. učestalosti dijeljenja glazbenih poveznica na društvenim mrežama,
2. glazbenih žanrova koje osječki gimnazijalci preferiraju,
3. učestalosti pojavljivanja klasične glazbe na društvenim mrežama koje koriste osječki gimnazijalci,
4. utjecaja nastave Glazbene umjetnosti na glazbene preferencije gimnazijalaca te
5. razlike u utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na glazbene preferencije s obzirom na školu koju sudionici pohađaju.

Škola	Dob	Spol	N (%)
1. gimnazija (opća)	M= 16.73, SD= 1.04	M: 14 Ž: 26	40 (17.5%)
2. gimnazija (jezična)	M= 16.10, SD= 0.87	M: 10 Ž: 57	67 (29.4%)
3. gimnazija (matematička)	M= 16.75, SD= 1.06	M: 20 Ž: 31	51 (22.4%)
Isusovačka klasična gimnazija s pravom javnosti u Osijeku	M= 16.87, SD= 0.99	M: 8 Ž: 37	45 (19.7%)
Prirodoslovna gimnazija Ruđera Boškovića	M= 17.57, SD= 0.65	M: 4 Ž: 10	14 (6.1%)
Privatna gimnazija Gaudeamus	M= 15.82, SD= 0.41	M: 6 Ž: 5	11 (4.8%)

Tablica 1. struktura uzorka sudionika (N=228)

Razred	1.	2.	3.	4.
N (%)	10 (4.4%)	89 (39%)	52 (22.8%)	77 (33.8%)

Tablica 2. Struktura uzorka sudionika s obzirom na razred

Za potrebe je istraživanja konstruiran upitnik izrađen u alatu Google Docs s pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa te skalama procjena. Istraživanje je provedeno online, putem društvenih mreža, a sudionicima je prije ispunjavanja prikazana

uputa u kojoj im je ukratko objašnjen cilj istraživanja. Nakon prikupljanja podataka pristupilo se obradi pomoću statističkog programa IBM SPSS Statistics 18.

Rezultati i interpretacija

Osječki gimnazijalci od društvenih mreža najviše koriste *Facebook* (95.6%), zatim *Youtube* (93.4%) i *Instagram* (90.4%). Osim toga, aktivni su i na *WhatsAppu* (68.9%), *Viberu* (62.3%), *Snapchatu* (46.1%), *Tumblru* (31.1%), *Pinterestu* (23.2%) i *Twitteru* (13.2%). Kada je riječ o načinu pristupanja društvenim mrežama, najčešće to čine putem mobitela (99.6%), računala (72.8%) i tableta (12.3%).

Youtube je i među osječkim gimnazijalcima potvrdio status najpopularnije platforme za slušanje glazbe. Čak 95.2% učenika glazbu sluša putem *Youtube* kanala, 35.1% ispitanika glazbu sluša putem *streaming servisa* kao što su *Google Play, Apple Music, SoundCloud, Deezer, Spotify, Pandora, Itube i dr.* Vrlo mali broj srednjoškolaca glazbu sluša putem radija (19.7%) i televizije (17.5%). Zanimljivo je istaknuti kako je samo jedan ispitanik naveo da glazbu sluša preko CD-a, što upućuje na neznatnu zastupljenost i korištenje takvog oblika zvučnog zapisa među mladima u današnjem vremenu i na činjenicu kako takav oblik optičkog zapisa počinje poprimati značajke zastarjelog.

U nastavku je upitnika slijedio niz od pet pitanja s mogućnošću odabira odgovora koji se odnosio na učestalost određenih situacija na društvenim mrežama (jednom dnevno, više puta dnevno, jednom tjedno, više puta tjedno, jednom mjesečno, više puta mjesečno, nekoliko puta godišnje ili nikada). Na pitanje *Koliko često na društvenim mrežama dijelite glazbene poveznice,* 57.5% ispitanika odgovorilo je afirmativno u smislu objavljivanja glazbenih poveznica u različitim periodima (Tablica br. 3).

Drugo se pitanje odnosilo na prijatelje ispitanika na društvenim mrežama: *Koliko često Vaši prijatelji na društvenim mrežama dijele glazbene poveznice.* Samo 3.1% ispitanika navelo je kako njihovi prijatelji nikada ne dijele glazbene poveznice, što upućuje na veliku prisutnost glazbe na društvenim mrežama jer je 96.9% učenika istaknulo kako ju njihovi prijatelji dijele u različitim vremenskim rasponima, od razine dnevno, mjesečno do nekoliko puta godišnje (Tablica br. 3).

Trećim se pitanjem željelo saznati koliko često ispitanici otvore/poslušaju glazbenu poveznicu koju je podijelio netko od njihovih prijatelja na društvenim mrežama. Od 228 ispitanika, njih 8.3% na dnevnoj razini posluša podijeljene poveznice, 20.6% ih poveznice otvara i posluša na tjednoj razini, dok ih 24.1%

poveznice sluša od jednom do nekoliko puta mjesečno. Za opciju *Nekoliko puta godišnje* odlučilo se 29.4% ispitanika, dok ih 17.5% nikada ne otvara glazbene poveznice koje objavljuju njihovi prijatelji. Povežemo li prethodno i ovo pitanje, može se zaključiti kako mladi na društvenim mrežama jako često dijele glazbene poveznice (96.9%), ali i slušaju glazbu koju njihovi prijatelji dijele na svojim profilima (82.5%) (Tablica br. 3).

Sljedeće se, četvrto pitanje odnosilo na učestalost izražavanja sviđanja/nesviđanja (engl. *like/unlike*) prema glazbenim poveznicama koje su podijelili prijatelji ispitanika na društvenim mrežama. 17.5% ispitanika to čini jednom do više puta dnevno, 22.4% jednom do više puta tjedno, 20.6% njih jednom do više puta mjesečno, a 17.5% nekoliko puta godišnje. 21.9% ispitanika nikada ne izražava sviđanje/nesviđanje prema podijeljenim glazbenim poveznicama svojih prijatelja na društvenim mrežama, što se ujedno može povezati i s dobivenim rezultatima u prethodnom pitanju, gdje se 17.5% srednjoškolaca izjasnilo negativno u smislu slušanja glazbe koju njihovu prijatelji dijele na društvenim mrežama. Zaključno, 78.1% gimnazijalaca iskazuje svoj stav u smislu sviđanja ili nesviđanja glazbenih poveznica koje susreću na društvenim mrežama (Tablica br. 3).

Posljednjim se pitanjem ovog niza željelo saznati koliko često ispitanici poslušaju/otvore glazbenu poveznicu za koju su iskazali sviđanje/nesviđanje na društvenim mrežama. Usporede li se rezultati prethodnog i ovog pitanja, dolazimo do pretpostavke da, ukoliko ispitanici iskažu svoj stav prema podijeljenoj glazbenoj poveznici, najčešće ju i otvore, odnosno poslušaju (Tablica br. 3).

	Koliko često na društvenim mrežama dijelite glazbene poveznice?	Koliko često Vaši prijatelji na društvenim mrežama dijele glazbene poveznice?	Koliko često otvorite/ poslušate glazbenu poveznicu koju je podijelio netko od Vaših prijatelja na društvenim mrežama?	Koliko često iskazujete sviđanje/ne sviđanje prema glazbenim poveznica na društvenim mrežama?	Poslušate li/otvorite glazbene poveznice za koje ste iskazali sviđanje/ne sviđanje na društvenim mrežama?
Jednom dnevno	1.8%	7%	4.8%	7%	5.7%
Više puta dnevno	2.6%	5.3%	3.5%	10.5%	9.2%
Jednom tjedno	3.9%	11.8%	11.8%	10.1%	8.3%
Više puta tjedno	2.6%	18.4%	8.8%	12.3%	14.9%
Jednom mjesečno	12.3%	11.8%	9.6%	8.8%	9.2%
Više puta mjesečno	5.3%	20.6%	14.5%	11.8%	13.6%
Nekoliko puta godišnje	28.9%	21.9%	29.4%	17.5%	21.9%
Nikada	42.5%	3.1%	17.5%	21.9%	17.1%

Tablica 3. Prikaz odgovora prvog niza pitanja

Na pitanje *Pratite li FAN Page/Kanal nekog glazbenika ili glazbenog sastava na društvenim mrežama* 70.6% ispitanika potvrdno je odgovorilo. Njih 31.5% prati 1 do 5 stranica/kanala glazbenika ili glazbenih sastava, 27.2% prati 5 do 10 takvih sadržaja u medijskom prostoru, 19.1% ih prati 10 do 15 stranica/kanala, dok ih 15 do 20 prati 8,6% ispitanika. Više od 20 stranica za obožavatelje prati 13,6% ispitanika.

Istraživanjem se željelo ispitati i koje glazbene žanrove osječki gimnazijalci preferiraju, kao i prisutnost kojeg glazbenog žanra najviše primjećuju na društvenim mrežama. Najviše su se istaknuli sljedeći glazbeni žanrovi: pop, rock, turbofolk, hip-hop, EDM (electronic dance music), techno i metal. (tablica br. 4).

Glazbeni žanr	Glazbeni žanr/ovi koje preferiram:	Kojem glazbenom žanru/žanrovima pripadaju FAN Pageovi/Kanali koje pratite na društvenim mrežama?	Koji glazbeni žanr/ove najčešće dijelite kao glazbene poveznice na društvenim mrežama?	Koji glazbeni žanr/ove Vaši prijatelji najčešće dijele kao glazbene poveznice na društvenim mrežama?
Pop	89 (39%)	87 (38.2%)	87 (38.2%)	125 (54.8%)
Rock	58 (25.4%)	50 (21.9%)	39 (17.1%)	31 (13.6%)
Turbofolk	25 (11%)	17 (7.5%)	14 (6.1%)	78 (34.2%)
Hip-hop	34 (14.9%)	27 (11.8%)	23 (10.1%)	14 (6.1%)
EDM	13 (5.7%)	14 (6.1%)	6 (2.6%)	3 (1.3%)
Techno	15 (6.6%)	6 (2.6%)	6 (2.6%)	5 (2.2%)
Metal	10 (4.4%)	6 (2.6%)	6 (2.6%)	5 (2.2%)
Klasična glazba	7 (3.1%)	5 (2.2%)	2 (0.9%)	1 (0.4%)
R&B	5 (2.2%)	2 (0.9%)	3 (1.3%)	1 (0.4%)
Reggae	2 (0.9%)	2 (0.9%)	1 (0.4%)	-
Sve	68 (29.8%)	6 (2.6%)	13 (5.7%)	17 (7.5%)

Tablica 4. Preferirani glazbeni žanrovi i dijeljenje poveznica na društvenim mrežama

Sljedećim se pitanjem željelo saznati koliko često gimnazijalci na društvenim mrežama primijete da je glazbena poveznica sponzorirana, odnosno, da je riječ o plaćenoj objavi koja na taj način postaje vidljivija i prisutnija na profilima ciljanih skupina. Nešto više od polovice ispitanika (55.3%) uočilo je pojavu sponzoriranih objava na društvenim mrežama (Tablica br. 5), no rezultati sljedećeg pitanja ukazali su na činjenicu kako takve objave ne otvaraju (85.5%), odnosno ne poslušaju češće u odnosu na podijeljene glazbene poveznice čija vidljivost nije plaćena (Tablica br. 6). Osnovom navedenog može se zaključiti kako su osječki gimnazijalci jasnog stava prema glazbi koja je prisutna na društvenim mrežama te da bez obzira na njezinu dostupnost i vidljivost samostalno odabiru što će slušati.

Koliko često primijetite da ispod glazbene poveznice stoji da je objava sponzorirana – plaćena?	
Jednom dnevno	4.8%
Više puta dnevno	11.4%
Jednom tjedno	4.4%
Više puta tjedno	10.1%
Jednom mjesečno	6.1%
Više puta mjesečno	7.9%
Nekoliko puta godišnje	10.5%
Nikada	44.7%

Tablica 5. Prisutnost sponzoriranih/plaćenih objava glazbenih poveznica na društvenim mrežama

Otvarate li/poslušate češće sponzorirane – plaćene objave glazbenih poveznica u odnosu na one koje to nisu?	
Da	7.5%
Ne	85.5%
Ostalo (Ne znam, otvaram ako mi se sviđa glazbena poveznica, niti da niti ne, ne obraćam pozornost)	7%

Tablica 6. Utjecaj sponzoriranih/plaćenih objava glazbenih poveznica na društvenim mrežama

U nastavku je upitnika slijedio niz od četiri pitanja kojima se željela ispitati uloga klasične glazbe u životu gimnazijalaca, ali i njezina prisutnost na društvenim mrežama. Ponuđeni su odgovori: *jednom dnevno, više puta dnevno, jednom tjedno, više puta tjedno, jednom mjesečno, više puta mjesečno, nekoliko puta godišnje ili nikada.* Na pitanje *Koliko često sami odabirete slušati klasičnu glazbu* 75,4% gimnazijalaca odgovorilo je pozitivno u smislu slušanja u različitim vremenskim intervalima, od jednom dnevno do nekoliko puta godišnje (Tablica br. 7). Sljedeća su se dva pitanja odnosila na učestalost dijeljenja poveznica klasične glazbe na društvenim mrežama te njezinu generalnu prisutnost u medijskom prostoru. Čak 86.8% ispitanika izjasnilo se kako nikada ne dijeli poveznice klasične glazbe, dok je njih 53.5% istaknulo kako na društvenim mrežama ne primjećuje prisutnost klasične glazbe, što se može objasniti činjenicom kako u svom krugu na društvenim mrežama nemaju prijatelje koji dijele takvu vrstu glazbe niti prate stranice na temelju kojih bi takva vrsta glazbe bila vidljiva na njihovim profilima.

Na pitanje *Koliko često otvorite/poslušate glazbenu poveznicu klasične glazbe koju je podijelio netko od vaših prijatelja na društvenim mrežama* 63.2% ispitanika je odgovorilo nikada, što se može interpretirati na sljedeći način: iako je 75.4% ispitanika istaknulo kako samostalno odabire slušati klasičnu glazbu u različitim vremenskim intervalima, na društvenim mrežama njih tek 36.8% otvara, odnosno posluša poveznicu klasične glazbe, što se ujedno može povezati s prethodnim pitanjem u kojem je 53.5% gimnazijalaca istaknulo kako nikada na društvenim mrežama ne primjećuje prisutnost klasične glazbe.

	Koliko često sami odabirete slušati klasičnu glazbu?	Koliko često klasičnu glazbu dijelite na društvenim mrežama?	Koliko često klasičnu glazbu susrećete među dijeljenim poveznicama na društvenim mrežama?	Koliko često otvorite/poslušate glazbenu poveznicu klasične glazbe koju je podijelio netko od Vaših prijatelja na društvenim mrežama?
Jednom dnevno	0.9%	-	-	-
Više puta dnevno	3.1%	0.9%	0.9%	2.6%
Jednom tjedno	7%	0.4%	1.8%	1.8%
Više puta tjedno	7.5%	0.4%	2.2%	1.8%
Jednom mjesečno	10.1%	0.9%	3.1%	3.9%
Više puta mjesečno	8.3%	1.3%	3.9%	3.9%
Nekoliko puta godišnje	38.6%	9.2%	34.6%	22.8%
Nikada	24.6%	86.8%	53.5%	63.2%

Tablica 7. Prisutnost klasične glazbe na društvenim mrežama

Posljednji se dio upitnika odnosio na utjecaj nastave glazbene umjetnosti na glazbene preferencije učenika i glazbene poveznice koje dijele na društvenim mrežama. Ispitanici su na skali od 1 do 5 trebali iskazati svoj stav prema ponuđenim tvrdnjama pri čemu:

1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem niti ne slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem (Tablica br. 8).

Tvrdnja	1	2	3	4	5
Nastava glazbene umjetnosti utječe na moje glazbene preferencije i odabir glazbe koju slušam.	47.8%	18.9%	20.2%	7.5%	5.7%
U slobodnom vremenu slušam glazbene primjere koje smo slušali na nastavi Glazbene umjetnosti.	59.6%	18.4%	14%	4.4%	3.5%
Nastava Glazbene umjetnosti utječe na glazbene poveznice koje dijelim na društvenim mrežama.	78.5%	10.1%	6.1%	3.5%	1.8%
Svojim poznanicima, prijateljima i obitelji putem društvenih mreža preporučam slušanje glazbenih primjera koje slušamo na nastavi Glazbene umjetnosti.	68%	16.7%	10.5%	1.8%	3.1%

Tablica 8. Utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na glazbene preferencije učenika i glazbene poveznice koje dijele na društvenim mrežama

Od ukupno 228 učenika osječkih gimnazija, njih 66.7% navelo je kako nastava Glazbene umjetnosti ne utječe na njihove glazbene preferencije i odabir glazbe koju slušaju. 20.2% ispitanika niti se slaže, niti ne slaže s time, dok se svega 13.2% učenika složilo s tvrdnjom kako nastava Glazbene umjetnosti ima utjecaj na njihove glazbene preferencije, a time i odabir glazbe koju slušaju. Velik se broj ispitanika nije složio s tvrdnjom da u slobodno vrijeme sluša glazbene primjere koje su slušali na nastavi Glazbene umjetnosti (78%), a 88.6% učenika navelo je kako nastava Glazbene umjetnosti ne utječe na glazbene poveznice koje dijele na društvenim mrežama. Nadalje, s posljednjom se tvrdnjom *Svojim poznanicima, prijateljima i obitelji putem društvenih mreža preporučam slušanje glazbenih primjera koje slušamo na nastavi glazbene umjetnosti* nije složilo 84.7% ispitanika. Dobiveni rezultati upućuju na neznatan utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na glazbene preferencije osječkih gimnazijalaca.

Kako bi se utvrdilo postoji li razlika u utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na glazbene preferencije s obzirom na školu koju sudionici pohađaju, provedena je jednostavna analiza varijance. Unatoč činjenici da prema programu škole neki gimnazijalci nastavu Glazbene umjetnosti slušaju tijekom sva četiri razreda, neki u prva dva, a neki u samo jednom, pokazalo se kako ne postoji statistički značajna razlika u utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na glazbene preferencije s obzirom na školu koju ispitanici pohađaju (tablica br. 9).

Izvor varijabiliteta	Zavisna varijabla	F	p
Škola koju sudionici pohađaju	Utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na glazbenu preferenciju	1.072	0.383

Legenda: *F – F omjer, p –razina značajnosti*

Tablica 9. Rezultati jednostavne analize varijance za usporedbu škole koju pohađaju sudionici i utjecaja nastave Glazbene umjetnosti na glazbene preferencije

Zaključak

Razvoj tehnologije utjecao je na sva područja ljudskog života, pa tako i na način na koji danas komuniciramo i zadovoljavamo svoje socijalne potrebe. Društvene mreže i društveno umrežavanje najzastupljeniji su oblik komunikacije i socijalizacije među mladim naraštajima. Na njima se povezuju, zbližavaju i razmjenjuju najrazličitije informacije. Osječki su gimnazijalci, kao istinski predstavnici generacija digitalnog doba, aktivni na velikom broju trenutno najpopularnijih društvenih mreža, među kojima se ističu *Facebook* (95.6%), *Youtube* (93.4%) i *Instagram* (90.4%), a najčešće im pristupaju putem mobitela (99.6%). Glazbu ponajviše slušaju putem već spomenute platforme *Youtube* (95.2%), a vrlo je često prisutna i na društvenim mrežama koje svakodnevno koriste: 57.5% ispitanika potvrdilo je kako ju na svojim profilima dijeli, dok je njih čak 96.9% istaknulo kako njihovi prijatelji dijele glazbene poveznice u različitim vremenskim rasponima, od razine dnevno, mjesečno do nekoliko puta godišnje, a oni prema njima iskazuju svoje sviđanje i vrlo ih često i otvore, odnosno slušaju. Kada je riječ o FAN Pageovima/Kanalima glazbenika ili glazbenih sastava na društvenim mrežama, 70.6% ispitanika potvrdilo je kako prati takve stranice. Od glazbenih su se žanrova kao najpopularniji pokazali pop, rock, turbofolk, hip-hop, EDM (electronic dance music), techno i metal, a upravo se te vrste glazbe najčešće i dijele, odnosno primjećuju na društvenim mrežama. Rezultati su ukazali na slabu učestalost pojavljivanja klasične glazbe na društvenim mrežama, kao i na neznatan utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na glazbene preferencije gimnazijalaca. Unatoč tomu, 75.4% se ispitanika izjasnilo pozitivno u smislu samostalnog odabiranja i slušanja skladbi klasične glazbe. Iako se programi osječkih gimnazija međusobno razlikuju pa se tako u nekima nastava Glazbene umjetnosti sluša tijekom sva četiri razreda, u drugima tijekom prva dva ili u samo jednom razredu,

nije uočena statistički značajna razlika u smislu utjecaja nastave Glazbene umjetnosti na glazbene preferencije s obzirom na školu koju ispitanici pohađaju. Ujedno, utvrđen je i nepovoljan položaj klasične glazbe na društvenim mrežama koje koriste osječki gimnazijalci, što upućuje na potrebu povećanja prisutnosti klasične glazbe u svim medijima, ne u smislu njezine dostupnosti, već popularizacije i vidljivosti među ciljanim skupinama.

Literatura

Alić, S. (2009). *Masovno slobodni.* Filozofska istraživanja. 29 (2), 271-280.

Bilić, V. (2015). *Načini učenja, online aktivnosti i ishodi odgoja net-generacije.* U: Gazdi Alerid, T. i Rijavec, M. (ur.) Istraživanje paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja. Zagreb: Učiteljski fakultet, 593-607.

Boyd, D. M., Ellison, N. B. (2007). *Social Network Sites: Definition, History and Scholarship*. Journal of Computer-Mediated Communication. 13, 210–230.

Cuadrado. M., Miquel**,** M. J., Montoro, J. D. (2015). *Analyzing Music Services Positioning Through Qualitative Research.* Market-Tržište, Vol.27, No.2, prosinac 2015., 251-263.

Dongwon, L., Jaimie Yejean, P., Junha, K., Jaejeung K., Junghoon, M., (2011). *Understanding music sharing behaviour on social network services.* Online Information Review, Vol. 35 Issue: 5, 716-733.

Drača, L., Profaca, N., Lazić, N., Klapan Ivandić, S., Erceg, I. (2017). *Hrvatski srednjoškolci na društvenim mrežama: Tko, što i kako? (Croatian high school students on social networks: Who, what and how?).* 23. Dani Ramira i Zorana Bujasa: Knjiga sažetaka / Arambašić, Lidija; Erceg, Inja; Kamenov, Željka (ur.). – Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Hrvarsko psihološko društvo, 107-107.

Grbavac, J., Grbavac, V. (2014). *Pojava društvenih mreža kao globalnog komunikacijskog fenomena.* Media, culture and public relations, 5, 2014, 2, 206-219.

Kušić, S. (2010). *Online društvene mreže i društveno umrežavanje kod učenika osnovne škole: navike Facebook generacije.* Život i škola, br. 24 (2/2010.), god. 56., 103. – 125.

Lasić-Lazić, J., Špiranec, S., Banek Zorica, M. (2012). *Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjivanju.* Medijska istraživanja. (god. 18, br. 1), 125-142.

Mandarić, V. (2012). *Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih.* Bogoslovska smotra, 82 (1), 131-149.

Miliša, Z. (2006). *Manipuliranje potrebama mladih.* MarkoM usluge d.o.o. Zagreb.

Rains, S.A., Brunner, S.R. (2014). *What can we learn about social network sites by studying Facebook? A call and recommendations for research on social network sites.* New Media & Society, 1-18.

Škojo T., Radočaj-Jerković, A., Milinović, M. (2016). Utjecaj zborskoga pjevanja na razvoj glazbenih preferencija djece predškolske dobi. Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije. Filozofski fakultet u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 59-71.

Tabak, E., Kukić, D. (2016). *Modeliranje ambijenta učenja u digitalnoj humanistici.* In medias res : časopis filozofije medija, Vol.5 No.8, 1217-1236.

Valković, J. (2016). *Utjecaj medija na socijalizaciju.* Riječki teološki časopis, Vol.47, No.1, 99-116.

Vidak, I. (2014). *Facebook, komunikacija 21. stoljeća.* Praktični menadžment. Vol. V, br. 1., 48-52.

Vuletić, S., Jeličić, A., Karačić, S. (2015). *Bioetičke konotacije interneta.* Diacovensia : teološki prilozi, Vol.22, No.4, 2015, 525-558.

Žlof, K., Herljević, Z., Hadžić, S. (2014). *Predodžbe novinara o važnosti društvenih mreža u proizvodnji medijskih sadržaja.* Media, culture and public relations, 5, 2014, 1, 17-29.

THE PRESENCE OF MUSIC ON SOCIAL MEDIA NETWORKS AMONG GRAMMAR SCHOOL STUDENTS

Abstract

At a time when the mass media is taking over the role of being the primary communication source and the role of socialization between people all over the world, social media networks are, as the most popular internet service, exceptionally present in today's youth. Unceasing development and technological advancements are the key characteristics of the modern citizen's everyday life, and for today's generations it is almost unimaginable to spend the day without being online. The music itself has taken a significant part in the media and has become omnipresent and easily accessible through various platforms. This research is conducted among students of grammar schools in Osijek (N=228). The research had the goal of exploring the presence of music on social media networks used by the students and finding out which music genres are preferred the most. Also, the presence of classical music on social media networks as well as the influence of music class on the musical preference of grammar school students has been explored as well. The results have confirmed the status of social media networks (such as Facebook, Instagram, YouTube, WhatsApp, Viber etc.) to be the main components of students' everyday life, where they often share links of various musical genres and follow the pages of musicians or musical groups. The research pointed out to the relatively weak presence of classical music on social media networks on which grammar school students come across daily, similar to the negligible influence of music class on their musical preference, which can be explained by the dominant position of various other music genres prevailing in the media. Even though the results have shown that the classical music is rarely shared and encountered on social media networks, the fact that 75,4% of students chose to listen to classical music in various time frames and situations is encouraging. The results indicate the higher need of classical music presence in media throughout, not in a sense of availability, but popularization among the youth through social media networks as a global phenomenon of today's era.

Keywords: music on social media networks, musical preferences of grammar school students, classical music, music class

DIDAKTIČKO OBLIKOVANJE NASTAVNIH SADRŽAJA U UDŽBENICIMA ZA KLAVIR

Milena Milovanović
Akademija umetnosti
Novi Sad
Miomira Đurđanović
Fakultet umetnosti u Nišu
Srbija

Pregledni rad/
Review Paper
UDK 372.8:78

Sažetak

Važnost udžbenika u suvremenoj nastavi ogleda se u činjenici da je to nastavno sredstvo koje ima razvojno-formativnu, a ne samo transmisivnu ulogu (Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S., 2008). Adekvatnim didaktičkim oblikovanjem nastavnih sadržaja udžbenici ostvaruju svoju razvojno-formativnu ulogu. Unapređenje kvalitete udžbenika u kategoriji didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja stoga je važan čimbenik unapređenja kvalitete nastave u cjelini.

U nastavi klavira udžbenici su vrlo važni u radu s učenicima mlađe školske dobi u početnoj godini sviranja klavira. Iz tog razloga, cilj je ovog rada formirati implikacije za razvoj udžbenika za klavir na početnoj razini, za učenike mlađe školske dobi u Srbiji u pogledu didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja. Radi ostvarenja navedenog cilja, u ovom je radu provedena komparativna analiza njemačkog udžbenika *Keyboard aktiv (1 & 2)* A. Benthiena (1997) i najkorištenijeg udžbenika u glazbenim školama u Srbiji, *Školica za klavir (A i B)* M. L. Petrović (1995).

Nakon provedene komparativne analize slijedi zaključak da je udžbenik *Keyboard aktiv* kvalitetniji udžbenik u smislu suvremenih tendencija nastave, zahvaljujući izlaganju nastavnih sadržaja po nastavnim jedinicama, raznovrsnim zadatcima, pružanju povratnih informacija učenicima i brojnim tekstualnim objašnjenjima. Na temelju dobivenih rezultata kreirane su implikacije koje bi trebale pomoći pri kreiranju novog udžbenika za nastavu klavira u glazbenim školama u Srbiji ili kao smjernice nastavnicima za kreiranje dodatnih nastavnih materijala.

Ključne riječi: udžbenik, didaktičko oblikovanje nastavnih sadržaja, kvaliteta udžbenika

Uvod

Brojni izazovi s kojima se svakodnevno suočava suvremena nastava, nastali uslijed konstantnog povećanja opsega nastavnog gradiva, mogu se zapaziti u svim područjima znanosti i umjetnosti. Tako povećan opseg nastavnog gradiva nužno je inkorporirati u postojeći fond sati, čime se od suvremene nastave očekuje stalna potraga za novim, suvremenim načinima prezentiranja nastavnog gradiva, u kojoj značajnu ulogu mogu imati suvremeni udžbenici.

Udžbenik koji se smatra osnovnom, glavnom školskom knjigom s prezentiranim sadržajima usklađenima s nastavnim planom i programom (Kocić, Lj. i Trebješanin, B., 2001) nije dovoljno da kao takav ostvaruje samo transmisivnu, već i razvojno-formativnu ulogu (Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S., 2008). Struktura i način didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja u suvremenim udžbenicima doprinijet će će postizanju razvojno-formativne uloge udžbenika, što svakako pruža brojne mogućnosti u kojima će učenici samostalno istraživati i na taj način doći do novih saznanja.

Kvaliteta suvremenih udžbenika jedna je od važnih tema modernog obrazovanja, osobito kada se uzima u obzir činjenica da je unapređenje kvalitete udžbenika najučinkovitija mjera unapređenja cjelokupne nastave u zemljama u razvoju (Ivić, I. i suradnici, 2008). U cilju kreiranja kvalitetnog udžbenika koji će odgovoriti potrebama suvremene nastave nužno je uskladiti ga prvenstveno s nastavnim planom i programom, kao i razvojnim karakteristikama učenika za koje je namijenjen. Usklađivanje udžbenika s potrebama učenika nužno je i u nastavi klavira, naročito u radu s početnicima, djecom mlađe školske dobi.

Za potrebe ovog rada provedena je kompartivna analiza udžbenika za klavir *Keyboard aktiv* (1 & 2) Benthiena, A. (1997) i *Školica za klavir* (razina A i B) Petrović, M. L. (1995), namijenjenih početnicima, učenicima mlađe školske dobi. Njemački udžbenik za klavir *Keyboard aktiv* koristi se u nastavi u okviru glazbenih škola *Con Musica* koje su zastupljenje u nekoliko europskih zemalja. *Školica za klavir* najkorišteniji je udžbenik za klavir u glazbenim školama u Srbiji. Komparativnom analizom obuhvaćeno je didaktičko oblikovanje nastavnih sadržaja u navedenim udžbenicima prema standardu i indikatorima kvalitete.

Udžbenik

Po mišljenju brojnih autora (Ivić, I. i suradnici, 2008; Plut, D., 2003; Ivić, I., 1976a; Ivić, I., 1976b), udžbenik predstavlja proizvod kulture, posebno je didaktički oblikovan kako bi omogućio korisnicima priliku za stjecanje neophodnih znanja i razvoj mišljenja. Izborom adekvatnih i učinkovitih elemenata didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja, udžbenik ostvaruje svoju razvojno-formativnu ulogu, zbog čega je važno da u njemu budu sadržana sva relevantna znanja iz područja koje predstavlja, kao i da način predstavljanja tih znanja bude usklađen s razvojnim karakteristikama dobi učenika. To istovremeno znači i da se od autora, kreatora udžbenika, očekuje da nastavne sadržaje didaktički oblikuju, uzimajući pritom u obzir kako prethodno stečena znanja učenika, tako i njihove interese (Ćalić, M. i Đurđanović, M., 2016). Autori Grandić, R. i Gajić, O. (1998) naglašavaju neophodnost zastupljenosti problema i zadataka u udžbenicima kojima će se učenike snažno poticati na samostalno obavljanje najrazličitijih aktivnosti.

Pored primarne uloge da utječe na proces stjecanja znanja pojedinca, udžbenik može također snažno utjecati na kulturu služenja knjigom (Ivić, I. i suradnici, 2008; Grandić, R. i Gajić, O., 1998). Višegodišnje korištenje udžbenika odredit će odnos pojedinca prema knjigama, kao i način na koji će ih upotrebljavati u svom profesionalnom i privatnom životu, čime se istovremeno doprinosi razvoju pojedinca i njegovoj daljnjoj, snažnoj pripremi za aktivno sudjelovanje u suvremenom društvu.

Za razvoj kognicije i različitih vrsta mišljenja učenika korisno je da udžbenici sadrže modele, pitanja, naloge, ali i zadatke za rješavanje. Također, važno je problematizirane nastavne sadržaje inkorporirati u udžbenike namijenjene učenicima mlađe školske dobi. Potrebno je, smatra Trebješanin, B. (2001), da problematizirani zadatci budu sekvencirani i vođeni kako bi se u početnom razdoblju obrazovanja snažno potaknula zainteresiranost učenika za učenje. Gašić-Pavišić, S. (2001) podsjeća da i likovno-grafička sredstva kao takva predstavljaju važan element didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja kojim se potiče stjecanje znanja, motiviraju učenici i naglašavaju važne informacije. Također je mišljenja da ilustracije u udžbenicima koji su namijenjeni učenicima mlađe školske dobi često u potpunosti mogu zamijeniti tekst i biti vodeći nositelj nastavnih sadržaja. Uvođenjem određenih simobličkih vinjeta koje vode učenika kroz udžbenik mogu se najaviti uvijek na isti način nova nastavna cjelina ili glazbena aktivnost (Gašić-Pavišić, S., 2001)

U radu s učenicima mlađe školske dobi igre su vrlo korisna nastavna aktivnost i mogu biti prijelazna aktivnost tijekom sata, ali i sredstvo za vježbanje ili provjeru stečenog znanja. Igre mogu poticati učenike na motoričku aktivnost, zatim na intelektualni i socijalni razvoj (Lazarević, D., 2001). Raznovrsnost igara u udžbeniku za učenike mlađe školske dobi je poželjna, a također i raznovrsnost prezentiranja nastavnih sadržaja radi aktiviranja i održavanja pozornosti učenika i poticanja zainteresiranosti učenika za učenje.

Pod pojmom udžbenik može se smatrati udžbenik kao knjiga, ali i udžbenik kao komplet nastavnih sredstava. Osim dodatnih jedinica namijenjenih učenicima, udžbenički kompleti mogu sadržavati i dodatne jedinice namijenjene nastavnicima, čiji izbor najčešće ovisi o prirodi nastavnih sadržaja koji se prezentiraju. U udžbeniku, osnovnoj knjizi udžbeničkog kompleta, potrebno je postojanje dosljednosti u primjeni strukturalnih i organizacijskih komponenti kako bi korištenje udžbenika bilo optimizirano. Izdavanje udžbenika, kako ističu Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2008), pojava je od prvorazrednog nacionalnog i kulturnog značaja. Iz tog razloga bilo bi potrebno baviti se standardima kvalitete udžbenika i osiguranjem kontrole kvalitete udžbenika. U procjeni kvalitete udžbenika nije više dovoljna samo procjena kvalitete nastavnih sadražaja, već je neophodno ocijeniti i kvalitetu didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja u udžbenicima, što ne znači zanemarivanje nastavnih sadržaja, već provjeru ostvarenosti razvojno-formativne uloge udžbenika.

U tom smislu, unapređenje kvalitete udžbenika potrebno je provoditi u kategoriji: nastavnih sadržaja, didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja i jezika i drugih medija u udžbeniku (Ivić, I. i suradnici, 2008). Kvalitetu udžbenika na razini nastavnika moguće je utvrditi rukovodeći se standardima i indikatorima kvalitete izolirajući određene domene, a to su: funkcija udžbenika u ovladavanju znanjima i vještinama predviđenim za razrednu razinu, valjanost sa stajališta osnovne znanstvene discipline, omogućavanje povezivanja znanja, strukturiranost sa svrhom podržavanja učenja, prilagođenost učeniku, mogućnosti da motivira i aktivira učenika, prezentiranje određenog sustava vrijednosti, kvaliteta same knjige i elemenata dizajna s ciljem podržavanja učenja i upotrebe udžbenika, kvaliteta i korisnost ostalih elemenata udžbeničkog kompleta (Pantić, N., Dimitrijević, J., Pavlović, D. i Đorđević, S., 2005). Karakteristike su kvalitetnog udžbenika: atrakivnost, autentičnost, bliskost, čitljivost, dalekosežnost, istinitost, izazovnost, izvodljivost, osjetljivost, otvorenost, postupnost, preciznost, predvidljivost, primjenjivost, raznovrsnost, razumljivost, razvojnost, redundantnost, reprezentativnost, selektivnost, strukturiranost, svrsishodnost, transformabilnost, uključenost, uslužnost (Plut, D., 2003).

Prilikom odabira udžbenika za nastavu klavira Fišer (Fisher, C., 2010) također predlaže da nastavnici procijene u kojoj je mjeri udžbenik atraktivan i vizualno privlačan, kako je organizirano gradivo na stranicama udžbenika, jesu li stranice preopterećene nastavnim sadržajima, na koji su način predstavljeni novi nastavni sadržaji, koji je pristup ritmu, čitanju i tehnici, na koji način i u kojoj je mjeri zastupljen razvoj glazbenih sposobnosti te kakva je kvaliteta repertoara za sviranje i odgovaraju li struktura i redoslijed izlaganja sadržaja dobi učenika; je li neka aktivnost opširnije zastupljena u odnosu na druge, u kojoj je mjeri tekst udžbenika funkcionalan za korištenje, jesu li su dostupni dodatni elementi udžbeničkog kompleta, kao i koje su prednosti i nedostatci udžbenika. Osim promatranja zastupljenosti aktivnosti za razvoj različitih glazbenih sposobnosti, načina njihovog prezentiranja te postojanja dodatnih jedinica udžbeničkog kompleta (CD, MIDI), stvara se potreba da je prilikom odabira udžbenika važno ustanoviti i je li izgled stranica i ilustracija dopadljiv učenicima te je li repertoar za sviranje takav da učenici u njemu mogu uživati (Coats, S., 2006). Imajući u vidu da nastava klavira nije obavezna za pohađanje, razumljivo je potenciranje potrebe da suvremeni udžbenici budu zanimljivi učenicima kako bi održali zainteresiranost učenika za sviranje klavira.

Komparativna analiza

Komparativna analiza udžbenika *Keyboard aktiv* i *Školica za klavir* u ovom radu provedena je u području didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja udžbenika, što je, prema mišljenju autora Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2008), u isto vrijeme jedan od triju najznačajnijih segmenata za unapređenje kvalitete udžbenika. Analiza je provedena prema standardima i indikatorima kvalitete udžbenika za nastavu klavira u navedenom segmentu kvalitete didaktičkog oblikovanja nastavnog sadržaja.

Standard kvalitete koji se može postaviti je:

Struktura je udžbenika funkcionalna i nastavni su sadržaji didaktički oblikovani prema potrebama učenika.

Indikatori kvalitete za navedeni standard su:

- Nastavni sadržaji postupno se izlažu u udžbeniku.
- Nastavni sadržaji oblikovani su po nastavnim jedinicama.
- Postoji jedinstvena struktura nastavnih jedinica u cijelom udžbeniku.

- *Organizacija nastavnih sadržaja u okviru nastavnih jedinica na stranicama udžbenika jest odgovarajuća. Stranice udžbenika nisu pretrpane nastavnim sadržajima, a sadrže sve potrebne informacije.*
- *U udžbeniku su zastupljeni raznovrsni načini prezentiranja nastavnih sadržaja.*
- *Repertoar za sviranje i tekst udžbenika podjednako doprinose usvajanju osnova sviranja klavira.*
- *Udžbenik potiče različite tehnike učenja.*
- *U udžbeniku postoje problematizirani nastavni sadržaji. Učenici su potaknuti da samostalno dolaze do rješenja u zadatcima koji su sekvencirani sukladno dobi učenika.*
- *U udžbeniku postoji dovoljno prostora za rad učenika.*
- *Na stranicama udžbenika jasno su istaknute važne informacije i učenicima je omogućeno da lako prepoznaju važne infomacije unutar nastavnih jedinica.*
- *Likovno-grafička sredstva koja se koriste u udžbeniku u skladu su sa sadržajem nastavne jedinice unutar koje se nalaze.*
- *Udžbenik sadrži fotografije, slike, ilustracije i druga likovno-grafička sredstva kojima se oblikuju nastavni sardržaji i motiviraju učenici na učenje.*
- *Osim likovno-grafičkih sredstava, udžbenik sadrži i druga sredstva kojima potiče zainteresiranost učenika za rad, kao što su zanimljive priče.*
- *U udžbeniku postoje pitanja, nalozi i zadatci za razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja učenika.*
- *Udžbenik potiče učenike na izražavanje vlastitog mišljenja.*
- *U udžbenik su inkorporirane igre kao nastavna aktivnost.*
- *Udžbenik pruža učenicima povratne informacije o njihovom napredovanju.*
- *Udžbenik sadrži upute za vježbanje.*
- *Snalaženje učenika u udžbeniku olakšano je upotrebom različitih vrsta sadržaja.*
- *Udžbenik sadrži predgovor autora.*
- *Udžbenik je didaktički oblikovan tako da ga učenici mogu koristiti bez pomoći odraslih* (Milovanović, M., 2017, 172–173).

Rezultati komparativne analize

Nakon provedene komparativne analize dobiveni rezultati upućuju da su u udžbeniku *Keyboard aktiv* u kategoriji didaktičkog oblikovanja sadržani elementi koji zadovoljavaju u potpunosti 17 (od 21) indikatora, dok u udžbeniku *Školica za klavir* sadržani elementi zadovoljavaju – 10 indikatora u potpunosti i 3 samo djelomično u navedenom segmentu kvalitete didaktičkog oblikovanja nastavnog sadržaja.

Kvantitativna prednost prema indikatorima kvalitete didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja nije jedina karakteristika udžbenika *Keyborad aktiv*. Prednost njemačkog udžbenika prije svega je kvalitativna, budući da udžbenik *Keyboad aktiv* sadrži oblikovanje nastavnog gradiva po nastavnim jedinicama unutar kojih su nastavni sadržaji oblikovani po aktivnostima. Svi zadatci i aktivnosti na koje se učenik upućuje u udžbeniku *Keyboard aktiv* dosljedno su i precizno istaknuti, što se može uočiti i kod rasporeda gradiva, koji je na stranicama udžbenika pregledno i jasno naveden. Nasuprot tome, udžbenik *Školica za klavir* oblikovan je po skladbama za sviranje koje sadrže elemente nastavnog gradiva i često slijedi tekstualni dodatak u obliku različitih informacija. Navedene informacije na stranicama udžbenika *Školica za klavir* nisu pregledne, a objašnjenja i zadatci nisu u svim slučajevima jasno istaknuti, već su najčešće dio istog paragrafa, što značajno ometa njegovo korištenje.

Promatrano pojedinačno navedene udžbenike prema indikatorima kvalitete, može se primijetiti da se nastavni sadržaji postupno izlažu u oba udžbenika. Prema drugom i trećem indikatoru kvalitete, samo u udžbeniku *Keyboard aktiv* nastavni su sadržaji oblikovani po nastavnim jedinicama koje su na isti način strukturirane u cijelom udžbeniku. Promatranjem se može utvrditi da su stranice udžbenika *Keyboard aktiv* pregledne, čak i kada sadrže duže tekstualne cjeline. Skladbe, važne informacije, tekst, grafikoni i ilustracije na stranicama užbenika *Keyboard aktiv* izložene su u optimalnom omjeru u odnosu na sadržaj koji predstavljaju. Na stranicama *Školice za klavir* dominiraju skladbe za sviranje, zatim po uočljivosti slijede ilustracije koje prikazuju naslov skladbe, a važne informacije i tekst raspoređeni su s različitih strana skladbe i manji su u formatu. Zbog smanjenog fonta tekstualnog dijela, stranice udžbenika *Školica za klavir* samo su na prvi pogled nepreopterećene, ali činjenica da brojne informacije nisu uvijek jasno strukturirane i da ih obično ispunjavaju različiti tekstovi i zadatci čine stranice ovog udžbenika osobito preopterećenima.

U oba analizirana udžbenika uočava se raznovrsnost prezentiranja nastavnih sadržaja, što značajno doprinosi njihovoj kvaliteti. Uz udžbenik *Keyboard aktiv* priložen je i pripremljen CD, čije je korištenje posebno likovno-grafički naznačeno u udžbeniku. Repertoar i tekst udžbenika *Keyboard aktiv* strukturalno su dobro raspoređeni s odgovarajućim fontom za tekstualne dijelove udžbenika, što dodatno doprinosi procesu usvajanja znanja učenika. U udžbeniku *Školica za klavir* tekstualni dijelovi na različite su načine raspoređeni, povremeno preopsežni, a djelomice kratki i nesistematično sistematizirani na stranicama udžbenika, što čini da tekst bude nepregledan i otežan za korištenje u odnosu na notni tekst. Autori navedenih udžbenika istodobno potiču raznovrsne tehnike učenja poput sviranja, pjevanja, aktivnog slušanja, čitanja i pisanja. U oba udžbenika zastupljeni su zadatci sekvencirani sukladno dobi učenika, ali niti u jednom od njih zadatci nisu problematizirani.

Korištenje udžbenika *Keyboard aktiv* pruža učeniku dovoljno mogućnosti za samostalan rad u samom udžbeniku, dok se udžbenikom *Školica za klavir* samostalnost za rad u samom udžbeniku ne potiče dovoljno. Na stranicama oba analizirana udžbenika važne informacije jasno su istaknute, s tim da u udžbeniku *Keyboard aktiv* one zauzimaju i dovoljno prostora.

Likovno-grafička sredstva u analiziranim udžbenicima u skladu su sa sadržajem prikazanim na stranicama udžbenika. Oba sadrže raznovrsne likovno-grafičke sadržaje koji motiviraju učenike na učenje. Sva likovno-grafička sredstva u udžbeniku *Keyboard aktiv* funkcionalna su i veoma dobro osmišljena u odnosu na gradivo i dob učenika, ali nisu atraktivna. Proračunatost likovno-grafičkih sredstava bez namjere da se gradivo svidi može se navesti kao nedostatak udžbenika *Keyboard aktiv* u pogledu likovno-grafičkog aparata jer je atraktivnost jedna od važnih kvaliteta udžbenika za nastavu klavira. Udžbenik *Školica za klavir* sadrži likovno-grafičke prikaze i edukativnog i motivacijskog tipa.

Udžbenik *Školica za klavir* sadrži i zanimljive priče, kojima su učenicima dodatno objašnjeni različiti nastavni sadržaji, dok udžbenik *Keyboard aktiv* sadrži aktivnost – *Animaciju,* koja ima za cilj poticanje zainteresiranosti učenika na rad. Oba udžbenika sadrže didaktičke elemente koji će poticati razvoj kreativnog mišljenja učenika kroz improvizaciju, a koja se u udžbeniku *Keyboard aktiv* uočava kao posebno izdvojena cjelina integrirana u sklopu nastavnih jedinica. U udžbeniku *Školica za klavir* improvizacija je uvedena kao zadatak, no ne često i ne lako uočljivo u odnosu na druge zadatke i informacije. Niti u jednom od navedenih udžbenika nije primjetno poticanje učenika na izražavanje kritičkog mišljenja, dok u udžbenik *Keyboard aktiv* nema poticanja učenika na izražavanje

osobnog mišljenja. Autor udžbenika *Školica za klavir* uvodi pitanja namijenjena učenicima o načinu sviranja glazbenih djela, ali su pored svakog pitanja sugerirani i mogući odgovori. Niti jedan od analiziranih udžbenika ne sadrži igre koje bi kao nastavna aktivnost doprinijele snažnijem motiviranju učenika na učenje i pohađanje nastave.

Udžbenik *Keyboard aktiv* informira učenike o njihovu napredovanju pomoću testova za rješavanje u samom udžbeniku koji se nalaze na kraju svake nastavne jedinice. Riješeni testovi nalaze se na kraju knjige, tako da učenik može samostalno potvrditi točnost navedenih odgovora. Udžbenik *Školica za klavir* ne pruža učenicima povratne informacije o stupnju njihova napredovanja. Oba udžbenika sadrže upute za vježbanje u obliku predloženih koraka u sviranju i predvježbi za sviranje. Snalaženje učenika u oba udžbenika olakšano je postojanjem sadržaja. Dok je u udžbeniku *Školica za klavir* zastupljena jedna vrsta sadržaja (na kraju knjige za razinu A i na početku za razinu B), u udžbeniku *Keyboard aktiv* mogu se izdvojiti različite vrste sadržaja na početku i na kraju obje knjige. Oba udžbenika sadrže uvodno objašnjenje autora i oba su koncipirana tako da ih učenici mogu koristiti i bez pomoći odraslih.

Na temelju rezultata dobivenih nakon provedene komparativne analize udžbenika *Keyboard aktiv* i *Školica za klavir,* može se zaključiti da udžbenik *Keyboard aktiv* jest funkcionalan i kreiran prema potrebama učenika, što odgovara postavljenom standardu za analizu udžbenika za nastavu klavira u kategoriji didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja. Udžbenik *Školica za klavir* kreiran je prema potrebama nastavnog gradiva, ali ne odgovara u dovoljnoj mjeri potrebama učenika i nije dovoljno funkcionalan za potrebe suvremene nastave. Kreiranje novog udžbenika oslobođenog određenih primjetnih nedostataka umnogome će doprinijeti učinkovitijem i trajnijem usvajanju nastavnih sadržaja.

Implikacije za kreiranje novog udžbenika

Na temelju rezultata komparativne analize udžbenika *Keyboard aktiv* i *Školica za klavir* moguće je formirati nekoliko implikacija za kreiranje novog udžbenika za početnike u sviranju klavira. Didaktičko oblikovanje nastavnih sadržaja po nastavnim jedinicama i oblikovanje nastavnih sadržaja po aktivnostima unutar nastavnih jedinica dvije su najznačajnije implikacije za kreiranje novog udžbenika. Udžbenikom kreiranim prema navedenim, najznačajnijim implikacijama omogućio bi se određen doprinos i pružila neophodna pomoć učenicima da aktivno usvajaju programom predviđeno gradivo i da samostalno usvajaju

znanje. Korištenjem udžbenika za klavir oblikovanog prema nastavnim jedinicama učenicima može biti olakšano učenje jer takav udžbenik svojom koncepcijom podsjeća na udžbenike koji se koriste za druge nastavne predmete i u osnovnim školama.

U tom smislu, didaktičko oblikovanje nastavnih sadržaja po aktivnostima u udžbeniku za klavir vrlo je značajno za učenike. Žanrovsko ograničenje udžbenika, kao posebne vrste knjige, ogleda se u nepogodnosti za prijenos proceduralnih znanja. Proceduralna znanja na satima klavira mogu se prenijeti kroz stalnu interakciju nastavnika i učenika u kojoj udžbenik, kao sredstvo za rad, može pomoći najavljivanjem aktivnosti i izborom različitih zadataka. Za razliku od uvijek istih aktivnosti u udžbeniku *Keybord aktiv,* novi udžbenik mogao bi pružiti raznovrsne aktivnosti i time doprinijeti većoj zainteresiranosti učenika za rad i za korištenje udžbenika. Osim da samo sviraju na satima klavira, poželjno je učenike povremeno poticati i da pjevaju, čime postaju svjesni raznolikosti zvukova i razvijaju glazbenu fleksibilnost, što doprinosi daljem razvoju glazbenih sposobnosti. Aktivno slušanje glazbe također bi trebalo razvijati na satima klavira od prvog razreda glazbene škole u cilju glazbenog, ali i osobnog razvoja učenika. Sve navedene dodatne aktivnosti poboljšavaju razumijevanje i znanje o glazbi, doprinose razvoju mladog pijanista i u kombinaciji s aktivnostima vezanima uz sviranje mogu se uvrstiti u novi udžbenik. Kako bi navedene aktivnosti bile jasnije izražene i jednostavnije za izvođenje prilikom kreiranja novog udžbenika, treba pažljivo osmisliti i dizajnirati didaktičku aparaturu. Imajući u vidu da je za učenike mlađe školske dobi korisno korištenje vinjeta za najavljivanje aktivnosti, sve aktivnosti, izuzev naslova, trebaju imati i vinjetu koja je najavljuje. Na taj način učenici mogu lako reagirati i prepoznati načine na koje će ostvariti određene zadatke koji se od njih očekuju.

Rješavanje testova koji informiraju učenike o njihovu napretku može se koristiti i za uvid o prethodno stečeno znanje učenika i kao prijelazna aktivnost na satu. Test u obliku kviza igra je za učenike i može se promatrati dvojako jer pruža povratnu informaciju o znanju i motivira na daljnji rad, dok korištenje igara na satima klavira usmjeravaja obrazovanje prema novim trendovima i implementiranju sadržaja koji dodatno motiviraju učenika. Inkorporiranje različitih vrsta testova i različitih vrsta igara stoga je neophodno prilikom kreiranja novog udžbenika.

Rezultatima ovog istraživanja utvrđen je nedostatak elemenata za razvoj kritičkog mišljenja učenika, što zahtijeva sugeriranje da se novim udžbenikom predvide kako određena pitanja za učenike, tako i nalozi ili zadatci za prepoznavanje kvalitete vlastitog izvođenja. Tako kreiran udžbenik bit će učinkovit medij u poticanju

učenika na izražavanje vlastitog mišljenja, bez sugeriranja odgovora. Postavljanje problemskog izlaganja sadržaja učenicima, po mišljenju Španović, S. i Đukić, M. (2009), predstavlja inovaciju u didaktičkom oblikovanju suvremenog udžbenika, čemu svakako doprinosi i komunikativnost, usklađenost s prirodom predmetnog područja, organizacijska struktura primjerena senzibilitetu djece određene dobi, prilagođenost znanju, potrebama, interesima i intelektualnim sposobnostima svakog učenika. Sloboda u interpretaciji učenika može se osobito poboljšati upravo problematiziranim zadatcima te ih je dobro predvidjeti kao dio novog udžbenika.

Slijedom rečenog, novim udžbenikom za nastavu klavira treba osigurati i više zanimljivih tekstova za uvođenje učenika u osobito bogat svijet glazbe, s dovoljno prostora za osobni rad učenika. Za razliku od dosadašnjeg najčešće zastupljenog udžbenika za klavir u formi zbirke instruktivnih glazbenih skladbi, od suvremenog se udžbenika očekuje da svojim didaktičkim oblikovanjem ne ostavlja učenika nezainteresiranim, već aktivnim sudionikom u radu koji će savjesno pristupiti svojim obvezama.

Zaključak

Brojnim izazovima suvremene nastave moguće je odgovoriti kvalitetnim didaktičkim oblikovanjem nastavnih sadržaja i odabirom adekvatnih nastavnih sredstava. Za kvalitetnu provedbu nastave klavira postizanje cilja osamostaljivanja učenika u procesu učenja i pripremanja za samostalno učenje tijekom čitavog života trebamo se zalagati i valjani značaj pridati nastavnim sredstvima. Imajući u vidu da je udžbenik jedino nastavno sredstvo dostupno svima (Ivić, I. i suradnici, 2008), značajno je osuvremeniti ga i time omogućiti dodatne uvjete za ispunjenje ciljeva suvremene nastave.

Neophodno je ukazati na značaj uključivanja znanstvenika i praktičara pri proučavanju kvalitete suvremenih udžbenika kako bi autori novih udžbenika imali raznovrsne podatke i neophodne smjernice pri njihovu kreiranju. Ipak, od autora se, pored posjedovanja kompetentnosti za određeno područje, očekuje i osobna kompetentnost za didaktičko oblikovanje nastavnih sadržaja, kao i sposobnost poznavanja pedagoško-psiholoških načela oblikovanja udžbenika, kako bi isti zadovoljio kriterije udžbeničkog standarda i potrebe nastavnog procesa (Đurđanović, M. M. i Cvetković, J., 2016). Od načina didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja u udžbenicima ovisi hoće li udžbenik ostvariti svoju razvojno-formativnu ulogu i na koji će način biti uključen u proces nastave i učenja. Raznovrsnošću

načina predstavljanja nastavnih sadržaja, poticanjem korištenja različitih tehnika učenja i inkorporiranjem motivacijskih elemenata suvremeni udžbenici potiču aktivno sudjelovanje učenika u korištenju udžbenika i stjecanju znanja.

U suvremenoj nastavi klavira neophodno je dodatno motivirati učenike zbog povećanog opsega nastavnog gradiva u osnovnim školama. Upravo iz tog razloga potrebno je i da suvremeni udžbenici za nastavu klavira funkcioniraju kao integralni dio rada u glazbenoj školi, kreirani za korištenje po svim kriterijima kvalitete tako da se učenici samostalno i odgovorno mogu posvetiti sviranju klavira.

Napomenimo i to da smo tehnikom analize didaktičkog oblikovanja sadržaja udžbenika za nastavu klavira *Keyboard aktiv* i *Školica za klavir,* koji se koriste u radu s početnicima mlađe školske dobi, utvrdili da se oni temelje na postupnom izlaganju nastavnih sadržaja, raznovrsnosti prezentiranja nastavnih sadržaja, poticanju različitih tehnika učenja, isticanju važnih informacija, zadatcima za razvoj kreativnog mišljenja i kvalitetno oblikovanoj likovno-grafičkoj aparaturi. Istaknimo i to da se kvalitativna prednost udžbenika *Kayboard aktiv* sastoji u strukturiranosti nastavnih sadržaja po nastavnim aktivnostima unutar nastavnih jedinica, značajnoj ulozi teksta, postojanju testova i dovoljnom prostoru za rad učenika u samom udžbeniku. Udžbenik *Školica za klavir* sadrži zanimljive tekstove, kao osobito važan motivacijski element, a koji može biti dodatno poticajan u radu s početnicima, učenicima mlađe školske dobi. Kod oba promatrana udžbenika primjetan je nedostatak elemenata za razvoj kritičkog mišljenja, izražavanja vlastitog mišljenja te problematiziranih zadataka i igre.

Razvoj udžbeničke literature za nastavu klavira na temelju dobivenih rezaltata istraživanja može se sagledati kao pojava od izuzetne važnosti za razvoj nastave. Iako je nastava klavira dodatna nastavna aktivnost u kojoj se najčešće koriste samo rješenja izvedena iz nastavne prakse, u današnje vrijeme potrebno je pristupiti razvoju nastavnih sredstava s aspekta pedagogije i didaktike. U tu svrhu je i pitanje didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja vrlo važno, a također i izazovno za buduće autore udžbenika za nastavu klavira. Rezultati komparativne analize udžbenika i implikacije za kreiranje novog udžbenika u ovom radu mogli bi predstavaljati samo jedan od koraka u ostvarenju važnog cilja, a to je povezivanja teorije i kreiranja udžbenika za nastavu klavira.

Literatura

Benthien, A. (1997). *Keyboard aktiv 1 & 2.* Mainz: Schott Music International.

Coats, S. (2006). *Thinking as you play.* Bloomington: Indiana University Press.

Ćalić, M. i Đurđanović, M. (2016). Zastupljenost narodne tradicije u udžbenicima za muzičku kulturu u prvom razredu osnovne škole. U: *Nastava i učenje – udžbenik u funkciji nastave i učenja* (ur. Pešikan, A.), Užice: Učiteljski fakultet, 463–476.

Đurđanović, M. M. i J. Cvetković (2016). Alternativni udžbenici za Muzičku kulturu na rumunskom jeziku i njihov doprinos konceptu savremene nastave. U: *Tradicija kao inspiracija*, (ur. Marinković, S. i Dodik, S.), Banja Luka: Akdemija umjetnosti u Banjoj Luci, 544–556.

Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups.* New York: Oxford University Press

Gašić-Pavišić, S. (2001). Likovno-grafička oprema udžbenika. U: *Savremeni osnovnoškolski udžbenik,* (ur. Trebješanin, B. i Lazarević, D.), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 171–185.

Grandić, R. i Gajić, O. (1998). *Teorije intelektualnog vaspitanja.* Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Ivić, I. (1976a). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: I. Razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik. *Psihologija, br. 1–2,* 25–44.

Ivić, I. (1976b). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: II. Oblici učenja i udžbenik. *Psihologija, br. 3–4,* 61–74.

Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2008). *Vodič za dobar udžbenik.* Novi Sad: Platoneum

Kocić, Lj. i Trebješanin, B. (2001). Osnovnoškolski udžbenik kao predmet razmatranja. U: *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (ur. Trebješanin, B. i Lazarević, D.), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 13–17.

Lazarević, D. (2001). Psihološki razvoj deteta osnovnoškolskog uzrasta i udžbenik. U: *Savremeni osnovnoškolski udžbenik*, (ur. Trebješanin, B. i Lazarević, D.), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 59–68.

Milovanović, M. (2017). Analiza udžbenika za grupnu nastavu klavira za početnike mlađe školske dobi. *Napredak,* 158*,* 165–182.

Pantić, N., Dimitrijević, J., Pavlović, D. i Đorđević, S. (2005). Školski udžbenici. U: *Vodič za unapređenje rada nastavnika i škola* (ur. Mrše, S. i saradnici), Beograd: Reformski obrazovni krugovi, 26-40.

Petrović, M. L. (1995). *Školica za klavir A i B.* Knjaževac: Muzičko-izdavačko preduzeće "Nota".

Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Trebješanin, B. (2001). Vrste i nivoi znanja u savremenom udžbeniku. U: *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (ur. Trebješanin, B. i Lazarević, D.), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 69–86.

Španović, S., i Đukić, M. (2009). Problemsko izlaganje sadržaja kao činilac kvaliteta savremenog udžbenika. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 22(2), 5–15.

DIDACTIC FORMATTING OF LEARNING CONTENT IN TEXTBOOKS FOR PIANO

Abstract

In modern education importance of textbook is reflected in the fact that textbook is teaching material that has developmental-formative function and not just transmissible function (Ivić, Pešikan & Antić, 2008). With adequate didactical formatting of learning content textbooks fulfill their developmental-formative function. Improvement of quality of textbooks in the category of didactic formatting of learning content is therefore an important factor of improvement of quality of education in general.

Textbooks are very important in piano teaching for students at early school age at the beginning year of piano playing. Therefore the purpose of this paper is to form implications for development of textbooks for piano beginners at early school age in Serbia in terms of didactic formatting of learning content. In order to fulfill the indicated purpose, this paper has conducted a comparative analysis of German textbook *Keyboard aktiv (1&2)* by A. Benthien (1997) and the mostly used textbook in music schools in Serbia *Školica za klavira (A & B)* by M.L. Petrović (1995).

After the comparative analysis was conducted it is concluded that *Keyboard aktiv* is a textbook of a better quality in terms of tendencies in modern education because of the presentation of learning content within teaching units, diversity of tasks, giving feedback to students and large number of textual explanations. Based on the results of the analysis, this paper creates implications that can be useful for creating a new textbook that could be used in music schools in Serbia or as guidelines for teachers for creating additional teaching materials.

Keywords: textbooks, didactic formatting of learning content, quality of textbook

STATUS GLAZBENIH SPOSOBNOSTI STUDENATA UČITELJSKOGA STUDIJA

Lidija Nikolić
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište u Osijeku
Hrvatska

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK 78:37

Sažetak

Cilj je istraživanja utvrditi status glazbenih sposobnosti kod studenata učiteljskoga studija prije uključivanja u vokalno-instrumentalnu nastavu na studiju. Namjera je odrediti polazište za kreiranje nastavnoga procesa koji će omogućiti neometano stjecanje glazbenih kompetencija budućih učitelja i priskrbiti činjenice koje mogu pomoći u razjašnjavanju procesa stjecanja i razvoja glazbenih kompetencija u uzrastu studenata. Istraživanje je provedeno sa studentima druge godine učiteljskog studija (N=105). Za potrebe ovoga istraživanja kreirana je anketa za studente i rabljen je *Test glazbenih sposobnosti* (Nikolić, L., 2015).

Potvrđeno je kako su glazbene sposobnosti studenata učiteljskoga studija fundamentalne. Studenti su glazbeno neiskusne osobe koje nemaju glazbeno obrazovanje izvan općeobrazovnoga sustava, a tek trećina studenata ima iskustva aktivnoga muziciranja u ansamblima. Istraživanje je pokazalo kako studenti koji imaju iskustvo pjevanja u zboru pokazuju bolje glazbene sposobnosti nego studenti koji nemaju takvo iskustvo. Studenti mogu relativno točno otpjevati ton u opsegu $h - d^2$ ako im je zadan glasom. Također, mogu dobro ponoviti zadani ritam glasom uz sinkronizirano kucanje glazbenoga metra, ako broj ritamskih jedinica ne prelazi šest i ako su podjele jedinice mjere na dva. Najuspješnije riješeni meloritamski motivi oni su koji imaju postupno melodijsko kretanje te intervalske skokove za tercu i kvartu, koji sadrže manji broj tonova i zadani su glasom.

Status i svojstva glazbenih sposobnosti studenata koja su uočena u istraživanju smjernica su za nastavu glazbe na studiju za buduće učitelje, ali i promišljanja o načinima procjene glazbenih sposobnosti na prijemnim ispitima za studij.

Ključne riječi: glazbene sposobnosti, glazbeno obrazovanje učitelja, ispitivanje glazbenih sposobnosti, nastava glazbe, vokalno-instrumentalna nastava.

Uvod

Glazbene sposobnosti preduvjet su stjecanja glazbenih kompetencija. Učitelji primarnoga obrazovanja u Hrvatskoj izvode nastavu Glazbene kulture u prva četiri razreda osnovne škole pa je u sklopu integriranoga preddiplomskog i diplomskog studija za buduće učitelje obvezno i glazbeno obrazovanje. Koncepcija glazbenoga obrazovanja budućih učitelja u Hrvatskoj usmjerena je k stjecanju kompetencija za vođenje nastave glazbe koje se mogu promatrati kao glazbene kompetencije (znanja o glazbi te glazbene vještine slušanja, pjevanja i sviranja) i metodičke kompetencije (znanja i iskustva iz predmetne metodike). Nastava glazbe na učiteljskom studiju provodi se na glazbenim kolegijima čiji su ishodi učenja vezani uz nastavnu praksu u školi, a nastavnici glazbenih kolegija na studiju kreiraju nastavu u okviru plana i programa studija te konkretnih uvjeta nastave na fakultetu.

Glazbene sposobnosti studenata polazište su za nastavu glazbe na kojoj se razvijaju i stječu prije svega izvođačke glazbene kompetencije, a njihove osobitosti mogu se uočiti prije početka vokalno-instrumentalne nastave u okviru prijemnoga ispita na studij ili ih nastavnik procjenjuje prije početka nastave. Utvrđivanje statusa glazbenih sposobnosti studenata te predznanja i iskustava muziciranja studenata pruža nastavnicima glazbe na učiteljskim studijima polazište za kreiranje nastavnoga procesa koji omogućuje neometano stjecanje glazbenih kompetencija i olakšava studentima početak stjecanja i razvoja glazbenih vještina.

Istraživanje visokoškolske nastave glazbe na neglazbenim studijima zainteresiralo je istraživače u Hrvatskoj tek posljednjih godina (Nikolić, L., 2014, 2017; Nikolić, L., Ercegovac-Jagnjić, G., 2010; Svalina, V., 2009, 2015; Šulentić-Begić, J., 2003; Šulentić Begić, J., Begić, A., 2013), a do sada nije značajnije proučavano stjecanje vokalno-instrumentalnih kompetencija studenata koji počinju učiti glazbu tek na studiju. Osim istraživanja koje su provele Nikolić i Ercegovac-Jagnjić (2010) do sada nije istraživan status i kvaliteta glazbenih sposobnosti studenata koji se upisuju na učiteljski studij. Kako bi se potaknula istraživanja koja bi vodila k unapređivanju visokoškolske nastave glazbe i razjašnjavanju procesa stjecanja i razvoja glazbenih kompetencija kod studenata, budućih učitelja, te otvorilo pitanje metoda u vokalno-instrumentalnoj nastavi na učiteljskim studijima, potrebno je istražiti kakav je status i koje su osobitosti glazbenih sposobnosti studenata prije uključivanja u nastavu glazbe. Osobitosti glazbenih sposobnosti studenata otvaraju i pitanje procjenjivanja glazbenih sposobnosti. U literaturi se dosad nije raspravljalo o načinima procjene i/ili načinima mjerenja glazbenih sposobnosti koji bi dali relevantne podatke o najučinkovitijem načinu provjere

glazbenih sposobnosti u odnosu na specifičan uzrast i glazbeno iskustvo studenata koje se značajno razlikuje u odnosu na procjenjivanje i/ili mjerenje glazbenih sposobnosti djece.

Glazbene sposobnosti

Za sposobnost pojedinca da se uspješno bavi glazbom u hrvatskoj se znanstvenoj literaturi posljednjih godina rabe pojmovi *glazbena sposobnost* i *glazbene sposobnosti* (Brđanović, D., 2014; Dobrota, S., 2012; Nikolić, L., Ercegovac-Jagnjić, G., 2010; Šulentić Begić, J., 2012), a smatraju se pogodnima jer obuhvaćaju naslijeđe i iskustvo te sve vrste glazbenih aktivnosti i atributa.

Od samih početaka istraživanja glazbenih sposobnosti i konstruiranjem standardiziranih testova glazbenih sposobnosti, od dvadesetih godina 20. stoljeća, istraživači su nastojali definirati njihovu prirodu i strukturu. Različita stajališta o prirodi i strukturi glazbenih sposobnosti odražavala su se u pitanjima je li glazbena sposobnost opća sposobnost (unitaristi) ili zbroj relativno neovisnih svojstava (elementaristi; atomisti) i u odnosu na ona svojstva kojima se daje najveća važnost za glazbeno funkcioniranje čovjeka. Svojstva kojima se opisuje glazbena sposobnost čovjeka odnose se na senzorna ili slušna svojstva (percepcija visine tona, glasnoće i boje tona, osjećaj za vrijeme), osjetljivost za strukturu glazbe (ritam, tonalitet, melodija, harmonija), glazbenu maštu, glazbeno pamćenje, afektivno reagiranje na glazbu te estetsku osjetljivost za glazbu (osjetljivost na umjetničku kvalitetu i evaluacija glazbenoga djela).

Ideju o hijerarhijskoj strukturi glazbenih sposobnosti iznio je Seashore 1919. godine (Lundin, R. W., 1967), a suvremena je istraživanja koja strukturu i organizaciju glazbenih sposobnosti istražuju faktorskom analizom, kao tehnikom psihometrijskoga pristupa, potvrđuju. Karma (1985) smatra da je među glazbenim sposobnostima primarna sposobnost strukturiranja zvukovnoga i tonskoga materijala, odnosno sposobnost organizacije zvuka, a složenije vidove glazbenih sposobnosti kao što su tonalitet, ritam, harmonija i glazbeno pamćenje smatra posljedicom uočavanja strukture, odnosno opće sposobnosti strukturiranja. Radoš (2010) je u svojim istraživanjima zaključila da je struktura glazbenih sposobnosti hijerarhijska i ponudila je model strukture muzikalnosti koji tvore četiri razine. Najniža je razina – *razina senzacija*, kao najelementarniji vid glazbene aktivnosti čulnoga razlikovanja koji je uvjet formiranja više razine – *perceptivne organizacije* onoga što se čuje, a taj je uvjet u obrazovanju sljedeće – *asocijativne razine*, koja se manifestira u zadatcima glazbenog pamćenja. Najviša je *relacijska*

razina, koju uvjetuje definirana *fluidna glazbena sposobnost* (osnovni aspekti muzikalnosti koji su, prije svega, urođeni, neovisni o sredinskim utjecajima) na koju se nadovezuje *kristalizirana glazbena sposobnost* (odnosi se na glazbena izražavanja koja se u razvoju nadovezuju na *fluidna* i oblikovana su motivacijom, obrazovanjem i utjecajem sredine) (Radoš, K., 2010).

Razvijanje glazbenih sposobnosti

Homo sapiens kao vrsta ima sklonost za glazbeni razvoj, a glazbeni je potencijal univerzalan kao i sposobnost govora (Blacking, J., 1971) te je normalno rasprostranjen u populaciji kao i drugi potencijali (Gordon, E. E., 1989). U okviru razvojne psihologije glazbe istraživani su čimbenici koji predstavljaju izvore i uzroke promjena tijekom glazbenoga razvoja, prirodu promjene, stupanj stabilnosti promjene kada se ona već dogodi, tijeka i brzine glazbenoga razvoja (Radoš, K., 2010). Bez obzira na različito genetsko naslijeđe i međusobno različitu izloženost glazbi, sva djeca prolaze kroz isti slijed stupnjeva u kojima se javljaju pojedine glazbene reakcije u tipičnim uzrastima (više u Radoš, K., 2010, 230). Ti se stupnjevi ne mogu kruto uvažavati jer je bit glazbenoga razvoja individualna i sastoji se od interakcije djeteta i glazbenoga problema u određenoj točki njegova razvoja (Zimmermann, M. P., 1971). Kako se genetsko naslijeđe može pobuditi glazbeno bogatim socijalnim kontekstom (Kemp, A. E., Mills, J., 2002), suvremena istraživanja fokusirana su na identificiranje čimbenika sredine koji obogaćuju ili ometaju glazbeni razvoj (McPherson, G., Hallam, S., 2009), ali i pitanjem uzrasta u kojem je moguć utjecaj na razvoj glazbenih sposobnosti. Utjecaj na glazbeni potencijal počinje vrlo rano jer proces glazbene enkulturacije počinje nekoliko mjeseci prije rođenja, kada auditorni sustav postaje funkcionalan (McPherson, G., Hallam, S., 2009). Od prvih mjeseci života počinje intenzivna izloženost glazbi te se razvijaju kompleksne vještine za razumijevanje i analiziranje glazbe u odnosu na svaku kulturu posebno. U područjima gdje su kulturni utjecaji relativno homogeni, utjecaj na razvoj bit će posebno vidljiv (Gembris, H., Davidson, J. W., 2002). Gordon (1989) pomoću svojih standardiziranih testova glazbenoga potencijala dolazi do zaključka da je osoba od rođenja pa završno s devetom godinom života u fazi razvoja glazbenoga potencijala. Poslije devete godine glazbeni se potencijal stabilizira, što znači da osoba neće bitno napredovati u odnosu na potencijal dostignut u trenutku stabilizacije.

Kako bi se razvijale glazbene sposobnosti, potrebno je pravovremeno razvijati određene vještine koje će na konkretnom stupnju razvoja glazbenoga potencijala u najvećoj mogućoj mjeri stimulirati taj potencijal, a kada se on ustali dovest

će osobu do najvišega mogućeg glazbenog postignuća. Hallam (1998) izdvaja šest skupina vještina o kojima ovisi učenje glazbe (slušne, kognitivne, tehničke, glazbene, izvođačke i vještine učenja). Dok su neke od njih potrebne za sve glazbene aktivnosti, neke se primjenjuju selektivno za posebne zadatke. Uz navedene skupine vještina potrebno je razvijati socijalne vještine, organizacijske vještine i vještine upravljanja vremenom koje su potrebne i u drugim profesijama te nisu isključivo glazbene.

Procjenjivanje i mjerenje glazbenih sposobnosti

Glazbeni pedagozi procjenjuju glazbene sposobnosti učenika ili studenata prije uključivanja u različite oblike glazbenoga obrazovanja i aktivnoga muziciranja. Načini na koje glazbeni pedagozi provjeravaju glazbene sposobnosti temelje se na oblicima glazbenoga izvođenja učenika/studenta: pjevanja zadanih tonova, pjevanja melodijskih motiva, pjevanja zadane ili pjesme po izboru te reproduciranja zadanih ritamskih motiva. Iako nastavnikova procjena ima važnu odliku neposrednosti u ispitnoj situaciji, takav način procjene glazbenih sposobnosti nije objektivan i pouzdan zato što postupak ispitivanja nije sistematičan, procjena je glazbenih sposobnosti subjektivna, a kvaliteta i kvantiteta zadataka ovise o ispitivaču te variraju prema prilici.

Glazbeni pedagozi ispituju perceptivne (opažajne) i reproduktivne (izvođačke) glazbene sposobnosti, dok mjerenja koja su fokusirana na raspon slušnih, perceptivnih sposobnosti koja provode psiholozi standardiziranim testovima imaju svojstva pouzdanosti, objektivnosti i diskriminativnosti. Većina testova koje provode psiholozi nemaju komponentu glazbene reprodukcije koja obuhvaća i motoričku komponentu (pjevanje, kucanje ili pljeskanje rukama) koja je vrijedan izvor informacija o učenikovim/studentovim glazbenim sposobnostima. Idealni uvjeti za procjenu i savjetovanja učenika/studenata koji će učiti glazbu bili bi kombiniranje objektivnoga testa i subjektivnoga mišljenja nastavnika glazbe (Gordon, E. E., 1989).

Upravo u težnji za objektivnijim procjenjivanjem glazbenih sposobnosti kandidata koji žele studirati učiteljski studij u Hrvatskoj kreiran je *Test glazbenih sposobnosti* (Nikolić, L., 2015) koji se temelji na načinu ispitivanja glazbenih sposobnosti koji provode glazbeni pedagozi, a ima karakteristike objektivnoga mjernog instrumenta. *Test glazbenih sposobnosti* (TGS) sadržajno je utemeljen na glazbenom idiomu koji su studenti usvojili tijekom odrastanja i školovanja, a prilagođen je uzrastu studentske populacije.

Glazbene sposobnosti studenata učiteljskoga studija

Za svaki oblik glazbenoga angažmana potrebno je posjedovanje posebne skupine sposobnosti koje pojedincu omogućuju uspješnost u konkretnoj glazbenoj aktivnosti. S obzirom na usmjerenost ovoga istraživanja na populaciju studenata/učitelja, neophodno je odrediti koje su to glazbene sposobnosti potrebne i koja razina razvijenosti glazbenih sposobnosti uvjetuje uspješnost u stjecanju i razvoju glazbenih kompetencija u glazbenom obrazovanju budućih učitelja.

Postoje elementarne, fundamentalne glazbene sposobnosti koje su neophodne za glazbenu uspješnost. Mirković Radoš (1998) smatra kako su to, prije svega, sposobnost razlikovanja visine, zatim ritma, glasnoće, trajanja i boje tona te melodijska i ritamska memorija. S obzirom na očekivane ishode učenja glazbe na učiteljskom studiju i njihovu elementarnost, nema razloga za proširivanjem zahtjeva za tu populaciju. Potrebno je odrediti razinu glazbenih sposobnosti i skupinu neglazbenih sposobnosti nužnih za usvajanje prvenstveno vokalno-instrumentalnih, a onda i ostalih glazbenih kompetencija. U tom smislu:

- Slušna/senzorna percepcija visine tona treba biti na stupnju razlikovanja visine tona u opsegu dječjega glasa bez obzira na boju tona glasa ili instrumenta na kojem slušaju visine tonova, a opažanje odnosa tonova u melodijskom nizu ne izlazi iz okvira tonalnosti.
- Potrebno je razlikovanje dinamike i tempa na tri stupnja: tiho – srednje glasno – glasno; sporo – umjereno – brzo.
- Ritamska percepcija potrebna je na onom stupnju koji omogućuje uočavanje jednostavnoga ritamskog grupiranja.
- Melodijsko i ritamsko pamćenje također ne mora biti na zahtjevnoj razini, ali bi trebale biti dovoljne za praćenje malih glazbenih formi ili pamćenje malih glazbenih rečenica.
- Neglazbene sposobnosti neophodne za usvajanje vokalno-instrumentalnih kompetencija jesu kognitivne sposobnosti (učenja, pažnje, razumijevanja, inteligencija i drugo) i motoričke sposobnosti (koordinacija ruku, koordinacija ruke i glasa, pjevanje).

S obzirom na neistraženost glazbenih sposobnosti studenata učiteljskoga studija (ali i studija za odgojitelje predškolske djece) te izostanak empirijskih podataka o glazbenom obrazovanju i aktivnom muziciranju studenata prije početka glazbenoga obrazovanja na studiju za proučavanje prirode stjecanja i razvoja glazbe-

nih kompetencija, potrebno je utvrditi status i osobitosti glazbenih sposobnosti studenata.

Pitanja na koja se u istraživanju želi odgovoriti jesu:

- kakve su glazbene sposobnosti studenata koji upisuju učiteljski studij,
- kakvo je glazbeno obrazovanje i iskustva muziciranja studenata prije učiteljskoga studija te
- kakva je veza između ranijega glazbenog obrazovanja i aktivnoga muziciranja s glazbenim sposobnostima studenata.

Polazna je hipoteza kako su studenti glazbeno neiskusni i njihove su glazbene sposobnosti fundamentalne, a temelji se na nastavnoj praksi i ranijem istraživanju glazbenih sposobnosti studenata učiteljskoga studija (Nikolić, L., Ercegovac-Jagnjić, G., 2010).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja jest utvrditi status glazbenih sposobnosti kod studenata učiteljskog studija prije uključivanja u vokalno-instrumentalnu nastavu na studiju.

Posebni su ciljevi ovoga istraživanja:

1. deskripcija općih varijabli glazbenoga iskustva: ranije formalno i neformalno glazbeno obrazovanje studenata te iskustva aktivnoga muziciranja
2. deskripcija glazbenih sposobnosti studenata (percepcija i reprodukcija tonskih visina, melodije i ritma)
3. utvrđivanje značajnosti razlike između varijabli ranijega formalnog i neformalnog glazbenog obrazovanja studenata te aktivnoga muziciranja i glazbenih sposobnosti.

Sudionici i tijek istraživanja

Anketiranje i provjera glazbenih sposobnosti provedeni su na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku prije početka obvezne vokalno-instrumentalne nastave. Sudionici su istraživanja studenti 2. godine učiteljskoga studija (N=105). Svim studentima koji sudjeluju u istraživanju to je prva godina učenja sviranja i pjevanja na studiju, a radi se o neselekcioniranoj populaciji u odnosu na glazbene sposobnosti jer prije upisa na studij nije proveden prijemni ispit. Svi su

ispitani studenti ženskoga spola, a prosječna starost jest 19,62 godina (M=19,62; SD=0,73; Min.=19; Max.=22).

Instrumenti

Za potrebe istraživanja kreirana je *Anketa* koja je sadržavala četiri pitanja višestrukoga izbora u kojima su prikupljeni podatci o spolu i dobi ispitanika, o njihovom ranijem formalnom (pohađanje glazbene škole) i neformalnom (privatna poduka) glazbenom obrazovanju te uključenosti u oblike aktivnoga muziciranja prije studija (zbor, orkestar, folklor).

U istraživanju je rabljen *Test glazbenih sposobnosti* (Nikolić, L., 2015) koji je konstruiran kao mjerni instrument za utvrđivanje razine razvijenosti glazbenih sposobnosti kod studenata učiteljskih studija u Hrvatskoj. *Test glazbenih sposobnosti* (TGS) procijenjen je kao pouzdani mjerni instrument jer ima dobru internu konzistenciju (α=0,94) i značajan koeficijent pouzdanosti (r=0,96), a zadovoljava i diskriminativnost, objektivnost i baždarenost (Nikolić, L., 2015). TGS se sastoji od šest serija s po šest zadataka koje pjevanjem/sviranjem zadaje ispitivač svakom ispitaniku pojedinačno, koji to treba ponoviti pjevanjem/kucanjem i to iz dva pokušaja. Pjevanje se izvodilo neutralnim slogom "na". U prvoj se seriji traži *Pjevanje pojedinačnih tonova zadanih glasom* (PTG), u drugoj *Pjevanje pojedinačnih tonova zadanih na klaviru* (PTK), dok se u trećoj seriji traži *Pjevanje tona iz akorda* (PTA). Četvrta serija sadrži *Pjevanje meloritamskoga motiva zadanog glasom* (PMG), a peta serija *Pjevanje meloritamskoga motiva zadanog na klaviru* (PMK). Šesta serija sadrži *Reprodukciju ritamskoga motiva* (RIT) u kojem ispitanik treba ponoviti za nastavnikom ritamski motiv vokaliziran neutralnim slogom "na" uz kucanje doba. U *Testu glazbenih sposobnosti* studenti su mogli postići od 0 do 36 bodova, po jedan bod za svaki realizirani zadatak. Test sadrži *Evaluacijski list TGS* u koji ispitivač bilježi svaki točno ponovljen zadatak.

Način obrade podataka

Prikupljeni podatci obrađeni su kvantitativnom analizom. Rabljena je deskriptivna statistika (postotak, aritmetička sredina, standardna devijacija) i inferencijska statistika: *t-test* uparenih uzoraka i jednofaktorska analiza varijance (*ANOVA*).

Rezultati i interpretacija

Ranije glazbeno obrazovanje i iskustva aktivnog muziciranja studenata

Formalno glazbeno obrazovanje najbolji je pokazatelj pravovremenoga i sustavnoga glazbenog obrazovanja, a ono je zabilježeno tek kod 3 (2,86%) ispitanika. Kao neformalni oblik glazbenoga obrazovanja zabilježena je privatna poduka kod 2 (1,90%) studenata. Dakle, 100 (95,24%) ispitanika nema formalno glazbeno obrazovanje osim onoga koje je obuhvaćeno općim obrazovnim sustavom, što podrazumijeva jedan sat Glazbene kulture tijekom osnovne škole i jedan sat Glazbene umjetnosti u gimnazijama tijekom dvije ili četiri godine, ako su studenti pohađali gimnaziju.

Iskustva aktivnoga muziciranja ispitali smo sudjelovanjem u ansamblu u trajanju od najmanje dvije godine (zbor, orkestar, folklor). Rezultati su pokazali kako je prije studija 25 (23,81%) studenata pjevalo u nekom pjevačkom zboru, 12 (11,43%) je bilo članom neke folklorne skupine, a 68 (64,76%) nema iskustva muziciranja u ansamblu.

Zastupljenost studenata s ranijim specijaliziranim glazbenim obrazovanjem zanemariva je u skupini studenata, a studenti većim dijelom nemaju iskustva aktivnoga muziciranja. Stoga, glazbeno obrazovanje na studiju mora uzeti u obzir stjecanje i razvoj glazbenih kompetencija od početnoga stupnja, ali prilagođeno razvojnoj dobi studenata.

Deskripcija glazbenih sposobnosti

Prema rezultatima *Testa glazbenih sposobnosti* može se odrediti status i svojstva glazbenih sposobnosti studenata prije uključivanja u vokalno-instrumentalnu nastavu. Prosječan rezultat cijeloga uzorka jest 15,32 (SD=9,27). Rezultati ispitanika na TGS upućuju na pozitivnu asimetričnu distribuciju (α=+0,43). Svojstva glazbenih sposobnosti studenata analizirana su uspješnošću u pojedinim serijama zadataka s obzirom na različitost zahtjeva u odnosu na percepciju i reprodukciju glazbenoga sadržaja.

Prosječan rezultat u prvoj seriji zadataka *Pjevanje pojedinačnih tonova zadanih glasom* jest 3,99 (SD=2,09). Najuspješnije je pjevan ton d^1, a najmanje uspješno jest otpjevan ton g^1 (Tablica 1). S obzirom na to da su tonovi viši od g^1 uspješnije

pjevani, može se zaključiti da manja uspješnost pjevanja nekih od tonova nije bila pod utjecajem opsega glasa.

R. br. zadatka	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Zadani tonovi	d^1	g^1	hes^1	es^1	c^1	a^1
N	82	65	70	66	70	66
%	78,09	61,90	66,67	62,86	66,67	62,86

Tablica 1. Uspješnost u seriji Pjevanje pojedinačnih tonova zadanih glasom

Kod druge serije zadataka *Pjevanje pojedinačnih tonova zadanih na klaviru* prosječna uspješnost jest 2,10 (SD=2,02). Najčešće je točno otpjevan ton *hes*, a najslabije uspješno bilo je pjevanje tona g^1 (Tablica 2).

R. br. zadatka	1.	2.	3.	4.	5.	6.
zadani tonovi	hes	f^1	as^1	c^2	d^2	g^1
N	57	45	42	28	26	23
%	54,29	42,86	40,00	26,67	24,76	21,90

Tablica 2. Uspješnost u seriji Pjevanje pojedinačnih tonova zadanih na klaviru

Iako bi se najveća uspješnost pjevanja tona *hes* u PTK seriji mogla pripisati opsegu glasa i težnji za pjevanjem dubljih tonova koji zahtijevaju manji napor nego pjevanje viših tonova, slabija uspješnost pjevanja tona g^1 nego viših tonova upućuje na to kako opseg glasa nije jedini ometajući čimbenik u reprodukciji tonskih visina. Ako se promotri redoslijed zadanih tonova, može se uočiti kako je slabija uspješnost pjevanja tona g^1 uvjetovana silaznim skokom za čistu kvintu. Spomenuto upozorava na važnost redoslijeda tonova prilikom ispitivanja glazbenih sposobnosti jer je percepcija visine tona u silaznom pomaku uvjetovana zvučanjem prethodnoga višeg tona. Da ovaj primjer nije slučajan, vidimo i u prethodnoj seriji PTG kod silaznog skoka za čistu kvintu, gdje je također manja uspješnost pjevanja tona es^1 nakon zadatka pjevanja tona hes^1. Manja uspješnost pjevanja tonova koji su nastupili većim silaznim intervalskim skokom može biti posljedica pažnje ispitanika koji više tonove doživljavaju kao teže pa je njihov angažman veći, a kad nakon takvoga većeg napora percipiraju ton koji doživljavaju lakšim, smanje napore i pažnju te zbog opuštenosti ne kontroliraju glasovni aparat i, posljedično tomu, netočno pjevaju.

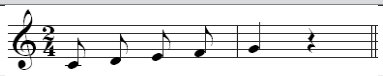
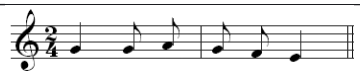
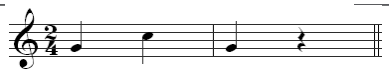
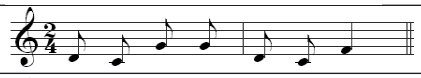
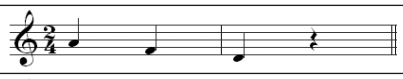
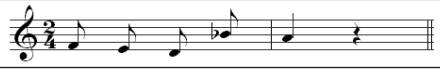
U trećoj je seriji zadataka *Pjevanje tona iz akorda* prosječan rezultat 1,50 (SD=1,81). Najuspješnije je riješen peti zadatak, a najslabije je riješen prvi zadatak (Tablica 3).

R. br. zadatka	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Pjevanje	najdubljega tona u akordu d^1-fis^1-a^1	najdubljega tona u akordu e^1-gis^1-h^1	najvišega tona u akordu a-cis^1-fis^1	najvišega tona u akordu b-d^1-g^1	srednjega tona u akordu a-d^1-fis^1	srednjega tona u akordu c^1-f^1-a^1
N	22	26	27	27	31	24
%	20,95	24,76	25,71	25,71	29,52	22,86

Tablica 3. Uspješnost u seriji Pjevanje tona iz akorda

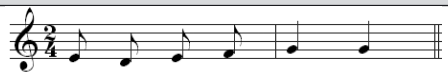
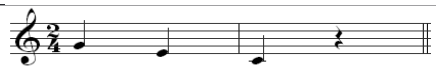
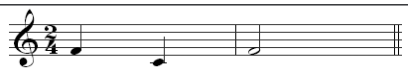
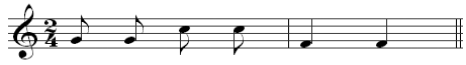
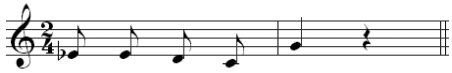
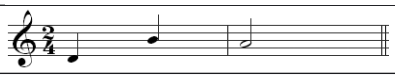
Slaba frektventnost ispitanika koji su uspješno riješili zadatke PTA serije pokazuje da je ona za većinu ispitanika bila teška. Faktorska je analiza TGS uz *faktor općih glazbenih sposobnosti* izdvojila i *faktor slušanja* koji u najvećoj mjeri pokazuje stupanj slušnih sposobnosti, a u TGS je zastupljen u zadatcima PTA serije koji ne korespondira s ritamskim zadatcima i serijom PTG koja se pokazala najlakšom (Nikolić, L., 2015). Frekvencije studenata koji su uspješno riješili seriju PTA pokazuje kako postoji određen broj studenata koji pjeva ton iz akorda bez veće razlike koji je ton zadan. Dakle, kao presudan činitelj nije se pokazao zadani ton iz akorda, nego razvijenost slušne sposobnosti studenata.

Prosječan rezultat u četvrtoj seriji *Pjevanje meloritamskoga motiva zadanog glasom* iznosio je 2,33 (SD=2,16). Najuspješnije pjevani meloritamski motiv bio je drugi, a najmanja je uspješnost bila kod četvrtoga motiva (Tablica 4). Kao najteži se pokazao četvrti motiv koji sadrži dva intervalska skoka (kvinta, kvarta). I treći i šesti motiv sadrže intervalske skokove za kvartu i sekstu pa je uspješnost bila veća. Moguće je da je broj tonova (sedam) ono što je otežalo percepciju, pamćenje i zbog toga i reprodukciju.

R. br.	Meloritamski motiv	N	%
1.		45	42,86
2.		57	54,29
3.		49	46,67
4.		19	18,09
5.		47	44,76
6.		28	26,67

Tablica 4. Uspješnost u seriji Pjevanje meloritamskoga motiva zadanoga glasom

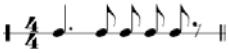
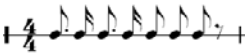
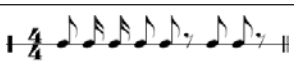
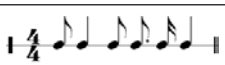
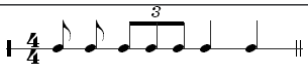
Prosječan rezultat u petoj seriji *Pjevanje meloritamskoga motiva zadanoga na klaviru* jest 1,54 (SD=2,00). Prvi je meloritamski motiv najuspješnije riješen, a najslabiji rezultat postignut je u četvrtom motivu, što se može pripisati intervalskim skokovima kvarta-kvinta (Tablica 5).

R. br.	Meloritamski motiv	N	%
1.		26	24,76
2.		34	32,38
3.		41	39,05
4.		11	10,47
5.		29	27,62
6.		21	20,00

Tablica 5. Uspješnost u seriji Pjevanje meloritamskoga motiva zadanoga na klaviru

U posljednjoj seriji *Reprodukcija ritamskoga motiva* prosječan rezlutat iznosi 3,86 (SD=1,64). Najuspješnije riješeni ritamski zadatak bio je prvi motiv (Tablica 6).

Najslabije realiziran šesti motiv sadrži podjelu jedinice mjere na tri (triolu), što je element koji taj motiv razlikuje od svih ostalih, pa se može zaključiti kako ispitanici nisu naviknuti na različitost podjele jedinice mjere osim na dva.

R. br.	Ritamski motiv	N	%
1.		98	93,33
2.		76	72,38
3.		67	63,81
4.		70	66,67
5.		73	69,52
6.		21	20,00

Tablica 6. Uspješnost u seriji Reprodukcija ritamskoga motiva

Komparacija uspješnosti u svih šest serija zadataka pokazala je kako su serije *Pjevanje pojedinačnih tonova zadanih glasom* i *Reprodukcija ritamskoga motiva* bile najuspješnije realizirane, dok su serije *Pjevanje meloritmskoga motiva zadanog na klaviru* i *Pjevanje tona iz akorda* ispitanicima bile najteže (Tablica 4).

		M	SD
Pjevanje pojedinačnih tonova zadanih glasom	PTG	3,99	2,09
Reprodukcija ritamskoga motiva	RIT	3,86	1,64
Pjevanje meloritamskoga motiva zadanog glasom	PMG	2,33	2,16
Pjevanje pojedinačnih tonova zadanih na klaviru	PTK	2,10	2,02
Pjevanje meloritmskoga motiva zadanog na klaviru	PMK	1,54	2,00
Pjevanje tona iz akorda	PTA	1,50	1,81

Tablica 4. Uspješnost u pojedinim serijama zadataka složenih od najuspješnije do najslabije riješenih

Serija zadataka *Pjevanje pojedinačnih tonova zadanih glasom* najuspješnije je riješena. Od svih serija, ona pred ispitanika postavlja najmanje zahtjeve jer ne traži glazbenu memoriju kao serije PMG, PMK, RIT, niti njezino uočavanje ometaju

neki drugi tonovi kao kod PTA. Osim toga, uočavanje tona zadanoga glasom najjednostavniji je za glazbeno neiskusnoga ispitanika jer boju ljudskoga glasa poznaje, za razliku od boje zvuka glazbenoga instrumenta (više u Nikolić, L., 2015). Serija zadataka *Pjevanja pojedinačnih tonova zadanih na klaviru* bila je značajno manje uspješno riješena od serije PTG. Statistički značajna razlika (*t* (104)=10,21; p=0,00) između rezultata serija PTG (M=3,99; SD=2,09) i PTK (M=2,10; SD=2,02) utvrđena je *t-testom* uparenih uzoraka. Utjecaj izmjerene razlike pomoću η^2 (eta kvadrat) indikatora bio je 0,50, što je, prema Cohenu (1988), velika vrijednost. Kako je razlika između PTG i PTK upravo u načinu zadavanja tonova (glasom ili klavirom), značajnost te razlike može biti dokaz da boja zvuka klavira ometa percepciju visine tona kod ispitanika ovoga uzorka te da ispitanici bolje reproduciraju zadatke koje sadrže visinu tona ako su im zadani glasom.

Serija *Reprodukcija ritamskoga motiva* ima visoku uspješnost, što se može opravdati sadržajem zadataka jer zadatci ne sadrže komponente visine tona i intervala, složenije ritamske strukture niti zahtjevnu glazbenu memoriju. Jedino što je moglo ometati uspješnost jest simultano recitiranje ritma i kucanje doba. Značajnost uspješnosti rezultata u RIT seriji potvrđuje i najmanje raspršenje oko ukupnoga rezultata u seriji (SD=1,64).

Serija zadataka *Pjevanje meloritamskoga motiva zadanoga glasom* bila je ispitanicima teža od serija PTG i RIT, a ono što je otežalo zadatke jest potrebna glazbena koncentracija i pamćenje meloritamskoga zadatka (glazbena memorija). Razlika između PMG (M=2,33; SD=2,17) i PMK (M=1,54; SD=2,00) serija ogleda se u načinu zadavanja zadataka glasom, odnosno na klaviru, a *t-testom* uparenih uzoraka utvrđena je statistički značajna razlika (t (104)=3,31; p=0,00) koja je, prema Cohenovu indikatoru, eta kvadrat velika (η^2=0,28). Još se jednom pokazalo kako je zadavanje zadataka glasom olakšalo percepciju sadržaja zadatka u odnosu na zadavanje zadataka na klaviru.

Najmanja uspješnost postignuta je u seriji *Pjevanje tona iz akorda*. Zadatak uočavanja tona u zvučanju akorda zahtijeva višu razinu razvijenosti slušne percepcije, glazbenu koncentraciju i priviknutost na boju tona klavira, što su karakteristike glazbeno iskusnih i obrazovanih ispitanika.

Rezultati upućuju na glazbeno neiskustvo studenata koji su u stanju pjevati one tonove koji su im prezentirani glasom, a na boju tona instrumenta ne reagiraju kao na ljudski glas. O glazbenom neiskustvu govori i pjevanje tonova koji slijede iza viših tonova koje studenti ili ne slušaju dovoljno pažljivo, ili previđaju u potpunosti. Najčešće se događalo da studenti, uočivši dublji ton, jednostavno

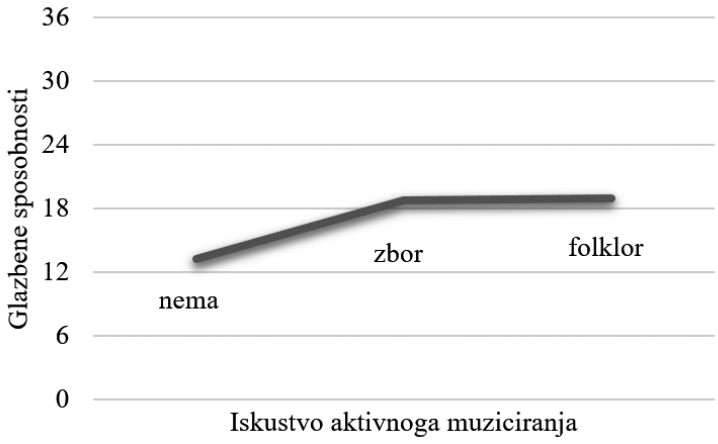
ispuste "glas" bez kontrole vlastitoga pjevanja zbog toga što sami sebe ne slušaju ili nisu u stanju podržati ton na dahu kod pjevanja. U oba slučaja studentima je zajedničko to što su "glazbeni spavači", kako su Law i Zentner (2012) nazvali glazbeno neiskusne osobe.

Uspoređivanjem serija u kojima je potrebna glazbena memorija (PMG, PMK, RIT) na način da je uspoređen broj nota među trima najuspješniim zadatcima u pojedinoj seriji i trima manje uspješno riješenim zadatcima, dolazi se do zaključka da su u svim trima serijama uspješnije riješeni zadatci s manjim brojem nota. Taj nalaz također pokazuje glazbeno neiskustvo u toj mjeri da čak i u okviru broja jedinica kratkoročnoga pamćenja nije aktivirana percepcija glazbene materije.

Utvrđivanje značajnosti razlike između varijabli ranijega formalnog i neformalnog glazbenog obrazovanja studenata te aktivnoga muziciranja i glazbenih sposobnosti studenata

Jedan od posebnih ciljeva istraživanja jest utvrditi postoje li razlike u pokazateljima glazbenih sposobnosti ispitanih pomoću TGS između studenata s formalnim i neformalnim glazbenim obrazovanjem izvan općeobrazovnoga sustava te studenata s različitim oblicima muziciranja u ansamblima. Kako je broj studenata s formalnim i neformalnim oblicima glazbenoga obrazovanja mali, varijabla ranijega glazbenog obrazovanja neće se upotrebljavati u daljim analizama.

Kako bi se utvrdilo postoje li značajne razlike u pokazateljima glazbenih sposobnosti među studenatima koji imaju iskustva u aktivnom muziciranju u zboru (M=18,78; SD=9,31), u folkloru (M=19,00; SD=11,48) i onih koji nemaju nikakvo iskustvo (M=13,25; SD=8,19), rabljena je jednofaktorska analiza varijance, a dobivena je značajna razlika ($F (2, 100) = 4,63$; $p=0,01$). Usporedba *post hoc* Sheffeovim testom potvrdila je razliku u glazbenim sposobnostima između onih studenata koji nisu imali iskustva aktivnoga muziciranja i onih koji su pjevali u zboru ($p<0,05$), dok razlika između studenata bez iskustva aktivnoga muziciranja i onih s iskustvom folklora nije potvrđena ($p>0,05$). Između studenata koji su pjevali u zboru i onih u folkloru nije potvrđena značajna razlika ($p>0,05$) (Graf 1).



Graf 1. Razlike u glazbenim sposobnostima ovisno o iskustvu aktivnoga muziciranja

Iako je kriterij svrstavanja u skupinu zbor i folklor bio samo dvije godine aktivnoga muziciranja u bilo kojem ansamblu, rezultati pokazuju da studenti i s relativno skromnim iskustvom muziciranja pokazuju bolje glazbene sposobnosti. Pretpostavka da se učenici koji imaju bolje glazbene sposobnosti češće uključuju u glazbene aktivnosti samo je djelomično točna jer se radi o sudjelovanju u školskim zborovima, crkvenim zborovima i folkloru, gdje je motivacija djece i mladih za uključivanjem u glazbene aktivnosti važnija od glazbenih postignuća pa se često ne provodi selekcija prema glazbenim sposobnostima. Kako je ispitivanje glazbenih sposobnosti ovisilo o vještinama reprodukcije glazbenih zadataka, može se pretpostaviti kako su studenti s iskustvom aktivnoga muziciranja, koliko god ono skromno bilo, ipak razvili izvođačke glazbene vještine koje su im omogućile uspješnost na *Testu glazbenih sposobnosti*.

Rezultati ankete o ranijem glazbenom iskustvu studenata pokazali su kako su ispitivani studenti glazbeno neiskusni i zato, u glazbenom smislu, "uspavani". Tome u prilog govori ispitivanje koje su provele Nikolić i Ercegovac-Jagnjić (2010), a u kojemu je uočeno da je već nakon jednogodišnje glazbene nastave ostvaren evidentno značajan glazbeni napredak koji se manifestirao i boljim rezultatima na provjeri glazbenih sposobnosti u rasponu od 8 do 28% (N=50). Kako je razvoj glazbenih sposobnosti završio u djetinjstvu, a uzorak čine studenti, razliku u rezultatima spomenute autorice pripisale su utjecaju glazbene nastave na obnavljanje glazbenoga potencijala koji je uspavan glazbenom neaktivnošću te utjecaju glazbene nastave na razvoj reproduktivnih glazbenih sposobnosti. Dakle,

potrebno je razvijati glazbene vještine kako bi se omogućilo pokazivanje glazbenoga potencijala studenata.

Zaključak

Cilj istraživanja bio je utvrditi status glazbenih sposobnosti studenata prije uključivanja u vokalno-instrumentalnu nastavu na studiju. Ispitani uzorak predstavlja populaciju studenata učiteljskoga studija koji su se bez prijemnoga ispita upisali na studij i pohađaju obveznu glazbenu obuku. Među studentima zanemariv je broj onih koji su imali fomalno ili neformalno glazbeno obrazovanje izvan općeobrazovnoga sustava, a tek trećina studenata ima iskustva aktivnoga muziciranja u amaterskim ansamblima. Istraživanje je pokazalo kako studenti koji imaju iskustvo pjevanja u zboru pokazuju bolje glazbene sposobnosti nego studenti koji nemaju takvo iskustvo, što pokazuje važnost razvoja glazbenih vještina kako bi pojedinac mogao pokazati svoje glazbene mogućnosti.

Rezultati *Testa glazbenih sposobnosti* pokazali su kvalitetu i kvantitu glazbenih sposobnosti studenata kada pristupe vokalno-instrumentalnoj nastavi na studiju. Studenti mogu relativno točno otpjevati ton u opsegu $h - d^2$ ako im je zadan glasom i mogu dobro ponoviti zadani ritam glasom uz sinkronizirano kucanje glazbenoga metra ako broj ritamskih jedinica ne prelazi šest i ako su podjele jedinice mjere na dva. Najuspješnije riješeni meloritamski motivi jesu oni koji imaju manje tonova, postupno melodijsko kretanje te intervalske skokove za tercu i kvartu i zadani su glasom. Fundamentalnost glazbenih sposobnosti studenata učiteljskog studija potvrđuje se i u najslabijoj uspješnosti kod reprodukcije melodije zadane na klaviru i tona iz odsviranoga akorda kao zadatci za koje je potrebno glazbeno obrazovanje ili izraziti urođen potencijal za glazbu. Kod navedenih zadataka prva je poteškoća ta da su zadatci zadavani na klaviru, a onda slijedi problem slabo razvijenoga glazbenog pamćenja. Meloritamski zadatci koji su stvarali poteškoće većem dijelu ispitanika jesu oni koji sadrže 6 ili 7 tonova i motive sa skokom većim od kvarte. Najslabije realizirani ritamski zadatci oni su koji su imali podjelu jedinice mjere na tri (triolu) i/ili po 7 nota u zadatku.

Slijedom tih spoznaja i ranije iznesenih rezultata, početnička vokalno-instrumentalna obuka na učiteljskom studiju treba oblikovati metodički model koji će uvažavati početni stupanj u stjecanju i razvoju glazbenih kompetencija. Tako će se vježbe pjevanja morati provoditi imitacijom nastavnikova pjevanja i postupnim uvođenjem glazbenoga instrumenta u slušno iskustvo studenata. Razvijanje svijesti o slušnoj koncentraciji, odnosno usmjeravanje pozornosti na glazbeni sadržaj

i uvježbavanje slušnih vještina, doprinijet će boljem intoniranju, ali pritom treba raditi i na osnovama vokalne tehnike kako bi studenti naučili upotrebljavati svoje glasove za pjevanje. Polazište za vježbanje slušne percepcije jesu kraći glazbeni odlomci u duru od manjih intervala prema većima, a prema zapamćivanju sve dužih glazbenih cjelina. Nemogućnost pjevanja jednog tona iz akorda ne mora nužno značiti ograničenost glazbenoga potencijala, nego možda samo neiskustvo praćenja suzvučja više tonova. Zato se u glazbenoj poduci može uvježbavati pjevanje tonova iz akorda kako bi, u konačnici, iz dane harmonije čuli intonaciju za početak pjesme.

Status glazbenih sposobnosti kod ispitanoga uzorka pokazuje bazičnost glazbenoga funkcioniranja, stoga se i bilo koje ispitivanje istih treba voditi navedenim smjernicama kako bi ispitivači sa što većom pouzdanošću procjenjivali glazbene sposobnosti pojedinoga kandidata u eventualnoj selekciji kandidata za učiteljski studij. Rezultati ovog istraživanja mogu se rabiti u svrhu istraživanja metoda u nastavi glazbe na studijima za buduće učitelje i odgojitelje te u svrhu istraživanja procesa stjecanja i razvoja glazbenih kompetencija u uzrastu studenata. Buduća istraživanja trebaju odgovoriti na pitanja koji su čimbenici stjecanja glazbenih kompetencija studenata učiteljskoga studija i jesu li glazbene sposobnosti jedini prediktori glazbene uspješnosti studenata na učiteljskom studiju.

Literatura

Blacking, J. (1971). Towards a theory of musical competence. U: *Man: Anthropological essays presented to O. F. Raum* (ur. De Jager, E. J.), Cape Town: C. Struik, 19-34.

Brđanović, D. (2016). Provjera metrijskih karakteristika Bentleyeva testa glazbenih sposobnosti na hrvatskom uzorku učenika glazbene škole. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(2), 323-349.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dobrota, S. (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Filozofski fakultet.

Gembris, H., Davidson, J. W. (2002). Environmental influences. U: *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* R. (ur. Parncutt, R., McPherson, G. E.), Oxford, New York: Oxford University Press, 17-30.

Gordon, E. E. (1989). *Manual for the Advanced Measures of Music Audiation*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.

Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music,* 26 (2), 116-132.

Karma, K. (1985). Components of auditive structuring: Towards a theory of musical aptitude. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 82, 1-13.

Kemp, A. E., Mills, J. (2002). Musical potential. U: *The science and psychology of music perfrmance: creative strategies for the teaching and learning* (ur. Parncutt, R., McPherson, G. E.), Oxford: Oxford University Press, 3-16.

Law, L. N. C., Zentner, M. (2012). Assesing musical abilities objectively: Construction and validation of the Profile of Music Perception Skills. *PLoS One*. 7(12). Preuzeto 12.05.2017. s: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052508

Lundin, R. W. (1967). *An objective psychology of music*. New York: The Ronald Press Company.

McPherson, G., Hallam, S. (2009). Musical potential. U: *The Oxford handbook of music psychology* (ur. Hallam, S., Cross, I., Thaut, M.), Oxford: University Press, 255-264.

Mirković Radoš, K. (1998). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Nikolić, L. (2014). Obrazovanje budućih učitelja razredne nastave za vođenje pevanja u razredu. U: *Sociološki aspekt pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima:tematski zbornik / Šesnaesti pedagoški forum scenskih umetnosti* (ur. Petrović, M.), Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 81-99.

Nikolić, L. (2015). *Faktori sticanja i razvoja muzičkih kompetencija kod studenata učiteljskih studija* (Neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Nikolić, L. (2017). Evaluacija modela glazbenoga obrazovanja budućih učitelja primarnoga obrazovanja. *Školski vjesnik – Časopis za pedagogijsku i teorijsku praksu*, 66(2), str. 161-179.

Nikolić, L., Ercegovac-Jagnjić, G. (2010). Uloga glazbenih sposobnosti u glazbenom obrazovanju učitelja primarnog obrazovanja. *Metodika*, 11(20), 23-33.

Petz, B. (1997). *Osnovne statističke metode za nematematičare* (3. dopunjeno izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.

Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Svalina, V. (2009). Kreativni pristup u glazbenom obrazovanju budućih učitelja. U: *Međunarodna konferencija "Stvaralački pristup osposobljavanju učitelja" Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: knjiga radova: priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje// International Conference "Creative Approach to Teacher Education" Encouraging creativity in education: collection of papers: a handbook for current and future teachers* (ur. Munk, K.), Zagreb: Profil International, 93-106.

Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene klulture i kompetencije za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Šulentić Begić, J. (2009). Razvoj kretivnosti studenata Učiteljskog studija kroz kolegij Metodika glazbene kulture. U: *Međunarodna konferencija "Stvaralački pristup osposobljavanju učitelja" Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: knjiga radova: priručnik*

za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje//International Conference "Creative Approach to Teacher Education" Encouraging creativity in education: collection of papers: a handbook for current and future teachers (ur. Munk, K.), Zagreb: Profil International, 78-92.

Šulentić Begić, J. (2012). Glazbene sposobnosti u kontekstu utjecaja naslijeđa i okoline. *Tonovi–časopis glazbenih i plesnih pedagoga*, 59, 23-31.

Šulentić Begić, J., Begić, A. (2015). Razvoj kompetencija studenata učiteljskog studija na kolegiju Metodika glazbene kulture. U: *Collection of proceedings of the 4th International Methodological Conference The influence of teaching methodology on the quality of teacher and pre-school teacher training* (ur. Lepeš, J.), Subotica: Magyar Tannyelvű Tanítoképző Kar, 439-447.

Zimmerman, M. P. (1971). *Musical Characteristics of children*. Washington, DC: Music Educators National Conference.

STATUS OF MUSIC ABILITIES OF THE STUDENTS OF TEACHER STUDY

Abstract

The goal of the research is to determine the status of musical abilities of the students of teacher studies before joining the vocal and instrumental classes. It was intended to determine the starting point for creating a learning process that will enable the unobstructed acquisition of musical competence of future teachers and to provide information that might help to clarify the process of acquisition and development of musical competence at the age of students. The study was conducted with the students in the second year of teacher studies (N = 105). For the purposes of this research, a survey for students was created and the Test of musical abilities (Nikolić, L., 2015) was used.

It was confirmed that the music abilities of the students of teacher study are fundamental. Students are musically untrained persons who do not have music education outside the general education system, while only a third of students have active experience of playing or singing in ensembles. Research has shown that students who have the experience of singing in the choir show better musical abilities than those who do not have that experience. Students can relatively accurately sing the tone in the range of h – d^2 if they are set by voice and may well repeat the default rhythm by their voice with synchronized tapping musical meter, if the number of rhythmic units does not exceed six and if you are dividing units of measure in two. The most successfully resolved melo-rhythmic motifs are those that have gradual melodic patterns and interval leaps of thirds and the fourths, which contain a small number of tones and if they were set by voice.

Peculiarities of musical abilities of students that were observed in the study guidelines for teaching music to study for future teachers, but also thinking about ways of assessment of the musical abilities on entrance examinations.

Keywords: music abilities, music education of teachers, testing music abilities, teaching music, teaching vocal and instrumental music.

UTJECAJ NOVOMEDIJSKE OKOLINE NA KREATIVNOST UČENIKA U NASTAVI LIKOVNE KULTURE OD 5. DO 8. RAZREDA

Romana Nikolić
Sonja Vuk
Akademija likovnih umjetnosti
Sveučilište u Zagrebu
Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 7:371.3

Sažetak

Živimo u vremenu kada smo svi svjesno i nesvjesno bombardirani ogromnom količinom informacija koje su nam na računalima i pametnim telefonima dostupne u svakom trenutku. Djeca danas iznimno mnogo znaju s obzirom na svoj uzrast, ona upijaju veliku količinu informacija i barataju znanjima kojima odrasli u njihovim godinama, u drugačijem vremenu, zasigurno nisu. Posljedica je "preinformiranost" kod djece i prerana opterećenost nepotrebnim informacijama. Naime, cijeli je obrazovni proces takav da djeca primaju i pohranjuju izrazito puno informacija, a kada se tome pridoda još i laka dostupnost informacijama iz medija, dolazi do prezasićenja te djeca postaju opterećena nebitnim saznanjima. Takva situacija sigurno nekako utječe na dječju kreativnost. Nije dvojbeno da velika količina znanja pozitivno utječe na rješavanje bilo kakvih zadataka, pa tako i kreativnih, ali možda upravo neopterećenost informacijama dovodi do neke druge vrste inovacije i kreativnog razmišljanja. Da bi se došlo do tih saznanja, provedeno je istraživanje u sklopu nastave Likovne kulture te na likovnim radionicama izvan formalnog obrazovnog sustava. Cilj provedenog istraživanja bio je odgovoriti na sljedeća pitanja: 1.) Sputava li dječju kreativnost novomedijska okolina u kojoj žive? 2.) Jesu li djeca kreativnija kada nemaju pristup različitim medijima i informacijama? 3.) Jesu li likovni radovi kreativniji kada djeca nemaju velik izbor materijala za rad? 4.) Jesu li radovi kreativniji kada djeca imaju velik izbor materijala za rad? Ovu je temu bitno istražiti, prije svega da bi se moglo jasno utvrditi koliko je potrebno djeci filtrirati informacije da ne bi došlo do prezasićenja, ali i treba li to, uopće, činiti. Rezultati istraživanja pokazali su da je kreativnost djece sputana prevelikom količinom informacija iz novomedijske okoline u kojoj žive.

Ključne riječi: Likovna kultura, suvremeno obrazovanje, kreativnost, informacijske tehnologije, novomedijska okolina

Uvod

Osvrnemo li se unazad, na svakom primjeru važnog povijesnog događaja ili novog otkrića (od otkrića vatre i kotača, preko industrijske revolucije, brojnih ratova...) možemo pratiti uzročno-posljedične veze, možemo analizirati razne pozitivne i negativne utjecaje koje su ti događaji imali na sve segmente čovjekova života, a njihove posljedice, kakve god one bile, osjećamo i u vremenu kojem smo svjedoci. Tako nam je prošlo stoljeće donijelo strelovit napredak tehnologije, što je također obilježilo cjelokupan razvoj čovječanstva i uvelike utjecalo na njega. Svakodnevno smo putem različitih medija (koji su jedna od glavnih posljedica naglog napretka tehnologije započetog u prošlom stoljeću) bombardirani ogromnom količinom informacija koje primamo skoro svim osjetilima. Svjesno ih i nesvjesno pohranjujemo pa one na različite načine utječu na naše živote. Ta se situacija razvila do te mjere da se od takvog stanja gotovo nemoguće obraniti. Prema tome, logično je da su utjecaji novomedijske okoline na ljudski život itekako intrigantna i zanimljiva tema za istraživanje, pogotovo kada se promatra utjecaj na najugroženiju i najosjetljiviju skupinu – djecu. Pitanje odgoja djece u novonastaloj situaciji posljednjih je desetljeća jako aktualno.

Zahtjevi i norme procesa odgoja i učenja te saznanja o njima umnožavaju se svakim danom. Na to utječu i mediji masovnih komunikacija koji se nameću kao sastavni dio odgojnog procesa, a njihov utjecaj započinje od dana kada dijete kao novorođenče dolazi u svoj dom (Ilišin, 2001., *Djeca i mediji*). Danas djeca sve ranije postaju svjesna činjenice da im je samo jednim pogledom na računalo ili mobitel dostupno apsolutno sve, sva znanja i informacije koje ih zanimaju. Zašto bi se, prema tome, mučili razmišljati, trudili samostalno i kreativno doći do nekih rješenja, kada uz nekoliko klikova na internetu sve dobiju lako i bez muke. Ne treba zanemariti ni cijeli odgojno-obrazovni sustav koji je koncipiran tako da djeca od najranijih dana samo primaju i pohranjuju iznimno veliku količinu informacija i faktografskog znanja. Djeca ne uče kreativno razmišljati i na taj način rješavati probleme niti uče povezivati znanja, već dobivaju gotove činjenice koje uče napamet i reproduciraju ih kada je to potrebno radi evaluacije njihova znanja. Taj problem odgojno-obrazovnog procesa dovodi do zabrinutosti svih onih koji su na bilo koji način u njega uključeni. Susrećemo se s pitanjem kako u čitavoj toj šumi utjecaja djecu učiti kritičkom odnosu prema okolini u kojoj žive kada su oni u takvom okruženju rođeni, u njemu odrastaju i za drugo ne znaju. Cilj je rada istraživanjem odgovoriti na pitanje do koje su mjere djeca sputana novomedijskom okolinom, mogućnošću da su im sva znanja dostupna u bilo kojem trenutku, i kako to utječe na njihovu kreativnost.

Prethodna istraživanja i naznake problema

Djeca danas usvajaju i koriste znanja koja su do prije nekoliko desetljeća bila nezamisliva. Sigurno je da znanje i informiranost pomažu pri rješavanju bilo kakvih zadataka, pa tako i kreativnih, ali ne može se ne postaviti pitanje jesu li djeca toliko brojnim informacijama sputana te na koji način to utječe na njihov kognitivni razvoj. Napisani su brojni radovi koji se bave utjecajima masovnih medija na djecu, a najveća se pažnja pritom pridaje sve većem svakodnevnom korištenju računala te utjecaju televizijskih sadržaja na razvoj djece i njihovo ponašanje, što se usko veže s utjecajem medija na kreativnost, kojoj se s vremenom daje sve veći značaj kao jednom od najvažnijih mentalnih procesa. Naprimjer, jedno istraživanje o utjecaju informacijskih tehnologija na dječju kreativnost provedeno u SAD-u 2011. godine pokazalo je da videoigre imaju pozitivan utjecaj na dječju kreativnost (Jackson, L. A., 2012., "Information Technology Use and Creativity: Findings from the Children and Technology Project", Computers in human behavior). Ispitivanje se provodilo pomoću testa kreativnosti Torrance (Nakon što su američki psiholozi Joy Paul Guilford i Ellis Paul Torrance utvrdili razlike između inteligencije i kreativnosti te dokazali da je kreativnost mjerljiva, Torrance razvija test procjene stupnja kreativnosti). U istraživanju je sudjelovalo 491 dijete, a rezultati su izrazito zanimljivi jer su se u posljednjih nekoliko desetljeća rasprave o utjecaju videoigara na djecu vodile uglavnom u negativnom kontekstu. U istom istraživanju stoji da videoigre imaju upola manji utjecaj na dječju agresivnost nego televizijski sadržaji, što svejedno ne umanjuje činjenicu da utjecaj videoigara na razvoj agresije kod djece ipak postoji u određenoj mjeri. Slično istraživanje objavljeno 2010. godine u Engleskoj bavi se utjecajem *fantasy*-filmova na dječju kreativnost (Subbotsky, E., Hysted, C., Jones, N., 2010., "Watching films with magical content facilitates creativity in children", Perceptual and motor skills). Istraživanje je pokazalo da su djeca koja su gledala *fantasy*-filmove kreativnija od djece koja su gledala filmove bez fantastičnih likova i događaja. Opet, to ne umanjuje činjenicu da ti filmovi možda negativno utječu na neke druge aspekte dječjeg razvoja, naprimjer potiču na agresiju. Budući da je riječ o utjecaju medija na razvoj djece, prvo se polazi s pretpostavkom da su ti utjecaji primarno negativni, no, ipak, nije sve jednoznačno i sve, naravno, treba sagledati iz više perspektiva, što nam navedena istraživanja i dokazuju. Oba su slučaja dobri primjeri korisnosti radova ovog tipa, prije svega u ispitivanju uvriježenih pretpostavki koje se pritom potvrđuju ili odbacuju, a saznanja iz takvih istraživanja mogu poslužiti u edukaciji šire populacije o stvarnoj situaciji te se – što je nama posebno važno – mogu primijeniti i u odgojno-obrazovnom procesu. Kreativnost je kao mentalni proces koji uključuje stvaranje novih ideja ili

koncepata, naravno, ugrožena mogućnošću pristupa svim znanjima i inovacijama u bilo kojem trenutku. Logično, zašto ići težim putem kada nam je sve dostupno i nema potrebe za samostalnom inovacijom i kreativnim izražavanjem? Kao što je već rečeno, velik je problem pritom školski sustav koji je u slučaju Republike Hrvatske koncipiran tako da se najmanje pažnje daje upravo razvoju divergentnog mišljenja; u njemu se odgojno-obrazovni proces uglavnom svodi na davanje pukih informacija i njihovu reprodukciju. Nadalje, Likovna je kultura u školama tercijarni predmet po važnosti, a to vidimo, prije svega, iz satnice koja je svedena na minimum. Gotovo da se ne daje nikakva važnost razvoju sposobnosti kreativnog izražavanja i kreativnog rješavanja problema. Takav odnos prema kreativnom mišljenju engleski pedagog Ken Robinson tumači ovako:

> Vjerujem da je kreativnost u odgoju i obrazovanju jednako važna kao i pismenost i prema njoj se trebamo jednako odnositi. (...) Čvrsto vjerujem da odrastanjem ne postajemo kreativniji, već sve manje kreativni. Obrazujemo se da ne budemo kreativni.

Čini se kao da se školstvom djecu usmjerava k tome da ne razmišljaju svojom glavom, dapače, kao da ih se uči da je to i poželjno.

Poticanje kreativnosti u školama

Moderna vremena zahtijevaju i nove pristupe u obrazovanju. Sve se više ističe važnost reforme školskog sustava u smjeru poticanja razvoja divergentnog mišljenja, no, unatoč tome, svjedoci smo tome da se te nužne reforme odvijaju vrlo sporo. U skladu s tim, Perić kaže:

> *Rezultati nekih istraživanja (K. H. Kim, 2010., prema Rettner, 2011) pokazuju da je dječja kreativnost u opadanju pa su djeca manje sposobna stvarati nove ideje i razrađivati ih, imaju manje smisla za humor i manje su maštovita. Stoga bi odgojem i obrazovanjem kreativnost svakako trebalo poticati te smanjiti pretjeranu uporabu testova koji zahtijevaju samo jedan točan odgovor* (Perić, B., *Kreativnost u nastavi*, 146. Str.).

Prema navedenom, možemo zaključiti da školski sustav, nažalost, ne ide ukorak s potrebama suvremenog društva, zastario je i potrebna mu je hitna reforma. Iako nije realno da će se to u cijelosti ostvariti u nekoj bližoj budućnosti, ipak postoji segment sustava koji može doprinijeti pozitivnom napretku. Značajan utjecaj na razvoj kreativnosti kod učenika mogu imati učitelji, pa čak i u školskom sustavu koji zasad ne doprinosi mnogo razvoju divergentnog mišljenja. Ellis Paul Torran-

ce dokazao je da se u nastavi može potaknuti kreativnost ako se slijedi ovih pet principa:

- uvažavati neobična pitanja,
- uvažavati maštovite i neobične ideje,
- pokazati djeci da njihove ideje imaju vrijednost,
- osigurati vrijeme u kojem se ne vrednuje,
- spojiti evaluaciju s uzrocima i posljedicama (Torrance, E. P.,1974., Encouraging Creativity in The Classroom)

Prihvaćanje ovih pet načela zahtijeva velik angažman i svijest učitelja o tome da je za razvijanje tuđih sposobnosti i potencijala prije svega potrebno razvijanje vlastitih.

Na učiteljima je da učenike nauče tome da nisu svi problemi riješeni i da učenici nisu samo ti koji nečije odgovore uče i preuzimaju. Ključnu ulogu učitelja u suvremenom društvu Bognar i Somolanji objašnjavaju ovako:

> *U suvremenom školstvu njegova funkcija postaje poučavanje i suradnja s učenicima. Suvremeni učitelj suočen je s brzim napretkom tehnologije koja čini dostupnost informacija lakšom. Mladi učenički umovi bombardirani su velikom količinom raznog multimedijalnog sadržaja koja čini veliki izazov za učitelja. On se mora boriti za učenikovu pažnju koja ima mnogo veća očekivanja i kako bi to ostvario mora primijeniti nove podjednako raznolike i atraktivne pristupe u skladu sa učeničkim interesima.* (Somolanji, I., Bognar,L., 2008., Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima, Život i škola, br. 19, 90. str,)

Dubovicki i Omićević autorice su zanimljivog rada u sklopu kojeg je provedeno istraživanje o utjecajima nastavnih metoda na kreativnost kod učenika. Njihovo je istraživanje pokazalo da se korištenjem kreativnih nastavnih metoda u nastavi može pozitivno utjecati na razvoj kreativnosti kod djece. Isto je istraživanje pokazalo da većina ispitanih nastavnika smatra da je kreativnost potrebna u odgojno-obrazovnom procesu te da je riječ o iznimno važnoj sastavnici nastave, ali autori rada isto tako upućuju na to da se učitelji i profesori u nastavi ne koriste dovoljno nastavnim metodama kojima je cilj poticanje kreativnosti. (Dubovicki, S., Omićević, A., 2016., "Nastavne metode kao poticaj učenikovoj kreativnosti", Život i škola). Da bi se ta situacija izbjegla, Bognar ističe da je važno da budući učitelji ovladaju nizom metodičkih postupaka osmišljenih u svrhu poticanja kreativnosti u nastavi koje bi potom mogli koristiti u budućoj nastavnoj praksi. Naravno, treba imati na umu da je ovladavanje nastavnim metodama i ulaganje u poboljšavanje poučavanja samo jedan od čimbenika koji mogu utjecati na kreativnost kod

djece te da nikako ne treba zanemariti veliku potrebu za dubinskom reformom školstva. Unatoč svemu, najveća odgovornost ipak ostaje na učiteljima, a kvaliteta obrazovanja djece ovisna je o učiteljevoj motivaciji i njegovoj dodatnoj edukaciji usmjerenoj na razvijanje kreativnog mišljenja kod djece. Ovime se nameću dublja pitanja i problemi vezani uz ekstrinzične motivatore kod učitelja, koji počesto ne idu u prilog dodatnom angažmanu; primjerice, loši uvjeti rada, niska plaća te loš položaj u društvu. Taj je problem važno imati na umu, ali budući da je u ovom radu nemoguće obuhvatiti sve njegove brojne aspekte, situaciju ćemo sagledati u idealnim uvjetima, odnosno pod pretpostavkom da je jedina učiteljeva misija i krajnji cilj djeci pružiti što kvalitetnije obrazovanje. Sukladno s tim, Dubovicki i Omićević u svom radu zaključuju:

> *Učitelj koji u sebi nosi kreativne porive tragat će, osluškivati potrebe i interese učenika, istraživati će i osjetiti što se zbiva te pronaći metode pokretanja i protoka kreativnih procesa kao i put do svakog učenika. Učenici su kreativni u onoj mjeri u kojoj im mi to dopustimo.* (Dubovicki, S., Omićević, A., 2016., "Nastavne metode kao poticaj učenikovoj kreativnosti", Život i škola, 122. str)

Ciljevi i ciljana skupina istraživanja

Ciljana su skupina istraživanja djeca uzrasta od 11 do 14 godina. Istraživanje se provelo u sklopu nastave Likovne kulture s djecom dobne skupine 12–13 godina (6. i 7. razred osnovne škole). Također, u suradnji s Centrom za kulturu i informacije *Maksimir* provodilo se još jedno istraživanje u vidu likovnih radionica izvan formalnog obrazovanja. U tom su slučaju sudionici istraživanja bila djeca mješovite dobne skupine, 11–14 godina (5.–8. razred osnovne škole).

Glavni je cilj istraživanja ispitati jesu li – i u kojoj mjeri – djeca preopterećena silom informacija koje do njih dolaze, odnosno činjenicom da su im sva znanja dostupna u bilo kojem trenutku te kako to, naposljetku, utječe na njihovu kreativnost. Shodno tome, svrha je rada utvrditi je li uopće potrebno djeci filtrirati informacije da bi se kontrolirala količina informacija koja do njih dolazi i ako da, u kojoj mjeri to treba činiti.

U istraživanju se pokušalo odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Sputava li dječju kreativnost novomedijska okolina u kojoj žive?
2. Jesu li djeca kreativnija kada nemaju pristup različitim medijima i informacijama?

3. Jesu li likovni radovi kreativniji kada djeca nemaju velik izbor materijala za rad?
4. Jesu li likovni radovi kreativniji kada djeca imaju velik izbor materijala za rad?

Metode istraživanja

U istraživanju se koristila uzročno-komparativna metoda kvalitativne paradigme kojom smo ispitivali različite utjecaje novomedijske okoline na kreativnost kod djece 5.–8. razreda osnovne škole. Dobiveni odgovori rezultat su praćenja i bilježenja cijelog procesa, analize radova ispitanika te analize upitnika koji su ispitanici ispunjavali. Uz pomoć upitnika kao mjernog instrumenta ispitivao se stav učenika o o kvaliteti izvedbe vlastitih radova koji su nastali kao rezultat istraživanja.

Tijek istraživanja

Opis i razrada istraživanja

Zamišljeno je da se istraživanje provede u sklopu nastave Likovne kulture te na likovnim radionicama izvan formalnog obrazovanja. Istraživanje u sklopu nastave u školi provelo se na četirima različitim razredima u trajanju od osam nastavnih sati (četiri dvosata). Ispitanici su bili učenici dvaju različitih šestih i dvaju različitih sedmih razreda. Učenici istih razreda radili su iste likovne zadatke u različitim uvjetima. Tako su učenici 6. razreda 1 i 6. razreda 2 u školi 1 za likovni zadatak izrađivali makete scenografije za predstavu o nekom svojem "dobrom djelu" (moralnom činu), a zadatak je osmišljen u sklopu nastavne teme "Odnos oblika, materijala i funkcije". Učenicima 6. razreda 1 nastavna je tema objašnjena uz pomoć različitih nastavnih sredstava: korišteni su video- i audiozapisi, PPT-prezentacija, mentalna mapa i različiti likovni primjeri, a učenici su također dobili mogućnost korištenja internetom u svrhu što bolje izrade svojih maketa scenografija. Prilikom same praktične izvedbe učenici su na izbor dobili mnoštvo različitih materijala i likovnih tehnika. Ideja je bila da se prilikom obrade nastavne teme kod ove skupine koristi maksimalan broj nastavnih pomagala i sredstava, a da učenici prilikom praktične izvedbe imaju što više materijala i likovnih tehnika na izbor. Druga skupina, 6. razred 2, radila je isti praktični

zadatak kojim se obrađivala ista nastavna tema, ali u drugačijim uvjetima. U ovom je slučaju učenicima nastavna tema objašnjena isključivo usmeno, razgovorom i pomoću igre asocijacija. Tijekom nastave nisu se koristila nikakva nastavna pomagala kao ni likovni primjeri, učenici nisu imali pristup internetu, a prilikom praktične izvedbe dobili su na korištenje samo tempere i podloge za rad. Učenici 7. razreda 1 i 7. razreda 2 u školi 2 obrađivali su nastavnu temu "Ritmovi", a za likovni su zadatak izrađivali idejne arhitektonske skice škole iz budućnosti. Učenicima 7. razreda 1 nastava je vođena uz pomoć različitih nastavnih sredstava i pomagala, a na izbor su dobili mnoštvo likovnih tehnika te su se smjeli koristiti internetom, baš kao i 6. razred 1 škole 1. Potpuno suprotno, 7. razred 2 nije se smio koristiti internetom, a učenicima nisu dana ni nastavna pomagala i likovni primjeri; prilikom izrade svojih praktičnih zadataka učenici su na korištenje dobili samo obične olovke. Svi su razredi na kraju svakog dvosata dobili upitnike koje je trebalo ispuniti. Upitnici su se odnosili na uvjete u kojima su učenici izrađivali svoje praktične zadatke. Također, u sklopu Centra za kulturu i informacije *Maksimir* provelo se manje istraživanje u vidu likovnih radionica za vrijeme školskih praznika s mješovitim dobnim skupinama, točnije s djecom uzrasta 5.–8. razreda osnovne škole. Održane su dvije radionice, svaka u trajanju od dva nastavna sata. Kao što je bio slučaj u istraživanjima provedenima u nastavi, postojale su dvije skupine koje su isti zadatak radile u drugačijim uvjetima. Obje su skupine radile makete scenografije prema predlošku. Prilikom analize likovnih radova ispitanika težište je bilo na usporedbi skupina koje su radile u različitim uvjetima. Pomoću usporedbi i analize radova došlo se do odgovora na pitanje koliko je i je li uopće dječja kreativnost sputana novomedijskom okolinom u kojoj žive. Odgovorilo se na pitanje jesu li djeca kreativnija kada nemaju pristup različitim medijima i informacijama i kada nemaju izbor velikog broja materijala za rad, odnosno jesu li kreativnija kada na raspolaganju imaju mnoštvo materijala i informacija. Također, usporedili su se dječji radovi nastali u sklopu formalne nastave s radovima nastalima izvan formalnog obrazovanja. Svi doneseni zaključci potkrijepili su se odgovorima dobivenim iz učeničkih upitnika.

Analiza podataka i rezultati istraživanja

Analiza radova učenika šestih razreda osnovne škole pokazala je da su djeca u razredu koji je imao mogućnost korištenja raznih materijala pri izradi likovnih zadataka (6. razred 1) dominantno koristila već postojeće printane uzorke i samoljepljive folije. Početna euforija zbog velikog izbora materijala rezultirala je zbunjenošću i kretanjem linijom manjeg otpora. Učenici su također mogli izabrati temu predstave za koju rade makete scenografije, tj. unutar skupine u kojoj

su radili morali su se dogovoriti prema kojem će dobrom djelu raditi makete. Na njihovim je radovima uočljivo da su im printani motivi izrazito utjecali na odabir teme, što je rezultiralo radovima koji sliče jedni drugima te graniče s kičem. Vidljivo je često korištenje već danog, printanog motiva neba i livada, što je kod triju od pet skupina rezultiralo motivom građevine u prvom planu s pozadinom dotičnih printanih motiva (slika 1). Te su iste skupine dominantno koristile printane motive, dok su preostale dvije skupine u većoj mjeri koristile samoljepljive folije, tempere i flomastere. U radovima učenika tog razreda ponavljaju se isti materijali unatoč tome što su imali puno veći broj materijala na izbor, a zanimljiv je podatak da je 78,5% učenika na pitanje misle li da bi rad napravili bolje da su imali skromniji izbor materijala odgovorilo da se uopće ne slaže, a preostalih se 21,5% učenika izjasnilo da se uglavnom ne slaže. Nadovezat ćemo se na prethodno opažanje da unatoč dopuštenom korištenju interneta nitko od učenika nije koristio tu mogućnost. Činjenicom da se 78,5% učenika izjašnjava da se uopće ne slaže da bi bolje razumjeli zadatak da nisu imali pristup internetu samo potvrđujemo da učenici – iako možda i svjesni nekih mogućnosti koje im internet pruža, nisu ga naučeni koristiti u obrazovne svrhe.

Slika 1

Radovi učenika šestog razreda koji su radili isti likovni zadatak, ali u oskudnijim uvjetima (6. razred 2), međusobno se više razlikuju, unatoč tome što učenici nisu imali širok izbor tehnika i materijala. Učenicima je zadana tehnika tempere i oni su, koristeći se njome, napravili makete scenografija predstave prema željenom dobrom djelu. Analiza radova upućuje na to da su učenici više pažnje posvetili izboru motiva, za razliku od suprotne kontrolne skupine, u kojoj su učenici većinu vremena iskoristili za izbor materijala i tehnika kojima će raditi. Motivi

su u 6. razredu 2 šaroliki i radovi ne sliče jedni drugima; dok je odabir motiva suprotne skupine bio puno uži i uvjetovan tehnikom, u ovom razredu uočavamo različita godišnja doba, gradske prizore i sl. (slike 6, 8). Prema tome, generalno bi se moglo reći da su motivi radova skupine učenika koji rade u oskudnijim uvjetima vidno raznovrsniji, što je i očekivano jer su učenici više vremena proveli razmišljajući o samoj temi i motivu od učenika suprotne skupine, koje je sloboda izbora naposljetku ipak ograničila. Radovi učenika koji su dobili mnoštvo materijala na izbor na prvi pogled djeluju efektnije i urednije, no nisu nužno kreativniji. Činjenica da su učenici proces izrade rada sebi olakšali preuzimanjem već postojećih motiva, koji su im velikim dijelom određivali i temu, čini njihove radove manje kreativnima u odnosu na razred koji je svaki segment rada morao samostalno oslikati i izraditi jer je odabir motiva kod učenika potonjeg razreda bio puno slobodniji te nije bio uvjetovan tehnikom. Rezultati ankete pokazuju da se čak 40% učenika uopće ne slaže da bi rad napravili bolje da su imali više materijala na izbor, dok se njih 25% nije moglo odlučiti. Rezultati upućuju na to da će djeca prihvatiti mogućnosti i koristiti ih ovisno o njihovoj dostupnosti. Ako im se pruži jednostavniji put, priklonit će se njemu, ali isto će se tako izuzetno dobro snalaziti kada se nađu u kompleksnijim situacijama koje od njih traže veći angažman.

Slika 6

Slika 8

90% učenika na pitanje misle li da bi bolje razumjeli zadatak da su imali pristup internetu odgovorilo je da se uopće ne slaže, a takvi rezultati samo dodatno potvrđuju potrebu za osuvremenjivanjem školstva i edukacijom djece u korištenju suvremenih informacijskih tehnologija u obrazovne svrhe, a ne samo radi zabave. Također je zanimljiv podatak da je 55% učenika skupine koja je radila

u ograničenim uvjetima na pitanje misle li da bi rad napravili bolje da su prije početka rada vidjeli neke likovne primjere odgovorilo da se uopće ne slaže, 20% da se uglavnom ne slaže, 5% učenika ne može se odlučiti, a njih samo 20% uglavnom i u potpunosti se slažu da bi bolje razumjeli zadatak da su vidjeli likovne primjere. Rezultatima ovog anketnog pitanja potvrđuje se važnost uloge nastavnika koji kvalitetan nastavni sat s kreativnim sadržajem može realizirati i u najoskudnijim uvjetima. Pitanje je samo njegove motivacije i znanja. Kod oba šesta razreda dobiveni su izuzetno pozitivni rezultati na pitanju koliko vole kreativne zadatke: ukupno 97% djece izjasnilo se da jako i uglavnom vole kreativne zadatke, a samo 3% učenika zaokružilo je odgovor "Ne mogu se odlučiti" .

Analiza radova i upitnika učenika sedmih razreda škole 2 pokazuje rezultate slične rezultatima dobivenima analizom istraživanja provedenog među učenicima šestih razreda. Učenici sedmih razreda, poput onih iz šestih, također su radili u skupinama, a tema je njihovih praktičnih zadataka bila osmisliti i realizirati idejni projekt za pametnu arhitekturu škole iz budućnosti. Oba su razreda radila isti zadatak u sklopu nastavne teme "Ritmovi", ali su ga izvodili u drugačijim uvjetima.

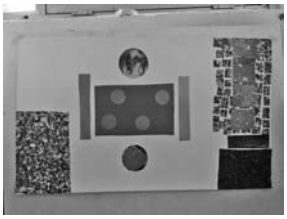
Započet ćemo s analizom radova učenika 7. razreda 1, koji su za izradu svojih praktičnih zadataka dobili na izbor mnoštvo različitih tehnika: tempere, flomastere, drvene bojice, ugljen, tuš, pastele, obične olovke, kolaž-papire, papire s gotovim printanim uzorcima i motivima te akvarel. Nastavna im je tema objašnjena uz pomoć različitih medijskih pomagala kao što su video- i audiozapisi, PPT-prezentacija i likovni primjeri. Sličnost sa šestim razredom koji je radio u istim, "bogatijim" uvjetima jest ta da su i u ovom slučaju učenici dominantno koristili kolaž-papire i papire s uzorcima. Sekundarni materijali koje su odabirali bile su drvene bojice i flomasteri, dok su učenici odgovarajućeg šestog razreda za sekundarne materijale koristili flomastere i tempere, koje u ovom slučaju nitko od učenika nije odabrao.

Zanimljivo je da se učenici, iako su dobili puno veći izbor, ponovno usmjeravaju samo na određene materijale koje koriste prilikom izrade zadataka (slika 11). Iako su se usmjeravali samo na određene tehnike, čak se 80% učenika uopće i uglavnom ne slaže da bi rad bolje napravili da su imali manji izbor materijala.

Printani uzorci na radovima ispitanika 7. razreda 1 nisu vidno određivali motiv, kao što je bio slučaj kod 6. razreda 1, ali isto se uočava da su učenici više pažnje i vremena posvetili odabiru tehnike kojom će raditi nego promišljanju o zadanom zadatku, što se naposljetku itekako odrazilo na kreativnost njihovih radova. Kao što je već napomenuto, prilikom motivacije za rad i objašnjavanja zadatka

koristila su se medijska pomagala i razna nastavna sredstva. Konkretno, u ovom se slučaju za motivaciju koristio videozapis na kojem su učenici vidjeli već postojeći idejni projekt za građevinu iz budućnosti. Videozapis je za vrijeme nastave bio učenicima na raspolaganju te su ga mogli, po želji, ponovno pregledavati. Jedna je skupina učenika to i činila, jasno se izjasnivši da su uočili primjer koji im se uklapa u zadatak te da će ga koristiti kao predložak prilikom izrade vlastitoga rada. Krajnji rezultat te skupine razlikuje se od predloška, ali su uzori jasno vidljivi (slike 14 i 15). Dominacija kolaža, papira s uzorcima i jasno preuzimanje uzora prema predlošcima potvrđuju prethodno donesen zaključak da će učenici ako im se pruži jednostavniji put njega i odabrati, bez obzira na ostale mogućnosti.

Jednako kao u primjeru odgovarajućeg šestog razreda, nitko od učenika nije koristio mogućnost služenja internetom iako im je jasno pojašnjeno kako to mogu raditi i s kojom svrhom. U anketama je 72% učenika reklo da se uopće i uglavnom ne slaže da bi zadatak bolje razumjeli da nisu imali pristup internetu, njih 16% nije se moglo odlučiti, a 12% izjasnilo se da se u potpunosti slaže da bi rad razumjeli bolje da nisu imali pristup internetu. Velikim se postotkom potvrđuje zaključak da su učenici svjesni mogućnosti koje im internet pruža, ali nedostaje im edukacije o korištenju njime u obrazovne svrhe.



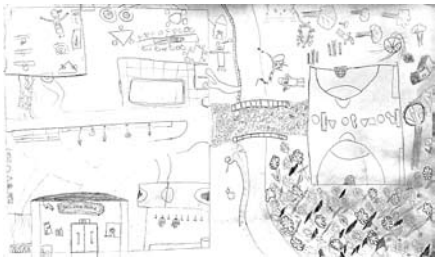
Slika 11

Slika 14

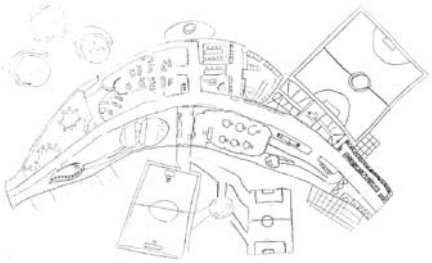
Slika 15

Analizom radova ispitanika 7. razreda 2, koji su radili isti likovni zadatak kao i 7. razred 1, ali s oskudnijim izborom materijala, uočili smo sličnosti s rezultatima odgovarajućeg šestog razreda koji je s ovom skupinom dijelio iste uvjete rada. Učenicima je tehnika bila zadana, radili su običnim olovkama, a prije početka rada nisu vidjeli likovne primjere niti su se prilikom objašnjavanja zadatka koristila kakva medijska pomagala, nastavna je tema objašnjena isključivo razgovorom i s pomoću asocijacija. Također, učenici nisu imali mogućnost korištenja interneta. U odnosu na suprotnu skupinu, učenici nisu gubili vrijeme na razmatranje kojim će tehnikama raditi pa su više pažnje posvetili nastavnoj temi i samoj razradi ideja. Istu smo situaciju mogli uočiti kod analize radova ispitanika odgovarajućeg šestog razreda. Da su učenici objeručke prihvatili zadani izazov i uživjeli se

u zadatak dokazuju rezultati ankete, u kojoj je 71% učenika reklo da se uopće i uglavnom ne slaže da bi rad napravili bolje da su imali veći izbor materijala. Visoka kreativnost kod radova ove skupine ne očituje se samo u detaljnoj razradi sadržaja i motiva, već je vidljiva i u samoj tehničkoj realizaciji. Ako usporedimo sa suprotnom kontrolnom skupinom, prvo što ćemo uočiti jest izrazito veći broj detalja na svim radovima (slike 16, 17). Dok su se učenici suprotne skupine više usmjeravali na prikaz tlocrta i eksterijera građevine, kod skupine koja je radila samo olovkama mogu se primijetiti različite vizure te prikazi interijera, koji su vrlo razrađeni. Isto kao i kod šestih razreda, rezultati istraživanja provedenog sa sedmim razredima upućuju na izraženiju kreativnost razreda koji imaju oskudnije uvjete rada. Iako se u prvi mah radovi ove skupine zbog izostanka boje i zbog manje atraktivnih tehnika mogu učiniti kao manje efektni te zahtijevaju više pažnje, može se zaključiti da je kreativnost, zapravo, izraženija u radovima ove skupine. U odnosu na šesti razred koji je radio u jednakim uvjetima kao i 7. razred 2, odgovori na anketno pitanje misle li da bi zadatak bolje razumjeli da su imali pristup internetu nešto su drugačiji: 75% učenika ovog sedmog razreda izjasnilo se da uopće i uglavnom ne misle tako. To je nešto manji postotak u odnosu na odgovarajući šesti razred, no, unatoč tome, dovoljno je visok da bi se dodatno potkrijepio zaključak o nužnosti edukacije djece u korištenju suvremenih tehnologija u obrazovne svrhe. Usporedimo li podatak dobiven analizom anketa šestih razreda, u kojima se ukupno 97% djece izjasnilo da u potpunosti i uglavnom vole kreativne zadatke, s rezultatima dobivenim kod sedmih razreda uočit ćemo da se kod starijih učenika taj postotak nešto smanjuje. Tako se u oba sedma razreda 88,5% učenika izjasnilo da jako i uglavnom vole kreativne zadatke, njih 7,5% ne može se odlučiti, dok se 4% izjasnilo da uopće ne vole kreativne zadatke.



Slika 16

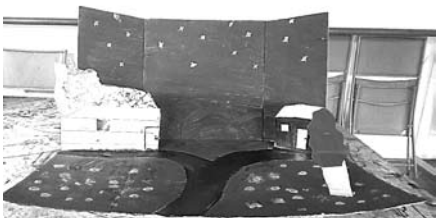


Slika 17

Istraživanje na brojčano manjoj skupini provelo se u vrijeme školskih praznika u sklopu likovnih radionica s djecom mješovitog uzrasta (5.–8. razreda). Iako je na njima sudjelovao manji broj ispitanika, analizom radova potvrđuju se rezultati

dobiveni u prethodnim skupinama. Koncept je jednak: formirane su dvije skupine i obje su radile isti zadatak u drugačijim uvjetima. Ispitanici su likovni zadatak radili prema literarnom predlošku. Riječ je o knjizi *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* spisateljice Ivane Brlić-Mažuranić. Obje su skupine dobile opise Hlapićevih dobrih djela, od kojih su morali izabrati jedno i prema njemu izraditi maketu scenografije za predstavu. Kao i u prethodnim skupinama, djeca su zadatke radila podijeljena u skupine. Polaznicima skupine koja je imala na izbor mnoštvo materijala pokazani su likovni primjeri, od kojih je nekolicina prikazivala baš neke od opisanih dobrih djela koja su mogli izabrati, a u pitanju su bile scene iz istoimenog filma, predstave i animiranog filma. Ovime se htjelo vidjeti hoće li djeca poći linijom manjeg otpora i odabrati djelo koje su već uočili na nekima od predstavljenih im likovnih primjera.

Upravo se to i dogodilo: djeca su izabrala opisano dobro djelo koje su prepoznala na primjerima (slike 21, 22).Osim toga, ponovilo se već uočeno kod prethodno ispitanih skupina šestih i sedmih razreda: polaznici radionice mahom su se koristili papirom s uzorcima. Papiri s uzorcima te tempere i flomasteri jedine su korištene tehnike, iako je izbor materijala bio daleko veći.



Slika 21

Slika 22

Analiza radova ispitanika suprotne skupine, polaznika koji su radili u oskudnijim uvjetima, pokazala je da su djeca imala veću širinu pri odabiru opisanih dobrih djela jer se nisu ograničavala na opise koje su prepoznali na likovnim primjerima, naprosto jer iste nisu vidjeli. Ispitanici su dobili samo tempere, za razliku od prethodne skupine koja se većinom koristila postojećim uzorcima pa uz pomoć tempera i flomastera samo radove dorađivala, oni su svaki segment rada morali samostalno oslikati. Jednako se odvilo u već ispitanim skupinama u školi. Ponovno su se radovi djece koja su radila u oskudnijim uvjetima pokazali kreativnijima. Prije svega, ta djeca nisu išla linijom manjeg otpora i radila prema

postojećim predlošcima, što ih naposljetku nije ograničavalo u odabiru teme, radovi su raznovrsniji, imaju više detalja i samim su time kreativniji.

Rasprava o rezultatima istraživanja

Analiza radova i upitnika koje su ispitanici ispunjavali pokazala je rezultate iz kojih je moguće izvući jasan obrazac. Radovi ispitanika kojima su bila dostupna razna medijska pomagala, a imali su mogućnost korištenja internetom te izbor različitih likovnih tehnika i materijala, pokazali su se manje kreativnima u odnosu na skupine koje su radile u oskudnijim uvjetima. Unatoč većim mogućnostima, sudionici su izraženo koristili samo određene materijale, i to one koji im omogućuju da uz minimalno truda postignu efektne rezultate. Osim toga, prisjetimo se slučaja šestog razreda koji je radio u "bogatijim" uvjetima, u kojem se pojavljuje isti motiv u nekoliko radova, tada smo uočili jak utjecaj već gotovih, printanih motiva na odabir same teme rada. Isto tako, stalna dostupnost videozapisa i likovnih predložaka pokazala se negativnom jer su se sudionici njima koristili kao predlošcima za svoja rješenja. No, ovakvi rezultati nisu iznenađujući povučemo li paralelu s pretpostavljenim problemom manjka edukacije učitelja o nastavnim metodama sa svrhom poticanja kreativnog mišljenja. Također, pokazalo se da ako se djeci pruži mogućnost odabira linije manjeg otpora, ona će to i učiniti, a pritom neće uočiti ništa sporno. To se, jednako kao netom prije iznesen primjer, može nadovezati na prethodno navedenu problematiku. Potrebu za osuvremenjivanjem obrazovnog sustava prepoznali smo i u činjenici da nitko od ispitanika mogućnost korištenja internetom nije iskoristio u svrhu boljeg razumijevanja i izvedbe praktičnih zadataka. Osim što se djecu kroz obrazovni sustav ne uči kritičkom promišljanju i filtriranju sadržajā koji im se nude, jednako ih se tako premalo usmjerava k tome da se mediji – a u ovom smo se istraživanju usmjerili na internet – itekako mogu koristiti u obrazovne svrhe, a ne samo radi zabave. Osvrnemo li se na rezultate analize djece suprotnih skupina, koja su zadatke radila s oskudnijim izborom tehnika i materijala, primijetit ćemo da ako se djecu dovoljno motivira i zainteresira za određenu temu, ona će bez obzira na uvjete za rad koji im se pruže proizvesti izuzetno kreativna rješenja. Iz dobivenih se rezultata u ovom slučaju doslovno može zaključiti da je manje više jer kada ih nije zbunjivala količina izbora, djeca su se više posvetila sadržaju i izvedbi svojih uradaka. Naravno, tu se ne smije zanemariti ključna uloga učitelja, koji mora moći dovoljno motivirati učenike te ih pravilno voditi u kreativnom procesu, čime se nadovezujemo na prethodno spominjanu potrebu za tim da budući učitelji ovladaju različitim pristupima i metodičkim postupcima kreiranima u svrhu poticanja kreativnosti u nastavi. Dobiveni se rezultati ne smiju doslovno

shvaćati niti ih se smije tako primjenjivati; treba imati na umu u kakvim vremenima živimo te da bi bilo šteta isključivati mogućnosti koje nam tehnologija danas omogućava. Potrebno je naći odgovarajuću mjeru, odrediti koliko je točno potrebno učenicima filtrirati informacije i ograničavati sredstva da ne bismo ipak dobili suprotan efekt te ih time ograničili. No, sve se na kraju ipak svodi na potrebu za razvojem divergentnog mišljenja kod djece da bi ona naposljetku mogla samostalno odrediti te granice. Analizom radova nisu uočene razlike u dobnim skupinama, kao ni razlike između radova koji su nastali na nastavi u školi i izvan formalnog obrazovanja. Analiza anketnog pitanja "Koliko voliš kreativne zadatke?" pokazuje da u odnosu na šeste razrede, kod kojih se gotovo 100% učenika izjašnjava da jako i uglavnom vole kreativne zadatke, u sedmima se pojavljuje određeni postotak učenika koji kažu da uopće ne vole kreativne zadatke. Bilo bi zanimljivo u nekom budućem istraživanju pratiti gube li djeca odrastanjem afinitete prema kreativnim zadatcima te koliki utjecaj na to ima sâm odgojno-obrazovni sustav. Ovim istraživanjem to nije bilo moguće uočiti zbog premalog broja ispitanika. Za kvalitetne bi rezultate taj tijek valjalo popratiti od trenutka kada dijete započinje s odgojno-obrazovnim procesom pa sve do njegova završetka. Uz povećanje broja sudionika i veći broj kontrolnih skupina, ovdje vidimo smjer u kojemu bi se istraživanje moglo kretati u budućnosti. Također, trebalo bi razmotriti mogućnost provedbe istraživanja u školama koje se nalaze izvan urbanih područja kako bi se uočile eventualne razlike u tom segmentu.

Zaključak

Pokušaj da se uoči utjecaj novomedijske okoline na dječju kreativnost pokazao se u ovom slučaju uspješnim te je istraživanje rezultiralo jasnim podatcima koji se mogu iskoristiti u daljnjem odgojno-obrazovnom radu. Manjak pažnje koja se kroz obrazovanje posvećuje razvoju kreativnog mišljenja pokazao se problematičnim, a očituje se u dobivenim likovnim radovima. Sklonost liniji manjeg otpora te preuzimanju već postojećih rješenja djeca kroz školski sustav stječu od najranijih dana jer on, naprosto, od njih ne zahtijeva razmišljanje izvan okvira, već se usmjerava na činjenice i jednoznačne odgovore.

Rezultati radova djece koja nemaju izbor mnoštva materijala i medijskih pomagala pokazali su izraženiju kreativnost na nekoliko razina: u izboru motiva, promišljanju o sadržaju te detaljnijoj i razrađenijoj izvedbi. Uzmemo li u obzir količinu različitih sadržaja s kojim se djeca svakodnevno susreću i odgojno-obrazovni sustav koji ne ide u prilog razvoju kreativnog i kritičkog mišljenja,

možemo zaključiti da je dječja kreativnost sputana novomedijskom okolinom u kojoj živimo.

Potreba za osuvremenjivanjem i dubinskom reformom školskog sustava koja bi bila usmjerena na razvoj divergentnog mišljenja neosporna je, a učitelji su ti koji promišljenim korištenjem medijskih pomagala u kombinaciji s kreativnim metodičkim postupcima mogu značajno utjecati na postojeću situaciju. Gube li djeca odrastanjem afinitete prema kreativnim zadatcima te koliki utjecaj na to ima sam odgojno-obrazovni proces novo je istraživačko pitanje koje se otvorilo analizom dospjelih rezultata i u kojemu vidimo mogućnost razvoja i nadopune saznanja dobivenih ovim istraživanjem.

Literatura

Bognar, B., *Škola koja razvija kreativnost*, 2010.

Dubovicki, S., Omićević, A., "Nastavne metode kao poticaj učenikovoj kreativnosti", Život i škola, 2016.

Ilišin, V., Marinović Bobinac, A., Radin, F., *Djeca i mediji. Uloga medija u svakodnevnom životu djece*, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži – Institut za društvena istraživanja, Zagreb, 2001.

Jackson, L. A. et al., "Information Technology Use and Creativity: Findings from the Children and Technology Project", Computers in human behavior, god. 28, br. 2, 2012. (URL: http://news.msu.edu/media/documents/2011/11/33ba0f16-a2e9-4d36-b063-2f540f115970.pdf)

McCrindle Research Study, 2006, u: Bubonjić, M., "Sajbersvet kao alegorijska paradigma nove civilizacije", Časopis za upravljanje komuniciranjem, god. V, br. 17, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu, Beograd, 2010.

Miliša, Z. i dr., *Mladi – odgoj za medije*, Zagreb, 2010.

Nastavni plan i program za osnovnu školu, Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006.

Perić, B., *Kreativnost u nastavi*, stručni rad

Robinson, K., predavanje, 2006. URL: http://www.ted.com/talks/lang/scr/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html, posljednji pristup 2. ožujka 2017.

Somolanji, I., Bognar,L., *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*, Život i škola, br. 19, 2008.

Subbotsky, E., Hysted, C., Jones, N., "Watching films with magical content facilitates creativity in children", Perceptual and motor skills, god.111, br. 1, 2010. (URL: http://www.lancaster.ac.uk/staff/subbotsk/Creativity%20paper%20for%20PMS,2nd%20rev.pdf)

Torrance, E. P., *Encouraging Creativity in The Classroom*, Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1974.

Turković, V., Ivančević., R., *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*, InSea, Zagreb, 2001.

Vrečar, M., "Final Death of the Author: Creativity in the Age of Information Society", UDK 62:3

THE INFLUENCE OF NEW MEDIA ON THE CREATIVITY OF 5TH TO 8TH GRADE STUDENTS IN VISUAL ARTS EDUCATION

Abstract

We are living in a time in which all of us are being consciously and unconsciously bombarded with an enormous amount of information, which is easily accessible at any given moment via our computers and smartphones. Nowadays, children seem to know quite a lot for their age. They gather large amounts of information, and, in this way, they acquire even those kinds of knowledge that the grownups, when they were their age, in some different times, did not know. In consequence, children are "over-informed" and burdened with unnecessary information. That is, the entire process of education is structured in such a way that children, in accordance with their age, gather and store great amounts of information and knowledge. Bearing in mind that most of the information is easily accessed, the present-day children are overburdened with unnecessary knowledge. Such a situation must affect their creativity. It is certain that the large amounts of knowledge positively affect the way that children solve problems. However, were they less burdened with information, there is a possibility that they would think in a different way, that is, more creatively. The question remains whether children are more creative or if their creativity is diminished by the large amounts of easily accessible information. To find the answers to these questions, a study has been conducted within the framework of Art classes, as well as that of various art workshops outside of the formal educational system. The goal of research was to answer on following questions: Are children's creativity obstructed by too much information provided by the media, which affects them from all sides? 2.) Are children more creative when they do not have access to different media and information? 3.) Are artwork more creative when children do not have a large selection of work materials? 4.) Are the works more creative when children have a large selection of work materials? Therefore, it is important to investigate this topic further, in order to, firstly, determine whether it is necessary to filter the information presented to children, so as to prevent them from being over-burdened, and secondly, if the information should be filtered at all. Under the assumption that in this present situation children are those who are endangered the most, this paper questions the influence of the media on children's creativity. The results of the research have shown that creativity in children is obstructed by too much information provided by the media, which affects them from all sides.

Keywords: Art Culture, Contemporary Education, Creativity, Information Technology, New Media

OSNOVNA ŠKOLA ZA VIZUALNU UMJETNOST

Petra Orbanić
Marija Plečko
Sonja Vuk
Akademija likovnih umjetnosti
Sveučilište u Zagrebu
Hrvatska

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 7:371.3

Sažetak

Potreba za osnivanjem Osnovne škole za vizualnu umjetnost proizlazi iz toga što je likovna, odnosno vizualna umjetnost i kultura u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu svedena na jedan nastavni sat tjedno, što je čini jednim od najzapostavljenijih predmeta u aktualnom Nastavnom planu i programu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Stoga je provedeno istraživanje, čiji je rezultat sastavljanje okvirnog kurikuluma Osnovne škole za vizualnu umjetnost.

Sustavnim istraživanjem i analizom literature i statističkih podataka stranih odgojno-obrazovnih sustava i hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, kurikuluma pojedinih privatnih škola te podataka prikupljenih putem upitnika, provedenih radionica i eksperimentalnih sati opravdava se potreba i daju osnovne smjernice za oblikovanje okvirnog kurikuluma Osnovne škole za vizualnu umjetnost s naglaskom na općim odgojnim i obrazovnim ciljevima i ishodima, nastavnim metodama i strategijma, odgojno-obrazovnim ciklusima i okvirnoj predmetnoj strukturi područja istoimene škole.

Prijedlog kurikuluma temelji se na razvoju kreativnog i kritičkog mišljenja, iskustvenoj i projektnoj nastavi, interdisciplinarnosti i razvoju pozitivnih osobina ličnosti. Tako bi se pomoglo ne samo darovitim pojedincima, već svakome djetetu da postane samosvjestan, kreativan pojedinac sa sposobnošću odgovaranja na zahtjeve suvremenoga svijeta.

Škola bi svojim polaznicima nudila mogućnost izražavanja kreativnosti u svim poljima vizualne umjetnosti – dvodimenzionalnoj umjetnosti, trodimenzionalnoj umjetnosti, novim medijima i performativnoj umjetničkoj praksi. Postojali bi izborni predmeti te intenzivne korelacije s ostalim predmetnim područjima i poljima. Bila bi uključena i primijenjena umjetnost, s naglaskom na zapostavljena područja obrta, ručnog rada, vrtlarstva, dizajna i scenografije.

Naposljetku, važno je naglasiti da provedena istraživanja i predstavljeni rezultati i ideje ne nude nepromjenjivo konačno rješenje u oblikovanju Osnovne škole za vizualnu umjetnost, već su podložni promjenama u skladu s daljnjim istraživanjima i držanju koraka s vremenom.

Ključne riječi: vizualna umjetnost, likovna kultura, okvirna predmetna struktura, osnovnoškolsko obrazovanje, okvirni kurikulum

Uvod

Motivacija za osnivanjem Osnovne škole za vizualnu umjetnost i istraživanjem ove problematike proizašla je iz detektiranja problema nedovoljne zastupljenosti vizualne umjetnosti i umjetnosti općenito u hrvatskim osnovnim školama, kao i nedostatak zastupljenosti svih područja vizualne umjetnosti u predmetu Likovna kultura. Rezultat je toga stvaranje kulturno i umjetnički zakinutog društva ukalupljenih stavova, bez imaginacije i vizije. Uvidom u *Nastavni plan i program za osnovnu školu* i *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske te komparacijom navedenih dokumenata sa sličnima drugih zemalja poput Finske, Australije ili Irske koje se navode kao uzori današnjeg odgoja i obrazovanja, uočeno je kako navedeni dokumenti Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske ne slijede kretanja i potrebe odgoja i obrazovanja 21. stoljeća.

Istraživanja provedena u sklopu diplomskih radova naziva "Osnovna škola za vizualnu umjetnost – Okvirni kurikulum: odgojno-obrazovni ciljevi" autorice Marije Plečko i "Osnovna škola za vizualnu umjetnost: Okvirni kurikulum – okvirna predmetna struktura područja" autorice Petre Orbanić govore o karakteristici umjetnosti da od pojedinaca stvara kreativnog, inovativnog, samopouzdanog, aktivnog i proaktivnog člana društva. Dok su brojne države svijeta to prepoznale i umjetnički odgoj i obrazovanje ravnopravno uvrstile u svoje kurikulume, hrvatski odgojno-obrazovni sustav i dalje kaska sa samo jednim satom Likovne kulture i jednim satom Glazbene kulture tjedno, time smještajući ta dva predmeta u skupinu najzapostavljenijih predmeta u aktualnom Nastavnom planu i programu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Ukupno se tjedno izdvajaju samo dva sata za umjetnički odgoj i obrazovanje, s time da u obzir treba uzeti razliku kako je nedostatak glazbene i plesne umjetnosti moguće nadoknaditi kroz osnovne glazbene i plesne škole. Postavlja se pitanje što s učenicima čiji interes i talent počiva unutar područja vizualnih umjetnosti. Mogu li oni uopće razviti svoje sposobnosti i ispuniti potrebu za izražavanjem i osobnim rastom na tom polju ako ne postoji institucija koja im može ponuditi vrijeme, stručnjake i materijale kada isto ne mogu dobiti unutar sustava obaveznog obrazovanja, barem ne u dovoljnoj mjeri? Važnost koja proizlazi iz razvoja kompetencija u svome području ističe i V. Kuharić: "*Dijete koje postiže visoki stupanj kompetencije u 'svojoj' aktivnosti, doživljava važnu satisfakciju. Postiže vrijedna iskustva u određenom području, pritom usavršava mentalne, emotivne, senzorne ili manipulativne sposobnosti do maksimuma.*" (Previšić, V. et al. 1992, 204)

Osnovna škola za vizualnu umjetnost stoga bi, kao neobavezna specijalizirana škola, djelovala na cjelovit kognitivni, psihomotorički i afektivni razvoj djeteta osnovnoškolskog uzrasta, s naglaskom na njegovanju vizualnosti i estetike te razvoju kritičkog mišljenja kod učenika navedene dobi.

Osnovna škola za vizualnu umjetnost

S obzirom na postojeću situaciju u Hrvatskoj, osmišljena je Osnovna škola za vizualnu umjetnost. Ovdje je predstavljen prijedlog okvirnog kurikuluma Osnovne škole za vizualnu umjetnost koji je proizašao iz teorijskih i praktičnih istraživanja – sustavnog istraživanja literature i statističkih podataka stranih odgojno-obrazovnih sustava i hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava te kurikuluma pojedinih privatnih škola, provedenog upitnika "Likovna kultura, vizualna umjetnost i obrazovanje u Republici Hrvatskoj", dječje radionice "Škola budućnosti" i eksperimentalne projektne nastave na temu "Percepcija" provedene u zagrebačkoj osnovnoj školi.

Osnovna škola za vizualnu umjetnost zamišljena je kao specijalizirana neobavezna škola koja, poput osnovne glazbene ili plesne škole, služi kao nadopuna sadašnjem programu obavezne osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Kako se iz samog naziva može zaključiti, to je škola koja bi učenicima osnovnoškolskog uzrasta pružila dodatno obrazovanje u polju vizualnih umjetnosti i oblikovala ih u samostalne pojedince s fokusom na individualni razvoj cjelokupnog ljudskog bića. Potreba za osnivanjem škole proizlazi iz dugogodišnje zapostavljenosti predmeta Likovna kultura u osnovnim obaveznim školama u Republici Hrvatskoj, unatoč brojnim studijama i inozemnim primjerima koji su potvrdili važnost umjetničkih predmeta u odgoju i obrazovanju učenika ovog uzrasta. Iako Osnovna škola za vizualnu umjetnost nije rješenje za nedostatan plan i program za obaveznu osnovnu školu, ona je rezultat trenutne nemogućnosti veće i kvalitetnije zastupljenosti ovog područja u osnovnim obaveznim školama u Republici Hrvatskoj.

Odgojno-obrazovni ciljevi Osnovne škole za vizualnu umjetnost

Smjerovi koji se u kontekstu stvaranja odgojno-obrazovnih ciljeva okvirnog kurikuluma Osnovne škole za vizualnu umjetnost kroz istraživanje nameću kao najdominantniji jesu razvoj slobodnog mišljenja kod djece, iskustveno učenje na temelju osobnih iskustava i iz neposrednih primjera, zatim istraživački rad, zalaganje za interdisciplinarno učenje i učenje kroz igru, projekte, međusobnu

komunikaciju i kooperaciju te aktivno sudjelovanje učenika u procesu vrednovanja i u procesu formiranja kurikuluma. Osnovna škola za vizualnu umjetnost usmjerena je prema cjelovitom i sveobuhvatnom učenju, razumijevanju, korištenju, percipiranju i propitivanju svih područja vizualnih umjetnosti, područja vrtlarstva, ručnog rada i obrta te odgoju učenika s ciljem razvoja ličnosti prema zrelom odraslom čovjeku.

Cilj je škole ostvarivanje poticajne i motivirajuće atmosfere te skladne zajednice iz koje bi stasali samopouzdani, duhovno i kulturno obogaćeni, inovativni, kreativni, aktivni, proaktivni i samosvjesni pojedinci sa sposobnošću kreativnog i kritičkog mišljenja, prepoznavanja kvalitete i odgovaranja na probleme i zahtjeve suvremenog svijeta. Za postizanje tih ciljeva ključno je staviti dijete u središte aktivnosti time što se učeniku treba omogućiti da iznese svoje želje, stavove i interese u prijateljskom i poticajnom okruženju koje učitelj treba slušati i uvažavati. U formiranju takve pozitivne atmosfere važan segment činio bi i kooperativni rad, kao što to predlaže Montessori. Učenici bi se poticali na međusobnu komunikaciju, suradnju i pomoć, učenje i prosperiranje jedni od drugih, što bi bilo potaknuto kroz zajedničke školske projekte i kroz obrte i ručni rad, gdje bi svi učenici zajednički radili na rješavanju problema koji bi pred njih bili postavljeni ili kroz međusobno prezentiranje osobnog rada drugim učenicima.

Slika 1. Detalj dječjeg rada koji pokazuje tendenciju k interaktivnošću nastave, eksperimentu, projektnoj nastavi i iskustvenom učenju

Nadalje, učenici bi imali ulogu u biranju nastavnih tema i projekata tako da bi mogli predložiti teme koje ne moraju nužno biti iz područja vizualne umjetnosti i glasati za one koje bi željeli da se obrade. Na temelju toga formirali bi se interdisciplinarni projekti, najčešće izvođeni unutar izbornog predmeta. Interdisciplinarno

povezivanje životnih i znanstvenih polja s ciljem umjetničkog stvaranja omogućava učenicima da se razviju i rastu u svim smjerovima, a da pritom pronađu sebe i ostvare se unutar željenog ili željenih područja. Također se kroz takve aktivnosti kod učenika razvija složen sustav mišljenja koji nije pravocrtan, a oni uviđaju da mogu stvarati iz nečega, na temelju nečega ili u odnosu s nečim, uvažavajući i razumijevajući različita svojstva svijeta i pojava koje su uzajamne i zavisne.

Školski vrtovi, obrti i ručni rad koji su, između ostalog, bitan faktor u formiranju idejne slike škole također imaju veliku ulogu u povezivanju različitih disciplina. Polja poput botanike, ekologije, biologije, matematike, fizike, kemije sustavno su sadržana u tim predmetima, a osim što učenicima omogućuju prikupljanje smislenog integriranog znanja, navedeni predmeti omogućuju i učenje kroz iskustvo. Nadalje, kroz obrte i ručni rad učenici razvijaju sposobnosti problemskog mišljenja, inovacije, kreativnosti, estetskog mišljenja i dizajna, a u isto vrijeme uče ili učvršćuju znanja iz drugih polja. Učenje kroz iskustvo ostvarivalo bi se i kroz brojne izvanučioničke aktivnosti. Osim učenja na temelju iskustva i kroz istraživački rad, jedan od temeljnih pristupa nastavi bilo bi učenje kroz igru, osobito tijekom nižih razreda Osnovne škole za vizualnu umjetnost.

U konačnici, Osnovna škola za vizualnu umjetnost ponudila bi rješenje za premošćivanje razlika između obrazovnih sustava razvijenih zemalja svijeta i hrvatskog obrazovnog sustava. Djeca bi pohađanjem te škole mogla nadomjestiti nedostatak umjetničkog, vizualnog odgoja u redovnoj nastavi i ispuniti potrebu za kreativnim izražavanjem kroz mnoge medije te se tako približiti razvojnom standardu djece razvijenih zemalja svijeta, za koje istraživanja i analiza standardiziranih testova (PISA) pokazuju da imaju razvijenije kreativno mišljenje i da su bolji u pristupu rješavanju problema, što im je od iznimne koristi u svakodnevnom životu i osobnom intelektualnom napretku.

Odgojno-obrazovni ciklusi Osnovne škole za vizualnu umjetnost

Odgojno-obrazovni ciklusi Osnovne škole za vizualnu umjetnost formirani su prema razvojnoj psihologiji i potrebama učenika u određenom razdoblju njihova razvoja. Razredi bi bili podijeljeni u tri odgojno-obrazovna ciklusa. Prvi ciklus obuhvaćao bi 1.-3. razred, drugi 4. i 5., a treći 6.-8. razred. Odgojno-obrazovni ciklusi osmišljeni su po piramidalnom principu, gdje prvi ciklus učenike upoznaje sa širokim područjem vizualnih umjetnosti, a zatim se područja sve više definiraju. Također, kroz odgojno-obrazovne cikluse učenik bi postupno pronašao svoje uže polje interesa te bi na taj način i on sam slijedio piramidalnu shemu, za čime polazi, primjerice, australski ili kanadski kurikulum. Postupno, odgojno-

obrazovni ciklusi sve više primjenjuju "Winnetka-plan" koji "*predviđa obavezni minimum nastavnog gradiva i više fakultativnih (izbornih) predmeta u kojima će učenik moći napredovati prema vlastitom izboru i mogućnostima*". (Previšić, V. et al. 1992, 15)

Razred	Odgojno-obrazovni ciklusi
1.	PRVI ODGOJNO-OBRAZOVNI CIKLUS
2.	igra, eksperiment, iskustvo, projekt, kreativnost, mašta
3.	
4.	DRUGI ODGOJNO-OBRAZOVNI CIKLUS
5.	eksperiment, iskustvo, osamostaljivanje, projekt, kritičko mišljenje, kreativnost, mašta
6.	TREĆI ODGOJNO-OBRAZOVNI CIKLUS
7.	eksperiment, iskustvo, samostalnost, projekt, kritičko mišljenje, kreativnost, mašta, odrastanje,
8.	identitet

Tablica 1. Shematski prikaz odgojno-obrazovnih ciklusa
Osnovne škole za vizualnu umjetnost

Prvi odgojno-obrazovni ciklus usmjeren je na odgoj koji još uvijek proizlazi iz dječje igre, onako kako je definira T. Armstrong u knjizi "Najbolje škole, Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu" i koja, po Armstrongu, potiče kreativnost i u svijet unosi nešto spontano, novo i jedinstveno. (Armstrong, T., 2008) Osim na igru, naglasak se u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu stavlja na eksperimentiranje, učenje iskustvom te razvoj kreativnosti i poticanje mašte u djece ovoga uzrasta. Dobar je primjer ovakvog načina provođenja nastave Predškolska ustanova zajednice u Rosevilleu u Kaliforniji, čija su pravila *"trči, skači, kopaj, istražuj, govori, gradi, razgrađuj, polijevaj, vrišti, pili, zabijaj čekićem, slikaj, jaši, zamišljaj, pjevaj, pitaj, mjeri, igraj, budi sam, ispituj, eksperimentiraj, izražavaj se, sanjari"*. (Armstrong, T., 2008, 93) Program prvog ciklusa bio bi osmišljen na način da učenici kroz obvezne predmete uvide širinu područja vizualnih umjetnosti te se upoznaju s raznolikošću medija, tehnika i načina izražavanja na temelju učenja kroz igru, iskustvo i eksperiment, s naglaskom na razvoj kreativnosti i poticanje mašte. Izborni bi predmet, s druge strane, objedinjavao niz projektno osmišljenih tema, od kojih bi se realizirale one za koje bi učenici pokazali najveći interes.

Drugi odgojno-obrazovni ciklus donosi usmjereniji, slobodniji i individualniji pristup radu kroz koji bi učenici cjelovitije i detaljnije ušli u problematiku medija, tehnika i načina izražavanja. U njemu se učenici postupno osamostaljuju, učitelj sve više poprima ulogu mentora, a manje onu brižljivog voditelja. Igra postaje

"ozbiljnija", a veći naglasak daje se opširnijim projektima koji dublje obuhvaćaju zadanu temu. Novina koju ovaj odgojno-obrazovni ciklus donosi jest veće poticanje kritičkog mišljenja učenika s ciljem začetka formiranja vlastitog stava i pozicije. Naglasak u ovom ciklusu stavlja se na eksperiment, iskustvo, osamostaljivanje, projekt, kritičko mišljenje, kreativnost i maštu. Obvezni predmeti sada su slobodniji i teme koje se obrađuju (pa čak i medij koji koriste) predlažu sami učenici. U ovom odgojno-obrazovnom ciklusu učenici sami predlažu i odabiru teme Izbornog predmeta.

U trećem ciklusu, kada djeca stječu sposobnosti zaključivanja višeg reda, naglasak bi se stavio na socijalni, emocionalni i metakognitivni razvoj, a posebna pažnja bila bi usmjerena na, uz eksperiment, iskustvo, projekt, kritičko mišljenje, kreativnost, maštu, odrastanje i identitet, osamostaljivanje učenika pri odabiru tema i medija koje bi koristili u nastavi te stjecanje uže specifikacije u području učenikova interesa. U ovom se ciklusu uvodi predmet Novi mediji i performativne umjetničke prakse. Učitelj je u ulozi mentora, a pristup je gotovo u potpunosti individualiziran. Učenici se tako gotovo potpuno osamostaljuju, sami predlažu teme svih predmeta, kao i medij kojim stvaraju. Obvezni predmeti postoje i nastavne se teme obrađuju redovno, no učenici sami mogu izabrati hoće li se priključiti redovnoj nastavi ili će tijekom nje razvijati vlastiti projekt. Teme obveznih predmeta usmjerene su prema pitanjima koja propituju društvo, emocije, pojedinca, zajednicu i odnose među njima te, naposljetku, njih same. Kod rada na projektu ulazi se u srž problema, potiču se emocionalno duboka iskustva i komentira se problematika teme. Još jedan pojam koji definira ovaj odgojno-obrazovni ciklus jest pojam *odrastanje.* Učenik je u trećem ciklusu pred pragom adolescencije i upisa u srednju školu i iako još nije odrastao čovjek i nije cilj škole da to ranije postane, bitno je u učenika razvijati vlastiti identitet i put prema zrelosti. Ovaj je ciklus, stoga, orijentiran na oblikovanje identiteta i vođenje učenika kroz burno razdoblje rane adolescencije te stvaranje pristupa učenju koji *"angažiraju društvene, emocionalne i metakognitivne potencijale mlađih adolescenata kako bi aspekti sebstva s vremenom procvjetali u potpunu tjelesnu zrelost"*. (Armstrong, T., 2008, 132)

Okvirna predmetna struktura područja Osnovne škole za vizualnu umjetnost

Okvirna predmetna struktura područja Osnovne škole za vizualnu umjetnost sastojala bi se od dviju skupina predmeta: obveznih predmeta te izbornih predmeta.

Obvezni predmet Dvodimenzionalna umjetnost u svojoj srži obuhvaća sve oblike dvodimenzionalnog izražavanja, a odvijao bi se kroz sve razrede u trajanju od 120 minuta tjedno. Sadržaj predmeta uključivao bi područja crteža, slikarstva i grafike te, kroz prva dva odgojno-obrazovna ciklusa, područja novih medija, digitalne i konceptualne umjetnosti. Učenici bi kroz predmet Dvodimenzionalna umjetnost prepoznali i definirali osnovne pojmove koji se vezuju uz ovo područje te upotrijebili znanja naučena na predmetu pri kreiranju vlastitog umjetničkog rada. Izrazili bi se kroz različita područja Dvodimenzionalne umjetnosti i razvijali estetiku i kritičko mišljenje o različitim vidovima Dvodimenzionalne umjetnosti.

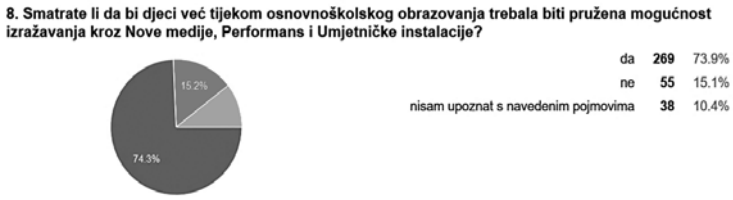
Obavezni predmet Trodimenzionalna umjetnost u svojoj srži obuhvaća sve oblike trodimenzionalnog izražavanja, a odvijao bi se kroz sve odgojno-obrazovne ciklluse u trajanju od 120 minuta tjedno. Sadržaj predmeta uključivao bi kiparstvo i to punu plastiku, reljef, mobil, konstrukciju, kao i, kroz prva dva odgojno-obrazovna ciklusa, područje umjetničke instalacije, land arta i ambijenta. Učenici bi kroz predmet Trodimenzionalna umjetnost prepoznali i definirali osnovne pojmove koji se vezuju uz ovo područje te upotrijebili znanja naučena na predmetu pri kreiranju vlastitog umjetničkog rada. Izrazili bi se kroz različita područja i razvijali estetiku i kritičko mišljenje o različitim vidovima Trodimenzionalne umjetnosti.

Novi mediji i performativne umjetničke prakse grane su umjetnosti koje su slabo zastupljene u obveznim školama u Republici Hrvatskoj i čini se da će proći još izvjesno vrijeme do njihove ravnopravne zastupljenosti u nastavi Likovne kulture iako literatura, rezultati provedenog upitnika u sklopu istraživanja, kao i održana eksperimentalna projektna nastava u Osnovnoj školi Remete, a posebice provedena radionica naziva "Škola budućnosti", ukazuju kako potreba za njihovim provođenjem svakako postoji. Kako bi se taj nesrazmjer umanjio, Osnovna škola za vizualnu umjetnost ovaj predmet u trećem odgojno-obrazovnom ciklusu izdvaja kao samostalan predmet u trajanju od 120 minuta tjedno. Iako bi ovaj predmet mogao samostalno egzistirati već od prvog razreda škole, na odluku da on u prvom i drugom ciklusu egzistira kao predmet integriran u obvezne predmete i da se izdvoji kao samostalan predmet tek u trećem odgojno-obrazovnom ciklusu utjecala je činjenica da je Osnovna škola za vizualnu umjetnost ipak dodatna škola u koju učenici odlaze nakon napornog dana i opsežnog programa obvezne osnovne škole. Svrha bi ovog predmeta bila osposobiti učenike za razumijevanje spomenutih područja vizualnih umjetnosti i, kako je rečeno u knjizi *Prema slobodnoj školi*, za audiovizualne medije te ostvariti stvaralački proces u područjima novih medija, digitalne umjetnosti, performansa, umjetničke instalacije,

konceptualne umjetnosti i happeninga. (Previšić, V. et al., 1992) Učenici bi kroz ova područja trebali razviti kreativnost, izraziti osjećaje, iskustva, ideje i stavove aktivnostima i stvaralaštvom, promišljanjem razviti kritičku svijest, omogućiti viziju drugačijeg svijeta i poboljšati komunikaciju s okolišem u kojem učenik obitava. Ovo područje doprinosi osobnom doživljaju i razumijevanju svijeta, oblikuje i propituje uvjerenja, stavove i svjetonazore, pokreće empatiju i osjećajnost, pojačava ranija iskustva i stvara nova te istražuje, pročišćuje, povezuje i izražava ideje. Danas djeca osnovnoškolske dobi svakodnevno koriste pametne telefone koji su opremljeni kamerama visoke rezolucije i brojnim aplikacijama koje često postaju "potrošači" kvalitetnog vremena, a ovaj bi ih predmet usmjerio prema kvalitetnijem i kreativnijem korištenju novih tehnologija. Predmetom bi bila obuhvaćena područja novih medija, digitalne umjetnosti, performansa, umjetničke instalacije, konceptualne umjetnosti i happeninga. Cilj je nastave tog predmeta stjecanje trajnih i uporabljivih znanja i razvijanje sposobnosti, vizualne percepcije, vještina i vizualne pismenosti u izražavanju novim medijima i performativnim umjetničkim praksama, a poseban naglasak stavljen je na razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja, stavova i vrijednosti uspostavljanjem aktivnoga i propitujućeg odnosa prema okolini i likovnomu te vizualnom stvaralaštvu, posebice u okolišu u kojem učenici egzistiraju. Kako se navodi u znanstvenom radu Adoption of the Creative Process According to the Immersive Method, "*suvremena umjetnost omogućuje učenicima učenje formi društvenih odnosa koje se javljaju u relacijskoj umjetnosti kao i svladavanje strategija suvremene novomedijske umjetnosti, koja je ključna za snalaženje u novomedijskom okolišu..*" (Vuk, S., Tacol, T., Vogrinc, J., 2015, 55)

Primijenjena umjetnost, posljednji iz skupine obveznih predmeta je predmet koji je osmišljen kako bi kroz sva tri odgojno-obrazovna ciklusa u trajanju od 180 minuta tjedno objedinio područja obrta, ručnog rada, vrtlarstva, kazališta i dizajna. Još je njemački pedagog Friedrich Froebel uvidio veliku važnost ovakvih područja, a njihova važnost istaknuta je i danas, posebice u kurikulumu obveznog osnovnoškolskog obrazovanja u Finskoj ili u Waldorfskoj školi. Naglasak je ovog predmeta, u odgojnom smislu, na suradničkom učenju, pomaganju i grupnom radu, razvoju psihomotoričkih vještina te socijalnom i ekološkom odgoju, kao i "*ponašanju čovjeka kao jedinke na zemlji i u zajednici, pravilnoga vrednovanja prostora našega življenja, uređenja okoline i formiranja pozitivne ekološke svijesti što se u današnjim uvjetima javlja kao jedna od najprečih i najvažnijih potreba društva*". (Previšić, V. et al. 1992, 205) Provedeni upitnik naziva "Likovna kultura, vizualna umjetnost i obrazovanje u Republici Hrvatskoj" u sebi sadrži dva pitanja koja se dotiču ovog predmetnog područja. Rezultati prvog pitanja (*Jeste li tijekom osnovnoškolskog obrazovanja imali predmete poput vrtlarstva, obrta i*

ručnog rada?) pokazali su kako većina ispitanika nije imala predmete toga tipa. Na drugo pitanje koje je ispitivalo smatraju li ispitanici predmete takvog tipa korisnima i važnima u obrazovanju djece osnovnoškolskog uzrasta, čak je 327 od 364 ispitanika odgovorilo kako ih smatra važnima i korisnima. Iako očito postoji razumijevanje i uviđanje važnosti za ovakvu skupinu predmeta, njih u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu Republike Hrvatske uglavnom nema. Važnost ovakvih predmeta za cjeloviti razvoj učenika osnovnoškolskog uzrasta ne može se osporiti; oni povezuju intelektualni i tjelesni rad, teoriju i praksu, postavljanje pokusa i sistematsko promatranje, opažanje, praćenje i bilježenje pojava u prirodi i laboratoriju, planiranje i izvođenje praktičnih radova, uvođenje u tehnike intelektualnog rada, uočavanje uzročnoposljedičnih veza, izvođenje zakonitosti i njihovo vizualno prikazivanje te sastavljanje jednostavnih modela za tumačenje struktura, pojava i njihovog međudjelovanja u prirodi. Ovakva skupina predmeta razvija dječju percepciju, manualne vještine, koordinaciju uma, oka i ruku, fine i grube motorike, predodžbe, maštu, kreativnost, emocije, mišljenja, govor, pamćenje, interes, stavove i shvaćanja, motive, psihomotoričke, fizičke i intelektualne sposobnosti, a ujedno uči dijete organizaciji vremena i planiranju djelatnosti. (Buczynski, N. et al., 2011)



Graf 1. Rezultati provedenog upitnika naziva "Likovna kultura, vizualna umjetnost i obrazovanje u Republici Hrvatskoj

S druge strane, ideja vodilja u oblikovanju Izbornih predmeta škole bila je stvoriti niz kraćih predmetnih cjelina radioničkog, interdisciplinarnog tipa različitog trajanja koji se ostvaruju primarno projektnom nastavom. Osmišljeni su kako bi od početka pružili djetetu mogućnost samostalnog odabira za koji se zalagala Marija Montessori, vjerujući da na taj način dijete postaje svjesno kompetencija i vještina koje usvaja, uči dijete kako mudro odabrati, povećava koncentraciju i pomaže u budućnosti, oblikujući stav u razmišljanju te stvarajući unutarnji mir i trajne interese. (Buczynski, N. et al.,2011) Plan i popis mogućih izbornih predmeta radi se na početku nastavne godine, a učenici mogu pohađati određeni

izborni predmet bez obzira na uzrast. U prvom je odgojno-obrazovnom ciklusu učenicima dana mogućnost glasovanja za one izborne predmete koje oni smatraju važnima i prema kojima imaju preferencije, a prema izbornim predmetima koji su dobili najviše glasova učenika radi se plan i program izborne skupine predmeta koji se ostvaruje u toj nastavnoj godini. U drugom i trećem odgojno-obrazovnom ciklusu učenici sami predlažu predmete, a učitelji su tu u ulozi voditelja-mentora koji ih mogu usmjeriti pri odabiru i definiranju teme. Budući da su izborni predmeti osmišljeni kao interdisciplinarne radionice ili projekti, potrebno je pozvati i gostujuće predavače koji su strukom i područjem djelovanja povezani s cjelinom obuhvaćenom izbornim predmetom i koji čine kvalitetnu stručnu nadopunu redovitim učiteljima. Kao što su "škole magneti" škole u kojima i učitelji i učenici imaju veći izbor i u kojima učitelji mogu predavati predmete koje vole, a učenici mogu učiti ono što ih zanima pa stoga nema potrebe za prisilom, tako su Izborni predmeti "predmeti magneti" koji, jednako tako, pružaju slobodu učenicima od prvih godina obrazovanja u Osnovnoj školi za vizualnu umjetnost.

Vrednovanje u Osnovnoj školi za vizualnu umjetnost

Predloženo vrednovanje Osnovne škole za vizualnu umjetnost temelji se na opisnim ocjenama koje bi učenici dobivali po završetku svakog projekta ili zadatka na kojem bi radili i sustavu bodovanja koji bi se sastavljao na temelju individualnih postignuća učenika, a proizašao je iz istraživanja literature i rezultata skupine pitanja koja se odnosila na različite načine ocjenjivanja koji su dobiveni upitnikom "Likovna kultura, vizualna umjetnost i obrazovanje u Republici Hrvatskoj", u kojoj se 78.8% ispitanika poistovjetilo s tvrdnjom da bi uz numeričke trebale postojati i opisne ocjene. Takav pristup i takav način vrednovanja u obzir bi uzimao učenikov trud, zalaganje, angažiranost, savjesnost, odgovornost, inicijativu, produktivnost i uspješnost, imajući na umu osobni napredak svakog učenika.

Veoma bitan aspekt vrednovanja u Osnovnoj školi za vizualnu umjetnost jest samovrednovanje i samoprocjena učenika. Učenici bi trebali samostalno analizirati tijek procesa i završni produkt te kritički sagledati i ocijeniti uspješne segmente i one koji bi se još mogli unaprijediti. U vrednovanju svakog učenika javno bi sudjelovali i ostali učenici razreda, a naposljetku bi rad vrednovao i argumentirao sam učitelj. Učenike bi se poticalo da kroz aktivan razgovor i analizu radova razvijaju komunikacijske vještine, kritičko mišljenje, sposobnost prezentacije, vrednovanja i prepoznavanja kvalitete, da iznesu svoj stav i polako grade sliku o sebi te preuzmu odgovornost za vlastiti rad i postupke, a sve navedeno vrijedna su iskustva koja doprinose osobnom razvoju djeteta te pospješuju izgradnju

pozitivnih kvaliteta ličnosti. Vrednovanje bi tako bilo metodom učenja i utvrđivanja znanja i postupaka. Na temelju tog razgovora i rasprave sastavljalo bi se izvješće za svakog učenika. Posebna izvješća, po uzoru na ona u irskoj osnovnoj školi, sastavljala bi se i po završetku nastavne godine te po završetku školovanja. Završna izvješća zajedno bi sastavljali svi učitelji na temelju pojedinačnih izvješća koja bi činila dnevnik učenikova rada i napretka.

Kao dodatan oblik vrednovanja predložen je i složen sustav bodovanja, čija je glavna uloga olakšati učencima starijeg uzrasta praćenje vlastitog napretka i aktivnosti, kao i lakšu organizaciju aktivnosti na temelju osobnih interesa. Primjerice, zadatci se, ovisno o svojoj složenosti, razlikuju u trajanju, ali i po bodovima koje nose. Iznimno angažirani učenici ili učenici koji su tijekom godine razvili vlastiti projekt mogu dobiti dodatne bodove, ali, jednako tako, učenici viših razreda koji se u određenom projektu pokažu kao manje angažirani mogu ostvariti negativne bodove. Broj bodova svih područja zbraja se na kraju svake godine, jednako kao i bodovi koje je učenik u određenom predmetnom području postigao. Svi se bodovi ostvareni od početka do kraja školovanja zbrajaju, a ukoliko neki učenik ima mnogo sakupljenih bodova u nekom području, za to područje dobiva certifikat (npr. certifikat iz fotografije). Na taj način, kao što je to izrekao W. Glasser, svjedodžba, odnosno završni uspjeh učenika, trebao bi prikazivati ono što učenik zna, a ne što učenik ne zna. (Glasser, W., 1994)

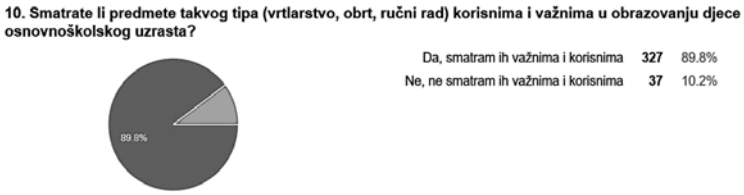
Ovakav sustav bodovanja osmišljen je iz razloga što je shvatljivo da svi učenici imaju individualne kvalitete, interese i talente u različitim područjima i oni na taj način kompenziraju ono u čemu možda nisu najvještiji s onim u čemu su izvrsni. U konačnici, njihov osobni uspjeh i osjećaj osobnog postignuća pritom ne pate jer svatko dobiva priliku ostvariti se i rasti unutar polja vlastitih interesa.Time se potiče vertikalni rast i napredak svakog pojedinca i ostvaruje se mogućnost specijalizacije. Certifikati koje dobivaju, osim subjektivne potvrde iznimnog uspjeha, učenicima mogu koristiti i na drugim razinama, primjerice dodatnim bodovima prilikom upisa u više stupnjeve obrazovanja u suradnji s drugim institucijama.

Vremensko i prostorno oblikovanje nastave u Osnovnoj školi za vizualnu umjetnost

Kada govorimo o karakteristikama trajanja nastave, Osnovna škola za vizualnu umjetnost pružila bi slobodniji vremenski okvir, s pauzom koja se definira i čije se trajanje određuje "na licu mjesta" zajedno s učenicima i ovisi o potrebama učenika i atmosferi u razredu, kao i o trajanju projekta koji je samo okvirno definiran unaprijed i čiji kraj ne ovisi o školskom zvonu ili idućoj nastavnoj temi. Sloboda

u pohađanju nastave bila bi omogućena i na način da u trenutku kada i ako učeniku nastavni tempo postane prenaporan, prebrz, ako primijeti manjak koncentracije ili ako mu treba određeno vrijeme da razvije ideju postoji mogućnost odmora, pauze, šetnje uz prethodno konzultiranje s učiteljem. Također, ukoliko se pokaže potrebnim, učenik može otići u prostoriju namijenjenu za odmor i igru te se ponovno priključiti nastavnom satu kada za to bude spreman. Iz ovih razloga, zbog naglašene slobode, primjerenijim se čini govoriti o nastavnim terminima, a ne o nastavnim dvosatima.

Prostori Osnovne škole za vizualnu umjetnost, uključujući pod taj pojam eksterijer i interijer (učionice, hodnike, prostore za igru i odmor, vrt, tzv. žive kutiće, prostore za gledanje filmova...), trebaju svojom zanimljivošću i interaktivnošću poticati učenike na korištenje i interakciju, a, s druge strane, biti dobro didaktički opremljeni i sigurni za boravljenje u njima. Veoma je bitna boja prostora, osjećaj ugode i povjerenja, predmeti (npr. plakati) koji se nalaze po zidovima, temperatura učionice, rasvjeta, zvukovi, materijali i raspored klupa i stolica u prostorima, ukoliko uopće postoji potreba za njima, a u oblikovanju prostora sudjelovali bi i sami učenici, za što su izrazili posebnu želju kroz održanu radionicu naziva "Škola budućnosti". Uz spomenute prostore, u Osnovnoj školi za vizualnu umjetnost organizirao bi se i prostor unutar učionice ili škole za odlaganje ili dovršavanje radova u nastanku. Na taj bi se način učenicima koji imaju tendenciju raditi sporije omogućilo nesmetano završavanje njihovih projekata, a da oni pritom ne osjete stres i frustraciju u trenutku kada bi počeli zaostajati za ostatkom skupine. Jednako tako, oni koji rade brže mogli bi započeti s novim projektom po svome izboru te ga također neometano završiti u za to predviđenom prostoru.



Slika 2. Oblikovanje prostora u idealnoj školi, detalj dječjeg rada izvedenog tijekom radionice "Škola budućnosti" koji prikazuje potrebu za uvođenjem tzv. živih kutića u škole

Izvanučionička aktivnost u Osnovnoj školi za vizualnu umjetnost ostvarivala bi se kroz nastavne posjete, nastavu u prirodi, školske izlete, školske ekskurzije,

terensku nastavu te zimovanja, ljetovanja i logorovanja. Svi oblici izvanučioničke aktivnosti poželjni su i trebali bi se provoditi često, a njihov bi se oblik određivao temom projekta. Primjer izvanučioničke nastave koja bi u Osnovnoj školi za vizualnu umjetnost bila zastupljena minimalno jednom godišnje jest tematski edukativni kamp koji bi se održavao na kraju svake školske godine u različitom trajanju (minimalno 5 dana) i na različitim lokacijama. Temu tijekom školske godine predlažu i biraju učenici, nakon čega zajedno s učiteljima organiziraju kamp. Dobrobiti i prednosti ovakvog tipa nastave mogu se samo nagađati dok se ne pronađe prilika da se oni, kao i svi ostali segmenti Osnovne škole za vizualnu umjetnost, na kvalitetan način ispitaju i potvrde u praksi.

Zaključak

Ovo je istraživanje i rezultati koji su proizašli iz njega pokazalo u kojem bi se smjeru dalje trebalo kretati istraživanje i promišljanje vezano uz razvoj Osnovne škole za vizualnu umjetnost. Iako je ovim istraživanjem u teorijskom smislu istraživanja literature obuhvaćeno široko područje, u vidu empirijskog istraživanja obuhvaćen je tek mali segment velikog područja koji bi se tek trebao istražiti. Također, zbog financijskih, pravnih i prostornih ograničenosti istraživanje u vidu eksperimentalne projektne nastave provedene u Osnovnoj školi "Remete" u Zagrebu nije u potpunosti u skladu s idejom i vizijom Osnovne škole za vizualnu umjetnost te bi svakako bilo potrebno ponoviti istraživanje u uvjetima koji u potpunosti odgovaraju provođenju nastave u Osnovnoj školi za vizualnu umjetnost. Ipak, svi su aspekti istraživanja dali korisne informacije i opravdali cilj ovog rada. Time se ideja za osnivanjem Osnovne škole za vizualnu umjetnost u potpunosti ispostavila opravdanom, a temelji okvirnog kurikuluma škole kod većine su ispitanika, što se može uočiti iz rezultata i usporedba koje su dali provedeni upitnici, ocijenjeni kao zanimljivi, postoji velik interes za provođenjem ovakvog oblika nastave u budućnosti, učenici su ovladali terminima i pojmovima koji su projektnom nastavom obrađeni te se samim time okvirna predmetna struktura sa svojim načinom predavanja, nastavnim metodama i strategijama, odgojno-obrazovnim ciklusima, ciljevima i ishodima učenja ispostavila kvalitetnom i funkcionalnom u skladu sa zahtjevima iznesenima na početku samog rada.

Osnovna škola za vizualnu umjetnost predlaže se kao način premošćivanja razlika između hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava i sustava razvijenijih zemalja svijeta. Nastoji ponuditi sve ono što bi trebalo činiti temelj suvremene umjetničke edukacije i edukacije uopće, a u našem je školstvu zanemareno, odbačeno

ili ignorirano. Time bi se barem na nekoj razini osigurao odgojno-obrazovni prosperitet naše države, u nadi da će potaknuti i ovom inicijativom širiti daljnje nastojanje za promjenama i napretkom u području odgoja i obrazovanja.

Svjesni činjenice da Osnovna škola za vizualnu umjetnost ne može biti zamjena za redovnu osnovnu školu jer je, prije svega, specijalizirana za područje vizualne umjetnosti niti može ostaviti značajniji utjecaj na generalni razvoj društva, problem hrvatskog školstva time nije dobio rješenje, ali je možda dobio model za rješavanje problema. U idealnom svijetu i idealnim okolnostima, sve ono što se nastoji provesti kroz Osnovnu školu za vizualnu umjetnost moglo bi zaživjeti kroz obvezno osnovnoškolsko obrazovanje, zadržavajući iste principe uz samo proširenje opsega sadržaja. Takva bi škola ponudila odgovor na zahtjeve suvremenog odgoja i obrazovanja, stvarala jednu novu generaciju ljudi i rekonstruirala društvo u cijelosti. To je ono čemu uistinu treba težiti.

Dok je to u ovom trenutku gotovo utopijska ideja, Osnovna škola za vizualnu umjetnost mogla bi nekako pronaći put da od ideje postane stvarnost. Usamljena u monopolu školstva možda ne bi imala toliko snažan utjecaj promijeniti čitavo društvo, ali i mali broj djece razvijenih sposobnosti i kompetencija značio bi pomak i uspjeh. Stoga je potrebno svu energiju usmjeriti na razvoj pojedinaca te težiti da oni sami postanu ciljem škole. Razvoj njihova individualiteta, otkrivanje njihova genija, postizanje sretnih, samopouzdanih pojedinca i uspješnih članova društva misija je odgoja i obrazovanja.

> *"Kvalitetno opće obrazovanje od presudne je važnosti. Međutim, to će obrazovanje biti kvalitetno samo ako, kroz umjetnički odgoj, stvara uvide i otvara vidike, potiče kreativnost i inicijative, razvija kritičko mišljenje i profesionalne sposobnosti toliko potrebne za život u novom stoljeću."* (Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu, 2006, 12)

Literatura

Armstrong, T. (2008.) *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa, d.o.o.

Buczynski, N. et al. (2011) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma (znanstvena monografija).* Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća i Udruga Montessori pedagogije.

Glasser, W. (1994.) *Kvalitetna škola – Škola bez prisile.* Zagreb: Educa, d.o.o.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010.) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Agencija za odgoj*

i obrazovanje. 7. rujna 2017. s http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006.) *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Agencija za odgoj i obrazovanje. 7. rujna 2017. s http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_sk olu_-_MZOS_2006_.pdf

Orbanić, P. (2016.) *Osnovna škola za vizualnu umjetnost – Okvirni kurikulum: okvirna predmetna struktura područja.* Zagreb: Akademija likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu.

Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (2006.) *Smjernice za umjetnički odgoj: Svjetska konferencija o umjetničkom odgoju: "Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće".* Hrvatski centar za dramski odgoj. 08. rujna 2017. s http://www.hcdo.hr/wpcontent/uploads/2009/09/Smjernice_UNESCO_o_umjetnickom_odgoju_06.pdf

Plečko, M. (2016.) *Osnovna škola za vizualnu umjetnost – Okvirni kurikulum: odgojno – obrazovni ciljevi*. Zagreb: Akademija likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu.

Previšić, V. et al. (1992.) *Prema slobodnoj školi.* Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Vuk, S., Tacol, T., Vogrinc, J. (2015.) Adoption of the Creative Process According to the Immersive Method. *C E P S* Journal 5 (3): 51-71.

PRIMARY SCHOOL FOR VISUAL ARTS

Abstract

The need for the establishment of the Primary School for Visual Arts stems from the fact that visual arts and culture in the Croatian educational system is reduced to one lesson per week which makes it one of the most neglected subjects in the current Primary School Curriculum. Therefore, a survey was conducted which resulted in the creation of a Primary School for Visual Arts curriculum framework.

Systematic research and analysis of statistical data and literature on foreign educational systems and the Croatian educational system, the curricula of individual private schools and the data collected through questionnaires, workshops and experimental lessons justify the need and provide basic guidelines for the design of the curriculum framework of the Primary School for Visual Arts with an emphasis on general educational goals and outcomes, teaching methods and strategies, educational cycles and the structure of the subject of the aforementioned school.

The curriculum proposal is based on the development of creative and critical thinking, experiential and project teaching, interdisciplinarity and the development of positive personality traits. This would help not only gifted individuals, but every child to become a self-conscious, creative individual with the ability to respond to the demands of the contemporary world.

The school would offer its students the opportunity to express creativity in all fields of visual art – two-dimensional art, three-dimensional art, new media and performing arts practice. There would be elective subjects of this intense correlation with other subject areas and fields. It would also include the applied arts with an emphasis on neglected areas of crafts, manual work, gardening, design and scenography.

Finally, it is important to emphasize that the research carried out and the presented results and ideas do not offer a final solution to the design of the Primary School for Visual Arts, but they are subject to change in accordance with further research and keeping pace with time.

Keywords: Visual art, visual culture, framework subject structure, elementary education, framework curriculum

ZASTUPLJENOST KULTURNE KOMPETENCIJE U PRIJEDLOGU CJELOVITE KURIKULARNE REFORME

Zvonimir Peranić
Sandro Car
Tina Premate
Veleučilište u Rijeci
Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 37.01

Sažetak

Hrvatski je Sabor u listopadu 2014. usvojio Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije. Strategija navodi kako se u osnovi koncepta cjeloživotnog učenja nalazi usvajanje ključnih kompetencija koje predstavljaju prijenosni, višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i funkcioniranje u društvu preporuke su Vijeća EU i Europskog parlamenta iz 2006. Cjelovita kurikularna reforma (CKR) jedna je od prvih mjera kojom započinje realizacija Strategije. Vizija i vrijednosti reforme ostvaruju se generičkim kompetencijama za obrazovanje, rad i život u 21. stoljeću. U analizi prijedloga svakog dokumenata CKR procjenjivala se frekvencija svakog od 127 elemenata 8 kompetencija za cjeloživotno učenje. Temeljem provedene analize zaključuje se kako CKR nije usklađena s ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Statistički značajno podzastupljene su ključne kompetencije vezane uz STEM područje, kompetencija komunikacije na stranom jeziku te kulturno i kreativno izražavanje. Pojedini elementi kompetencija nisu uopće zastupljeni u pojedinim prijedlozima dokumenata. U ovom radu analiziraju se posebno dokumenti CKR koji se izravno tiču umjetničkog područja, kao i sveobuhvatno razine dokumenta CKR-a: Okvir nacionalnog kurikuluma, razina nacionalni kurikulumi, razina predmetna područja te razina nacionalnih kurikuluma međupredmetnih tema, s naglaskom na zastupljenost elemenata kompetencije Kulturno i kreativno izražavanje.

Ključne riječi: Cjelovita kurikularna reforma, obrazovanje, ključne kompetencije za cjeloživotno učenje, Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije.

Uvod

Hrvatski je Sabor u listopadu 2014. usvojio Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije. Strategija navodi kako se u osnovi koncepta cjeloživotnog učenja nalazi usvajanje ključnih kompetencija koje predstavljaju prijenosni, višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova (Startegija, 2017). Strategija izravno navodi dokument Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i funkcioniranje u društvu koji je preporuka Vijeća EU i Europskog parlamenta iz 2006. (Life long learning, 2017). Prijedlog Cjelovite kurikularne reforme (CKR) (Cjelovita kurikularna reforma, 2017) također se izravno referira na ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. Sukladno Strategiji, predložene su i razine dokumenata CKR (slika 1).

Temeljni dokument jest Okvir nacionalnog kurikuluma (ONK) koji na općoj razini određuje elemente kurikularnog sustava (Okvir nacionalnog kurikuluma, 2017). ONK također navodi kako je upravo ONK osnova za izradu nacionalnih kurikuluma za pojedine razine i vrste odgoja i obrazovanja, a njegove postavke utječu i na izradu ostalih nacionalnih kurikularnih dokumenata, kao i onih izrađenih na drugim razinama. Bitno je naglasiti kako su kompetencije generičke, odnosno razvijaju se na svim razinama i u svim vrstama odgoja i obrazovanja te u svim područjima, međupredmetnim temama, predmetima i modulima.

Slika 1. Sustav nacionalnih kurikulumskih dokumenata izrađenih u okviru Cjelovite kurikularne reforme. (slika preuzeta s http://www.kurikulum.hr/okvir-nacionalnog-kurikuluma-onk/).

Ključne kompetencije u dokumentima CKR

Osam je ključnih kompetencija europskog kompetencijskog okvira: 1.) Komunikacija na materinskom jeziku, 2.) Komunikacija na stranom jeziku, 3.) Matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, 4.) Digitalna kompetencija, 5.) Kompetencija učenja (učiti kako se uči), 6.) Društvena i građanska kompetencija, 7.) Smisao za inicijativu i poduzetništvo te 8.) Kulturološka senzibilizacija i izražavanje. U svakoj od kompetencija navedeni su elementi znanja, vještina i stavova. Primjerice, jedan element stavova osme kompetencije jest: Spremnost njegovanja estetskih svojstava kroz umjetničko samoizražavanje i trajni interes za kulturni život. Element znanja jest: Svijest o nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovom mjestu u svijetu. Osam kompetencija sadrži ukupno 127 elemenata znanja, vještina i stavova koji su sadržani u Europskom okviru Ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, ali ih je posebno razradila tzv. Radna grupa B Uprave za obrazovanje i kulturu Europske komisije (European Commission Directorate, 2017).

U svakom prijedlogu dokumenata CKR pronalazila se zastupljenost svakog od 127 elemenata ključnih kompetencija. Zastupljenost elementa ili njegovog dijela pronalazila se na sadržajnoj razini. Car je istražio zastupljenost u Nacionalnim kurikulumima te zastupljenost u prijedlozima dokumenata područja kurikuluma (Car, S., 2017), dok je Premate učinila isto za prijedloge Nacionalnih kurikuluma međupredmetnih tema (Premate, T., 2017).

Niti u jednome dokumentu nisu zastupljene sve kompetencije u potpunosti (Peranić, Z. i dr., 2017). Analizirana je i zastupljenost skupno po pojedinim razinama prijedloga dokumenata CKR. Analizirana je razina ONK-a, potom Nacionalni kurikulumi (Nacionalni kurikulum za: rani i predškolski odgoj i obrazovanje, osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, strukovno obrazovanje, gimnazijsko obrazovanje, umjetničko obrazovanje), predmetna područja (jezično-komunikacijsko, matematičko, prirodoslovno, tehničko i informatičko, društveno-humanističko, umjetničko, tjelesno i zdravstveno) te razina prijedloga nacinalnih kurikuluma međupredmetnih tema.

Analiza

Ključne kompetencije u ovome su radu podijeljene na deset područja. Treća i šesta kompetencija podijeljene su na dva područja. Ostale kompetencije smatrane su područjem. U radu su analizirani prvi prijedlozi dokumenta iz veljače 2016.

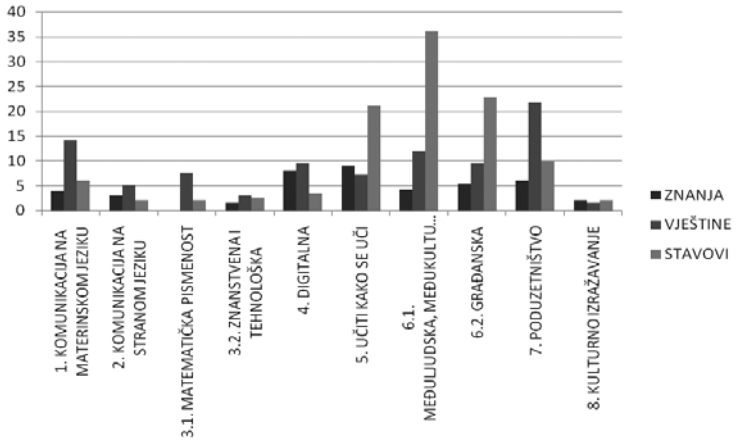
U analizi dokumenata procjenjivala se frekvencija ("količina" zastupljenosti) svakog od 127 elemenata kompetencija za cjeloživotno učenje. Svakom pojavljivanju cjelovitoga, polovičnoga ili djelomičnoga elementa pripisala se frekvencija zastupljenosti (0-1). Ukoliko se pronašla cjelovita zastupljenost elementa, dodjeljena mu je frekvencija 1. Polovična zastupljenost elementa značilo je frekvenciju 0,5. Ukoliko je zastupljena trećina elementa, frekvencija jest 0,33... Elementi ili dijelovi elementa mogli su se pojavljivati i više puta unutar dokumenta. Nezastupljenost elementa u dokumentu izražavala se frekvencijom 0. Primjerice, u analizi teksta: "prepoznaje uzajamni odnos između koncepata te na temelju zaključaka stvara i dijeli vlastite multimedijske uratke pokazujući poznavanje načela sadržajnoga i estetskoga oblikovanja." element stavova "Spremnost njegovanja estetskih svojstava kroz umjetničko samoizražavanje i trajni interes za kulturni život" zastupljen je polovično, gdje je zastupljen dio elementa o spremnosti njegovanja estetskih svojstava kroz umjetničko samoizražavanje. Prikupljeni podatci statistički su obrađeni s obzirom na podjelu kompetencija na područja.

U analizi prijedloga kurikularnih dokumenata koristila se deskriptivna i inferencijalna statistika. Za analizu razlika u frekvenciji elemenata kompetencija korištena je analiza varijance ANOVA. ANOVA se koristila za ispitivanje razlika aritmetičkih sredina između pojedinih grupa (kompetencija – područja). ANOVA je robusna metoda pa se upotrebljava i kada podatci nisu normalno distribuirani, a da se pri tome ne našteti valjanosti samog testa (Morgan, A. G. i dr., 2004). Kada je pronađena statistički značajna razlika u ANOVA analizi, načinjeni su LSD Post Hoc testovi kako bi se saznalo koje aritmetičke sredine doprinose učinku statistički značajne razlike, odnosno kako bi se ustanovilo koje su grupe statistički značajno različite od drugih.

U ovome radu na pojedinim razinama dokumenta analizirana je raspodjela frekvencija po pojedinim grupama elemenata.

Okvir nacionalnog kurikuluma

Niti jedna kompetencija u ovome dokumentu nije potpuno zastupljena, dok je najmanje zastupljena kompetencija "Kulturno izražavanje" sa srednjom vrijednošću 0,50, koja je i statistički značajno podzastupljena (Peranić, Z. i dr., 2017).



Grafikon 1. Frekvencije grupa elemenata kompetencija dokumenta "Okvir nacionalnog kurikuluma"

Elementi znanja najzastupljeniji su kod kompetencije "Poduzetništvo" (6) sa srednjom vrijednošću 6,00, dok je najveća suma frekvencija kod kompetencije "Učiti kako se uči" (9) sa srednjom vrijednošću 4,50 (grafikon 1).

Elementi vještina najviše su zastupljeni kod kompetencije "Poduzetništvo" (21,7) sa srednjom vrijednošću 3,62, a najmanje su zastupljeni kod kompetencije "Kulturno izražavanje" (1,5) sa srednjom vrijednošću 0,38.

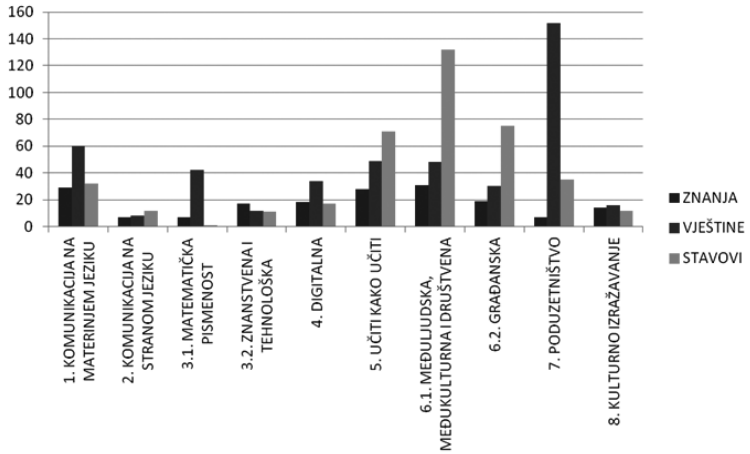
Elementi stavova najviše su zastupljeni kod kompetencije "Međuljudska, međukulturna i društvena kompetencija" (36) sa srednjom vrijednošću 7,20, a najmanje su zastupljeni kod kompetencija "Matematička pismenost" (2) sa srednjom vrijednošću 0,40, "Kulturno izražavanje" (2) sa srednjom vrijednošću 0,67 i "Znanstvena i tehnološka kompetencija" (2,5) sa srednjom vrijednošću 0,83.

Analizom varijance utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između frekvencija prema grupama elemenata kompetencija (p=0,000). Utvrđeno je kako su sve grupe elemenata kompetencije "Kulturno izražavanje" statistički značajno podzastupljene.

Nacionalni kurikulumi

U dokumentima nacionalnih kurikuluma (ukupno 5 dokumenata) cjelovito su zastupljene kompetencije "Digitalna", "Međuljudska, međukulturna i društvena", "Poduzetništvo", dok su najmanje zastupljene kompetencije "Komunikacija

na stranom jeziku" sa srednjom vrijednošću 2,73 i "Kulturno izražavanje" sa srednjom vrijednošću 4,09 (Peranić, Z. i dr., 2017).



Grafikon 2. Frekvencije grupa elemenata prema kompetencijama dokumenata nacionalnih kurikuluma

Najveću sumu frekvencija elemenata znanja ima kompetencija "Komunikacija na materinskom jeziku" (38,23) sa srednjom vrijednošću 6,37, dok su najviše zastupljeni elementi znanja u kompetenciji "Učiti kako se uči" (26,75) sa srednjom vrijednošću 13,38. Elementi znanja kompetencije "Kulturno izražavanje" (12) sa srednjom vrijednošću 3,00 jedni su od najmanje zastupljenih u dokumentu.

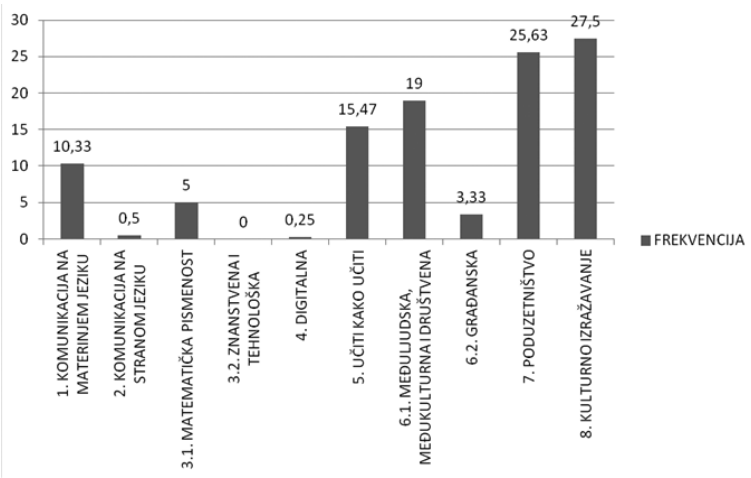
Elementi vještina u dokumentima najviše su zastupljeni u kompetenciji "Poduzetništvo" (148,21) sa srednjom vrijednošću 24,70, a najmanje u kompetencijama "Komunikacija na stranom jeziku" (15) sa srednjom vrijednošću 3,00 i "Kulturno izražavanje" (21) sa srednjom vrijednošću 5,25.

Elementi stavova u dokumentima najviše su zastupljeni u kompetenciji "Međuljudska, međukulturna i društvena" (205,5) sa srednjom vrijednošću 41,10, a najmanje u kompetenciji "Matematička pismenost" (1) sa srednjom vrijednošću 0,20.

U dokumentu **"Prijedlog Nacionalnog kurikuluma za umjetničko obrazovanje"** nijedna kompetencija nije zastupljena cjelovito. Elementi znanja potpuno su zastupljeni u kompetenciji "Poduzetništvo". Elementi vještina i stavova nisu u potpunosti zastupljeni ni u jednoj kompetenciji.

U dokumentu su procijenjene ukupne frekvencije na 107,01 sa srednjom vrijednošću 0,84 i ukupne pozicije na 128,00 sa srednjom vrijednošću 1,01.

U dokumentu je najveća suma ukupnih frekvencija u kompetencijama "Kulturno izražavanje" (27,5) sa srednjom vrijednošću 2,50 i "Poduzetništvo" (25,63), koja je ujedno i najzastupljenija u dokumentu sa srednjom vrijednošću 2,56. U dokumentu uopće nije zastupljena kompetencija "Znanstvena i tehnološka" (grafikon 3).

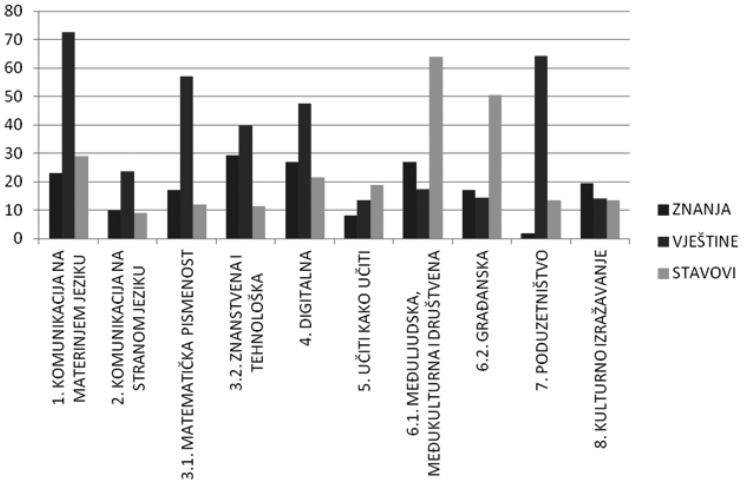


Grafikon 3. Ukupne frekvencije prema kompetencijama dokumenta "Prijedlog Nacionalnog kurikuluma za umjetničko obrazovanje"

Analizom varijance utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u ukupnim frekvencijama između kompetencija (p= 0,000008). Utvrđeno je kako je statistički značajno veća ukupna frekvencija elemenata kompetencija "Kulturno izražavanje" te "Poduzetništvo" u odnosu na gotovo sve ostale elemenata.

Kurikulmi područja

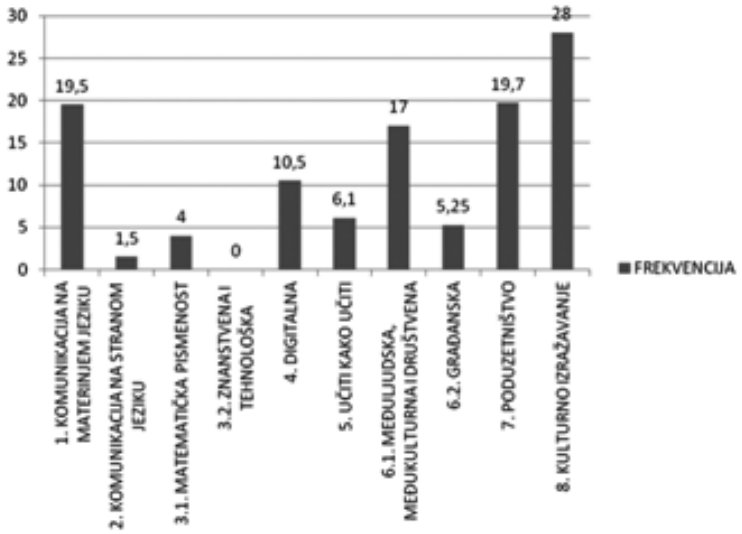
U dokumentima područja kurikuluma (ukupno 7 dokumenata) cjelovito je zastupljeno pola kompetencija, među kojima nije "Kulturno izražavanje" koja je jedna od najmanje zastupljenih kompetencija (Peranić, Z. i dr., 2017).



Grafikon 4. Frekvencije grupa elemenata prema kompetencijama prijedloga dokumenata područja kurikuluma

Frekvencije grupa elemenata kompetencije "Kulturno izražavanje" ne nalaze se ni u jednom ekstremu (grafikon 4). Analizom varijance utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između frekvencija prema grupama elemenata kompetencija (p= 0,007808). Utvrđeno je kako statistički značajnu razliku u frekvencijama grupa elemenata kompetencija najviše čine znanja i vještine kompetencije "Znanstvena i tehnološka kompetencija", vještine kompetencije "Komunikacija na materinskom jeziku" te stavovi kompetencije "Međuljudska, međukulturna i društvena kompetencija" kojih ima više negoli u oko polovini ostalih grupa elemenata kompetencija.

U dokumentu **"Prijedlog kurikuluma umjetničkog područja"** nijedna kompetencija nije zastupljena u potpunosti. Elementi znanja i stavova u potpunosti su zastupljeni jedino u kompetenciji "Poduzetništvo", dok elementi vještina nisu u potpunosti zastupljeni ni u jednoj kompetenciji.



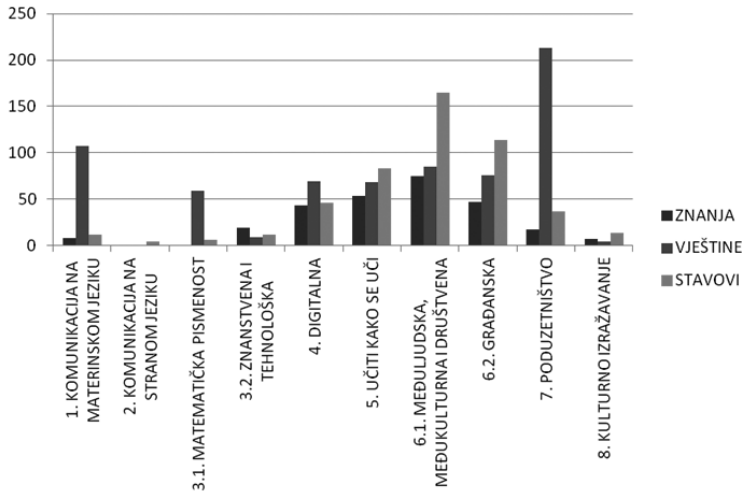
Grafikon 5. Ukupne frekvencije prema kompetencijama dokumenta "Prijedlog kurikuluma umjetničkog područja"

U dokumentu su procijenjene ukupne frekvencije na 111,55 sa srednjom vrijednošću 0,88. U dokumentu je najveća suma ukupnih frekvencija u kompetenciji "Kulturno izražavanje" (28), a navedena kompetencija ujedno je i najviše zastupljena, sa srednjom vrijednošću ukupnih frekvencija 2,55. U dokumentu uopće nije zastupljena kompetencija "Znanstvena i tehnološka kompetencija" (grafikon 5).

Analizom varijance utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u ukupnim frekvencijama između kompetencija (p= 0,000098). Utvrđeno je kako je statistički značajno veća ukupna frekvencija elemenata kompetencija "Kulturno izražavanje" i "Poduzetništvo" i gotovo svih ostalih elemenata kompetencija.

Međupredmetne teme

U dokumentima međupredmetnih tema kurikuluma (ukupno 7 dokumenata) cjelovito je zastupljeno pola kompetencija, među kojima nije "Kulturno izražavanje" koja je jedna od najmanje zastupljenih kompetencija (Peranić, Z. i dr., 2017).



Grafikon 6. Frekvencije grupa elemenata kompetencija dokumenata međupredmetnih tema

Najveću sumu frekvencija imaju elementi znanja kompetencije "Međuljudska, međukulturna i društvena kompetencija" (63,82) sa srednjom vrijednošću 15,96, no najzastupljeniji su elementi znanja kod kompetencije "Poduzetništvo" (20) sa srednjom vrijednošću 20,00 (grafikon 6). U kompetencijama "Komunikacija na stranom jeziku" i "Matematička pismenost" nije zastupljen nijedan element znanja.

Elementi vještina najviše su zastupljeni kod kompetencije "Poduzetništvo" (159,80) sa srednjom vrijednošću 26,63, a najmanje su zastupljeni u kompetencijama: "Komunikacija na stranom jeziku" (1) sa srednjom vrijednošću 0,20 i "Kulturno izražavanje" (4) sa srednjom vrijednošću 1,00.

Elementi stavova najviše su zastupljeni u kompetenciji "Međuljudska, međukulturna i društvena kompetencija" (193,50) sa srednjom vrijednošću 38,70.

Analizom varijance utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između frekvencija prema grupama elemenata kompetencija (p= 0,045984). Utvrđeno je kako statistički značajnu razliku najviše čine elementi stavova kompetencije "Međuljudska, međukulturna i društvena kompetencija" jer su uglavnom zastupljeniji u odnosu na gotovo sve elemente ostalih kompetencija.

Rasprava

Kompetencija "Kulturno izražavanje" nije cjelovito zastupljena ni u jednoj razini analiziranih dokumenata, čak ni u dokumentima koji se izravno odnose na umjetničko područje. U "krovnom" dokumentu, ONK, kompetencija je podzastupljena. U ONK-u su najmanje zastupljeni i elementi vještina i stavova upravo kompetencije "Kulturno izražavanje". Na ukupnoj razini dokumenata Nacionalnih kurikuluma ova kompetencija jest ponovno jedna od najmanje zastupljenih, kao što su i elementi znanja i vještina za navedenu kompetenciju. Tek na razini područja i međupredmetnih tema kompetencija nije ni u jednome ekstremu. Međutim, niti na tim razinama ona nije cjelovito zastupljena. Analizirajući dokumente koji se izravno tiču umjetničkog područja, Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje i Dokument umjetničkog područja kurikuluma, zaključujemo kako je kompetencija najviše zastupljena, ali je ipak u Nacionalnom kurikulumu za umjetničko obrazovanje najzastupljenija kompetencija "Poduzetništvo" (najveća aritmetička sredina). Obje ove kompetencije statistički su značajno zastupljenije od ostalih kompetencija u obama dokumentima.

Ujednačenost frekvencija pojedinih kompetencija uočava se tek na razini Područja. Iz ONK-a, kao krovnog dokumenta, proizlaze ostali dokumenti. Zastupljenost umjetničke kompetencije to je veća što je dokument na "nižoj razini". Takva distribucija frekvencija zastupljenosti elemenata kompetencija suprotna je filozofiji generičnosti (cjelovitosti) za koju se zalaže reforma. Iz analize proizlazi kako, s obzirom na Kompetencije za cjeloživotno učenje, ONK i ostale razine dokumenta CKR-a (osim Područja kurikuluma) nisu usklađeni s kompetencijama za cjeloživotno učenje. Nezastupljenost kompetencije "Kulturno izražavanje" ukazuje na nemogućnost usvajanja umjetničke kompetencije.

Zaključak

Cjelovita kurikularna reforma trebala bi omogućiti usvajanje svih kompetencija za cjeloživotno učenje, što navodi i usvojena Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije pa tako i one umjetničke. Analiza dokumenata navodi nas na zaključak prema kojemu se zbog podzastupljenosti pojedinih elemenata može očekivati nedovoljno usvajanje umjetničkih kompetencija. Elementi kompetencije "Kulturno izražavanje" trebali bi biti barem dovoljno zastupljeni u prijedlozima dokumenata CKR-a.

Literatura

Car, S. (2016). *Zastupljenost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u prijedlogu Nacionalnih kurikuluma za pojedine razine i vrste odgoja i obrazovanja Cjelovite kurikularne reforme*. Rijeka: specijalistički završni rad, Veleučilište u Rijeci.

Cjelovita kurikularna reforma. Preuzeto 15. 3. 2017. S: http://www.kurikulum.hr/

EUROPEAN COMMISSION Directorate – General for Education and Culture. Preuzeto 15. 3. 2017. S: http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/JUNIJ,%20JULIJ,%20AVGUST/Key%20Competences%20for%20Lifelong%20learning.pdf

Lifelong learning — key competences. Preuzeto 15. 3. 2017. S: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090

Morgan, A. G., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. i Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*, 2nd Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers,

Okvir nacionalnog kurikuluma. Preuzeto 15. 3. 2017. S: http://www.kurikulum.hr/okvir-nacionalnog-kurikuluma-onk/

Peranić, Z., Car, S., Premate, T. (2017). Zastupljenost STEM područja u prijedlogu Cjelovite kurikularne reforme. U: *Suvremeni kurikul i nastava fizike*. (ur. Aviani, I.), Zagreb: Hrvatsko fizikalno društvo, 34. – 40.

Premate, T. (2016). *Zastupljenost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u prijedlogu Nacionalnih kurikuluma međupremetnih tema Cjelovite kurikularne reforme*. Rijeka: specijalistički završni rad, Veleučilište u Rijeci.

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Narodne novine br. 124, 2014. Preuzeto 15. 3. 2017. S: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html

REPRESENTATION OF THE CULTURAL COMPETENCE IN THE CURRICULUM REFORM INITIATIVE

Abstract

The Croatian Parliament accepted the Education, science and technology strategy in October, 2014. The Strategy states that the basis of Key Competences of Lifelong Learning consists of acquisition of the key competencies which represent the transmittal and multifunctional set of knowledge, skills and attitudes. Key competencies for lifelong learning and social functioning in general are recommended by the Council of EU and the European Parliament (2006). Curriculum reform initiative is one of the first criterion for the realisation of the Strategy. Reform's vision and values are fulfilled by generic competencies for education, working, and living in the 21st century. In the analysis of each document of the Initiative the frequency of 127 elements and 8 competencies for the lifelong learning has been evaluated. The analysis showed that the Initiative isn't adjusted to the key competencies for lifelong learning, i.e. it does not allow the acquisition of each and every competency for lifelong learning. Key competencies which concern the STEM area, Communicating in a foreign language, and Cultural awareness and expression have statistically significant representation in the Initiative. Certain elements have no representation in it whatsoever. The analysis refers to documents that specificaly concerns the cultural area, but it also refers to all other levels of the Initiative; national curriculum framework, national curriculums level, subject areas level, national curriculum of the interdisciplinary topics with the emphasis on the representation of the cultural and creative expression elements.

Keywords: curriculum reform initiative, education, key lifelong learning competencies, education, science and technology strategy

EMOCIJE I DOŽIVLJAJI U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Tea Pranjić
Sonja Vuk
Akademija likovnih umjetnosti
Sveučilište u Zagrebu
Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 7:371.3

Sažetak

Djeca se u današnje doba sve teže izražavaju, a posebno teško izražavaju svoje emocije. Mala djeca često nesvjesno izražavaju svoje misli i emocije kroz crtež, ali malo starija, pogotovo adolescenti, često skrivaju vlastite emocije u strahu od osuda okoline. Neumjerena uporaba tehnologije dodatno je umanjila sposobnost usmenog i pisanog izražavanja emocija, a posljedično je smanjeno i izražavanje u glazbenom, likovnom te, općenito, fizičkom obliku. Formalno obrazovanje još se uvijek nedovoljno posvećuje temama osobnog razvoja, posebice emocionalnog. Mnogi ljudi imaju poteškoće u prepoznavanju vlastitih emocija, koje je potrebno za razumijevanje i percipiranje tuđih, pa je zato potrebno obrazovanje o emocijama, odnosno razvoj emocionalne inteligencije. Stoga se postavlja osnovno pitanje: Na koji bi način bilo najučinkovitije uvesti emocionalno obrazovanje u ono već postojeće, formalno?

Likovni odgoj i obrazovanje neophodni su u svakom postojećem školskom sustavu. Osim praktično-stvaralačke aktivnosti i teorijskog znanja, likovna, odnosno vizualna kultura obuhvaća i masovnu kulturu, kulturu odijevanja, stanovanja, rada, izložbene aktivnosti, radio, televiziju, film i kritiku, odnosno sve medije koji se nalaze na raspolaganju mladim generacijama. Kao takva, nastava Likovne kulture pruža plodno tlo za razvoj socijalnih vještina i sposobnosti te osobnosti, posebno emocionalne inteligencije i empatije. Učitelj je sposoban razviti sigurno okruženje u kojem učenici mogu slobodno istraživati i izražavati vlastite emocije, svjedočiti tuđima te razviti razumijevanje i potporu ostalima. Također, sam način rada na nastavi Likovne kulture omogućava učenicima veoma osoban pristup i lakše verbalno i neverbalno izražavanje emocija. Teorijski dio istraživanja sa psihološke i pedagoške strane proučava emocije, dok su u istraživanju ispitivani doživljaji, količina i način izražavanja emocija kod učenika. Kao rezultat proizlazi neosporna potreba za promjenom tematike svakodnevne nastave i uvođenjem emocionalnog i socijalnog razvoja kao stalne teme u nastavi, ne samo na razini pojedinih nastavnih predmeta poput Likovne kulture, već i na razini cijelog odgojno-obrazovnog sustava.

Ključne riječi: emocije, doživljaji, izražavanje emocija

Uvod

Odgoj djeteta polazna je točka današnje pedagogije i teoretskih rasprava, dok je prošlo stoljeće nazvano i *stoljećem djeteta* (Roca, J., 1981, 13). U raznim dijelovima svijeta nastava se sve više osvrće na predmete estetske prirode poput književnosti, glazbe i likovne umjetnosti, no velik broj sustava i dalje zanemaruje puni potencijal takve nastave. Školski sustav i dalje zanemaruje emocionalni razvoj učenika, a djeca u današnje vrijeme pronalaze alternativne načine za izražavanje. Suvremeno doba u kojem su djeca od rane dobi okružena računalima i socijalnim mrežama omogućava im izražavanje na drugačijoj neverbalnoj razini, no često i zlouporabu tih istih socijalnih mreža. Komunikacija se svodi na dopisivanje i rekreiranje emocija ili raspoloženja pomoću emotikona koji, iako su na neki način kreativni vizualni izraz, sužavaju verbalne mogućnosti mladih generacija. Također, nemogućnost pogleda i procjene raspoloženja našeg sugovornika istovremeno onemogućuje iskrenu komunikaciju te omogućava indirektno suočavanje s istim. Mnoga su djeca doživjela određeni oblik emocionalnog zlostavljanja – usmeno ili preko socijalnih mreža, a školski sustav ne ostavlja dovoljno prostora za bavljenje ovom, za socijalni razvoj učenika, itekako bitnom temom. U svakodnevnoj nastavi i dalje se premalo vremena posvećuje osobnom, posebice emocionalnom razvoju pojedinca. To ovisi o učitelju, ali i o sustavu. Stoga dolazi do potrebe za istraživanjem koje je provedeno i predstavljeno u ovom radu. Istraživanje se temelji na izražavanju emocija učenika rane adolescentske dobi i zamišljeno je kao koncept kojim će učenici upoznati primarne emocije, promišljati o vlastitim emocijama te ih vizualno izraziti. Većini adolescenata verbalno izražavanje emocija predstavlja problem jer se boje osude okoline, zato je ovo istraživanje osmišljeno tako da im se omogući potpuno osobno izražavanje bez otkrivanja detaljnog sadržaja njihovoj okolini, osim ukoliko to osobno nisu htjeli.

Od učenika se na dnevnoj bazi očekuje funkcioniranje unutar veće skupine (razreda) te rada u skupinama ili paru, a malo ili gotovo nimalo vremena posvećuje se razvijanju njihovih socijalnih vještina i, samim time, emocionalne inteligencije. Likovna kultura kao nastavni predmet, zbog svog individualnijeg pristupa i slobodnijeg tematskog izbora te mogućnosti provođenja različitih međupredmetnih tema, pruža odličnu platformu za razvijanje ove teme te početak njenog aktivnog provođenja u svakodnevnoj nastavi, za čime se ukazuje i potreba i želja među generacijama mlađih učenika.

Mozak i emocije

Racionalni je mozak logički te funkcionira sustavno i strukturirano. Prepoznaje govor i sposoban je za verbalnu komunikaciju. Kada zaprimi novu informaciju, racionalni mozak je analizira i sprema u svoj pojmovni sustav i obrnuto; ako se nova informacija ne uklapa u postojeći pojmovni sustav racionalnog mozga, on je može odbaciti ili preispitati vlastiti sustav. Djeluje pod utjecajem vlastitih vrijednosti i uvjerenja, a njegov način učenja je kognitivni, dok je pamćenje deklarativno i uključuje hipokampus.

Emocionalni je mozak, s druge strane, potpuno iracionalan, impulzivan te djeluje na spontanoj razini. Čim ga nešto ugrozi ili uznemiri, on reagira, ne analizirajući i ne promatrajući pojedinosti određene situacije. Emocionalne reakcije često su toliko snažne da lako nadjačaju racionalni mozak i time mijenjaju našu moć prosudbe i percepciju situacije. Emocionalnim mozgom upravljaju poticaji i njegove potrebe. On uči asocijativno, a oslanja se na emocionalno pamćenje u koje je uključena amigdala. (Goleman, D., 1997)

Emocije su zapravo impulsi koji nas vode na djelovanje. Riječ "emocija" sadrži glagol *motere* (lat. kretati se) i prefiks "-e" koji ukazuje na odmicanje, što znači da emocije podrazumijevaju sklonost djelovanju. (Oatley, K., Jenkins, J.M., 2007) Izazvana je svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja kao bitnog za neki cilj. Ukoliko se cilj ostvaruje, emocija je pozitivna, a ukoliko je ostvarivanje cilja zapriječeno, emocija se manifestira kao negativna. Srž emocije je djelovanje i planiranje. Ona se također doživljava kao poseban tip duševnog stanja koje katkad prate tjelesne promjene, izrazi i postupci. (Goleman, D., 1997) Emocije kao prirodne reakcije ljudskog roda oblikovane su našim životnim iskustvom i kulturom. Na primjer, gubitak voljene osobe općenito izaziva tugu i bol, ali način na koji izražavamo te emocije oblikovan je i određen kulturom koja istovremeno određuje i koje osobe pripadaju kategoriji naših voljenih osoba. (Chabot, D., Chabot, M., 2009) Emocije su često odgovorne za ometanje kognitivne kompetencije, no, isto tako, one mogu pomoći u kognitivnom i tehničkom učenju. Istraživanja pokazuju da čak 80% uspjeha ovisi o emocionalnoj inteligenciji, a 20% o samom kvocijentu inteligencije. (Chabot, D., Chabot, M., 2009)

Podjela emocija

Primarne emocije

Paul Ekman definira sedam primarnih emocija; strah, ljutnju, gađenje, tugu, prezir, iznenađenje i veselje. Tvrdio je kako svaka od tih emocija ima vlastita obilježja te da se iste mogu pronaći u svim kulturama koje je posjetio bez obzira na religiju, rasu, jezik ili običaje. Među emocijama je uspostavljena veza te su definirani njihovi okidači i ponašanja koja one izazivaju. Strah je izazvan potencijalnom prijetnjom koja dovodi do potrebe za bijegom, ljutnja je povezana s nekom preprekom koja nas sprečava u postizanju željenog cilja i potiče na napad, dok je tuga povezana s gubitkom i navodi nas na povlačenje. Iznenađenje se aktivira u neočekivanoj situaciji koja usmjeruje naše tijelo kako bi bilo u stanju procijeniti potencijalnu opasnost situacije, gađenje se uobičajeno javlja u averzivnoj situaciji koja dovodi do odbacivanja kao reakcije. Veselje, odnosno sreća javlja se u nama poželjnim situacijama te dovodi do ponašanja "zbližavanja". (Chabot, D., Chabot, M., 2009)

Sekundarne i socijalne emocije

Prethodno navedenih šest emocija služi nam za preživljavanje. Međutim, često ih osjećamo i kada nismo ugroženi. Primarne emocije osnova su iz kojih nastaju sve ostale emocije. Njih razvijamo pomoću učenja u različitim životnim situacijama i okolnostima i, samim time, to su naučene emocije, kao, naprimjer, sram, ljubomora, poniženje ili krivnja. Primjerice, osjećaji krivnje i srama izričito su naučeni kroz naše odnose koje ostvarujemo u različitim životnim situacijama. (Chabot, D., Chabot, M., 2009) Naše obrazovanje i kultura imaju ogromnu ulogu u učenju sekundarnih i socijalnih emocija koje, jednako kao i primarne, rezultiraju određenim ponašanjem. Naprimjer, nesigurnost koju izaziva nelagoda u školi najčešće rezultira nekim oblikom bijega, dok poniženje koje je izazvano prigovorom ili prezirom najčešće rezultira udaljavanjem.

Pozadinske emocije

Pozadinske su emocije ono što osjećamo kad smo napeti ili opušteni, tjeskobni ili smireni, obeshrabreni ili entuzijastični. Primarne emocije nastaju spontano i naglo dosežu vrhunac te se ubrzo gube. Sekundarne i socijalne emocije mogu trajati dulje, a doživljaji njima izazvani mogu biti vrlo izraženi. (Chabot, D., Chabot,

M., 2009) Pozadinske emocije ostaju prisutne dulje vremena i najčešće ostaju kao posljedica reakcije primarne emocije – naprimjer, osjećamo ljutnju čiji vrhunac ubrzo prolazi, no iza nje ostaje razdražljivost koja traje cijeli dan. One, dakle, uključuju neverbalno izražavanje koje je suptilno, ali jednako stvarno kao i ono koje se javlja u primarnim i sekundarnim emocijama. Znakovi koji ih otkrivaju su držanje tijela, kretanje glave, vrata i udova, nagli pokreti, ekspresije lica, pogled i tempo govora. Kod pozadinskih emocija činitelji su najčešće unutrašnji, a okidači su u većini situacija postupni i valoviti, dok se same emocije fizički očituju na razini stezanja u trbuhu i bolova u prsima. (Chabot, D., Chabot, M., 2009) Primarne i sekundarne emocije nesumnjivo mogu ometati učenje, no najveću štetu kognitivnom i socijalnom razvoju nanose upravo pozadinske emocije.

Emocije i praksa

Emocije i njihov učinak na učenje i školske ishode

Gotovo svaki emocionalno obilježen događaj jače je usječen u naše deklarativno pamćenje, no emocije ne moraju nužno pojačati naše pamćenje u svakoj situaciji. U slučaju stresa povezane emocionalne reakcije mogu potisnuti naše sjećanje. Samim time zaključuje se kako emocije mogu imati pojačavajući ili smanjujući utjecaj na pamćenje i učenje. (Chabot, D., Chabot, M., 2009) Pozadinske emocije imaju mnogo veći učinak na kognitivne i intelektualne procese kao što su percepcija, pažnja, prosudba i pamćenje. Pažnja nije samo prva karika u procesu učenja, već je i najosjetljivija na vanjske podražaje. Elementi koji imaju negativan naboj brže privlače našu pažnju od pozitivnih, naprimjer potrebno je mnogo manje vremena da se detektira negativan uljez u pozitivnoj okolini nego pozitivan uljez u negativnoj okolini. To je urođeni refleks preživljavanja koji se aktivira u svakoj situaciji koju doživljavamo kao potencijalnu prijetnju. Naš mozak je programiran da reagira na negativne naboje, a svaki put kad našu pažnju zaokupi negativni emocionalni naboj to djeluje na naše učenje i izvedbu. Također, pod utjecajem negativnih emocija smanjuje se i naša percepcija. Osjećaj euforije usmjerava na uspjeh, dok stres i anksioznost imaju suprotan učinak. (Chabot, D., Chabot, M., 2009)

Emocionalna inteligencija

Emocionalna je inteligencija skup kompetencija koje omogućavaju da prepoznamo vlastite i tuđe emocije, pravilno izrazimo vlastite i pomognemo drugima da izraze svoje emocije, razumijemo vlastite i tuđe emocije, upravljamo vlastitim i prilagođavamo se tuđim emocijama te upotrebljavamo vlastite emocije i vještine u različitim životnim područjima kako bismo bolje komunicirali, donosili ispravne odluke, određivali vlastite prioritete, motivirali sami sebe, ali i druge te održavali kvalitetne međuljudske odnose. (Coetzee, M., Jansen, C.A., 2007) Kako bismo prepoznali emociju, potrebno je znati od čega se ona sastoji. Emocije možemo detektirati na temelju pet osnovnih obilježja; neverbalni izrazi lica i tijela, fiziološke promjene, poput ubrzanog pulsa i znojenja, specifična ponašanja poput približavanja ili izbjegavanja, kognitivna evaluacija (odnosno misli temeljene na životnom iskustvu) te afektivna stanja koja nam pomažu prepoznati i razvrstati emocije koje osjećamo. Sposobnost prepoznavanja emocija razvija se vrlo rano u životu. Vlastite emocije najlakše prepoznajemo po unutarnjim fizičkim znakovima poput drhtanja ili suhih usta, no nekim ljudima ne polazi za rukom uspješno iščitati te znakove. Prepoznavanje tuđih emocija uključuje sposobnost čitanja vidljivih fizičkih znakova kod druge osobe, a to je sposobnost koju razvijamo još u ranom djetinjstvu. (Coetzee, M., Jansen, C.A., 2007) Kompetencije prepoznavanja emocija u djece i adolescenata[51] gotovo su identične. Emocionalna kompetencija prepoznavanja emocija uključuje i razlikovanje stvarnih od lažnih, odnosno odglumljenih od skrivenih emocija. Vrlo je teško razviti kompetenciju za otkrivanje laži. Istraživanja su pokazala i kako su delinkventni adolescenti manje kompetentni u prepoznavanju emocija od ostalih adolescenata. (Chabot, D., Chabot, M., 2009)

Izražavanje i razumijevanje emocija

Izražavanje emocija moguće je jedino ako smo ih prije toga prepoznali. Mnogi ljudi imaju poteškoće u prepoznavanju vlastitih emocija, a još više u njihovu izražavanju. Prepoznavanje tuđih emocija također je teško i zahtijeva određeno emocionalno iskustvo.

51 (lat. *adolescentia:* mlado doba, mladost), mladenaštvo, životno razdoblje između kraja puberteta (oko 14. god.) i početka zrelosti (rane 20. god.: teenage). Početak i kraj adolescencije varira ovisno o spolu te etničkim i društveno-ekonomskim čimbenicima. Ponajviše se odlikuje promjenama na emocionalnom i kognitivnom planu. To je razdoblje psihološkog sazrijevanja tijekom kojeg osoba traži svoj identitet i postupno prihvaća ulogu i odgovornosti odrasle osobe. Naročito je izražena težnja za osamostaljivanjem i neovisnošću, zbog čega adolescent može doći u sukob sa svojom sredinom, osobito s roditeljima. (Hrvatska enciklopedija)

Nemogućnost verbaliziranja emocija ponekad može dovesti do ozbiljnih zdravstvenih problema. S druge strane, uspješna komunikacija ovisi o pravilnom čitanju tuđih emocija, odnosno potrebno je biti sposoban opažati kako se druga osoba osjeća, uživjeti se u njezin položaj te iščitati njezine emocije i potrebe. Ljudske se emocije rijetko izražavaju riječima, češće drugim sredstvima. Ključna za intuitivno spoznavanje osjećaja druge osobe jest sposobnost čitanja neverbalnih kanala poput tona, geste, izraza lica i slično. Prema Hrvatskoj enciklopediji, osjećaji su doživljaji dojmova ili nekih čuvstvenih stanja poput ushita ili melankolije, odnosno emotivna reakcija na neki događaj. Emocionalna kompetencija razumijevanja tuđih osjećaja i emocija naziva se empatija. Empatija se temelji na svijesti o vlastitoj ličnosti; što smo otvoreniji prema vlastitim emocijama, to ćemo biti vještiji u iščitavanju osjećaja. Možemo zaključiti da se radi o emocionalnom sluhu. Neregistriranje tuđih osjećaja velik je nedostatak u emocionalnoj inteligenciji, a odsutnost empatije zapaža se u kriminalnom ponašanju psihopata i zlostavljača. (Goleman, D., 1997) Bitno je naglasiti i razliku između kognitivne kompetencije (razumijevanje interpersonalnih odnosa i pravila ponašanja) i emocionalne kompetencije (pokazivanje empatije i ljubaznosti prema drugima). Istraživanja pokazuju da su učenici koji su imali otpor prema poslušnosti također imali manju razinu empatije od ostalih učenika, uz dodatne antisocijalne osobine i agresivnost. (Chabot, D., Chabot, M., 2009) U takvim situacijama korisno je omogućiti učenicima da se neverbalno izraze. Samim načinom izražavanja manja je mogućnost da će povrijediti nekoga, a oni moraju razmisliti o samim emocijama koje trebaju izraziti kako bi lakše definirali temu svog izražavanja. Izražavanje u likovnom obliku zahtijeva promišljen koncept i vizualizaciju teme, što ujedno učenike potiče na razmišljanje o samim emocijama. Neverbalnim putem omogućeno im je nesmetano izražavanje emocija koje njihova okolina može, ali i ne mora prepoznati – njihov iskaz ostaje posve osoban.

Razumijevanje emocija podrazumijeva razlikovanje pojedinačnih emocija, ali isto tako i razlikovanje emocija kada su grupirane u kategorije jer se tada mogu razlikovati po intenzitetu. Primjerice, u kategoriju straha spadaju sumnja, briga i panika, no svaka za sebe predstavlja drugi aspekt te kategorije. Svaka je emocija izravno povezana sa svojim okidačem, naprimjer tuga s gubitkom, strah s prijetnjom, ljutnja s preprekom k zadovoljstvu ili sreći. Razumijevanje emocija temelji se i na prepoznavanju okidača određenih emocija. (Chabot, D., Chabot, M., 2009) Razumijevanje složenih emocija podrazumijeva razumijevanje primarnih i sekundarnih emocija. Složene emocije poput ljubomore sastoje se od više primarnih emocija poput straha, tuge, ljutnje i gađenja, stoga je nužno razumijevanje primarnih emocija kako bismo razumjeli složene. Također, ono

omogućava shvaćanje kako u istoj situaciji, ali u različitim periodima dolazi do pojave emocionalnih stanja koja mogu biti u potpunoj suprotnosti, poput ljubavi i mržnje u složenoj emociji ljubomore. Važno je razumjeti kako se emocije mijenjaju, prilagođavaju i smjenjuju. To je razumijevanje važno jer omogućava prilagodbu na emocionalno stanje osobe s kojom smo u komunikaciji. (Chabot, D., Chabot, M., 2009)

Upravljanje emocionalnim doživljajima

Upravljanje vlastitim emocijama jedna je od bitnijih kompetencija emocionalne inteligencije. Ona pokazuje da smo prepoznali i razumjeli vlastito emocionalno stanje, a samim time lakše razumijemo i tuđe. Emocionalno izražavanje također ima važnu ulogu u pomaganju drugima. Upravljanje vlastitim emocijama moguće je samo ako djelujemo na svaku od sljedećih emocionalnih komponenti: upravljanje neverbalnim izražavanjem, upravljanje tjelesnim reakcijama, upravljanje ponašanjem, upravljanje vlastitim spoznajama, upravljanje emocionalnim osjećajima. (Chabot, D., Chabot, M., 2009) U prošlosti se smatralo kako emocije imaju malu uzročnu ulogu u normalnom socijalnom ponašanju, no danas je poznato kako su emocije i proizvod i proces društvene interakcije. Način na koji pojedinac doživljava, izražava i prevladava vlastite osjećaje utječe na kvalitetu društvenih odnosa i osjećaj kompetencije. Način na koji reagiramo i prevladavamo emocije pod utjecajem je onoga kako se ponašaju i reagiraju ostali ljudi iz našeg društvenog svijeta i obratno. Prema tome, način na koji pojedinci doživljavaju, izražavaju i reguliraju svoje emocije utječe na proces socijalizacije. (Salovey, P., Sluyter, D.J., 1999)

Važnost školovanja emocija

Vlastita spoznaja veoma je važna za učenike u svakodnevnom procesu učenja. Autorica programa *Znanost o sebi,* Karen Stone McCown, izrazila je sljedeće mišljenje: *"Učenje se ne odvija odvojeno od djetetovih osjećaja. Emocionalna pismenost za učenje je jednako važna kao i pouka o matematici i čitanju."* *Znanost o sebi* nastavni je princip koji se provodi u privatnoj obrazovnoj ustanovi *Nueva Learning Center* u San Franciscu, SAD. Predmet proučavanja ovog predmeta jesu osjećaji; vlastiti i oni koji se neočekivano pojavljuju u međuljudskim odnosima. Tema po svojoj naravi zahtijeva da se učitelji i učenici usredotoče na samo emocionalno tkivo dječjeg života, ono koje se sustavno zanemaruje u ostatku školskog sustava. Teme dana su napetosti i traume dječjeg života te stvarni emocionalni problemi učenika poput izostavljenosti, zavisti, neslaganja i ostalo. (Goleman, D., 1997)

Sveukupni cilj jest podizanje razine društvene i emocionalne sposobnosti kod djece u sklopu redovnog školovanja – nešto što kritično nedostaje školskim sustavima diljem svijeta. Intervencije, čiji je cilj popravljanje specifičnih emocionalnih i društvenih sposobnosti, poput agresivnosti i depresije, mogu poslužiti kao učinkovita zaštita za djecu. Središnja tema takvih intervencija jest upravo emocionalna inteligencija i njeno razvijanje. (Goleman, D., 1997) Uz stabilnost vlastitih emocija te razvijenu emocionalnu inteligenciju, učenici se mogu lakše suočiti sa svakodnevnim školskim izazovima, uspjesima i neuspjesima te se integrirati u socijalnu okolinu. Razvitak emocionalne inteligencije izravno je povezan i s razvitkom empatije koja je ključ uspješnog funkcioniranja socijalne skupine kao što je razred. Zbog svega prije navedenog, veoma je bitno uključiti temu emocija i osobnog emocionalnog razvitka u svakodnevnu nastavu, posebice u nastavu Likovne kulture, koja dopušta posve osoban pristup radu.

Likovna kultura

Likovni odgoj i obrazovanje neophodni su u svakom postojećem školskom sustavu. Teško odvojiv od likovno-estetskog fenomena, u svom korijenu ima zadaću poučiti o likovnom stvaralaštvu i kulturi, no mogućnosti djelovanja na socijalnoj razini sežu mnogo dalje od samog poučavanja o likovnosti. Likovnim stvaralaštvom mnogih umjetnika ostvaren je ogroman fundus likovno-estetskih vrijednosti na kojima se razvija specifična ljudska djelatnost koja se naziva likovna kultura. Likovnom se kulturom smatraju sve one duhovne i materijalne vrijednosti koje je čovječanstvo ostvarilo i koje doprinose međuljudskom zbližavanju preko specifičnog jezika likovne i vizualne komunikacije. Osim praktično-stvaralačke aktivnosti i teorijskog rada u području slikarstva, kiparstva, grafike, primijenjene umjetnosti i dizajna te arhitekture, likovna kultura obuhvaća i masovnu kulturu, kulturu odijevanja, stanovanja rada, izložbene aktivnosti, radio, televiziju, film, kritiku i dalje. (Karlavaris, B., 1988) Zaključujemo da se likovna kultura rasprostire na mnoga polja naših života, što u praktičnoj nastavi ostavlja prostora za tematsku različitost nastave te često uvođenje međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj*. Svrha je poučavanja osobnoga i socijalnoga razvoja osposobiti učenike da prepoznaju i kritički procjenjuju vlastite i društvene vrijednosti kao bitne činitelje koji utječu na njihovo vlastito mišljenje i djelovanje, da razviju odgovornost za vlastito ponašanje i život, pozitivan odnos prema drugima i konstruktivno sudjeluju u društvenomu životu. Odgoj i obrazovanje za osobni i socijalni razvoj omogućuje učenicima izgrađivanje komunikacijskih, organizacijskih i socijalnih vještina i sposobnosti, jačanje samopoštovanja, stjecanje vještina suradnje u međukulturnim situacijama i izgrađivanje zrelih stavova o drugima i

sebi. Također im omogućuje razvoj sposobnosti potrebnih za izražavanje i zadovoljavanje njihovih vlastitih potreba i sklonosti, procjenu vlastitih sposobnosti, donošenje odluka i suradnju s drugima. (MZOŠ, 2010) Aspekt osobnog i socijalnog razvoja kojem nastava Likovne kulture pruža plodno tlo za razvitak je, između ostalog, ponajviše razvoj socijalnih vještina i sposobnosti, u kojima se posebno ističe emocionalna inteligencija te empatija kao njen ključan dio. Učitelj je sposoban razviti sigurno okruženje u kojemu učenici mogu slobodno izražavati vlastite emocije, svjedočiti tuđima te razviti razumijevanje i potporu ostalima. Također, sam način rada na nastavi Likovne kulture omogućava učenicima veoma osoban pristup i lakše verbalno i neverbalno izražavanje emocija.

Cilj istraživanja

Cilj je ovog istraživanja omogućavanje učenicima da neverbalno, konkretnije – vizualno, izraze svoje emocije. U suvremenom svijetu mlađi su naraštaji izvrgnuti svakodnevnom pritisku vlastite okoline, pogotovo na emocionalnoj razini. Uslijed straha od podcjenjivanja ili osuđivanja, često skrivaju svoje emocije i ne izražavaju ih slobodno. Mala djeca često nesvjesno izražavaju svoje misli i emocije crtežom, no na nastavi se od učenika očekuje aktivno promišljanje o samom radu te osobni emotivni aspekt najčešće izostaje. Stoga je kao cilj ovog istraživanja fokus stavljen na doživljaje i izražavanje emocija u nastavi. Neumjerena uporaba tehnologije dodatno umanjuje sposobnost usmenog i pisanog izražavanja emocija kroz nebrojene kratice i emotikone koji vizualno sažimaju opis neke emocije ili stanja. Posljedično tome, smanjeno je izražavanje emocija i u glazbenom, likovnom, literarnom te općenito bilo kojem obliku s artefaktom. Izražavanje emocija u nastavi Likovne kulture učenicima može pomoći da se na svoj osobni način izraze bez osude okoline jer ih istovremeno dijele s tom istom okolinom, a ne otkrivaju ih izravno.

Cilj ovog rada također je bio istražiti na koji način učenici percipiraju te uz koje događaje vežu određene emocije, zatim istražiti u kojem obliku rada učenici lakše iskazuju emocije; samostalno ili u paru, odnosno skupini.

Rezultati istraživanja odgovorili su na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Izražavaju li učenici otvoreno svoje emocije?
2. Osjećaju li se sigurnije izraziti svoje emocije vizualnim putem naspram verbalnog?
3. Je li je tema emocija učenicima zanimljiva i korisna?

4. Na koji način učenici percipiraju pozitivne i negativne emocije?

Uzorak istraživanja

Istraživanje izražavanja emocija u nastavi predmeta Likovna kultura provedeno je unutar formalnog obrazovanja u nastavi Likovne kulture. Provedeno je na uzorku od jednog razreda, dvadeset i dva učenika sedmog razreda.

Metode i instrumenti istraživanja

Istraživanje je provedeno kao akcijsko istraživanje u tri koraka. Poticanjem učenika na razmišljanje o emocijama i zamišljanje prikaza istih postignuto je izražavanje emocija u Likovnoj kulturi. Dobiveni rezultati također su obrađeni kvalitativnom metodom te su prikazani brojčano u postotcima, a likovni su radovi dokumentirani i analizirani.

Instrument istraživanja anketni je upitnik za mjerenje stavova Likertovom skalom. Upitnik se sastoji od trinaest tvrdnji koje su fokusirane na izražavanje emocija, osobne stavove i predmet Likovne kulture. Učenici su svoje tvrdnje izražavali stupnjem slaganja ili neslaganja na skali od pet stupnjeva: “Nimalo se ne slažem”, “Ne slažem se”, “Niti se slažem niti se ne slažem”, “Slažem se” i “U potpunosti se slažem”.

Postupak i opis istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku od dvadeset i dva učenika sedmog razreda osnovne škole. Održana su tri dvosata u određenim nastavnim jedinicima iz Nastavnog plana i programa tekuće školske godine. Teme nastavnih jedinica bile su Materijalizacija teksture površine, Ravnoteža te Ravnoteža i ritam u kompoziciji.

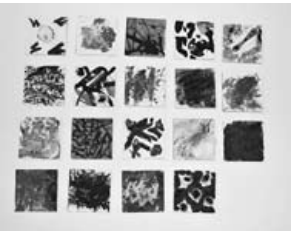
Istraživan je generalni razvoj teme i zanimanje jedne skupine učenika za istu temu kroz tri nastavne jedinice i tri različita zadatka koja se vežu jedan na drugi. Svaki dvosat proveden je na nastavnoj jedinici po Nastavnom planu i programu za tekuću školsku godinu. Tijek svakog pojedinačnog dvosata zahtijevao je obrađivanje ključnih pojmova, metodičke vježbe, međupredmetne teme, glavni zadatak te analizu radova pri završetku rada. Nastavni dvosati međusobno su

bili povezani međupredmetnom temom. Na prvom dvosatu učenici su izrađivali vlastiti prikaz primarnih emocija, odnosno tri pozitivne i tri negativne. Drugi nastavni dvosat bio je orijentiran na ravnotežu pozitivnih i negativnih emocija, pri čemu su se učenici poslužili radovima s prethodnog dvosata, dok je posljednji dvosat bio orijentiran na osvještavanje pozitivnih emocija – učenici su izrađivali čestitku s prikazom pozitivne emocije koju su poklonili kolegama ili članovima obitelji.

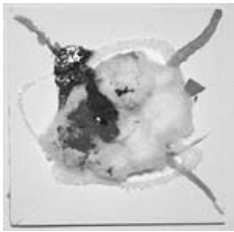
Prikaz i analiza rezultata

Analiza likovnih uradaka učenika

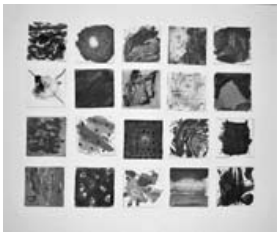
Na prvom nastavnom dvosatu tema je bila Materijalizacija teksture, a motivi rada bile su pozitivne i negativne emocije. Učenici su, na šest unaprijed pripremljenih formata ljepenke, slikali vlastiti vizualni doživljaj triju pozitivnih i triju negativnih emocija; sreće, zadovoljstva, nade, tuge, straha i ljutnje.



Slika 1



Detalj sa slike 2



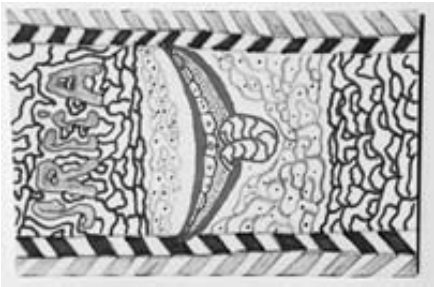
Slika 2

Na drugom nastavnom dvosatu, čija je tema bila Ravnoteža, učenici su radili u paru, a zadatak je bio izrađivanje mobila od radova koje su izradili na prethodnom dvosatu, uz dodatne materijale poput grančica, konca i ljepljive trake. Učenici su trebali prikazati balans negativnih i pozitivnih emocija te ravnotežu.

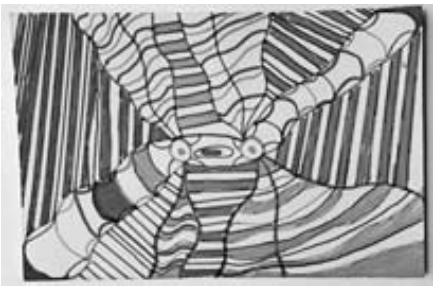
Slika 3

Slika 4

Na posljednjem dvosatu, kojemu je tema bila Ritam i ravnoteža u kompoziciji, učenici su u glavnom zadatku dizajnirali i crtali čestitku s motivom pozitivne emocije. Rezultati u obliku radova ovog nastavnog dvosata najviše su pokazali karakter i kreativnost u stvaralaštvu svakog pojedinog učenika zbog korištenja iznimno jednostavnog sredstva za rad (flomasteri u boji).



Slika 5



Slika 6

Analiza podataka i rezultati istraživanja

Mjerni instrumenti za potrebe istraživanja sastoje se od upitnika u obliku Likertove ljestvice, pisanih bilješki, fotodokumentacije i tablice za analizu učeničkih radova.

Na prvom nastavnom dvosatu učenicima nisu dani materijali vezani uz istraživanje, već je fokus stavljen na rad i izražavanje.

Na drugom nastavnom dvosatu učenici su, u sklopu metodičke vježbe na zadani radni listić, pisali događaje koji su ih asocirali na negativnu emociju koja je

unaprijed zadana u zadatku. Od dvadeset i troje učenika, 69,57% njih opisalo je konkretan događaj, od čega 34,78% opširnijim opisom, dok je 30,43% opisalo opće događaje zbog kojih osjećaju određenu negativnu emociju (ljutnja, strah, tuga).

Na posljednjem su nastavnom dvosatu učenici po završetku samog dvosata ispunjavali anketni upitnik za mjerenje stavova Likertovom skalom, koji se sastojao od trinaest pitanja usmjerenih na predmet Likovna kultura, izražavanje emocija te povezivanje navedenih.

	Nimalo se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se i ne slažem se	Slažem se	U potpunosti se slažem
1. Volim se likovno izražavati na predmetu Likovna kultura.	0,00%	9,09%	27,27%	9,09%	54,54%
2. Otvoreno komuniciram o svojim emocijama s najbližim osobama (obitelj, najbolji prijatelji).	0,00%	0,00%	4,54%	72,72%	22,72%
3. Često dijelim svoje emocije s kolegama u razredu.	4,54%	22,72%	40,91%	31,81%	4,54%
4. Verbalno lako izražavam svoje emocije.	4,54%	31,81%	27,27%	27,27%	9,09%
5. Svidjela mi se tema emocija na predmetu Likovna kultura.	13,63%	0,00%	4,54%	36,36%	45,45%
6. Svidjelo mi se izražavati emocije kroz svoje radove na predmetu Likovna kultura.	4,54%	4,54%	9,09%	36,36%	45,45%
7. Sviđa mi se što mogu izraziti svoje emocije, a da to nije naglas (verbalno).	0,00%	0,00%	50,00%	36,36%	13,63%
8. Vizualno izražavanje emocija smatram sigurnijim od verbalnog.	0,00%	18,18%	31,81%	36,36%	13,63%

9. Vizualno izražavanje emocija smatram lakšim od verbalnog.	4,54%	13,63%	45,45%	27,27%	9,09%
10. Volim izražavati svoje emocije.	0,00%	36,36%	27,27%	36,36%	0,00%
11. Često izražavam svoje emocije.	0,00%	36,36%	22,72%	31,81%	9,09%
12. Trebali bismo češće imati ovakve teme u nastavi.	9,09%	4,54%	18,18%	40,91%	27,27%
13. Kroz ovu temu bolje sam upoznao/la svoje emocije.	13,63%	31,81%	18,18%	31,81%	4,54%

Tablica 1

Većina je učenika izrazila pozitivno mišljenje o likovnom izražavanju na predmetu Likovna kultura. Gotovo trećina razreda izrazila je neutralno, a manjina negativno mišljenje o ovoj tvrdnji.

Nekoliko pitanja bilo je posvećeno izražavanju emocija, od čega se ispitivalo izražavanje emocija u društvu najbližih osoba te među kolegama u razredu. Rezultati su se pokazali poprilično različiti; naime, većina učenika izjasnila se da lako komunicira o svojim emocijama s obitelji i najboljim prijateljima, dok su ostali većinom neutralnog mišljenja u tvrdnji da emocije često dijele s kolegama u razredu. Odnosno, uz većinu koja zastupa neutralno mišljenje, gotovo podjednake su bile skupine pozitivnog i negativnog mišljenja. Učenici su također izrazili većinski pozitivno mišljenje o izražavanju emocija na nastavi Likovne kulture te u jednakom broju ostali neutralnog i negativnog mišljenja. Podjednako pozitivno i neutralno reagirali su na tvrdnju da im se sviđa neverbalno izraziti svoje emocije. Učenici su također ostali većinski neutralnog mišljenja o tvrdnji kako vole izražavati svoje emocije, odnosno u podjednakoj mjeri neutralnog, pozitivnog i negativnog mišljenja, te su gotovo jednakog mišljenja ostali tvrdeći kako često izražavaju svoje emocije. Većina učenika izrazila je i pozitivno mišljenje o tvrdnji kako bismo se češće trebali baviti ovakvim temama u nastavi, dok je gotovo podjednako manji bio postotak neutralnog i negativnog mišljenja.

Ukupni rezultat ispitivanja stavova anketnim upitnikom pokazao je pozitivno mišljenje o temi. Iz dobivenih podataka zaključuje se kako učenici pomalo zaziru od javnog dijeljenja svojih emocija, dok ih s bližnjim osobama dijele bez izraženog straha. Također, pokazalo se kako im je lakše izraziti emocije vizualnim nego verbalnim načinom te da taj način izražavanja ujedno smatraju i sigurnijim.

Diskusija o rezultatima istraživanja

Među ispitanim učenicima istaknuli su se oni koji su otvoreno razgovarali o emocijama i pokazali razumijevanje i empatiju prema kolegama i njihovim emocijama. No, podjednak broj bio je i onih koji su svoje prave emocije skrivali te se predstavili kao osobe koje o njima mnogo ne promišljaju jer su u svom okruženju razvili određenu sliku o sebi koju bi pokazivanjem emocija možda promijenili. Nekima je bio potreban individualni pristup i poticaj da bi se oslobodili u ovoj temi i osvijestili kako neće biti osuđivani, dok su neki spremno dijelili svoje emocije, kao i vlastita stajališta iza kojih stoje.

Učenici koji su pokušali izbjeći dubinsko analiziranje teme većinom su u zadatcima birali opće situacije i odgovore na pitanja, dok je većina ipak birala konkretne situacije koje su ih inspirirale ili na koje ih je određena emocija asocirala. Učenici koji su se bavili konkretnom asocijacijom u radu bili su angažiraniji jer su bili emocionalno vezani uz temu, što je bila ranija pretpostavka, dok su oni koji su ranije istaknuli opće situacije isto ponovili u radu te imali manje razrađen rad. Nekoliko učenika ipak je reagiralo na individualni poticaj i razgovor te se više posvetilo promišljanju vlastitih radova. Također, ako je netko od glasnijih i istaknutijih individua u razredu izrazio određeno stajalište o temi, nekolicina se priklonila sličnom stavu, no i u takvim situacijama nekoliko se učenika i dalje čvrsto držalo svojih stajališta, što je bilo ugodno iznenađenje. Tijekom rada nekim je učenicima bio potreban dodatan poticaj i razgovor, dok su neki imali originalne ideje koje su bez poteškoća provodili u djelo. No, ipak je većina učenika pokazivala nesigurnost u radu te je često tražila potvrdu ili odobrenje za svoj rad, što je pokazalo potrebu da se validira njihov osobni izričaj, a kroz njega oni sami s obzirom na osobnost teme.

Prema rezultatima provedenog upitnika jasno je da su učenici pozitivno reagirali na temu ovog istraživanja i da smatraju kako bi se takvim temama češće trebalo baviti na nastavi. Sama dob učenika (13-14 godina) dob je kada sve glasnije žele izraziti svoje mišljenje te shvaćaju da se njihovo mišljenje sluša, stoga je to bilo izrazito vidljivo u nastavi.

Zaključak

Ispitivanje percipiranja i izražavanja emocija učenika rane adolescentske dobi u ovom se slučaju pokazalo uspješnim i rezultiralo je konkretnim zaključcima na temelju kojih se mogu razvijati daljnje strategije i varijacije na ovu temu u odgojno-obrazovnom radu. Tema emocija učenicima je bila novost u svakodnevnoj nastavi, a radovima i upitnicima iskazali su jasne stavove o istoj; tema im je zanimljiva i smatraju da bi se njome trebali češće baviti u svakodnevnoj nastavi. Manjak pažnje koja se posvećuje temi emocija i izražavanja emocija u nastavi bila je očita iz rezultata upitnika, kao i iz likovnih radova učenika.

Uzmemo li u obzir alternativne načine emocionalnog izražavanja preko socijalnih mreža i zanemarivanje socijalnog i emocionalnog razvoja kao teme u svakodnevnoj nastavi, možemo zaključiti da postoji velika potreba za češćim uvođenjem ove teme u svakodnevnu nastavu ili stalno obrađivanje i razvijanje iste.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su neospornu potrebu za promjenom tematike svakodnevne nastave i uvođenjem emocionalnog i socijalnog razvoja kao sastavnog dijela nastavnog procesa, ne samo na razini pojedinih nastavnih predmeta poput Likovne kulture, već i cijelog odgojno-obrazovnog sustava. Primjer korporiranja osobnog emocionalnog razvoja kroz svakodnevnu nastavu najbolje je vidljiv u privatnoj obrazovnoj ustanovi Nueva Learning Center u San Franciscu, SAD, čije je metode u određenoj mjeri moguće primijeniti i u javnom obrazovnom sustavu.

Novo pitanje koje je otvorilo ovo istraživanje jest – Što je potrebno da učenici počnu otvoreno komunicirati o vlastitim emocijama izvan sigurnog kruga obitelji i najbližih prijatelja, naprimjer na razini cijelog razreda? Ovim pitanjem potiče se daljnje istraživanje i nadopuna postojećeg.

Literatura

Roca J. (1981). *Likovni odgoj u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga

Chabot D., Chabot M. (2009). *Emocionalna pedagogija*. Zagreb: Educa nakladno društvo d.o.o.

Coetzee M, Jansen C.A. (2007). *Emotional Intelligence in the Classroom*. Cape Town: Juta

Goleman D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga

Oatley K., Jenkins J.M. (2007). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Salovey P., Sluyter D.J. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa nakladno društvo d.o.o.

Karlavaris B. (1988) *Metodika likovnog odgoja 2*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum*. ZagrebLeksikografski zavod Miroslav Krleža, *Hrvatska enciklopedija*, online izdanje

URL: http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=45683 , posljednji posjet 19. lipnja, 2017.

URL: http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=532 , posljednji posjet 3. listopada, 2017.

EMOTIONS AND EXPERIENCES IN VISUAL ARTS CLASSES

Abstract

Today, children express themselves with increasing difficulty, especially when it comes to emotions. Small children often unconsciously express their thoughts and feelings through drawing, but older children, especially adolescents, often hide their emotions due to the fear of social disapproval. Excessive use of technology has further lessened the ability of verbal and written expression of emotions, which in turn has led to the decline in musical, artistic and other physical means of expression. Formal education still does not put enough emphasis on personal development, especially emotional. Many people have difficulties in recognizing their own emotions. This recognition is necessary in order to be able to successfully understand and perceive emotions of others. And that is why emotional education, or the development of emotional intelligence, is important. The question that stems from this is; "What is the most effective way to introduce emotional education to the already existent formal education?"

Visual arts education is necessary in every existent school system. Along with practical-creative activities and theory, visual arts education includes the mass culture, culture of clothing, housing, working, exhibitions, radio, television, movies and criticism. In short, all the media that is available to the younger generations. As such, visual arts education provides the students with a plethora of opportunities for social development as well as personal development, especially when it comes to emotional intelligence and empathy. The teacher is capable of developing a safe environment in which students are free to explore and express their own emotions, witness others do the same and develop understanding and support of others. Also, the way visual arts classes function provides the students with a very personal approach and means to express their emotions, both verbally and non-verbally, in a simple manner. The theoretical part of the research paper deals with psychological and pedagogical approaches to emotions, while the research itself deals with experiences of the students, as well as the amount of emotions and the means of expressing them. The result is the undeniable need to change the curriculum to accommodate emotional and social development as obligatory parts of the teaching and learning process, not only in visual arts, but on a much larger scale of the whole educational system.

Keywords: Emotions, experiences, emotion expression

OBLICI I STILOVI KOMUNICIRANJA DIRIGENTA S PJEVAČKIM ZBOROM

Antoaneta Radočaj-Jerković
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 784:37

Sažetak

Rad problematizira pitanje različitih oblika i stilova komunikacije koja se odvija u kontekstu dirigentova rada s pjevačkim zborom. Autorica dovodi u odnos karakteristične osobine komuniciranja dirigenta s ansamblom s općim karakteristikama nastavne, ali i drugih vrsta komunikacija te navodi obilježja različitih oblika komunikacije između dirigenta i pjevačkog zbora, usmjeravajući se na obrazloženje elemenata verbalnog komuniciranja, komuniciranja demonstracijom pjevanja ili sviranja te specifičnih neverbalnih oblika komuniciranja kao što su dirigiranje, taktiranje, dirigentska mimika, držanje i drugo. Također, kao važna dimenzija dirigentskog komuniciranja navodi se pojavnost različitih stilova u vođenju pjevačkih ansambala koje je moguće uočiti upravo na temelju stila komunikacije voditelja sa skupinom. Tako se u radu navode karakteristike autoritativnog, demokratskog i inovativnog stila vođenja pjevačkoga zbora.

Kao optimalan stil vođenja predlaže se tzv. *inovativni stil* (Amato Neto, J., 2005; Emmons, S. i Chase, C., 2006) u kojem se dirigent odnosi prema pjevačima kao prema članovima tima s kojima zajedničkim naporima podjednako djeluje na ostvarenju umjetničkih – glazbenih, odgojnih i društvenih ciljeva. Karakteristike su takva stila komuniciranja preciznost, jasnoća, nedvosmislenost, iskrenost, empatičnost, aktivno slušanje i uvažavanje mišljenja sugovornika, humor i pozitivno orijentiran pristup prema pjevačima i radu te kompetentno korištenje neverbalnih oblika komunikacije karakterističnih za dirigentski poziv.

Ključne riječi: pjevački zbor, dirigent, oblici komuniciranja, stilovi vođenja

Uvod

Pod pojmom komunikacije podrazumijevaju se složeni procesi stvaranja značenja te prijenosa informacija i poruka (Miller, K., 2004). Riječ je o jednoj od temeljnih ljudskih aktivnosti koja služi uspostavljanju odnosa među komunikatorima, izražavanju, odašiljanju i primanju informacija, misli, ideja i osjećaja. Komunikatori, ostvarujući interakciju komunikacijom, utječu jedni na druge, pritom mijenjaju svoj odnos ili odnos prema informacijama koje su predmet komunikacije. Komunikacija se može proučavati s obzirom na njene psihološke, socijalne, pedagoške, filozofske, lingvističke, informatičke, pa i umjetničke aspekte ili integrativno kao ljudsku djelatnost od krucijalne važnosti u uspostavljanju, razvijanju i održavanju odnosa. Literatura iz područja komunikologije, koju Jukić i Nadrljanski (2015) definiraju kao znanost koja proučava komunikacije među osobama, navodi sadržaje koji su predmet izučavanja komunikologa, kao: *interpersonalno komuniciranje*, *komuniciranje u malim grupama*, *organizacijsko komuniciranje*, *javno komuniciranje*, *masovno komuniciranje*, *intrapersonalne* i *ekstrapersonale oblike komuniciranja* (Jukić, S. i Nadrljanski, M., 2015). Svakom od navedenih temeljnih oblika komuniciranja moguće je pristupiti iz perspektive različitih znanstvenih i umjetničkih disciplina, što znači da je moguće proučavati karakteristike, sličnosti i različitosti u procesima, oblicima, vrstama i modelima komunikacije svojstvenima za određeno područje i struku. Isti autori (2015) navode sljedeće oblike komunikacije: verbalna, neverbalna, interpersonalna, grupna, javna, masovna, računalno posredovana komunikacija, telekomunikacija i aktivno slušanje. Bezić i Šincek (2008) zagovaraju nešto jednostavniju podjelu oblika komuniciranja, koje autorice dijele na osobno, socijalno, poslovno i javno.

Tatković, Diković i Tatković (2016) smatraju da je pri razumijevanju vrsta komunikacije potrebno razlikovati tri osnovna elementa: znak ili simbol, označeno i značenje. Autorice smatraju da su znakovi i simboli veza između označenog i značenja te da mogu biti verbalni i neverbalni, odnosno akustički i vizualni. Označeno predstavlja: a) tvarnu okolinu, b) ideje, pojmove, koncepte, spoznaje, c) vjerovanja, stavove, vrednovanja, d) osjećaje, dok se značenje temelji na "misaonim konceptima koji označenome daju neki smisao te povezuju znak s označenim" (Tatković i sur., 2016, 14).

Uobičajena podjela načina komuniciranja s obzirom na vrstu komunikacije podjela je na verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Posljednjih godina sve se češće uvodi i podjela koja ravnopravno uključuje komunikaciju informacijsko-komunikacijskim tehnologijama (Kraljević, R. i Perkov, D., 2014), ali za potrebe ovoga rada takav oblik komunikacije manje je važan. Verbalna komunikacija

podrazumijeva komunikaciju putem jezika – govornog ili pisanog. Primjerenija je u procesima prenošenja logičkih i apstraktnih ideja (Tatković i sur., 2016). Pod pojmom neverbalne komunikacije podrazumijevamo svaki oblik komunikacije koji ne uključuje jezik, odnosno riječi. U svakodnevnom životu neverbalnom komunikacijom dopunjuju se (pojačavaju ili ublažavaju) informacije prenesene verbalnom komunikacijom, a ta vrsta komunikacije najčešće služi za prenošenje, izražavanje i dekodiranje emotivnih stanja komunikatora.

U glazbenoj umjetnosti neverbalnu komunikaciju moguće je promatrati iz prespektive uobičajenog tretiranja neverbalnog ponašanja koje uključuje geste, tjelesno i glasovno ponašanje kojim se izražavaju emocionalna stanja, ali i iz perspektive poznavanja i korištenja specifičnog glazbenog jezika zbog kojeg će ista glazbena (zvučna) informacija određenom krugu glazbeno obrazovanih osoba predstavljati jezičnu, dok će nepoznavateljima glazbenog jezika i glazbene umjetnosti iz razloga što nisu usvojili sustav glazbenih pojmova predstavljati nejezičnu informaciju. Ipak, Rojko smatra da se glazbu ne može smatrati jezikom, ali navodi da glazba na strukturnom planu funkcionira kao jezik i ima stvarne jezične karakteristike te ju je potrebno poučavati i učiti kao jezik. Takav glazbeni jezik usvaja se glazbenim obrazovanjem, najčešće u okviru nastave nastavnog predmeta *Solfeggio* koji Rojko definira *kao predmet na kome se stječu intonacijska i ritamska znanja i umijeća (vještine) koja onome tko ih je stekao omogućuju da razumije glazbenu strukturu*, što je u osnovi vrlo slična definicija razumijevanja jezičnog umijeća koje autor definira kao mogućnost razumijevanja izgovorene ili napisane poruke ili pretvaranja sadržaja osobnog iskustva u jezičnu poruku (Rojko, P., 2012, 68).

U pedagogiji, ali i svakom drugom području koje za cilj ima usvajanje te posredovanje u stvaranju novih spoznaja, vještina ili stavova, komunikacija služi prenošenju poruka koje utječu na oblikovanje novih misaonih koncepata, oblika ponašanja i djelovanja kod osoba koje primaju informaciju (Tatković i sur., 2016). Mušanović i Lukaš (2011) navode da je odgojno-obrazovna komunikacija dvosmjerni, suradnički te temeljno razvojni proces koji se odvija između učitelja i učenika s ciljem pozitivnog osobnog razvoja učenika.

Didaktički aspekt komunikacije Bognar i Matijević (2005) razmatraju kao prisutnost *intrapersonalne*, *interpersonalne* i *masovne* te *personalne* i *apersonalne* komunikacije. Intrapersonalnu komunikaciju povezuju sa samovrednovanjem vlastitog ponašanja, sposobnosti i napretka. Interpersonalna je komunikacija ona koja se odvija između dviju ili više osoba i odnosi se na izravno poučavanje, odnosno predstavljanje informacija koje su predmet poučavanja s ciljem utjecanja i usvajanja novih činjenica i generalizacija. Pod pojmom masovnog komuniciranja,

definiranog u didaktici, autori smatraju oblike javnog komuniciranja s osobama koje nisu izravno uključene u odgojno-obrazovne procese. Podjela na personalno i apersonalno komuniciranje u nastavi podrazumijeva distinkciju između komunikatora, pri čemu u slučaju apersonalnog komuniciranja u nastavi mogu biti korišteni neki tehnički mediji koji služe poučavanju (Bognar, L. i Matijević, M., 2005).

Neki autori smatraju da je odgojno-obrazovni proces nužno promatrati kao komunikacijski proces (Brajša, P., 1994; Tatković i sur., 2016) u kojemu je učitelj pošiljatelj poruke, a učenik primatelj poruke. U postupku prenošenja informacija moguće je naići na određene semantičke (nerazumijevanje poruke) i mehaničke poteškoće (šumovi, žamor) koje je potrebno izbjeći prilagodbom oblika i načina komuniciranja učitelja s učenicima. Uspješna komunikacija učitelja s učenicima podrazumijeva jasno, konkretno i učenicima zanimljivo oblikovanje informacija koje se posreduju te pozitivno i poticajno ozračje u kojemu se informacija prenosi, usvaja, razmatra i primjenjuje. Neverbalno komuniciranje u nastavi također ima vrlo važnu ulogu iz razloga što upravo taj oblik komuniciranja može utjecati na stvaranje pozitivnog ili negativnog razrednog ozračja, punog međusobnog povjerenja i podrške ili straha i nesigurnosti. Elementi neverbalne komunikacije kojima učitelj komunicira sadržaj učenicima mogu dodatno pobuditi interes i motivirati ih za temu, a učitelj koji kvalitetno primjenjuje elemente neverbalne komunikacije time može postati uspješniji moderator poučavanja. Učitelj, koji je primjer pozitivnog komunikacijskog modela te koji potiče, uvažava i ohrabruje učenike za aktivno sudjelovanje u nastavnom radu, utjecat će na razvijanje prihvatljivih oblika ponašanja i komunikacijskih navika učenika koje uključuju otvorenost i komunikativnost, razvoj pozitivne slike o sebi, istraživačke znatiželje i suradničkih kompetencija i poslužit će kao uzor učenicima u stvaranju vlastitog komunikacijskog ponašanja. Takav će suvremeni učitelj tradicionalni, autoritarni stil i oblik vođenja odgojnog procesa zamijeniti suradničkim autoritetom koji podrazumijeva učitelja koji je u svojoj biti socijalno i pedagoški integrativna osoba (Previšić, V., 2003).

U nastavi je moguće koristiti različite metode i strategije komuniciranja kao što su: rasprava ili debata, retoričko izražavanje – tehnika argumentacije, komunikacija suvremenim informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, aktivno slušanje, kritičko čitanje, improvizacijske metode izražavanja, neverbalno izražavanje i drugo. S obzirom na sadržaje učenja i poučavanja, nastavni predmeti, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, a pritom prvenstveno mislimo na nastavne predmete iz umjetničkog područja, razlikuju i primjenjuju karakteritične i

specifične oblike i modele komuniciranja, o čemu će više biti riječi u narednim poglavljima.

Specifičnosti komunikacije u zborskom okruženju – komunikacija liderstva

Pjevački je zbor glazbeni ansambl koji okuplja određeni broj pjevača, a koji, predvođen dirigentom te ostalim potencijalnim suradnicima, stremi realizaciji zajedničkih ciljeva manifestiranih u obliku težnje za ostvarivanjem što uspješnije zajedničke glazbene izvedbe. Bez obzira o kojoj je vrsti pjevačkog zbora riječ (školskom, društvenom, profesionalnom), opisane karakteristike zajedničke su svim vrstama zborova. Iz navedenog, može se zaključiti da je pjevački zbor kao ansambl moguće promatrati ne samo kao glazbeno tijelo, nego i kao organizacijsku jedinicu ustrojenu prema temeljnim principima koji su zajednički u menadžmentu drugih, ne nužno glazbenih organizacija. Osnovne funkcije uz pomoć kojih se u menadžmentu ostvaruju ciljevi kao što su *planiranje*, *organiziranje*, *vođenje i motiviranje*, *kontroliranje* i *upravljanje ljudskim resursima* (Buble, M., 2006) uočljive su i u procesima rada s pjevačkim zborovima. S tim u vezi, moguće je povući paralelu između uloga, djelatnosti i zadaća sudionika i procesa prisutnih u drugim organizacijskim sustavima s onima koje pronalazimo u organizacijskoj strukturi pjevačkih zborova.

Organizacijske funkcije *planiranja* i *organiziranja* obuhvaćaju elemente zborskog menadžmenta koji se odnose na: planiranje zborskog programa, audiciju, selekciju i odabir pjevača, organizaciju rada u okviru zborskih pokusa i organizaciju javnih nastupa. Funkcije *vođenja i motiviranja*, *kontroliranja* i *upravljanja ljudskim resursima* moguće je promatrati iz, za glazbene ansamble karakteristične, vrlo istaknute uloge dirigenta koji svojim idejama i postupcima utječe na oblikovanje i realizaciju usvojenih programskih ciljeva zbora, na motivaciju pjevača za rad, na postizanje upravo onakvog radnog i suradničkog ozračja koje će na najučinkovitiji način dovesti do željenih glazbenih, odgojnih i društvenih rezultata koji doprinose kreiranju prepoznatljive kulture zbora.

Vođenje pjevačkog zbora iziskuje od dirigenta, osim posjedovanja visoke razine glazbeno-stručne kompetentnosti, i one osobine, znanja i vještine koje su karakteristične za uspješne menadžere, odnosno lidere u drugim djelatnostima kao što su obrazovanje, politika, gospodarstvo i slično. Lambert i Lapsley (2010) navode osnovne razlikovne osobine između menadžera i vođa. Menadžeri su usmjereni na rješavanje problema i ostvarivanje kratkoročnih ciljeva. Nasuprot tome, vođe

su usmjerene na realizaciju vizije uspjeha te svojim postupcima teže inspiriranju i motiviranju suradnika i sebe samih prema njenom ostvarivanju (Lambert i Lapsley prema Alfirević i sur., 2013). Iz navedenog, ali i iz tradicionalnog razumijevanja uobičajenih zadaća i uloge dirigenta kao voditelja i kreatora glazbene izvedbe, za zaključiti je da su dirigenti primarno vođe, lideri koji, ovisno o karakteristikama ansambla s kojim rade, osobnom potencijalu za vođenje te usvojenim stilovima, tipovima i modelima vođenja, snažno utječu na uspješnost realizacije postavljenih ciljeva. Tipovi vođenja u literaturi najčešće se razmatraju iz perspektive biheviorističke teorije vođenja, koja razlikuje autokratsko i demokratično ponašanje vođe (Alfirević i sur., 2013), kontingencijsko i suvremeno vođenje (Yukl, 1989. prema Alfirević i sur., 2013) ili autoritativno i inovativno dirigentsko vođenje (Amato Neto, J., 2005). Neki autori smatraju da stil vođenja pjevačkog anasmbla ovisi o voditeljevoj vještini i sposobnosti upravljanja skupinom te individualnim glazbenim potencijalima učenika, o sposobnosti ostvarivanja pozitivne, humane atmosfere i ozračja (Fucci Amato, R. de C. i Amato Neto, J., 2008), o njegovoj karizmatičnosti, disciplinirnosti, kompetentnosti, strpljivosti, upornosti te o onim osobinama koje omogućuju pjevačima da se poistovjete i nadahnu dirigentovom osobnošću, radom i vrijednostima koje im prenosi (Davison, A. T., 1971; McElheran, B., 1966; Vidulin-Orbanić, S., 2007; Weber, Z., 2010).

McElheran (1966) ističe kako uspješne dirigente prvenstveno karakterizira sposobnost stvaranja ozračja nadahnuća među pjevačima, a koja je neovisna o imenovanju takvog stila vođenja ansambla te se ona može javiti pod različitim imenima kao što su: liderstvo, entuzijazam ili dobro razvije nastavničke vještine.

Emmons i Chase (2006) ustanovile su da je zborske dirigente prema stilu vođenja moguće podijeliti u šest kategorija. To su:

1. *Voditelj sklon zapovijedanju*. Usmjeren je isključivo na umjetničke ishode rada, na učinkovitost rada na pokusima te općenito više na rezultate nego na sudionike. Pjevači ga zanimaju jedino kao sredstvo u postizanju cilja.
2. *Voditelj društvenog kluba.* Usmjeren je na postizanje opuštene prijateljske atmosfere među pjevačima, koja mu je na listi prioriteta istaknutija u odnosu na realizaciju glazbenih ciljeva. Takav voditelj izbjegava svaki oblik sukoba s pjevačima te komunicira ležerno i prisno.
3. *Oprezan voditelj.* Umjeren je i obazriv u odnosu s pjevačima, ali i u odnosu prema ostvarivanju glazbenih ciljeva i zadataka. Radi provjerenim i ustaljenim tehnikama rada i izbjegava svaki rizik.

4. *Dobronamjeran voditelj*. Provodi tradicionalne odgojne metode rada koje uključuju primjenu nagrada i kazni za pozitivan, odnosno negativan učinak pjevača, a sve u cilju postizanja visokih glazbenih rezultata. Kod takvog dirigenta lojalnost i pozitivan odnos nagrađuju se, a nepoštivanje dirigentskih smjernica kažnjava.
5. *Lukavi voditelj*. Prilagodljiv je novim situacijama i potrebama te neprekidno modificira metode rada u odnosu na reakcije pjevača. Surađuje s pjevačima prema načelu *quid pro quo*.
6. *Vođa tima.* Takav voditelj pokazuje podjednaku usmjerenost prema realizaciji glazbenih ciljeva i zadovoljenju potreba pjevača. Motivira pjevače na ostvarivanje njihovih punih potencijala, mijenja metode rada u skladu sa situacijama, potrebama i prilikama (Emmons, S. i Chase, C., 2006, 236-237).

Ovisno o navedenim karakteristikama i stilovima vođenja, razlikovat će se i načini komuniciranja između predstavnika određene kategorije dirigenata i pjevača. Autoritativni stil vođenja, kojemu su skloniji predstavnici skupine nazvane *voditelji skloni zapovijedanju i dobronamjerni voditelji,* karakterizira jednosmjernost komunikacije (isključivo iz smjera dirigenta prema pjevačima), udaljenost od grupe, manipulacija podatcima i informacijama koje se prenose članovima grupe, prozivanje za pogreške, nametanje vlastitih ideja i oblika ponašanja. Demokratski ili inovativni stil prisutniji je kod predstavnika dirigenata tipa *voditelja društvenoga kluba*, *opreznog voditelja ili prepredenog voditelja,* a uključuje ravnopravnu, slobodnu, višesmjernu komunikaciju, otvoreno dijeljenje informacija s članovima grupe, fleksibilnost u prihvaćanju tuđih ideja, želju za postizanjem konsenzusa između članova grupe (Amato Neto, J., 2005).

Optimalan stil vođenja glazbenog ansambla te iz takvog stila proizašao način komuniciranja jest onaj koji se odnosi na upravljanje ansamblom kao timom. Dirigent koji uspije ostvariti preduvjete za vođenje ansambla prema principima stila nazvanog *vođa tima* u mogućnosti je ostvariti podjednaku razinu učinkovitosti rezultata na svim područjima djelovanja zbora – umjetničkom, odgojnom i društvenom. Osobine komuniciranja *vođe tima* podrazumijevaju jasnost i nedvosmislenost u argumentiranju poruke, aktivno slušanje sugovornika, empatičnost, iskazivanje poštovanja prema sugovorniku, kompetentno korištenje neverbalnih oblika komunikacije, osobito onih koji su karakteristični upravo za dirigentski rad, rješavanje sukoba razgovorom i drugo (Amato Neto, J., 2005; Tatković i sur., 2016).

Komunikacija u odnosu na procese rada – učenje, oblikovanje izvedbe i izvedba

Interakciju između dirigenta i pjevačkog zbora u okviru zborskih pokusa moguće je pratiti u odnosu na faze i procese rada. Hylton navodi kako su *dirigentima dostupna tri osnovna modela komunikacije: verbalizacija, demostracija* (op. A. R-J. glasom ili instrumentom) *te dirigentska gesta*" (Hylton, J., 1995, 56). Iskusan dirigent znat će u pravom trenutku upotrijebiti najučinkovitiji komunikacijski model. Na zborskim se pokusima najkvalitetnija komunikacija najčešće ne događa posredstvom verbalnog jezika, nego izravnim poučavanjem glazbom, odnosno sugestijom proizašlom iz dirigentske geste.

U ranim fazama učenja skladbe, zbog usredotočenosti pjevača na notni tekst, neće biti moguće značajnije komunicirati gestom, stoga Hylton smatra da je za vrijeme čitanja i upoznavanja partiture dopušteno verbalizirati upute pjevačima, čak i za vrijeme dok pjevaju. Takav oblik komunikacije koji bi se inače mogao smatrati neprihvatljivim, prema Hyltonu, povećava dirigentovu učinkovitost, ubrzava procese učenja i pozitivno djeluje na ekonomizaciju vremena potrebnog za usvajanje partiture.

Usporedo s modelom verbalizacije poruke, u procesu učenja skladbe, dirigenti koriste i model komunikacije poruke glazbom koji se manifestira demonstracijom glasom – pjevanjem ili sviranjem na istrumentu. Bilo da je riječ o početnoj fazi komuniciranja sadržaja putem izražajne izvedbe skladbe prema principu učitelj/dirigent – *pjevački model* (Campbell, P. i Scott-Kessner, S., 1995) ili da demonstracija služi ispravljanju pogrešne intonacije, melodije, ritma ili glazbenog fraziranja, komunikacija glazbom kvalitetniji je oblik komuniciranja (prenošenja) interpretativnih ideja od verbalizacije. Ukoliko dirigent kao sredstvo demonstracije koristi glas, tada će informacija biti dodatno upotpunjena neverbalnim znakovima komunikacije koji uključuju: izraz i položaj lica i tijela, ton i boju glasa te će zorno poslužiti lakšem slanju, razumijevanju i prihvaćanju poruke.

U posljednjoj fazi usvajanja glazbenih sadržaja primat preuzima model komuniciranja dirigentskom gestom koji, iako u osnovi predstavlja oblik neverbalne komunikacije, u kontekstu glazbene izvedbe prenosi jasnu informaciju. Razumijevanje informacija prenesenih gestom ovisi o poznavanju sustava neverbalnih znakova, odnosno dirigentskih poruka obaju entiteta (dirigenta i pjevača). Može se zaključiti da je komunikacija dirigiranjem, odnosno dirigentskom gestom, interaktivni proces koji podrazumijeva trenutnu reakciju i povratnu informaciju

primatelja poruke (pjevača/zbora) kojom komunikatoru potvrđuje razumijevanje primljenog.

Osnovni sustav dirigentskih neverbalnih znakova manifestira se putem usvojenosti tehnike taktiranja. Jerković (1999) navodi da je tehnika taktiranja ključno sredstvo komunikacije između dirigenta i ansambla te ga definira kao *poznavanje i usvajanje materije sporazumijevanja s ansamblom kao uvjeta za razumijevanje glazbenog djela*. Taktiranje predstavlja prvu fazu u procesu usvajanju vještine dirigiranja, a *ima za cilj postaviti i akumulirati osnovicu znanja, stvoriti okvir određenih pokreta, postići osnovnu i dovoljnu dirigentovu izvježbanost* koja će tek u kasnijim fazama rada s ansamblom prerasti u dirigiranje, odnosno izvedbu (Jerković, J. 1999, 14). Nužno je da su s karakteristikama sustava taktiranja upoznati i pjevači kako bi znali slijediti dirigentove upute i reagirati na poslane informacije.

Kvaliteta komunikacije dirigiranjem zavisna je o dirigentovoj preciznosti, sigurnosti i sposobnosti da gestom pripremi i realizira interpretativnu ideju izvedbe te o dosegnutoj razini prepoznavanja sustava znakova i mogućnosti reagiranja na znakove primatelja poruka.

Hylton ističe da je dirigentska gesta snažnije komunikacijsko sredstvo od verbalizacije poruke te kao primjer navodi da će, ukoliko dirigent pjevačkom zboru verbalizira jednu uputu o nekom elementu izvedbe, a nakon toga gestom zatraži suprotno, pjevači reagirati na dirigentsku kretnju, a ne na ranije verbaliziranu uputu. Stoga je osobito važno postići preciznost u dirigiranju kako se ansamblu ne bi slali pogrešni ili pomiješani signali (Hylton, J., 1995, 56).

Stanton (1971) donosi pregled eksplicitnih neverbalnih dirigenstkih metoda komunikacije. To su:

- *Kontakt očima* koji, ako je uvjerljiv i prisutan, prenosi autoritet, iskrenost, znanje i namjeru. Nedostatak kontakta očima između dirigenta i zbora odražava nesigurnost, slabost, zbunjenost i sram. Da bi dirigentska komunikacija pogledom bila dovoljno snažna, ona zahtijeva potpunu pripremljenost dirigenta u smislu poznavanja skladbe i tehnike dirigiranja te usmjerenost na pružanje potpore i vođenja pjevača, a ne partiture.
- *Intonacija obraćanja pjevačima* koja je usmjerena na prenošenje poruke pjevačima kao ravnopravnim suradnicima, a ne kao podređenima.
- *Smislene dirigentske kretnje* rukama temeljno su sredstvo dirigentske nevrebalne komunikacije. Geste imaju općeprihvaćena značenja, kao primjerice u slučaju korištenja desne ruke za taktiranje, a lijeve za komunikaciju posebnih znakova za ulazak i nastup nove dionice, za fraziranje, dinamiku, završetke

i slično. Dirigentska kretnja ne ocrtava samo tempo skladbe, nego i ugođaj koji se želi postići, osnažuje, hrabri i potiče pjevače na akciju te šalje informaciju pjevačima o više elemenata izvedbe, ali samo pod uvjetom ako je precizna i nedvosmislena. Dirigentskom gestom može se poslati i tenzična ili pretjerano opuštena gesta koja će se reflektirati kao stresno, napeto i prenaglašeno pjevanje ili, u drugom slučaju, nedovoljno aktivno pjevanje.

- *Dirigentsko držanje u odnosu prema partituri* koje zahtijeva koliko je manje moguću komunikaciju dirigenta s notama.
- *Dirigentsko držanje u odnosu prema pjevačima* koje treba odražavati samouvjerenost, sposobnost vođenja ansambla, spremnost za realizaciju zadatka.
- *Dirigentsko držanje u odnosu prema publici* u prilici javnog nastupanja treba biti dostojanstveno, smireno, samosvjesno i ponosno. Osobito je važno svjesnim naklonom reagirati na reakciju publike kojom ona odaje priznanje ansamblu i dirigentu. Naklon je također sastavni dio javne izvedbe i potrebno ga je osmisliti, uvježbati i primjenjivati s poštovanjem prema publici.
- *Izraz lica* također je snažno dirigentsko komunikacijsko sredstvo kojim se za vrijeme izvedbe najbrže prenose emocije, potiče stanje emocionalne napetosti, ali služi i kao sredstvo ohrabrivanja pjevača, upozorenja na promjene u partituri i slično.
- *Obrasci taktiranja* internacionalni su, općeprihvaćeni sustav dirigentske gestikulacije različitih mjera i predstavljaju temelj dirigentske manualne tehnike (Stanton, R., 1971, 23-31).

Hylton smatra da su *humor, iskrenost i pozitivan pristup* (Hylton, J., 1995, 58-59) tri ključna komunikacijska elementa koja doprinose kvaliteti i povećanju učinkovitosti svih oblika komunikacije na zborskim pokusima. Uključivanje navedenih elemenata u zborske pokuse doprinijet će uspostavi pozitivnih odnosa između dirigenta i pjevača, utjecati na radno i socijalno ozračje skupine, ali će posredno utjecati i na kvalitetu glazbene izvedbe koja će, zahvaljujući pozitivno orijentiranom procesu pripreme, ostvarenom povjerenju i podršci među pjevačima, biti predisponirana za kvalitetniju realizaciju.

Zaključak

Temeljna zadaća dirigenta jest prenošenje glazbene ideje ansamblu, što znači da dirigent komunicira ideju izvedbe izvođačima. U radu s pjevačkim zborom dirigent i pjevači prolaze različite faze pripreme, stoga se i oblici komuniciranja razlikuju u odnosu na različitost trenutnih zadataka. Dominacija jednog oblika komuniciranja u odnosu na drugi ovisit će o nizu faktora, od kojih valja izdvojiti sljedeće: razina glazbene obrazovanosti pjevača, dob pjevača, razina motiviranosti za učenje, trenutna faza učenja i uvježbavanja skladbe (je li učenje tek započelo ili je riječ o fazi izvedbe), priroda skladbe, dirigentov stil vođenja i drugo.

Stilovi vođenja i oblici komuniciranja koji su navedeni u ovom članku polaze od pretpostavke da se komunikacija zborskog dirigenta s ansamblom temelji na metodama, tehnikama i strategijama poučavanja i vođenja koje pronalazimo u primarno učiteljskom te u menadžerskom (liderskom) djelovanju i postupanju. To je primjetno osobito u onom području dirigentske djelatnosti koja se odnosi na učinkovitost rada, poticanje motivacije pjevača, planiranje i realizaciju zajedničkih ciljeva, upravljanje ljudskim potencijalima i slično. Emmons i Chase (2006) posebno istuču važnost dirigentovih rukovodstvenih i komunikacijskih vještina, za koje smatraju da su nenadoknadiv element pri poticanju kvalitetne interakcije u glazbenoj izvedbi. Autorice smatraju da je dirigentova sposobnost da jasno komunicira svoju glazbenu viziju pjevačima podjednako važna kao i sve ostale njegove osobine, znanja i vještine.

S tim u vezi, zaključujemo kako je komunikaciju u okviru zborskih pokusa potrebno učiniti što svrhovitijom, lišiti je suvišnih verbalizama, usmjeriti se na kvalitetnije, demonstracijske oblike komuniciranja te uvježbati tehnike i stilove komuniciranja koji odražavaju inovativan, demokratičan, motivirajući i pozitivan dirigentski stil vođenja.

Literatura

Alfirević, N., Pavičić, J., Matković, J., Mihanović, Z., Najev Čačija, Lj. (2013). *Osnove marketinga i menadžmenta neprofitnih organizacija.* Zagreb: Školska knjiga i Institut za inovacije.

Amato Neto, J. (2005). *Organização e motivação para produtividade..* Sao Paolo: FCAV/EPUSP Apostila do Curso de Especialização em Administração Industrial.

Bezić, S. Šincek. M. (2008). *Tehnika komuniciranja 1.* Zagreb: Školska knjiga.

Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didatika.* Zagreb: Školska knjiga.

Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija: razgovor, problemi i konflikti u školi*. Zagreb: Školske novine.

Buble, M. (2000). *Menadžment*. Split: Ekonomski fakultet.

Campbell, P. S., Scott-Kessner, S. (1995). *Music in childhood – from Preschool through the Elementary Grades.* New York: Schirmer Books.

Davison, A. T. (1971). Choral Conducting. Cambridge – Massachusetts: Harvard University Press.

Emmons, S., Chase, C. (2006). *Prescriptions for Choral Excellence*. New York: Oxford University Press, Inc.

Fucci Amato, R. de C., Amato Neto, J. (2008). *The role of the choir conductor in motivating his group: conceptual revision, suggestions, and a perspective of music undergraduate students.* La Jolla:California, POMS.

Hylton, J. (1995). *Compehensive choral music education*. Engelwood Cliffs, New York: Prentice Hall.

Jukić, S. Nadrljanski, M. (2015). *Komunikologija.* Split: Redak.

Jerković, J. (1999). *Osnove dirigiranja I – taktiranje*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet u Osijeku

Kraljević, R. Perkov, D. (2014). *Menadžment tržišnih komunikacija.* Zagreb: Libertas – Plejada.

McElheran, B. (1966). *Conducting technique for beginners and professionals.* New York: Oxford University Press.

Miller, K. (2004). *Comunication theories: Perspectives, processes, and contexts.* McGraw-Hill Humanities/Social Scinces/Languages: an.

Mušanović, M. Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije.* Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

Previšić, V. (2003). Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator. U: *Učitelj-učenik-škola Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa u Petrinji* (ur. B. Lučina). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 13-19.

Rojko, P. (2012). *Glazbenopedagoške teme.* Zagreb: Vlastita naklada: Jakša Zlatar.

Stanton, R. (1971). *The Dynamic Choral Conductor.* Michigan, USA: Shawnee Press, inc.

Tatković, N. Diković, M., Tatković. S. 2016. *Pedagško-psihološki aspekti komunikacije.* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Vidulin-Orbanić, S. (2007). *Izvannastavne (glazbene) aktivnosti: mjesto suživota, kreativnosti i stvaralaštva.* Rovinj: Osnovna škola Vladimira Nazora .

Weber, Z. (2010). Članstvo u amaterskom pjevačkom zboru – to nije samo pjevanje. *Ars Choralis*, 1 – 16.

FORMS AND STYLES OF CONDUCTOR-CHOIR COMMUNICATION

Abstract

The paper discusses the issue of various forms and styles of conductor-choir communication that takes place in the context of the conductor's work with the choir. The characteristic traits of conductor's communication with the ensemble are juxtaposed with the general traits of teaching and other forms of communication. The paper also lists the features of various forms of communication between the conductor and the choir, focusing on explaining elements of verbal communication, communication through demonstration by singing or playing, and specific non-verbal forms of communication, such as conducting in general, conducting technique, conducting mimics, posture etc. As an important dimension of conductor communication, the paper presents the incidence of different ensemble leading styles that can be observed precisely based on the style of the leader's communication with the group. The paper thus lists the characteristics of the authoritative, democratic and innovative choir leading styles.

The so-called *innovative style* is proposed as the optimal leading style (Amato Neto, 2005; Emmons and Chase, 2006), whereby the conductor treats singers as team members. Together they invest efforts in equal measures into achieving artistic – musical, educational and social goals. This style is characterized by precision, clarity, unambiguousness, sincerity, empathy, active listening and appreciation of opinions of interlocutors, humor, and positive approach to singers and work, as well as competent use of forms of non-verbal communication characteristic of the conductor calling.

Keywords: choir, conductor, communication forms, leading style.

PEDAGOGIJA I LIKOVNA UMJETNOST U MUZEJU: PRIMJERI IZ MUZEJA GRADA ZAGREBA

Marija Sabolić
Vesna Leiner
Muzej grada Zagreba
Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37(7+069)

Sažetak

Muzeji su čuvari kulturne i povijesne memorije, prošlosti i sadašnjosti ljudi koji žive sada i živjeli su prije nas. Podučavanje mladih generacija o čuvanju kulturne i prirodne baštine za nadolazeće generacije zajednički je cilj učitelja, kustosa i muzejskih pedagoga, kao i cijeloga društva. Veoma važan dio muzejske edukacije, a posebice s najmlađim sudionicima, otpada na likovno stvaralaštvo. Promatrajući djecu u muzejskom okruženju željeli smo otkriti koliko različite likovne tehnike i materijali pomažu u pamćenju predmeta, ali i korelaciji predmeta s ispričanom pričom vodiča vezanu uz taj predmet. Uz pomoć triju primjera radionica u Muzeju grada Zagreba: *Zlatna bula – izrada pečata*, *Hrvatski narodni preporod – plesni redovi* i *Tajne gornjogradskih coprnica*; htjeli smo otkriti jesu li radionice postigle zadane ciljeve. Aktivno sudjelujući kao voditelji radionica analizirali smo likovne radove djece, kao i fotografski materijal nastao tijekom samog rada. Koristeći metodu razgovora kako bismo zaokružili rad na radionicama ustanovili smo da su djeca upamtila temu radionice i ukratko su mogla opisati što su čula i vidjela, mjesto gdje se nalaze, te su dala veoma pozitivne dojmove i želju da se ponovno vrate u muzej. Cilj je ovog rada ustanoviti povezanost i suradnju između učenja i likovnog stvaralaštva kao načina da se sačuva kulturna baština za nadolazeće generacije. Rezultati istraživanja pokazali su da su djeca pozitivno reagirala na kreativan rad te, koristeći razne likovne tehnike kao sredstvo izražavanja, uspješnije savladavala zadanu temu. Stoga zaključujemo da muzej igra pozitivnu ulogu u razvijanju kritičkog razmišljanja o vrijednosti i očuvanju kulturne i povijesne baštine, kreativnog razmišljanja i izražavanja putem likovnih radionica, gdje djeca mogu neometano od bojazni negativnog ocjenjivanja i pravila dati mašti na volju.

Ključne riječi: kulturna baština, muzejska pedagogija, likovno stvaralaštvo

Uvod

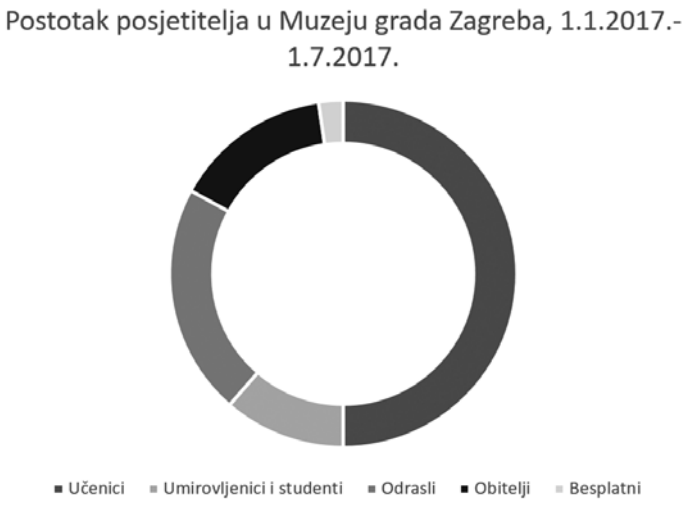
U ovom radu prikazat ćemo primjere triju tematskih likovno-kreativnih radionica koje se provode u Muzeju grada Zagreba već desetak godina. Radionice, koje nam služe kao primjeri, tematski su vezane uz stalni postav muzeja koji je svoj novi moderni postav dobio 1998.g. u kojem posjetitelji mogu steći brojna znanja o prošlosti glavnog grada Republike Hrvatske. Sudionici ovih radionica pretežito su učenici osnovnih škola grada Zagreba. Stoga su teme radionica u korelaciji sa školskim kurikulumom i unaprijed se dogovaraju s nastavnicima koji dovode djecu u razgled muzeja. Sve više nastavnika odlučuje se na aktivno sudjelovanje djece na muzejskoj radionici, iako se ipak najčešće odlučuje na razgledavanje muzejskog postava uz stručno vodstvo. Kao jedan od načina kako pomoći razvoju likovne kreativnosti u razredu, autori Grgurić i Jakubin u svojoj knjizi *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje* navode upravo posjet galerijama i muzejima te razgovor s učenicima o njihovim dojmovima i impresijama. Cilj radionica u Muzeju grada Zagreba jest da se učenike potakne na razmišljanje o kulturnoj i povijesnoj baštini grada Zagreba na zanimljiv i interaktivan način. Vizualno-likovno izražavanje efikasan je i uspješan način rada s učenicima, gdje oni u opuštenom okruženju mogu izraziti svoje dojmove, znanja i vještine koje su stekli u školi i muzeju koristeći zadane likovne tehnike. Nijedna radionica nije isključivo likovna, već koristi likovnost kao sredstvo približavanja djece muzeju i baštini koju čuva. (Mataija, T., Vlah, N.,2016) Prema Grguriću i Jakubinu, *kreativnost je pristup problemu, način rada, stvaralački proces*, a kao najvažniji aspekt dječje kreativnosti navode proces u kojemu nastaje rad, stoga navode da *kreativnost nije znanje, nije fond činjenica, nije nešto što u dijete možemo staviti prenošenjem znanja, obrazovanjem* te smatraju da je djetetov likovni rad iskustvo, likovni doživljaj i likovna misao (Grgurić, N., Jakubin, M., 1996, 98).

Muzej, komunikacija i baština

André Gob i Noémie Drouguet u knjizi *Muzeologija – Povijest, razvitak, izazovi današnjice* pišu kako je animacijska funkcija muzeja, uz funkciju izlaganja, čuvanja i znanstvenog istraživanja, recentna pojava, ali kako se muzeji moraju uključiti u kulturni i društveni život svoga grada. Na taj će način postati prepoznatljivi u javnosti i privlačiti nove posjetitelje. Svoju obrazovnu zadaću muzej mora ispunjavati kroz zabavu i igru, a glavna uloga namijenjena je samom doživ-

ljaju. Muzej mora biti mjesto otkrića te poticati radoznalost i znatiželju (Gob, A., Drouguet, N., 2007).

Muzej, osim što prikuplja, održava i čuva baštinu, istovremeno ima i zadaću da je izlaže javnosti. Javnost se upoznaje s muzejskim predmetima i njihovom interpretacijom samostalnom posjetom stalnom postavu ili nekoj izložbi, stručnim vodstvom po stalnom postavu ili izložbi, različitim radionicama za djecu i odrasle, stručnim predavanjima, održavanjem konferencija, koncerata, i tome slično (Gob, A., Drouguet, N., 2007). Kako Muzej grada Zagreba u najvećem broju posjećuju upravo učenici osnovnih škola, u Grafikonu 1 vidimo da postotak posjeta učenika čini 44 posto posjetitelja muzeju, posebice njihovom uzrastu posvećujemo pozornost i prilagođavamo muzejski sadržaj. Od ukupnog broja učenika, posjetitelja muzeja, njih 47 posto sudjeluje u muzejskim radionicama.



Grafikon 1. Postotak posjetitelja u Muzeju grada Zagreba, 1.1.2017.-1.7.2017.

Dubravka Kuščević u svom radu *Kulturna baština – poticatelj dječjeg razvoja (likovni aspekt)* smatra kako je važno da odgojitelji, učitelji, holistički pristupaju obrazovanju te kako treba poticati djecu na usvajanje novih znanja, vještina, sposobnosti, vrijednosti i stavova kako bi ona mogla kompetentno odgovoriti na izazove današnjice. Uzima baštinu kao nositeljicu identiteta kako pojedinca, tako i zajednice. Kao argumente navodi da je ona dio sadržaja kulture općenito te se očituje kao nešto vrijedno i lijepo, stoga ona obogaćuje i produhovljuje ljudski

život. Ona je naslijeđe predaka, nešto što se "ljubomorno čuvalo" generacijama. Baština za nju predstavlja jedan od temelja kulturnih posebnosti različitih društvenih grupa (Kuščević, D.,2015). Diana Nenadić Bilan u svom članku *Predškolsko dijete i baština – istraživanje u muzeju* navodi problem globalizacije kulture koja postaje jednolična, jedna kultura, te se gubi kulturni pluralizam, nameće se jedan kulturni obrazac i kulturni identitet. Stoga zaključuje je da je globalna kultura kultura bez sjećanja. Upravo je to razlog da muzejski predmeti, predmeti baštine, dobivaju novu ulogu. Kako globalizacija dovodi do kulturne jednoličnosti, tako muzejski predmeti postaju dokaz inovativnosti, prilagodljivosti vremenu i prostoru, kreativnosti predaka – pripadnika pojedine kulture. Na taj način čuva se identitet i kulturni pluralizam koji nedostaje današnjici. *Muzeji kao čuvari baštine i medijatori kolektivnog iskustva prenose kulturne kodove mladim naraštajima onemogućavajući njihov zaborav i propadanje* (Nenadić Bilan, D.,2015, 500).

Likovna umjetnost i muzejska radionica

D. Kuščević razmatra vezu baština – dijete – likovnost – kreativnost kao podlogu za cjeloviti razvoj dječje osobnosti. Muzej omogućava ostvarivanje brojnih obrazovnih ciljeva, npr. upoznaje učenike s likovnim jezikom na najkvalitetnijim sadržajima kulture. Prema Kuščević, kod djece bi trebalo inzistirati na interaktivnom i iskustvenom učenju o kulturnoj baštini te primjenjivati različite pristupe, npr., interdisciplinarni, problemski i istraživački. Pomoću likovnih aktivnosti u muzejskim radionicama razvijamo kreativne i stvaralačke sposobnosti pojedinaca, a ujedno ih učimo vrijednosti kulturne baštine koja se nalazi u muzeju i potrebi njezine zaštite (Kuščević, D., 2015).

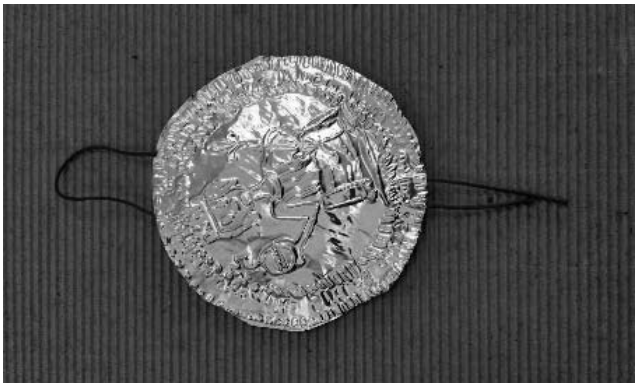
Prema D. Kuščević, *kultura čini jedinstvo odgoja, obrazovanja, znanosti i društvenog razvoja u cjelini* (Kuščević, D., 2015, 495). Muzejski djelatnici, posebice muzejski pedagozi, trebaju kod djece osvijestiti vrijednost kulturne baštine i poticati ih da budu čuvari vlastite kulture. Djeca i drugi posjetitelji nova iskustva i znanja koja su stekli u muzeju nadograđuju na prijašnja znanja. Pomoću kulturnih sadržaja djeca i učenici izgrađuju razumijevanje cjeline. Pomoću likovnih aktivnosti u muzejskim radionicama, inspiriranima kulturnom baštinom, djeca i učenici nemaju zadaću reproducirati izloženi predmet, već im je to poticaj na vlastito stvaralaštvo (Kuščević, D., 2015).

Tri primjera iz Muzeja grada Zagreba

Zlatna bula kralja Bele IV. – izrada pečata

Radionica *Zlatna bula kralja Bele IV. – izrada pečata* temelji se na temi iz stalnog postava, a govori o jednom od najvažnijih izvora za srednjovjekovnu povijest grada Zagreba. Važnost dokumenta ističe se po tome jer je to prvi službeni dokument koji govori o osnutku slobodnog kraljevskog grada Gradeca koji, zajedno sa zagrebačkim Kaptolom, čini povijesnu jezgru grada Zagreba. Nakon uvodnog razgovora muzejske pedagoginje i učenika, gdje učenici govore o znanjima koja su usvojili u školi, dobivaju zadatak da promatraju cjelinu i detalje Zlatne bule. Na muzejskoj radionici oni sami postaju graveri. Cilj je radionice da u zadanom vremenu učenici usvoje nova znanja o Zlatnoj buli, nadograđuju ih na znanja stečena u školi i primjenjuju pri izradi svog pečata. Tijekom razgovora učenici su usvojili nova znanja, stoga znaju koliko godina danas ima dokument, da zlatni pečat mogu izrađivati samo kraljevi, da medalja ima prednji i stražnji dio te da je zajedno povezana crvenom vrpcom. Učenici rade u parovima te svaki izrađuje jedan dio pečata. Radi se kombinirana likovna tehnika uz pomoć našiljene pisaljke kojom se utiskuju minijaturni likovi i slova u aluminijsku foliju već pripremljenu u obliku kruga. Učenici moraju savladati kako na metalnoj, prostorno ograničavajućoj površini napraviti puno detalja te sve smjestiti u zadani prostor. Najčešće je to prvi put da učenici rade s folijom te pri utiskivanju likova uče opreznost (folija im se pod jakim pritiskom može slomiti) i preciznost (kako smjestiti sve dijelove pečata u zadane okvire folije) pri izradi. Nakon što svi završe s radom, dvije strane pečata spajaju se pomoću crvenog konca i rupe koja se izbuši pri vrhu pečata. Putem usmene evaluacije radova, koristeći metodu pitanja i odgovora, učenici su usvojili osnovna znanja o Zlatnoj buli kralja Bele IV. – znaju godinu izdanja dokumenta i mjesto izdavanja (1242.g. u Virovitici), događaje koji su prethodili dokumentu (provala Mongola u ugarsko-hrvatsko kraljevstvo, 1241.g.), pismo i jezik kojim je pisan dokument (latinski jezik pisan goticom), zašto se dokument zove Zlatna bula (zove se po zlatnom pečatu koji visi s dokumenta privezan crvenom vrpcom) te koja je važnost pečata (dokument je pravovaljan jer se na njemu nalazi zlatni pečat s likom kralja). Kako bismo postigli osnovni cilj, učenje o kulturnoj i povijesnoj baštini grada Zagreba, koristili smo se interdisciplinarnošću – povezali smo temu iz stalnog postava muzeja sa školskim predmetima (Povijest – nastavna cjelina Hrvatska u doba Arpadovića i Anžuvinaca; Likovna kultura – iz nastavne cjeline Oblikovanje na plohi – crta-

nje; Priroda i društvo – Zagreb, glavni grad Republike Hrvatske i Matematika – iz nastavne cjeline Pisano zbrajanje i oduzimanje u skupu brojeva do milijun).



Slika 1. Radionica – Zlatna bula – rad učenika

Hrvatski narodni preporod – plesni redovi

Radionica *Hrvatski narodni preporod – plesni redovi* vezana je uz temu iz stalnog postava muzeja, a govori o razdoblju prve polovice 19.st. i o tome kako Zagreb postaje kulturno i političko središte Hrvatske. Pomoću predmeta u stalnom postavu – plesni redovi – učenici s drugačijeg aspekta uče o hrvatskom narodnom preporodu. Glavni način širenja političke misli o ujedinjenju hrvatskih zemalja na nacionalnoj osnovi odvijao se na području kulturnog djelovanja. Stoga se prikupljaju povijesni dokumenti i predmeti, pišu se i uglazbljuju pjesme (budnice, davorije), tiskaju se i distribuiraju novine na hrvatskom jeziku, osnivaju se čitaonice, istomišljenici se okupljaju u privatnim salonima ili na večernjim plesovima i zabavama. Plesni redovi knjižice su s popisom plesova koji su se izvodili u jednoj večeri. Sudionici su dobili popis plesova i malu olovku na početku večeri. Mladići su prilazili djevojkama, u pratnji roditelja ili gardedama, i molili ih za ples. Kako ne bi došlo do zabune tko s kim pleše, uz naziv plesa pisalo se ime partnera na plesni red. Sudionici radionice u razgovoru s muzejskom pedagoginjom iznose svoje dojmove iz stalnog postava muzeja koji su prethodno razgledali uz stručno vodstvo. Muzej grada Zagreba čuva veliki broj plesnih redova (knjižice s popisom plesova). U suradnji s voditeljicom Zbirke mode, modnog pribora i tekstila sudionici su na radionici vidjeli i dio predmeta koji se nalaze u depou muzeja. Sudionici su na radionici imali zadatak sami izraditi svoje plesne redove kombiniranom

likovnom tehnikom koristeći karton, škare, crni i tuš u boji. Kako je velik broj plesnih redova bio izrađen u obliku lepeze, i učenici su radili svoju lepezu s popisom plesova. Za vrijeme rada, u pozadini se mogla čuti glazba iz razdoblja hrvatskog narodnog preporoda, koja čini i dio stalnog postava muzeja. Kada su završili sa svojim radom, učenici su samostalno stvorili uporabni predmet koji mogu koristiti u svojoj svakodnevici. Radionica je primjer interdisciplinarnosti – uspostavljena je korelacija sa školskim predmetima (Hrvatski jezik – iz nastavnog područja Jezično izražavanje – slušanje i pripovijedanje, razgovor, opisivanje; Likovna kultura – iz nastavnog područja Oblikovanje na plohi – stvaranje kompozicije; Glazbena kultura – iz nastavnog područja Slušanje i upoznavanje glazbe; Povijest – iz nastavne cjeline Hrvatski narodni preporod i pojava modernih nacija u Europi; Priroda i društvo – iz nastavne cjeline Zagreb – glavni grad Republike Hrvatske), a i suradnja muzejskog osoblja (muzejskih vodiča, muzejskog pedagoga i kustosa). Cilj radionice bio je kroz jedan predmet ispričati drugačiju priču o hrvatskom narodnom preporodu i njegovim sudionicima kao dijelu zagrebačkog društvenog kruga.

Slika 2. Radionica – izrada plesnog reda

Tajne gornjogradskih coprnica

U sklopu 22. Edukativne muzejske akcije pod nazivom *Tajne* odlučeno je da se održe tematska vodstva i radionice *Tajne gornjogradskih coprnica*. Učenicima se prvo prezentira tematsko vodstvo unutar stalnog postava muzeja u periodu od 15 minuta uz pomoć muzeografskih pomagala, koje čine replike sramotne maske i sprave za mučenje. Poznata i često korištena tema u književnosti o vješticama na

Gornjem gradu prezentirana je kao dio načina kažnjavanja u prošlim vremenima na području Zagreba. Učenici se upućuju u prostor namijenjen za praktični rad. Slijedi razgovor s učenicima o tome što su vidjeli i čuli te kakvi su im bili dojmovi. Praktični dio sastoji se od izrade vlastite sramotne maske koristeći kombiniranu likovnu tehniku, trake od tvrdog papira u boji i spojnicu. Muzejska pedagoginja demonstrirala je svaki pojedini korak u izradi maske, a učenici su se s velikim oduševljenjem prihvatili izrađivanja maske te se razvilo natjecanje čija će maska biti strašnija i maštovitija. Svaki polaznik radionice izradio je svoju vlastitu sramotnu masku koju je mogao staviti na glavu. Promatranjem reakcija polaznika radionice zaključujemo da su učenici vrlo dobro upamtili bit sramotne maske. Naime, svi su je učenici nosili unutar muzeja, ali kada je muzejska pedagoginja postavila pitanje hoće li tako izaći na ulicu – svi su skinuli maske. Taj je čin znakovit po tome jer su se učenici upravo u tom trenutku mogli poistovjetiti sa svim osobama iz prošlosti koje su je morale nositi u javnosti. Muzej je postao spona povezivanja prošlosti i sadašnjosti afektivnim putem.

Slika 3. Radionica – isprobavanje sramotne maske

Zaključak

Muzej grada Zagreba čuva predmete različitih područja ljudskog djelovanja i bivanja u okviru područja grada Zagreba. Stoga je muzej plodno tlo za buđenje i razvitak dječje radoznalosti, mašte i kreativnosti. Radionice koje smo opisali u ovom radu primjeri su interdisciplinarnosti različitih školskih predmeta (Hrvatski jezik, Matematika, Priroda i društvo, Povijest, Likovna kultura, Glazbena

kultura), a najčešće se korelira s likovnim stvaralaštvom. Cilj je radionica da uz pomoć različitih likovnih tehnika i praktičnog rada sudionici dobiju uvid u predmete baštine koja se čuva u muzeju, da na zanimljiv i interaktivan način steknu određena znanja i vještine te da se u prostoru muzeja osjećaju ugodno i da se požele vratiti. Stoga odabiremo teme koje su ujedno dio baštine koje muzej čuva, a povezane su izravno ili neizravno sa školskim kurikulumom. Neizostavno je da se djeca, učenici, ugodno osjećaju u muzeju, da im bude, prije svega, zanimljivo te da muzej nudi autentičnost i jedinstvenost. U vremenu globalizacije i masovne kulture muzej postaje mjesto koje čuva i interpretira predmete baštine koji su specifični za određeno povijesno razdoblje, za određenu kulturu, za određeno podneblje i neponovljivi su.

Literatura

Dobronić, L. (1992). *Slobodni i kraljevski grad Zagreb*. Zagreb: Školska knjiga.

Drouguet, N. Gob, A. (2007). *Muzeologija. Povijest, razvitak, izazovi današnjice*. Zagreb: Antibarbarus.

Đilas, M. (2001). Likovna radionica 2000 kapljica…akvarel. U: *I. Skup muzejskih pedagoga Hrvatske s međunarodnim sudjelovanjem. Zbornik radova.* (ur. Škarić, M.) Pula: Hrvatsko muzejsko društvo, 159-162.

Grgurić, N. Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.

Jakubin, M. (1999). *Likovni jezik i likovne tehnike. Temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.

Mataija, T. Vlah, N. (2016). Uloga kreativnog umjetničkog izražavanja u komuniciranju baštine: planiranje, realizacija i evaluacija muzejske radionice. U: *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* (Ur. Jerković, B. Škojo, T.), Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku, 456-467.

Klaić, N. (1982). *Zagreb u srednjem vijeku*. Zagreb: SNL.

Kostović-Vranješ, V. (2015). Baština – polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64, 439-452.

Kučinić, Viktor (1940): Czoperniczki Czeh. *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 2: 79-90.

Kučinić, Viktor (1940): Czoperniczki Czeh. *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 4: 118-126.

Kučinić, Viktor (1940): Czoperniczki Czeh. *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 5: 156-168.

Kučinić, Viktor (1940): Czoperniczki Czeh. *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 6: 194-199.

Kučinić, Viktor (1940): Czoperniczki Czeh. *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 7: 215-229.

Kučinić, Viktor (1940): Czoperniczki Czeh. *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 8: 255-266.

Kučinić, Viktor (1940): Czoperniczki Czeh. *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 9: 293-304.

Kučinić, Viktor (1940): Czoperniczki Czeh. *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 10-11: 328-340.

Kučinić, Viktor (1940): Czoperniczki Czeh. *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 12: 387-397.

Kučinić, Viktor (1941). Czoperniczki Czeh, *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 1-2: 8. – 16.

Kučinić, Viktor (1941). Czoperniczki Czeh, *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 3: 65 – 76.

Kučinić, Viktor (1941).Czoperniczki Czeh, *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 3: 109 – 122.

Kučinić, Viktor (1941).Czoperniczki Czeh, *Revija društva Zagrepčana Zagreb*, 6-7: 168– 175.

Kuščević, D. (2015). Kulturna baština – poticatelj dječjeg razvoja (likovni aspekt). *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64, 479-491.

Leiner, V. (1998). Put pod noge. *Vijesti muzealaca i konzervatora*, 1/2, 10-15.

Maroević, I. (1993.) *Uvod u muzeologiju*. Zagreb: Zavod za informacijske studije.

Nenadić-Bilan, D. (2015). Predškolsko dijete i baština – istraživanje u muzeju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64, 492-503.

Premerl, Nada. (1974).“Novi narodni valceri pravnikom posvetjeni...”. O plesnim zabavama Zagreba u prošlom stoljeću. *Kaj-časopis za kulturu i prosvjetu*, 7,101-113.

Premerl, Nada. (1974). Ples kao oblik društvenog života u prošlosti Zagreba. Zbirka plesnih redova u Muzeju grada Zagreba. *Iz starog i novog Zagreba*, 5, 139-149.

Stančić, N.,ur. (1985). *Hrvatski narodni preporod 1790.-1848. Hrvatska u vrijeme Ilirskog pokreta*. Zagreb: Muzej za umjetnost i obrt.

Stublić, Z., ur. (1992). *Zlatna bula 1242-1992.* Zagreb: Muzej grada Zagreba.

Trampuž, Lj. (2004). Kako do mislene zvezde med muzejskim predmetom in obiskovalci?. U: *III. Skup muzejskih pedagoga Hrvatske s međunarodnim sudjelovanjem. Zbornik radova*. (ur. Kletečki, E.), Vukovar: Hrvatsko muzejsko društvo, 181-187.

Vukelić, D. (2009). Progoni vještica na zagrebačkom području. *Hrvatska revija*, 3: 88. – 92.

PEDAGOGY AND ART IN MUSEUM EXAMPLES FROM THE ZAGREB CITY MUSEUM

Abstract

Museums are keepers of cultural and historical memory of the past, present and people who lived before us. Teaching the new generations about the preservation of the cultural and natural heritage for future generations to come is the common goal of school teachers, museum curators and museum educators as well as society as a whole. An important part of museum education of youngsters is art education. Observing the children in the museum education workshops we tried to find out whether different art techniques and materials are helping children to memorize the objects they saw and connect them with the stories they heard. Using three workshop examples: The golden bull, Croatian National Movement – Dance cards and The Secrets of Upper town Witches; we asked ourselves did the workshops achieve their goals. Participating actively in the workshops, we analyzed children's artwork and photographic material taken during the workshops. Using conversation to summarize our workshop we could determine that the children memorized the topic of the workshop and what we talked about as well as how they liked the workshop and if they wanted to come again. The goal of the paper is to show the connectivity and synergy between learning and art as a means of saving the cultural and historical heritage for future generations. The results have shown that children react positively to creative thinking and use art as a means of learning about a new topic. Our conclusion is that the museum has a positive role in developing children's creative thinking and expression using art workshops where children, unencumbered by grades and school rules, can let their imagination rule.

Keywords: art, museum workshop, museum pedagogy, cultural heritage

KRIZA UMJETNIČKOG ODGOJA U ERI STEM REVOLUCIJE

Darko Samardžić
Osnovna škola Vladimira Nazora Nova Bukovica
Hrvatska

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 37(7+50)

Sažetak

Svijet je na pragu četvrte industrijske revolucije koja će stubokom izmijeniti način života. Milijuni ljudi već su "umreženi" pomoću svojih mobilnih uređaja, znanje je sve pristupačnije, a umjetna inteligencija već upravlja autonomnim automobilima i računalnim programima. U smjeru četvrte industrijske revolucije kreće se obrazovni sustav u kojem se prirodne znanosti nastoje popularizirati kroz STEM područje, odnosno kroz skupinu prirodnih nastavnih predmeta. S ciljem poučavanja učenika modernim tehnologijama i razvijanja njihovih digitalnih kompetencija, u Hrvatskoj su se pojavili hvalevrijedni projekti vezani uz to područje. S obzirom na iznimno visoku usredotočenost na razvoj STEM područja u školama, postavlja se pitanje što je s ostalim područjima odgoja i obrazovanja, u ovom slučaju s umjetničkim odgojem.

U radu je predstavljena kriza umjetničkog odgoja do koje dolazi zbog usmjerenosti na razvijanje STEM područja. Rezultat krize jest smanjen interes za umjetnost te marginalizacija umjetničkog odgoja. Prikazana je važnost koju umjetnički odgoj ima u razvoju pojedinca. Cilj je istraživanja ukazati na potrebu uravnoteženosti umjetničkog i STEM područja. Rezultat uravnoteženosti jest komplementaran odnos u kojem umjetnički odgoj, razvijanjem cjelovite ličnosti, ima potencijal potaknuti na drukčije oblike razmišljanja koji mogu doprinijeti inovacijama u STEM području.

Ključne riječi: komplementarnost, kriza, STEM područje, umjetnički odgoj

Uvod

Promjene koje zahvaćaju obrazovne sustave diljem svijeta pod utjecajem su globalizacije, razvoja tehnologije i industrijalizacije. Svjesni promjena koje dolaze, tvorci obrazovnih politika u središte obrazovnog procesa stavljaju vještine potrebne za tržište rada 21. stoljeća. Pojedinac se obrazuje za budućnost, a ne odgaja se sada. Uz sveopću krizu vrijednosti i nedostatak odgoja, u fokus obrazovanja dolazi STEM područje koje je ponuđeno kao rješenje za nadolazeću četvrtu industrijsku revoluciju. Četvrta industrijska revolucija donosi neizvjesnost te zahtijeva fleksibilnost i spremnost za nove izazove. Uvjeti rada sve su složeniji, znanje više nije dovoljno jer ono što je danas naučeno, već sutra je zastarjelo. STEM područje poučava vještinama koje su potrebne u visokotehnološkom dobu i opravdano se nalazi u strategijama kojima je cilj reformirati obrazovanje za budućnost. Međutim, pretjerana usmjerenost na STEM područje dovela je do nepravednog zanemarivanja umjetničkog odgoja. Umjetnički je odgoj marginaliziran, a njegov doprinos koji može ostvariti kroz različite dimenzije djelovanja zanemaren je. Upravo umjetnički odgoj može odgovoriti na pitanje nedostatka vrijednosti u obrazovanju koje su prijeko potrebne. Bogatstvo je umjetničkog odgoja što poučava drukčijim perspektivama i inovativnosti što su, uz kompetencije usvojene u STEM području, vještine pomoću kojih se pojedinac može nositi s fleksibilnošću doba koje je pred nama. Zbog zanemarivanja važnosti umjetničkog odgoja, nametnula se potreba za istraživanjem kako je došlo do njegova pada te ima li umjetnički odgoj budućnost u predstojećem tehnološkom dobu koje je STEM područje već okupiralo.

Polazište i cilj umjetničkog odgoja

Crteži na zidovima spilja u Altamiri i Lascauxu te različiti prikazi ljudskih figura kao što je Venera iz Willendorfa, vjerojatno su najpoznatiji prikazi ljudske umjetnosti koji pripadaju razdoblju prapovijesti. Ovakvi i slični pronalasci svjedoče da je umjetnost u ljudskoj civilizaciji prisutna već tisućama godina. Cilj prvih umjetnina bio je "ukrotiti" tajne životne sile koje tadašnji čovjek nije shvaćao (Stefanović, A. V., 1967). Vremenom, umjetnost dobiva različite funkcije, mijenjaju se stilovi i ideje te pojavljuju razne umjetničke prakse. Umjetnost se grana na kazalište, književnost, glazbu, slikarstvo, kiparstvo, arhitekturu, fotografiju, film, performans te strip, a svaka se navedena vrsta dalje dijeli na svoje podvrste

(Pećnjak, D., 2013). Umjetnost u svojim raznim oblicima postaje neizostavan čimbenik društva i kulture.

Usporedo s razvojem umjetnosti stvara se teorija o umjetničkom odgoju. Početci umjetničkog odgoja vode do antike, kada su se njegovale umjetničke discipline te se težilo ljepoti i dobroti (*kalokagatija*). Platon je umjetnički odgoj smatrao neizostavnim dijelom odgoja slobodnog čovjeka. Umjetnost omogućuje postizanje unutrašnjeg sklada ličnosti pojedinca. Platonovo mišljenje o umjetničkom odgoju dijeli Aristotel, koji smatra da umjetnički odgoj omogućuje razlikovanje dobrog od lošeg. Umjetnički sadržaji prisutni su u rimskim školama te kroz srednji vijek, ali procvat doživljavaju za vrijeme humanizma i renesanse, kada dolazi do reafirmacije lijepoga u odgoju. Važnost umjetnosti u razvoju pojedinca isticali su filozof A. Comte i J. F. Herbart, a istaknutu ulogu u odgoju za umjetnost imao je *Pokret za umjetnički odgoj,* nastao u Engleskoj, koji se proširio i na druge europske zemlje (Mendeš, B., Hicel, I., Pivac, D., 2012). Povjesničar umjetnosti, Herbert Read, poticao je umjetnost u obrazovanju jer je vjerovao da umjetnost prožima sve aspekte života. Prema Readu, djeca imaju urođenu potrebu za komuniciranjem i izražavanjem osjećaja, promatranjem osvještavaju vlastite osjećaje te se uče cijeniti i interpretirati izraze iz okoline (Read, H., 1967). John Dewey povezuje umjetnost s inteligencijom, zbog čega smatra da je umjetnosti mjesto u obrazovanju. Umjetnički se odgoj ne događa sam od sebe, već se mora poučavati te biti usmjeren prema sposobnostima i interesima učenika (Cannatella, H., 2008).

Smjernice za umjetnički odgoj dao je UNESCO (2006). U dokumentu se ističe da umjetnički odgoj ima presudnu ulogu u poboljšanju kvalitete odgoja te izgradnji kreativnog i kulturno svjesnog društva. Istaknute su odredbe *Opće deklaracije o ljudskim pravima,* prema kojima svaki pripadnik društva ima pravo ostvariti svoja kulturna prava, razvijati svoju osobnost te uživati u umjetnosti. Cjeloviti razvoj djetetove osobnosti potiče *Konvencija o pravima djeteta,* prema kojoj dijete ima pravo na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnostima. Kulturna svijest i izražavanje, odnosno "*svijest o važnosti stvaralačkog izražavanja ideja, iskustva i emocija u nizu umjetnosti i medija"* (MZOŠ, 2011, 17), navedena je kao jedna od temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK). Svrha umjetničkog područja NOK–a jest "*osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i aktivan odgovor na umjetnost svojim sudjelovanjem"* (MZOŠ, 2011, 209), učiti o umjetničkim sadržajima i razumjeti ih te se naučiti umjetnički izražavati. Umjetničko područje, prema NOK–u, obuhvaća vizualne umjetnosti i dizajn, glazbenu kulturu i umjetnost, filmsku i

medijsku kulturu i umjetnost, dramsku kulturu i umjetnost te umjetnost pokreta i plesa.

Sa željom oblikovanja stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće, UNESCO (2006) je odredio ciljeve umjetničkog odgoja. Djetetu je prvenstveno potrebno omogućiti pravo na odgoj i sudjelovanje u kulturnom i umjetničkom životu. Cilj je umjetničkog odgoja razvitak individualnih sposobnosti, odnosno smisla za stvaralaštvo, inicijativu, imaginaciju, emocionalnu inteligenciju, moralnost, sposobnost kritičkog mišljenja, samostalnost te slobodu mišljenja. Umjetnički odgoj poboljšava kvalitetu odgoja jer omogućuje stjecanje sposobnosti potrebnih za funkcioniranje u zajednici. Poznavanjem umjetnosti promiče se kulturna raznolikost jer svaka kultura posjeduje vlastiti umjetnički izraz. Ciljevi umjetničkog područja u NOK-u imaju slično polazište kao navedeni ciljevi prema UNESCO-u. Odnose se na razvijanje svijesti za umjetničke forme, usvajanje temeljnih znanja i stjecanje pozitivnog odnosa prema kulturi, vrednovanje umjetničkih djela, stjecanje osnova umjetničke pismenosti, razvijanje opažanja pomoću osjetila, razvijanje samopoštovanja i samopouzdanja, stvaranje pozitivnog stava prema estetici i kulturi itd. (MZOŠ, 2011). Denac (2014) primarnim ciljem umjetničkog odgoja smatra razvijanje vještina prepoznavanja lijepoga, nakon čega slijedi doživljaj umjetnosti te osjećaji koje umjetnost pobuđuje u promatraču. Umjetničkim stvaralaštvom potrebno je razviti kreativne sposobnosti, a stjecanjem znanja o umjetnosti i određivanjem kriterija pojedinac će naučiti vrednovati umjetnička djela.

Utemeljenost i potreba za umjetničkim odgojem

McCarthy i suradnici (2005) navode da, uz intrinzično zadovoljstvo koje pruža, umjetnost na dubljoj razini povezuje ljude sa svijetom, pruža im drukčiji pogled na stvarnost te stvara čvršće veze unutar zajednice. Prema istraživanju Burton, Horowitz i Abelesa (1999), učenici koji su uključeni u umjetničke programe kreativniji su, nude više rješenja za postavljene probleme te originalnost u rješavanju problema, detaljnije percipiraju svoju okolinu i otvoreniji su za nove mogućnosti koje su podloga za implementaciju originalnih ideja. Umjetnički odgoj doprinosi izražavanju misli i ideja, potiče maštu te ohrabruje učenike u pokazivanju svojih sposobnosti i postignuća pred vršnjacima, roditeljima i zajednicom. Umjetnički odgoj djeluje motivirajuće i na učitelje jer su zainteresiraniji za svoj rad, skloniji su unositi inovacije u nastavu i imaju bolje profesionalne odnose s drugim učiteljima. Gullatt (2007) navodi istraživanje prema kojem je 73% ispitanika potvrdilo da je umjetnički odgoj potreban zbog cjelovitosti razvitka pojedinca te poticanja

kreativnosti i izražavanja. Studija je pokazala da umjetnički odgoj razvija vještine slušanja i razmišljanja koje su nužne za rješavanje problema i donošenje odluka, a učenici postaju aktivni, motivirani i suradljivi te su skloniji poduzimanju rizika. Istraživanje provedeno u Missouriju u Sjedinjenim Američkim Državama potvrdilo je pozitivno djelovanje umjetničkog odgoja na učenike. Učenici upisani u više nastavnih predmeta iz umjetničkog područja imali su manje izrečenih pedagoških mjera za neprihvatljiva ponašanja. U školama gdje je umjetnički odgoj naglašeniji učenici su imali i manji broj izostanaka (Scheuler, L., 2010).

Utječe li umjetnički odgoj na obrazovna postignuća učenika tema je raznih istraživanja. Utvrđeno je da učenici koji su uključeni u umjetnički odgoj postižu bolja obrazovna postignuća iz matematičke i čitalačke pismenosti te su skloniji nastavku školovanja. Rezultati longitudinalnog istraživanja o utjecaju umjetničkog odgoja na postizanje uspjeha ukazali su na snažnu vezu između umjetničkog odgoja i akademskog uspjeha. Učenici koji su pohađali umjetnički odgoj češće su nastavljali svoje obrazovanje, završili fakultet, zaposlili se te volontirali u svojim zajednicama (PCAH, 2011). Istraživanje iz Missourija potvrđuje da sudjelovanje učenika u umjetničkom području djeluje pozitivno na rezultate iz Matematike, odnosno da bolje rezultate imaju oni učenici koji su bili uključeni u umjetničko područje (Scheuler, L., 2010). Eisner (1998) se u svom radu bavio pitanjem utjecaja umjetničkog odgoja na obrazovna postignuća učenika. Analizirao je nekoliko istraživanja koja su provedena od 1986. do 1996. godine te se bave navedenim pitanjem. Pojedina je istraživanja smatrao nedovoljno uvjerljivima te je doveo u pitanje njihovu valjanost. Eisner zaključuje da je utjecaj umjetničkog odgoja najsnažniji kada se ciljano koristi za podizanje obrazovnih postignuća učenika u čitanju i pisanju. U nastavku rada savjetuje kako provesti eksperimentalno istraživanje koje bi pružilo pouzdane podatke. Kao jednu od uloga umjetničkog obrazovanja Eisner je naveo utjecaj umjetničkog odgoja na poboljšanje obrazovnih postignuća učenika te naglašava da je primarna uloga umjetničkog odgoja – umjetnost, a poboljšanja obrazovnih postignuća učenika dobrodošla su pojava koja ne smije postati važnija od same umjetnosti jer bi se na taj način umjetnički odgoj vrednovao samo kao doprinos u poboljšanju rezultata drugih područja (Eisner, W. E., 1998).

Popularizacija STEM područja

Akronim STEM naziv je za znanost, tehnologiju, inženjerstvo i matematiku, a u hrvatskim školama obuhvaća nastavne predmete Kemije, Biologije, Fizike i Matematike. Skraćenica dolazi od engleskih riječi – *science, technology, engineering i mathematics*. Pojam *STEM revolucija* odnosi se na popularizaciju područja prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti te informatike kroz projekte kao što je CARNet–ov projekt *e–Škole* (CARNet, 2017) ili projekt udruge Institut za Razvoj i Inovativnost Mladih. Cilj projekta *BBC micro:bit – STEM revolucija u školama* udruge IRIM jest reforma školstva kroz upotrebu najmodernije tehnologije u školama (IRIM, 2017). Koncept STEM–a prvotno je korišten u industriji, ali se s vremenom probija do obrazovanja. Tehnološki napredak podrazumijevao je stvaranje novih obrazovnih programa koji su se temeljili upravo na STEM području. Povijesni događaji kao što su Drugi svjetski rat i lansiranje *Sputnika* ubrzali su povezivanje industrije sa znanstvenicima, matematičarima, inženjerima te obrazovnim sektorom, što je pogodovalo razvoju STEM–a (White, D. W., 2014).

STEM se ističe kao važan čimbenik u postizanju ekonomske vitalnosti i gospodarskog rasta nacije, a STEM kompetencije služe kao priprema za nastavak obrazovanja ili za tržište rada (NGA, 2008). U dokumentu Ureda za obrazovanje Hong Konga navedeno je da STEM područje u obrazovanju koristi učenicima, učiteljima, voditeljima škola i ostalim relevantnim dionicima, pa čak i Hong Kongu kao regiji. Kroz STEM područje jačaju se znanja i vještine učenika za rješavanje problema, razvijaju se kreativnost i suradnja te se oslobađa potencijal za inovacije. Učitelji se imaju priliku usavršiti i produbiti svoje znanje suradnjom sa stručnjacima iz STEM područja, a voditelji škola implementirati STEM područje prema školskim potrebama i interesima učenika (EDB, 2016). *European Schoolnet* – europska mreža koju sačinjava trideset ministarstava obrazovanja, ističe da je potrebno povećati udio učenika koji će se odlučiti za STEM studij i za STEM karijere. Kroz STEM područje učenici definiranjem pitanja i problema, prikupljanjem i organiziranjem podataka, donošenjem zaključaka i primjenom naučenog u novim situacijama savladavaju vještinu rješavanja problema. Kreativnim korištenjem znanosti, matematike i tehnologije te primjenom u industrijskom dizajnu razvijaju se inovacije. Razvijanjem inicijativnosti i samopouzdanja učenici će razviti odlučnost u postavljanju i ostvarivanju ciljeva. Jedna je od ključnih vještina koja se razvija kroz STEM područje logičko razmišljanje, odnosno racionalna i logička primjena znanstvenih zakonitosti u razvijanju ino-

vacija. Razvijanjem tehnološke pismenosti učenici će usvojiti vještine potrebne za korištenje tehnologije (Joyce, A., Dzoga, M., 2012).

Kriza umjetničkog odgoja

Davis (2008, 24) nabraja najistaknutije razloge zašto umjetničkom odgoju nije mjesto u školi: "*Umjetnost je lijepa, ali je bespotrebna. U školi nema vremena za umjetnički odgoj jer jedva ima vremena za predmete koji su uistinu važni. Postignuća umjetničkog odgoja se ne mogu izmjeriti što u vremenu standardiziranog testiranja nije prihvatljivo. Umjetnički odgoj koristan je samo onim učenicima koji su nadareni za umjetnost i koji u umjetnosti mogu ostvariti karijeru. Umjetnost će preživjeti u zajednici ako se izbaci iz škola."* Navedeni razlozi svjedoče o marginalizaciji umjetnosti i umjetničkog odgoja. Gullatt (2007) navodi da je lansiranjem *Sputnika* 1957. započeo "pad" umjetnosti jer se u prvi plan probijaju matematika i znanost, a umjetnički odgoj postaje suvišan. Unatoč dokazanoj vrijednosti umjetničkog odgoja, mišljenje da je suvišan i danas ima svoje pobornike. Uzevši u obzir teoriju višestrukih inteligencija, autor teorije, Howard Gardner, smatra da se vrednovanje postignuća učenika previše oslanja na standardizirane testove koji se najčešće temelje na verbalno–lingvističkoj i logičko–matematičkoj inteligenciji, dok su ostale vrste inteligencije, kao što su vizualna ili glazbena, zanemarene (Gardner, 1999, prema Gullatt, D.E., 2007). Ako su učenici uspješni u području verbalno–lingvističke ili logičko–matematičke inteligencije, smatrat će se inteligentnima i uspješnima te će postizati bolja obrazovna postignuća, dok će učenici koji pokazuju sklonost ostalim vrstama inteligencije najčešće biti neshvaćeni. Umjetnički je odgoj pred velikim izazovom u tehnološkom dobu. U SAD–u se vode rasprave treba li umjetnički odgoj biti sastavni dio školskog kurikuluma ili bi financijska sredstva trebalo usmjeriti u druga, "korisnija" područja kao što su matematika ili znanost (Nderu–Boddington, E., 2008). Reformski pokreti vođeni ekonomskim čimbenicima najčešći su zagovaratelji ukidanja umjetničkog odgoja u školama. Poboljšanja obrazovnih postignuća učenika nastoje se poboljšati kratkoročnim ciljevima u kojima nema mjesta za umjetnički odgoj (Stapleton, 1998, prema Nderu–Boddington, E., 2008). Pretjerani racionalizam i promoviranje isključivo kognitivnog razvoja djeteta ojačat će poziciju STEM područja, a oslabiti ulogu umjetničkog odgoja u školama, što se, uostalom, već i događa,

Nacionalni centar za obrazovanje u SAD–u proveo je istraživanje o umjetničkom odgoju u državnim osnovnim i srednjim školama. U urbanim područjima umjetnički je odgoj u opadanju, zbog čega su Glazbena i Likovna kultura izvan dosega

većini učenika. Godine 1999. svi su učenici u osnovnim školama imali glazbene programe, da bi deset godina kasnije postotak škola u kojima se održavaju glazbeni programi pao na 81%. U opadanju su likovni programi, ples i drama. Godine 1999. približno 20% škola imalo je dramske programe, da bi taj postotak samo deset godina kasnije iznosio 4% (Parsad, B., Spiegelman, M., 2012). Nacionalno izvješće o stanju umjetničkog odgoja u SAD–u otkrilo je nedostatak umjetničkog odgoja u školama. Približno 15% učenika osnovnih škola nije imalo nikakvu vizualnu umjetnost, a trećini učenika koji su pohađali vizualnu umjetnost predavao je nestručni učitelj. Glazbena je umjetnost dobro zastupljena jer se nalazi u 97% škola. Ples i drama teško pronalaze svoje mjesto u osnovnim školama jer više od 50% škola nema plesne programe, a 20% škola nema dramske programe (Carey i sur., 1995, prema Gullatt, D. E., 2007).

Sveučilište u Warwicku objavilo je rezultate jednogodišnjeg istraživanja britanskog obrazovnog sustava. U izvješću istraživanja istaknuta je zabrinutost jer obrazovni sustav ne udovoljava zahtjevima kreativne i kulturne industrije te zanemaruje potrebe za inovacijama. Obrazovanje ne potiče kreativnost te je pretjerano usmjereno na STEM područje, koje je ujedno "krivac" za pad umjetničkog odgoja u školama. Financijski izdatci za umjetnički odgoj smanjeni su, a povećani su za standardizirana testiranja. Rezultat je navedene politike provođenje umjetničkog odgoja kao izvanškolske aktivnosti koja je dostupna samo onim obiteljima koje to mogu priuštiti svojoj djeci. O padu popularnosti umjetničkog odgoja u Ujedinjenom Kraljevstvu svjedoče *GCSE (General Certificate of Secondary Education)* ispiti koji se najčešće polažu nakon dvije godine srednjoškolskog obrazovanja. U razdoblju od deset godina, od 2003. do 2013. godine, broj učenika koji se prijavljuju za polaganje ispita vezanih uz dizajn i tehnologiju pao je za 50%, dok se za dramu prijavljuje 23%, a za obrte 25% učenika manje. Od godine 2010. broj učitelja i nastavnih sati dizajna i tehnologije smanjili su se za 11%, učitelja drame je 8% manje, dok se broj sati smanjio za 4%. Nastavni sati umjetnosti i dizajna smanjeni su za 6%, a broj učitelja smanjio se za 4% (The Warwick Commission, 2015). Službeni rezultati *GCSE* ispita iz 2017. godine potvrđuju da je interes za umjetničko područje i dalje u padu. Broj prijavljenih za ispite iz umjetničkog i kreativnog područja pao je za 8,4%, unatoč cjelokupnom porastu broja učenika prijavljenih za *GCSE* ispite od 4%. Dizajn i tehnologija bilježe pad od 10,9%, a dramsko područje i glazba za 9%, odnosno 7,7% (Romer, 2017). Poticanje STEM područja prioritet je britanskih vlada još od 2002. godine, a kao rezultat navodi se povećanje broja učenika koji se odlučuju za studij matematike, fizike, biologije ili kemije. Uvođenjem *EBacc (English Baccalaureate)* indikatora uspješnosti škola važnost umjetničkog odgoja dodatno je umanjena. *EBacc* obuhvaća

engleski jezik, matematiku, povijest ili geografiju, znanost i moderne jezike, dok umjetnički odgoj pripada "predmetima drugog reda". Uvođenje *EBacc* skupine predmeta označilo je još veće prioritiziranje STEM područja na trošak ostalih predmeta. U istraživanju provedenom u srednjim školama okruga Norfolk, 72% učitelja prijavilo je pad u pohađanju umjetnosti i dizajna te je sve veći broj učenika koji nemaju osnove crtanja i slikanja. Smatra se da će ovakva politika imati razarajući učinak na umjetnički odgoj u školama, ali i na gospodarstvo jer nedostatak umjetničkog odgoja ugrozit će umjetničku i kreativnu industriju, čija vrijednost na ekonomskom tržištu Ujedinjenog Kraljevstva iznosi 84 milijarde funti i koja zapošljava 1,7 milijuna Britanaca. (Last, 2017).

Umjetnički odgoj zanemaren je i u Hrvatskoj. Početak njegova "pada" nije vezan uz STEM revoluciju, ali danas je itekako zapostavljen dok u javnosti dominiraju STEM revolucija i robotika. Rasterećenje nastavnog programa započelo je devedesetih godina, kada je smanjen broj sati Likovne, Glazbene i Tehničke kulture. Članice Udruge za promicanje vizualne kulture *Odgoj pažnje* nastoje potaknuti debatu o uvođenju još jednog sata Likovne kulture. Navode da promjene koje je potrebno provesti u obrazovnom sustavu uglavnom ne obuhvaćaju likovnu/vizualnu kulturu. Između satnice Likovne kulture u Hrvatskoj i većini drugih zemalja Europske unije velika je razlika. U hrvatskim školama učenici imaju jedan sat Likovne kulture tjedno, a prosjek EU kreće se između 2 do 4 sata tjedno. Tijekom osnovne škole učenici u Hrvatskoj imaju 280 sati Likovne kulture, a učenici u Sloveniji i Slovačkoj po 455 sati. Finska i Švedska su nedohvatljive te imaju 1120, odnosno 1680 sati Likovne kulture kroz osnovnu školu (Tomljanović, 2012).

Osim umjetničkog područja, kriza je zahvatila kulturu i humanističko područje, o čemu svjedoči situacija u visokom obrazovanju. Sveučilište Stanford u Kaliforniji svjetski je poznato i ugledno sveučilište. Nudi širok izbor programa, razrađen sustav školarina i pristup najnovijoj tehnologiji. Ono što Stanfordu nedostaje su studenti humanističkog usmjerenja, a razlog je tomu potiskivanje humanističkih programa od prirodnih i tehničkih znanosti. Slična se situacija događa na Sveučilištu Edinboro u Pennsylvaniji, koje je zbog nedostatka interesa moralo ukinuti neke od svojih programa, primjerice filozofiju, svjetske jezike i kulturu. Harvard je kroz posljednjih deset godina izgubio 20% studenata u humanističkom području. Američka akademija zadužena za umjetnost i znanost izdala je izvješće u kojemu kritizira smanjenje financijskih sredstava za humanističke znanosti te njihovo zanemarivanje zbog prirodnih i tehničkih znanosti. Sveučilišta su pod pritiskom jer postoje određeni zahtjevi administracije da se popularizira STEM područje u koje se puno ulaže jer o njemu ovisi produktivnost države (Lewin, T.,

2013). Analiza Nacionalnog centra za obrazovnu statistiku u Sjedinjenim Američkim Državama pokazala je da su od 2010. do 2014. godine studiji vezani uz matematiku, inženjerstvo, znanost i tehnologiju u porastu jer studenti smatraju da će im ovakav studij donijeti bolju i više plaćenu karijeru. Unatoč razvoju studija u STEM području, osjetan je nedostatak kritičkog razmišljanja u studenata, a kao rješenje navodi se dodavanje komponenti umjetničkog odgoja u STEM kurikulum (Burrow, G., 2015).

Zaključak

Usporedbom obrazovnih ishoda umjetničkog i STEM područja mogu se uočiti određene sličnosti. STEM područje, koje se smatra pokretačem ekonomskog rasta i konkurentnosti zemlje, radi na jačanju vještine rješavanja problema, razvija kreativnost i inovativnost. S druge strane, učenici koji su uključeni u umjetnički odgoj kreativniji su te nude originalna rješenja za postavljene probleme. Ako se uzme u obzir da su istraživanja navedena u ovome radu potvrdila da umjetnički odgoj može utjecati na obrazovna postignuća učenika te na rezultate iz Matematike, koja je jedno od područja STEM–a, jasno je da između umjetničkog odgoja i STEM–a postoji komplementaran odnos. Michelle Land (2013) u svome radu govori o STEAM –u, odnosno o dodavanju umjetnosti (*art*) u STEM područje. Iako se poslovi u STEM području otvaraju triput brže nego u ostatku ekonomije, nedostaje kvalificiranih radnika. Autorica tvrdi da STEM područje nije dovoljno privlačno te da se može popularizirati dodavanjem umjetničkog odgoja. Na taj način, generacije koje dolaze moći će izraziti svoju osobnost čak i u STEM području. Umjetnički odgoj, njegujući drukčiji oblik razmišljanja i jedinstven pogled na okolinu, može doprinijeti u razvoju inovacija koje su nužno potrebne za prosperitetno 21. stoljeće. Komplementaran odnos umjetničkog odgoja i STEM–a može se sažeti u sljedeći citat: "*Do napretka ne dolazi samo zbog tehnologije, već zbog miješanja tehnologije i kreativnog razmišljanja kroz umjetnost i dizajn.*" (Land, M. H, 2013, 548). Iako vještine koje umjetnički odgoj razvija mogu pomoći razvoju STEM područja, potrebno je sjetiti se Eisnerova upozorenja da doprinos umjetničkog odgoja drugim područjima ne smije potkopati njegovu pravu vrijednost, a to je jedinstven doprinos odgoju i obrazovanju te obogaćivanju duha pojedinca. Umjetnički odgoj morao bi pronaći svoju ulogu u razvoju cjelokupnog ljudskog bića jer djeluje na tjelesni, spoznajni i socijalno-emocionalni razvoj. Livazović navodi da se umjetnički odgoj *"ne usmjerava samo na poticanje kreativnosti ili stvaralaštva homo estetikusa, već istovremeno pomaže razvoju intelektualnih i radnih sposobnosti, složene motorike, izgrađivanja voljnih osobina,*

moralnih i estetskih svojstava te crta osobnosti i karaktera" (Livazović, 2016, 413). Jedna je od uloga školstva pripremiti učenike za tržište rada, iako je teško pretpostaviti kako će budućnost izgledati. Poslovi za koje se učenici obrazuju danas možda neće postojati za desetak godina. Znanja su prolazna, ali vještine ostaju. Stoga je učenike potrebno podučiti vještinama koje će im pomoći u prilagodbi za svijet 21. stoljeća, a tu ulogu može imati umjetnički odgoj koji daje podlogu za kreativno i originalno razmišljanje.

Literatura

Burrow, G. (2015). STEM Up, Humanities Down: New Analysis of Growing & Declining Program Completions. http://www.economicmodeling.com/. Preuzeto 15. kolovoza 2017. s http://www.economicmodeling.com/2015/09/03/stem-up-humanities-down-new-analysis-of-growing-declining-program-completions/

Burton, J., Horowitz, R., Abeles, H. (1999). Learning In and Through the Arts:

Curriculum Implications. U: *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*

(Edward B. Fiske), Chicago: John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, 35-46.

Cannatella, H. (2008). *The Richness of Art Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

CARNet (2017). e-Škole: uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola (pilotprojekt).

Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet.

Davis, J. H. (2008). *Why our schools need the arts.* New York: Teachers College Press.

Denac, O. (2014). The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling.

Creative Education, 5, 1714-1719.

EDB (2016). Report on Promotion of STEM Education: Unleashing Potential in Innovation. Hong Kong Education Bureau. Hong Kong: Education Bureau.

Eisner, W. E. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Arts Education Policy Review*, 100 (1), 32-38.

Gullatt, D. E. (2007). Research Links the Arts with Student Academic Gains. *The Educational Forum,* 71, 211-220.

IRIM (2017). BBC micro:bit – STEM revolucija. http://croatianmakers.hr/hr/naslovnica/.

Preuzeto 1. rujna 2017. s: http://croatianmakers.hr/hr/stem-revolucija/.

Joyce, A., Dzoga, M. (2012). Science, technology, engineering and mathematics education: Overcoming challenges in Europe. European Schoolnet. http://www.ingenious-science.eu/web/guest. Preuzeto 14. kolovoza 2017. s: http://www.ingenious-science.eu/c/document_library/get_file?uuid=3252e85a-125c-49c2-a090-eaeb3130737a&groupId=10136

Land, M. H. (2013). Full STEAM Ahead: The Benefits of Integrating the Arts Into STEAM. *Procedia Computer Science*, 20, 547-552.

Last, J. (2017). A crisis in the creative arts in the UK? HEPI Policy Note 2, Norwich University of the Arts.

Lewin, T. (2013). As Interest Fades in the Humanities, Colleges Worry. https://www.nytimes.com/?mcubz=1. Preuzeto 15. kolovoza 2017. s http://www.nytimes.com/2013/10/31/education/as-interest-fades-in-the-humanities-colleges-worry.html?pagewanted=2

Livazović, G. (2016). Odgoj za umjetnost u prevenciji rizičnih stilova ponašanja mladih. U: *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* (ur. Jerković, B., Škojo, T.), Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku, 410-430.

McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Brooks, A., Szanto, A. (2005). *A Portrait of the Visual Arts: Meeting the Challenges of a New Era*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Mendeš, B., Hicela, I., Pivac, D. (2012). Umjetnički poticaji kroz procese odgoja i obrazovanja. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 111-122.

MZOŠ. (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. RH, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb: MZOŠ.

Nderu–Boddington, E. (2008). Arts Education and Student's Perception. https://eric.ed.gov/?. Preuzeto 16. kolovoza 2017. s

http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502993.pdf

NGA (2008). Promoting STEM Education: A communications Toolkit. The National Governors Association (NGA), Center for Best Practices. Washington, DC: NGA Center for Best Practices.

Parsad, B., Spiegelman, M. (2012). *Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools: 1999-2000 and 2009-2010.* National Centre for Education Statistics, Institute of Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, DC.

PCAH (2011). *Reinvesting in Arts Education: Winning America's Future Through Creative Schools*. Washington: President's Committee on the Arts and the Humanities.

Pećnjak, D. (2013). Definicije umjetnosti i formalizam. *Bogoslovska smotra*, 83 (2), 375-390.

Read, H. (1967). *Art and society. (4th ed.)*. Northampton, UK: John Dickens.

Romer, C. (2017). GCSE results confirm 8% drop in arts subjects. https://www.artsprofessional.co.uk/. Preuzeto 2. listopada 2017. s https://www.artsprofessional.co.uk/news/gcse-results-confirm-8-drop-arts-subjects

Stefanović, V. A. (1967). *Umetnost: Čovek – stvaralc lepog.* Beograd: Vuk Karadžić, Ljubljana: Mladinska knjiga.

Scheuler, L. (2010). Art Education Makes a Difference in Missouri Schools. Missouri Alliance for Arts Education. St. Louis: Missouri Alliance for Arts Education.

The Warwick Commission (2015). Enriching Britain: Culture, Creativity and Growth. The University of Warwick, The Warwick Commission on the Future of Cultural Value. Coventry: The University of Warwick.

Tomljanović, P. (2012). Zašto je nižno povećati broj sati likovnog obrazovanja u školama? http://pogledaj.to/. Preuzeto 4. listopada 2017. s http://pogledaj.to/drugestvari/zasto-je-nuzno-povecati-broj-sati-likovnog-obrazovanja-u-skolama/.

UNESCO. (2006). Smjernice za umjetnički odgoj. UN, UNESCO. Lisabon: UNESCO.

White, D. W. (2014). What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal,* 1 (14), 1-8.

THE CRISIS OF ART EDUCATION IN THE ERA OF STEM REVOLUTION

Abstract

The world is on the verge of the fourth industrial revolution which will greatly change the way of life. Millions of people are already "networked" using their mobile devices, knowledge is more accessible and artificial intelligence is already running autonomous cars and computer programs. Educational system is moving in the direction of the fourth industrial revolution where natural sciences are being popularized through the STEM area, i.e. through a group of natural subjects. With the aim of teaching students to modern technologies and developing their digital competences, valuable projects from this area have emerged in Croatia. Given the extremely high focus on the development of STEM area in schools, the question arises: What about other areas of education, in this case, art education?

In this paper the crisis of art education is presented as a result of the focus on the development of the STEM area. The crisis results in reduced interest in art and the marginalization of art education. The importance of art education in the development of an individual is highlighted. The aim of the research is to point to the need for balance of art and STEM area. The result of the balance is a complementary relationship in which art education, by developing a complete personality of an individual, has the potential to stimulate other forms of thinking that can contribute to innovations in the STEM area.

Keywords: complementarity, crisis, STEM area, art education.

POTICANJE KREATIVNOG MIŠLJENJA I IZRAŽAVANJA U NASTAVI LIKOVNE UMJETNOSTI

Lana Skender
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 7:371.3

Sažetak

Kreativno je mišljenje specifična mentalna aktivnost za koju je karakteristično stvaranje novih ideja, zbog čega se smatra vrhuncem ljudskog znanja i izdvaja kao jedna od generičkih kompetencija. Suvremene teorije dokazale su da kreativnost nije isključivo umjetnički dar, nego se može razvijati i poboljšati primjenom strukturirane metodologije koja potiče lateralno mišljenje prepoznatljivo po generiranju velikog broja ideja i novim konceptima. Ciljano se razvija kroz kurikulumske ishode u nastavi Likovne kulture za osnovnu školu, manualnim radom u materijalima, dok se u srednjoj školi kroz sadržaje premeta Likovna umjetnost potpuno napušta (ako promatramo ciljeve i ishode učenja). Učenje je usmjereno povijesnom kontekstu određenih umjetničkih djela ili pojava koji se otkriva primjenom hermeneutičkog pristupa umjetničkom djelu, najčešće u obliku pisanog eseja, dok je vizualno izražavanje zapostavljeno. Kreativno je mišljenje glavni pokretač umjetničkog procesa od početne faze kognitivnog razvoja ideje do tehnološke izvedbe u materijalu. Postupci kojima se služe umjetnici tijekom nastanka umjetničkog djela ili izvedbe kao što su konstrukcija, dekonstrukcija, redefinicija, reinterpretacija, aproprijacija mogu biti poticajni za razvoj kreativnog razmišljanja kod učenika. Cilj implementacije ovih postupaka u nastavne aktivnosti predmeta Likovna umjetnost jest obogatiti recepciju umjetničkog djela preoblikovanjem umjetničke ideje kojom učenici iskušavaju mogućnosti stvaranja, polazeći od umjetničkog djela ili procesa.

Ključne riječi: kreativno mišljenje i izražavanje, generička kompetencija, likovna umjetnost, umjetnički proces, reinterpretacija

Uvod

Kreativno mišljenje i izražavanje nije samo sastavni dio umjetničke prakse, već je i univerzalno primjenjiva sposobnost rješavanja problema na nov način, koja se pojavljuje kao odlika i znanstvenika, a ne samo umjetnika. Obrazovanje je u postmoderno doba doživjelo promjene nakon kojih se kreativnost prihvatila kao bitna kompetencija u aktivnom korištenju znanja. Jednake promjene zahvatile su i likovnu umjetnost, u kojoj se interes premjestio s gotovog objekta na stvaralački proces umjetnika. U postmodernoj umjetnosti umjetnici se služe različitim antiumjetničkim praksama i tehnikama koje ne zahtijevaju manualnu vještinu, ali uvode postupke reinterpretacije (aprecijacija, rekonstrukcija, dekonstrukcija, redefinicija) već postojećih sintagmi u kojima kreativnost najviše dolazi do izražaja. Isključivo teoretski pristup sadržajima i aktivnostima u nastavi Likovne umjetnosti ne može zadovoljiti potrebne preduvjete za razumijevanje umjetničkog djela. Većina radova oslanja se na emancipirano sudjelovanje promatrača u viđenju i interpretiranju značenja, a koji treba dobro poznavati mehanizme vizualne komunikacije, što se ne može bez elementarne primjene takvog izražavanja tijekom učenja. Kreativnost se djelomično potiče u nastavi Likovne kulture u osnovnoj školi jer učenici imaju kontakt s materijalima i elementarna iskustva umjetničkog procesa. Prelaskom u srednju školu prestaje svaki oblik kreativnog promišljanja umjetničkih problema jer je nastava predmeta Likovna umjetnost usmjerena na učenje povijesti umjetnosti bez kreativne refleksije na probleme. Ako prihvatimo kreativnost kao generičku kompetenciju koja bi se trebala razvijati kroz sva područja i predmete kurikuluma, predmeti Likovna kultura i Likovna umjetnost dobra su baza za razvijanje takve sposobnosti. Naravno, ukoliko se omogući određena sloboda u izboru i pristupu sadržajima te ostvare uvjeti koji su nužni za razvoj kreativnosti.

Teorije kreativnosti koje su utjecale na obrazovanje

Svoj doprinos istraživanju kreativnosti dale su mnoge discipline poput psihologije, kognitivne znanosti, obrazovanja, filozofije, tehnologije, medicine i umjetnosti u težnji da uspostave vezu između kreativnosti i inteligencije, mentalnih i neuroloških procesa, osobnosti i znanja. Psiholozi i filozofi većinom se slažu oko dviju postavki kreativnosti: da je ona sposobnost proizvodnje nečeg novog, vrijednog i zadivljujućeg (Boden, prema Gaut, B., 2010) te da i kreativna rekombinacija ideja može biti smatrana kreativnim činom (Novitz, prema Gaut, B., 2010). Ako

uzmemo u obzir razne teorije kreativnosti, sve one ističu da kreativnost uključuje generiranje novih ideja ili rekombiniranje poznatih elemenata u nove sintagme, nudeći vrijedno rješenje problema. Prevladava mišljenje da je kreativnost iznimno važna u obavljanju bilo kojeg posla i napretku čovječanstva jer joj je glavna karakteristika kreativno mišljenje koje karakterizira znatiželja, nekonvencionalnost, mašta, višestrukost rješenja i alternativa. Bit će istaknuto nekoliko teorija o kreativnosti koje su izravno utjecale na prihvaćanje kreativnosti u konceptima obrazovanja i načine na koje se ona uspješno potiče u školskom okruženju.

Howard E. Gruber utvrdio je da se kreativnost ne može prepoznati u gotovom konačnom objektu koliko se može iščitati iz procesa znanstvenika ili umjetnika dok razmišljaju i rade (Gruber, H., 1983). Umjesto istraživanja, testovima je utemeljio metodu kognitivne studije slučaja, kojom je usmjerio istraživanje na kreativnog pojedinca i njegov razvoj umjesto na njegova ostvarenja. Metodu je razvio na slučaju Charlesa Darwina, kojom je dokazao da je kreativni proces svake osobe jedinstven, ali se može objasniti kroz odnos triju elemenata u kreativnom mehanizmu: znanja, svrhe i djelovanja. To je preusmjerilo interes nastavnog procesa s rezultata učenika na postupke i metodologiju kojom se služi tijekom učenja i istraživanja. Mel Rhodes koncept je kreativnosti objasnio kroz nekoliko elemenata: kreativnu osobu, kreativni proces, kreativni proizvod i kreativno okruženje (Rhodes, M., 1961), ističući da su sva četiri uvjeta nužna za razvoj kreativnosti, što je, naravno, potaknulo i škole na stvaranje kreativne okoline drugačijim koncepcijama predmeta i pristupa sadržajima. U nastavnom procesu interes se premješta s gotovog produkta na kreativni proces koji postaje važan dio aktivnosti učenika. Fazama kreativnog procesa bavili su se razni psiholozi, ali ih je jasno razlučio Graham Wallace na temelju empirijskog proučavanja slavnih znanstvenika i matematičara. Kreativni proces objasnio je kroz 4 faze: preparaciju, inkubaciju, iluminaciju i verifikaciju (Wallace, G., 1926). U fazi preparacije (pripreme) problem se istražuje s više aspekata, akumuliraju se intelektualni izvori uz pomoć kojih se konstruiraju nove ideje. Faza inkubacije period je podsvjesne mentalne aktivnosti tijekom kojeg nema svjesnog rada na problemu. Započinje se rješavanjem više problema odjednom i ideje se ostavljaju nedovršene. U fazi iluminacije dolazi do naglog rađanja ideje. Naizgled nepovezane pojave povezuju se pod utjecajem asocijacija u trenu inspiracije. Posljednja faza, verifikacija, svjesna je aktivnost u kojoj se ideje ispituju, testiraju i kritički razlučuju do konkretne forme. Wallace je naglasio da nijedna faza nije izolirana, nego su sve međusobno povezane u kompleksni kreativni sustav. Kreativnost nije instant-produkt koji se događa trenutno; sve faze zahtijevaju dužu vremensku obradu i prostor za svjesnu i podsvjesnu obradu ideje, što je potaknulo promišljanje predmetno-satne

nastavne organizacije i ukazalo na potrebu slobodnijeg organiziranja nastavnih sati i sadržaja.

Preciznija objašnjenja kreativnog mišljenja mogu se pronaći u tekstovima Joy Paul Guilforda i Edwarda de Bona. Istražujući različite načine mišljenja, Edward de Bono razlikuje dva komplementarna načina rješavanja problema – lateralno i vertikalno mišljenje, koji su u stalnom dijalektičkom odnosu, (De Bono, E., 1976). Vertikalno je mišljenje poistovjećeno s tradiciolnim logičkim načinom razmišljanja koje se oslanja na poznate obrasce, dok je lateralno mišljenje objašnjeno kao alternativno jer se koristi neuobičajenim metodama i elementima koje logičko mišljenje ignorira. Propituje problem na različite načine umjesto da prihvati nametnuto rješenje. Glavne su razlike između lateralnog i vertikalnog mišljenja: alternativnost (sposobnost mišljenja izvan zadanih granica), nelinearno razmišljanje (skakanje iz jednog konteksta u drugi i povezivanje uz nekoliko dodirnih točaka), neselektiranje (razmišljanje u svim smjerovima, čak i onima koji se čine pogrešnim), pažnja (snažna usmjerenost na problem). Sve ove karakteristike, koje De Bono pripisuje lateralnom mišljenju, očite su u umjetničkom stvaranju pa možemo lateralno mišljenje prihvatiti kao jednu od glavnih karakteristika umjetničkog promišljanja. Slično objašnjenje kreativnog mišljenja dolazi od Joy Paul Guilforda, koji je razlučio konvergentno i divergentno mišljenje kao dva suprotna načina rješavanja problema (Guilford, P., 1950). Divergentno je mišljenje definirao kao sposobnost uspostavljanja veza između različitih disciplina i područja istraživanja. Povezao ga je s kreativnošću kroz nekoliko karakteristika: fluentnost (sposobnost proizvodnje velikog broja ideja u kratkom periodu), fleksibilnost (sposobnost simultanog pristupa problemu s nekoliko različitih aspekata), originalnost (sposobnost za proizvodnju potpuno novih ideja), elaborativnost (sposobnost sistematiziranja i organiziranja detalja ideje koji vode konačnoj izvedbi). Suprotno divergentnom, konvergentno je mišljenje sposobnost davanja točnog odgovora prema uhodanoj metodologiji. Oslanja se na korištenje prepoznatljivih, uhodanih tehnika, akumuliranje informacija i upotrebu poznatih standarda za donošenje zaključaka. Niti jedno od ovog mišljenja ne funkcionira samo za sebe. Isto kao što se lateralno i vertikalno mišljenje nadopunjuju, tako se i ovdje spoznaja dostiže međusobnim prožimanjem ovih dvaju načina mišljenja (Guilford, P., 1950).

Jedna od glavnih teza koja je otvorila put kreativnosti u obrazovnim sustavima svakako je Taylorova izjava da je kreativnost u određenoj mjeri urođena svakom čovjeku te da se može razvijati primjenom strukturirane metodologije (Taylor, C., 1988). Razlučio je pet vrsta kreativnosti koje vode različitim kreativnim tipovima osoba. Ekspresivna kreativnost sposobnost je izražavanja ideja i osjećaja bez

posebne originalnosti i bez zadovoljenja visokih estetskih kriterija. Produktivna kreativnost oslanja se u izuzetnu vještinu u stvaranju novog objekta. Inventivna je sposobnost stvaranja novih tvorevina upotrebom poznatih dijelova, dok inovativna razvija nove ideje i principe koji funkcioniraju u starim obrascima. Emergentna je kreativnost sposobnost proizvodnje posve novih zakona, teorija ili tvorevina. Rezultat su ideje posve nove čovječanstvu koje imaju utjecaja na to kako doživljavamo svijet. Jedino je ona karakteristika genija, dok su ostali tipovi puno učestaliji. Posebno je interesantan ekspresivni oblik kreativnosti koji se javlja kod svih ljudi od najranije dobi te se kao takav može poticati u nastavi jer ne zahtijeva razvijene vještine.

Aspekti kreativnosti u obrazovnom sustavu

Suvremeni obrazovni sustavi doživjeli su transformacije pod utjecajem postmodernog shvaćanja društva i javili se kao alternativa tradicionalnom obrazovanju koje učenju pristupa kroz prikupljanje i skladištenje informacija. Moderno i postmoderno obrazovanje rekontekstualizira ulogu nastavnika koji postaje koordinator vođenih aktivnosti i pomaže u razvoju ideja. U takvom obliku nastave često je primjenjivanje didaktičkih metoda i tehnika koje pripadaju kategoriji rješavanja problema i poticanja kreativnosti (Boghici, C., 2011). Široku primjenu u nastavnom procesu pronašle su De Bonova tehnika *Šest mislećih šešira* i Osborn Fryerova *Oluja ideja*. Poticanje kreativnosti u nastavi ne može se postići samo odgovarajućim didaktičkim strategijama, već se mora promišljati u kontekstu kurikuluma. To je potaknulo razvoj posebne pedagoške grane, kreativne pedagogije, koja je usmjerena na uključivanje kreativnosti u obrazovni sustav kroz tri međusobno povezana elementa: kreativno poučavanje, poučavanje kreativnosti i kreativno učenje *(*Lin, Y., 2011). Razlika između kreativnog poučavanja i poučavanja kreativnosti jest u tome što kreativno poučavanje uključuje upotrebu maštovitih pristupa koji učenje čine zanimljivim, dok se drugi odnosi na načine poticanja kreativnih aktivnosti kod učenika (Lin, Y., 2011). Često se kreativno poučavanje, zbog maštovitog i inspirativnog pristupa, pretvori u poučavanje kreativnosti jer od djece očekuje istraživanje novih mogućnosti i sagledavanje problema na novi način. Sva tri elementa ovisna su jedan o drugom, kreativno poučavanje vodi kreativnom učenju koje rezultira razvojem kreativnosti te zajedno stvaraju cjelovito kreativno okružje (Lin, Y., 2011). Iz ovog trodijelnog koncepta kreativnosti u nastavi očito je da se velika odgovornost stavlja na nastavnike, koji moraju biti upoznati s procesom kreativnosti da bi ga mogli poticati kod učenika te dovoljno hrabri da provociraju i toleriraju nove ideje (Torrance, P., 1962*).* Pripremanje

učenika za stvarni život u suvremenoj školi temelji učenje na stvarnim i bliskim problemim u prirodnom okruženju, za što je potreban dobro osmišljen i strukturiran kurikulum usmjeren na poticanje stvaralaštva (Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I., 2010).

Istraživanja o kreativnom procesu umjetničkog rada

Umjetničko djelo rezultat je dugog kompleksnog kreativnog procesa u kojem su jednako uključeni kognitivni aspekt kreativnog mišljenja i vještina rada u materijalu. Koriste se različitim metodologijama i raspoloživim materijalima i medijima, što daje pogodno tlo za eksperimentiranje s formom i načinima reprezentacije. Daju pogled na problem iz druge perspektive, često uključujući više alternativnih pogleda. Najznačajniji empirijski doprinosi na području kreativnosti umjetničkog procesa istraživanja su s područja medicinske znanosti. Kreativnost, koja je osnova za umjetnički proces, definirana je kao sposobnost razumijevanja i stvaranja novouređenih sklopova (Beversdorf, D. i dr., 2003). Zahtijeva visok stupanj generalne inteligencije koju karakterizira specifično znanje i razvijenost posebnih vještina, kao i sposobnost divergentnog mišljenja koje dovodi do alternativnih rješenja. Dali su vjeran opis umjetničkog procesa koji je oblikovan individualnom metodologijom i paralelizmom ideja u različitim fazama na kojima se fragmentirano radi. Studije koje se bave kognitivnim, afektivnim i bihevioralnim faktorima stvaranja umjetničkog djela najčešće koriste intervjue umjetnika i njihove autorefleksije o svom radu, a koje su se pokazale nepouzdanima jer umjetnici nisu svjesni svih oblika kognitivnog mišljenja dok rade (Mace, M. i Ward, T., 2002). Različita istraživanja u 20. st. iz područja povijesti umjetnosti i neurologije dovela su do razvoja metodologije koja povezuje formalne umjetničke elemente slike s ponašanjem i aktivnostima mozga umjetnika. Organička neurološka povezanost umjetnika i procesa dokazana je u slučaju Willema de Kooninga, koji je stvaranjem apstraktnih slika u stanju demencije stvorio medicinsku zagonetku (Espinel, C., 2005). Kognitivna i likovna kompleksnost individualnog procesa vidljiva je u stvaralačkom procesu umjetnika Francisa Bacona, čiji se rad temelji na dijalektičkom odnosu fotografija i slika u kojem fotografije nisu vizualni predložak, nego radni dokumenti na kojima je umjetnik likovno intervenirao u različitim fazama razvoja ideja (Harrison, M., 2005). Značajne kognitivne i fizičke geneze slike, razmatrane u slučajevima Picassovih slika Gospođice iz Avignona i Guernica, omogućile su otkrivanje ponavljanja metodologije kreativnog mišljenja kod istog autora (Green, C., 2001., Arnheim, R., 2006). Istraživanja procesa slikanja Jacksona Pollocka ukazala su na ritualne elemente

stvaranja samo u fizičkom dijelu slikarskog procesa jer su umjetnik i sredstvo ujedinjeni u kretanju. Spoznaje o radnom prostoru i ponašanju umjetnika u dužem periodu pokazale su etape kognitivnog razmišljanja između faza nastanka jedne slike i paralelan rad na više različitih ideja u različitim stadijima, čime se dovelo u pitanje stvaranje bez kontrole razuma (Goodnough, R., 1950). Najznačajnija psihološka teorija, koja ide u prilog važnosti procesa u recepciji umjetničkog djela, shvaćanje je umjetničkog djela kao ekspresivnog objekta koji uključuje aktivnost, kao i rezultat. John Dewey ističe da umjetničko djelo ne možemo odvojiti od izvornog konteksta i materijalnog procesa jer ono denotira proces stvaranja. Ako ga promatramo samo kao izraz, bez spoznaja o operacijama koje su do njega dovele, udaljavamo ga od individualnosti vizije. Privlačnosti između umjetnika i materije smatra temeljnim iskustvom koje oblikuje osobni čin jer su fizički povezani (Dewey, J., 2005.). Novi povijesni aspekt predstavio je George Kubler, naglašavajući procese inovacije, ponavljanja i mutacije kao kontinuirane međuodnose u vremenu u kojem su objekti i slike dokazi rješavanja problema. (Kubler, G., 1962). Radikalne promjene, u odnosu prema umjetničkom procesu, obilježavaju avangardne pokrete koji su širenjem izbora materijala i tehnika umjetničko djelovanje poistovjetili sa znanstvenim istraživanjima i umjetničko djelo sveli na dokaz eksperimenta (Burger, 2007). Danas se izvedbena i konceptualna umjetnost oslanjaju najviše na proces izvođenja umjetničkog djela i razvoj ideje, potpuno negirajući materijalnu postojanost i trajnost umjetničkog djela kao objekta.

Analiza uključenosti kreativnosti u kurikulum Likovne umjetnosti

Moderno promišljanje obrazovanja usmjereno je osposobljavanju mladih, razvijanju inovativnih i kreativnih potencijala s ciljem razmjene i primjene znanja (Lin, Y., 2011). U skladu s novim potrebama, kreativnost je uključena u kurikulume većine zapadnih europskih zemalja, kao i u mnoge azijske zemlje. Hrvatska nije značajnije mijenjala niti prilagođavala svoj kurikulum suvremenim teorijima i konceptima obrazovanja. Nastava se drži u strogom predmetno-satnom sustavu čak i u nižim razinama obrazovanja prema planovima i programima koji precizno propisuju što će se raditi svaki sat. Program predmeta Likovna umjetnost pisan je šezdesetih godina 20. stoljeća i učenje je usmjereno svladavanju povijesno-umjetničkih stilova i hermeneutičkog oruđa za čitanje slike. Kreativnost se ne spominje unutar plana i programa, nego u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (NOK, 2010) – u ciljevima umjetničkog područja i ishodima predmeta.

Ciljevi umjetničkog područja iz NOK-a:

- "*izraziti i oblikovati ideje, osjećaje, doživljaje i iskustva u svim umjetničkim područjima i oblicima te pritom osjetiti zadovoljstvo stvaranja,*
- *steći razumijevanje i osobnu odgovornost za stvaralački proces te moći kritički procijeniti vlastiti izraz i iskaz drugih,*
- *razviti samopoštovanje, samopouzdanje i svijest o vlastitim sposobnostima te mogućnostima njihova razvoja stvaralačkim aktivnostima" (NOK, 2010:153).*

Ciljevi pokazuju da se ističe važnost stvaranja u individualnom razvoju pojedinca i njegova spoznaja o vlastitom kreativnom procesu. Problem je što plan i program otežava provođenje tehnika i metoda za poticanje kreativnosti jer je sadržajno i vremenski precizno ograničen. S obzirom na to da kreativno mišljenje i izražavanje zahtijevaju i kreativnu okolinu, na tom području nisu napravljene značajne strukturne promjene. Uvjeti u kojima se odvija nastava često ovisi o sklonostima i uključenosti učitelja i nastavnika ili pojedine škole (Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I., 2010).

Prijedlog cjelovite kurikularne reforme iz 2016. godine donosi značajne promjene koje bi omogućile sustavno poticanje kreativnosti u nastavi. Konkretno, u prijedlogu predmetnog kurikuluma za Likovnu kulturu i Likovnu umjetnost, osim u opisu svrhe predmeta, kreativnost se provlači i kroz dva odgojno-obrazovna cilja učenja i poučavanja predmeta te kao jedno od područja/domena. Odgojno-obrazovni ciljevi jednaki su na svim razinama učenja predmeta, od osnovne do kraja srednje škole, što omogućava kontinuirano razvijanje kreativnosti kao sposobnosti. Osim toga, otvara i mogućnost uvođenja kreativnih aktivnosti u praksu nastave Likovne umjetnosti u srednjoj školi, što do sada nije bio slučaj.

Prvi odgojno-obrazovni cilj:

> "*1. usvojiti i razumjeti likovni jezik i razviti likovnu pismenost odgajanjem vizualnog opažaja te njegovom primjenom kroz stvaralački (kreativni) i analitički proces".* (http://mzos.hr/datoteke/17-Predmetni_kurikulum-Likovna_kulturai_Likovna_umjetnost.pdf, 2016:5)

Ukazuje da se učenje likovnog jezika treba odvijati u izravnom iskustvu učenika s nekim oblikom kreativnog rada, što će onemogućiti teoretsko učenje o likovnom jeziku bez empirijskog iskustva stvaranja. Pojedine likovne i vizualne sintagme ne uče se kao izdvojeni fenomeni, nego u širem kontekstu cjeline čiji su dio. Ovi bi uvjeti trebali otvoriti mogućnost za kreativnu refleksiju upotrebom likovnog jezika i spoznaju o umjetnosti dovesti do emancipirane interpretacije.

Drugi cilj:

> "*2. odgajati stvaralačko (kreativno) mišljenje i izražavanje produkcijom ideja i rješavanjem problema; upoznavanjem i upotrebom različitih materijala, postupaka i medija razvijati psihomotoričke i kognitivne vještine.* (http://mzos.hr/datoteke/17-Predmetni_kurikulum-Likovna_kultura_i_Likovna_umjetnost.pdf, 2016:5)

Učenika stavlja u ulogu umjetnika, omogućujući mu izravno iskustvo stvaralačkog rada kroz razvoj ideje do gotovog proizvoda.

U ovom se prijedlogu i u srednju školu uvodi domena ili makrokoncept *Stvaralaštvo i produktivnost* kao jedno od triju ravnopravnih područja razvijanja vještina i znanja koje podliježe vrednovanju. Posve je usmjerena razvoju kreativnog mišljenja i izražavanja unutar mogućnosti predmeta. Obvezuje na poticanje kreativnog mišljenja u analitičkim procesima interpretacije slike i kreativnog izražavanja primjenom umjetničkih metoda reinterpretacije.

Jedan ishod učenja, koji se provlači kroz sve 4 godine učenja Likovne umjetnosti, usmjeren je razvoju kreativnog rješavanja problema:

> "*Ishod A1 učenik provodi istraživanje odabrane likovne problematike ……..te prezentira rezultat istraživanja u odabranom mediju*" (http://mzos.hr/datoteke/17-Predmetni_kurikulum-Likovna_kultura_i_Likovna_umjetnost.pdf, 2016:60)

U dodatku ishoda navedeno je da se rezultati istraživanja mogu izvesti u različitim medijima, od kojih su neki i umjetnički. U 4. razredu uvodi se još jedan ishod u domenu *Stvaralaštvo i produktivnost*, kojem je cilj pojačati umjetnička iskustva učenika:

> "*A.4.2 učenik reinterpretira ideju umjetničkoga djela izražavajući se u odabranome mediju*." (http://mzos.hr/datoteke/17-Predmetni_kurikulum-Likovna_kulturai_Likovna_umjetnost.pdf, 2016:78)

Izravno ukazuje na potrebu i obvezu uvođenja metode reinterpretacije kao oblika kreativne prakse koja ne zahtijeva specifične vještine, ali ih može uključiti. Referiranje na remek-djela prošlosti oduvijek je prisutno u umjetničkom stvaranju jer ne postoji djelo oslobođeno povijesti ili uzora. Kreće od umjetničkog djela kao polazišta, što pogoduje povijesno-umjetničkoj praksi, istražuje ga u različitim kontekstima i kreativno nadograđuje vlastitim djelom. Tako se produbljuje recepcija umjetničkog djela, posebno stavljanjem u suvremeni kontekst i propitivanjem transformacije njegova značenja danas.

Specifične metode poticanja kreativnosti u nastavi Likovne umjetnosti (utemeljene na umjetničkoj reinterpretaciji)

Postmoderna umjetnička praksa izrasla je na remek-djelima prošlosti i propitivanju njihovih estetskih vrijednosti. Umjetnici često ironično reinterpretiraju poznata umjetnička djela, trasformirajući stara značenja u nova. Prerastaju ideju da postoji samo jedno značenje umjetničkog djela koje je zadano od autora u vrijeme nastanka. Promatrač postaje konnstruktor značenja. Često ruše razlike između visoke i niske umjetnosti unošenjem vizualnih karakteristika masovne produkcije u umjetničko djelo.

Reinterpretacija dolazi od riječi interpretirati, što znači razumjeti i objasniti na određeni način. Možemo reći da je ona metoda transformiranja značenja koja se koristi umjetničkim djelom kao polazištem. Svaka reinterpretacija zahtijeva duboko poznavanje povijesti umjetnosti i izdiže razumijevanje na novu stvaralačku razinu. Različiti umjetnički postupci kao što su: konstrukcija, dekonstrukcija, redefinicija, aproprijacija mogu biti poticajni za razvijanje kreativnog mišljenja kod učenika. Kao metode u nastavi Likovne umjetnosti one mogu poboljšati razumijevanje umjetničkog djela jer se zadani primjer mora istražiti i razumjeti da bi se na temelju njegova značenja stvarala nova. Takav oblik nastave ovisi o sposobnostima nastavnika, koji mora imati iskustva i znanja o kreativnom procesu i metodama poticanja kreativnosti, znati postaviti problem koji potiče kreativno mišljenje i pronaći kvalitetne poticaje koji će umjetnička djela povezati s vizualnom kulturom.

Dva primjera studentskih zadataka, koji su nastali za potrebe kolegija Metodika nastave povijesti umjetnosti, pokazat će kako se može potaknuti kreativno mišljenje i izražavanje reinterpretiranjem poznatih umjetničkih djela u suvremenom kontekstu.

Primjer koncepta za poticanje kreativnog mišljenja studentice 2. godine diplomskog studija likovne kulture, Tamare Sekulić:

Prilog 1. Eduard Manet, Doručak na travi, 1863., (https://www.google.com/culturalinstitute/beta/asset/luncheon-on-the-grass/twELHYoc3ID_VA?hl=en)

Prilog 2. Doručak na travi s predizbornog skupa na Peristilu, 2015. (https://www.pixsell.hr/agencija/pxl-standard-news/split-na-peristilu-osvanuo-travnjak-na-kojemu-je-odrzan-performan-dorucak-na-travi-galerija-527084/)

1. Analiziraj i usporedi zadane reprodukcije s obzirom na tehniku, kompoziciju i svrhu.
2. Interpretiraj formu i značenje u stilskom i društvenom kontekstu.
3. Pronađi sličnosti između zadanih reprodukcija.
4. Osmisli svoju verziju (intervenciju) doručka na travi u tehnici po izboru tako da se referiraš na društveno-socijalni kontekst vremena u kojemu živiš.
5. Argumentiraj i prezentiraj svoj rad.

Prilog 3. Reinterpretacija Doručka na travi, fotomontaža, 2016. (autorica Tamara Sekulić)

Primjer koncepta za poticanje kreativnog mišljenja studentice 2. godine diplomskog studija, Mirele Blaževič:

Prilog 4. Vincent van Gogh, Pred vratima vječnosti, 1890., (https://i.pinimg.com/236x/73/5e/6e/735e6e9be4a332e82c273ae3e824876b.jpg)

Prilog 5. Reinterpretacija Pred vratima vječnosti, 2016. (autorica Mirela Blaževič)

1. Analiziraj kompoziciju, kontraste, rukopis umjetnika i površinu slike.
2. Interpretiraj sliku u kontekstu ekspresionističkog stila i umjetnikova života.
3. Koji osjećaji prevladavaju u slici?
4. Napravi rad u tehnici po izboru koji će iskazati tvoj odnos prema događajima koji danas uzrokuju stanje očaja.

Ovi primjeri pokazuju da se metoda reinterpretacije umjetničkog djela, kao metoda koja potiče kreativno mišljenje i izražavanje o problemu, može na "mala vrata" uvesti i u sadašnju nastavu Likovne umjetnosti, iako joj sadržaji plana i programa nisu skloni. Nastavnik mora stvoriti poticajne uvjete za kreativno mišljenje i potaknuti razmišljanje o značenju i vrijednosti umjetničkog djela u današnjem kontekstu te omogućiti učeniku da mijenja značenja ili koristi sliku u stvaranju novih ideja koje su povezane s iskustvima iz stvarnog života. Tako se postiže afektivni i kognitivni odgovor na umjetničko djelo, koji je ključan za vizualni komunikacijski proces.

Zaključak

U središtu interesa predmeta Likovna umjetnost umjetničko je djelo i svi aspekti njegova nastanka, uključujući umjetnički proces, stilski, povijesni i društveni kontekst. Iznimno su važni doživljajni i komunikacijski procesi promatrača koji često ne ovise o originalnom kontekstu i autorovoj zamisli, nego o kulturološki zadanim vrijednostima. Referiranje na poznata umjetnička djela prošlosti, koje je intenzivno prisutno kod postmodernih umjetnika, možemo pratiti kroz povijest umjetnosti kao kreativnu transformaciju i nadgradnju ideja. Takav intelektualni pristup stvaranju uključuje ne samo sposobnost izražavanja u nekom mediju, nego i teoretsko istraživanje problema. Vrijednosti takve umjetnosti ne proizlaze iz kakvoće nastalog djela, nego iz kreativnosti umjetnikova procesa. Zbog toga je metoda reinterpretacije umjetničkih djela izuzetno pogodna za poticanje kreativnog mišljenja i izražavanja kod učenika. Omogućava im da izgrade svoj odnos i mišljenje o umjetničkom djelu i povežu ih s nekim događajima ili idejama u sadašnjosti. Na taj se način stavljaju u ulogu umjetnika te transformiraju značenja i ideje pod utjecajem osobnih iskustava. Kreativnost je svakako kompleksan proces i mora se razmatrati na razini čitavog kurikuluma, a ne samo ciljeva i ishoda pojedinog predmeta. Kvalitetno uvođenje kreativnosti u nastavu zahtijeva strukturalne promjene obrazovnih sustava i otvaranje predmetnih kurikuluma kroz slobodnije planiranje nastavnih sati i sadržaja te problemski pristup sadržajima

koji će potaknuti reakciju. U takav koncept nužno je ugraditi elemente vizualne kulture koji umjetnost povezuju sa sadašnjim trenutkom. Ovakve metodičke promjene u pristupu sadržajima zahtijevaju inspirativnog i kreativnog nastavnika, čije znanje i sposobnosti prelaze teoretsko iznošenje činjenica.

Literatura

Arnheim, Rudolf (2006.).The Genesis of a Painting: Picasso's Guernica, University of California Press

Beversdorf, D., Heilman K., Nadeau S. (2003). Creative innovation: possible brain mechanisms, *Neurocase*, 9(5), 369-379

Boghici, C. (2011). Creativity-Boosting Interactive Methods and Techniques: Key Elements in the Didactic Strategies, *Journal of Science and Arts Supplement*, 4(17), 18-22

De Bono, E. (1976). *The Mechanism of Mind*. Penguin Books

Dewey, J. (2005.). Art as Experience. New York: The Berkeley Publishing Group

Espinel, C. H. (2005). Memory and the Creation of Art: The Syndrome, as in de Kooning, of 'Creating in the Midst of Dementia': u Neurological Disorders in Famous Artists 2, ur. Bogousslavsky J. I Hennerici M. G, Karger

Gaut, B. (2010). The Philosophy of Creativity, *Philosophy Compass*, 5/12, 1034–1046.

Goodnough, R. (1950). Pollock paints a picture, u Rewies and Previews: Jackson Pollock, Art News, 49, No.8

Green, C. (2001.). Picasso's les Demosieles d 'Avignon, Cambridge University Press

Gruber H. (1983). *Darwin on man: A psychological study of scientific creativity*. Chicago: University of Chicago Press

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist,* 5, 444-454

Harrison, M. (2005.). In Camera Francis Bacon : photography, film and practice of painting. London: Thames and Hudson

Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi, *Odgojne znanosti*, 12(2), 427-439

Kubler, George (1962.). The Shape of Time: Remarks on the History of Things. New Haven,

Connecticut, Yale University Press

Lin, Yu-Sien. (2011). Fostering Creativity through Education: A Conceptual Framework of Creative Pedagogy, *Creative Education*, 2(3), 149-155

Mace, M., Ward, T. (2002). Modelling the creative process: A Grounded Theory Analysis of Creativity in the Domain of Art Making, *Creativity Research Journal,* 14(2), 179-192

Rhodes, M. (1961) An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–311

Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. London: Jonathan Cape

Taylor, C.W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. *The Nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. Ur. Robert J. Sternberg, Cambridge: Cambridge University Press, 99-121.

Torrance, E. P. (1962). *Developing thinking trough school experiance.* Charles Seribners and sons

Nacionalni okvirni kurikulum (2010.) http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Predmetni kurikulum likovna kultura i likovna umjetnost (2016) http://mzos.hr/datoteke/17-Predmetni_kurikulum-Likovna_kultura_i_Likovna_umjetnost.pdf

FOSTERING CREATIVE THINKING AND REFLECTION BY TEACHING VISUAL ART

Abstract

Characterized by the creation of new ideas, creative thinking is a specific mental activity, considered to be the top of human knowledge and stands out as one of the generic competences. Contemporary theories have shown that creativity is not just related to an art gift but can be developed and improved by applying a structured methodology that encourages lateral thinking, recognizable by generating a large number of ideas and new concepts. It has been developed as a goal in elementary school curriculum teaching, through curricular outcomes and manual work in materials, but is completely abandoned when teaching the subject Visual art in high schools (if we observe the goals and outcomes of learning). Learning about works of art focuses on the historical context, that is, it is revealed by a hermeneutical approach to an artwork, mainly in the form of a written essay while visual expression is neglected. Creative thinking is the main driver of the artistic process from the initial cognitive development phase of the idea to the material technological performance. Students' creative thinking can be forced by artistic creative procedures such as construction, deconstruction, redefinition, reinterpretation. Enriching the reception of artwork by transforming artistic ideas is the aim of the implementation of these procedures in teaching Visual arts, which enables the students to research the creation possibilities starting from the work of art or the process.

Keywords: creative thinking and expression, generic competence, visual art, artistic process, reinterpretation

ULOGA PEDAGOGA U STUDENTSKOJ FILMSKOJ PRODUKCIJI NA UMJETNIČKIM AKADEMIJAMA U BOSNI I HERCEGOVINI

Predrag Solomun
Akademija umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci
Bosna i Hercegovina

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 378(792+791.4)

Sažetak

U radu se govori o važnosti studentske filmske produkcije na umjetničkim akademijama u Bosni i Hercegovini, njezinoj važnosti za razvoj nacionalne kinematografije te uspostavljanju prekinutih veza među njezinim narodima. Nakon nedavnog rata bilo je vrlo važno uspostaviti suradnju mladih umjetnika iz zemalja zapadnog Balkana, a posebno je bilo važno uspostaviti suradnju između filmskih akademija, koje su generatori budućih filmskih stvaralaca u regiji. U radu se razmatraju različiti aspekti karaktera studentskih filmova, utjecaj na političke i gospodarske aspekte društva. U Bosni i Hercegovini, nekoj vrsti "Balkana u malom", suradnje među studentima filmskih akademija iz različitih dijelova zemlje otvaraju mogućnost povezivanja i jačanja nacionalnog filma, ali i prevladavanja razlika u tumačenju događaja iz prošlog rata. Jedno od najvažnijih pitanja jest koliko je važna uloga nastavnika kao mentora na studentskim filmovima, osobito u smislu poticanja studenata da se kritički odnose prema događajima iz neposredne prošlosti, ali i sadašnjosti.

Većina nastavnika na umjetničkim predmetima na filmskim akademijama u Bosni i Hercegovini kroz svoje filmsko (dokumentarno i igrano) stvaralaštvo promiče antiratne i humane ideje. Uspješan pedagoški rad sa studentima filmskih studija doprinosi kvalitetnom pozicioniranju domaće studentske filmske produkcije na regionalnom i globalnom planu.

Ključne riječi: film, produkcija, BiH, student, nastavnik, antiratne ideje

Uvod

Umjetnost kao stvaralačka djelatnost nezaobilazna je oblast kojom se bave humanističke znanosti na sveučilištima i fakultetima. Osim znanstvenog pristupa umjetnosti, vrlo važan aspekt visokog obrazovanja jest razvitak umjetničkog obrazovanja, istraživanja i kreativnog rada studenata, nastavnika i istraživača koji djeluju u skladu s akademskim vrijednostima. Cilj takve naobrazbe jest izvrsnost i kreativnost u učenju, stvaranju i istraživanju, kao i u umjetničkoj produkciji. Stoga, u otvorenoj i produktivnoj suradnji s okruženjem razvija se društvo, gospodarstvo, umjetnost i kultura temeljeni na znanju, kreativnosti, inovativnosti, održivom razvoju i demokratskim načelima.

Područja glazbe, primijenjene i likovne umjetnosti, dramske umjetnosti te kazališne i filmske umjetnosti u pojedinim su zemljama zapadnog Balkana zastupljena na jednoj akademiji ili na više umjetničkih akademija i fakulteta. Ovaj se rad usredotočuje na područje filmske umjetnosti u Bosni i Hercegovini, državi koja je prije dvadesetak godina preživjela strašan rat. Prema svojim kulturnim, religijskim i nacionalnim diverzitetima često se naziva "Balkan u malom". Područje filma u toj mladoj zemlji postalo je nešto što je Bosnu i Hercegovinu učinilo prepoznatljivom kako u regiji, tako i u svijetu, uglavnom zahvaljujući autorima koji su svoje prve kreativne korake na filmu napravili upravo kao studenti umjetničkih akademija. Kratki filmovi koje su stvorili tijekom studiranja bili su dobra polazna osnova za dugometražne uratke koji će biti međunarodno zapaženi i nagrađeni. Propitivanje stvarnosti, bilo prošlosti ili sadašnjosti, u njihovim filmovima vrijednosti su koje su započete još tijekom prvih studentskih vježbi i zadataka, vođenih od njihovih mentora – pedagoga.

Nastavnici na umjetničkim studijima na filmskim akademijama u Bosni i Hercegovini kroz svoje filmsko (dokumentarno i igrano) stvaralaštvo promiču antiratne i humane ideje. Tomu treba dodati i inzistiranje na stalnom povezivanju studenata i nastavnika iz različitih dijelova zemlje, što otvara mogućnost povezivanja i jačanja nacionalnog filma, ali i prevladavanja razlika u tumačenju događaja iz prošlog rata. Jedno od najvažnijih pitanja jest koliko je važna uloga nastavnika kao mentora na studentskim filmovima, osobito u smislu poticanja studenata da se kritički odnose prema događajima iz neposredne prošlosti, ali i sadašnjosti.

Prikaz stanja filmske naobrazbe u Bosni i Hercegovini

Braća Lumière, 28.12. 1895. g. u pariškom Grand Caféu, priredila su komercijalnu kinoprojekciju koja se smatra prvom takvom u povijesti te se taj dan i označava kao rođendan filma. Nastanak filma nije značio i nastanak nove umjetnosti jer je film u počeku smatran kao tehnička novotarija koja nije imala u sebi nekakav posebni umjetnički i kreativni karakter. Razvitkom izražajnih sredstava filma, stvaranjem cjelovitih priča i nadasve kreativnom uporabom montaže počelo se o filmu govoriti kao o vidu umjetnosti. Američkog redatelja Davida Warka Griffitha mnogi smatraju stvarnim utemeljiteljem filma kao posebne umjetnosti. Primjenom novih strukturalnih elemenata na planu filmskog izraza (krupni plan, složeniji oblici montaže...), Griffith je odvojio umjetnost filma od drugih umjetnosti, posebno od kazališne umjetnosti.

Ozbiljno izučavanje filmske umjetnosti u školama i na sveučilištima počelo je znatno nakon projekcije prvog filma U početku su organizirani kratki tečajevi za glumu na filmu, ali je ubrzo proširen opseg zanimanja i vještina koji su izučavani u takvim školama. Prva prava filmska škola u svijetu osnovana je u Rusiji 1919. godine. Bio je to VGIK, Institut za kinematografiju Gerasimov, gdje su se školovali glumci, redatelji, snimatelji i filmski stručnjaci različitih profila.

Studiji filma u svijetu obično su nastajali na već utemeljenim kazališnim akademijama kao nova vrsta studija koja je trebala educirati sve veći broj zainteresiranih mladih, kreativnih ljubitelja sedme umjetnosti, ali i one koji su već bili angažirani u profesionalnom filmu i imali su potrebu za dodatnim obrazovanjem. Takav je bio slučaj i u bivšoj Jugoslaviji. Prve akademije osnovane su u Beogradu (Akademija za pozorišnu umetnost) 1948. godine i u Zagrebu 1950. g. (Akademija za kazališnu umjetnost). Vremenom su, otvaranjem novih odjela za film i televiziju, dvije akademije promijenile svoja imena kako bi dobile ona koja imaju i danas – Fakultet dramskih umetnosti i Akademija dramske umjetnosti.

Budući da je Bosna i Hercegovina od nastanka filma do danas uglavnom bila sastavnim dijelom Jugoslavije, razvoj filmske umjetnosti uglavnom je vezan uz kinematografiju bivše Jugoslavije. Stoga je obrazovanje dramskih i audiovizualnih umjetnika bilo vezano uz Zagreb ili Beograd. Većina filmskih stručnjaka bila je ili samouka ili su diplomirali na nekim od filmskih škola u Beogradu, Zagrebu, Pragu ili drugim dijelovima svijeta. Godine 1981. osnovana je prva obrazovna institucija u BiH u području dramskih i audiovizualnih umjetnosti – Akademija scenskih umjetnosti Univerziteta u Sarajevu. Akademija je prvenstveno bila osnovana zbog potrebe za profesionalnim glumcima. U to vrijeme samo 24 od

180 angažiranih glumaca u kazalištima imalo je potrebne kvalifikacije. Uspostava ove akademije i postupno otvaranje velikog broja odjela koji educiraju umjetnike i stručnjake iz različitih područja dramske umjetnosti imat će vrlo važnu ulogu u razvoju kinematografije u Bosni i Hercegovini jer diplomanti akademije činit će glavnu osnovu filmskih djelatnika u kinematografiji nezavisne Bosne i Hercegovine.

Zbog sve veće potrebe za kazališnim, filmskim, televizijskim i radijskim stvaraocima te zbog nove administrativne poslijeratne strukture Bosne i Hercegovine (dva entiteta – Federacija Bosne i Hercegovine i Republika Srpska te Brčko Distrikt), započele su s radom 1998. godine i akademije u Banjoj Luci i Tuzli. Akademija umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci, u okviru odsjeka, a kasnije studijskog programa Dramske umjetnosti, školuje glumce, kazališne redatelje, dramaturge, montažere, producente, snimatelje te filmske i televizijske redatelje. Slično sarajevskoj Akademiji, u početku je osnovan studij Glume, da bi već 2000. g. bila upisana prva generacija studenata na tada Televizijskom smjeru.

Akademija dramskih umjetnosti (pozorište, film, radio i TV) Univerziteta u Tuzli, odmah nakon osnivanja, započinje rad na odsjeku Gluma. Akademske 2001./02. godine otvara se prvi program poslijediplomskog studija na akademijama dramskih umjetnosti u BiH pod nazivom Pozorište i drama. Akademske 2004./05. godine osniva se i započinje s radom i odsjek Produkcija te 2006./07. i 2008./09. godine započinju s radom novi programi poslijediplomskih studija Teatrologija. Od akademske 2007./08. godine upis na oba odsjeka vrši se bijenalno tako da se svake školske godine naizmjenično prima po jedna klasa Glume, odnosno klasa Produkcije.

Na svim su trima javnim akademijama, u početku, nastavu izvodili vanjski suradnici, nastavnici s drugih fakulteta iz BiH i inozemstva, a danas nastavni proces u najvećoj mjeri izvode nastavnici i asistenti koje su iznjedrile matične akademije, što predstavlja prirodan slijed stvaranja vlastitog nastavnog kadra kako je uobičajeno na svim mladim veleučilištima u svijetu.

Od 2005. g., u sklopu privatnog Slobomir P Univerziteta u Bijeljini, postoji i Akademija umjetnosti koja na Odsjeku za dramsku i filmsku umjetnost školuje studente Glume. Od godine 2010. postoji i studijski program Audiovizuelna umjetnost na filmu i televiziji, koji se bavi izučavanjem audiovizualne umjetnosti: režijom, montažom, kamerom i dizajnom zvuka svih igranih i dokumentarnih, filmskih i televizijskih formi. Na drugom privatnom Univerzitetu Sinergija u Bijeljini pokrenut je 2013. godine i studijski program Filmska i televizijska umjetnost.

Od školske 2010./11. godine Univerzitet Sarajevska škola za nauku i tehnologiju pokrenuo je Sarajevsku filmsku akademiju (SFA), privatnu filmsku školu i jedinu školu režije na Balkanu s potpunim planom i programom na engleskom jeziku. Sarajevska filmska akademija fokusira se na polje režije te nudi BA i MA studij prema bolonjskom planu i programu. Od godine 2013., u sklopu Sarajevske škole za nauku i tehnologiju, pokrenut je i prvi međunarodni trogodišnji doktorski studij iz oblasti filma pod nazivom *Film Factory*, koji je vodio mađarski redatelj Bela Tarr i na kojem su nastavu izvodila velika imena svjetskog filma.

Na svim akademijama postupno su pokretani različiti odsjeci u ovisnosti o društvenim potrebama i rasploživim nastavnim resursima. Očito je da su uvijek najprije osnivani studiji glume koji su spona između teatra i filma, ali ubrzo i studije na kojima se izučava film. Da bi se nastavni proces kvalitetno izvodio, upisna politika na umjetničkim studijima predviđa upis manjeg broja studenata; u pravilu do 10 studenata po usmjerenju ili grupi. Najveće je zanimanje za upis na studij Glume, dok je interes za studije iz oblasti filma varijabilan iz godine u godinu. Usmjerenja ili odsjeci u svojoj prvoj akademskoj godini od osnivanja imaju najviše pristupnika, da bi se taj broj s vremenom smanjivao, ali je ipak uvijek bio dovoljno velik da bi se napravio kvalitetan izbor budućih studenata.

Studenti koji su završili studije na Filmskoj i televizijskoj režiji, Montaži, Kameri, Produkciji i Dramaturgiji zaposleni su u različitim privatnim ili državnim produkcijskim kućama, kako televizijskim, tako i filmskim. Najveći broj svršenih studenata u Bosni i Hercegovini koji rade na filmu je u Sarajevu. Razlog je tomu što Sarajevo ima dugu filmsku tradiciju, razvijenu filmsku industriju i produkciju, velik broj već afirmiranih filmskih umjetnika, ali i institucionalno riješeno pitanje podrške kinematografiji od resornih ministarstava iz vlada s različitih razina vlasti. U entitetu Republika Srpska još uvijek nema spremnosti vladajućih struktura da sustavno riješe problem financiranja filma ili da pomognu u realizaciji studentskih filmova. Stoga su studenti prisiljeni pronaći svoj način završavanja svojih filmova potrebnih za ispite jer im akademije ne mogu pružiti sve potrebne resurse za njihovo završavanje.

Privatne filmske škole planiraju školarinu za studente tako da bude dostatna da bi se njome pokrili svi neophodni troškovi za odvijanje nastave i funkcioniranje čitavog studija, ali i da bi se od takve školarine mogla izdvojiti i sredstva za realizaciju ispitnih vježbi, odnosno filmova, i jednim dijelom pokriti troškovi realizacije završnog filma. Godišnje školarine kreću se od 2900 eura za preddiplomske studije do 15000 eura za doktorske studije. Školarina za sufinancirajuće studente na javnim sveučilištima mnogo je manja i kreće se od 600 do 900 eura za studije

BA i 1500 eura za MA studije na Akademiji. Veći broj studenata financira se iz proračuna entiteta ili kantona (Marjanović. Bakšić – Čamo. Solomun, 2013). Međutim, sredstva koja je Vlada dodijelila za rad Akademije često nisu dovoljna da osiguraju dobro funkcioniranje i izvedbu nastavno-obrazovnog procesa.

Udruženje filmskih radnika u Bosni i Hercegovini organizira bosanskohercegovački filmski festival u sklopu Sarajevo Film Festivala. Ovim programom Festival prikazuje gotovo cijelu godišnju filmsku produkciju u BiH, ali i prezentira filmove domaćih autora koji žive i rade u inozemstvu. Osim toga, organizira i natjecateljski dio za studentske filmove, uz sudjelovanje svih akademija u Bosni i Hercegovini koje se bave filmskom izobrazbom. Zbog prisustva gostiju iz inozemstva i filmskih profesionalaca, ovaj je festival savršena platforma za promociju filma u Bosni i Hercegovini i jedino mjesto koje okuplja mlade filmske autore iz cijele Bosne i Hercegovine te im omogućuje da upoznaju i pronađu suradnike za svoje buduće projekte. Promoviranje redatelja, scenarista, glumaca i drugih filmskih stručnjaka u BiH, kao i podsticanje domaće proizvodnje i distribucije domaćih filmova, glavni su ciljevi festivala bosanskohercegovačkog filma.

Studentska filmska produkcija

Za daljnji prikaz važno je obratiti pozornost na ratno i poslijeratno razdoblje u bosanskohercegovačkoj kinematografiji, koje je usko vezano uz pojavu mladih studenata Akademije scenskih umjetnosti.

Za razliku od drugih država bivše Jugoslavije u kojima je lagano stasavala nezavisna nacionalna kinematografija, najveća promjena devedesetih godina prošlog stoljeća u Bosni i Hercegovini označena je ratom na njezinu teritoriju koji je imao razoran karakter. Dogodili su se stravični zločini i genocid, velik je broj ljudi raseljen, a gradovi i sela uništeni. Zemlja je bila podijeljena na tri dijela: srpski, hrvatski i bošnjački (Tataragić. Fajković., 2009, 14). Na teritoriju Bosne i Hercegovine u vrijeme rata, od 1992. do 1995. godine, snimljen je veći broj dokumentarnih filmova kako na području opkoljenog Sarajeva, tako i u Republici Srpskoj. Tema svih tih filmova ratna su zbivanja u zemlji. U dijelu Bosne i Hercegovine koji je nadzirala Armija BiH jedino je u opkoljenom Sarajevu postojala nekakva filmska proizvodnja koju su činili mladi sarajevski filmski autori okupljeni oko

Sarajevske grupe autora (SaGA), skupine koju je predvodio afirmirani redatelj Ademir Kenović.[52]

Krajem 90-ih i ranih 2000-ih godina, generacija mladih umjetnika s Akademije scenskih umjetnosti iz Sarajeva napravila je niz uspješnih kratkih filmova kao preteču budućeg uspjeha njihovih dugometražnih uradaka. Kratke igrane i dokumentarne filmove radili su Pjer Žalica, Srđan Vuletić, Haris Pašović, Dino Mustafić, Jasmila Žbanić, Elmir Jukić, Ines Tanović, Aida Begić i Adis Bakrač. Uspjeh filma Danisa Tanovića *No Man's Land*[53], koji je proizveden isključivo izvan Bosne i Hercegovine, ali s ključnim sudjelovanjem lokalnih autora i glumaca, stvorio je kritičnu masu za obnovu sustava državne skrbi o kinematografiji. To je rezultiralo osnivanjem Fondacije za kinematografiju 2002. godine. Kinematografija BiH pretvorena je iz teško uništenog gospodarskog i umjetničkog sektora u moderni i raznovrsni sektor koji može proizvesti visokokvalitetni audiovizualni sadržaj, čije su ciljane skupine domaća i međunarodna publika. Ovo je postalo očito nakon dobivanja najvećih svjetskih priznanja za domaće igrane filmove – Zlatni medvjed Berlinskog filmskog festivala, Grand Prix Tjedna kritike, Grand Prix i Special Mention festivala u Cannesu, Srebrni Leopard u Locarnu, Rotterdam Tiger, Srce Sarajeva i mnogi drugi, kao i brojni uspješni naslovi distribuirani u različitim medijima u zemlji i inozemstvu. Djelujući kroz specijalizirane izvore financiranja u zemlji kao preduvjet za međunarodnu suradnju na području kinematografije i kao članstvo u fondovima *Eurimages* Vijeća Europe i Programu MEDIA Europske unije, kinematografija Bosne i Hercegovine danas je jedna od rijetkih područja u kojima je Bosna i Hercegovina potpuno integrirana u Europi (Marjanović. Bakšić – Čamo. Solomun, 2013)

Veza između Akademije scenskih umjetnosti i produkcije igranih filmova u Sarajevu jako je izražena, kao i utjecaj Sarajevo Film Festivala. Mnoge su generacije filmskih stvaralaca diplomirale, a svojim igranim i dokumentarnim filmovima obilježile su ne samo bosansku, već i regionalnu filmsku scenu, ali su također oblikovale europski filmski krajolik. Više od 250 nagrada osvojili su studenti, diplomanti i nastavnici Akademije scenskih umjetnosti Sarajevo.

52 *MGM (čovjek-bogmonstrum)* bio je jedan od najuspješnijih dokumentaraca, osvojivši nagradu FELIX Europske filmske akademije. Drugi važni filmovi bili su: *Palio sam noge*, Srđana Vuletića; *Djeca kao i svaka druga*, Pjera Žalice i *SA-LIFE*, Sarajevske grupe autora (SaGA) i mnogi drugi, čija je tematika bila trenutna situacija, tj. ratna zbilja.

53 Film je osvojio mnogobrojne međunarodno priznate nagrade, među kojima je Oscar 2001. za najbolji strani film, Cesar 2002. za najbolji prvi dugometražni film, Nagrada Europske filmske akademije 2001. za najbolji scenarij, Zlatni globus 2001. za najbolji strani film, Zlatna palma 2001. Filmski festival u Cannesu za najbolji scenarij...

S druge strane, možemo pronaći vezu između Akademije umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci i filmova proizvedenih na području zapadnog dijela entiteta Republika Srpska. Međutim, taj utjecaj ne postoji kada se radi o produkciji dokumentaraca i kratkih filmova koji su napravljeni u istočnom dijelu entiteta Republika Srpska. Sustavno financiranje filmova u tom entitetu i dalje ne postoji pa je to ključni problem za proizvodnju igranih filmova, dokumentaraca ili kratkih filmova. Dok autori iz Sarajeva dobivaju prestižne nagrade za svoje filmove (od 2003. godine), autori iz manjeg BH entiteta bili su uskogrudni ili zainteresirani samo za produkciju u Srbiji. Posjeti studentskim festivalima bili su rijetki. Međutim, niz je studentskih filmova nedavno osvojio prestižne nagrade na mnogim festivalima diljem svijeta (Javorac, Kavić, Tesić, Ilić, Karanović, itd.). Osim toga, na razvoj kinematografije u Republici Srpskoj utječe i proces povezivanja akademija u Bosni i Hercegovini, sudjelovanje na BH Film Festivalu, zajednički projekti sarajevske i banjolučke akademije, razmjena glumaca i kreativne energije te aktivna regionalna i međunarodna suradnja između studenata i akademija.

Jedan od zajedničkih projekata koji uključuju sudjelovanje Akademije umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci i Akademije scenskih umjetnosti Univerziteta u Sarajevu bila je Studentska audio/videoprodukcija koja je akronim za Tempus IV projekt *Razvoj visokog obrazovanja i društva kroz stvaranje zajedničkog okruženja u području umjetnosti i medija kroz regionalno studentsko partnerstvo u proizvodnji audio/video sadržaja*. Projekt je uključivao 6 zemalja, od kojih tri zemlje Europske unije – Slovenija, Slovačka i Bugarska, tri zemlje sa zapadnog Balkana – Srbija, Bosna i Hercegovina i Albanija. Ukupno je bilo uključeno 10 visokih učilišta.

Projekt je osmišljen kako bi unaprijedio proces obrazovanja studenata, kao i njihovu povezanost s profesionalnim medijskim okruženjem, uglavnom televizijom. Stvaranjem određene sinergije između medija i obrazovnih institucija uspostavljene su nove metode komuniciranja za studente. Osim toga, studenti su stekli više praktičnih iskustava, a medijski partneri predstavljeni su kao potencijalni budući poslodavci. Projekt je u skladu sa strategijom *Europa 2020*, Strateškim okvirom za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju i Bolonjskim procesom.

Tijekom prve godine projekta (Open Call 2014) realizirano je ukupno 11 studentskih radova, od kojih su 7 kratkometražni, 1 srednjemetražni film, 1 dokumentarac i 2 audio rada. U drugoj godini projekta medijski partneri u suradnji s visokim učilištima objavili su otvoreni poziv (Open Call 2015) za realizaciju različitih vrsta programa koji su bili od posebnog interesa za televizijske emitere. Od toga je realizirano 18 projekata, od kojih su 6 kratki filmovi, 9 dokumentarci, 1 pilot-epizoda sitcoma i 2 audio djela. U trećoj godini projekta (Open Call

2016.) realiziran je film u kojem su sudjelovali svi partneri. Studenti s nekoliko fakulteta sudjelovali su u realizaciji svakog studentskog rada. Timovi su bili izmiješani, od faze pisanja scenarija pa sve do snimanja i postprodukcije. Studenti su putovali u različite gradove kako bi snimili i realizirali svoje filmove.

Nastavnik kao mentor u realizaciji studenstkih filmova

Proces stvaranja filma kao audiovizualnog djela predviđa pet glavnih faza: razvojnu fazu, predprodukciju, produkciju, postprodukciju i distribuciju s marketingom. Iste faze stvaranja odnose se i na studentske ispitne filmove koji nastaju na umjetničkim akademijama, s tim što je posljednja faza distribucije predviđena uglavnom za studentske festivale.

Kurikuli nastavnih predmeta postavljeni su tako da izučavanje filmskog jezika kreće od jednostavnijih vježbi snimanja i organizacije audiovizualnog sadržaja do onih složenijih, čiji konačni ishod ide k dugometražnom igranom ili dokumentarnom filmu ili pak eksperimantalnom filmu. Tijekom studija, u kreativne timove uključeni su studenti dramaturgije, kamere, režije, montaže, snimanja i dizajna zvuka i produkcije. Ukoliko se radi o vježbi kratkog igranog filma, onda se uključuju i studenti glume. Proces nastanka filma prati nekoliko nastavnika iz umjetničke grupe predmeta u onom opsegu koji nalaže konkretan zadatak. Sve su vježbe postavljene tako da se savladavaju određeni zadatci koji su predviđeni kurikulom. To su obično zadatci rješavanja filmskog prostora i vremena, boje i svjetla, pitanje filmskog stila, dijaloške strukture itd. Izbor tema filma prepušten je kreativnoj mašti studenta uz suglasnost nastavnika. Obično ulogu glavnog mentora na filmskoj vježbi preuzima nastavnik glavnog predmeta koji student izučava i prati ga do kraja, do faze postprodukcije i obrane filmske vježbe na samom ispitu.

Važno je napomenuti da osim glavnih studenstkih vježbi i zadataka studenti imaju brojna druga predavanja koja vode ka konačnom ishodu učenja i osposobljavanju studenta za profesiju za koju se školovao. Realizacija nastave odvija se preko redovitog pohađanja nastave, izrade seminarskih radova, metode demonstracije (audiovizualna pokazivanja), metode razgovora (reproduktivni, heuristički i akademski), metode pisanja i metode praktičnih radova (Težak, S., 2002). Kroz sve semestre studija prisutne su ove metode u većoj ili manjoj mjeri.

Odabir tema filmskih vježbi prepušten je studentu, pri čemu je nastavnik dužan voditi računa da se kroz sadržaj filma vodi računa o etičnosti, da se ne promoviraju anticivilizacijske vrijednosti, mržnja i netrpeljivost prema raznim skupinama

društva. Nastavnici obično podstiču ideje koje imaju za cilj ukazivanje na anomalije društva i zajednice u kojoj se živi, kritičan odnos prema negativnim pojavama i osobito antiratni diskurs u zemlji kao što je Bosna i Hercegovina. Kritičko promišljanje i zauzimanje stava o problemu koji se tretira u filmu veliki je imperativ koji se stavlja pred studenta. Ali, ne i nužno. Cilj je, prije svega, uraditi predviđene (snimateljske, redateljske, montažerske...) zadatke predviđene kurikulom. Nastojanje da se u filmu prepozna jasan autorski stav i da se ukupnim dojmom i filmskom poetikom postigne slojevitost pripovjednog iskaza nešto je što će i studenta i film pozicionirati na visoku ljestvicu umjetnički vrijednosti i preporučiti ga za profesioalno bavljenje poslom koji izučava.

Nastavnik nastoji kod studenta potaknuti samostalan stvaralački angažman, dajući mu mogućnost da tijekom studija pronađe sebe u stvaralačkom smislu, ali, prije svega, nastavnik podcrtava značaj timskog rada u stvaranju filmskog djela. S tim je u vezi i važnost pravilne orijentacije studenata od nastavnika i suradnika. Pretjerano inzistiranje na samostalnim vježbama iz pojedinih predmeta može dovesti do toga da se studenti ne uključe dovoljno u realizaciju filmova drugih studenata jer se mogu osjećati manje važnima u donošenju kreativnih odluka. Tijekom cijelog studija kod svih se nastavnika u prvi plan stavlja potreba za timskim radom i suradnjom među kreativnim stvaraocima, kao i uvažavanje svake profesije.

Zaključak

Ranije navedeni primjeri bosanskohercegovačkih filmskih stvaralaca koji su svoje umjetničko formiranje upravo započeli na Akademiji najbolji su primjer koliko je važna profesionalna edukacija i uloga nastavnog osoblja. Također treba napomenuti da su nastavnici na svim umjetničkim akademijama istaknuti umjetnici u svojim oblastima koji, svojim znanjem i iskustvom, mogu prenijeti mnogo toga svojim studentima. Kreativna sinergija koja postoji na relaciji nastavnik – student može dovesti do značajnih filmskih radova. Ukoliko se pogleda produkcija studentskih filmova u Bosni i Hercegovini u godinama od završetka rata (1995.) pa do danas, kroz program BH filma na Sarajevo Film Festivalu, može se zaključiti da dominiraju socijalne teme ili postratne traume. Kroz filmove se uočava snažan antiratni diskurs i tretman običnog, malog čovjeka. Uspoređujući pak filmove iz različitih dijelova Bosne i Hercegovine, napose studentske filmove koji dolaze iz Banje Luke i Sarajeva, može se zaključiti da su slične teme i sličan odnos prema stvarnosti, s tim što se u "sarajevskim" filmovima mnogo više osjeti prisustvo rata i strahota proizašlih iz njega. Razumljivo, dakako. Sarajevo je bilo u opsadi 1425

dana i, samim tim, traume i razmišljanja ljudi koji su živjeli tamo prenose se i na mlade generacije. Djelovanjem nastavnika i studenata na filmskim studijima u Bosni i Hercegovini kroz razne projekte i kroz redoviti nastavni proces na akademijama značajno se prevazilaze razlike u gledanju na neposrednu prošlost i gradi sretnija i realnija budućnost.

Općenito pak govoreći, ključna stavka za film jest kvalitetna edukacija studenata filmske umjetnosti, koji trebaju biti temelj okvira budućeg razvoja kinematografije u svakoj zemlji. Iako su kratki studentski filmovi iz Bosne i Hercegovine postigli značajne rezultate na brojnim festivalima diljem svijeta, bez velike financijske potpore države teško se mogu očekivati značajniji rezultati, osobito kada se radi o igranim filmovima koji zahtijevaju mnogo veća sredstva. Stoga je temeljna smjernica za filmsku industriju u Bosni i Hercegovini snažna veza između kvalitetnog obrazovnog procesa, sustavno rješavanje kinematografije od državnih struktura i otvorenosti zajedničkim filmskim projektima u regiji i svijetu.

Literatura

Ajanović, M. (2007). Rat i sjene. *Sineast,* 116.

Ajanović, M. (2008). Bosna kao frustracija. *Sineast*, 117.

Daković, N. (2008). *Balkan kao filmski žanr*. Beograd: FDU, Institut za pozorište, film, radio i televiziju

Ferguson. Brooks. (2009). *Creativity and integrity: Marketing the "in development" screenplay*. Psychology and Marketing 26 (5): 428

Levi, P. (2009). *Raspad Jugoslavije na filmu*. Beograd : Biblioteka XX vek.

Marjanović. Bakšić – Čamo. Solomun (2013). *Mapiranje filmske industrije u Bosni i Heregovini*. Banja Luka: Vizart. Sarajevo: Obala Art Centar

Pavičić, J. (2011). *Postjugoslavenski film – Stil i ideologija*. Zagreb: HFS

Tataragić. Fajković. (2009). *Kratka historija BH filma*. Sarajevo: Udruženje filmskih radnika BiH

Tataragić, E. (2010). *Kinematografija Bosne i Hercegovine 2009/2010*. Sarajevo: Udruženje filmskih radnika BiH

Težak, S. (2002). Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini. Zagreb: Školska knjiga.

Internetski izvori:

http://www.studavp.net/en/project/description/

http://bhfilm.ba/

THE ROLE OF PEDAGOGY IN STUDENT FILM PRODUCTION AT THE ACADEMIES OF ARTS IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Abstract

The paper discusses the importance of student film production at the art academies in Bosnia and Herzegovina, its importance for the development of national cinematography, and the establishment of interrupted relations among its nations. After the recent war, it was very important to establish cooperation between young artists from the Western Balkan countries, and it was especially important to establish cooperation between film academies which are the generators of future film makers in the region. The paper discusses various aspects of the character of student films, their influence on the political and economic aspects of society. In Bosnia and Herzegovina, some kind of "Balkans in a Small", collaboration between students from different parts of the country opens up the possibility of linking and strengthening the national film, as well as overcoming the differences in the interpretation of the events from the last war. One of the most important questions is how important the role of teacher as a mentor is in student films, especially in encouraging students to critically refer to events from the immediate past but also the present.

Most of the teachers on art subjects at film academies in Bosnia and Herzegovina have promoted antiwar and humane ideas through their films (documentary and feature films). Successful pedagogical work through film studios contributes to the quality positioning of domestic student film productions on a regional and global scale.

Keywords: Film, production, BiH, student, teacher, antiwar

UTJECAJ VERBALNE I NEVERBALNE DIMENZIJE NASTAVNE KOMUNIKACIJE NA SKLONOST POJEDINOM NASTAVNOM PREDMETU

Tihana Škojo
Umjetnička akademija u Osijeku
Renata Jukić
Filozofski fakultet u Osijeku
Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 371.3

Sažetak

Verbalna nastavna komunikacija dominantno podrazumijeva govor, najčešće u obliku razgovora, izlaganja, izvješćivanja ili diskusije i neizostavno je potkrijepljena neverbalnim porukama koje dopunjuju i proširuju verbalni sadržaj; prenose emocionalne odnose, izražavaju mišljenja i stavove, ali i stvaraju poželjnu ili nepoželjnu socijalnu interakciju te potiču ili onemogućavaju dvosmjernu komunikaciju.

U radu se prikazuje istraživanje provedeno na uzorku od 147 učenika sedmih i osmih razreda, sa svrhom utvrđivanja njihova mišljenja o verbalnoj i neverbalnoj dimenziji nastavne komunikacije na nastavi omiljenog i omraženog predmeta. Iz dobivenih rezultata zaključeno je kako nastavnici omiljenih predmeta učenike oslovljavaju imenom, postavljanjem pitanja potiču na razgovor te hvale rad učenika, njihove pojedine postupke, zapažanja i komentare. Također, učenici uočavaju kako su ti nastavnici opuštenog tijela te pridaju jednaku pozornost svim učenicima iz razreda. Nastavnike omraženog predmeta učenici procjenjuju niskim ocjenama i u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. Ističu kako nastavnici omraženog predmeta prozivaju učenike da odgovore na pitanja iako se nisu javili te kritiziraju ili ističu pogreške u njihovu radu.

Na temelju rezultata zaključujemo kako su komunikacijske kompetencije nastavnika i međusobna usklađenost verbalne i neverbalne dimenzije s naglašenim interakcijsko-komunikacijskim pristupom osnova uspješnog, humanistički usmjerenog odgojno-obrazovnog procesa o kojem ovisi hoće li učenici biti skloni pojedinom predmetu. S obzirom na značaj kvalitetne komunikacije za nastavu, aktualiziramo potrebu za većim naglaskom na stjecanju komunikacijskih kompetencija budućih nastavnika, a posebice na osvještavanju i uvježbavanju neverbalnog ponašanja te verbalnoj interakciji s ciljem uspostavljanja suradništva u komuniciranju s učenicima i pružanja učenicima potrebne komunikacijske slobode.

Ključne riječi: verbalna i neverbalna komunikacija, komunikacijske kompetencije nastavnika, omiljeni i omraženi nastavni predmet

Uvod

Humanistički pristup odgoju i obrazovanju počiva na cjelovitom razvoju ličnosti te uz kognitivni razvoj učenika obuhvaća i psihomotoričko i emotivno područje. Najčešća zamjerka našem školstvu tiče se upravo njegove orijentiranosti na znanje kao "proizvod" obrazovanja te zanemarivanje samog odgojno-obrazovnog procesa, odgojnog djelovanja, emocionalnih aspekata odnosa i razvijanja socijalnih kompetencija učenika.

Nastavnik je osoba koja je u najbližem kontaktu s učenicima, koja je posrednik između sadržaja nastavnog predmeta i učenika; on je kreator kulture škole. Stein (2006) organizacijsku kulturu ustanove izravno povezuje s kvalitetom interne komunikacije u njoj. Prema razmišljanju Veugelersa i Veddera (2003), koje počiva na teorijama američkih kritičkih pedagoga Girouxa, Goodmana i Purpela, jačanje školske kulture ovisi prvenstveno o pristupu nastavnika koji se temelji na vrijednostima poput poštovanja, odgovornosti, jednakosti, prava na različitost, samoodređenja, kritičkog mišljenja i nastavnikovih komunikacijskih kompetencija koje počivaju na nabrojanim vrijednostima.

Iako danas govorimo o didaktičkom mnogokutu, ako se osvrnemo na njegovu prethodnicu, tj. didaktički trokut (Kansanen, M., 1999), čije su sastavnice učenik, nastavnik i nastavni sadržaj, jasno je da im je poveznica komunikacija, odnosno da odgojno-obrazovni proces počiva na procesu komunikacije. Važnost načina nastavnikova poučavanja, obraćanja učeniku i odnosa prema njemu davno je uočena (Perry, A., 1908).

Komunikacija kao nastavni fenomen

Komunikacija je pojam koji je nemoguće jednoznačno odrediti i definirati. Najjednostavnije rečeno, komunikacija je razmjena informacija, ideja i osjećaja verbalnim i neverbalnim sredstvima, prilagođena trenutnoj situaciji. Pejić Bach i Murgić (2013) komunikaciju smatraju aktivnošću prenošenja značenja kroz zajednički sustav znakova i semiotičkih pravila. To je proces u kojem se informacije, značenja i osjećaji dijele među osobama izmjenom verbalnih i neverbalnih poruka (Brooks i Heath , prema Hargie, O. i Dickson, D., 2004).

Verbalna komunikacija jest govorna komunikacija kojoj je cilj prenošenje ili dobivanje informacija. Verbalna komunikacija u formi jezika doprinosi prenošenju logičkih i apstraktnih ideja, što se postiže uporabom jezika koji je općeprihvaćen

i razumljiv, razjašnjavanjem mogućih nejasnoća, nastojanjem da poruka bude jednostavna i konkretna, oprimjeravanjem i korištenjem usporedbi u objašnjavanju glavnih zamisli te ponavljanjem i sažimanjem ako komunikacija traje dulje vrijeme (Zrilić, S., 2010). Verbalnu komunikaciju u svim segmentima nadopunjava neverbalna komunikacija. Ona podrazumijeva pokrete tijela, izraz lica, ton glasa, geste, položaj tijela te fizičku udaljenost sugovornika. Njome se prenose, nadopunjavaju i specificiraju poruke koje nisu izrečene ili su djelomično izrečene, a upotpunjavaju sliku o emocijama i stavovima osoba koje ju prenose. Prema Hargie i Dickson (2004), funkcije neverbalne komunikacije jesu: nadopuna i zamjenjivanje riječi, modificiranje, suprotstavljanje izrečenom, reguliranje razgovora, iznošenje osobnog identiteta, izražavanje osjećaja i interpersonalnih stajališta… U interakciji na relaciji nastavnik-učenik doprinosi boljem razumijevanju obrazovne poruke, a nezaobilaznu ulogu ima u odgojnom dijelu procesa.

Komunikacijska kompetencija nastavnika

Prema Jurčiću (2014), pedagošku kompetenciju nastavnika promatramo kroz osam dimenzija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i dimenzija vještine u rješavanju problema. Canale (1983) komunikacijsku kompetenciju shvaća kao sintezu temeljnoga sustava znanja i vještina potrebnih za komunikaciju.

Komunikacijsku kompetenciju nastavnika čini nastavnikovo znanje povezano s retorikom, dijalektikom i pedagoškom komunikologijom, a u odgojno-obrazovnom procesu iskazano tehnikom učinkovitog govora i aktivnog slušanja te umijećem njezina uspostavljanja u razrednom odjelu. Ona uključuje skup socijalnih vještina započinjanja, uspostavljanja i održavanja dijaloga s učenicima u kojem se informacije, mišljenja, stajališta i ideje međusobno dijele razmjenom verbalnih i neverbalnih simbola (Brooks i Heath, 1993; prema Jurčić, M., 2014).

U tom smislu, LeBoutillier (1998, 114) tvrdi sljedeće: "Komunikacija je možda najvažnija i najteža aktivnost kojom se čovjek može baviti. To je osjetljiva membrana kroz koju ljudi mogu dijeliti misli, ideje, osjećaje, snove i razočaranja. Komunikacija je ključna komponenta u međusobnom djelovanju." Uzmemo li u obzir da nastavnik komunicira s izrazito osjetljivom skupinom – djecom i mladim ljudima – jasno nam je kolika je važnost posjedovanja komunikacijskih kompetencija svakog nastavnika. Kada govorimo o komunikacijskim kompetencijama nastavnika, nužno je spomenuti i nastavnikov komunikacijski stil. Prema Reardonu (1998), stil je preferirani način komunikacije, predstavlja proizvod

određenog načina ponašanja te se definira kao razmjerno trajni obrazac koji se primjenjuje u interakciji. Karakteriziraju ga četiri osnovna svojstva: dominacija, pažljivost, osobine jezika i samootkrivanje (Reardon, 1998).

Bratanić (1993) naglašava interakcijsko-komunikacijski aspekt odgojno-obrazovnog procesa. Takav pristup odgoju u središte pažnje postavlja međuljudski odnos. Sagledan s tog aspekta, odgoj je usko vezan i primarno određen kvalitetom ljudskog odnosa na relaciji odgajatelj-odgajanik, odnosno nastavnik-učenik. Schmitz, Voreck i Hermann (2005, prema Schmitz E. i sur., 2006) naglašavaju važnost učenikova doživljaja nastavnika koji pokazuje sliku njihove subjektivne stvarnosti, ali i dijela školske stvarnosti te služi kao predodžba optimalne strukture nastavnog procesa kao komunikacijskog procesa u kojem krajnji ishodi ovise o učenikovu doživljaju nastavnika, a kroz njega i nastavnog predmeta.

Ako pretpostavimo da je nastavnik voditelj nastavnog procesa, facilitator i motivator, a temeljni cilj pedagoške komunikacije u nastavnom procesu poticanje i unapređivanje učenikova učinkovitog i kreativnog učenja, nastavničke komunikacijske kompetencije i komunikacijski stil od presudne su važnosti za cjelokupan proces učenja, ali i poticaj za razvoj komunikacijskih kompetencija učenika. Odnos između nastavnika i učenika temelj je cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa te snažno utječe na njegove ishode. Schmitz i suradnici (2006) sustav nastavnik – učenik vide kao komunikativni, učenju usmjeren sustav s recipročnim odnosima. Ti odnosi mogu biti kvalitetni ako počivaju na međusobnom uvažavanju, toleranciji, povjerenju, empatiji, otvorenosti, neovisnosti, asertivnosti itd. kao preduvjetima uspješne komunikacije. Nastavnici se međusobno razlikuju po stilovima poučavanja, pristupima učeniku, nastavnom sadržaju i problemima s kojima se susreću u nastavi. U svim tim situacijama do izražaja dolaze nastavničke komunikacijske kompetencije.

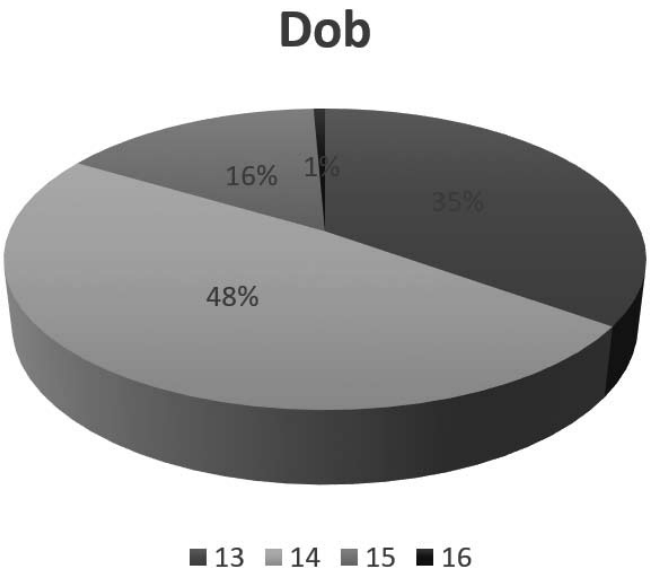
Nastavnik koji posjeduje komunikacijske kompetencije može uspješno rukovoditi nastavnim procesom i istovremeno pružati podršku učeniku koja je povezana s većim osjećajem autonomije kod učenika, kreativnošću, intrinzičnom motivacijom, boljim razumijevanjem pojmova, akademskim postignućima (Reeve i Jang, 2006, Grolnik i Ryan, 1987, prema Šimić Šašić, 2011) te boljom prilagodbom u školi (Soenensi,Vansteenkiste, 2005, prema Šimić Šašić, S., 2011). Osim toga, ako se osvrnemo na Bezinovićevu (1993; prema Ljubetić, M., Kostović-Vranješ, V.) definiciju kompetencija, prema kojoj su one temeljne dimenzije samopoštovanja, odnosno jedna od temeljnih psiholoških potreba, nastavnikovo ulaganje u razvijanje osobnih komunikacijskih kompetencija doprinijet će i njegovu zadovoljstvu u radu i osjećaju kompetentnosti u poslu koji obavlja te samopoštovanju spram njega.

Ciljevi i metodologija istraživanja

U radu se opisuje istraživanje koje je provedeno s ciljem utvrđivanja utjecaja elemenata verbalne i neverbalne nastavne komunikacije na sklonost pojedinom nastavnom predmetu. Istraživanje je trebalo odgovoriti i na pitanja koje elemente verbalne i neverbalne komunikacije učenici percipiraju kao pozitivne, a koje kao negativne te postoji li razlika u procjenama komunikacije s obzirom na dob.

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 147 učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole u dobi od 13 do 16 godina (slika 1). Od ukupnog broja sudionika 53% je učenika, a 47% učenica. Od ukupnog broja sudionika 54% učenika pohađa sedmi razred, a njih 46% osmi razred.



Slika 1. Prikaz raspodjele učenika po dobi

Metodološki pristup

U istraživanju je uporabljen upitnik načinjen za potrebe istraživanja, u kojem su preuzete čestice iz istraživanja Joana Gorhama (1988) *The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning*. Čestice u navedenom radu dobivene su na temelju "oluje ideja" 47 studenata diplomskog studija komunikacije. Studenti su zamoljeni da navedu ponašanja svojih najboljih učitelja koje su imali tijekom školovanja. Iz utvrđenih ukupno 40 karakteristika učitelja, u upitniku prilagođenom za ovo istraživanje korišteno je 26 osobina učitelja podijeljenih na verbalnu i neverbalnu dimenziju nastavne komunikacije.

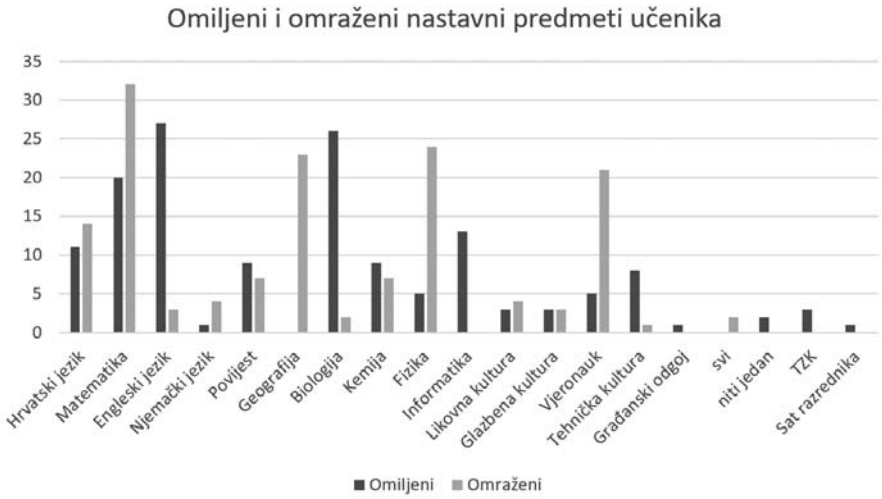
Upitnik se sastojao od pitanja koja su utvrđivala obilježja ispitanika, dob, spol i razred te od dva pitanja otvorenog tipa, u kojima je bilo potrebno navesti omiljeni nastavni predmet i nastavni predmet koji ne vole.

Drugi i treći dio upitnika koncipirani su istovjetno. Obuhvaćali su 26 pitanja u kojima su učenici na ljestvici Likertova tipa označavali stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom. Procjene su označavale 1 – gotovo nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često te 5 – gotovo uvijek. Postavljena pitanja iz drugog dijela upitnika odnosila su se na procjenu verbalne i neverbalne komunikacije na nastavi omiljenog predmeta, dok su se u trećem dijelu upitnika ista pitanja odnosila na procjenu verbalne i neverbalne komunikacije na nastavi predmeta koji učenici ne vole. Od ukupno 26 pitanja, prvih 15 pitanja odnosilo se na verbalnu dimenziju nastavne komunikacije, a narednih 11 pitanja odnosilo se na neverbalnu komunikacijsku dimenziju.

Nakon anketiranja i prikupljanja podataka izvršena je njihova obrada te su prikazani deskriptivni podatci za mjerene varijable po česticama. Varijable su prikazane na temelju aritmetičkih sredina i standardnih devijacija čestica. Za varijable u istraživanju izračunati su osnovni statistički parametri. Statistička obrada prikupljenih podataka provedena je pomoću statističkog programa IBM SPSS Statistics 20.

Rezultati istraživanja i interpretacija

Istraživanje je započelo otvorenim pitanjima koja se odnose na omiljene i omražene predmete. Iz prikaza na slici 2 razvidno je kako su najomiljeniji predmeti engleski jezik i biologija, a najomraženiji su matematika, fizika, geografija i vjeronauk.



Slika 2. Prikaz raspodjele odgovora učenika o omiljenom i omraženom osnovnoškolskom nastavnom predmetu

Drugi dio upitnika odnosio se na procjenu verbalne i neverbalne komunikacije na predmetu koji su učenici naveli kao omiljeni (tablica 1).

Omiljeni nastavni predmet	N	Min	Max	M	SD
Nastavnik koristi osobne primjere ili govori o iskustvima koja je doživio izvan nastave kako bi približio nastavni sadržaj.	147	1	5	3,41	1,333
Postavljanjem pitanja nastavnik potiče učenike na razgovor.	147	1	5	4,09	1,128
Nastavnik učenicima dopušta da svojim idejama sudjeluju u kreiranju nastavnog sadržaja.	147	0	5	3,73	1,284
Nastavnik se koristi humorom na nastavi.	147	1	5	3,68	1,303
Nastavnik oslovljava učenike imenom.	147	0	5	4,10	1,295
Nastavnik razgovara s učenicima prije ili nakon nastave.	147	0	5	3,30	1,352
Nastavnik daje povratnu informaciju o učenikovu napredovanju kroz dobronamjerne komentare ili tijekom usmene rasprave.	147	0	5	3,78	1,225
Nastavnik proziva učenike da odgovore na pitanje iako se nisu javili.	147	1	5	3,60	1,259
Nastavnik pita kako se učenici osjećaju u vezi sa zadatkom ili ispitnim pitanjima.	147	0	5	3,11	1,381

Nastavnik poziva učenike da mu se obrate i izvan nastave ako imaju pitanja ili žele razgovarati o nečemu.	147	0	5	3,46	1,391
Nastavnik postavlja pitanja na koja postoji jedan točan odgovor.	147	1	5	3,37	1,177
Nastavnik postavlja pitanja koja traže iskazivanje osobnog stava ili mišljenja.	147	0	5	3,50	1,218
Nastavnik hvali rad učenika, postupke ili komentare.	147	0	5	4,06	1,148
Nastavnik kritizira ili ističe greške u učenikovu radu, postupcima ili komentarima.	147	0	5	3,17	1,362
Nastavnik raspravlja o stvarima koje se ne tiču nastave s pojedinačnim učenicima ili cijelim razredom.	147	0	5	2,88	1,373
Nastavnik sjedi za svojim stolom dok podučava.	147	0	5	2,77	1,340
Nastavnik gestikulacijom pomaže u objašnjavanju nekih pojmova.	147	0	5	3,22	1,313
Nastavnik govori monotonim/jednoličnim glasom dok se obraća razredu.	147	1	5	2,93	1,335
Nastavnik gleda sve učenike u razredu dok govori.	147	0	5	4,01	1,205
Nastavnik se smiješi učenicima dok govori.	147	1	5	3,54	1,245
Nastavnik se drži kruto/uštogljeno dok se obraća razredu.	147	0	5	2,01	1,362
Nastavnik se kreće učionicom dok podučava.	147	0	5	3,27	1,332
Nastavnik sjedi na učeničkom stolu dok podučava.	147	0	5	1,78	1,316
Nastavnik gleda u ploču ili bilješke dok se obraća razredu.	147	0	5	2,33	1,361
Nastavnik stoji iza katedre dok podučava.	147	0	5	2,63	1,380
Položaj nastavnikova tijela opušten je dok se obraća razredu.	147	1	5	4,05	1,192

Tablica 1. Deskriptivna statistika za skalu procjene verbalne i neverbalne dimenzije komunikacije na nastavi omiljenog predmeta

Rezultati upitnika ukazuju kako učenici bolje percipiraju verbalnu dimenziju nastavne komunikacije te ističu kako nastavnik omiljenog predmeta *često* ili *gotovo uvijek* učenike oslovljava imenom (M=4.10). Iz odgovora je razvidno kako učenici vole nastavnike koji njeguju dvosmjernu komunikaciju te visokom srednjom vrijednošću (M=4.09) ukazuju kako je postavljanje pitanja kojima se potiče razgovor značajna komponenta kvalitetne nastavne komunikacije. Visokom prosječnom ocjenom (M=4.06) učenici procjenjuju nastavnike koji u nastavnoj komunikaciji hvale rad, postupke ili komentare učenika te na taj način učenici iskazuju kako je verbalna potvrda pomoću koje nastavnici sustavno daju do znanja da je učenik na dobrom putu u nastavi od iznimnog značaja i usko je vezana uz osjećaj ugode kod učenika.

Nešto nižim procjenama (M=3.78) učenici su utvrdili kako nastavnici omiljenog predmeta *ponekad* do *često* daju povratnu informaciju o njihovu napredovanju kroz dobronamjerne komentare i upute, što ukazuje na sklonost učenika prema usmenom iskazivanju formativne evaluacije. Također, to ukazuje na potrebu postavljanja ishoda učenja unaprijed te sustavnog praćenja i promatranja učeničkih aktivnosti i ostvarenosti ciljeva. Učenici na taj način pokazuju kako omiljeni nastavnik nije onaj koji ne postavlja visoke zahtjeve učenicima, nego onaj kojeg zanima kako učenik napreduje, s kolikim uspjehom komunicira s drugim učenicima i na koji način dolazi do obrazovnog cilja. Podjednako visokim srednjim vrijednostima (M=3.73) učenici su ukazali kako vole nastavnike koji učenicima dopuštaju da svojim idejama sudjeluju u kreiranju nastavnog sadržaja te su na taj način iskazali potrebu za aktivnim kreiranjem nastavnog kurikuluma. Istom su procjenom ukazali kako odgojno-obrazovni proces treba biti zajednička aktivnost nastavnika i učenika te kako je nužno uskladiti nastavni sadržaj s interesima i potrebama učenika te kako prepoznaju trud nastavnika koji nastoji napraviti odmak od tradicionalnog poučavanja.

U dimenziji neverbalne komunikacije učenici navode kako su nastavnici omiljenog predmeta najčešće opuštenog tijela dok se obraćaju razredu (M=4.05) i kako gledaju sve učenike u razredu (M=4.01). Tom procjenom ukazuju kako u odgojno-obrazovnom procesu često neverbalna poruka zamjenjuje verbalnu poruku (Bratanić, 1993) te kako pogled upućen svakom učeniku u razredu označava praćenje i podršku svakome od njih.

Učenici niskim vrijednostima koje se kreću oko procjene *gotovo nikada* iskazuju kako nastavnici omiljenog predmeta najrjeđe sjede na učeničkom stolu dok podučavaju te tom procjenom ukazuju na mogućnost neverbalne poruke kao parazitirajućeg čimbenika u smislu poruke koju prenosimo učenicima, a vezano uz kodeks ponašanja u školi i nastavne kulture. Nižom procjenom (M=2.01), na temelju koje zaključujemo kako se nastavnici omiljenog predmeta rijetko drže kruto dok se obraćaju razredu, uviđamo važnost dinamike i u neverbalnoj komunikaciji koja značajno doprinosi kvaliteti nastave, ali i sklonosti pojedinom predmetu.

U trećem dijelu upitnika učenici su procjenjivali verbalnu i neverbalnu komunikaciju na omraženom predmetu (tablica 2).

Omraženi nastavni predmet	N	Min	Max	M	SD
Nastavnik koristi osobne primjere ili govori o iskustvima koja je doživio izvan nastave kako bi približio nastavni sadržaj.	145	1	5	2,45	1,424
Postavljanjem pitanja nastavnik potiče učenike na razgovor.	145	1	5	2,64	1,388
Nastavnik učenicima dopušta da svojim idejama sudjeluju u kreiranju nastavnog sadržaja.	145	0	5	2,36	1,305
Nastavnik se koristi humorom na nastavi.	144	1	5	2,20	1,351
Nastavnik oslovljava učenike imenom.	144	0	5	3,26	1,505
Nastavnik razgovara s učenicima prije ili nakon nastave.	144	0	5	2,19	1,406
Nastavnik daje povratnu informaciju o učenikovu napredovanju kroz dobronamjerne komentare ili tijekom usmene rasprave.	144	1	5	2,74	1,331
Nastavnik proziva učenike da odgovore na pitanje iako se nisu javili.	144	1	5	3,39	1,395
Nastavnik pita kako se učenici osjećaju u vezi sa zadatkom ili ispitnim pitanjima.	138	1	5	2,06	1,311
Nastavnik poziva učenike da mu se obrate i izvan nastave ako imaju pitanja ili žele razgovarati o nečemu.	141	1	5	2,16	1,348
Nastavnik postavlja pitanja na koja postoji jedan točan odgovor.	144	1	5	2,97	1,434
Nastavnik postavlja pitanja koja traže iskazivanje osobnog stava ili mišljenja.	141	1	5	2,55	1,375
Nastavnik hvali rad učenika, postupke ili komentare.	141	1	5	2,55	1,306
Nastavnik kritizira ili ističe greške u učenikovu radu, postupcima ili komentarima.	143	1	5	3,10	1,437
Nastavnik raspravlja o stvarima koje se ne tiču nastave s pojedinačnim učenicima ili cijelim razredom.	145	0	5	2,41	1,367
Nastavnik sjedi za svojim stolom dok podučava.	143	1	5	2,95	1,401
Nastavnik gestikulacijom pomaže u objašnjavanju nekih pojmova.	145	0	5	2,51	1,349
Nastavnik govori monotonim/jednoličnim glasom dok se obraća razredu.	141	1	5	2,79	1,398
Nastavnik gleda sve učenike u razredu dok govori.	144	0	5	2,94	1,485
Nastavnik se smiješi učenicima dok govori.	143	1	5	2,28	1,258
Nastavnik se drži kruto/ištogljeno dok se obraća razredu.	143	0	5	2,48	1,388
Nastavnik se kreće učionicom dok podučava.	145	1	5	2,57	1,343
Nastavnik sjedi na učeničkom stolu dok podučava.	144	1	5	1,94	1,258
Nastavnik gleda u ploču ili bilješke dok se obraća razredu.	145	0	5	2,36	1,363
Nastavnik stoji iza katedre dok podučava.	145	1	5	2,73	1,483
Položaj nastavnikova tijela opušten je dok se obraća razredu.	145	1	5	2,71	1,409

Tablica 2. Deskriptivna statistika za skalu procjene verbalne i neverbalne dimenzije komunikacije na nastavi omraženog predmeta

Od svih ispitivanih elemenata, kod nastavnika omraženih predmeta uočavamo ponašanja koja značajno odstupaju od ideala asertivne komunikacije obilježene poštivanjem učenika, njihovih osjećaja, zamisli, potreba i prava te spremnošću na međusobni dogovor i razgovor (Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. 2016).

Učenici u procjenama ukazuju kako nastavnici omraženih predmeta prozivaju učenike da odgovore na pitanje iako se nisu javili (M=3.39) te kritiziraju ili ističu greške u učenikovu radu, postupcima ili komentarima (M=3.10). Razvidno je kako nastavnici omraženih predmeta nemaju komunikacijske kompetencije za ostvarivanje kvalitetne socijalne razredne klime. Oni kroz dominantno i integracijsko ponašanje prekidaju komunikacijski kanal, a time i cjelokupni komunikacijski proces.

Promatrane u cjelini, procjene učenika o verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji niže su za nastavnike omraženih nastavnih predmeta nego za nastavnike omiljenih nastavnih predmeta, što upućuje na iznimnu važnost komunikacijske dimenzije u nastavi, ali i na senzibiliziranost učenika za verbalne i neverbalne poruke kojima nastavnik prenosi sadržaj.

Na temelju dobivenih rezultata, promatrano s obzirom na dob učenika, utvrđujemo kako ne postoji statistički značajna razlika u procjenama učenika sedmih i osmih razreda o verbalnim i neverbalnim vještinama nastavnika.

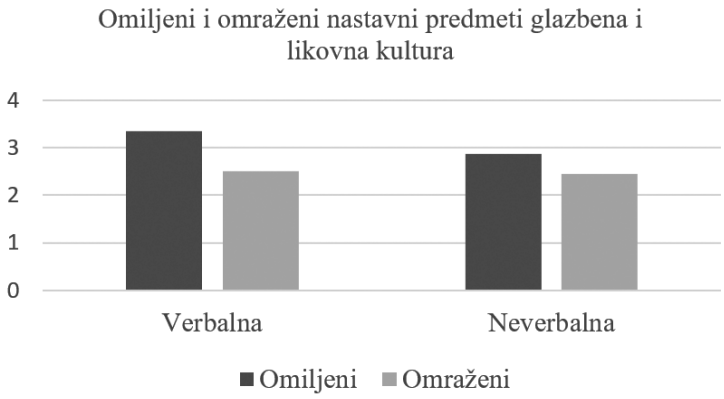
U istraživanju je posebna pozornost posvećena umjetničkom području, odnosno predmetima Glazbena kultura i Likovna kultura. Od ukupno 147 učenika, po 3 su učenika navela nastavne predmete Glazbena i Likovna kultura kao omiljene, dok su 3 učenika navela Glazbenu kulturu kao omraženi nastavni predmet, a 4 učenika navela su Likovnu kulturu kao omraženi predmet.

Učenici najvišim procjenama ocjenjuju ponašanja nastavnika poput toga da nastavnici tih dvaju obrazovnih predmeta često gledaju sve učenike u razredu dok govore (M=4.08), oslovljavanju učenike imenom (M=4.00), postavljaju pitanja i na takav način potiču učenike na razgovor te učenicima dopuštaju da svojim idejama sudjeluju u kreiranju nastavnog sadržaja (M=3.92).

Učenici koji su naveli predmete umjetničkog područja kao omražene navode kako nastavnici tih predmeta često sjede na učeničkom stolu dok podučavaju (M=4.08), dok rijetko pitaju kako se učenici osjećaju u vezi sa zadatkom ili ispitnim pitanjima (M=2.00) te rijetko pozivaju učenike da im se obrate i izvan nastave ako imaju pitanja ili žele razgovarati o nečemu (M=2.09).

Ukupno promatrajući, učenici su najvišim ocjenama procijenili verbalne sposobnosti nastavnika nastavnih predmeta Glazbene i Likovne kulture, dok su s

aspekta omraženih predmeta najnižim ocijenili i verbalne i neverbalne komunikacijske vještine nastavnika tih predmeta.



Slika 3. Prikaz odgovora učenika o komunikaciji na nastavi Glazbene kulture i Likovne kulture kao omiljenim i omraženim osnovnoškolskim nastavnim predmetima

Zaključak

Verbalna i neverbalna dimenzija nastavne komunikacije dio su pedagoške dimenzije kompetencija koje se postupno izgrađuju tijekom nastavničkih studija, ali i razvijaju te obogaćuju cijeli radni vijek. Nastavna se komunikacija zrcali u svakodnevnom radu, u odnosu nastavnika i učenika, a ponajviše u odnosu učenika prema predmetu.

Istraživanjem u kojemu su najviše procjene komunikacijskih kompetencija učenici dali nastavnicima omiljenih predmeta došli smo do zaključka kako, neovisno o predmetu koji su učenici istaknuli kao omiljeni, sve uspješne nastavnike koji uspijevaju postići to da učenici zavole njihov predmet, odlikuju visokorazvijene komunikacijske kompetencije. Oni poznaju učenike po imenu, razgovaraju s njima, zanimaju se za njihovo mišljenje i osjećaje i spremni su za razgovor izvan nastave. Također, oni promiču suradništvo u nastavi, omogućavajući učenicima sukreiranje nastavnog sata, prepoznaju važnost pohvale kao motivacijskog sredstva za postizanje obrazovnih ishoda te uvažavaju i podržavaju učenika.

Za razliku od visokih vrijednosti procjena verbalne komunikacijske dimenzije u omiljenim predmetima, koje se kreću oko procjena *često* i *gotovo uvijek*, učenici neverbalne vještine nastavnika omiljenih predmeta iskazuju nešto nižim procjenama, *ponekad* ili *često*. Stoga na temelju dobivenih rezultata, svjesni iznimne važnosti neverbalne komunikacije u odgojno-obrazovnom procesu i mogućnosti preusmjeravanja nastavnog sadržaja, pa i mijenjanja cjelokupne verbalne poruke na osnovi neverbalne geste, ukazujemo na potrebu za većim naglaskom na stjecanju komunikacijskih kompetencija budućih nastavnika te na osvještavanju i uvježbavanju neverbalnog nastavnog ponašanja.

Literatura

Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. U *Language and Communication* Richards (ur. J. C., & Schmidt, R. W.), London: Longman, 2-27.

Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37:1, 40-53

Hargie, O., Dickson, D. (2004). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*. London: Routledge.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-93.

Kansanen, P., Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TNTEE Publications*, 2 (1), 107-116.

Leboutillier, M. (1998). *No is a complete answer about the importance of personal boundaries*. Zagreb: V.B.Z.

Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 209-230.

Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.

Pejić Bach, M., Murgić, J. (2013). *Poslovne komunikacije 2*. Zagreb: Alka script.

Perry, A. (1908). *The Menagement of a City School*. New York: Macmillan.

Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija – gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.

Rubin, R. B. (2009). Elements of teacher communication competence. *Communication Education*, 254-268.

Schmitz, E., Voreck, P., Hermann, K., Rutzinger, E. (2006). *Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schüllersicht. LehrstuhlfürPsychologie*. München: Technische Univesität.

Stein, A. (2006). Employee Communications and Community: An Exploratory Study. *Journal of Public Relations Research*, 18 (3), 249-464.

Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20 (2), 233-260.

Veugelers, W., Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (4), 377-389.

Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 231-242.

THE INFLUENCE OF VERBAL AND NON-VERBAL DIMENSION OF CLASS COMMUNICATION WITH AN EMPHASIS ON A CERTAIN SUBJECT

Abstract

Verbal class communication dominantly means speech, usually in the form of a dialogue, presentation, reports or a discussion, and it is unavoidably substantiated with non-verbal messages which supplement and widen the verbal content; they transfer emotional relations, express opinions and attitudes, but also create a desirable or undesirable social interaction, thus encouraging or enabling two-way communication.

This paper shows the conducted research on a sample of 147 students of seventh and eighth grades, with the purpose of determining their opinion of verbal and non-verbal class communication dimension of their favourite and their least favourite school subject. From the given results, it is possible to conclude that teachers of the students' favourite subjects address them by name, they encourage conversation by asking questions, they praise the students' work, their individual actions, observations and comments. Students also noticed how these teachers' body posture is relaxed, and they give equal attention to all students in class. Teachers of least favourite subjects have been graded the lowest in verbal and non-verbal communication. They point out how those teachers call out the students even though they did not raise their hand, and criticise or point out the mistakes in their work.

Since students have graded the communication skills of art teachers with somewhat lower grades, the scientific contribution of this work is mirrored in the updating of the need to put a bigger emphasis on acquiring communication competencies of future teachers of these subjects; the awareness and practice of non-verbal behaviour, the verbal interaction with the goal of establishing cooperation while communicating with students, and offer the students the necessary communication freedoms.

These results lead us to a conclusion that teachers' communication competencies, and the mutual compatibility of verbal and nonverbal dimension with stressed interaction-communication approach the basis for a successful, humanistic-oriented educational process which results in whether the students will be inclined towards a certain subject. Considering the significance of good communication in class, this work is updating the need to put a bigger emphasis on acquiring communication competencies of future teachers of these subjects; the awareness and practice of non-verbal behaviour, the verbal interaction with the goal of establishing cooperation while communicating with students, and offer the students the necessary communication freedoms.

Keywords: verbal and non-verbal communication, teachers' communication competencies, favourite and least favourite school subject

STJECANJE METODIČKE KOMPETENCIJE STUDENATA GLAZBENE PEDAGOGIJE

Jasna Šulentić Begić
Amir Begić
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 78:37.02

Sažetak

Metodika kao grana pedagogije, odnosno disciplina srodna didaktici, fakultetski je nastavni predmet na kojem se budući nastavnici obučavaju kako izvoditi nastavu za svaki školski predmet. Metodike pojedinih predmeta imaju svoje specifičnosti, pa tako i *Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta,* na kojoj studenti Glazbene pedagogije stječu metodičku kompetenciju za uspješno izvođenje nastave sljedećih teorijskih glazbenih predmeta: *Glazbena kultura, Glazbena umjetnost, Solfeggio* i *Teorija glazbe*. Navedeni studenti metodičku kompetenciju stječu i na kolegiju *Pedagoška praksa*, tj. na tom se kolegiju izravno uključuju u nastavu, samostalno je osmišljavaju, organiziraju i izvode. U okviru ovoga rada analizirani su programi studija Glazbene pedagogije u Republici Hrvatskoj kako bi se uvidjela zastupljenost kolegija na kojima studenti stječu metodičku kompetenciju. Pri analizi dobivenih podataka služili smo se kvalitativnom i kvantitativnom analizom. Na osnovu dobivenih rezultata smatramo da je metodičkom obrazovanju i praktičnom osposobljavanju studenata Glazbene pedagogije posvećeno nedovoljno pažnje. Stoga je potrebno povećanje satnice kolegija na kojima studenti usvajaju i primjenjuju stečena metodička znanja i vještine kako bi bili uspješni nastavnici *Glazbene kulture, Glazbene umjetnosti, Solfeggia* i *Teorije glazbe*.

Ključne riječi: metodika, metodička kompetencija, teorijski glazbeni predmeti, studenti Glazbene pedagogije.

Uvod

Metodika kao grana pedagogije, odnosno disciplina srodna didaktici, fakultetski je nastavni predmet na kojem se budući nastavnici[54] obučavaju kako izvoditi nastavu za svaki školski predmet te tako stječu metodičku kompetenciju. Smatra se da je metodika jedna od najmlađih znanstvenih disciplina koja se oblikovala tek u drugoj polovici 20. stoljeća*, s time da je znanstvena egzistencija metodici dugo vremena bila nepriznata, tj. na metodiku se gledalo gotovo kao na naputak za odgojnu praksu* (Musa, Š. i Šušić, M., 2015, 42). S obzirom na to da je takvo neznanstveno poimanje metodike bilo neutemeljeno, danas je *u srednjeeuropskoj i istočnoeuropskoj znanosti i obrazovanju, pa tako i u Hrvatskoj, metodici priznata znanstvena egzistencija* (isto, 2015, 42). Suvremena znanost diferencirala je metodiku od didaktike i pedagogije, tj. metodika se podrazumijeva kao poseban teorijski sustav o nastavnom predmetu ili području, odnosno kao poseban teorijski sustav o nastavi i poučavanju u pojedinom nastavnom predmetu, za razliku od didaktike kao općeg teorijskog sustava o nastavi i poučavanju i pedagogije kao općeg teorijskog sustava o odgoju i obrazovanju (isto, 2015). Stoga Musa, Š. i Šušić, M. (2015, 39) objašnjavaju metodiku kao *znanost o poučavanju nastavnog predmeta koja omogućuje osmišljavanje primjene nastavnog programa u procesu pouke.* Rosandić, D. (1986, 10) opisuje metodiku kao autonomnu *znanost koja ima vlastiti (specifični) predmet proučavanja, vlastitu metodologiju i ciljeve te vlastitu povijest. U svojoj metodologijskoj postavi interdisciplinarna je, multidisciplinarna. Po tim svojim metodologijskim značajkama srodna je brojnim znanstvenim disciplinama koje imaju karakteristike sintetske znanosti.* Bežen, A. (2008) interdisciplinarnost metodike objašnjava njezinim dvama komponentama: 1. programskim sadržajima iz matične znanosti; 2. oblicima te sredstvima njegove primjene u odgojno-obrazovnom procesu koji potječu iz filozofije, pedagogije, psihologije, sociologije i drugih znanosti čije spoznaje sudjeluju u tom procesu. *Ne postoji jedna jedinstvena metodika za studij svih zvanja, nego svaki studij za određeno zvanje koje se njime stječe ima svoju metodiku imenovanu po matičnoj znanosti odnosno svaka znanstvena disciplina oblikovana kao nastavni predmet po određenom programu ima svoju metodiku* (Musa, Š. i Šušić, M., 2015, 41).

Glazba jedina ima svoj vlastiti odgojno-obrazovni sustav paralelan sa sustavom općeg obrazovanja, koji obuhvaća osnovnu i srednju glazbenu školu te fakultet (muzička akademija/konzervatorij). Stoga u sustavu profesionalnog glazbenog

54 Izrazi nastavnik/ci, student/i, učenik/ci i sl. u ovom radu odnose se na pripadnike obaju spolova.

obrazovanja postoje različiti predmeti/kolegiji pa, shodno tome, postoje i različite metodike kao što su: metodika nastave pjevanja, metodika nastave glasovira, metodika nastave orgulja, tj. metodika svakog pojedinog instrumenta, metodika nastave teorijskih predmeta (predmeti prisutni u glazbenim školama, npr. solfeggio, polifonija, harmonija ...), metodika povijesti glazbe i brojne druge (Rojko, P., 2012). Drugim riječima, magistar Glazbene pedagogije, da bi radio kao nastavnik u osnovnoj i srednjoj općeobrazovnoj ili glazbenoj školi, treba tijekom studija steći metodičku kompetenciju za uspješno izvođenje sljedećih predmeta: *Glazbena kultura, Glazbena umjetnost, Solfeggio* i *Teorija glazbe*. Naime, prema *Pravilniku o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu* iz 1996. godine, profesor Glazbene kulture (prema bolonjskom sustavu magistar Glazbene pedagogije) može izvoditi nastavu *Glazbene kulture* u osnovnoj općeobrazovnoj školi, tj. u osnovnim glazbenim školama nastavu *Solfeggia, Teorije glazbe* te *Zbor* i *Tambure*[55] (profesor Glazbene kulture koji se praksom ističe na tom području). Naravno, pjevački zbor, ali i ostale izvannastavne glazbene aktivnosti, takav nastavnik izvodi i u osnovnoj općeobrazovnoj školi, iako to ovim Pravilnikom nije posebno istaknuto. Pravilnik koji se odnosi na srednjoškolsko obrazovanje (*Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu,* 1999) kaže da profesor Glazbene kulture – magistar Glazbene pedagogije može izvoditi nastavu *Glazbene umjetnosti* u gimnazijama te u srednjim glazbenim školama nastavu *Solfeggia* i *Zbora*. Kao i u osnovnoj školi, takav nastavnik i u gimnaziji izvodi izvannastavnu glazbenu aktivnost pjevačkog zbora ili neku drugu, iako to Pravilnikom nije posebno istaknuto.

Pravilnici ukazuju na to koje predmete, s obzirom na zvanje, nastavnik određene struke može zakonski izvoditi. Stoga se može zaključiti da su velika očekivanja od završenog magistra Glazbene pedagogije s obzirom na stručna znanja, ali i potrebna metodička znanja u kontekstu opsežnosti i specifičnosti navedenih predmeta. Da je to doista tako vidjet će se iz istraživačkog dijela ovoga rada, tj. iz analize nastavnih programa navedenih predmeta.

55 S obzirom na problematiku ovoga rada, nećemo se baviti analizom praktičnih – izvođačkih, već isključivo "teorijskih" glazbenih predmeta.

Metodologija

Tema je rada razvijanje potrebne metodičke kompetencije studenata Glazbene pedagogije tijekom studija. Svrha rada bila je uvidjeti zastupljenost kolegija u studijskom programima na kojima studenti stječu metodičku kompetenciju za uspješno izvođenje sljedećih predmeta: *Glazbena kultura, Glazbena umjetnost, Solfeggio* i *Teorija glazbe*. Stoga je u radu analizirana pedagoška dokumentacija, tj. nastavni programi navedenih predmeta i programi studija Glazbene pedagogije koji se izvode u Republici Hrvatskoj (Zagreb, Split, Osijek, Pula). Pri analizi dobivenih podataka služili smo se kvalitativnom i kvantitativnom analizom.

Analiza nastavnih programa predmeta: *Glazbena kultura, Glazbena umjetnost, Solfeggio* i *Teorija glazbe*

Kompetencije nastavnika trebaju biti u skladu s ciljem i zadatcima nastavnog programa određenog predmeta, odnosno znanjima i vještinama, tj. kompetencijama/obrazovnim postignućima/ishodima/znanjima/vještinama koje bi učenici tijekom nastave određenog predmeta trebali stjecati. Shodno tome, kompetencije koje se očekuju od učenika trebaju posjedovati i nastavnici koji tu nastavu izvode. Iz toga razloga slijedi analiza nastavnih predmeta (*Glazbena kultura, Glazbena umjetnost, Solfeggio* i *Teorija glazbe*) koje magistri Glazbene pedagogije mogu izvoditi.

Glazbena kultura

Glazbena kultura nastavni je predmet koji se izvodi u općeobrazovnoj osnovnoj školi. Satnica predmeta iznosi jedan sat tjedno tijekom osam godina osnovne škole. Nastava Glazbene kulture organizira se prema otvorenom modelu, a to znači da nastavnik uz obvezno slušanje glazbe ima slobodu u izboru izvođačke glazbene aktivnosti (pjevanje, sviranje, glazbene igre, stvaralaštvo) i nastavnih sadržaja. U programu Glazbene kulture navodi se da je cilj nastave uvođenje *učenika u glazbenu kulturu, upoznavanje osnovnih elemenata glazbenoga jezika, razvijanje glazbene kreativnosti, uspostavljanje i usvajanje vrijednosnih mjerila za (kritičko i estetsko) procjenjivanje glazbe* (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, 66). Zadatci osnovnoškolske nastave glazbe su:

- upoznati učenike (metodički vođenim slušanjem) s različitim glazbenim djelima,
- upoznati učenike s osnovnim elementima glazbenoga jezika,

- poticati učenike na samostalnu glazbenu aktivnost (pjevanje, sviranje) (isto, 2006).

Od nastavnika Glazbene kulture očekuje se i organiziranje izborne nastave i izvannastavnih aktivnosti (zbor, instrumentalne i vokalne skupine, folklor, ples, glazbene slušaonice, raznovrsni glazbeni projekti) jer izvannastavne aktivnosti, a ne nastava u razredu, prava su mjesta aktivnoga muziciranja (isto, 2006).

Analizirajući važeći nastavni program Glazbene kulture istaknuli smo glazbena znanja i vještine, tj. glazbene kompetencije – obrazovna postignuća koja učenici trebaju steći tijekom nastave Glazbene kulture od četvrtog do osmog razreda osnovne škole, a, shodno tome, trebaju ih posjedovati i predmetni nastavnici glazbe koji tu nastavu izvode. Istaknute su glazbene kompetencije s obzirom na sljedeća nastavna područja: *Pjevanje, Slušanje i upoznavanje glazbe, Izvođenje glazbe i glazbeno pismo, Glazbene igre, Slobodno, improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje, Sviranje (sintesajzer), stvaralaštvo, računala (midi-oprema).*

Pjevanje

- 4. – 8. razred – poznavati 15 do 20 novih pjesama; lijepo, izražajno pjevanje, jasan izgovor, razumijevanje teksta; iz pjesme se izvode glazbeni pojmovi iz značajki same pjesme (tempo, mjera, ritam, dinamika, glazbeni oblik, i dr.) (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006).

Slušanje glazbe i upoznavanje glazbe

- 4. – 5. razred – prepoznavati skladbe (prema osobnim sposobnostima učenika); znati ime skladatelja i skladbe; prepoznati glazbala; capriccio, elegija, humoreska, preludij, nazivi izvođačkih sastava, nazivi pojedinih glazbala, oznake za tempo, dinamiku i slično,
- 5. – 8. razred – poznavati glazbene oblike: dvodijelna pjesma, rečenica, period, trodijelna pjesma, složena trodijelna pjesma, tema s varijacijama, rondo, sonatni oblik (ekspozicija, provedba, repriza),
- 6. – 8. razred – prepoznavati pjevačke glasove na glazbenim primjerima,
- 5. – 8. razred – prepoznati zvuk i izgled svakoga pojedinoga gudaćega glazbala, glazbala s tipkama, trzalačkog glazbala, drvenog i limenog puhaćeg glazbala, udaraljke, elektroničkog glazbala – na glazbenom primjeru i na fotografiji,

- 7. – 8. razred – poznavati konkretna glazbena djela za svaku vrstu: sonata, suita, koncert, simfonija, simfonijski orkestar, simfonijska pjesma, programna glazba,
- 8. razred – poznavati temeljne značajke i dva cijela glazbena primjera (arije, uvertire, brojevi) konkretne glazbene vrste: opera, opereta, musical, balet, oratorij, kantata,
- 8. razred – raspravljati o popularnoj glazbi i zvučno prepoznati *jazz*; moći opisati značajke *jazza* na slušnom primjeru,
- 8. razredu – ukratko upoznati osnovne informacije povijesnih razdoblja,
- 5. – 8. razred – poznavati zvučne, glazbene značajke folklorne glazbe Hrvatske (isto, 2006).

Izvođenja glazbe i glazbenog pisma

- 4. – 8. razred – informativno poznavati temeljne znakove notnoga pisma – na razini prepoznavanja (isto, 2006).
- *Glazbene igre*
- 4. razred – važna je aktivnost; kompetencije su relativne i individualno različite (isto, 2006).
- *Slobodno, improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje*
- 5. i 6. razred – važna je aktivnost; muzikalno izvođenje ritamskih aktivnosti: kretanje na glazbu, ples, sviranje; sposobnosti su relativne i individualno različite
- Sviranje (sintesajzer), stvaralaštvo, računalo (midioprema)
- 7. i 8. razred – važna je aktivnost; prema konkretnim mogućnostima; prema nahođenju učitelja i konkretnim mogućnostima (isto, 2006).

S obzirom na sadržaje nastavih područja, u nastavi Glazbene kulture nastavnik treba posjedovati metodičku kompetenciju vezanu uz:

- usvajanje pjesme po sluhu i retrogradno po notama,
- sviranje instrumenta kako bi pratio vlastito pjevanje i pjevanje svojih učenika,
- usvajanje glazbenih igara i plesa,
- stjecanje osnovnih obavijesti o notnom pismu,
- stjecanje vještine sviranja,

- organiziranje glazbenog stvaralaštva,
- aktivno slušanje glazbe i posredno upoznavanje
  - glazbeno-izražajnih sastavnica
  - muzikoloških sadržaja
    - glazbenog folklora, osnovnih obavijesti o skladateljima, povijesnih razdoblja, glazbenih oblika i vrsta, glazbala, pjevačkih glasova, popularne glazbe i *jazza,*
- primjenu računala u glazbi,
- organiziranje školskih ansambala.

S obzirom na prisutnost različitih nastavnih područja u nastavi Glazbene kulture i opsežnost i različitost znanja i vještina koje bi učenici trebali usvojiti, može se zamijetiti da se od nastavnika očekuju različita stručna znanja, ali, shodno tome, i vrlo opsežna metodička kompetencija kako bi mogao uspješno organizirati i izvoditi nastavu Glazbene kulture.

Glazbena umjetnost

Glazbena umjetnost nastavni je predmet koji se izvodi u gimnaziji. Satnica predmeta iznosi jedan sat tjedno tijekom dvije (prirodoslovna i matematička gimnazija) ili četiri (opća i jezična gimnazija) godine, što ovisi o smjeru gimnazije. Nastava glazbe u gimnaziji, iako se naziva *Glazbena umjetnost*, u biti je povijest glazbe. Ipak, ne upotrebljava se naziv povijest glazbe jer povijest kao takva ima neglazbeni predznak. Da je u prvom planu povijest glazbe pokazuje i to što se nastava Glazbene umjetnosti odvija prema dijakronijskom modelu, a to znači da se prati kronološka koncepcija povijesti glazbe i ista se tema prolazi nekoliko puta tijekom četiriju, odnosno dviju godina. U programu *Glazbene umjetnosti* navodi se da je cilj, tj. svrha predmeta odgoj poznavatelja temeljnih značajki glazbe i aktivnog sudionika u glazbenom životu svoje okoline (*Nastavni programi za gimnazije – Glazbena umjetnost*, 1994). Zadatci su gimnazijske nastave glazbe:

- omogućiti nastavak upoznavanja glazbeno-izražajnih sastavnica,
- slušno i teorijski dopuniti poznavanje glazbala, pjevačkih glasova i izvođačkih sastava (vokalnih, instrumentalnih, kombiniranih),
- upoznati glazbene oblike i vrste glazbenih djela,
- naučiti razlikovati značajke glazbe različitih povijesnih razdoblja i na temelju tih značajki moći približno ustanoviti kojem razdoblju ili stilu pripada slušano djelo,

- upoznati veliki broj umjetničkih djela svjetske glazbe i saznati najznačajnije podatke o njihovim skladateljima,
- upoznati umjetnička djela hrvatskih skladatelja,
- razviti potrebu za samostalnim stjecanjem novih spoznaja i znanja o glazbenoj umjetnosti,
- osposobiti za samostalno procjenjivanje umjetničke razine glazbenog djela,
- poticati i razvijati potrebu za praćenjem glazbenog života zajednice,
- steći svijest o razini cjelokupne hrvatske civilizacije i razviti potrebu njegovanja vrijednosti naše glazbene tradicije i sudjelovanja u njenoj stalnoj nadogradnji,
- poticati na izravno osobno sudjelovanje u izvođenju glazbe (u školskim ansamblima ili u umjetničkim društvima izvan škole) (isto, 1994).

U programu se navodi da se ostvarivanje zadaća postiže ponajprije slušanjem glazbenih djela (u tzv. "živoj" izvedbi ili posredstvom mehaničke izvedbe), posjećivanjem glazbenih priredbi, čitanjem knjiga o glazbi i povremenim pjevanjem (isto, 1994). Analizirajući nastavni program Glazbene umjetnosti, istaknuli smo sadržaje koje učenici trebaju steći tijekom nastave. Shodno tome, trebaju ih posjedovati i nastavnici Glazbene umjetnosti. Sadržaji po razredima programa Glazbene umjetnosti za četverogodišnji program su:

- 1. razred
  - glazbeno-izražajne sastavnice,
  - razvoj glazbe od njenih početaka do renesanse (do kraja 16. st.),
- 2. razred – barok, galantni stil i bečka klasika (cijelo 17. i 18. st.),
- 3. razred – romantizam i impresionizam (19. st.),
- 4. razred – 20. stoljeće (isto, 1994).

Sadržaj po razredima za dvogodišnji program su:

- 1. razred
  - glazbeno-izražajne sastavnice,
  - razvoj glazbe od njenih početaka do renesanse (do kraja 18. st.),
- 2. razred – od L. van Beethovena do 20. st. (isto, 1994).

S obzirom na zadaće nastave Glazbene umjetnosti i prisutnost sadržaja u nastavi, može se zamijetiti da se od nastavnika očekuju sljedeća stručna znanja, ali, shodno tome, i metodička kompetencija vezana uz:

- aktivno slušanje glazbe i posredno teorijsko upoznavanje
  - glazbeno-izražajnih sastavnica,
  - muzikoloških sadržaja
    - hrvatskih i svjetskih skladatelja,
    - glazbala, pjevačkih glasova i izvođačkih sastava (vokalnih, instrumentalnih, kombiniranih),
    - povijesnih razdoblja i prepoznavanje kojem razdoblju ili stilu pripada slušano djelo,
    - glazbenih oblika i vrsta,
    - hrvatske glazbene tradicije,
- organiziranje školskih ansambala.

Znači, od nastavnika Glazbene umjetnosti očekuje se, prije svega, metodička kompetencija vezana uz muzikološke sadržaje. U odnosu na nastavnika Glazbene kulture, oni su manje opsežni jer se nastava Glazbene umjetnosti temelji gotovo isključivo na jednom nastavnom području, tj. na slušanju glazbe.

Solfeggio i Teorija glazbe

Cilj je glazbenoga odgojno-obrazovnog sustava da odgojem i obrazovanjem profesionalnih glazbenika različitih profila i zanimanja stalno proizvodi onaj dio društvene nadgradnje koji je obuhvaćen pojmom glazbene umjetnosti (*Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu,* 2006, 2). Stručnim glazbenim školovanjem obuhvaćeni su mnogobrojni glazbeni predmeti čija se nastava izvodi individualno i skupno, odnosno individualna je nastava instrumenta, dok je nastava drugih predmeta skupna. Tijekom pohađanja predmeta u okviru glazbenog školovanja stječu se glazbena znanja i vještine, tj. glazbene kompetencije koje se u pojedinim glazbenim predmetima podudaraju, a za neke predmete posve su specifične. U važećim nastavnim programima za osnovnu i srednju glazbenu školu u okviru predmeta *Solfeggio* i *Teorija glazbe* navedeni su sadržaji koje smo u nastavku izdvojili.

Solfeggio

Solfeggio je predmet koji nam omogućuje da s razumijevanjem čitamo notni tekst (glasno, pjevanjem ili u sebi, s jasnom slušnom predodžbom) i da s razumijevanjem slušamo glazbu i istu zabilježimo notama. Satnica predmeta iznosi dva sata tjedno tijekom svih razreda osnovne i srednje glazbene škole, tj. tijekom deset godina školovanja. U programu predmeta Solfeggio nisu navedeni cilj, zadaće i

ishodi, već samo sadržaji predmeta koji se u okviru šest godina osnovne i četiri godine srednje glazbene škole upoznaju s obzirom na sljedeće teme:

- 1. – 6. razred osnovne glazbene škole
  - glazbena pismenost, oznake i znakovi, ljestvice, mjera, intervali, akordi, melodija, ritam, diktat, stvaralački rad, slušanje glazbe (*Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu,* 2006).
- 1. – 4. razred srednje glazbene škole
  - mjera, ritam, intonacija – melodijski odnosi, pojmovi, diktati (*Nastavni plan i program za srednju glazbenu školu,* 2008).

S obzirom na sadržaje nastave Solfeggia, od nastavnika se očekuju stručna znanja koja će mu omogućiti da učenike osposobi da s razumijevanjem čitaju notni tekst i slušaju glazbu i istu zabilježe notama. Shodno tome, nastavnik Solfeggia treba posjedovati metodičku kompetenciju vezanu uz:

- pjevanje melodije i izvođenje ritma prema notnom zapisu,
- demonstriranje, tj. sviranje glazbenih primjera,
- zapisivanje notama glazbenih primjera – diktata,
- upoznavanje notnog pisma i znakova,
- stvaranje glazbe,
- slušanje glazbe i uočavanje glazbeno-izražajnih sastavnica, zvuka različitih glazbala, izvođačkih sastava, glazbenih oblika.
- Od nastavnika Solfeggia očekuje se prvenstveno metodička kompetencija vezana uz solfeggio, tj. za *pravu glazbenu pismenost*[56], ali donekle i za postupke aktivnog slušanja glazbe, tj. upoznavanje muzikoloških sadržaja.

56 Glazbena je pismenost vještina koja podrazumijeva da netko zna čitati note, tj. pretvarati note u tonove: pjevanjem i/ili slušanjem i zapisivanjem notama (*prava glazbena pismenost*) ili sviranjem uz pomoć instrumenta (*prividna glazbena pismenost*). *Prava glazbena pismenost* stječe se dugo i postupno i iziskuje puno vježbanja. *Prividna glazbena pismenost*, tj. čitanje nota uz pomoć instrumenta uči se relativno brzo. Paralelno se uče znakovi, tj. note koje se odmah uče svirati na instrumentu. To znači da pojedinac koji pročita određeni ton u notnom zapisu taj isti ton zna pronaći na instrumentu i odsvirati (Rojko, P., 2012).

Teorija glazbe

Teorija glazbe izborni je predmet u šestom razredu osnovne glazbene škole sa satnicom od jednog sata tjedno. U programu predmeta navedene su zadaće u kojima se ističe da je temeljna svrha *ovog predmeta omogućiti učeniku da pred završetak školovanja u osnovnoj glazbenoj školi stekne određena dodatna znanja o glazbi koja će mu pomoći da na određen način zaokruži i upotpuni svoje poznavanje tog umjetničkog područja. Ujedno će učenik, u razmjerno kraćem vremenu, usustaviti i kroz praksu dopuniti različita temeljna do tada stečena teorijska znanja i svoje poznavanje pojedinih pojmova i glazbenih izraza* (*Nastavni plan i program za srednju glazbenu školu,* 2008, 7087). U programu predmeta Teorija glazbe navedeni su, osim cilja i zadaća, sadržaji predmeta koji se upoznaju s obzirom na sljedeće teme:

- uvod – zvukovni prostor i vremenska dimenzija glazbe,
- zapisivanje glazbe i čitanje glazbenog zapisa,
- tempo,
- mjera i ritam,
- intervali,
- tonalitet i ljestvica,
- oznake ugođaja, dinamike, tehnike izvođenja i fraziranja, različiti ukrasi i dodatne oznake za izvođenje glazbe,
- vježbe glazbenog pravopisa,
- uvod u harmoniju,
- pojmovi s područja polifonije,
- glazbeno oblikovanje (temeljni uvid),
- šetnja kroz povijest glazbe,
- pjevački glasovi i glazbala,
- sastavi izvođača (isto, 2008).

S obzirom na sadržaje nastave Teorije glazbe, od nastavnika se očekuju stručna znanja iz područja teorije glazbe, tj. solfeggia, harmonije, polifonije i muzikologije. To znači da nastavnik Teorije glazbe treba posjedovati metodičku kompetenciju vezanu uz:

- osnove teorije glazbe,
- znanja o glazbenom pravopisu,

- zvukovno i vizualno prepoznavanje izvođača i izvođačkih sastava,
- hrvatska narodna glazbala,
- temeljne pojmove s područja harmonije i polifonije,
- osnove tijeka razvoja glazbe od srednjega vijeka do danas i nazive pojedinih glazbenih razdoblja, odnosno stilova,
- prepoznavanje glazbenih oblika (isto, 2006).

U programu predmeta *Teorija glazbe* navodi se napomena da se cjelokupno *gradivo obrađuje, ponavlja i utvrđuje na slušnom ili izvođačkom iskustvu učenika* (isto, 2008, 7089). Međutim, ovako koncipiran predmet iziskuje izuzetnu organiziranost i kreativnost nastavnika, s obzirom na svega jedan sat tjedno nastave i vrlo opsežan sadržaj predmeta, kako se ne bi dogodilo da se predmet svede na verbalizam, tj. na pričanje o glazbi koje zasigurno ne bi koristilo učenicima i doprinijelo razumijevanju sadržaja predmeta.

Metodička kompetencija studenata Glazbene pedagogije – analiza studijskih programa Glazbene pedagogije

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) propisuje da poslove učitelja, nastavnika i stručnog suradnika može obavljati osoba sa završenim diplomskim studijem koja ima i pedagoške kompetencije. Pedagoške kompetencije definirane su *Zakonom* kao pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje kojim se stječe 60 ECTS bodova. Iz navedenog se vidi da je obvezno stjecanje i metodičke kompetencije. Na kolegiju metodike bilo kojeg predmeta/područja stječu se teorijska znanja, ali obvezno i praktična znanja. Ovisno o organizaciji studija, praktična znanja studenti usvajaju prvenstveno tijekom metodičkih vježbi organiziranih u okviru kolegija metodike ili kolegija pedagoška praksa/praktikum, koji predstavlja produženu ruku kolegija metodike. Oba se kolegija u programima studija Glazbene pedagogije različito nazivaju, no svrha je ista. Tako se metodika imenuje kao *Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta, Metodika glazbene nastave* i *Metodika nastave glazbe*, dok se praksa/praktikum naziva *Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta, Metodička praksa* i *Metodički praktikum*. Na metodičkim vježbama, tj. pedagoškoj praksi/praktikumu, studenti se izravno u vježbaonicama fakulteta/akademija, tj. školama uključuju u nastavu, samostalno je osmišljavaju, organiziraju i izvode. *Pedagoška praksa omogućuje studentu da se postupno i pod stručnim vodstvom uvodi u pedagoški rad te osposobljava za poučavanje … predmeta. Pedagoška praksa je za studente, buduće učitelje, jedini kontakt s praktičnim radom* (Herzog, J., Ivanuš Grmek, M. i

Čagran, B., 2012, 42). Stoga su u okviru ovoga rada analizirani programi studija Glazbene pedagogije u Republici Hrvatskoj kako bi se uvidjela zastupljenost kolegija na kojima studenti stječu metodičku kompetenciju.

U Republici Hrvatskoj studij Glazbene pedagogije organizira se na četirima sveučilištima: *Muzičkoj akademiji u Zagrebu, Umjetničkoj akademiji u Splitu, Umjetničkoj akademiji u Osijeku* i *Muzičkoj akademiji u Puli*. U Splitu, Osijeku i Puli studij Glazbene pedagogije sastoji se od četverogodišnjeg preddiplomskog studija i jednogodišnjeg diplomskog studija, a u Zagrebu je riječ o petogodišnjem integriranom studiju.

U Tablici 1 može se vidjeti zastupljenost (satnica i ECTS bodovi) kolegija metodike i prakse/praktikuma u studijskim programima. Ako se usporede satnice kolegija metodike, onda je najveća satnica na studiju u Puli[57], [58] (90 sati), dok je u Zagrebu[59], Osijeku[60], [61] i Splitu[62], [63] jednaka, ali za jednu trećinu manja (60 sati). Što se tiče stjecanja metodičke kompetencije u okviru kolegija prakse/praktikuma, redoslijed je sljedeći: Zagreb sa 120 sati, Osijek i Pula s 90 sati te Split sa 60 sati. Usporedbom ukupne satnice metodičkih kolegija vidi se da je satnica najveća na studijima u Zagrebu (180 sati) i Puli (180 sati), slijedi Osijek (150 sati), a najmanja je u Splitu (120 sati).

Što se tiče ECTS bodova, u odnosu na zastupljene metodičke kolegije, broj bodova isti je u Zagrebu, Osijeku i Puli (18 ECTS), dok je najmanji u Splitu (12 ECTS). To što je najmanji u Splitu ne iznenađuje jer je i najmanja satnica (120/12), no neobično je da se isti broj bodova dodjeljuje kolegijima s nejednakim satnicama, tj. Zagrebu i Puli (180/18) te Osijeku (150/18).

57 *Izvedbeni plan nastave kolegija – Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija* (2016). Pula: Muzička akademija u Puli.

58 *Izvedbeni plan nastave kolegija. – Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija* (2016). Pula: Muzička akademija u Puli.

59 *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

60 *Izvedbeni plan nastave ak. god. 2016./2017. god. – Preddiplomski sveučilišni studij Glazbene pedagogije* (2016). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.

61 *Izvedbeni plan nastave ak. god. 2016./2017. god. – Diplomski sveučilišni studij Glazbene pedagogije* (2016). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.

62 *Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija* (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu.

63 *Elaborat o studijskom programu – Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija* (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu.

Mjesto izvođenja studija	Naziv kolegija / Status predmeta	Semestar/ECTS						Ukupno 180 sati 18 ECTS
		5.	6.	7.	8.	9.	10.	
Zagreb	Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta (obvezni)	P1S0V1[64] 3	P1S0V1 3					60 sati 6 ECTS
	Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta 1 (obvezni)			P0S1V1 3	P0S1V1 3			120 sati 12 ECTS
	Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta 2 (obvezni)					P0S1V1 3	P0S1V1 3	
Split	Naziv kolegija / Status predmeta	Semestar/ECTS						Ukupno 120 sati 12 ECTS
		5.	6.	7.	8.	1.	2.	
	Metodika glazbene nastave 1 (obvezni)			P1S1V0 3				60 sati 6 ECTS
	Metodika glazbene nastave 2 (obvezni)				P1S1V0 3			
	Metodička praksa 1 (obvezni)					P1S1V0 3		60 sati 6 ECTS
	Metodička praksa 2 (obvezni)						P1S1V0 3	
Osijek	Naziv kolegija / Status predmeta	Semestar/ECTS						Ukupno 150 sati 18 ECTS
		5.	6.	7.	8.	1.	2.	
	Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta (izborni)	P1S0V1 3	P1S0V1 3					60 sati 6 ECTS
	Pedagoška praksa nastave teorijskih glazbenih predmeta (izborni)			P0S1V1 3	P0S1V1 3			90 sati 12 ECTS
	Pedagoška praksa (izborni)					P0S1V0 3		
	Pedagoška praksa (izborni)						P0S1V0 3	

	Naziv kolegija / Status predmeta	Semestar/ECTS						Ukupno 180 sati 18 ECTS
		5.	6.	7.	8.	1.	2.	
Pula	Metodika nastave glazbe 1 (obvezni)	P2S0V0 3						90 sati 9 ECTS
	Metodika nastave glazbe 2 (obvezni)		P2S0V0 3					
	Metodika nastave glazbe 3 (obvezni)			P2S0V0 3				
	Metodički praktikum (obvezni)				P2S0V0 3			90 sati 9 ECTS
	Metodički praktikum i praksa (obvezni)					P4S0V0 6		

Tablica 1. Zastupljenost kolegija metodike i prakse / praktikuma u studijskim programima

Ukupan broj bodova koji se stječu završetkom preddiplomskog i diplomskog studija iznosi najmanje 300 ECTS bodova. Ako se gleda postotak zastupljenosti ECTS bodova metodičkih kolegija u odnosu na ukupan broj ECTS bodova (300) studija Glazbene pedagogije, onda je on sljedeći: 6% Zagreb, Osijek i Pula (18 ECTS) i Split 4% (12 ECTS). Takav mali udio metodičkih kolegija u ukupnom studijskom opterećenju doista je iznenađujuć kada se uzme u obzir da magistri Glazbene pedagogije trebaju prije svega steći kompetencije koje će im omogućiti da budu uspješni nastavnici. Naime, u studijskom programu Muzičke akademije u Zagrebu navodi se sljedeće: *Završetkom integriranog sveučilišnog studija Glazbene pedagogije magistar muzike je osposobljen za rad u osnovnim školama kao nastavnik Glazbene kulture, kao nastavnik Glazbene umjetnosti na gimnazijama te osnovnim glazbenim školama kao nastavnik glazbeno teorijskih predmeta* (*Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije*, 2016, 2). Slični opisi navode se i u ostalim trima studijskim programima te ih stoga nije potrebno navoditi.

64 P – predavanja / S – seminar / V – vježbe

Rasprava i zaključak

Na osnovu dobivenih rezultata smatramo da je metodičkom obrazovanju i praktičnom osposobljavanju studenata Glazbene pedagogije posvećeno nedovoljno pažnje. Naime, magistri Glazbene pedagogije, kao što je već rečeno, trebaju se tijekom studija osposobiti za uspješno izvođenje nastave *Glazbene kulture, Glazbene umjetnosti, Solfeggia* i *Teorije glazbe*. S obzirom na opsežnost i različitost znanja i vještina koje bi učenici trebali usvojiti u okviru ovih četiriju predmeta, od nastavnika se očekuju različita stručna znanja: 1.) glazbeno-izvođačka – pjevanje, sviranje, stvaralaštvo, izvođenje glazbenih igara, organiziranje školskih ansambala; 2.) primjena računala u glazbi; 3.) muzikološka; 4.) solfeggistička; 5.) teorijsko-glazbena. Shodno tome, od nastavnika se očekuje i metodička kompetentnost kako bi mogao navedena znanja posredovati učenicima jer *bez stečenih metodičkih kompetencija (znanja, sposobnosti, vještina) djelotvorno poučavanje nije moguće* (Bežen, 2013, 44). Iznenađujuće mali udio broja bodova dodijeljenih metodičkim kolegijima u ukupnom studijskom opterećenju, tj. od 12 do 18 ECTS-a, neopravdan je jer magistrima Glazbene pedagogije treba omogućiti da budu uspješni nastavnici. Da je navedeni udio dodijeljen metodičkim kolegijima nedovoljan govori u prilog i činjenica da se na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 30 ECTS bodova stječe kolegijima iz općih obrazovnih znanosti, a preostalih 30 prikuplja se na kolegijima iz metodike nastave i školske prakse (Mihaljević-Djigunović, J., 2009). Prema bolonjskom sustavu, nastavničke kompetencije u području edukacijske znanosti, metodike i školske prakse trebaju biti u opsegu od 60 ECTS-a. Standard od 60 ECTS-a postignut je konsenzusom svih nastavničkih fakulteta i on se postavlja kao minimalan, a prema potrebi može se i povećati. Stoga to područje treba činiti petinu ukupnoga vremena za inicijalno osposobljavanje predmetnih nastavnika (Vizek-Vidović, V., 2009).

Navedeno neopravdano zapostavljanje metodičkih kolegija u studijskim programima Glazbene pedagogije potrebno je promijeniti, tj. potrebno je povećati satnicu metodičkih kolegija na kojima studenti usvajaju i primjenjuju stečena metodička znanja i vještine kako bi bili uspješni nastavnici. Samo kompetentan nastavnik može organizirati suvremenu nastavu glazbe. Bogunović, B. i Stanišić, J. (2013) u svom su istraživanju utvrdile da nastavnici glazbe u glazbenim i općeobrazovnim školama nedovoljno važnosti pridaju metodičko-didaktičkoj kompetenciji. Uzrok tome vide u nedovoljnoj ili neadekvatnoj obuci tijekom studija, gdje bi nastavnici trebali naučiti kako primijeniti i prenijeti vlastito znanje učenicima. Autorice navode kako se tijekom studija velika važnost pridaje temeljnim glazbenim znanjima, ali ne i metodičkim znanjima pomoću kojih se glazbena

znanja prenose učenicima. Ujedno zaključuju da bi trebalo doći do promjena u studijskim programima u smjeru većeg i temeljitijeg stjecanja metodičke kompetencije nastavnika glazbe. Rojko, P. (2012, 19) ističe da se *metodikom nekog određenog predmeta … može baviti samo netko tko je psihološki, pedagoški i didaktički obrazovan.* Slično smatra i Slatina, M. (2009), koji ukazuje na sljedeće predrasude: važnost metodike proporcionalno opada s dobi učenika; dobar se metodičar rađa; metodika je isto što i iskustvo u nastavi; onaj tko je vrhunski znanstvenik automatski je osposobljen i kvalificiran za nastavni rad i sl. Zaključuje da se u navedenom očituje nerazumijevanje potrebe stjecanja metodičke kompetencije tijekom studija. Netko može posjedovati visok nivo usvojenosti znanja i teorijskog poznavanja problema, ali to ne mora podrazumijevati i njegov izuzetan uspjeh na razini praktičnog rada s mladima i uspjeh u tom procesu (Mićanović, V., 2012). Tome u prilog kaže i Matijević, M. (2007, 4), koji ističe da su danas potrebni nastavnici *koji mogu kreirati nove i originalne pedagoške situacije, uvažavajući znanstvene spoznaje i kompetencije kojima su ovladali na studiju, a koje će optimalno zadovoljavati razvojne potrebe djece koja odrastaju u novom medijsko-tehnološkom okruženju.* I u nastavi glazbe nastavnik treba uzeti u obzir tehnološki napredak, a pogotovo okruženje suvremenih medija i navedeno implementirati i uzeti u obzir. Takva će nastava učenicima biti zanimljiva i prije svega korisna, a također i u službi cilja svakog predmeta: *Glazbene kulture, Glazbene umjetnosti, Solfeggia* i *Teorije glazbe*.

Možemo još jednom zaključiti, s obzirom na rezultate istraživanja provedenog u okviru ovoga rada, kako je metodičkom obrazovanju i praktičnom osposobljavanju studenata Glazbene pedagogije posvećeno nedovoljno pažnje. Daljnja istraživanja trebala bi se usredotočiti na ispitivanje stavova studenata Glazbene pedagogije i njihovu procjenu vlastite metodičke kompetencije kako bi se dobio potpuni uvid u istraživanu problematiku.

Literatura

Bežen, A. (2013). Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom i znanstvenom sustavu. U: *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu* (ur. Dragan Milanović, D., Bežen, A., Domović, V.), Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske, 26-76.

Bežen, A. (2008). *Metodika: znanost o poučavanju nastavnog predmeta.* Zagreb: Profil international ; Učiteljski fakultet u Zagrebu.

Bogunović, B. i Stanišić, J. (2013). Kompetencije nastavnika u muzičkih i opšteobrazovnih škola. *Pedagogija* 67(2), 193-206.

Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

Elaborat o studijskom programu – Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu.

Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu.

Herzog, J., Ivanuš Grmek, M. i Čagran, B. (2012). Pogledi mentora na pedagošku praksu studenata razredne nastave. *Croatian Journal of Education*, 14(1), 25-47.

Izvedbeni plan nastave kolegija – Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija (2016). Pula: Muzička akademija u Puli.

Izvedbeni plan nastave kolegija – Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija (2016). Pula: Muzička akademija u Puli.

Izvedbeni plan nastave ak. god. 2016./2017. god. – Diplomski sveučilišni studij Glazbene pedagogije (2016). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.

Izvedbeni plan nastave ak. god. 2016./2017. god. – Preddiplomski sveučilišni studij Glazbene pedagogije (2016). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.

Matijević, M. (2007). Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja. U: *Zbornik radova – Kompetencije i kompetentnost učitelja* (ur. Babić, N.), Osijek: Grafika, 303-308.

Mićanović, V. (2012). Kompetencije u radu s mladima. *Sociološka luča* 6(2), 103-112.

Mihaljević-Djigunović, J. (2009). Studentsko opterećenje (sustav ECTS-a). U: *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (ur. Vizek Vidović, V.), Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 49-51.

Musa, Š. i Šušić, M. (2015). Teorijske postavke i odnos opće metodike i metodike književnosti. *Suvremena pitanja*, 20, 38-58.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Nastavni programi za gimnazije – Glazbena umjetnost (1994). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Nastavni plan i program za srednju glazbenu školu (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu (1996). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu (1999). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Rojko, P. (2012). *Glazbenopedagoške teme.* Zagreb: Jakša Zlatar.

Rosandić, D. (1986). Znanstveno utemeljenje metodike. U: *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja: Zbornik radova* (ur. Bežen, A.), Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i NIRO Školske novine, 3-17.

Slatina, M. (2009). Dileme i sporenja oko sticanja kompetencija za nastavni rad u bolonjskoj reformi. U: *III savjetovanje – Reforma visokog obrazovanja – Primjena Bolonjskih principa na Univezitetu u Sarajevu*, Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, 109-126.

Vizek-Vidović, V. (2009). Model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije. U: *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (ur. Vizek Vidović, V.), 67-75.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

ACQUIRING METHODOLOGICAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF MUSIC PEDAGOGY

Abstract

Methodology as a branch of pedagogy or a discipline related to didactics is a faculty subject where future teachers are trained how to conduct teaching for each subject. The methods of individual subjects have their own specifics, including the method of teaching theoretical musical subjects, where students of Music Pedagogy acquire methodical competence for successful teaching of following theoretical musical subjects: Music Culture, Musical Arts, Solfeggio and Theory of Music. The aforementioned students also gain methodological competence of the Pedagogical Practice course. They are involved directly into the course, independently designing, organizing and performing. Within this paper, the study programs of Music Pedagogy in the Republic of Croatia have been analyzed in order to see the representation of the courses in which the students acquire the methodical competence. Based on the obtained results, we believe that the methodological education and practical training of students of Music Pedagogy are devoted insufficient attention. Therefore, it is necessary to increase the number of courses in which students adopt and apply acquired methodical knowledge and skills to be successful teachers of Music Culture, Musical Arts, Solfeggio and Theories of Music.

Keywords: methodology, methodical competence, theoretical musical subjects, students of Music Pedagogy

ZAGREBAČKI VREMEPLOVCI OBAVEZNO ŠKOLSKO GRADIVO KAO LUTKARSKA PREDSTAVA

Ana Tonković Dolenčić
Zagrebačko kazalište lutaka
Zagreb
Hrvatska

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 792.97:372

Sažetak

Povijest grada Zagreba u Gradu Zagrebu uči se u trećem razredu osnovne škole kao nastavna cjelina u sklopu predmeta Prirode i društva, dok ostale hrvatske županije imaju takvo gradivo prilagođeno svojim lokalnim povijesnim specifičnostima. Uz obvezan udžbenik, kao pomoćna nastavna sredstva učitelji i učiteljice razredne nastave svoje učenike vode u šetnju gradom i tematske muzeje kako bi im što bolje približili taj materijal. Zagrebačko kazalište lutaka na svom repertoaru od svibnja 2016. ima predstavu na tu temu koja je u prošloj školskoj godini postala vrlo popularna kao još jedno pomoćno nastavno sredstvo. *Zagrebački vremeplovci* predstava je koja na zabavan i duhovit način priča priče iz povijesti Zagreba. U godinu dana prikazivanja ove predstave pokazalo se da učenici ciljane skupine odlično reagiraju na tako artikuliran materijal te s lakoćom uče njima daleke i nestvarne događaje, a i odrasli koji dolaze u pratnji rado se prisjećaju ili nanovo uče povijest grada u kojemu žive. Tema je ovog rada upravo povezivanje obveznog školskog gradiva s kazalištem na primjeru koji je ostvaren kao uspješan model s višestrukim dobrobitima. Takva partikularna interakcija razvija simpatije i bliskost prema obrađenom materijalu, a i kazališnoj umjetnosti uopće, što je bitno s aspekta u kojemu je dužnost kazališta za djecu da senzibiliziraju male gledatelje kao buduću kazališnu publiku. U ovaj stručni rad umjesto zaključka uključena je recepcija u obliku kritika i osvrta te povratne informacije učiteljica razredne nastave.

Ključne riječi: povijest, školsko gradivo, Zagreb, lutkarska predstava

Uvod

Ništa ne počinje od nas, jednom je rekao netko pametan. Sve što danas vidimo rezultat je mnogih života, saveza i sukoba, a prihvatiti ili promijeniti nešto u našem vremenu može se samo znanjem i razumijevanjem. Kako rastemo sve više razumijemo i s vremenom, osim krošanja, počinjemo vidjeti korijenje. Zamislimo li mjesto na kojemu živimo kao stablo, shvatit ćemo da ono raste od godina, zemlje, sunca i kiša, ali kako ipak ne živimo na stablu, poslužit će nam kao usporedba. Zagrebačkoj djeci grad je njihovo stablo, nad njim se izmjenjuju kiše, godine i sunčani dani, a ovo je predstava za njih i sve ostale koji žele nešto znati o Zagrebu.

Citat kojim započinjem uvod dio je mog teksta u programskoj knjižici predstave *Zagrebački vremeplovci* koja je premijerno izvedena 6. svibnja 2016. u Zagrebačkom kazalištu lutaka. U nešto više od godinu dana, koliko je prošlo od premijere, odigrano je 36 predstava na kojima su većinu publike činili učenici 3. i 4. razreda osnovne škole. Upravo taj uzrast bila je ciljana skupina kojoj je predstava prvenstveno namijenjena s obzirom na to da je sadržaj lutkarske igre ujedno i obvezno školsko gradivo u 3. razredu osnovne škole za učenike Grada Zagreba. Kreativni proces rada na dramskom tekstu bio je tako omeđen gradivom kao građom, a jedan od važnih ciljeva projekta bio je unapređenje znanja i poticanje interesa za konkretnu temu. Ovim radom pokušat ću u koncentričnim kružnicama doći do točke u kojoj nastaje predstava te tako mapirati projekt koji je ujedno umjetnički i didaktički, a metodika prilagođena kazališnom mediju. Kreativni izazov bio je izdvojiti objektivno važne činjenice za pedagošku metodiku iznošenja cijelog gradiva, u čemu je nužno došlo do subjektivnih kompromisa.

Školski program i nastavna cjelina

Na temelju članka 24. Zakona o osnovnom školstvu ("Narodne novine", broj 59/90., 26/93., 27/93., 29/94., 7/96., 59/01., 14/01. i 76/05.), tadašnji ministar znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, prof. dr.sc. Dragan Primorac, 2006. donosi odluku o nastavnom planu i programu za osnovnu školu, u kojoj je navedeno kako: *Učenike treba osposobiti za razumijevanje i otkrivanje svijeta u kojemu žive, razumijevanje prošlosti i sadašnjosti u svijetu prirode i društva, čovjekovom odnosu prema prirodi i društvu, ljudskom stvaralaštvu, materijalnim i duhovnim vrednotama, te međuljudskim odnosima. (...) Funkcija i uloga škole značajno je promijenjena i ne može se reducirati na*

društveno-kulturnu reprodukciju. Društveno-političke, gospodarske, radno-tehnološke, informacijske i druge promjene, promjene u svijetu rada i sve dinamičniji razvoj znanosti, nameću školi zahtjev za uspostavljanjem nove kulture poučavanja i učenja, koja će pridonijeti razvoju aktivnih i odgovornih pojedinaca, otvorenih za promjene, motiviranih i osposobljenih za cjeloživotno učenje.(...) Opredijeljenost za europski suživot znači prihvaćanje novih društveno-kulturnih vrijednosti, novih standarda u svim životnim područjima, ali istodobno čuvanje vlastitih kulturnih i povijesnih vrijednosti i nacionalnoga identiteta.

U *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17) koji je u pročišćenoj verziji na snazi od 26.01. 2017. u članku 4, a stavku 2 u odlomku *Ciljevi odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama* stoji kako je jedan od ciljeva *Razvijati učenicima svijest o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno kulturne baštine i nacionalnog identiteta.* U idućem odlomku istog članka naslova *Načela obrazovanja na razini osnovnog i srednjeg obrazovanja* pod stavkom 7 također stoji kako se *Obrazovanje u školskoj ustanovi temelji na decentralizaciji u smislu povećanja ovlaštenja i odgovornosti na lokalnoj i područnoj (regionalnoj) razini.*

Na gornje odrednice nadovezuje se i kurikulum iz predmeta *Priroda i društvo* za osnovne škole pa je tako praktički od osnivanja moderne Hrvatske u 3. razredu učenicima obvezna nastavna cjelina Upoznavanje s poviješću, legendama i sadašnjošću područja na kojemu žive. S obzirom na administrativnu podijeljenost RH na jedinice područne samouprave, odnosno županije, svaka od njih ima svoj udžbenik prilagođen lokalnim specifičnostima i znamenitostima, budući da svaka županija u svom samoupravnom djelokrugu obavlja i poslove koji se odnose i na obrazovanje. U RH postoji 20 županija i Grad Zagreb koji ima položaj županije pa je tako *Školska knjiga* izdala 21 udžbenik unutar posljednjih 20-ak godina (prva izdanja zavičajnih priručnika za učenike datiraju iz 1995.), a novijeg su datuma priručnici *Grad Zagreb* (Željko Škalamera, Sonja Gaćina Škalamera, prof.dr.sc. Sonja Jurković, Elizabeta Serdar, Roman Šušković Stipanović i dr. sc. Sanja Majer-Bobetko, 2010. i 2. izdanje 2015.) te najnoviji *Moj Split* autora Bože Ujevića iz 2016., koji malim stanovnicima Splitsko-dalmatinske županije govori o zanimljivostima i povijesti tog regionalnog centra. Valja napomenuti kako se razvojem metodike i praćenjem promjena u načinu prihvaćanja informacija kod učenika mijenja i pristup oblikovanju ovih udžbenika, a, vjerujem, i način predavanja takvog gradiva.

U slučaju Grada Zagreba pomoćna nastavna sredstva uključuju uglavnom obilazak povijesne zagrebačke jezgre te posjet Muzeju grada Zagreba uz stručno

vodstvo. Učiteljice mogu odabrati vode li uz prethodnu pripremu učenika svoje razrede gradom same ili će uz dogovor s roditeljima platiti jedno od organiziranih razgledavanja. U Zagrebu danas takva vrsta obilaska može biti i vrlo kreativna. U sklopu ponude *Katapult promocije* postoje dva takva programa. Prvo su nastale *Priče s Griča*, interaktivni razgled Gornjega grada u kojemu se, mahom turisti, susreću s povijesnim osobama i zagrebačkim legendama. To je razgledavanje sezonsko i odvija se ljeti s programom na hrvatskom i engleskom jeziku. Uspjeh *Priča s Griča* potaknuo je realizaciju *Gornjogradskih priča*, razgledavanja prilagođenog školskom uzrastu. Djeca se tijekom školske godine vode u šetnju na kojoj susreću stvarne i literarne osobe koje su važne za duh staroga Zagreba, a na svakoj etapi Gornjega grada dočekuju ih glumci koji utjelovljuju lica kao što su npr. Bela IV., Krležin Petrica Kerempuh, Šenoina Magda paprenjarka i sl. Na kraju grupa odlazi u Meštrovićev atelje u Mletačkoj ulici na rekapitulaciju viđenog i mali kviz stečenog znanja. Autorica je teksta i redateljica Anja Maksić Japundžić, a voditeljica čitavog projekta i direktorica *Katapult promocije* Slavica Olujić Kapičić. *Gornjogradske priče* najbliže su ambijentalnoj kazališnoj artikulaciji povijesti Zagreba, ali što se samog školskog gradiva tiče, nedostaje im obvezne faktografije već činjenicom što se odvijaju samo na području Gradeca, ali, prema viđenom, riječ je o zaista vrijednom projektu na koji djeca odlično reagiraju, što dodatno ohrabruje na daljnje kazališne razrade kao "bezbolan" i zabavan put u znanje.

Kazališna artikulacija povijesti prilagođena školskom uzrastu u drugim gradovima

Neovisno o navedenoj legislativi i obveznom školskom programu te pomoćnim nastavnim sredstvima koji su tu kako bi obrazovni sustav artikulirao i afirmirao činjenicu kako djeca svakom novom spoznajom rastu i razvijaju se, tu je i kazalište koje je od pamtivijeka bilo sredstvo za dublje spoznaje o čovjeku i njegovom mjestu u svijetu. Neznanje potiče strah, a iz straha nastaje agresija. Međutim, s druge strane, razumijevanje vodi u poznanstvo, a poznanstvo može voditi i u prijateljstvo. U ovom konkretnom slučaju to prijateljstvo gradi osjećaj pripadnosti mjestu u kojem živimo. Biti prijatelj svome gradu znači s njim podijeliti svoje želje, razvijati se zajedno. Tada i naše vrijeme postaje vrijeme grada, a naši životi dio neke nove, sunčane urbane povijesti koja će se učiti u školskim udžbenicima budućnosti.

S obzirom na to da smo se na temelju neposrednog, kako profesionalnoga, tako i roditeljskog iskustva s predstavom *Zagrebački vremeplovci* koncentrirali na Grad

Zagreb, ovaj rad neće obuhvatiti širinu i mogućnosti kreativne artukulacije gradiva iz ostalih županija, ali može poslužiti kao model kolegama u mjestima gdje bi se slični projekti mogli razvijati. Svejedno, treba spomenuti malobrojne predstave koje su svojom tematikom zagrabile u korpus povijesti gradova u kojima su nastale.

U Gradskom kazalištu lutaka u Rijeci na repertoaru je predstava *Trsatski zmaj*. To je autorski projekt Davida Petrovića i Alexa Đakovića inspiriran pričom Velida Đekića, premijerno izveden 12.3. 2015., a predstava je namijenjena djeci školskog i predškolskog uzrasta. Velid Đekić, publicist i novinar te istraživač riječke baštine, napisao je priču za slikovnicu *Trsatski zmaj*, a kasnijom autorskom adaptacijom od nje je nastala prva predstava o povijesti Rijeke prilagođena najmanjem uzrastu. Također, u istom kazalištu postavljena je i *Vela priča o mićega Morčića* Tahira Mujičića, u režiji Zorana Mužića, premijerno izvedena 31.1.2008. Ta je predstava povijesna reinterpretacija i persiflaža bitke na Grobniku, a motiv Morčića, kao jednog od simbola grada Rijeke koji posebno oživljava u karnevalske dane, predstavljen je kao most između istoka i zapada koji Rijeku smješta u širi mediteranski kulturni krug.

U Splitu se dramatičar Jasen Boko tijekom više godina sustavno bavio pisanjem komada o povijesti grada i to je rezultiralo uspješnim nizom: *Povist o' Splita*, trilogija: *I dil, Od ameba do svetoga Duje, II dil, Iđu 'Rvati i III dil, Ča oće reć: kuge, kolere, Turci i izbori*. Sve predstave izvedene su u Gradskom kazalištu lutaka u Splitu. Treći dio trilogije premijerno je izveden 2006., a zadnji put obnovljen 2016. i od tada je još na repertoaru kazališta. Boko je faktografiju crpio iz *Povijesti Splita* Grge Novaka, a kroz priče o prošlosti grada gledatelje vodi pantagana, odnosno štakor.

Indirektno su s povijesti gradova povezane još neke predstave čiji se predlošci i lektirno nadovezuju na školski program, posebno se Gradsko kazalište Trešnja u Zagrebu sustavno bavi povijesnim predlošcima, ali gore nabrojane jedine su predstave koje direktno i konkretno komuniciraju razvoj urbanih središta u kojima nastaju i igraju.

Zagrebački vremeplovci

Specifičnost predstave *Zagrebački vremeplovci* u odnosu na gore spomenute leži u tome što je nastala nadovezujući se na konkretan kurikulum, odnosno gradivo i udžbenik *Prirode i društva* za 3. razrede osnovne škole, priručnik *Moj Zagreb*, a u svome sadržaju zahvaća i dio gradiva 4. razreda koje tumači i dolazak Hrvata

na ove prostore. Na taj način omogućeno je učiteljicama razredne nastave i njihovim učenicima proširiti ili utvrditi propisano gradivo, a jezikom kazališnog i lutkarskog medija oživljene su učenicima apstraktne teme, približavajući im tako nestvarne činjenice u neposredno iskustvo.

Kada je na inicijativu i ideju gđe. Ljiljane Štokalo, ravnateljice Zagrebačkog kazališta lutaka, došao poziv da napišem tekst o povijesti Zagreba, a Krešimir Dolenčić tu predstavu režira, dogovorili smo da to bude određeni repertoarni iskorak s obzirom na to da je publika lutkarskih predstava uglavnom predškolskog uzrasta. Tako smo odmah u početku ciljali skupinu koja nije više osobito zainteresirana za lutke. To je bio zahtjevan, ali i poticajan zadatak, a u njega smo redatelj i ja, osim poznate građe i faktografije, uključili i svoje životno iskustvo jer smo kao roditelji troje djece već dvaput prošli treći razred (i uskoro ćemo opet). Komunicirajući s vlastitom djecom, njihovim prijateljima, drugim roditeljima i učiteljicama dolazili smo do informacija i zaključaka koji su posve anegdotalnog karaktera pa ih neću posebno navoditi, ali su nam pomogli da uđemo u svijet 9-godišnjaka koji se susreću s dalekim datumima i još ih se za to ocjenjuje. Ono po čemu se današnja djeca razlikuju od nas koji smo odrastali prije digitalne ere prvenstveno je drugačiji tip koncentracije koja se sve više oslanja na vizualnu komponentu sadržaja. Na prvi pogled koncentracija je skraćena, ali opet produbljena i oštrija. U praksi to znači da u manje vremena obrađuju više informacija, imaju jači fokus na kraće forme, ali nemaju strpljenja za epski pristup nekom materijalu. Na primjeru današnjih dugometražnih crtića može se vidjeti da više ne postoji jedna narativna linija, već je medij istodobno natrpan digresijama, likovnim atrakcijama, višestruko nabijen detaljima pa je tako svaki prizor unutar nekog dužeg sadržaja svijet za sebe. Tako artikulirana priča dobro se uklapa u koncentraciju novih naraštaja i ono što se nekad krilo u morima rečenica danas je prvenstveno vizualno glazbena građa s tekstom koji se ne čita, već izgovara ili pjeva. Treba naznačiti da je takav pristup jezično prisutan još i kod Shakespearea, gdje je u mnogim igrama riječi skriven labirint kojim se putuje do višestrukih značenja. Međutim, danas je teško takve igre održati samo u jeziku, što otežava procesiuranje građe isključivo čitanjem s obzirom na spomenute promjene u koncentraciji i percepciji. Vođeni tim i takvim iskustvima s vlastitom djecom odlučili smo se za formu koja je dramaturški najbliže cabaretu, a lutkarsko kazalište pokazalo se kao idealan posrednik za put kroz vrijeme jer lutke mogu sve, one su za kazalište ono što je crtić za igrani film – medij ograničen samo maštom.

Sadržaj predstave

U svrhu boljeg praćenja svih elemenata projekta predstave *Zagrebački vremeplovci* i ovoga rada, navodim ukratko prepričan sadržaj priče:

Sve započinje noćnim posjetom Tehničkom muzeju u Zagrebu. Djevojčica Katarina dobila je dvojku iz povijesti i uz pomoć svog prijatelja Martina, čiji otac u tajnosti radi na rekonstrukciji vremeplova, planira se vratiti kroz vrijeme na sat povijesti i za peticu odgovarati naknadno naučeno gradivo. Martinov je otac navodno na putu, portir spava, a dječak zna gdje je skriven vremeplov. Međutim, stroj ne radi ispravno pa umjesto na satu povijesti Martin i Katarina završe u prapovijesti. Svjedoci su erupcije vulkana Medvednice te formiranja brda, današnjih Kaptola i Gradeca. Susreću krapinske neandertalce u potrazi za novom špiljom i njihovog medvjeda prema kojemu je Medvednica dobila ime, a tektonskim pomakom između brda protječe potok Medveščak koji će ih susretati na svakoj sljedećoj etapi. Martin i Katarina su preplašeni, pokušavaju ponovno pokrenuti mušićavi vremeplov koji ih u novom prizoru odvede u stari vijek. Ondje susreću Ilira, Kelta i Rimljanina koji se tada sukobljavaju s Hunima i Avarima na prostoru današnjega Zagreba. Novim pokušajem bijega vremeplov ih odvede u trenutak Velike seobe naroda. Tu su Hrvati koju su krenuli na more bježeći s Karpata od ratničkih plemena. Nakon toga Katarina poželi pokušati upravljati vremeplovom i otići u trenutak osnivanja Zagrebačke biskupije, međutim upadaju u legendu o imenu, prisustvujući susretu lijepe Mande i žednog viteza. Vremeplov se ponovno sam pokrene i doista, napokon, dolaze u željenu 1094., godinu osnivanja Zagrebačke biskupije. Tada upoznaju kralja Ladislava Ugarskog koji zbog glavobolje od teške krune želi na tom mjestu osnovati crkvu svetoga Stjepana Prvomučenika, zaštitnika od glavobolje. Češki biskup Duh postavlja kamen temeljac današnje katedrale na Kaptolu. Katarina poželi otići u 1242., godinu kada je Gradec dobio status slobodnoga kraljevskoga grada. Vremeplov, međutim, usporava pa su djeca svjedoci najezde Tatara, ali ipak se zaustavi u željenoj godini. Tad sudjeluju u spašavanju kralja Bele IV. koji u znak zahvalnosti Gradecu dodjeljuje Zlatnu bulu. Nakon toga se Martin i Katarina opet pokušavaju vratiti u sadašnjost, ali završavaju usred sukoba Gradeca i Kaptola gdje, osim ljutitih stanovnika, susreću i Martinova oca koji je, eksperimentirajući s vremeplovom, zapeo u povijesti. Otac ih spašava od inkvizicijske lomače i upravljajući vremeplovom odvede u 1593., kada su Turci zaustavljeni kod Siska i doznaju za dokument u kojemu se, prema bečkim knjigama, prvi put područje Gradeca i Kaptola spominje kao Zagreb. To im sve priopći austrijski car Rudolf II. uz obvezne germanizme. Kako bi napokon vidjeli i službeno ujedinjenje Zagreba, Martinov otac odvede ih u

1850., gdje upoznaju bana Jelačića i Janka Kamaufa, prvog gradonačelnika ujedinjenog Zagreba. Vrijeme je za povratak, opraštaju se s potokom Medveščakom, međutim jak potres usiše vremeplov u 1880., kada je porušen tadašnji Zagreb i počinje izgradnja današnjih kontura moderne metropole. Vremeplov je u potresu oštećen pa na putu prema sadašnjosti pred njima kao u ubrzanom filmu promiču događaji poput izgradnje kolodvora, uvođenja struje, prvog automobila, tramvaja, širenja preko Save, velike poplave i sl. Nakon svih peripetija vremeplov se zaustavlja u sadašnjosti, djeca i otac žure na sat povijesti po petice, ali nekom čudnom vremenskom anomalijom u kazalištu završavaju i "krapinjaci" koji tamo odluče ostati.

Elementi predstave

Okvir i struktura priče – U razmišljanjima kako povezati razdoblje od cca 85000 g. pr.Kr. do današnjih dana, odmah se nametnuo vremeplov kao gotovo pa neutralno rješenje s obzirom na to da je još od *Vremenskog stroja* H.G. Wellsa iz 1896. putovanje kroz vrijeme popularizirano kao znanstveno-fantastični koncept s kojim se i današnja djeca upoznaju vrlo rano. Time je priča rasterećena od dodatnih komplikacija jer je vremeplov kao uređaj od Wellsova romana već stotinama puta obrađen u popularnoj kulturi pa kao takav ne predstavlja digresiju koja bi mogla otežati daljnje praćenje priče, odnosno skretati pozornost s građe na kojoj je fokus predstave, jer takav ne posebno inovativan okvir predstavlja matricu koja generira željeni sadržaj s minimumom potpitanja. Dalje, to dopušta strukturu kratkih rezova bez dramaturških akrobacija, a ona se oslanja na prethodno navedena razmišljanja o koncentraciji današnje djece. Naravno da će u tom slučaju biti i zagovornika suprotnog mišljenja, onoga da didaktički orijentiran sadržaj ne treba ići "niz dlaku" njegovih malih korisnika, ali ovdje smo unutar autorskog razmišljanja vrlo svjesno donijeli odluku da se što jednostavnije i pitkije predstavlja jedan takav kompleksan sadržaj. Kao još jedan od olakotnih faktora u praćenju priče korišten je humor kako bi se i ozbiljna građa poput povijesti predstavila kao mogući izvor zabave koja ostvaruje tzv. "učenje kroz igru". Uvođenjem osobe pripovjedača u vidu potoka Medveščaka, kao interaktivne naracije koja podjednako komunicira s licima predstave i publikom, ostvarena je kabaretska prezentacija i lepršavost, a stvorila se i dodatna dinamika koja se mijenja od izvedbe do izvedbe, što ovu predstavu čini svaki put drugačijom. Potok kao pripovjedač rješenje je koje doslovno podsjeća kako sve teče, a voda u prirodi kruži. Potok Medveščak već je desetljećima natkriven, ali igrao je veliku ulogu u razvoju i životu Zagreba pa je kao takav dobio i ulogu pripovjedača-svjedoka svih

važnih događaja do 1930. g. Glumac Boris Mirković u toj ulozi svoju konferansu vodi s izrazitim osjećajem za publiku, potiče ih na sudjelovanje te, u svrhu još jasnijeg naznačivanja događaja, najavljuje i svaku situaciju u svom povijesnom kontekstu..

Scenografija – Likovnost prostora igre u ovom konkretnom slučaju morala je biti maksimalno pročišćena jer bi detaljna konstrukcija svake pojedine povijesne etape dodatno komplicirala sadržaj, a o produkcijskim troškovima da i ne govorimo. Vođeni tom idejom, uz kreativnu artikulaciju scenografa Irene Kraljić i Miljenka Sekulića, koji je sudjelovao i u izradi lutaka, scenografija se temelji na trima osnovnim elementima s dodatcima potrebnima za pojedine prizore.

Osnovni su elementi brda (Gradec i Kaptol) s pripadajućim brdašcima koja ujedno služe i kao postamenti za stolne lutke, zatim vremeplov osmišljen kao crvena sofa s komandnom pločom te vremenska lenta na kojoj se ispisuje naziv cjeline, odnosno događaja koji se odvija na pozornici. Valja napomenuti da su svi ovi "neživi" elementi mobilni i pogodni za animaciju pa se tako tijekom predstave preslaguju i grade drugačije vizure istog prostora.

Dodatni scenografski elementi nadograđuju se na osnovu pa se tako npr. razvojem grada povećava broj kućica na brdima, mijenja izgled zagrebačke katedrale (likovno rješenje sugerira činjenicu da je katedrala nekad imala samo jedan zvonik), mijenjaju zastave i jednostavnim dvodimenzionalnim rješenjima dočarava određene pojmove. Od povijesne zbilje legenda o imenu odvaja se sasvim drugačijom likovnošću pa se tako u navodnom susretu lijepe Mande i viteza na današnjem Manduševcu koristi "teatrin" koji konceptom "kazališta u kazalištu" označava mjesto izvan stvarnosti.

Lutke i tipizacija lica – Karakter i tehnologija lutaka određeni su povijesnim razdobljem. Animaciju nadopunjuju i glumci, tako da je teško govoriti o zajedničkom nazivniku tog segmenta predstave. Namjerna eklektičnost i stilsko šarenilo dočarava bogatstvo nasljeđa koje se u većini slučajeva podudara s doslovnostima, poput Rimljanina koji je osmišljen prema pronađenoj rimskoj glavi u Petrinjskoj ulici; lutke kraljeva Ladislava Ugarskog, Bele IV., Rudolfa II. konstruirane su prema postojećim povijesnim tragovima; spomenik bana Jelačića ili Janka Kamaufa, čija je lutka nastala prema uzoru na njegov portret koji je izložen u Muzeju grada Zagreba, a Franjo Josip I. konstruiran je dvodimenzionalno, otiskom stvarne fotografije, kojoj glumac animira samo jednu ruku. Tehnologija se manje-više oslanja na stolnu lutku, premda se i ta konvencija razbija uvođenjem drugačijih lutaka, npr. dvodimenzionalnim likovima iz legende o imenu Franje Josipa I., konjanicima ratničkih plemena (Huni, Avari i Tatari) koji su kombinacija glumca

i konstrukcije konja, dokumenata u formi lutke zijevalice (Zlatna bula i bečki papir) te naroda, Turčina i potoka Medveščaka, koji su glumci naznačeni samo kostimografskim rješenjima. Ovakvim pristupom, slike i ilustracije iz udžbenika te artefakti iz povijesnih i arheoloških zbirki postaju prepoznatljiva mjesta koja će svakim sljedećim susretom imati svoj asocijativni sklop. Ipak, bez obzira na postignuti "dokumentarizam" većine lica, ona su dorađena umjetničkim intervencijama u postupku sličnom karikaturi; neki tjelesni element, nedostatak ili aspekt karaktera predimenzionira se u humorne svrhe poput kilaže Janka Kamaufa, inteligencije neandertalaca ili lutke bana Jelačića, koja je s jedne strane živa osoba, a s druge spomenik sa središnjega zagrebačkog trga. Osim Rimljanina, čiju smo glavu "posudili" iz zagrebačkog Arheološkog muzeja, u starom vijeku susrećemo se s Ilirom i Keltom, koji su nastali prema povijesnim opisima te samo labavo naznačuju neku moguću povijesnu zbilju. Sva ova tehnološka rješenja nadopunjena su načinom igre i specifičnim jezikom, sredstvima koja tim licima daju određeni povijesni kredibilitet.

Jezik – U ovom segmentu zrcali se velika moć kazališta kao govornog medija da kroz živu riječ dočara određenu zbilju. Nijedno fonetsko pismo ili transkripcija ne može nadomjestiti autentičnost izgovora unutar stvarnog dijaloga. Kako bi se i jezikom približile sve povijesne promjene koje su pohranjene u matrici današnjeg zagrebačkog govora, posegnuli smo za brojnim poznatim i manje poznatim tuđicama koje su glumački dorađene kroz dijalekte i naglaske. Počevši od neandertalca koji govore krapinsku kajkavštinu, sva lica režirana su tako da, osim svoje likovnosti, imaju i posebnu jezičnu zbiljnost. Publika se, naravno, najbolje razumije s Martinom i Katarinom koji govore poput svih zagrebačkih školaraca, u čijem se jeziku može pronaći i pokoji anglizam, ali zato je ostatak ansambla u svojim ulogama, persiflažom ili oponašanjem, kreirao jednu metajezičnu razinu. Ovakav princip najteže je bilo provesti kod Ilira i Kelta, budući da se o tim jezicima zna vrlo malo pa smo odlučili da, s obzirom na teritorijalnu pripadnost, Ilir "nateže" na albanski, a keltski jezik dočaran je začudnim gramatičkim konstrukcijama i irsko-škotskim izgovorom. Rimljanin u svom govoru koristi latinske riječi, latinizme, ali i hrvatski mu je "dotjeran" latinskim nastavcima. Narod u prizoru Velike seobe govori olakšanu verziju staroslavenskoga, dok smo se u legendi o imenu odlučili za štokavski standard jer i taj prizor iskače iz realiteta upravo kao i hibrid standarda iz govornog jezika. Kralj Ladislav Ugarski, kao i Bela IV. nakon njega, govori jakim mađarskim akcentom, obilato se koristeći poznatijim hungarizmima, ali su neke replike doista i na mađarskom. Takvi se "nesporazumi" rješavaju uplitanjem lica sluge koji je isti za sve kraljeve i careve, a ujedno je i prevoditelj. Češki biskup Duh svoje replike akcentuira prema češkom

izgovoru, ali koristi i mnoge umanjenice koje oslikavaju mekoću tog jezika. Promjenom austrijske nad mađarskom dominacijom u jezik ulaze germanizmi, pa je tako od susreta s Rudolfom II. u zagrebačkom govoru prisutan sve veći broj takvih riječi. Daljnjim protokom vremena oblikuje se jezik predstave koji u sebi zrcali sve povijesne prevrate odigrane na pozornici. Tako se i govorom upotpunjuje prikaz procesa razvoja današnjega Zagreba, što je za publiku *Zagrebačkih vremeplovaca* ujedno bio izvor znanja i zabave.

Glazba – O Zagrebu je skladano na desetke pjesama koje su tijekom godina postale *evergreeni*. One se u predstavi koriste ne samo u dekorativne i ilustrativne svrhe, već i didaktički jer poznavati svoj grad znači i pjevati njegove pjesme. Glazbeni brojevi u predstavi izvedeni su uživo, sve pjesme zbog prepoznatljivosti zadržale su svoju melodijsku liniju, no tekstovi i aranžmani prilagođeni su situacijama. Karakter glazbe i djelomično sadržaj teksta odredili su njihovo mjesto u predstavi pa se tako tijekom prizora uz gitaru Marija Mirkovića i Leonarda Mišića na udaraljkama prođe čitava lepeza popularnih pjesama o Zagrebu. Krapinski neandertalci pjevaju *Na Sljeme!* (Rudolf Mahalup/Stjepan Jakševac/Teodor Boch) – samo prilagođeni refren, zatim potok s dva stiha refrena podsjeti na *Prolazi sve* (Stjepan Jimmy Stanić), *Bačkizagre stuh pašeja* (Hladno pivo) je u instrumentalnoj verziji glazbeni akcent ratnički raspoloženih konjanika Huna, Avara i Tatara, *Dimnjačar* (Stjepan Jimmy Stanić) se prilagođenim refrenom pjeva u Velikoj seobi naroda, refren pjesme *Zagrabi, Mando* (Stjepan Jimmy Stanić) izvodi se u legendi o imenu, *Golubovi* (Branko Mihaljević/Drago Britvić/Ferdo Pomykalo) vokalizom refrena ilustriraju uznesenje kralja Ladislava, *Tebi grade moj* (Pero Gotovac/Pavao Cindrić/Krešimir Oblak) u tekstom izmijenjenom refrenu pjeva se na Gradecu, *Dinamo ja volim* (Dubravko Ivaniš Ripper) kao navijačka himna s drugačijim tekstom izvodi se u sukobima Gradeca i Kaptola, refreni pjesama *Zagreb, Zagreb* (Alfons Vučer/Justina Sappe/Ferdo Pomykalo) i *Moj Zagreb tak imam te rad* (Drago Brahm/Drago Brahm/Radan Bosner) pjevaju se u prizoru ujedinjenja Zagreba, instrumentalna podloga i refren pjesme *Zagrebačkim ulicama* (Jadranko Črnko) koristi se za usporeni vremenski skok kada pred vremeplovom promiču događaji 20. i početka 21. stoljeća zagrebačke povijesti. Finale predstave je *Serbus, Zagreb moj* (Nikica Kalogjera/Dragutin Domjanić i Ivan Kušan/Nikica Kalogjera) izveden u cijelosti. Osim pjesama o Zagrebu koje se izvode uživo, tu je još zbor iz opere *Nikola Šubić Zrinjski* s *U boj, u boj* u prizoru Turaka kod Siska (posebno za ovu predstavu snimljen od članova Opere HNK u Zagrebu) te *Radetzky marš* koji prati ulazak bana Jelačića. Svi ovi brojevi predstavljaju svojevsnu hit-listu pa se tijekom predstave nerijetko dogodi da publika, najčešće su to odrasli u pratnji, spontano zapjeva s ansamblom. To

je gotovo pravilo u finalu kada se pjeva integralna verzija *Serbusa,* što je prilika da najmanji nauče tekst, a odrasli se zdušno priključe zboru, što svaku izvedbu *Zagrebačkih vremeplovaca* obogaćuje uzajamnim pozitivnim iskustvom igranja i gledanja.

Autorski tim i ansambl predstave – I na kraju, nakon svega navedenog, valja zahvaliti i svim članovima ansambla i autorskog tima bez čijeg optimizma, vještine, iskustva i truda sve teorijske postavke iz ovoga rada ne bi bile izvedive u praksi. Glumački ansambl *Vremeplovaca* čine Katarina Perica Kirin, Borna Galinović, Boris Mirković, Mladen Čutura, Željko Šestić, Branko Smiljanić, Matilda Sorić, Janko Popović Volarić, Anđelko Petric, Jadran Grubišić, Marina Kostelac, Adam Skendžić i Mario Mirković koji je ujedno skladatelj, aranžer i autor *Purger rapa*. Tu su još redatelj predstave Krešimir Dolenčić, kreatorica lutaka Ana Sekulić, scenografkinja Irena Kraljić, oblikovatelj svjetla Elvis Butković, asistent scenografkinje i kreatorice lutaka Miljenko Sekulić, asistentica redatelja Žad Novak te Domagoj Gračan kao asistent kreatorice lutaka.

Umjesto zaključka

O uspjehu nekog kazališnog projekta najbolje svjedoče neposredne i spontane reakcije publike, a kako je nemoguće u ovakvom formatu dokumentirati sve osmijehe, pljeskove i koncentrirane tišine, navodim pisane tragove iz kritika i osvrta te dojmove učiteljica koje su ljubazno odgovorile na anketu o predstavi.

Iz kritika i osvrta

Dobar repertoarni potez insceniranja tzv. školske povijesti uz pomoć kazališnih lutaka, animatora i glumaca može se potkrijepiti činjenicom da djeca u ozbiljnijoj učeničkoj dobi rjeđe sa zanimanjem prate predstave u kodu lutkarskog kazališta, pripisujući ih najmlađem uzrastu i dječjoj igri s lutkama. Prije svega edukativne naravi, ovaj tekst i predstava, nerijetko oblikujući dramsku strukturu pitanjima iz enciklopedije ili leksikona te s mogućeg dječjeg kviza, pruža i poticaj za usvajanje novih znanja iz povijesti glavnoga hrvatskog grada tijekom više stoljeća kao svojevrstan otvoreni udžbenik i doznavanje školskog gradiva, ali i kao poticajan povod za nove kronotopske šetnje i osjećaj pripadnosti gradu o kojemu mnogi malo znaju, a u kojem žive, nužno se suočavajući s pitanjima o nastanku Zagreba, katedrale, stanovnicima Gradeca i Kaptola, germanizmima, kajkavizmima i purgerima stalno, a najkasnije

u trećem razredu osnovne škole. ... Ana Tonković Dolenčić i Krešimir Dolenčić napravili su predstavu zasnovanu na načelu Dulce et utile, zabavnu i edukativnu, koja će s vremenom signirati čvršću narativnu liniju i jasno "utvrditi gradivo". (Muhoberac, M., 2016., Lutkarska priča o Zagrebu, Vijenac br. 579)

Edukacija kroz kazališnu igru, želja za približavanjem i otvaranjem povijesti grada u čitanju koje će biti drugačije i djeci zanimljivije od onoga koje nude udžbenici, temeljne su autorske misli u kreiranju ove predstave, čime ona dobiva vrijednost kazališnog prostora suživota između činjenica, povijesnosti i imaginacije, maštanja u vremeplovu i mogućnosti putovanja kroz vrijeme i događaje koji su se u njemu zbivali. ... U konačnici, Zagrebački vremeplovci su predstava jednostavnih i jasnih namjera – edukacije i zabave, uz to i prikaz dinamičnog odnosa grada i njegovih stanovnika u svakom vremenu njihove zajedničke povijesti. (Žganjec-Brajša, L., Grad i njegovi stanovnici, KAZALIŠTE.hr, 8. svibnja 2016.)

Ovom se predstavom djeci školskoga uzrasta, ali i svima koji se toga žele prisjetiti, nastoje približiti stoljetna nastojanja stanovnika ovoga prostora, ne samo kao školsko gradivo, nego i kao osjećaj pripadnosti gradu u kojemu živimo. I zaista, tu su pripadnost i više od djece u publici osjetili njihovi roditelji, pa i bake i djedovi, koji su grleno pjevali poznate muzičke štiklece i pljeskali komičnim dosjetkama u nekoj od poznatih zagrebačkih epizoda. ... Kako je nastao Zagreb? Kad se gradila katedrala? Zašto su se svađali stanovnici Gradeca i Kaptola? Odakle toliko njemačkih riječi u govoru Zagrepčana? Odgovore na ova, ali i još druga pitanja već je u 3. razredu morao znati naš 9-godišnji Luka. Zato, upravo sada, u žiži rasprave o kurikularnoj reformi, ne bi bilo loše na predstavu pozvati spomenute prosvjetarske mislioce. Pa da Zagrebačke vremeplovce uvrste kao obvezatan segment kurukuluma Prirode i društva. Djeca, a i njihovi roditelji, bili bi im naveliko zahvalni. (Nađ, B., 10 svibnja 2016., Oživljena povijest Zagreba, Školske novine, br. 18)

Predstava temeljena na autorskom tekstu Ane Tonković Dolenčić ambiciozan je projekt predstavljanja čitave povijesti nastanka današnjega Zagreba na način koji je istodobno zabavan i poučan, djeci zanimljiv i edukativan. ... Iako je događanja na sceni moguće razumjeti samo ukoliko se dobro poznaju i prepoznaju brojne aluzije na stvarne i mitske povijesne događaje i osobe, neformalan pristup suhoparnim povijesnim činjenicama učinio je taj "hommage" Zagrebu uspješnicom u kojoj je podjednako uživala i dječja i odrasla premijerna publika, koja se razgaljeno pjevajući oduševljeno priključila izvođačima na "odjavnoj špici" zagrebačkog vremeplova. (HINA, 6.5. 2016. Zagrebački vremeplovci u ZKL-u, hommage opjevanom gradu, nacional.hr, digitalno izdanje)

Odgovori i komentari učiteljica razredne nastave

Anketirane učiteljice razredne nastave gledale su predstavu sa svojim učenicima i kolegicama pa su tako njihova mišljenja konkretne replike na namjeru implementacije školskog gradiva u kazališni čin te konačan odraz uspješnosti modela ovakvog tipa predstave. Zbog ljetnih praznika nije bilo moguće uspostaviti kontakt sa svim učiteljicama, ali vjerujem kako će i dobiveni uzorak dati dobar uvid u recepciju. U anketi su bila postavljena dva pitanja:

Kako se Vama i Vašim učenicima svidjela predstava Zagrebački vremeplovci?

Jeste li primijetili napredak u znanju ili povećanje interesa za nastavnu cjelinu nakon odgledane predstave?

1. Predstavu smo gledali i to nakon obrađenog gradiva o Zagrebu, tako da je učenicima većina sadržaja bila poznata. Znanje im je prošireno predstavom, a bilo je zanimljivo gledati kako im sada sve sjeda na mjesto. Sadržaji uvršteni u predstavu dobro su odabrani, djeci zanimljivi, a ona sa strane ploča na kojoj točno piše o kojem se događaju radi je pun pogodak. Mogli su bolje povezati. Red priče, red pjesme držao ih je usmjerenima svih 75min. Sve pohvale. (Marina Hranilović Hadžic, OŠ Kajzerica)

2. Mi učiteljice trećih razreda OŠ Luka, kao i naši učenici trećaši, bili smo oduševljeni predstavom Zagrebački vremeplovci. Svi smo bili vrlo uživljeni u radnju, a glumci koji su nas interaktivno povremeno uključivali u predstavu za svaku pohvalu. Djevojčica koju je Potok Medveščak pozvao na ples, tj. uključio u radnju predstave, rekla je da će te trenutke zapamtiti zauvijek. Naročito je bilo dirljivo kada su uključili i učenika s posebnim potrebama u invalidskim kolicima. Učenici su uživali u glumačkoj interpretaciji potoka Medveščaka, ostalih glumaca, ali i lutaka te u pjevanju pjesama o Zagrebu. Mi učiteljice bile smo iznenađene načinom kako ste uspjeli tako maštovito i jednostavno kroz lutke i glumce prikazati zanimljivim povijest glavnog grada. Zaključile smo da je predstava zanimljiva ne samo djeci, nego i odraslima. Ono što je nama učiteljicama jako važno je da su djeca bila vrlo prijemčljiva za povijesne sadržaje te su s lakoćom nakon odgledane predstave iznosila povijesne činjenice. Mi smo predstavu pogledali na kraju naše obrade nastavne teme Moj Zagreb te mogu reći da nam se sjajno nadovezala kao etapa ponavljanja i utvrđivanja gradiva. Djeci su povijesni događaji vezani uz rodni grad postali jasniji, bliži, životniji. Mogli su osjetiti duh starih Zagrepčana, shvatiti zašto su se sukobljavali stanovnici Gradeca i Kaptola, vidjeti kako se nekad živjelo, kako je grad izgledao, koji osvajački narodi su nas napadali i sl.. Djeca su na zabavan i zanimljiv način učila i ponavljala o starom Zagrebu.

Učenici su pokazali napredak u znanju, što nam je bilo vidljivo kroz usmene i pisane provjere. Također je i pojačan interes za povijest, ali i za kazališnu umjetnost. To nam je bilo vidljivo kroz zadatak koji su samostalno inicirali, a to je da su osmislili i uprizorili jedan dio predstave ili jednu legendu o gradu s lutkama. Predstava je za preporučiti svim trećim, ali i četvrtim razredima. Svaka pohvala na ideji, ali i kazališnom ostvarenju. Divna je inicijativa da ste povezali nastavne sadržaje s kazališnom umjetnošću te djeci oživotvorili i približili povijest našeg glavnog grada RH. (Jasminka Pizzitola, OŠ Luka, Sesvete)

3. Jako lijepa predstava. Svakako je bio napredak u znanju, povezivali su naučeno. (Sanda Sabolić, OŠ Sesvete)

4. Predstava je vrlo dinamična i zanimljiva i kao takva zadržava pažnju djece cijelo trajanje. Kako imamo običaj uvijek poslije odgledane predstave podijeliti dojmove, ovo su neki od dojmova učenika. Glazba je bila najviše komentirana, a neke pjesme smo pjevušili u autobusu na povratku. Mislim da "zagrebački" songovi svakako doprinose dinamici same predstave, još više jer su izvođeni uživo. Moji su učenici na povratku u školu tražili da im neke od pjesama pronađem i pustim u "originalu" jer su im se jako svidjele. Predstavu je lagano pratiti, iako djeca još nisu do kraja upućena u sve povijesne etape. Potok Medveščak im je bio najzanimljiviji lik (možda jer im je bio i najpoznatiji), a lutke su im bile jako lijepe. Učenici su vrlo pozitivno komentirali scenografiju koja im se svidjela jer je sa svakom etapom bila drugačija. Ovo je bila predstava o kojoj sam s učenicima najviše razgovarala jer su dojmovi bili jako pozitivni. Zadovoljni smo se vratili u školu, a učenici su bili oduševljeni. Napredak u znanju svakako je vidljiv. Mi smo uspjeli dobiti termin tek na početku 4. razreda, kad je nastavna cjelina Prošlost Zagreba već bila obrađena i iza nas. Učenici su na predstavu došli s odličnim predznanjem, pa nam je predstava poslužila kao svojevrstan sat ponavljanja. Usput smo mogli povezati i naučiti mnogo činjenica i podataka o povijesti našeg grada. Predstava je svakako za preporučiti, a "trećaše" naše škole možete očekivati svake godine. (Monika Kozina, OŠ Medvedgrad, Zagreb)

5. Mojim trećašićima se svidjela vaša predstava. Meni osobno bila je osvježenje, nešto novo, da ne mora svaki put predstava koju gledamo biti povezana s djelom iz lektire. Povijest grada Zagreba ponekad je apstraktna djeci u toj dobi, pogotovo godine i stoljeća, a kroz predstavu smo ju učili i ponavljali na drugi, zanimljiviji način. Na predstavu smo krenuli nakon obrađene cjeline o povijesti Zagreba te smo je iskoristili kao maštovito ponavljanje nastavnog sadržaja. Nakon predstave smo osim dojmova sve još jednom ponovili te tako zaokružili nastavnu cjelinu. (Ružica Ivandić, učiteljica razredne nastave, OŠ Većeslava Holjevca)

6. Bila sam na pretpremijeri predstave Zagrebački vremeplovci s kolegicom. Predstava nas je oduševila i odmah sam je preporučila kolegicama trećih i četvrtih razreda. Nadam se da su je pogledale. Sa svojim učenicima je još nisam pogledala jer ćemo o Zagrebu učiti sljedeće školske godine. (Irina Osmanbašić, OŠ Tituša Brezovačkog)

7. S učenicima mog trećeg razreda gledala sam predstavu "Zagrebački vremeplovci". Učenici su s pažnjom gledali predstavu. Svidjelo im se kako ih je potok Medvešćak vodio kroz prošlost. Budući da smo predstavu gledali nakon učenja prošlosti Zagreba, prepoznali su sve što smo učili. Primijetili su i pogrešku u godini (tablica s godinom je pala). Nakon predstave razgovarali smo o predstavi i o povijesti. Gradivo četvrtog razreda (dolazak Hrvata) su uočili, ali nisu dalje komentirali. Usredotočili su se na prikaz poznatih sadržaja. Predstava je bila odličan način ponavljanja gradiva. (Dorotea Buntak, OŠ Trnsko, Zagreb)

8. I meni i mojim učenicima predstava se VRLO svidjela. Kao učiteljica posebno bih pohvalila usklađenost predstave sa školskim planom i programom. Učenici su bili oduševljeni djelomično baš zbog toga jer im je sadržaj bio blizak i većim dijelom poznat. Predstava je uvelike doprinijela interesu za teme iz prošlosti zavičaja, kao i priblizila istu. (Vanja Kani, učiteljica savjetnica, OŠ Matka Laginje, Zagreb)

9. Moji su učenici prošle školske godine bili 4. razred i na početku školske godine gledali smo predstavu, nakon obrade gradiva o prošlosti Zagreba. Predstava je u potpunosti pratila sva događanja iz realizacije teme za 3. razred. (s obzirom na to da je način obrade prepušten učiteljima, i u mojim obradama istaknuti su svi događaji kao u Vašoj predstavi). Bila im je izuzetno zabavna, a i nadopunili smo znanja događajima vezanim uz dolazak Hrvata na današnje prostore, a to je bio odličan uvod u obrade prošlosti Hrvatske koja je tema u 4. razredu. Primijetila sam velik interes za obradu prošlosti Hrvatske u 4. razredu i često smo se tijekom ponavljanja, povezivanja i utvrđivanja gradiva vraćali na dijelove predstave. Učenici su bili oduševljeni pristupom sadržajima, a moje kolegice iz 3. razreda imale su slična iskustva, prema onom što su mi rekle jer sam im, naravno, predložila obavezno gledanje predstave. Oduševili su nas i glazba, songovi i šale koje su zabavljale i učiteljice, tj. odrasle. Nadam se da ćete nastaviti s ovakvim kreativnim pristupom i tako djeci i odraslima približiti ove naizgled apstraktnije sadržaje iz nastavnog plana i programa. Predlažem da predstave ovog tipa reklamirate i za više razrede pa i u turističke svrhe jer, po meni, većinu tih sadržaja djeca, pa i odrasli, ne znaju jer ih, nažalost, čuju samo jednom u životu, a to je u 3. razre-

du osnovne škole. (Marinela Cerovac, učiteljica razredne nastave OŠ Trnsko, Zagreb)

10. Nama je predstava bila jako dobra i zanimljiva. Naime, jako nas je zainteresirala već i prije samog gledanja. Izuzetno smo uživali u njoj nakon što smo obradili gradivo vezano za grad Zagreb. Pohvaljujem Vaš projekt. Preporučili smo je dalje našim kolegicama. (Ivanka Grbeša, OŠ Alojzija Stepinca, Zagreb)

SCHOOL CURRICULUM IN A PUPPET PLAY

Abstract

The history of the city of Zagreb in the Zagreb County is taught in the third grade of elementary school as an educational unit within the subject *Nature and Society,* while all other counties have a similar curriculum adapted to their local specificities. Besides a mandatory textbook, teachers of elementary education take their pupils for walks around the city's historical centre and to museums, as auxiliary teaching aids, in order to bring this teaching material closer to them. Since May 2016, The Zagreb Puppet Theatre has a show on its repertoire based on this topic, which became very popular in the last school year as another auxiliary teaching aid. *The Zagreb Timetravellers* is a play which tells the stories from the history of Zagreb in an entertaining and witty manner. The performance has been running for a year and it showed that the target group of pupils has very positive reactions to such an approach to the topic and learns about far-away and imaginary events with ease, whilst the adults who accompany them gladly remember or learn anew about the history of the city in which they live. The topic of this paper is connecting the mandatory teaching materials with the theatre trough an example that has proveed to be a successful model with manifold benefits. This kind of interaction develops affection and affinity for the material taught at school, as well as for the theatre itself, as it is important from the point of view of children's theatres to sensitize young viewers as future theatre audience. The paper also includes a reception study, in the form of critiques and reviews, as well as a survey of samples of elementary school teachers' opinions.

Keywords: History, teaching material, Zagreb, puppet play

POZITIVAN UTJECAJ INTERNACIONALIZMA U GLAZBI KAO INTERAKCIJSKO ORUĐE ERASMUS MOBILNOSTI

Teresa Trevisan
Music Conservatory "Giuseppe Tartini"
Trieste
Italija

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 78:378

Sažetak

Ove je godine trideseta godišnjica programa Erasmus, projekta koji na određeni način upućuje na sve teme ovoga simpozija i koji na različite načine njeguje komunikaciju, interakciju i interdisciplinarnu interakciju kako bi potaknuo kolanje učenja i znanja preko granica.

Nastao kao europski obrazovni program, pomalo je upotpunjen obukom, mladošću i sportom, nadišavši europske granice, a nedavno i granice Europske unije (istočna Europa).

Ova kratka prezentacija nastoji pokazati kako međunarodna mobilnost može pomoći procesu učenja na razini višega obrazovanja. Perspektiva je osobna jer je autorica devet godina radila kao Erasmus koordinatorica konzervatorija u Trstu. Od godine 2007. Tartini je postao vodeći konzervatorij u Italiji, a veliko iskustvo omogućuje autorici bolji uvid u pozitivne i negativne aspekte projekta. Imajući u vidu dvostruku ulogu nastavnika i koordinatora, moguće je istaknuti različite aspekte mobilnosti u okviru različitoga djelovanja.

Za mlade se glazbenike studiranje ili stažiranje na pred-/postdiplomskome studiju u stranoj zemlji, u novoj instituciji/okolini, s novim nastavnim osobljem, uz služenje stranim jezikom, može pokazati kao neprocjenjivo iskustvo u njihovu kasnijem životu.

S druge strane, međunarodna je mobilnost izazovna za nastavnike i ostalo osoblje jer im nudi vrijednu mogućnost usporedbe koja je korisna za započinjanje ili nastavak suradnje i stvaranje dugotrajnih veza i vrijedne mreže poznanstava.

Mobilnost je ključna za izgradnju društva znanja, jačanje konkurentnosti obrazovnoga sustava, omogućavanje interakcije pojedincima u njihovim i drugim poljima te osvještavanje kulturne raznolikosti i tradicija kao snažne motivacije za inovaciju i suradnju.

Ključne riječi: internacionalizam, Erasmus, mobilnost, visoko obrazovanje, studiranje, stažiranje, projekti, mreže, suradnja, usporedba

Introduction

In 1999 the Bologna declaration was signed by 29 European countries in order to officially set the European higher education system. Its aim was to set up a common space which encourages employability and mobility of citizens, and fosters international competitiveness.

So the international mobility project set up in the European Union in 1987 became a possibility open to everyone, due to this declaration.

The Italian Conservatories were previously autonomous from the University and then were turned into institutions of higher education when then were allowed to start the process of internationalisation through the Erasmus mobility.

The purpose of this presentation is to focus on the influence of internationalisation and its added value in the field of Music, examining the dual perspective of teacher and also Erasmus representative.

Thinking about internationalisation...

The goal of internationalisation in a global world is to make it possible to gain multicultural competences, which are linked to the constant request of multicultural skills in any fields. Qualities such as flexibility, efficiency and versatility are stressed due to the fact that they are strictly linked to pursuing the high standard requested by the international labour market.

Multicultural education provides people the possibility of acting in intercultural situations and meeting culturally diverse fellows. These experiences shape them towards an acceptance of a multicultural world.

The role of teachers is to represent different cultures with their peculiarities, promoting intercultural understanding and transferring knowledge in order to shape and develop individuals. They are responsible for training people to act as mediators and interpreters between different cultures.

Music education goals

According to Abrahams, 2005, what is relevant for a music student who decides to become a professional musician, is to expand and deepen his musical awareness.

Playing music is similar to a conversation between teachers and students, which makes it possible to express their personality and the context where they live. Through the sound it conveys emotions and gives a different perception of the world. It also goes beyond the information, including understanding and the ability to change the way of learning. It transforms the perception of both the teachers and the students also connecting the students and their realities.

Participants challenges

Students in mobility are generally dealing with the following problems:

- Personal: intercultural issues, cultural diversities, living alone, money, different language and habits;
- Institutional: new administrative structures, teaching methodology, assessment requirements, university environment, comparison with different professional levels;
- Educational: courses and programmes taught in foreign languages; learning agreements, different systems and recognition.
- Follow up: creation of a network useful for the future.

The internationalisation process has positively resulted in the development of joint-degree programmes, study programmes or simple courses offered.

Participating students in the European and non-EU Academies become accustomed to studying in a foreign language which may be a foreign language also for the teacher. Often native students happen to study and interact in a foreign language at their home universities. This results in new requirements on teachers in the pedagogical area as well as teaching methods and approaches.

Moreover it is worth providing them opportunities for exploring, understanding and promoting cultural diversity and developing communicative and social skills in order to increase socializing and strengthening professional relationships.

The didactic flexibility allows the alternance school/work. It also proposes different fields of knowledge which allow students to choose between an immediate projection to the labour market or further studies. They can learn how to create their own path, which raise motivation and personal agreements.

As a result, students raise their autonomy, self-confidence, intercultural education, assessment, polyglotism. entrepreneurship, ability to create a relations network, to expand their contacts and relationships.

Protagonists speaking

Working With Music is one of the most successful projects of mobility set up in 2010 by the Italian Music Conservatoires of Frosinone, L'Aquila and Trieste. Initially WWM was a Leonardo project turned into a Placement for graduate students in 2016, at its expiration. It provides graduate young musicians a period of traineeship abroad, not only in academies but also in European organizations or bodies linked with music in order to facilitate them in starting a career in the difficult music labour market.

Examples:

- A fluteplayer hosted at the Graz University stressed the possibility of attending improvisation courses, contemporary music courses, didactical courses (to teach children with projects in school along with composers) and language courses. She also mentioned flexibility (many students are workers) and meeting foreign students to facilitate contacts for future networks. It was also easy to present projects to the municipality, to start a concert season involving different places and institutions and cooperate with composers and other musicians and artists. People are confident in the future. As for the home institution, the pedagogy is valuable in terms of preparation but not in terms of creating a link with the labour market; there are few opportunities of performing, in particular for students of composition (at the host institution they always have the possibility to have their music performed).
- Student of Music and New Technologies in Budapest: more confident young musicians, great support and stimuli, ideas, relations with the cinema world (work for a Slovakian movie), possibility of frequent recordings, video performances. The opinion on Italian pedagogy is positive due to active and encouraging teachers. Many more job possibilities in Slovakia and Hungary compared with the home country.
- A Jazz player in Goteborg**:** possibility of working in didactic projects for school and playing in different venues compared with an excellent pedagogy but total lack of job opportunities at home.
- A Jazz singer in Berlin had the possibility of discovering improvisation and "instant composition" as a real career. He also mentioned a vivacious environment, easy relational contacts which make it easy to produce work opportunities. There were also possibilities of working either alone or in ensembles/orchestras, to interact with other musicians/dancers/artists by means of an unencoded language. He complains the home mentality which assumes the

art as a sort of handicraft. Moreover there is a general lack of funding by national gouvernment while in North Europe it is absolutely normal to support artistic projects, stages and tournées.

- Student of MNT in Istanbul stressed working with a professor who is partner in one of the most important recording studios in Turkey. He had the possibility of working as an assistant after the traineeship and then to work autonomously. He attended a PhD in and international environment. The general level of teachers and students was high and the opportunities of working were frequent. He was also complaining about the lack of a similar PhD at home.
- Student of MNT in Birmingham: mentioned an extremely satisfying cooperation with Integra Live, a research group in the Conservator and the useful support of a scholarship. There was a huge amount of funds, also for minor projects while valuable people cannot access funding at home. He also stressed bureaucratic support, meritocracy and recognition of music as a job.
- Piano accompanist in Freiburg: it was useful to train on "prima vista" and historical instruments. She also liked very much hearing musicians rather than playing and learning how to breath with singers and how to anticipate their intentions. Collaborating rather than imposing her own point of view was valuable. When she finished her traineeship, she got a contract in Hannover where every voice class has two piano accompanists. Then she had many oprotunities to perform concerts with singers and different instruments around Europe and a portfolio career. The comparison with her country reveals unfortunately the lack of those positive aspects.

Teachers challenges

Teachers in mobility are generally dealing with the following problems:

- developing appropriate teaching methods able to cover the needs of students with different cultural backgrounds (pedagogical, didactic competence),
- delivering courses and programmes in foreign languages (foreign-language knowledge and skills, language competence of all involved)
- providing opportunities to develop "global citizenship" competence.

According to Ruohotie (1999), general working-life qualifications include:

- *life management skills such as learning to learn, being able to organise and manage one's time, personal strengths, problem-solving skills and analytic skills;*
- *communication skills such as interaction skills, listening skills, oral communication skills, written communication skills;*
- *managing people and tasks such as coordination skills, decision-making skills, management skills, conflict management, planning and organisation skills;*
- *boosting innovation and changes such as perceptive skills, creativity, innovativeness and openness to change, an ability to take risks and an ability to create visions.*

All those aspects make it evident that training in different contexts involves not only an awareness of values but also a global perspective on teaching and research. Teachers must be openminded and be able to understand different points of view to teach and collaborate effectively. Multiculturalism in music is a strong motivation to work in intercultural contexts and an inseparable element of it. Performers show their historical and geographical background when playing in order to attract different audiences and work in different countries.

Music teachers also have to be able to meet different students' learning styles and need some relevant elements such as a moral ambition, values, attitudes, a view of life linked to a multicultural education which asks the teacher to engage in a continuous reflection on his identity and morality. Both aspects require one to pay attention to emotion, attitudes, knowledge, skill, commitment, curiosity, many-sided cultural knowledg

Conclusions

The Erasmus mobility is a relevant experience for students living in different countries with different systems. They often find out new important fields of the work of a musicians, whether they be soloists or chamber musicians. The general organization of Music Institutions and the aspects of the job market are worth being compared. It is worth collecting and coordinating all the suggestions done by students and teachers in mobility, then putting them at Institutions' disposal in order to make it possible that knowledge and awareness can produce concrete and positive effects.

Academies and Universities have the task of promoting multicultural experiences as a tool in gaining new competences, not only in the frame of the Erasmus

mobility.This is a valuable and ineludible step to prepare future professionals and integrate a wider knowledge in any specific field.

References

Lattes, S./ Di Cecca L. (2016). *Vivere di Musica*, Frosinone: Edizione del Conservatorio Licinio Refice di Frosinone

Zelenkova,A./Spisiakova, M.(December 2013), European Scientific Journal.*The impact of internationalisation of higher education on teachers' professional competences and skills*

Kalivretenos, A. (2015) *The Importance of Music Education.* The Humanist.com

Lasonen, J. (2002), *Internationalisation of vocational education: a case of a music teacher becoming multicultural.* In European Conference on Educational Research, University of Lisbon, 11-14 September 2002. Institute for Educational Research, University of Jyvaskla, Finland.

THE POSITIVE INFLUENCE OF THE INTERNATIONALISATION IN MUSIC AS A TOOL OF INTERACTION THROUGH THE ERASMUS MOBILITY

Abstract

This year celebrates the 30th anniversary of the Erasmus programme, the international mobility project hich supports education, training, youth and sport. It provides opportunities for over 4 million Europeans to study, train, gain experience, and volunteer abroad.

It collectively refers to all the topics of the 2nd International Scientific and artistic Symposium on Pedagogy in the Arts. Through its different actions it fosters communication, interaction and interdisciplinary interaction in order to promote the circulation of learning and knowledge beyond the borders.

Born as an European programme in the field of education, it gradually added training, youth, sports and expanded beyond European borders, recently including non-EU borders (Eastern Europe).

This short presentation aims at illustrating how international mobility can support the learning process at a higher education level. Its perspective is also personal, due to the fact that the writer was working for nine years as the Trieste Conservatoire Erasmus coordinator. Since 2007 the Tartini has become the leader Conservatoire in Italy and this great experience allows the writer to better focus the positive and negative aspects of the project.

Holding the dual role of teacher and coordinator makes it possible to clarify the different aspects of Erasmus mobilities, in the frame of various actions.

When studying or doing an internship for pre/post-graduate study in a foreign country, in a new institution/environment, with new teacher/staff, speaking a foreign language can be valuable in later life for a young musician.

Conversely it is also challenging for teachers and staff members to undertake an international mobility which provides them an invaluable opportunity of comparison. It is useful to start or continue a cooperation and create longlasting relationships and worthwhile neworking connections.

Mobilities are the crucial key to establish a knowledge-based society, to enhance the competitiveness of the educational system, to allow individuals to interact in their field and in different fields and to become aware of the cultural diversity and traditions intended as strong motivation to innovation and cooperation.

Keywords: internationalisation, Erasmus, mobility, high education, study, internship, projects, networks, cooperation, comparison.

DIDAKTIČKI MELODIJSKI PRIMERI U NASTAVI SOLFEGGIA U FUNKCIJI KVALITETNE UMETNIČKE INTERPRETACIJE

Elizabeta Vidicki
Akademija umetnosti
Novi Sad
Srbija

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 78:371.3

Sažetak

Didaktički melodijski primeri najčešće zauzimaju centralno mesto na času solfeggia jer predstavljaju sublimaciju pređenog gradiva oblikovanog u muzički logične celine. Namenjeni su za vokalnu reprodukciju, a njihova je primarna funkcija, kroz tretitranje aktuelne melodijske i ritmičke problematike, utvrđivanje usvojenog gradiva i provera stečenih znanja i veština.

Iako bi u formalnom i sadržajnom smislu trebalo da se tesno oslanjaju na umetničku muziku, u praksi se, nažalost, uočava da didaktički melodijski primeri ponekad ne sadrže važne elemente kao što su oznake za tempo, karakter, dinamiku i agogiku. S druge strane, činjenica je da, čak i kad su ove oznake prisutne u notnom tekstu, učenici najčešće ne obraćaju pažnju na njih, smatrajući ih nerelevatnim za kvalitetnu muzičku interpretaciju na nastavi solfeggia. Zato je neophodno da muzički materijal koji se koristi na času, bilo da je koncipiran od predmetnog nastavnika ili izabran iz postojeće udžbeničke literature, uvek bude "u stilu" i funkciji umetničke muzike kroz njene najraznovrsnije sadržaje – melodiju, ritmički tok, latentnu harmoniju, tempo, stilistiku, dinamiku, agogiku i dr.

Cilj je ovog rada da ukaže na značaj koncipiranja didaktičkih melodijskih primera po ugledu na dela umetničke muzike i da kroz konkretne primere ilustruje mogućnost implikacije istih u funkciji boljeg razumevanja i kvalitetnijeg interpretiranja muzike.

Ključne reči: Solfeggio, didaktički melodijski primeri, vokalna reprodukcija, interpretacija

Uvod

Kao praktično-teorijska disciplina, fundamentalna u muzičkom obrazovanju, predmet Solfeggio oduvek je pripadao oblasti umetnosti. Budući da je uloga solfeggia, kao predmeta koji prati čitavo muzičko školovanje, veoma značajna, njegova korelacija sa ostalim umetničkim i naučnim disciplinama od suštinskog je značaja. Naime, larpulartistički pristup solfeggiu, kao predmetu koji je samom sebi cilj, apsolutno je neprihvatljiv, imajući u vidu da je željeni cilj nastave formiranje holistički razvijene muzičke ličnosti sposobne da izvede i protumači muziku svih epoha i stilova.

Pitanje muzičkog identiteta nastavnika solfeggia – umetničkog, odnosno, naučnog – često je predmet polemike u krugovima muzičkih pedagoga. Činjenica je da bi naučna potkovanost nastavnika solfeggia trebala da bude neupitna kako iz oblasti opšte pedagogije, didaktike, psihologije i srodnih nauka, tako i iz uskostručnih naučnih disciplina (kao što je Nauka o Harmoniji, Teorija muzike, Analiza muzičkog dela, Istorija muzike itd.). Međutim, za uspeh nastave solfeggia neophodno je da predmetni nastavnik bude i vrstan poznavalac i praktičar muzičke umetnosti.

Muzikalnost nastavnika, kao kvalitet koji u nastavi solfeggia predstavlja imperativ, svoje uporište treba da nađe u osmišljavanju i oblikovanju didaktičkih melodijskih primera kako u formalnom, tako i sadržajnom smislu.

Didaktički melodijski primeri u nastavi solfeggia

Didaktički ili instruktivni melodijski primeri[65] (melodijske vežbe, minijature, melodijske etide i sl.), pored primera iz muzičke literature koji su takođe namenjeni za vokalnu reprodukciju, osnova su većine udžbenika ili priručnika za predmet Solfeggio[66]. Izbor primera koji će se intonirati na času prepušten je na-

65 Budući da u Metodici nastave solfeggia didaktički melodijski primeri i instruktivni melodijski primeri terminološki podrazmevaju isti tip vežbe, u daljem tekstu ovi termini će biti poistovećeni.

66 Na časovima solfeggia se u kvantitativnom smislu didaktičkim melodijskim primerima uglavnom daje prednost u odnosu na primere iz muzičke literature. Iako se time nikako ne umanjuje značaj primene primera iz muzičke literature, činjenica je da se nastavnici solfeggia gotovo svakodnevno susreću sa problemima koji se tiču izbora istih. Naime, primeri iz instrumentalne muzičke literature često nisu prilagođeni vokalno-tehničkim mogućnostima vokalnog aparata; dešava se i da se odgovarajući primer nalazi u tonalitetu koji učenici još nisu obradili ili, pak, sadrži pojave koje im još uvek nisu poznate. Sa ciljem da se ovi problemi preduprede, najčešće se pribegava adaptaciji primera, u smislu vokalne prilagođenosti ili čak transpozicije istih, čime se, mora se priznati, u izvesnoj meri gubi originalna zamisao kompozitora.

stavniku, koji vrši selekciju istih iz udžbenika i priručnika za solfeggio ili ih sam osmišljava, u skladu sa uzrastom dece, njihovim vokalnim sposobnostima, stepenom usvojenosti gradiva koje će se utvrđivati u vežbi itd.

U zavistnosti od melodijsko-ritmičke strukture primera, kao i cilja koji je postavljen na času, didaktički melodijski primeri mogu se izvoditi *a prima vista,* gde se akcenat stavlja na brzo iščitavanje i neprekinutu muzičku reprodukciju ili, pak, uz izvesnu pripremu koja se sprovodi sistematično, sa ciljem uvežbanja određene intonativne problematike.

Budući da je cilj intoniranja *a prima vista*, kao što je napomenuto, fluidna muzička reprodukcija, treba imati na umu da prilikom prvog iščitavanja notnog teksta nije moguće obratiti pažnju na sve parametre koji su naznačeni u notnom tekstu te se izvesna odstupanja, kao i intonativne i ritmičke nepreciznosti, mogu tolerisati. Autor Vesna Kršić u knjizi *Korelacija nastave solfeggia sa instrumentalnom nastavom* navodi kako francuski pedagozi praktikuju da se prilikom prvog izvođenja melodijskog primera isti izvede ritmički tačno, u tempu koji je označen, uz nastojanje da se prati fraza i osnovna dinamika (piano, forte, crescendo, decrescendo) te da se onda primer intonira još jedanput sa obraćanjem pažnje na čistu intonaciju i artikulaciju (Kršić, V., 1990). Ovakvim postupkom učenici se osposobljavaju da već prilikom prvog iščitavanja notnog teksta uvaže oznaku za tempo[67] i dinamiku, čime usvajaju naviku da notni tekst posmatraju kao celinu u njegovoj kompleksnosti, sa svim obeležjima i oznakama bez kojih nije moguće postići kvalitetnu umetničku interpretaciju. U svakom slučaju, intoniranje *a prima vista* predstavlja dobar pokazatelj stepena razvijenosti melodijskog sluha pojedinca, brzine vizuelne percepcije, kao i razumevanja muzičkog sadržaja.

Za razliku od intoniranja *a prima vista,* intoniranje kojem prethodi adekvatna priprema predstavlja vid utvrđivanja gradiva, gde se već prilikom prvog izvođenja može insistirati na preciznosti intonacije i ritma, kao i uvažavanju dinamičkih i agogičkih oznaka, fraziranja i svih ostalih preciziranih parametara. Očekivani rezultat je, svakako, muzikalna interpretacija koja najčešće biva propraćena estetskim doživljajem pojedinca, odnosno, grupe, koji je izuzetno značajno negovati u nastavi solfeggia. Priprema za izvođenje didaktičkog melodijskog primera uglavnom podrazumeva sledeće aktivnosti:

67 Tempo je neosporno odrednica koja u velikoj meri uslovljava težinu muzičkog materijala koji treba interpretirati. Vokalna reprodukcija iste melodijske etide u umerenom (npr. *andante)* i brzom tempu (npr. *allegro*) apsolutno ne predstavlja isti zahtev, niti se rezultat – intonativna i ritmička preciznost u prvom ili, pak, drugom slučaju, može jednako vrednovati.

- analizu melodijsko-ritmičke strukture (i latentne harmonije, kada učenici u izvesnoj meri usvoje znanja iz Nauke o harmoniji),
- ritmičko čitanje – parlato (pri čemu učenici imaju zadatak da prate metro-ritmički kontekst, ali i da istovremeno obrate pažnju na melodijski sadržaj),
- parcijalno ozvučavanje melodijskog materijala (ukoliko je primer tonalne koncepcije – štimovanje u tonalitet, intoniranje lestvice, kadence i karakterističnih lestvičnih kretanja, kao i izdvajanje problematičnih mesta koja su prilikom analize bila prepoznata kao takva).

U kontekstu složenosti muzičkog sadržaja i učestalosti intonativnih problema koji se javljaju, treba nastojati da melodijski primeri namenjeni za čitanje s lista budu jednostavnije koncepcije, pogodni za brzo i lako iščitavanje notnog teksta, dok primeri kojima prethodi tehnička i intonativna priprema mogu da budu i kompleksnijeg sadržaja, "zgusnutog" muzičkog tkiva i opterećeniji intonativnim problemima. Ipak, veoma je važno napomenuti da je opasno upasti u zamku *mukotrpnog uvežbavanja i izrađivanja detalja usled čega se, između ostalog, tok i nit muzike neizbežno i neprestano prekida* (Karan, G., Marinković, G., 2005). Od suštinskog je značaja, dakle, postići ravnotežu između uvežbavanja i fluidnog, neometanog izvođenja – ne zanemarivati intonativne i ritmičke nepreciznosti, a opet, omogućiti učenicima neometanu reprodukciju i interpretaciju jer se, u suprotnom, nastava solfeggia zaista ograničava na suvoparno i teško učenje i uvežbavanje, bez ikakve satisfakcije u muziciranju.

Interpretacija u nastavi solfeggia

Veština interpretacije na nastavi solfeggia je visoko zacrtani cilj koji treba postići (Kiselčić-Todorović, D., 2007, 108). U skladu sa ovom tvrdnjom, rad na razvijanju i negovanju ove veštine treba da započne na najelementarnijem stupnju muzičkog školovanja i bude sinhronizovan sa nastavom instrumenta.

Umetnička interpretacija predstavlja složen proces u kojem učestvuju sposobnosti kognitivne, motoričke i emocionalne prirode. Kada je u pitanju muzička umetnost, kvalitet umetničke interpretacije tesno je povezan sa stepenom razvijenosti kako muzičkih sposobnosti, tako i sposobnosti i veština opšteg karaktera. Na prvom mestu svakako treba izdvojiti muzikalnost, bez koje je nemoguće govoriti o kvalitetnoj muzičkoj interpretaciji, zatim, svakako, pažnju, koncentraciju, motoričku spretnost (manuelnu, odnosno, vokalnu), koordinaciju pokreta i, napo-

sletku, razumevanje muzike koja se interpretira, emocionalni odnos prema njoj i duboko proživljavanje njenih sadržaja.

U složenom procesu razvijanja interpretativnih sposobnosti na nastavi solfeggia bitno je definisati faktore koji u najvećoj meri mogu uticati na krajnji ishod. Na prvom mestu ističe se **sadržaj didaktičkih melodijskih primera** koji se reprodukuju na času, pod kojim se podrazumevaju svi konstitutivni elementi istih – melodijska linija, metro-ritmička struktura, latentna harmonija, stilistika i slično, uključujući i **celovitost zapisa primera** – primenu oznaka za tempo, dinamiku, agogiku, arikulaciju i dr. Ostali faktori koji utiču na razvoj veštine interpretacije su raznovrsni, a neki od njih su: analiza i tumačenje konteksta melodijskih primera u funkciji njihovog boljeg razumevanja, zatim podsticanje muzikalne vokalne reprodukcije primenom stilski profilisane klavirske pratnje koja će doprineti kvalitetu interpretacije i upotpuniti estetski doživljaj učenika itd.

Sadržaj didaktičkih melodijskih primera

Sadržaju didaktičkih primera, kao faktoru koji je od presudnog značaja za razvijanje veštine muzikalne interpretacije na nastavi solfeggia, mora se posvetiti posebna pažnja.

Imajući u vidu da *nastavnik solfeggia treba da osposobi učenike da se muzikalno izražavaju i da u svakom tekstu s kojim se suoče pronađu sadržaj i smisao* (Kršić-Sekulić, V., 1990, 14), muzički sadržaj primera namenjenih za vokalnu reprodukciju – bilo da su oblikovani od predmetnog nastavnika ili odabrani iz literature za solfeggio, neupitno mora da bude smislen, u "stilu" i funkciji umetničke muzike, a zapis celovit, uz primenu neophodnih uputstava i oznaka koje imaju za cilj da istaknu karakter i suštinu muzičkog sadržaja.

Kada je reč o zapisu melodijskih primera, uvidom u udžbeničku i priručničku literaturu za solfeggio koja je bila u upotrebi do sredine devedesetih godina u Srbiji[68], uočava se veliki broj primera veoma "siromašnog" zapisa – bez oznake

68 Na primer, udžbenici za solfeggio za nižu muzički školu autora Borivoja Popovića i Vladimira Jovanovića, izdatih u Srbiji sedamdesetih i osamdesetih godina.

za tempo i karakter, preciziranih dinamičkih i agogičkih oznaka, artikulacije i ostalih muzičkih parametara neophodnih za kvalitetnu interpretaciju. [69]

Činjenica je da notni zapis sam po sebi ima svoje slabosti i da, kao takav, *nije ništa drugo do škrt matematički i to linearni dvodimenzionalni prikaz fizičkih osobina zvuka svedenih na svoj najogoljeniji vid: dužina i visina, sa često oskudnim oznakama za način izvođenja* (Milanković, V., 1989, 83). Ipak, vokalno reprodukovanje melodijskog materijala na nastavi solfeggia svedeno na "najogoljeniji" vid muziciranja – nastojanje da se tačno izvede visina i dužina tona, sa proizvoljnim fraziranjem, bez dinamike i jasnog uvida u označen tempo vežbe – nema apsolutno nikakvo metodološko opravdanje. Iako je ohrabrujuća činjenica da se od sredine devedestih godina do danas na našim prostorima primećuje značajan iskorak u povezivanju nastave solfeggia sa "živom" muzikom kako u smislu celovitosti zapisa, tako i muzičkog sadržaja primera za vokalnu interpetaciju, i dalje je primetan "trend" da se didaktički melodijski primeri na nastavi solfeggia tumače površno – često se previđa tempo, a ostale oznake gotovo se i ne uočavaju[70]. U tom smislu, uloga je nastavnika da stalno skreće pažnju učenika na sve elemente notnog zapisa i da neumorno ukazuje na njihovu neraskidivu vezu sa muzičkim sadržajem kako bi (učenici) stekli naviku da notni tekst, bilo da se radi o didaktičkom primeru, instrumentalnoj ili horskoj kompoziciji, posmatraju u celini, uvažavajući sve njegove činioce.

Tendencija da se instruktivni melodijski primeri približe umetničkoj muzici ne primećuje se samo u spoljašnjem obeležju – notnom zapisu, već i u njihovim unutrašnjim, konstitutivnim elementima – muzičkom sadržaju. Prema rečima savremenih autora priručnika za solfeggio, didaktički melodijski primeri treba da *se tesno oslanjaju na umetničku muziku, simulirajući najčešće zastupljene situacije i obrte* (Drobni, I., 2004, 5), *sa jasno oslikanom idejom i autorskim muzičkim izrazom* (Hrpka, Todorović, 2013, 8). Didaktičke melodijske vežbe, dakle, u izvesnom smislu treba da predstavljaju simulaciju umetničke muzike sa kojom će se učenici i studenti susretati tokom daljeg školovanja i kasnije, u toku profesionalne karijere, te je njihov cilj da pripremi učenike za kvalitetnu interpretaciju umetničke muzike.

69 Za razliku od toga, udžbenici za Solfeggio iz 60-ih i 70-ih godina izdatih na teritoriji Bugarske i Rusije (tada SSSR-a) prikazuju sasvim drugačiju sliku – melodijski primeri sadrže sve neophodne oznake, a primećuje se i kvalitativna razlika u smislu muzičkog sadržaja istih, kao i veliki broj primera iz muzičke literature, originalnih i adaptiranih.

70 Napomenti "trend" predstavlja zapažanje autora na osnovu ličnog dugogodišnjeg iskustva u radu sa učenicima osnovnih i srednjih muzičkih škola, kao i studentima Akademije umetnosti u Novom Sadu.

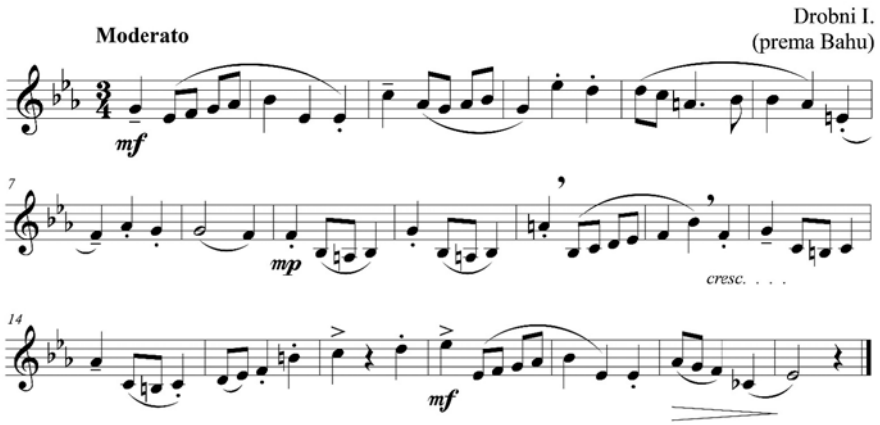
U savremenoj literaturi za solfeggio prisutan je sve veći broj instruktivnih melodijskih primera koji su koncipirani po uzoru na umetničku muziku, a u čiju su strukturu utkani citati i parafraze iz kompozicija poznatnih kompozitora.

Citati i parafraze u didaktičkim melodijskim primerima

Implementacija citata i parafraza iz umetničke muzike u tkivo didaktičkih melodijskih primera, kao i oblikovanje istih "u stilu" određene epohe, muzičke forme, kompozitora i sl. (sa prefiksom *alla* ili *prema),* definitnivno je nužan korak u povezivanju nastave solfeggia sa "živom" muzikom i njene primene u funkciji boljeg razumevanja i kvalitetnijeg interpretiranja muzike. U praksi se može primetiti da se primeri koncipirani na ovakav način najčešće rado i sa elanom reprodukuju i da je izvođenje često propraćeno emotivnom reakcijom učenika.

Sa ciljem ilustracije navedenih tvrdnji biće prikazani instruktivni melodijski primeri koji su nastali upravo iz težnje da se solfeggio poveže sa ostalim muzičkim disciplinama i integriše u celovito muzičko obrazovanje.

Primer 1, preuzet iz zbirke instruktivnih primera *Solfeggio a prima vista* autora Ivane Drobni, inspirisan je stvaralaštvom J. S. Baha[71].

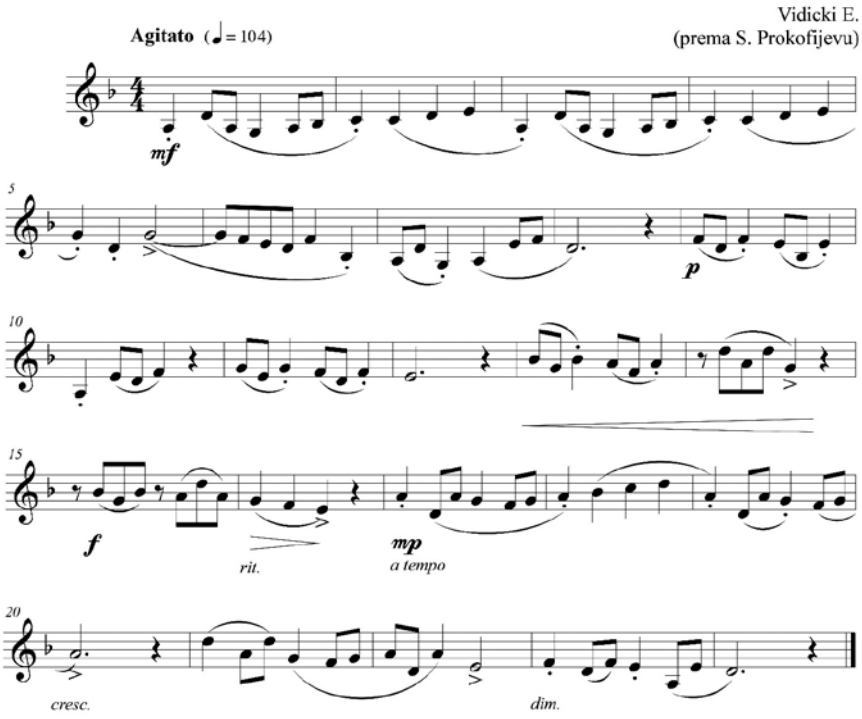


Primer 1

71 U pitanju je parafraza na temu iz klavirske kompozicije – Menuett, G-dur (BWV Anh 114).

Primer je jednostavne melodijske i ritmičke strukture, njegova reprodukcija treba da teče neometano, sa ciljem postizanja barokne motoričnosti, a učenicima treba skrenuti pažnju na alterovane tonove, uz zahtev da iste reprodukuju sa intonativnom preciznošću.[72]

Primena citata iz umetničke ili popularne muzike u funkciji čeonog motiva predstavlja interesantan vid koncepcije didaktičkih melodijskih primera. U izvođačkom i estetskom smislu može se reći da citat ima ulogu zamajca, a kako bi se izbeglo pevanje po sluhu, u daljem melodijskom toku čeoni motiv najčešće biva variran ili u potpunosti izmenjen.



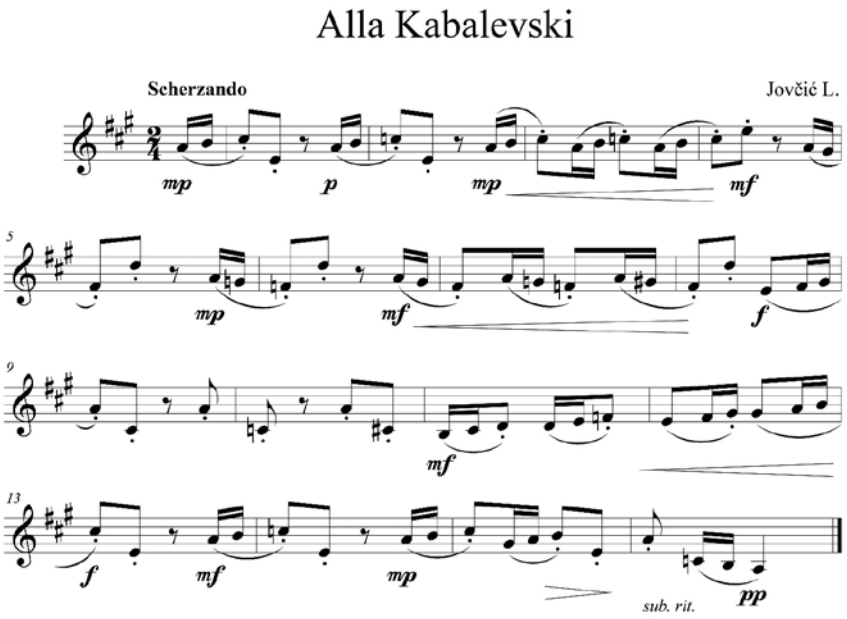
Primer 2

Za muzičku paradigmu u primeru koji sledi uzeta je tema iz II. Klavirskog koncerta Sergeja Prokofijeva. Tema se, u funkciji čeonog motiva, eksponira u

72 Melodijski primer 1 i svi ostali priloženi primeri namenjeni su za intoniranje na akademskom uzrastu.

originalnoj verziji do 5. takta i kasnije u reprizi, ali u variranom obliku (takt 17).

Instruktivni primer koji sledi predstavlja parafrazu na kompoziciju *Klovnovi* Dmitrija Kabalevskog. Karakteriše ga kontinuirana igra dura i mola i dinamičkih kontrasta, kao i motorična ritmička struktura te u primeru prevladava vedro i šaljivo raspoloženje. S obzirom na učestalost pojave mutacije, prilikom vokalne reprodukcije melodijski sluh funkcioniše dvojako, po principu tonalno-funkcionalnog i intervalskog načina mišljenja pa je intonativna preciznost uslovljena brzom reakcijom na boju dura i mola, ali i na melodijske strukture koje se javljaju u primeru (durski i molski trihordi, velike i male terce i sekste).

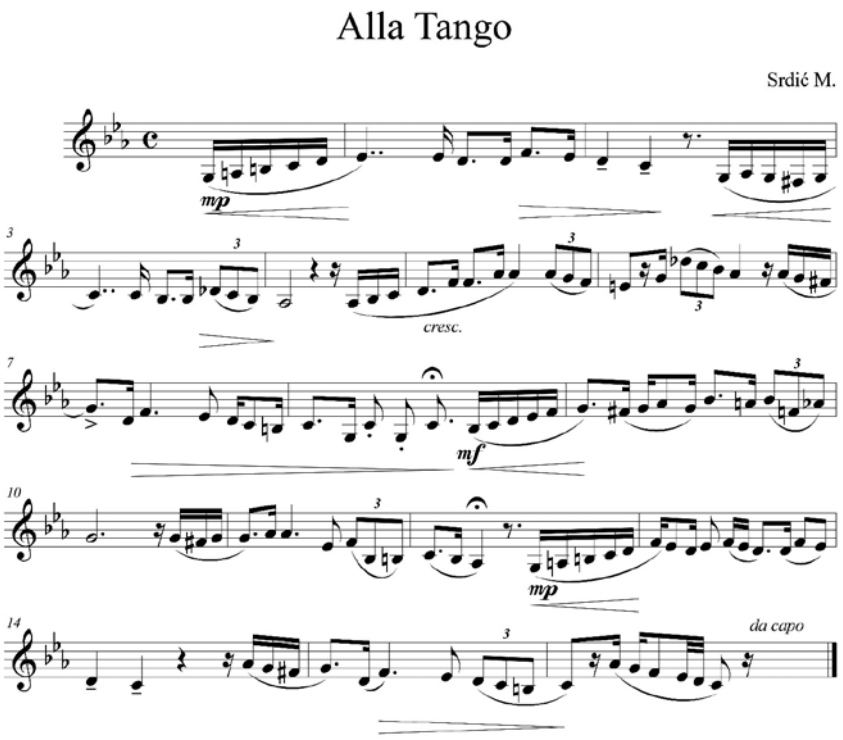


Primer 3

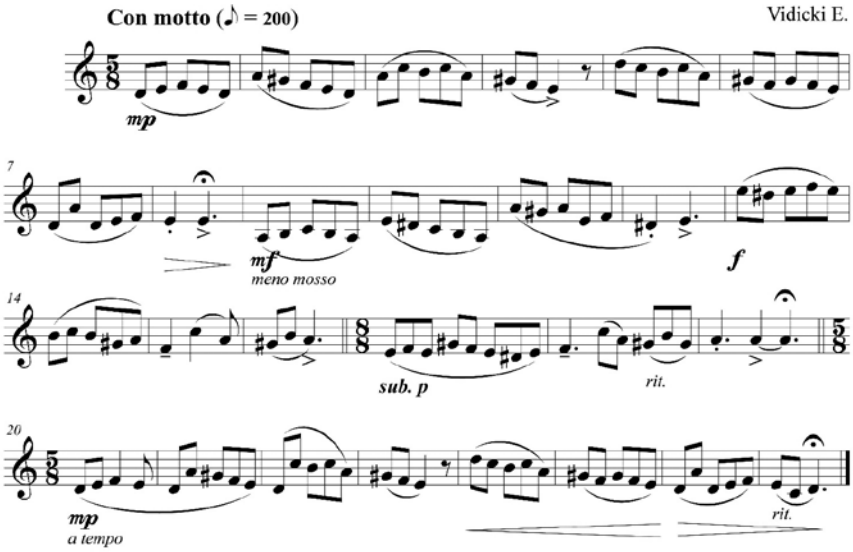
Prilikom osmišljavanja instruktivnih primera poželjno je inspiraciju crpiti i iz žanra narodne i popularne muzike. Sledeća je minijatura, na primer, osmišljena u stilu argentinskog tanga. Bogatstvo ritmičkog gibanja rezultat je nizanja ritmičkih figura karakterističnih za tango (punktirani ritam i triola na jedinici brojanja koje međusobno kontrastiraju), a prilikom interpretacije treba insistirati kako na

ritmičkoj preciznosti, tako i na muzikalnoj interpretaciji melodijskih deonica. U primeru je ciljno izostavljena oznaka za tempo jer naslov sam po sebi stilski i karakterno sugeriše način interpretacije.

Stilski i žanrovski potpuno drugačiji, primer 5 oblikovan je po uzoru na narodno muzičko stvaralaštvo. Specifičan štimung rezultat je kohezije folklornih lestvica (balkanski i ciganski mol) i mešovito-složenih taktova karakterističnih za narodni melos na našim prostorima. S obzirom na to da narodne melodije ovakvog tipa karakteristiše brz tempo, prilikom interpretacije prioritetni zahtev treba da bude fluidna vokalna reprodukcija uz održavanje tempa.



Primer 4



Primer 5

Budući da je kvalitetna umetnička interpretacija tesno povezana sa razumevanjem muzike, tumačenje konteksta muzičkog materijala u smislu karaktera i stilistike primera, epohe, žanra i kompozitora, po uzoru prema kom je primer nastao predstavlja bitan preduslov za muzikalnu vokalnu reprodukciju. U tom kontekstu, zadatak je nastavnika da kroz razgovor sa učenicima pruži neophodne informacije o primeru, a veoma je korisno i da nakon izvođenja istog učenici poslušaju originalnu kompoziciju (ukoliko je reč o citatu ili parafrazi) ili, pak, kompoziciju koja stilski odgovara primeru koji je intoniran.

Zaključak

Uvidom u aktuelnu udžbeničku i priručničku literaturu za osnovnu i srednju muzičku školu, kao i akademske studije73, primećuje se značajan pomak u težnji da se muzički materijal koji se vokalno reprodukuje na časovima solfeggia podigne na viši interpretativni nivo. Takođe, uočena je tendencija da se instruktivni

73 Na primer: Cvetković, V. Mihaljica, J. (2017), Jović-Miletić, A. Nikolić, Z. (2012), Jović-Miletić, A. Stojanović, G. Nikolić, Z. (2012), Vasiljević. Z, Drobni, I. Karan, G. (2007), Karan, G. Marinković, G. (2004), Drobni, I. (2004) itd.

melodijski primeri stilski približe umetničkoj muzici, tj. da budu oblikovani "u duhu" umetničke muzike, uz čestu primenu citata i parafraza, kao i da njihov zapis bude potpun.

Ipak, u praksi se primećuje da veliki broj učenika i studenata nema naviku da prilikom izvođenja melodijskih primera na časovima solfeggia iste posmatra kao muzičke celine koje treba muzikalno interpretirati; da je neophodno da obrate pažnju na tempo, karakter, dinamičke i agogičke oznake, formu i ostale parametre koji u celini predstavljaju značajan faktor kvalitetne umetničke interpretacije. Naime, ovo je jasan pokazatelj da učenici u osnovnim i srednjim muzičkim školama na časovima solfeggia nisu u dovoljnoj meri osposobljeni da prilikom iščitavanja notnog teksta uvažavaju sve date oznake, kao i da predmetni nastavnici ne insistiraju u dovoljnoj meri na tome da vokalno reprodukovanje melodijskim primera, bilo pojedinačno ili grupno, bude na visokom interpretativnom novou.

Iako su spretnost i lakoća u koncipiranju melodijskih primera najčešće rezultat dugogodišnje prakse u radu sa decom (ali i muzikalnosti pojedinca i njegovih ličnih muzičkih afiniteta), posebno se ističe obuka budućih muzičkih pedagoga na studijskom programu Muzička pedagogija. Naime, na većini fakulteta muzičke umetnosti kod nas i u regionu je nastavnim programom u okviru predmeta Metodika nastave solfeggia predviđena izrada melodijskih primera, dečijih pesama, didaktičkih ritmičkih i melodijskih primera, kao i harmonizacija istih. Praksa je pokazala da ovakav trening predstavlja veoma dragoceno iskustvo, naročito na početku profesionalne delatnosti mladih muzičkih pedagoga koji su neretko suočeni sa izazovima na koje, nažalost, u toku školovanja nisu bili pripremljeni. Stoga se ističe značaj rada sa budućim muzičkim pedagozima – potrebno ih je usmeriti da i sami budu dobri interpretatori muzike, da se bave izvođaštvom kako vokalnim, tako i instrumentalnim, da slušaju i analiziraju muziku kako bi iz nje crpili inspiraciju koju će preneti u melodijske primere, kao i da koncepciji istih pristupaju kontemplativno i kreativno.

Literatura

Cvetković, V. Mihaljica, J. *Solfeđo za I, II i VI razred osnovne muzičke škole.* Beograd: Zavod za udžbenike

Drobni, I. (2004). *Solfeggio a prima vista, 100 primera za pevanje s lista.* Beograd: Kona

Hrpka, I. Todorović, D. (2013). Igra – interpretativni stimulans u kompozicijama za solfeđo zasnovanim na muzičkom kontrastu. *Igraj, igraj, igraj! Petnaesti pedagoški forum.* str. od 7 do 15. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti

Jović-Miletić, A. Nikolić, Z. (2012). *Solfeđo za III razred šestogodišnje osnovne muzičke škole.* Beograd: Zavod za udžbenike

Jović-Miletić, A. Stojanović, G. Nikolić, Z. (2012). *Solfeđo za IV razred šestogodišnje osnovne muzičke škole.* Beograd: Zavod za udžbenike

Karan, G. Marinković, G. (2004). *Solfeggio I.* Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Kiselčić-Todorović, D. (2007). Uloga i značaj tempa i karaktera muzike u nastavi solfeggia – veština interpretacije. *Pokret u muzičkim i scenskim umetnostima, IX pedagoški forum,* str. od 93 do 108. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti

Kršić-Sekulić, V. (2003). *Intonacija – Fukcionalna mnogostranost tonova.* Beograd: Univerzitet umetnosti, FMU

Kršić-Sekulić, V. (1990). *Korelacija nastave solfeđa sa intrumentalnom nastavom.* Knjaževac: Nota

Medić, H. (1989). Interpretacija i recepcija muzičkog dela – izbor mogućnosti. *Aspekti interpretacije – Referati sa nučnog skupa održanog 22. i 23. IV 1988.* Beograd: Udruženje kompozitora, FMU

Milanković, V. (1998). Solfeđo u funkciji interpretacije muzike. *Zbornik radova prvog pedagoškog foruma,* str. od 11 do 17. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti

Milanković, V. (1989). Solfeđo kao epistemologija muzike. *Aspekti interpretacije – Referati sa nučnog skupa održanog 22. i 23. IV 1988.* Beograd: Udruženje kompozitora, FMU

Vasiljević. Z, Drobni, I. Karan, G. (2007). *Solfeđo sa teorijom muzike za I razred srednje muzičke škole.* Beograd: Zavod za udžbenike

Vasiljević. Z, Drobni, I. Karan, G. *Solfeđo za II i III razred srednje muzičke škole.* Beograd: Zavod za udžbenike

Zlatar, J. (1989). *Uvodu u klavirsku interpretaciju.* Zagreb: Muzička akademija sveučilišta u Zagrebu

DIDACTIC MELODIC EXERCISES IN SOLFEGGIO TEACHING IN THE FUNCTION OF QUALITY ARTISTIC INTERPRETATION

Abstract

As a practical and theoretical discipline, fundamental in musical education, the subject of Solfeggio has always belonged to the field of art. Since the role of Solfeggio, as a subject that is present during the entire musical education, is very important, its correlation with other artistic and scientific disciplines is an imperative. That is, the larpurlartistic approach to Solfeggio, as a subject that is itself a goal, is absolutely unacceptable, having in mind that the desired aim of teaching is the formation of a holistically developed musical individual capable of performing and interpreting music of all epochs and styles.

The issue of the Solfeggio teacher's identity – artistic or scholarly – is often the subject of discussions in the circles of music pedagogues. It is a fact that the scholarly knowledge of Solfeggio teachers should be unquestionable, both in the fields of general pedagogy, didactics, psychology and related sciences, and in narrowly specialized scientific disciplines (such as Science of Harmony, Theory of Music, Musical Analysis, History of Music, etc.). However, for the teaching of Solfeggio to be successful it is essential that the teacher is also a true connoisseur and excellent practitioner of musical art.

In this sense, the importance of melodic exercises which are vocally reproduced in Solfeggio classes is emphasized. However, the didactic music exercises, which are created for Solfeggio teaching purposes, usually do not include important elements such as indications for tempo, character, dynamics or agogics. Hence, students acquire a habit of not paying attention to these elements, even when they are present in the notational text, considering them irrelevant for the quality of musical interpretation. Therefore, it is essential for the musical material used in teaching, whether it is conceived by the subject teacher or chosen from the existing textbook literature, to always be in "style" and function of art music through its various contents – melody, rhythmic flow, latent harmony, tempo, dynamics, agogics, stylistics, etc.

The aim of the paper is to point to the significance of creating didactic melodic exercises on the model of art music works, and to illustrate with actual examples their implicational possibilities in the function of better comprehension and better quality interpretation of music.

Keywords: Solfeggio, music pedagogy, art music, didactic exercises

INTERAKTIVNI PRISTUP KAZALIŠNE I PLESNE UMJETNOSTI U NASTAVI PREDMETA TEHNIKE GLASA

Agota Vitkay Kucsera
Akademija umetnosti
Univerzitet u Novom Sadu
Srbija

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 784:371.3

Sažetak

Interaktivni pristup u nastavi predmeta Tehnike glasa ima za cilj da se glasovne sposobnosti kod studenata glume maksimalno razviju i iskoriste, posebno u pogledu raspona i volumena. Govor (pjevanje) u duljem trajanju pojačanog intenziteta može izazvati niz nepravilnosti, a time i neželjene promjene na glasnicama. Povezivanjem pokreta s produkcijom glasa sprečava stezanje manjih skupina mišića (posebno oko grkljana), povećava kondiciju i jača muskulaturu kako vokalnu, tako i fizičku. S obzirom na to da su tijelo i pokret okom vidljivi, a glas predstavlja skriveni instrument, zadatak je studenata najprije bio da slobodno, u improviziranoj formi, sinkronizirano proprate pokrete, a potom u kontrapunktu. U daljnjem radu naglasak je bio stavljen na postizanju vokalne dinamike i raspona uz uporabu teksta.

Rezultat povezivanja pokreta (plesnih i elemenata iz borilačkih vještina) transfer je napora s fonatornih mišića na mišiće izdisače koji su aktivni prilikom govora i pjevanja. Ovakav pristup doprinosi oslobađanju glasa, širenju vokalnog registra, povećanju snage, nosivosti i izdržljivosti glasa, što je od izuzetnog značaja jer preventivno djeluje na glas u smislu zaštite od vokalnih poremećaja.

Ključne riječi: glas, interaktivni pristup, pokreti, studenti glume, tehnika glasa.

Uvod

> *Govor i upotreba glasa delom je fizička radnja koja podrazumeva upotrebu određenih mišića i kao što sportista trenira da bi svoje mišiće doveo do potrebne efikasnosti, tako treba uvežbavati mišiće uključene u korišćenje glasa, i time povećati njegovu zvučnu efikasnost*
>
> (Beri, S., 2008, 10).

Povijest vokalne pedagogije svjedoči o evoluciji i kontinuitetu u obrazovanju, njegovanju i održavanju ljepote i kvalitete glasa. Znanstveno i praktično utemeljene vježbe za glas počivaju na određenim načelima do kojih se došlo novijim znanstvenim otkrićima, razvojem tehničkih mogućnosti mjerenja parametara glasa i razvojem mogućnosti promatranja fizioloških i funkcionalnih zbivanja unutar glasovnog aparata (Varošanec-Škarić,G., 2010).

Vokalna pedagogija podrazumijeva intenzivno i sustavno uvježbavanje mišićnog mehanizma da bi se stekle navike kojima se mišići zatežu do određenog stupnja napetosti i da se postignute napetosti održavaju do kraja trajanja tona ili fraze. Cilj je vokalne pedagogije povećanje obujma i jačanje glasa, stjecanje punoće i zvučnosti, postizanje lakoće, fleksibilnosti, kontrole, negrčevitosti, veće izdržljivosti, kapaciteta, ljepote boje, međusobne suradnje, jasne dikcije teksta, umijeća fraziranja i dinamike.

Od razine i kvalitete sposobnosti pojedinca ovisi uspješnost u profesionalizaciji glasa, zato je važno uočiti ih i razvijati u skladu s individualnim sposobnostima.

Vokalni aparat je jedini živi instrument. Svaki čovjek posjeduje određene, urođene kvalitete, koji su uslovljeni građom instrumenta. Kod svakog čovjeka je vokalni organ drugačiji, jer svaki glas nastaje iz potpuno individualnih odnosa koji se uspostavljaju između strukture grkljana, duplje rezonatora i građe govornog organa čovjeka. Zbog toga je u nastavi prihvaćeno osnovno pravilo, po kome teorijskog gradiva treba da bude onoliko koliko je potrebno, a razvijanje individualnih sposobnosti primarni i krajnji cilj (Vitkai – K., A., 2013, 100).

Vokalni "trening"

Vokalna pedagogija trenira mišiće uključene u vokalnu produkciju – produkciju glasa. Vokalni je trening aktivnost koja vodi usavršavanju određenih vještina, uglavnom mišićnih aktivnosti, čiji je krajnji cilj optimalizacija glasa i optimalizacija fonacije.

U edukaciji glumca neophodno je povući paralelu između vokalne i fizičke edukacije. Naime, glumci koriste tijelo (mišiće, ligamente, skelet) kao i sportaši, s tim što je kod vokalnih profesionalaca naglasak stavljen na glas, za čiju je produkciju od velikog značaja koordinacija mišića. Govorni/pjevani glas ukazuje na sposobnost koordinacije mišića koja je inicirana s unutarnjom namjerom. Ukoliko se zvuk proizvodi u skladu s prirodnim pokretima i s utrošenom minimalnom snagom, tada će glas biti sonoran, slobodan i prijemčiv. U središtu pozornosti treba biti koordinacija cijelog instrumenta koja uključuje rad na fizikusu i na individui u cjelini.

Tijelo, disanje, pokreti i glas čine jednu dobro izbalansiranu cjelinu, čiji elementi surađuju i reagiraju automatski na naše zahtjeve. Za Appia je "živo i mobilno" ljudsko tijelo esencijalni element za kreativnu umjetnost, bilo da se radi o areni ili sceni, koje profesionalac treba pripremiti unaprijed (Lese, A. C., 2014).

Mišićima je neophodan trening kako bi izgradili specifičan sustav funkcioniranja, kako bi radili brže i učinkovitije. Trening mišića igra značajnu ulogu u edukaciji vokalnih profesionalaca jer odlaže zamor, povećava ustrajnost i smanjuje mogućnost za povredu. Intenzivnije, specifičnije i određenije vokalne vježbe utječu na bolju kvalitetu glasa, povećanje opsega, izdržljivosti, stabilnosti, kao i mogućnosti sprečavanja pojave bilo kakvog oboljenja. Trening mišića obuhvaća nekoliko različitih komponenti: zagrijavanje, stalna ponavljanja, duljinu i intenzitet treniranja i istezanje (vježbe za kraj u vidu relaksacije). Prema navodima Lese, koja se bavila povlačenjem paralele u edukaciji i pripremi atleta i glumaca, principi treninga za obje profesije podjednako su sistematizirani i organizirani i uvelike se podudaraju. Nadalje, navodi da atlete i glumci imaju istu startnu poziciju koja se temelji na psihološkim, fizičkim i motoričkim predispozicijama. Ona smatra da su najvažnije karakteristike talent, motivacija, samopouzdanje, želja, izdržljivost i imaginacija.

Razvojem znanosti i umjetnosti se, kao i njihovom interakcijom, stupanj profesionalnosti postupno povećavao i utjecao da se intuitivni doživljaji osvijeste i znanstveno dokažu.

Još su u XIX. stoljeću znanstvenici uočili da slike (vizualni pristup) utječu na fiziološku i neuromišićnu funkcionalnu izmjenu. Tu su interakciju naveli kao interakcija "tijelo-mozak" (Franklin, E., 1996). Sve što je nekada bilo imaginarno postalo je realno, jasno i znanstveno dokazano pomoću znanstvenih disciplina poput anatomije, fiziologije i biomehanike. Unapređenje znanstvenih disciplina dovelo je i do razvoja vokalne edukacije.

Princip "vidim-osjetim" pokazao se kao izvanredna kombinacija za unapređenje individualnih, ali i kolektivnih sposobnosti, a temelji se na kombinaciji vizualnih slika, znanstvenih principa i doživljaja (Franklin, E., 1996). U vokalnoj edukaciji vizualne slike utječu na preciznije sagledavanje i razumijevanje funkcioniranja vokalnog aparata, kao i doživljaja koji se unutar fizikusa događa. Međusobni utjecaj koji imaju ljudsko tijelo i psiha, kao i njihovu konstantnu interakciju, podržava i Lese u svom istraživanju.

Početkom XX. stoljeća zabilježene su teorijske i praktične studije o povezivanju glasa i pokreta. Jedan od značajnih začetnika bio je Konstantin S. Stanislavski. Tijelo više nije bilo promatrano kao jednostavni instrument ili stroj, već mu je posvećena ozbiljnija pažnja. Uočeno je da tijelo ima svoju memoriju, svoju inteligenciju (Franklin, E., 1996). Također, da tijelo reagira na moždane impulse i zadatke koje ono postavlja, ali može i neovisno, sasvim slobodno, intuitivno se pokretati na nesvjesnom planu. O dualizmu "um-tijelo" govorio je Cartesian (O'Connor, B., 2001) na način da je tijelo um, odnosno da je um tijelo. Transfer motivacije kroz mozak ide k/u tijelo, kao što se taj transfer može dogoditi i u obrnutom smjeru, smjeru od tijela k mozgu. Tako motivacija može biti inicirana od ideje ili od gesta; reciprocitet svakako postoji, što navodi do toga da jedan od stimulusa može utjecati na drugi i obrnuto. Tijelo posjeduje urođene anatomske i psihofizičke kapacitete i pamti stvari koje um zaboravlja.

Ukoliko je namjera pojedinca da promijeni način na koji tijelo funkcionira, neophodno je ponavljanje unaprijed određenih pokreta, čime se utječe na fizičku memoriju. Demeny je vjerovao da je pokret manifestacija života i da stimulacija pokreta može biti kako eksterna ili interna, tako i mentalna ili emocionalna (Evans, M., 2008).

Kao što je bilo već napomenuto, uočen je velik broj sličnoti između plesa/sporta i vokalne produkcije. U oba segmenta (pokret i glas) trening utječe na povećanje pokretljivosti, snage, izdržljivosti i raspona. U edukaciji najprije se započinje s improvizacijom na fizičkom i vokalnom planu. Improvizacija se najviše temelji na intuitivnim osjećajima; daje slobodu i omogućava otkrivanje novih i skrivenih sposobnosti. U intervjuu danom Evansu (Evans, M., 2008), Dowling navodi da je pokret bio čovjekova fundamentalna osnova, zatim je dodan glas, koji je uključio i pjevanje, a nakon toga pridodani su tekst i profesionalno bavljenje glumom. Sada su svi navedeni elementi u međusobnoj, uskoj, interaktivnoj vezi.

Dah ima krucijalnu ulogu u kontroli i emisiji energije kroz pokret i glas. On je čimbenik koji povezuje i sjedinjava glas i pokret, um i tijelo. Kada analiziramo tijelo, ruke i noge u korespodeniciji su s vitalnim snagama, glava je povezana s mentalnim aktivnostima, a torzo se povezuje sa spiritualnim aktivnostima (Evans, M., 2008).

Studenti glume i vokalno-fizički trening

Sportski psiholog Mihai Erupan (Lese, A. C., 2014) ističe da se svako sredstvo/način koji dovodi do i najmanjeg napretka u treningu mora iskoristiti. Činjenica da se principi vokalne pedagogije i sportske edukacije u velikoj mjeri podudaraju, kao i dugogodišnje pedagoško iskustvo, naveli su me na mogućnost implementiranja fizičkih vježbi/pokreta, bilo plesnih, improviziranih/spontanih ili pokreta iz borilačkih vještina u vokalnu edukaciju studenata glume na predmetu Tehnika glasa. Pokreti koji se primjenjuju prilagođeni su profesiji, zahtjevima, zadatcima i mogućnostima kako grupe, tako i pojedinaca.

Frederick Matthias Alexander (1869.-1955.) čovjek je prema kojemu je nazvana "Aleksander tehnika", a podrazumijeva upotrebu pokreta i daha u edukaciji glumaca. Aleksander je po vokaciji bio glumac koji je u početku karijere imao problem s glasom. Načinio je detaljnu analizu postavke kako glasa, tako i tijela. Tijekom istraživanja, poput svog kolege Labana, došao je do zaključka i uvjerenja da socijalizacija, urbani način života (koji podrazumijeva žurbu, galamu i dr.) i tehnologija izobličavaju tijelo i pogoršavaju individualne sposobnosti samoizražavanja i slobode jedinke te se otuda javljaju grčevi i blokade koje se prenose s tijela na glas i obrnuto. Kod Aleksander tehnike središnje mjesto zauzimaju pokret, glas i gluma, a osnovu čini prepuštanje imaginaciji. Od izuzetne je važnosti relaksacija kao način opuštanja i otpuštanja grčevitosti i omogućavanja slobode u pokretu, izrazu i glasu (Spector, I., 1990). Irwin Spector navodi: *Tamo gde se određena funkcija ne može prikazati/izvesti postoji razlog zbog nedostatka efikasnosti; nešto je uticalo na to da dođe do neuspeha. Ako je poteškoća ležala u odnosu problema mentalnog koncepta i fizičkog dostignuća, nešto se moralo razviti da poveže ova dva činioca. Problem usredsređen na fizička sredstva za stimulisanje uma, aktiviranjem nervnog sistema do tačke gde može reagovati na mentalne stimulacije, razvojem fizikalnih refleksa tako da mišići mogu ispuniti volju uma brzo, lako i efikasno* (Spector, 1990: 56-57).[74]

Dr Hulbert je zbog svog medicinskog obrazovanja na znanstvenoj osnovi promatrao produkciju glasa i potrebu tijela tijekom vokalne produkcije. Smatrao je da je glumčevo tijelo njegov ekspresivni instrument te da je neophodno korektno manevriranje njime.

74 "Where a particular function could not be performed there was a reason for the lack of effectiveness; something blocked its success. Should the difficulty lie in the relationship between the mental concept of the problem and its physical accomplishment, something had to be developed to connect these two stages. The problem centred on the physical means for stimulating the mind, of activating the nervous system to the point where it could respond to the mental stimuli, of developing physical reflexes so that the muscles would do the will of the mind easily and quickly." (Prevela Agota Vitkai Kučera).

On je osmislio sustav u kojem se podučavanje glasa i podučavanje fizičkog treninga spajaju. Vidio je veliku vrijednost i doprinos upotrebe fizičkog treninga i plesa kao pomoćnog sredstva za opuštanje (relaksaciju) tijela i daha, neophodnih za vokalnu kulturu i produkciju glasa. Važnu ulogu je, također, dao i fizičkoj percepciji ritma u pokretu i dahu kao sredstvu za unapređenje govora. Sustav je nosio naziv "Princip euritmike" u kojemu se prepliću ritam, svrha, kontrola, koordinacija, korelacija, progresija i korekcija u akciji (Evans, M., 2008).

U obrazovanju studenata glume, ako ne primarnu, a ono važnu ulogu zauzima osvještavanje i povezivanje fizikusa i glasa. Shona Morris rekla bi da *oni ne uče intelektualno… oni uče kroz iskustvo. Ja mislim. Kroz praksu* (Evans, M., 2008, 154). Studenti glume na svom razvojnom putu zajedno s profesorima plove između intencije i akcije, između vanjskog i unutarnjeg, između uma i tijela. Racionalizacija postupaka na samom početku razvojnog puta sputava fluentnost u razvoju, osvješćivanju i pomicanju vlastitih granica.

Metode vokalne edukacije

Metode vokalne pedagogije zasnivaju se na znanstvenim principima anatomije i fiziologije, kao i na zakonima akustike i fonetike. Nikako ne treba izostaviti empirijsko-praktične metode u edukaciji. Praktične metode proizašle su iz dosadašnjih istraživanja, pisanih radova, iskustava vrhunskih priznatih vokalnih umjetnika, ali i dugogodišnjeg praktičnog rada s elitnim vokalnim profesionalcima i onima koji to tek trebaju postati, ali i s onima koji u tu skupinu ne spadaju, već upotrebljavaju glas u većoj mjeri.

Teorijski dio upoznavanja vokalnog aparata, načina njegova funkcioniranja (anatomo-fiziologije) i vokalne higijene provodi se tijekom prvog semestra prve godine uz praktičnu demonstraciju pedagoga i praktični rad pedagoga i studenata. U prvoj fazi rada sagledavaju se, upoznaju i osvješćuju prednosti i mane u funkciji vokalnog aparata (respiratorni dio, fonatorni, rezonantni dio te njihovo zajedničko djelovanje). Nakon toga slijede vježbe:

- Relaksacije – gdje se namjerno izazivaju grčeviti stavovi kako bi se osvijestili i ispravili ukoliko su prisutni, ali i opustili pojedini dijelovi tijela – vježbe za opuštanje kompletnog tijela uz koncentraciju na prirodno disanje.
- Disanja – u raznim položajima: sjedećem, stojećem, ležećem stavu, statično i dinamično.

- Za osvješćivanje rezonatora glasa i gornjeg apođa (apođa na tvrdom nepcu) – uz uporabu suglasnika **N** i **M** sa zatvorenim ustima i opuštenim (otvorenim), s i bez pokreta te njihovog povezivanja sa **samoglasnicima.** Na primjer: *mimm*, *memm*, *mamm*, *momm*, *mumm* ili *nu*, *no*, *na*, *ne*, *ni* ili kombinacijom tipa: *mini*, *mono*…
- Vokalom **A** statične i u pokretu u cilju osvješćivanja maksimalnog čeljusnog otvora i usne šupljine, kao i mogućnosti kontroliranja opuštene jezične mase, čiji vrh treba dodirivati sjekutiće, a ne da se povlači od njih.

Vježbe se prvenstveno izvode na lagodnoj tonskoj visini svakog pojedinca i s intenzitetom koji pojedincu najviše odgovara. Radi se bez upotrebe instrumenta, statično i u pokretu, u raznoraznim položajima.

Pokret/plesni elementi ili elementi iz borilačkih veština sastavni su i neraskidivi čimbenici vokalne edukacije. Kao što je poznato, svaki grč tijela izaziva grčevitosti u glasovnoj produkciji. Početak implementacije pokreta u nastavu polazi od igre u doslovnom, a ne u plesnom kontekstu. Tada je tijelo oslobođeno i spontano reagira. Postupni prijelaz iz igre biva improvizacija koja daje slobodu i omogućava otkrivanje novih i skrivenih sposobnosti u glasu i pokretu. Nakon toga se postupno uvodi "Umjetnost dodira", gdje način i snaga dodira na fizičko tijelo zahtijeva odgovor u pokretu i glasu od simulirane osobe. Postupno dolazimo do točke osvješćivanja pokreta, tijela i harmoničnog odnosa pokreta, daha, glasa i ritma. Značajnu ulogu ima vizualizacija prije i tijekom proizvodnje tona jer je u akciji cijelo tijelo, a ne samo glas, odnosno fonatorni organ. Sljedeći korak predstavlja namjera, odluka i usmjerena, određena uporaba glasa. Postavlja se pitanje u koju svrhu koristimo glas. Ukoliko se obrađuju vojnički govori, pokreti su snažni, dinamični, precizno usmjereni; vizualizira se slika jače i usmjerenije energije. U tom slučaju služimo se pokretima iz borilačkih vještina kako bi se kontrakcije većim dijelom prenijele na veću skupinu mišića i time spriječio zamor i napetost manjih skupina mišića (narušavanje i oboljenje glasnica). Ukoliko se pak radi o povezanim pokretima, upotrebljavamo pokrete iz baleta ili nekog drugog prigodnog plesa koji je blizak studentima.

Zaključak

S obzirom na to da su polazne sposobnosti, mogućnosti, talenti svakog studenta drugačiji, da dolaze iz raznih krajeva, s različitom intonacijom govora i postavkom glasa te psihofizičkim predispozicijama, rezultati su, također, raznovrsni. Interaktivni pristup kazališne i plesne umjetnosti u nastavi predmeta Tehnika glasa pokazao se kao iznimno važan element tijekom studija. U većini slučajeva studentima glume bliskiji je pokret od pravilne uporabe glasa te mehanizmi koji se aktiviraju prilikom povezivanja navedenih disciplina umnogome unapređuju kako nastavu, tako i individualne mogućnosti i sposobnosti. Iz praktičnog rada uočeni su pozitivni pomaci u smjeru pravilne uporabe glasa i tijela, jače i usmjerenije emisije tona, kao i sprečavanje mogućnosti pojave oštećenja glasa u vidu umora, promuklosti, šuma i dr.

Cilj je pedagoga upoznavanje studenata s načinima uporabe cjelokupnog vokalnog instrumenta, njegove pravilne uporabe, kao i uočavanje nepravilnosti, stjecanje znanja o tome kako se te nepravilnosti mogu izbjeći ili/i popraviti. Od prve do četvrte godine sluh se učvršćuje, glas postaje sonorniji, jačina glasa se povećava, raspon se proširuje, registri glasa se izjednačavaju i postaju manje uočljivi, a u većini slučajeva i neprimjetni. Krajnji cilj interaktivnog pristupa plesne i kazališne umjetnosti jest maksimalna uporaba glasovnih mogućnosti s minimalno utrošenom snagom i silom.

Nakon sati Tehnike glasa, prema navodima studenata, glas postaje gipkiji, zvonkiji, izdržljiviji i omogućuje njegovu uporabu u širem rasponu. Kod osoba koje redovito i izvan nastave primjenjuju zadane vokalno-fizičke vježbe vokalni se napor smanjuje i nestaje, to jest, glas postaje utreniraniji, čime se omogućuje dulja, snažnija i intenzivnija uporaba glasa bez štetnih posljedica.

U edukaciji se ne smije zapostaviti stalni monitoring tijekom nastave. Uloga je pedagoga veoma značajna u praćenju individue, postavci odgovarajućih vježbi za svakog pojedinca, prepoznavanju mana i načina njihova otklanjanja, kao i davanju slikovitih navođenja jer vokalni instrument nije dostupan očima te ukazivanje na pravilnosti i nepravilnosti u njegovoj uporabi jest u svrhu postizanja zdrave, snažne, izdržljive vokalne aparature i njenog razvijanja do maksimuma.

Literatura

Beri, S. (2008). *Glas i glumac.* Beograd: Medijska knjižara Krug.

Evans, M. (2008). *Movement Training for the Modern Actor*. London: Routledge.

Franklin, E. (1996). *Dance Imagery for Technique and Performance.* Champaign, IL:

Human Kinetics.

Lese, A. C. (2014). The Athlete and the Actor on the Road to High Professional Performance. *Science, Movement and Helath*, Vol. XIV, 2, 455-459.

O'Connor, B. (2001). Training 'Mapping Training/Mapping Performance: Current Trends in Australian Actor Training' in Watson, 47-60. U: *Performer Training Developments Across Cultures* edited by Ian Watson. Newark, USA: harwood academic publishers.

Spector, I. (1990) *Rhythm and Life: The Work of Emile Jaques-Dalcroze, Stuyvesant.* NY: Pendragon Press.

Stanislavski , K. S. (1989). *Rad glumca na sebi I* . Zagreb: Cekade.

Stanislavski , K. S. (1989). *Rad glumca na sebi II*. Zagreb: Cekade.

Varošanec-Škarić G. (2010). *Fonetska njega glasa i izgovora.* Zagreb: FF press.

Vitkai-Kučera, A. (2013). *Karakteristike glasa i metodički pristupi razvoju glasa u funkciji profesionalnih aktivnosti.* Novi Sad: Zavod za kulturu Vojvodine.

AN INTERACTIVE APPROACH OF THEATRE AND DANCE ART IN TEACHING VOICE TECHNIQUES

Abstract

An interactive approach in teaching Voice techniques aims to maximize the development and use of voice skills among drama students, especially in terms of range and volume. Speech (singing) of extended duration and increased intensity can cause a number of irregularities, and thus unwanted changes in the vocal cords. Connecting the movement with the production of voice prevents the tightening of smaller muscle groups, especially around the larynx, it increases the endurance, and strengthens the musculature both vocal and physical. Since the body and motion are visible to the eye, and the voice is a hidden instrument, the task for the students was, first, to freely synchronize the movements in an improvised form, and then in a counterpoint. Further on, emphasis was placed on achieving vocal dynamics and range of voice using text.

The result of connecting movements (dance and martial arts elements) is the transfer of effort from the laryngeal muscles to the muscles of exhalation, which are active in speech and singing. This approach contributes to the release of voice, the expansion of the vocal register, the increase in strength, capacity and endurance of voice, which is of great importance, and preventively acts in terms of protecting the voice against vocal disorders.

Keywords: voice, interactive approach, movements, drama students, voice technique

UMJETNIČKI PROJEKT "KOJU IGRU IGRAŠ?"

Sonja Vuk
Akademija likovnih umjetnosti
Sveučilište u Zagrebu
Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 7:37

Sažetak

Interdisciplinarni projekt participativne i novomedijske umjetnosti "Koju igru igraš?" integracija je i interakcija umjetnosti, psihologije i edukacije. Svrha ovog projekta jest učiniti umjetnost sastavnim dijelom života, time naglasiti njen utilitarni karakter, ali i važan aspekt kada ljudski odnosi postaju objektom umjetničke kreacije. Osnovni je cilj projekta integrirati umjetnički koncept s aktualnom društvenom temom rastućeg nasilja među adolescentima te potaknuti njihov životni interes za ko-kreiranje novih, nenasilnih modela, odnosa kroz aktivno sudjelovanje u njihovu istraživanju. Stoga projekt funkcionira kao uspostavljanje veze između alternativnog edukativnog modela i ciljne skupine u svrhu intenzivnijeg poduzimanja prevencije nasilja među mladima. Specifični su ciljevi usvajanje nenasilnih načina komunikacije, nenametljivo infiltriranje u sustav vrijednosti adolescenata, korištenje jezika kojim se ciljna skupina služi u svakodnevnom životu u vizualnoj okolini kreiranoj novomedijskim tehnologijama. Metoda primijenjena u ovom umjetničkom istraživanju jest algoritamski pristup procesu i preuzeta je iz novomedijske okoline. Algoritamski pristup prilagođen je etapama kreativnog procesa i sastoji se od odabira teme (prikupljanje informacija), istraživanja o temi (sortiranje i redukcija materijala), određivanja osnovne ideje (faza iluminacije), definiranja poruke, traženja odgovarajuće forme za određeni sadržaj (realizacija), faze verifikacije (primjena u svakodnevnom životu) te remedijacije (interaktivna videoinstalacija). Skupina adolescenata prošla je edukaciju o komunikaciji i transakcijskim odnosima. Stečeno znanje primijenjeno je u osmišljavanju kratkih scenarija za videouratke s problematikom iz njihove svakodnevice, a pri tome su imali na umu odgojno djelovanje na svijest vršnjaka. Iskristalizirale su se tri teme: buling, nasilje u međuvršnjačkim vezama, izoliranje drugačijih. Videouratci su, zatim, upotrijebljeni u interaktivnoj edukativnoj videoinstalaciji. Tijekom čitavog procesa dolazi do transfera i konstruiranja selfa u odnosu s drugima, odnosno uči se komunikacija i novi načini rješavanja problema. Time se pobuđuju novi modeli odnosa. Pri tome umjetnost postaje umjetnost iskustva, čija estetska kvaliteta prelazi u etičku i tako dobiva snažan terapeutski i edukativni karakter koji se može reproducirati i primjenjivati.

Ključne riječi: interdisciplinarnost, umjetnički projekt, edukacija, algoritamski pristup, kreativni proces

Uvod

Velik dio umjetnosti današnjice svojevrsna je živuća materija sastavljena od ljudskih odnosa, različitih metoda njihove produkcije te dešifriranja tih društvenih odnosa. "Relacijske" (Bourriaud, N., 2002) procedure kojima nastaju ti odnosi posrednici su pri razvijanju novih struktura misli i osobnih odnosa sa svijetom. Poticaj su za to trenutci subjektivnosti povezani s pojedinačnim iskustvima, fleksibilni procesi koji vladaju svakodnevnim životom. Zato umjetnost više nije revolucionarna, nego je to ona umjetnost koja, kroz male geste, strpljivo popravlja mrežu odnosa. Ono što je subverzivno i kritičko u suvremenoj umjetnosti brisanje je granica između individualnog i kolektivnog u tim privremenim i nomadskim konstrukcijama (Strehovec, J., 2007).

Umjetnici proizvode odnose (relacije) između ljudi i svijeta putem estetskih objekata i time ispunjavaju pukotine u društvenim vezama. To rade tako da istražuju postojeće tipove društvenih odnosa, preuzimaju njihove forme i modificiraju ih. Cilj im je uspostaviti izvjesnu dvosmislenost unutar prostora aktivnosti i tako stimulirati nastanak novih spoznajnih oblika (Bourriaud, N., 2002).

Stoga suvremeno umjetničko djelo svjesno sudjeluje u interdisciplinarnom istraživanju i produkciji novog znanja i emocija. Stupa u akciju sa znanostima, ekonomijom, politikom, aktivizmom, robnim diskursima, ekologijom i urbanizmom (Strehovec, J., 2003), a od estetike prelazi na etiku (Virilio, P., 2006). Tako nastaje cjelovita umjetnina, cjelina sastavljena od dijelova koji su u međusobnom odnosu i ovisni, a koja je, prema geštaltu, puno više od samog zbroja tih dijelova (Keler, V., 1985). Briše se granica između umjetnosti i života, a umjetnost više nije u sukobu sa životom, nego je integrirana i postaje umjetnost življenja.

Suvremeno umjetničko djelo širi se izvan svoje materijalne forme, ono postaje formacija i postoji samo u dinamičkom odnosu s drugim formacijama koje mogu biti umjetničke, edukativne, znanstvene, političke i dr. (Strehovec, J., 2003). Zato umjetnički radovi nude načine života i modele akcije unutar postojećih društvenih odnosa. Time umjetnost postaje ljudska aktivnost koja je ujedno i subjekt i objekt etike. Radovi suvremene umjetnosti uključuju metode društvenih razmjena, interaktivnost s gledateljem unutar estetskog iskustva koje mu se nudi i različitih komunikacijskih procesa. Iz toga proizlazi da se umjetnička forma može definirati kao trajan susret, a produkcija forme postaje pronalaženje mogućih susreta, dijalog. Tom razmjenom nastaje ključna karakteristika suvremenog umjetničkog djela – "prijelaznost" (Strehovec, J., 2003), zbog koje se umjetničko djelo definira kao relacijski objekt (objekt odnosa). Ono postaje stvarno tek kada

uvodi ljudske interakcije pa tako područje ljudskih odnosa postaje sjecište umjetničkog stvaranja (Bourriaud, N., 2002).

Umjetničko djelo više se ne konzumira unutar "monumentalnog" vremenskog okvira i nije dostupno čitavoj javnosti, nego protječe unutar stvarnog vremena, za publiku pozvanu od umjetnika. Pri tome dolazi do intersubjektivnosti neophodne za društvenu recepciju umjetnosti koja je njegovo "okruženje", njegovo "polje" (Bourriaud, N., 2002). Stoga se imaginarno našeg doba bavi odnosima, vezama, pregovorima i suživotom, a umjetnici se bave stvaranjem malih modifikacija, malih intervencija u postojeću situaciju ne bi li se ona poboljšala. Načini na koje bi se to moglo postići kombinacije su raznih umjetničkih formi kao što su npr. relacijska i participativna umjetnost te novomedijska interaktivna umjetnost.

Relacijska i participativna umjetnost

Suvremena umjetnost uglavnom ima relacijski karakter i bavi se ljudskim interakcijama te njihovim socijalnim kontekstom pa je primjena njenih strategija bitna za osobni razvoj i uspješniju komunikaciju s okolinom (Bourriaud, N., 2002). Osim što je to umjetnost stvaranja novih odnosa među ljudima, ona je i participativna jer uključuje i publiku u kreativni proces tako da publika postaje sudionik u događaju. Stoga, umjetničko djelo, kontekst i odnose treba gledati kao cjelinu u koju se može intervenirati vlastitim doprinosom. Tako vođen stvaralački proces povezuje umjetnost sa svakodnevnim životom pa se u umjetničkom projektu pažnja može usmjeriti odgojnom aspektu te njegovanju etičkih i moralnih principa (Gardner, H., 2004).

U takvoj umjetnosti umjetnička praksa uvijek je veza s Drugim, a istovremeno predstavlja i vezu sa svijetom. Pri tome ideja uključivanja Drugog nije samo tema, nego je esencijalna za formalno razumijevanje umjetničkog djela. Iz toga proizlazi da je produkt današnje umjetnosti – odnos prema odnosu. Radi se o formama ljudskih odnosa i formama prisustva koje se jedino mogu analizirati kroz stvaranje novih veza među ljudima (Bourriaud, N., 2002). Budući da je umjetnost napravljena od istog materijala kao i društvene promjene, ima posebno mjesto u kolektivnom procesu njihove proizvodnje. Specifična priroda današnje umjetnosti temelji se na konceptu stvaranja odnosa izvan polja umjetnosti. Zato Efland smatra da je funkcija umjetnosti "*konstrukcija stvarnosti*" (Efland, A.,1992,118).

Novomedijska umjetnost

Interdisciplinarno istraživanje karakteristično za suvremenu umjetnost upućuje na holistički pristup koji stvara cjelovite umjetnine (interakcija individue i okoline). Ta cjelina može sadržavati različite metode izlaganja i rješavanja problema kao što su – video, sistematična dokumentacija rada, predavanja, interaktivna instalacija itd. (Strehovec, J., 2003). Kada gledatelj u radu zauzima poziciju (dovršava rad, zauzima udio u formulaciji značenja rada), on postaje stvarni dio rada. To iskustvo djeluje na intrasubjektivnost te emocionalne, bihevioralne i povijesne reakcije gledatelja. Rad koji se na taj način stvara trenutno grupira sudionike. Time se pobuđuju modeli društvenosti i naglašava se vremenski razmak koji uključuje vrijeme manipulacije, razumijevanja, stvaranja odluka, "zaokruživanja" rada ne samo gledanjem, nego i šire. Stvara se privremena kolektivna forma i efekt zajednice karakterističan za suvremenu umjetnost (Strehovec, J., 2003).

U umjetničkom djelu suvremene novomedijske umjetnosti, kao i kod igre, nestaje pozicija gledatelja, on postaje igrač uključen u proces koji zahtijeva praksu, znanje i predznanje, jednako kao i motoričke spretnosti, što znači da mu se intenzivno aktiviraju sva osjetila i istovremeno se oblikuje osjećaj za igru. To je pogotovo vidljivo kod interaktivne reprezentacije značajne za medij video i računalne igre te interaktivne instalacije (Strehovec, J., 2003). Sama priroda tog medija jest uključivanje i isključivanje, prijelaz u područje eksperimentiranja s mogućnostima, interaktivnost, djelovanje u modusu "kao-da" itd. (Strehovec, J., 2003). U tom području moguće je testiranje određenih oblika komunikacije, što bi bilo neizvedivo u drugačije kodiranim okruženjima. Uostalom, umjetnička aktivnost jest igra čije se forme, uzorci i funkcije razvijaju i otvaraju u skladu s razdobljima i društvenim kontekstima. Preklapa se s glavnim postavkama filozofije igre: pristajanje igrača na ograničenost prostora za igru i na pravila igre, poštivanje posebnosti prirode igre te stvaralačku improvizaciju u igri s raspoloživim mogućnostima (Caillois, R., 1958).

Formacija umjetnosti i edukacije

U današnjem društvu u kojem je odnos između pojedinaca posredovan slikama (Debord, G., 1992) čija je percepcija površna (Freedman, K., 2003), potrebno je vratiti napetost želje za novim i dubljim spoznajama emancipacijom iz pasivnog u aktivni stav (Ranciere, J., 2010). Jedan od načina jest formacija relacijske i participativne umjetnosti s edukacijom.

Umjetnost, kao aktivnost koja se sastoji od stvaranja veza sa svijetom pomoću znakova, formi, akcija i objekata, postaje komunikacijski kanal osobe sa sobom i svijetom te je učinkovita u istraživanju i konstruiranju selfa u odnosu s drugima. Nastaju novi društveni odnosi kao sastavni dio života, a život je estetska, ritualizirana i oblikovana forma pa je stoga i sam svojevrsno umjetničko djelo (Virilio, P., 2006). Umjetničko se djelo, kao metafora, konstituira u preobražavajuću reprezentaciju, što rezultira spoznajnim dobitkom kod recipijenta (Danto,A. C., 1997). To se može iskoristiti za istraživanje širokog spektra društvenih tema, odnosno univerzalnih pitanja istine, ljepote i dobrote (Gardner, H., 2004) ili univerzalnih oblika mentalne predodžbe (Chomski, N., 2002) i to je ta edukativna komponenta umjetnosti. Proces koji vodi kroz to istraživanje, koncipiranje i percepciju vodi do razvoja primjerenijih i fleksibilnijih reprezentacija pa, na taj način, i do ucrtavanja novih "*gravura*" (Gardner, H., 2004). Pomoću pozornosti, kao čina koji pokreće inteligenciju snagom volje, nešto treba naučiti i to povezati sa svim ostalim tako da stalna pažnja usmjerena cjelini i biti primorava na trajnu budnost, traganje, slobodu, istraživanje i improvizaciju (Ranciere, J., 2010). Dolazi do internaliziranja ideje pomoću integrirane teorije spoznaje (Efland, A., 1990). To je proces koji naglašava ljudsku dimenziju i kao jasan cilj ima kvalitetu osobe, novu intrasubjektivnost. Osoba stječe trajno znanje i sposobnosti, onu kvalitetu koja ima primjenu u svakodnevnom životu pa se tako potiče cjelovito, odnosno optimalno iskustvo – "flow state" (Csikszentmihalyi, M, 1990) ili imerzivnost (Strehovec, J., 2003), potpuno prožimanje spoznajnim procesom.

Formacija umjetnosti i psihologije

Umjetnost i psihologija imaju zajednički alat, a to su slobodne asocijacije. Asocijaciju, kao psihološku povezanost među pojedinim odvojenim predodžbama uslijed koje jedna predodžba izaziva drugu, možemo shvatiti i kao unutarnji govor beskonačnog broja mogućnosti (Bollas, Ch., 2006). Freud je vjerovao da su te raznolike logičke niti povezane u strukturu u kojoj se slike i događaji iz života trenutno spajaju i otkrivaju neki oblik zajedničkog interesa. Taj zajednički interes postaje snažniji od ostalih i zahtijeva prikaz koji može biti i u postojanju, igri, odnosima... (Bollas, Ch., 2006). Načelo užitka prikazivanja pokreće self da komunicira s drugima i pronalazi druge užitke: užitak samospoznaje i užitak razumijevanja sebe. Kada struktura dođe do trenutka spoznaje, tj. uvida koji omogućuje selfu da poveća svoju sposobnost razmišljanja, osoba gleda na sebe i druge osobe na nov način. Štoviše, povećava se i sposobnost selfa da primi, organizira, stvara i komunicira s drugim (Bollas, Ch., 2006).

Na temelju tih odnosa osmišljena je transakcijska analiza; brza, učinkovita i djelotvorna metoda psihoterapije.

Umjetnički projekt "Koju igru igraš?"

Ideja, poticaj, svrha i polazište umjetničkog projekta

Umjetnički projekt "Koju igru igraš?" interdisciplinarni je projekt relacijske, participativne i novomedijske umjetnosti u formaciji sa psihologijom, pedagogijom i obrazovanjem. Ujedno je i kompleksni primjer suvremene ne-samo-umjetnosti (Strehovec, 2003) te interdisciplinarnog istraživanja.

Umjetnički projekt "Koju igru igraš?" sastoji se od dviju etapa, od kojih je prva – djelo relacijske i participativne umjetnosti, a druga – interaktivna videoinstalacija.

Ideja. Procesualni karakter ovog djela suvremene umjetnosti povezan je s procesualnim karakterom suvremenog odgojno-obrazovnog procesa kojem je jedan od krajnjih ciljeva osoba sposobna za kritički odnos prema sebi i okolini. Procesualni karakter umjetnosti zahtijeva dobru dokumentaciju (jednaku artefaktu) i kao takav postaje umjetnost iskustva. Sudjelovanje u takvom umjetničkom procesu istovremeno je i životno iskustvo. Ukoliko to iskustvo ima početak, proces i zaključak postaje čin samo-kreacije i samo-realizacije (Dewey, J., 1934), odnosno postaje estetsko ili stvarno iskustvo (Dewey J., 1934), ono što je već spomenuto kao "flow state", optimalno (Csikszentmihalyi, M, 1990) ili imerzivno iskustvo (Strehovec, J., 2003). Na taj način kreira se self, što je kontrolirana aktivnost koja može biti prilično intenzivna jer povlačimo puno iz interakcije s okolinom. Ta je aktivnost kreativnost jer je kreativnost uključena u svako iskustvo kroz koje pokušavamo oblikovati značenje našeg odnosa sa svijetom. Stoga se ovaj umjetnički projekt bavi i razvojem kreativnosti kod sudionika.

Poticaj na projekt višegodišnji je val nasilja među mladima u Hrvatskoj. Ono što je prijeko potrebno tim mladima jest uvid i učenje novih vještina komunikacije, potpuno drugačijih od onih koje mogu usvojiti iz akcijskih filmova, nasilnih računalnih igara i sve agresivnije okoline te preuzimanje odgovornosti za svoje ponašanje. Po pitanju preuzimanja odgovornosti, odnosno odrastanja, cilj je ubaciti se u stanoviti sustav kontrole na način da nestane instrument izvanjske kontrole. Novi predloženi sustav internalizira se i koristi kao mehanizam u komunikaciji. Problem kontrole ovdje se istražuje kroz osobni i društveni aspekt. Budući da su

ti aspekti međusobno ovisni, važne su poveznice i točke međusobnog djelovanja. Rad polazi od subjektivnog k javnom, od subjekta-adolescenta k njegovom društvenom okruženju. Nudi mu se preslagivanje struktura moći pa se tako potencira sublimativni i terapeutski karakter stvaralačkog procesa. Krajnji je cilj edukativan – mijenjanje svijesti kroz interaktivno djelovanje te razvoj intrapersonalne i interpersonalne inteligencije (Gardner, 2004), što možemo razumjeti kao razvoj intrasubjektiviteta i intersubjektiviteta (Strehovec, J., 2003). Uči se komunikacija i novi načini rješavanja problema pa se pobuđuju novi modeli odnosa.

Svrha ovog projekta jest učiniti umjetnost sastavnim dijelom života tako da ljudski odnosi postanu objektom umjetničke kreacije i time naglasiti njen utilitarni karakter. Većinu ljudi umjetnost privlači samo ukoliko mogu vidjeti vezu između umjetnosti i života. Stoga je ovo umjetničko djelo povezano s interesima ciljne skupine (adolescenti, učenici srednje škole) tako da sudjeluju u samom procesu stvaranja, kreirajući komunikacijski kanal s okolinom (vizualna umjetnost kao način izraza, komunikacije i konstrukcije identiteta).

Polazište. S obzirom na to da je današnja umjetnost tijesno područje stalnog igranja različitih modela komuniciranja, osnovno su polazište ovog rada ljudske interakcije te njihov socijalni kontekst. Zato se projekt "Koju igru igraš?" temelji na osnovnim postavkama transakcijske analize, specifične psihoterapijske metode koja pomaže osvještavanju odnosa među ljudima, svjesniju promjenu odnosa i različitih mogućnosti komunikacije. Umjetnički projekt "Koju igru igraš?" povezuje ovu psihoterapijsku metodu i postavke suvremene umjetnosti koja se bavi odnosima i različitim modelima komuniciranja. Transakcijska analiza cjelovita je teorija ličnosti i socijalnog ponašanja koja podrazumijeva sustav metoda i tehnika za unapređenje osobnog funkcioniranja i ljudskih odnosa. Kao teorija ličnosti, ona nudi strukturalni i funkcionalni model s ego stanjima i načinom njihove uporabe. Transakcijska analiza pojam je koji obuhvaća cjelovitu teoriju o ljudima i njihovu ponašanju, o odnosima koje stvaraju unutar sebe i s drugim ljudima (Berne, E., 1984). U užem smislu znači analizu jedne transakcije, a transakcijom smatramo poticaj jedne osobe iz određenog ego stanja drugoj osobi koja odgovara iz svog ego stanja. Poticaj plus odgovor predstavljaju jednu transakciju, a ona se smatra osnovnom jedinicom komunikacije. Razmjena transakcija jest komunikacija (Berne, E., 1984). Prema transakcijskoj analizi, u svakome od nas nalaze se tri glavna ego stanja R (roditelj), O (odrasli), D (dijete) te njihove izvedenice i kombinacije iz kojih su mogući različiti načini reagiranja (Berne, E., 1984); to su različiti kutovi iz kojih percipiramo svijet oko sebe, a mogu biti nasilni i nenasilni.

Uzorak istraživanja

Skupina od 15 adolescenata, učenika srednje umjetničke škole, ranije senzibiliziranih za projekte ovakvog tipa sudjelovanjem u više umjetničko-edukativnih projekata. Za provođenje ovog projekta dobiveni su pisani pristanci roditelja.

Osnovni koncept projekta osmišljen je 2008. godine, a realizacija je završena 2011. godine.

Ciljevi istraživanja

Osnovni cilj projekta jest edukativno djelovati na svijest prvenstveno ciljne skupine, a zatim i ostalih korisnika projekta, odnosno integrirati umjetnički koncept s aktualnom društvenom temom rastućeg nasilja među adolescentima te potaknuti njihov životni interes za ko-kreiranje novih, nenasilnih modela odnosa kroz aktivno sudjelovanje u njihovu istraživanju. Stoga projekt funkcionira kao uspostavljanje veze između alternativnog edukativnog modela i ciljne skupine u svrhu intenzivnijeg poduzimanja prevencije nasilja među mladima.

Specifični ciljevi su učenje, osvještavanje i usvajanje različitih načina komunikacije s posebnim naglaskom na usvajanje nenasilnog načina komunikacije; nenametljivo infiltriranje u sustav vrijednosti adolescenata; korištenje jezika kojim se ciljna skupina služi u svakodnevnome životu u vizualnoj okolini kreiranoj novomedijskim tehnologijama.

Metode istraživanja

Metoda primijenjena u ovom umjetničkom istraživanju jest algoritamski pristup procesu i preuzeta je iz novomedijske okoline. Ta logika računalnog programiranja prenaša se na svijet i doprinosi povezivanju umjetnosti s drugim područjima izvan umjetničke stvarnosti (Manovich, L.,2001). Za algoritamski pristup karakterističan je analitički pristup problemima, istraživanje i nacrt za rješavanje problema (Manovich, L.,2001). U ovom umjetničkom istraživanju algoritamski pristup prilagođen je etapama kreativnog procesa i sastoji se od odabira teme (prikupljanje informacija), istraživanja o temi (sortiranje i redukcija materijala), određivanja osnovne ideje (faza iluminacije), definiranja poruke, traženja odgovarajuće forme za određeni sadržaj (realizacija), faze verifikacije (primjena u svakodnevnom životu) te remedijacije (interaktivna videoinstalacija) (Vuk, S., 2015).

Osim algoritamskog pristupa, primijenjeno je i tzv. "performativno istraživanje" (Vogt, C., Pfeil, M., Seitz, H., 2009, 26). To je istraživanje identično "participativnom istraživanju" (Conrad, D., prema Vogt, C., Pfeil, M., Seitz, H., 2009, 28) u kojem se umjetnost manifestira kao primijenjeno znanje i podsvjesne akcije (tijelo demonstrira svijest o svojim akcijama bez znanja o tome). Prate se simboličke forme, forme pokretnih i nepokretih slika, glazbe i zvuka, žive akcije i digitalnog koda (Vogt, C., Pfeil, M., Seitz, H., 2009). Chabot&Chabot to nazivaju djelovanjem emocionalnog mozga, poticanje aktivnosti tijela i emocionalih spoznaja u odnosu na kognitivne spoznaje (Chabot, D., 2009).

Prema Kirkpatricku (1954/2014), praćene su četiri razine procjene spoznajnog procesa i usvajanja novih modela komunikacije: reakcija adolescenata (subjektivni osjećaj uspjeha i zadovoljstva procesom i radom, neverbalna komunikacija, odnos prema kreativnom procesu), ponašanje (način i opseg korištenja usvojenog sadržaja u daljnjoj međuvršnjačkoj komunikaciji, promjena stavova i ponašanja, svijest adolescenata o vlastitim promjenama), rezultati (prezentacija i analiza vlastitih vizualnih uradaka; pisana i videodokumentacija).

Tijek prvog dijela istraživanja, rezultati i interpretacija

U prvom dijelu umjetničkog istaživanja skupina srednjoškolaca, adolescenata, prošla je edukaciju o osnovama pisanja scenarija, snimanja, režije i montaže te edukaciju o komunikaciji i transakcijskim odnosima koju je vodila psihologinja osposobljena za edukaciju i terapiju transakcijskom analizom. Stečeno znanje primijenjeno je u osmišljavanju kratkih scenarija za videouratke s problematikom iz njihove svakodnevice; pri tome su imali na umu odgojno djelovanje na svijest vršnjaka. Iskristalizirale su se tri teme: buling, nasilje u međuvršnjačkim vezama, izoliranje drugačijih. Polaznici radionice sami su glumili i snimali videomaterijale koji su bili upotrijebljeni za interaktivnu edukativnu videoinstalaciju.

Čitav proces raščlanjen je na korake, odnosno algoritamski je strukturiran, podijeljen na manje, poznatije i prihvatljivije etape pa su tako transakcijski procesi postali podložni svjesnim promjenama, odnosno komunikacijski odnosi postali su racionalni.

Algoritamski pristup procesu rada tijekom umjetničkog projekta "Koju igru igraš?" prilagođen je etapama kreativnog procesa (Vuk, S., 2015). U radu s adolescentima primijenjene su sljedeće etape:

1. *Istraživanje o temi,* univerzalna tema o komunikaciji (Gardner, 2004) – internet, ostali predmeti u školi, mediji, bliža i šira okolina (bilježenje

fotografijama i videom, skupljanje primjera iz svakodnevnog života i medija). U skladu s fazama kreativnog procesa, ovaj je dio raščlanjen na pripremni period primanja informacija, fazu inkubacije (razvijanje ideja), sortiranje i evaluaciju obuhvaćenih informacija i materijala.

2. *Odabir teme povezane s osobnim iskustvom* – polaženje od javnog k subjektivnom – generativna tema (Freire, P., 1970), izabrana na temelju osobnih interesa, subjektivnih doživljaja srednjoškolaca i zajedničke problematike. Nakon toga, ta skupina srednjoškolaca potaknuta je na osmišljavanje scenarija koji se referiraju na tri najčešće teme konflikta među vršnjacima (prema njihovu vlastitom uvjerenju): sukob zbog karakteristika pripadnosti različitih supkulturnih skupina, sukob zbog drugačijih stavova, npr. različite seksualne orijentiranosti, sukob u adolescentnoj emotivnoj vezi.
3. *Određivanje osnovne ideje* (ideja, smisao cjeline, formuliranje poruke rada). To je faza iluminacije (razjašnjenja) kada u pojedincu nastupa iznenadno razjašnjenje situacije i nagon koji ga potiče na rezimiranje dosad učinjenog. Srednjoškolci su podijeljeni u skupine, a ovisno o afinitetu prema pojedinim temama izabran je koordinator za svaku skupinu i pišu se scenariji na dogovorene teme.
4. *Određivanje cilja:* što se želi reći videouratkom i kako (brainstorming). Tijekom pisanja scenarija skupine su se međusobno provjeravale u cilju točno interpretiranih ego stanja. Tijekom snimanja pazili su na jasnu poruku svakog kratkog videouratka – da rješenje konflikta bude iz određenog ego stanja.
5. *Sortiranje i redukcija materijala. Nalaženje odgovarajuće forme za određeni sadržaj/realizacija* – sublimativni aspekt. Nakon napisanog osnovnog scenarija izrazili su želju da tijekom snimanja bude improvizacije, što im je i dopušteno. Srednjoškolci su sami odredili lokacije (školski prostor) te su sami snimali, glumili i koordinirali snimanje.
6. Posljednja je etapa verifikacija, to je etapa kada je rješenje problema razvijeno, a materijali i informacije sumirani su fazom iluminacije i postavljaju se u praksu. To je *umjetnost iskustva,* primjena u svakodnevnom životu na način kritičke analize okoline (analiza rezultata u odnosu na sebe i okolinu, odgovor na pitanje kako svojim radom utjecati na okolinu).
7. *Remedijacija* (jedan se medij sastoji od više drugih medija). Uključivanje videouradaka u interaktivnu videoinstalaciju. Realizirano je 18 videouradaka u trajanju od 1 minute koji su, zatim, uključeni u novomedijski projekt.

Stil iz videa 1

Stil iz videa 2

Stil iz videa 3

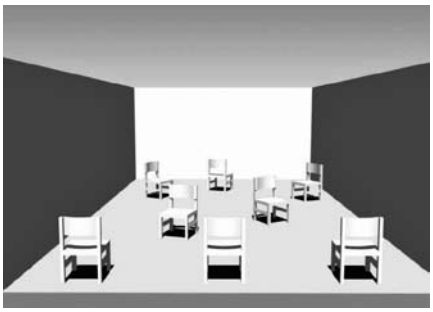
Tijek drugog dijela istraživanja, rezultati i interpretacija

Druga etapa projekta koji se bavi psihoterapijskim rješenjima u odnosima realizirana je kao edukativna interaktivna videoinstalacija procesualnog karaktera u kojoj je naglašena komponenta igre. Na temelju izmjene uloga, odnosno ego stanja i situacija u pričama specifičnim za problematiku adolescenata, osmišljena je interaktivna videoinstalacija koja se temelji na otkrivanju različitih odnosa i komunikacije u istim situacijama.

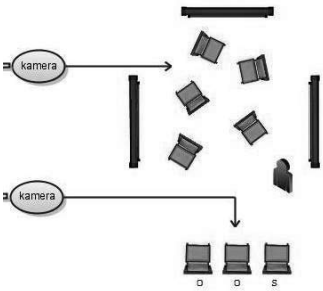
U tom procesu, spoznaja, odnosno edukacija, odvija se na dvjema razinama: 1.) svjesnoj, prepoznavanjem različitih načina rješavanja istog problema i uočavanja nenasilnog rješenja (otkrivanje informacija, usvajanje i provjera usvojenog te samostalno operiranje usvojenim informacijamama) te na 2.) nesvjesnoj, kretanjem tijela u prostoru i pamćenjem na performativnoj razini (povezivanje zakonitosti transfera i spoznaje sa zabavom i kreativnošću).

Interaktivna instalacija sastojala se od dvaju dijelova – onog u prostoru i tri glavne projekcije. Dio u prostoru su tri stolice u nizu koje predstavljaju ego uloge: Roditelj, Odrasli, Dijete te 3 stolice slobodno smještene u prostoru koje predstavljaju ego uloge: Adaptirano dijete, Njegujući roditelj, Odrasli-moguće rješenje. Stolice su bile svojevrsna simulacija školskog razreda. Na tri zida (1.verzija), odnosno tri monitora (2.verzija), projicirane su snimke 18 videouradaka. Jedna snimka uvijek se aktivirala sjedanjem na jednu od slobodno stojećih stolica. Prikazivala

je radnju iz alternativnih ego stanja (adaptirano dijete, njegujući roditelj, dodatna moguća rješenja iz pozicije odraslog). Druga snimka uvijek se aktivirala sjedanjem na određenu stolicu ego uloge Roditelj (kritički) ili Odrasli ili Dijete (slobodno). Kada bi osoba sjela na jednu od tih stolica, na monitoru nasuprot stolice koja predstavlja određenu ego ulogu, počela je projekcija radnje – sukob među mladima i to s gledišta određene uloge: slobodno dijete, kritički roditelj, odrasli. Te dvije projekcije bile su međusobno uvjetovane tako da pokretanjem jedne projekcije uvijek započne i druga. Paralelno sa situacijom koja bi se istovremeno prikazivala na jednom monitoru (sukob među mladima), na trećem bi monitoru kretala projekcija aktivirana sjedanjem na jednu od tri ROD stolice, a nudila bi rješenje situacije iz jedne od triju mogućih pozicija. Istovremeno – na trećem je monitoru išla projekcija iste situacije odigrana s pozicije treće mogućnosti odvijanja iste situacije. Vrsta situacije, tj. snimka određene vrste sukoba, mogla se promijeniti (izabrati) sjedanjem na bilo koju slobodno raspoređenu stolicu. Projekcije su pokrenute sjedanjem na stolice na kojima su se nalazili markeri, čije je prekrivanje pokretalo videoprojekcije. Osnovnih šest markera pokretalo je 18 projekcija.



Simulacija prostora



Tehničko rješenje

Zaključak

Praćenjem spoznajnog procesa te sposobnosti stvaranja i usvajanja novih modela komunikacije zaključeno je da su adolescenti iz ciljne skupine dostigli visok subjektivni osjećaj uspjeha i zadovoljstva procesom i radom, što je rezultiralo izrazito preciznim poznavanjem karakteristika ego stanja transakcijske analize, manipuliranja ego stanjima, odnosno njihovom primjenom tijekom pisanja scenarija, režije i glume te nalaženjem kreativnih i originalnih rješenja u interpretacijama

scenarija. Adolescenti su postali svjesni vlastitih promjena, odnosno promjena vlastitih stavova i ponašanja, istovremeno razmišljajući o odgojnom djelovanju na vršnjake. U skladu s visokim emocionalnim uživljavanjem, adolescenti su inzistirali na korištenju usvojenog sadržaja u daljnjoj međuvršnjačkoj komunikaciji. Kod svakog sudionika došlo je do slične razine kvalitete stvaranja adekvatne razine sposobnosti oblikovanja odnosnih kontakata s drugim sudionicima i situacijama. Time je ostvaren i terapeutski aspekt aktivnosti potenciran primjenom psihoterapijske metode te stvaranjem novih intrapersonalnih i interpersonalnih odnosa. Strukturiranje, odnosno algoritamska podjela na manje, poznatije dijelove doprinijela je stvaranju sigurne atmosfere u kojoj svaki sudionik osjeća dovoljno poticaja za početak eksperimentiranja, prepoznavanje vlastitog kreativnog potencijala i prevladavanje barijera koje ga sputavaju u izražavanju. Vođenjem kroz algoritamsku strukturu kao kroz etape kretivnog procesa usvojeno je kreativno mišljenje.

Analizom rezultata (pisana i videodokumentacija te videouratci), primijenjenog znanja i nesvjesnih akcija sudionika uočeno je maksimalno korištenje njihova kreativnog potencijala, potpuno uživljavanje u aktivnosti te emocionalne spoznaje manifestirane na performativnoj razini. Ludička komponenta interaktivne videoinstalacije doprinijela je spoznajnim procesima na nesvjesnoj, tjelesnoj razini.

Iz toga proizlaze daljnje mogućnosti temeljene na igrama u komunikaciji, kreativnoj improvizaciji i interaktivnoj instalaciji, a to je izrada videoigre u kojoj bi mladi učili o nenasilnim rješenjima odnosa te tako mijenjali sebe i poboljšali neposrednu okolinu u kojoj žive.

Literatura

Berne, E. (1984). *Games people play.* New York: Bandom House Inc.

Bollas, Ch. (2006). *Slobodne asocijacije.* Zagreb: Jesenski i Turk.

Bolter, D., Grusin, R. (2000). *Remediation:Understanding New Media*. MIT press.

Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics.* Les presses du reel.

Caillois, R. (1979). *Igre i ljudi: Maska i zanos.* 2 izd. Beograd: Nolit.

Chabot, D. (2009). *Emocionalna pedagogija*. Zagreb: Educa d.o.o.

Chomski, N. (2002). *Mediji, propaganda i system.* Zagreb: što čitaš?

Csikszentmihalyi,M.(1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* NY:Harper Collins.

Danto, A.C. (1997). *Preobražaj svakidašnjeg.* Zagreb:KruZak.

Debord, G. (1992). *Društvo spektakla.* Zagreb:Bastard bibilioteka

Dewey, J. (1934/2005). *Art as Experience*. NY: A Perigee Book.

Efland, A. (2002). *Art and Cognition, Integrating the visual arts in the curriculum.* Columbia University:Teachers Collage.

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art.* Columbia University: Teachers College.

Freire, P. (1970/2010). *Pedagogy of the opressed.* New York: Continuum International Publishing Group.

Gardner, H. (2004). *Disciplinarni um.* Zagreb:EDUCA d.o.o.

Keler, V. (1985). *Geštalt psihologija*. Beograd: Nolit.

Kirkpatrick, D. (1954/2014). Retrieved on 28th May 2014 from http://www.kirkpatrickpartners.com/OurPhilosophy/TheKirkpatrickModel/tabid/302/Default.aspx

Manovich, L. (2001). *The Language of New Media.* The MIT Press Cambridge Massachusetts Multimedia: from Wagner to virtual reality/edited by Randall Packer and Ken Jordan, (2002) London, New York: W.W.Norton & Company, Inc.

Ranciere, J. (2010). *Učitelj neznalica.* Zagreb:Multimedijalni institut.

Strehovec, J. (2003). *Umetnost Interneta, Umetniško delo in besedilo v času medmrežja.*

Ljubljana:Študentska založba.

Strehovec, J. (2007). *Besedilo in novi mediji.* Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

http://www.tate.org.uk/art/art-terms/p/participatory-art 30.8. u 23.27h

Virilio, P. (2006). *Art and Fear.* London:Continuum.

Vuk, S. (2015). Adoption of the Creative Process According to the Immersive Method. *CEPS Journal.* Ljubljana: Center for Educational Policy Studies Journal, Faculty of Education, University of Ljubljana, 51 – 71.

ART PROJECT "WHAT GAME ARE YOU PLAYING?"

Abstract

"What game are you playing?", an interdisciplinary, participative and new media art project, represents the integration and interaction of the art, psychology and education. Purpose of this project is to render art the essential part of life and thusly emphasize its utilitarian character, as well as the important aspect of making the human relations an object of artistic creation. The project's main goal to integrate the artistic concept with a contemporary social subject – increase of violence among the adolescents – as well as to stimulate the adolescents' interest in life towards co-creation of the new, non-violent relationship models through active participation in research conducted by themselves. This is why the project functions as creation of a connection between an alternative educational model and the target group, with strengthening of the prevention of violence among the young people as its purpose. The project's specific goals are adoption of non-violent ways of communication, unobtrusive infiltration into the adolescents' value system, and usage of the everyday language adopted by the target group, which is immersed in a visual environment based on new media technologies. Method used in this artistic research is an algorithm-based approach towards the process, coopted from the new media environment. The algorithm-based approach is adapted to the stages of a creative process, and it comprises selection of the subject (collection of information), research on the subject (assortion and reduction of the material), defining of the main idea (illumination phase), defining of the message, searching for the appropriate form for specific content (realization), verification phase (implementation in everyday life) and remediation (interactive video installation). A group of adolescents underwent an educational program on communication and transaction relations. The knowledge thus obtained was implemented in development of short scripts for videos focused on issues relevant to adolescents' everyday life, with educational effect on their peers in mind. Three subjects crystallized in the process: bullying, violence in peer love relationships, and isolation of the others. Videos were then used as part of an interactive educational video installation. Throughout the process, a transfer and construction of self in relation to the others ocured, i.e. communication and new problem-solving methods are being learned. All this stimulates new relations models. In this, the art becomes art of experience, the esthetic value of which transcends into an ethical one, gaining thus a strong therapeutical and educational character that can be reproduced and implemented.

Keywords: interdisciplinarity, art project, education, algorithm-based approach, creative process

PROCJENE UČITELJA PRIMARNOG OBRAZOVANJA O KOMPETENCIJAMA I PREPREKAMA PRI IZVOĐENJU DRAMSKIH POSTUPAKA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Zrinka Vukojević
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 371.3:792.2

Sažetak

U zadnjih deset godina brojna istraživanja ukazuju na važnost integriranja dramskih postupaka u odgojno-obrazovni rad. Pokazalo se da njihova primjena nastavu čini zanimljivom, kreativom i privlačnom, a kod učenika razvija potrebu za igrom, maštanjem i stvaralaštvom. U ovom radu željeli smo ispitati procjene učitelja primarnog obrazovanja na području Republike Hrvatske o kompetencijama i preprekama pri izvođenju dramskih postupaka u nastavi Hrvatskoga jezika. U istraživanju je sudjelovalo (N = 434) učitelja primarnog obrazovanja, a rezultati pokazuju kako učitelji procjenjuju da se primjenom dramskih postupaka kod učenika mogu razviti različite kompetencije. Međutim, nedostatak osposobljenosti, znanja i smjernica za provedbu dramskih postupaka u nastavi Hrvatskoga jezika predstavlja prepreku za učestalu primjenu istih u odgojno-obrazovnom procesu.

Ključne riječi: učitelji primarnog obrazovanja, dramski postupci, kompetencije, prepreke, nastava Hrvatskoga jezika

Uvod

Dramska pedagogija podrazumijeva skup metoda učenja i poučavanja koje se sustavno koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se on služi tijekom sazrijevanja i odrastanja

(Krušić, V., 2008, 16).

Osnovna obilježja, položaj učenika i učitelja u takvom procesu učenja, socijalni oblici rada i metode koje se primjenjuju uvelike doprinose njenoj najvažnijoj karakteristici – pozitivnom učinku njene primjene na razvoj učeničkih kompetencija (znanja, sposobnosti, vještina i stavova) (Vukojević, Z., 2016). Kao sustavna uporaba dramskih postupaka, dramska pedagogija najčešće se javlja u oblicima stvaralačkog dramskog i kazališnog rada s djecom unutar i izvan školskog sustava, a najmanje kao metoda iskustvenog učenja i poučavanja različitih nastavnih sadržaja. Afirmacijom komunikacijskog pristupa učenju jezika sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća dramski se postupci počinju koristiti u poučavanju stranih jezika (Prebeg-Vilke, M., 1977). Prvotna namjena uvođenja dramskih postupaka u učionice stranog jezika bila je stvaranje uvjeta za prirodniju uporabu jezika (Byram, M. i Fleming, M., 2004). Drama je kao kontekst najbliža prirodnome u razrednim uvjetima (Kodrić, A., 2010), a dramskim postupcima potičemo uporabu smislene interakcije sugovornika koja je bliska stvarnoj komunikaciji, pravilnu uporabu prozodijskih sredstava, novih riječi, pojmova i sintagmi u stvarnim kontekstima (Wessels, C., 1987). Istraživanja (DICE, 2011) su pokazala da kod učenika razvijaju odgovornost, humanistička i moralna uvjerenja, sigurnost i samopouzdanje, suradnju te iskustvo umjetničkog stvaranja. Iako se implementacija dramskih postupaka u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi i dalje provodi na individualnoj razini (povremeno u nastavi Hrvatskog jezika kao dramatizacija nekog prethodno obrađenog teksta ili kao dio nastavne etape motivacije), istraživanja (Škuflić-Horvat, I., 2008; Rudela, R., 2013 i Vukojević, Z., 2016) su pokazala da se njihovom primjenom potiče intelektualni, emocionalni, moralni i estetski razvoj ličnost (Vodopija, I. i Krumes Šimunović, I., 2013). U ovom radu dramski su se postupci istraživali u kontekstu nastavnog predmeta Hrvatski jezik.

Metodologija istraživanja

Cilj i problemi istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati povezanost između procjena kompetencija koje se razvijaju primjenom dramskih postupaka i prepreka koje se javljaju pri izvođenju dramskih postupaka u nastavi Hrvatskoga jezika kod učitelja primarnog obrazovanja. U skladu s tako formuliranim ciljem izdvojeni su sljedeći problemi i postavljene hipoteze:

1. Odrediti faktorsku strukturu i pouzdanost skale za procjenu kompetencija koje se razvijaju primjenom dramskih postupaka.
2. Odrediti faktorsku strukturu i pouzdanost skale za procjenu prepreka pri izvođenju dramskih postupaka.
3. Ispitati u kojoj se mjeri poznavanje i korištenje metoda dramske pedagogije može predvidjeti temeljem procjena kompetencija koje se razvijaju primjenom dramskih postupaka i prepreka koje se javljaju pri izvođenju dramskih postupaka u nastavi Hrvatskoga jezika.

H 3.1. Učitelji koji procjenjuju da se dramskim postupcima mogu razvijati različite komptencije više poznaju i koriste dramske postupke u nastavi Hrvatskoga jezika.

H 3.2. Učitelji koji procjenjuju da se pri izvođenju dramskih postupaka javljaju prepreke manje poznaju i koriste dramske postupke u nastavi Hrvatskoga jezika..

H 3.3. Učitelji koji procjenjuju da se dramskim postupcima razvijaju komunikacijske vještine više poznaju i koriste dramske postupke u nastavi Hrvatskoga jezika..

H 3.4. Učitelji koji procjenjuju da je nedostatak osposobljenosti prepreka pri izvođenju dramskih postupaka manje poznaju i koriste dramske postupke u nastavi Hrvatskoga jezika.

Instrumenti

Za potrebe utvrđivanja kompetencija i prepreka koje se javljaju pri izvođenju dramskih postupaka u nastavi Hrvatskoga jezika koristio se posebno konstruiran upitnik, načinjen po uzoru na upitnike *Teacher opinions in the implementation of the drama method in mathematics teaching* (Tezer, M. i Aktunç, E., 2010.) i

Instrument for measuring teachers` beliefs and experiences related to inquiry teaching and learning and scientific inguiry (Ibrahim, A. I., 2003.). Za potrebe ovog istraživanja čestice u upitnicima prilagođene su specifičnim obilježjima nastave u Hrvatskoj.

Način provedbe istraživanja

Anketa je konstruirana u Google Disc platformi i poslana na elektroničke adrese osnovnih škola u Republici Hrvatskoj koje su zamoljene da proslijede upitnike učiteljima primarnog obrazovanja u svojoj školi. Dodatan razlog korištenja internetske verzije zaštita je podataka ispitanika, potpuna anonimnost te mogućnost odustajanja od ispitivanja.

Sudionici

Istraživanje je provedeno u travnju 2016. godine na prigodnom uzorku učitelja (N=434) iz Republike Hrvatske. Uzorak učitelja sastojao se od 41% učitelja više stručne spreme (VŠS), 47,2% učitelja s visokom stručnom spremom (VSS) te 11,1% učitelja koji su stekli magisterij struke ili znanosti. Nadalje, ispitanici su u uzorku bili u dobi od 30 do 55 godina.

Metode obrade podataka

Za provjeru faktorske strukture upitnika provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti. Za određivanje povezanosti između procjena kompetencija i prepreka koje se javljaju primjenom dramskih postupaka u nastavi provedene su regresijske analize.

Rezultati

Faktorska struktura skale za procjenu kompetencija koje se razvijaju dramskim postupcima

U svrhu provjere faktorske strukture provedena je eksploratorna faktorska analiza na 20 čestica metodom glavnih komponenti s oblimin rotacijom. Temeljem Kaiser-Guttmanovog kriterija izdvojena su dva faktora s karakterističnim korijenima iznad jedan (10,994 i 1,335) koji su objašnjavali 61,39 % ukupne varijance. Kako sadržaj faktora nije bio smisleno interpretabilan, na temelju

Scree testa ponovljena je faktorska analiza s oblimin rotacijom na tri faktora. Kaiser-Meyer-Olkin testom (KMO=.857) i Bartlettovim testom sfericiteta (χ^2 =6285,873; p=.000) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju. Treći karakteristični korijen imao je vrijednost ispod 1. No, bez obzira što treći faktor nije zadovoljavao Kaiser-Guttmanov kriterij, zadržan je u analizi jer vrijednost je bila samo malo niža od 1 (.933) , a struktura je bila smislena. Sva tri faktora zajedno su objašnjavala 66,060 % ukupne varijance (Tablica 1).

Prvi faktor može se nazvati *Kritičko mišljenje i rješavanje problema* i objašnjava 54,718% varijance. Drugi faktor može se nazvati *Komunikacijske vještine* i nakon rotacije objašnjava 6,676 % varijance. Treći faktor nazvan je *Poboljšanje uspjeha* i objašnjava 4,666% varijance.

Cronbachov α koeficijent pouzdanosti podljestvice *Kritičko mišljenje i rješavanje problema* koju čini 8 tvrdnji iznosi .929, podljestvice *Komunikacijske vještine* koju čini 6 tvrdnji iznosi .868, a podljestvice *Poboljšanje uspjeha* koju čini 6 tvrdnji iznosi .893, što su visoke vrijednosti.

	Komponente		
Tvrdnje	Kritičko mmišljenje	Komunikacijske vještine	Poboljšanje uspjeha
Naučiti donositi važne odluke u različitim situacijama.	,855		
Razvijati toleranciju.	,807		
Povećati društvenu svijest i razvijati osjećaj odgovornosti.	,784		
Razvijati sposobnost snalaženja u svakidašnjim životnim situacijama.	,763		
Razvijati sposobnost kritičkog mišljenja i donošenja odluka.	,699		
Razvijati praktične vještine i sposobnosti.	,621		
Razvijati sposobnost rješavanja problema.	,619		
Potaknuti prirodnu znatiželju učenika i postavljanje pitanja.	,564		
Razvijati sposobnost usmenog izražavanja.		,839	
Razvijati mogućnost samoizražavanja.		,790	
Razvijati maštu i kreativnost.		,693	
Razvijati komunikacijske vještine i socijalne kompetencije.		,642	
Razvijati samopouzdanje.		,535	

Razvijati suradničke odnose i interes za timski rad.		,512	
Razvijati sposobnost pisanog izražavanja.			,904
Unaprijediti način komunikacije s učiteljem.			,873 ,767
Povećati interes za učenjem.			,653
Unaprijediti svoje stavove prema nastavnom predmetu Hrvatski jezik.			,348
Povećati motivaciju i interes za nastavni predmet Hrvatski jezik.			,330
% objašnjene varijance	54,718	6,676	4,666
Cronbachovi α koeficijenti	.929	.868	.893

Tablica 1. Faktorska struktura skale za procjenu kompetencija koje se razvijaju dramskim postupcima i pripadajući Cronbachovi α koeficijenti podljestvica (N=434)

Ukupni rezultat na svakoj podljestvici definiran je kao prosječni rezultat na tvrdnjama koje ulaze u tu podljestvicu. Viši rezultat na podljestvici odražava višu procjenu mogućnosti dramskih postupaka za razvoj pojedinih kompetencija.

Faktorska struktura skale za procjenu prepreka pri izvođenju dramskih postupaka

U svrhu provjere faktorske strukture provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti s varimax rotacijom. Inicijalna faktorska analiza s 22 čestice rezultirala je s pet faktora koji su objašnjavali 61,289 % ukupne varijance. Kako sadržaj faktora nije bio smisleno interpretabilan, na temelju Scree testa ponovljena je faktorska analiza s varimax rotacijom na 4 faktora. Kaiser-Meyer-Olkin testom (KMO=.868) i Bartlettovim testom sfericiteta (χ^2 =3987,254; p=.000) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju. Dobivena struktura bila je interpretabilna, a četiri faktora zajedno objašnjavala su 56,101 % ukupne varijance (Tablica 2).

Prvi faktor može se nazvati *Organizacijski faktori* i objašnjava 16,552% varijance. Drugi je nazvan *Nedostatak osposobljenosti* i nakon rotacije objašnjava 15,107 % varijance. Treći faktor nazvan je *Problemi vezani uz učenike* i objašnjava 14,999% varijance. Zadnji faktor nazvan je *Nedostatak podrške* i objašnjava 9,422% ukupne varijance.

Cronbachov α koeficijent pouzdanosti podljestvice *Organizacijski faktori* koju čini 6 tvrdnji iznosi .821, podljestvice *Nedostatak osposobljenosti* koju čini 6

tvrdnji .806, podljestvice *Problemi vezani za učenika* koju čini 6 tvrdnji .833 i posljednje podljestvice, *Nedostatak podrške,* ,701, što su prihvatljive vrijednosti.

	Komponente			
Tvrdnje	Organizacijski faktori	Nedostatak osposobljenosti	Učenici	Nedostatak podrške
Nedostatak vremena na školskom satu.	,800			
Preopširnost nastavnog plana i programa Hrvatskog jezika.	,748			
Nedostatak vremena za adekvatnu pripremu dramskih postupaka.	,731			
Nedostatak odgovarajućih sredstava i opreme za primjenu dramskih postupaka.	,657			
Zahtjevnost organizacije dramskih postupaka.	,637			
Broj učenika u razrednim odjeljenjima.	,505			
Neadekvatno osposobljavanje učitelja za primjenu dramskih postupaka u nastavi Hrvatskog jezika tijekom formalnog obrazovanja na učiteljskim studijima.		,866		
Nedostatak jasnih smjernica učiteljima za provođenje dramskih postupaka u nastavi Hrvatskog jezika.		,847		
Nedostatak skupova za stručno usavršavanje učitelja za dramske postupke u nastavi Hrvatskog jezika.		,704		
Nedovoljno samopouzdanje učitelja za provedbu dramskih postupaka u nastavi Hrvatskog jezika.		,685		
Sposobnost učitelja za provedbu dramskih postupaka u nastavi Hrvatskog jezika.		,479		
Teškoće u motiviranju učenika za dramske postupke.			,801	
Teškoće u uspostavljanju odgovarajuće discipline učenika.			,763	
Neprikladnost dramskih postupaka za sve učenike (sve dobi učenika i sve stupnjeve obrazovanja).			,758	
Učenička (ne)zrelost.			,747	

Neprikladnost dramskih postupaka za učenike s poteškoćama u razvoju.			,642	
Nedostatak tema prikladnih za dramske postupke u nastavnom programu Hrvatskog jezika.			,385	
Nedostatak podrške ravnatelja.				,833
Nedostatak podrške roditelja.				,647
Nedostatak podrške obrazovne politike u primjeni dramskih postupaka.				,618
Nedostatak znanstvenih istraživanja o primjeni i utjecaju dramskih postupaka.				,345
% objašnjene varijance	16,552	15,107	14,999	9,422
Cronbachovi α koeficijenti	.821	.806	.833	.701

Tablica 2. Faktorska struktura skale za procjenu skale za procjenu prepreka u izvođenju dramskih postupaka i pripadajući Cronbachovi α koeficijenti podljestvica (N=434)

Ukupni rezultat na svakoj podljestvici definiran je kao prosječni rezultat na tvrdnjama koje ulaze u tu podljestvicu. Viši rezultati na podljestvicima odražavaju veću izraženost navedene prepreke.

Deskriptivni podatci za ispitivane varijable (N=434)

	Raspon	M	SD	Asimetričnost	Kurtičnost
Kritičko mišljenje i donošenje odluka	1 – 5	4,11	,60	-,699	1,753
Komunikacijske vještine	1 – 5	3,97	,61	-,733	2,366
Poboljšanje uspjeha	1.17 – 5	4,49	,50	-2,108	9,271
Organizacijski faktori	1 – 5	3,42	,81	-,346	-,148
Nedostatak osposobljenosti	1 – 5	3,50	,69	-,553	,655
Problemi vezani uz učenike	1 – 4.33	2,51	,72	,077	-,355
Nedostatak podrške	1 – 5	2,82	,71	,017	,284
Poznavanje dramskih postupaka	0 – 17	7,30	5,36	,128	-1,117
Korištenje dramskih postupaka	0 – 17	5,23	3,91	,537	-,033

Tablica 3. Deskriptivni parametri mjera korištenih u istraživanju: razvijanje kompetencija, prepreke pri izvođenju dramskih postupaka, poznavanje i korištenje dramskih postupaka (N=434)

Kada su u pitanju kompetencije, učitelji procjenjuju da se dramskim postupcima najviše utječe na kompetencije koje su važne za poboljšanje uspjeha, slijedi kritičko mišljenje i donošenje odluka, a na zadnjem su mjestu komunikacijske vještine.

Učitelji najvećom preprekom procjenjuju nedostatak osposobljenosti, slijede organizacijski faktori, dok nedostatak podrške i problemi vezani uz učenike imaju ispodprosječne procjene.

Od 17 navedenih postupaka učitelji u prosjeku poznaju 7, a koriste 5.

Prihvatljive vrijednosti za asimetričnost i kurtičnost distribucija su od -2 do +2 (George, D. i Mallery, M., 2010). Asimetričnost i kurtičnost varijable poboljšanja uspjeha značajno odstupa od ovih vrijednosti pa je ona isključena iz regresijskih analiza, a za analizu povezanosti korišten je neparametrijski test korelacije.

Povezanost između ispitivanih varijabli

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Kritičko mišljenje i donošenje odluka	,81**	,72**	-,03	,05	-,12**	-,01	,27**	,24**
Komunikacijske vještine		,63**	-,01	,10*	-,09	,02	,21**	,19**
Poboljšanje uspjeha			-,04	,11*	-,18**	-,04	,26**	,22**
Organizacijski faktori				,36**	,48**	,44**	-,22**	-,22**
Nedostatak osposobljensoti					,35**	,53**	-,18**	-,13**
Problemi vezani uz učenike						,43**	-,32**	-,24**
Nedostatak podrške							-,19**	-,13**
Poznavanje dramskih postupaka								,62**
Korištenje dramskih postupaka								

$^{*}p < ,05$; $^{**}p < ,01$

Tablica 4. Povezanosti korištenih mjera: razvijanje kompetencija, prepreke pri izvođenju dramskih postupaka, poznavanje i korištenje dramskih postupaka (N=434)

Napomena: povezanost između komunikacijskih vještina i ostalih varijabli određena je Spearmanovim koeficijentom korelacije jer je ta varijabla značajno odstupala od normalne.

Iz korelacijske tablice vidljivo je da su procjene mogućnosti razvoja kompetencija dramskim postupcima značajno pozitivno povezane i s poznavanjem i s

korištenjem dramskih postupaka u nastavi. Dakle, učitelji koji u većoj mjeri vjeruju da se dramskim postupcima mogu razvijati različite kompetencije učenika poznaju više dramskih postupaka i više ih koriste u nastavi. Također, dobivene su značajne negativne povezanosti između procjena prepreka pri izvođenju dramskih postupaka i njihovog poznavanja. Učitelji koji u većoj mjeri procjenjuju da postoje različite prepreke pri izvođenju dramskih postupaka u manjoj mjeri poznaju te postupke i manje ih koriste.

Također smo provjerili u kojoj se mjeri poznavanje i korištenje dramskih postupaka može predvidjeti na temelju procjena učitelja o tome koliko su dramski postupci korisni za razvoj različitih kompetencija i koliko prepreka postoji pri njihovu izvođenju. Rezultati linearnih regresijskih analiza pokazali su da je kompetencija kritičkog mišljenja i rješavanje problema pozitivan prediktor i poznavanja i korištenja dramskih postupaka. Učitelji koji u većoj mjeri vjeruju da dramski postupci razvijaju ovu kompetenciju u većoj mjeri poznaju dramske postupke i u većoj ih mjeri koriste u nastavi. Također, problemi vezani uz učenike jedini su značajan i negativan prediktor. Učitelji koji u većoj mjeri procjenjuju da su prepreke pri izvođenju dramskih postupaka vezane uz ponašanje i karakteristike učenika u manjoj mjeri poznaju dramske postupke i manje ih koriste. Uz ova dva prediktora, i loši organizacijski uvjeti negativan su prediktor korištenja dramskih postupaka. Učitelji koji u većoj mjeri procjenjuju loše organizacijske uvjete kao prepreku pri izvođenju dramskih postupaka u manjoj mjeri koriste te postupke u nastavi.

	Poznavanje metoda		Korištenje metoda	
	β	t	β	t
Kritičko mišljenje i donošenje odluka	,228	3,008**	,230	2,941**
Komunikacijske vještine	,018	,243	-,008	-,106
Organizacijski faktori	-,070	-1,328	-,127	-2,334*
Nedostatak osposobljenosti	-,083	-1,551	-,060	-1,084
Problemi vezani uz učenike	-,220	-4,139***	-,135	-2,464*
Nedostatak podrške	-,019	-,335	,015	,267
R	.413		.345	
Korigirani R^2	.170		.107	

$^{*}p < ,05$, $^{**}p < ,01$, $^{***}p < ,001$

Tablica 5. Rezultati linearnih regresijskih analiza u objašnjenju poznavanja i korištenja dramskih postupaka

Rasprava i zaključak

Rezultatima anketnog istraživanja pokušao se dobiti uvid u procjene učitelja primarnog obrazovanja o kompetencijama i preprekama koje se javljaju pri izvođenju dramskih postupaka u nastavi Hrvatskoga jezika. Rezultati ukazuju da učitelji procjenjuju kako se dramskim postupcima razvijaju kompetencije koje su važne za poboljšanje uspjeha, kritičko mišljenje i donošenje odluka te komunikacijske vještine. Pokazalo se da oni učitelji koji procjenjuju da se dramskim postupcima mogu razvijati različite komptencije više poznaju i koriste dramske postupke u nastavi. Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja DICE (Drama Improves Lisabon Key Competences, 2011), koja su pokazala da oni učenici koji su sudjelovali u dramskim aktivnostima imaju veću sigurnost u komunikaciji, profesori ih ocjenjuju kao uspješnije, imaju veće razumijevanje u čitanju i razumijevanju zadataka, više je vjerojatno da će sebe doživljavati kreativnima, više vole ići u školu, više uživaju u školskim aktivnostima, bolji su u rješavanju problema, inovativniji su i iskazuju više poduzetničkog duha, posvećeniji su budućnosti i imaju više planova, više vremena provode u školi, čitanju, obavljanju kućanskih poslova, igranju, razgovoru te provode više vremena s članovima obitelji. Zanimljiv je podatak da su učitelji u našem istraživanju procijenili kompetencije za razvoj komunikacijskih vještina na posljednje mjesto. S druge strane, istraživanja u svijetu (Wan Yee, S., 1990; Hertzberg, M., 1999; Richards, C. i Rogers, T., 2001; Duff, A. i Maley, A., 2005; Aldavero, V.A., 2008; Bouderault, C., 2010.) pokazala su da se primjenom dramskih postupaka kod učenika prvenstveno razvija vokabular, unapređuju se komunikacijske vještine te razvija sposobnost tečne uporabe jezika u svakodnevnoj komunikaciji.

Također, rezultati istraživanja ukazuju na procjene učitelja o preprekama koje se javljaju pri izvođenju dramskih postupaka, a to su: nedostatak osposobljenosti, organizacijski faktori, nedostatak podrške te problemi vezani uz učenike. Pokazalo se da oni učitelji koji procjenjuju da se pri izvođenju dramskih postupaka javljaju prepreke manje poznaju i koriste dramske postupke u nastavi. Prema istraživanjima (Toivanen, T., Antikainen, L. i Ruismakl, H., 2012; Dickinson, R. i Neelands, J., 2006; Johnson,D. W. i Johnson,F.P., 2009; Himberg, L. i Jauhiainen, R.,1998), nedostatak osposobljenosti kod učitelja glavna je prepreka koja povlači za sobom ostale navedene prepreke. Prema Toivanen, Antikainen i Ruismakl (2012), za primjenu drame kao nastavne metode potrebno je razviti vještine koje uključuju: rukovođenje razredom, dramsko iskustvo, planiranje, samopouzdanje i entuzijazam. Drama je u svojoj biti nepredvidljiva te učitelji ne mogu točno znati što će se dogoditi za vrijeme izvedbe dramskog postupka. Stoga

im je osposobljenost za provedbu neophodna da bi bili fleksibilni u nenadanim situacijama (Dickinson, R. i Neelands, J., 2006). Planiranje sata zasićenog dramskim postupcima dovodi do njegove uspješne realizacije (Owens, A. i Barber, K., 2009). Također, važno je odrediti što želimo postići određenim dramskim postupkom. Ukoliko učitelj nije odredio koji mu je cilj pri primjeni dramskih postupaka, nastavni će sat biti neuspješan (Toivanen, T., 2007). Učiteljev entuzijazam i samopouzdanje imaju značajnu ulogu u motiviranju učenika za sudjelovanje u dramskim postupcima. Prema Toivanen (2010), učitelj koji se "prepusti" dramskom postupku, odnosno preuzme određenu ulogu te počne glumiti određeni lik, potiče kod učenika odvažnost i želju za uključivanjem u dramski proces. Organizacijski faktor, koji uključuje broj učenika i vrijeme, pokazao se kao prepreka koju su učitelji istaknuli u našem istraživanju. Prema istraživanju Himberg i Jauhiainen (1998), u manjim skupinama članovi skupine imaju veći utjecaj jedni na druge nego u većim skupinama. Međutim, istraživanje Toivanen, Antikainen i Ruismakl (2012) pokazuje da veći broj učenika u razredu narušava izvedbu dramskih postupaka, ali ukoliko je dobro isplaniran i zamišljen, nastavni sat s dramskim postupcima može doći do uspješne realizacije i s većim brojem učenika. Vrijeme za učitelja ne predstavlja nikakvu prepreku ukoliko je osposobljen isplanirati i primijeniti dramu kao nastavnu metodu (Neelands, J., 2004). Na temelju ovih analiza ne može se zaključiti o uzročno-posljedičnim vezama. Naime, učitelji koji u manjoj mjeri vjeruju da dramski postupci mogu biti korisni za razvoj različitih kompetencija i koji vide više prepreka za to manje poznaju te postupke i manje ih koriste. Moguće je da negativni stavovi utječu na to da onda ni ne žele učiti te postupke i koristiti ih, ali je moguće i da nepoznavanje tih postupaka djeluje da imaju negativno mišljenje o njima i vide više prepreka za njihovo izvođenje. Stoga je potrebno provoditi istraživanja na temelju kojih bismo došli do točnih uzroka te ih mogli otkloniti i provoditi stručnu edukaciju kako bi se razvile kompetencije i stekla znanja o planiranju i izvođenju dramskih postupaka u nastavi Hrvatskoga jezika.

Literatura

Aldavero, V. A. (2008). Drama in the development of oral spontaneous communication. *Encuentro,* 17, 40-43. Preuzeto 15.4. 2017. s http://www.encuentrojournal.org/textos/alonso.pdf

Boudreault, C. (2010.). The Benefits of Using Drama in ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal, 15* (1), 45-56.

Byram, M. i Fleming, M. (2004). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Etnography*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

DICE/Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (2011.). Preuzeto 01.10.2016. s http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf

Dickinson, R. i Neelands, J. (2006). *Improve your primary school through drama.* London: David Fulton.

Duff, A. i Maley, A. (2005.). *Drama Techniques in Language Leraning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

George, D. i Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

Hertzberg, M. (1990). *How does Educational Drama Enhance Children`s Language and Literacy Development?* Doctoral dissertation, Australia: University of Western Sydney.

Himberg, L. i Jauhiainen, R. (1998). *Relations- I, we and the others*. Helsinki:WSOY.

Ibrahim, A. I. (2003.). *Design and initial validation of an instrument for measuring teacher beliefs and experiences related to inquiry teaching and learning and scientific inquiry. https://www.researchgate.net* (20.11. 2015).

Johnson, D.W. i Johnson, F.P. (2009). *Joining together: Group theory and group skills.* Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.

Kodrić, A. (2010). *Dramsko-kazališni pristup učenju hrvatskoga kao stranoga jezika*. *Hrvatski*, god. VIII, br. 2. Zagreb.

Krušić, V. (2008). *Osnovni pojmovi o dramskoj odgoju*. U: V. Lugomer (ur.), *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: HCDO.

Neelands, J. (2004). *Beginning drama 11-14. 2nd Edition.* London: David Fulton Publishers.

Owens, A. i Barber, K. (2010). *The Compass of Drama.* Jyväskylä: Bookwell Oy.

Prebeg-Vilke, M. (1977). *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga.

Richards, C. i Rodgers, T. (2001.). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rudela, R. (2013). Istraživanje o korištenju dramskih tehnika među učiteljima razredne nastave. U: A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika* (str. 17-28). Zagreb : UFZG i ECNSI.

Škuflić-Horvat, I. (2008). Dramska nadarenost i njezino provjeravanje. *Hrvatski,* god. VI, br.1. Zagreb.

Tezer, M. i Aktunç, E. (2010.). Teacher opinions in the implementation of the drama method in mathematics teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2*, 5836-5840.

Toivanen, T. (2007). *Take-off!! Drama and theatre in the school.* Helsinki: WSOY.

Toivanen,T., Antiakinen, L. i Ruismäki, H. (2012.). Teacher`s Perceptions of Factors Determining the Success or Failure of Drama Lessons. *Social and Behavioral Sciences, 12/2012; 45*.

Vodopija, I. i Krumes-Šimunović, I. (2013). Dramski motivacijski postupci u nastavi materinskoga jezika. U: C. Géza (ur.), *Motivation – attention – discipline*: *VIIth Interntional Scientific Conference* (str.56-65). Subotica: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty.

Vukojević, Z. (2016). Mišljenja učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika: kvalitativna analiza. *Napredak*, *157,* 361-379.

Wan Yee, S. (1990). Drama in Teaching English as a Second Language-a Communicative Approach. *The English Teacher*, Vol. 9, 87-96.

Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press

A PRIMARY TEACHER`S EVALUATION ON COMPETENCES AND OBSTACLES IN PERFORMING DRAMA ACTIVITIES IN CROATIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract

Over the last ten years, numerous research point to the importance of integrating drama activities into the system of education. It has shown that their implementation makes teaching interesting, creative and attractive. The use of drama activities will satisfy pupils need for play, imagination and creation. This paper investigates the evaluation of primary class teachers in Croatia on the competences and obstacles involved in performing drama activities in Croatian language teaching. The research included (N=434) primary classroom teachers and the results show that teachers estimate that using drama activities develops various competences among pupils. However, the results indicate that the lack of qualification, knowledge and guidelines of drama activities can be considered a significant factor of insufficient implementation in the teaching practice.

Keywords: primary classroom teachers, drama activities, competences, obstacles, Croatian language

AKTIVNO UČENJE U PROSTORU MUZEJA

Matea Zorić
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Osijek
Hrvatska

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 069:37

Sažetak

Muzej predstavlja kulturnu ustanovu nastalu još u doba antike. Od svog postanka do danas, definicija se muzeja ipak znatno promijenila, a samim time i zadaće koje bi on trebao ispunjavati. Ipak, jedna od zadaća koja se veže uz muzej od samog početka je ona obrazovna, prisutna u većoj ili manjoj mjeri. Naime, iako se obrazovanje pojavljuje u prvim muzejskim definicijama, ono u praksi nije bilo prisutno sve do početka prošloga stoljeća. Tada se uvođenjem pedagogije u muzejske ustanove javljaju posebni odjeli specijalizirani za obrazovanje, tj. edukaciju u muzeju te zapošljavaju muzejski pedagozi zaduženi za taj dio posla. No, posao muzejskog pedagoga pored samog obrazovanja u muzeju je i promicanje istog pa su tako osmišljeni brojni suvremeni oblici uz donedavno jedino poznato stručno vodstvo po muzeju. Jedan od tih suvremenih oblika predstavljaju radionice koje su se pokazale izrazito zanimljive, posebno za djecu. Dakle, muzejsku publiku na radionicama, pa čak općenito u muzeju, većinom čini zapravo dječji uzrast, bilo da se radi o školskom posjetu ili onom u slobodno vrijeme.

Cilj je ovoga rada pokazati mogućnosti i specifičnosti obrazovanja u muzeju putem predstavljanja edukativno-zabavne radionice "Lov na blago" održane u Muzeju Slavonije za djecu stariju od 9 godina. Radionica je održana pod vodstvom studentice Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u svrhu istraživanja za diplomski rad te mentorstvom muzejske pedagoginje. Skupina djece koja je sudjelovala na radionici muzej je posjetila u svoje slobodno vrijeme, no, budući da se tema radionice može povezati s Nastavnim planom i programom, moguće je radionicu provesti i u sklopu organiziranog školskog posjeta u obliku izvanučioničke nastave. U vezi s tim, u radu je također dana usporedba školskog i muzejskog načina rada, tj. obrazovanja.

Ključne riječi: muzej, obrazovanje, muzejski pedagog, radionice, škola

Uvod

Iako danas postoje brojne definicije muzeja od različitih autora, svima je zajedničko to da je muzej javna kulturna ustanova u kojoj se čuvaju raznovrsni predmeti važni za ljudsku kulturu. U svojim početcima također je predstavljao kulturnu, no ne i javnu ustanovu. Naime, prvi muzeji u današnjem smislu te riječi razvili su se u 19. stoljeću iz dotad privatnih zbirki dostupnih tek određenom broju ljudi (Petrač, L., 2015). Otvorenost muzeja prema javnosti donosi sa sobom i brojne druge promjene pa tako muzeji osim kulturnih počinju biti i mjesta obrazovanja. Obrazovanje se, dakle, počinje odvijati u praksi kao posljedica otvorenosti muzeja, ali i uvođenja pedagogije, čime se osnivaju obrazovni odjeli i zapošljavaju obrazovni stručnjaci za rad u muzeju. Posao tih stručnjaka – muzejskih pedagoga, osim provođenja je i promicanje obrazovanja, tj. samog muzeja. S tim ciljem, kao i ciljem privlačenja sve većeg broja ljudi u muzej, pojavili su se brojni dodatni sadržaji i novi oblici rada. Oni omogućavaju posjetitelju muzeja da bude aktivni sudionik, a ne pasivni slušač kao primjerice prilikom vođenog obilaska, što je donedavno bila jedina muzejska aktivnost. Primjer suvremenog oblika rada u muzeju predstavljaju radionice edukativnog ili kreativnog karaktera te različite tematike koje mogu biti otvorene za javnost ili organizirane u suradnji s određenim ustanovama. Prema Detlingu, *muzejska (pedagoška) radionica je skup aktivnosti kojim sudionici interakcijom i iskustveno svladavaju znanja i vještine, a aktivnosti su posredovane baštinom (materijalnom i nematerijalnom) pohranjenom u muzeju* (Detling, D., 2009, 30). Dakle, naglasak je kod radionica na aktivnostima, odnosno aktivnom korištenju muzeja. Unatoč mišljenju kako muzej nije namijenjen djeci zbog njihove razigranosti (Gob, A., Drouguet, N., 2007), publiku na radionicama najvećim dijelom čine djeca školskog uzrasta prilikom organiziranog školskog posjeta ili u svoje slobodno vrijeme, a upravo su za njih prikladni aktivirajući pristupi, s naglaskom na samostalnost te razvoj različitih sposobnosti (Dengel, S., Dreykorn, M., Grüne, P., Hirsch, A., Kunz-Ott, H., Neukirchen, V., Oehms, L., Wagner, E., 2011).

Održavanje nastave u muzeju

Dakle, u sklopu Nastavnog plana i programa moguće je organiziranje posjeta, kao i održavanje određenog broja nastavnih sati u muzeju u obliku izvanučioničke nastave (Brešan, D., 2012). Kako bi se navedeno uspješno provelo, bitno je pripremiti se na vrijeme. Pripremanje započinje neposrednim pripremanjem za

nastavu, odnosno pisanjem godišnjeg plana i programa u koji učitelj pokušava uklopiti posjet muzeju u zadane ciljeve i zadatke nastave. Nakon što odabere muzej koji svojim sadržajem omogućava ostvarivanje tih ciljeva, učitelj bi trebao ostvariti suradnju s muzejskim pedagogom ili drugom stručnom osobom u muzeju te razmotriti i dogovoriti aktivnosti prilikom posjeta. Prije samog dolaska u muzej dolazi na red pripremanje učenika za posjet. Najavljuje im se svrha posjeta, sadržaji koje će vidjeti te ih se upoznaje s pravilima ponašanja u muzeju (Detling, D., 2010).

Nastava koja se održava u muzeju pruža učenicima potpuno drukčije iskustvo učenja od onoga u školi. U muzeju se susreću sa stvarnim predmetima koji pobuđuju njihovo zanimanje te omogućuju stjecanje vlastitog doživljaja, za razliku od škole, gdje predmete o kojima uče mogu vidjeti u udžbenicima prikazane iz tuđe perspektive (Dengel, S., Dreykorn, M., Grüne, P., Hirsch, A., Kunz-Ott, H., Neukirchen, V., Oehms, L., Wagner, E., 2011). Ravnateljica Edukacijskog odjela strazburških muzeja, Margaret Pfenninger, u vezi toga navodi sljedeće: *"Razumljivo je samo po sebi da se muzealni koncept rijetko podudara sa školskim programom. Sastavni dijelovi muzealnog koncepta, odnosno stvarni predmeti i njima svojstvene odrednice ne mogu se razmatrati kao u školskoj lekciji."*. Stoga se često školski pristup obrazovanju, koji se još naziva formalni, suprotstavlja muzejskom, tj. neformalnom (Gob, A., Drouguet, N., 2007). Također, škole se smatraju dosadnima i ozbiljnima (Dengel, S., Dreykorn, M., Grüne, P., Hirsch, A., Kunz-Ott, H., Neukirchen, V., Oehms, L., Wagner, E., 2011), dok je muzej prvenstveno mjesto zabave i igre (Gob, A., Drouguet, N., 2007).

U skladu s posljednje rečenim, u ovom radu predstavljena je radionica zabavnog, ali ujedno i edukativnog karaktera u kojoj je prikazana mogućnost učenja kroz igru. Dakle, u praksi je prikazano kako je igrom moguće spoznati bitne informacije te ne treba zanemariti njezinu odgojnu ni obrazovnu ulogu (Brezinščak, R., 2015).

Planiranje, pripremanje i provođenje radionice

Prilikom planiranja radionice prva stvar o kojoj se promišljalo bio je izbor teme. Obilaskom stalnog postava Muzeja Slavonije, *Seoba naroda i srednji vijek,* pod utjecajem izloženih planova i tlocrta srednjovjekovnih gradova nastala je prvobitna ideja o radionici izrađivanja vlastitih tlocrta, odnosno planova grada. Daljnjim promišljanjem donesena je i konačna odluka o radionici "Lov na blago", u kojoj učenici najprije prema danoj karti s blagom u prostoru muzeja traže skriveno

blago, nakon čega, podijeljeni u skupine, izrađuju vlastite karte kojima također navode ostale sudionike radionice na pronalazak blaga.

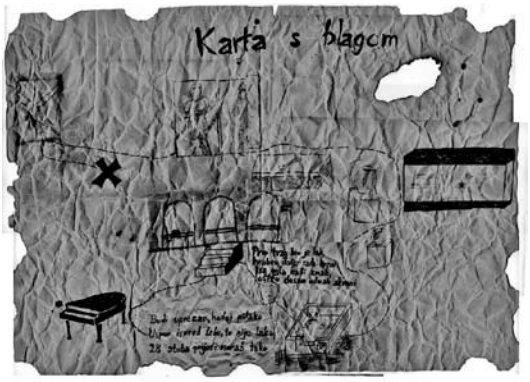
Nakon određivanja teme, u daljnjem planiranju vodilo se računa o aktivnostima koje se mogu i trebaju uklopiti u okvirno trajanje radionice od 90 minuta, od čega 60 minuta traje aktivni rad učenika. Vrijeme trajanja radionice određeno je na ovaj način u dogovoru s muzejskom pedagoginjom, budući da se tako uobičajeno odvijaju tematske radionice u Muzeju Slavonije. Također, uobičajeno je ograničavanje broja djece na radionicama zbog same kvalitete njihovih provođenja pa je tako za ovu radionicu broj prijava bio ograničen na 15. Prijave djece na radionice obvezne su iz navedenih razloga, a obavljaju se putem internetskih stranica muzeja, na kojima se također najavljuju nadolazeće radionice. Informativni tekstovi u vezi najava popraćeni su i plakatom koji sadrži osnovne informacije kao što su naziv radionice, vrijeme i mjesto održavanja, starosnu dob djece za koju su radionice namijenjene, a ujedno je vizualno privlačan. Budući da su aktivnosti predviđene ovom radionicom prilično kompleksne, radionica je predviđena za uzrast od 9 godina nadalje. Plakat je osmišljen i izrađen po uzoru na izgled karte sa skrivenim blagom, a izgled je prikazan na Slici 1.

Slika 1. Plakat za izložbu "Lov na blago"

Aktivnosti previđene tijekom trajanja radionice su upoznavanje voditelja radionice s djecom i kratki opis današnje radionice u uvodnom djelu, razgovor o tome što smatraju blagom, filmovima ili knjigama o lovu na blago te jesu li nekada već sudjelovali u potrazi za blagom. Nakon toga predaje im se izrađena karta s blagom, uz pomoć koje kreću u potragu po muzeju. Kada otkriju gdje se nalazi muzejski predmet koji predstavlja blago, slijedi podjela djece u skupine u kojima

izrađuju vlastite karte na osnovu nekog drugog muzejskog predmeta koji ponovno ima ulogu skrivenog blaga. Skupine po završetku izmjenjuju svoje karte i kreću u potragu. Nakon uspješnog pronalaska svake skupine slijedi zajednički obilazak postava uz razgovor s učenicima o muzejskim predmetima.

Prilikom pripremanja za radionicu najprije je bilo potrebno osmisliti i izraditi kartu uz pomoć koje će se sudionici radionice kretati po muzejskom prostoru u potrazi za blagom. Karta je vlastoručno izrađena koristeći različite crtačke tehnike: olovku, ugljene štapiće, tuš-pero te tuš-drvce na lagano izgužvanom pak papiru koji tako ostavlja dojam dotrajalosti i rabljenosti. Na karti su nacrtani predmeti koji se nalaze u postavu muzeja, koji učenicima služe kao svojevrstan putokaz na putu do skrivenog blaga koje je označeno križićem, tj. slovom X. Također, na samoj karti nalaze se dvije zagonetke koje učenici moraju odgonetnuti kako bi došli do cilja. Osim zagonetki na karti, u prostoru muzeja na različitim mjestima bili su postavljeni različiti tragovi također ispisani na pak papiru. Na jednom od tragova koji je ucrtan, tj. vidljiv i na karti, korišten je i logotip Edukacijskog odjela Muzeja Slavonije koji predstavlja kunu koja se omotala svojim repom. Kao pomoć pri izradi karte korišten je videozapis snimljen prilikom prolaska kroz muzejski prostor kojim su zabilježeni predmeti i smjer kretanja kroz muzej, kako bi se sve što preciznije moglo prenijeti na kartu. Format na kojem je izrađena karta je 60x45 cm, a izgled je prikazan na Slici 2.



Slika 2. Izrađena karta s blagom

U sklopu pripremanja za radionicu potrebno je bilo osigurati materijale za rad, kao i odabrati najpogodniji prostor u kojem bi se stvaralački dio radionice održao. Budući da se inače, ovisno o tipu radionice, one održavaju u prostoru samog

postava, atriju ili prostoru namijenjenom isključivo za radionice, odabran je prostor atrija u kojem su postavljeni radni stolovi i stolice te sav potreban materijal: pak papir, tuševi, pera, drveni štapići, olovke, ugljeni štapići. Ujedno je prostor atrija u kojem se nalazi glasovir prikazan i na karti (Slika 2) bio polazišna točka u prvoj potrazi učenika za skrivenim blagom. Radi lakšega snalaženja pri izradi svoje karte, svaka je skupina dobila i tlocrt muzeja.

Na početku radionice, prema planiranom sadržaju odvija se međusobno upoznavanje i opisivanje radionice. Prilikom razgovora s učenicima o blagu dolazimo do spoznaja da ono predstavlja nešto vrijedno i dragocjeno te kako muzejski predmeti skriveni u vitrinama također predstavljaju na taj način svojevrsno blago. Neki od učenika napominju kako su već sudjelovali u potragama za blagom te da igraju računalne igrice te tematike, a od filmova koji su im poznati ističu *Indiana Jones* i *Pirati s Kariba.* Nakon uvodnog dijela učenicima se predaje karta uz priču o tome kako je pronađena u prostoru muzeja i vodi do skrivenog blaga. Učenici međusobno određuju onoga koji će biti zadužen za čuvanje karte te kreću u potragu od polazišne točke u prostoru atrija – glasovira koji je naznačen na karti. Pored glasovira, naznačena je i prva zagonetka koju trebaju riješiti kako bi krenuli pravim putem, a ona glasi: *Budi oprezan, hodaj polako. Uspon ispred tebe, to nije lako. 28 stuba prijeći moraš tako.* Dakle, radi se o stubama kojima se moraju uspeti kako bi došli do sljedećeg traga, a za lakše rješavanje zagonetke ucrtane su i na kartu. Nakon što uspješno savladaju prvi zadatak, na karti ih čeka sljedeći trag: *Prvi trag bio je lak, hrabro dalje sada kreni. Iza ugla nađi znak, oštro desno odmah skreni.* Naime, nakon što su se popeli, učenicima se u prostoru muzeja nudi mogućnost odlaska pravo ili skretanja desno. Njihov zadatak jest skrenuti desno, gdje ih na jednoj od vitrina u izložbenom prostoru čeka novi trag također naznačen i na karti u obliku već spomenute kune koja predstavlja simbol Edukacijskog odjela. Nakon što pronađu taj trag, najprije djecu pitamo znaju li što taj simbol predstavlja te dajemo objašnjenje. Zatim djeca čitaju pronađeni trag sa simbolom kune na kojemu piše sljedeće: *"Kuda sada trebam poći?" pitanje te ovo muči. Da bi k cilju mog'o doći, pomoć je u staroj kući.* U izložbenom prostoru u kojem se nalaze izložena je i replika ljudske nastambe kako je izgledala u dalekoj prošlosti. Dakle, *stara kuća* iz posljednjeg traga odnosi se na tu nastambu, na čijem se zidu nalazi smotuljak sa oznakom "X" koji ne označava prolazak blaga, već sadržava sljedeći trag. Uz poruku *Pravo blago ovdje nije, mala to je bila šala. Lozinka se pak tu krije, dovest će te do finala.* U smotuljku se nalazi i poruka koju učenici moraju najprije dešifrirati kako bi shvatili njezino značenje. DV2 HR2BR2 R2TN1K2 PR8N2Đ1, N2 SV8M PUTU T1 SE SN2Đ1. Ispod nje naznačen je i način njezina dešifriranja – tako da se znamenka 1 zamijeni slovom I, znamenka 2 slovom

A te znamenka 8 slovom O. Kada uspješno dešifriraju poruku, učenici mogu iščitati *DVA HRABRA RATNIKA PRONAĐI, NA SVOM PUTU TI SE SNAĐI.* U jednoj od muzejskih prostorija nalaze se prikazi dvaju spomenutih ratnika iz vremena seobe naroda, do kojih učenici moraju doći kako bi otkrili sljedeći korak na putu do blaga. Na karti su im ucrtani predmeti u muzeju, kao što su razne posude i vrčevi izloženi u muzejskim vitrinama i na postoljima te ukrašena kost, koji služe kao orijentiri u potrazi pored kojih moraju proći na svome putu. Nakon što pronađu ratnike, pronalaze i novi trag, odnosno poruku: *Blago nađi, negdje je blizu. Plašit se nemoj, prebrodi krizu. Ogledalo iza križa nađi, iz sljedeće prostorije samo izađi. Dobro gledaj u svakom smjeru, ti saznat ćeš moju namjeru.* Učenici dobivaju zadatak pronaći ogledalo u prostoru muzeja kog kojeg ih čeka posljednji trag: *Vjeruj da ovdje nešto postoji, pronaći moraš gdje ono stoji. Iskrivljena slova čitat nećeš znati, papir ogledalu okreni, ono bi odgovor moglo dati.* Učenike ispod ovoga teksta još jednom očekuje šifrirana poruka koja se može iščitati samo u ogledalu. Nakon što okrenu papir ogledalu, pojavljuje se stoga dešifrirani tekst: *U prostor prethodni ti se vrati, na pitanje odgovor moraš znati!* i ispod njega zagonetka *Eto mene ispred vas, što sam ja već dobro znaš!*. Učenici se vrate u prethodnu prostoriju muzeja i u vitrini pronalaze odgovor, odnosno blago koje predstavlja pojas, tj. avarska pojasna garnitura pronađena u kasnom 8. stoljeću. Nakon pronalaska pitamo učenike smatraju li da pronađeno blago posjeduje vrijednost te mogu li svakidašnje stvari, poput pojasa, biti blago. Dolazimo do zaključka da su svi predmeti izloženi u muzeju vrijedni, kao i predmeti s kojima se svakodnevno susrećemo, budući da predstavljaju dio naše kulture.

S učenicima se vraćamo u prostor atrija, dijelimo ih u skupine u kojima će zajednički izrađivati vlastite karte prema odabranom predmetu iz postava muzeja. Još jednom objašnjavamo učenicima zadatak te ih obilazimo prilikom rada za vrijeme kojeg imaju mogućnost vraćati se u izložbeni prostor kako bi se podsjetili viđenoga. Nakon završetka rada, za koji je predviđeno vrijeme 30 minuta, skupine međusobno izmjenjuju karte i ponovno kreću u potragu za blagom. Kada sve skupine uspješno izvrše zadatak, zajednički se kreće u obilazak cijeloga postava, prilikom kojeg se s učenicima razgovara o svemu viđenomu. Učenici pritom objašnjavaju što im je najzanimljivije u postavu te zbog čega, postoji li nešto što im se ne sviđa ili nešto što ne razumiju.

Slika 3. Učenik zadužen za čuvanje karte na radionici

Slika 4. Učenici rješavaju zagonetke prilikom lova na blago

Prethodno opisanom radionicom održanom u Muzeju Slavonije pokazane su mogućnosti održavanja nastave, odnosno obrazovanja u muzeju. Također, prikazane su specifičnosti muzejskog u odnosu na školski pristup, čiji je detaljniji prikaz dan u Tablici 1. Unatoč činjenici da su djeca prisutna na radionici muzej posjetila u slobodno vrijeme, a ne u sklopu školskog posjeta, radionicu je moguće povezati i sa sadržajima Nastavnog plana i programa, dakle provesti u obliku izvanučioničke nastave likovne kulture. Ukupno trajanje radionice odgovaralo bi na taj način blok satu nastave, iako u muzeju ne postoje stroga vremenska ograničenja kao prilikom školskog sata. Također učenje u muzeju nije unaprijed određeno temama iz Nastavnog plana i programa, već se oslanja na predmete u muzeju koji pružaju neograničene mogućnosti, a upravo se i u ovoj radionici učenje odvijalo na temelju njih. Muzejski su predmeti korišteni kroz zabavu i igru za koje je već navedeno da su sastavni dio muzeja, a samim time muzejske pedagogije. Igra ima važnu odgojnu i obrazovnu ulogu omogućavajući nesvjesno učenje i spoznavanje informacija što je vrlo važno u radu s djecom (Brezinščak, R., 2015). Upravo je stoga igra traganja za skrivenim predmetom primijenjena u ovoj radionici prilikom koje se djeca slobodno kreću po prostoru muzeja vođena vlastitom znatiželjom u potrazi. Također, učenici u radionici samostalno istražuju muzejske predmeta i šifrirane poruka, uče otkrivanjem i stvaranjem što odgovara obilježjiima aktivnog učenja prema definicijama raznih autora (Šustek, I., 2016)

	Škola	Muzej
Obilježja	• raznolika ponuda sadržaja, mnogo nastavnih predmeta, općeobrazovni potencijal	• usmjerenost uglavnom na jedno područje i na jedan predmet, obrazovno potencijal konkretnog slučaja
Mediji	• udžbenici i bilježnice • medijska reprezentativnost određenog nastavnog predmeta	• predmeti i dokumenti • prisutnost originalnog predmeta

Logike učenja	• visok stupanj posredovanja
	• planirano stalno učenje
	  • kroz dulje vremensko razdoblje
	  • uz sustavno provjeravanje
	  • fokusiranje na međusobne veze i na općenito
	  • metodički promišljeno usvajanje znanja i iskustva
	• shvaćanje; usmjerenost na racionalno, kognitivno
	• kolektivno učenje od druge osobe u razredu
		• dominantnost autentičnog, osjetilnog iskustva
		• slučajno, površno učenje
		  • traje tijekom posjeta muzeju
		  • odvija se selektivno na temelju izloženih zbirki
		  • fokusiranje na pojedinačan "slučaj"
		• čuđenje i divljenje; usmjerenost na osjetilno
		• individualan obilazak, učenje vođeno interesom prema izloženim predmetima, visok stupanj slobode

Uvjeti djelovanja	• obvezno pohađanje nastave • vremenska ograničenja, raspored sati, tjedna zaduženja • postavljanje ciljeva, nastavni planovi, nastavni programi • školski sat se odvija kad je učitelj prisutan • sankcije • ispiti, ocjene • besplatna (uglavnom)	• dobrovoljan dolazak • nije propisano vrijeme boravka • posjetitelj odlučuje o ponudi • trajna prisutnost ponude originalnih predmeta koje posjetitelj dolazi vidjeti • posjet se naplaćuje (uglavnom)
Metode	• simuliranje i strukturiranje procesa razumijevanja, rasprave i djelovanja • (često) frontalna nastava • učenici sjede za stolom • učenici imaju određeno, fiksno mjesto	• usmjeravanje pogleda na nešto posebno, simuliranje procesa slušanja i gledanja • grupiranje oko izložbenih predmeta • učenici uče u pokretu • učenici određuju sami svoju blizinu i udaljenost prema predmetu, pedagogu/-inji i suučenicima
Učenje	• stalno učenje • formalno učenje • učenje kojim upravlja druga osoba • rutina • objašnjavanje	• nestalna ponuda učenja • spontano učenje • osoba uči sama • doživljaj • iskustvo

Tablica 1. Različitost obilježja muzejskog i školskog obrazovanja

Zaključak

Premda školske i muzejske ustanove imaju zadaću obrazovati, način na koji tu zadaću ispunjavaju uvjetovan njihovom organizacijom uvelike ih razlikuje. Škole predstavljaju zatvorene ustanove namijenjene određenim korisnicima, dok su muzeji otvoreni prostori dostupni širokoj javnosti. Uz to, školski je sustav unaprijed predodređen prema brojnim kriterijima kao što su trajanje školskog sata, raspored sati, trajanje cjelokupnog školovanja, kriteriji ocjenjivanja itd., dok su muzeji po tom pitanju fleksibilni. Osobe zadužene za obrazovanje, kao i način prenošenja znanja u ove dvije institucije također se razlikuju. Učitelji u školama služe se tekstovima i slikama u udžbeniku, najčešće prilikom frontalne nastave, gdje su učenici pasivni sudionici, dok je u muzejima omogućeno aktivno korištenje stvarnih predmeta koji pružaju drukčiji doživljaj. U ovome radu, predstavljanjem radionice održane u Muzeju Slavonije, opisano je upravo aktivno korištenje muzeja i igra kao metoda kojom učenici uče, a da toga zapravo nisu svjesni.

Literatura

Brešan, D. (2012). *Komunikacija i zaštita dječjih likovnih radova u školi.* Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Brezinščak, R. (2016). Animacijski muzejski sadržaji – okvir prepoznatiljivosti muzeja. *Informatica museologica,* 45-46, 161-167

Dengel, S., Dreykorn, M., Grüne, P., Hirsch, A., Kunz-Ott, H., Neukirchen, V., Oehms, L., Wagner, E. škola@muzej – priručnik o suradnji. www.icom-croatia.hr. Preuzeto 18.1.2017. s: http://www.icom-croatia.hr/wp-content/uploads/2011/11/skola-i-muzej-prirucnik-o-suradni.pdf

Detling, D. Uloga muzejskog pedagoga u muzejskoj komunikaciji na konkretnom primjeru Muzeja Slavonije. www.academia.edu. Preuzeto 24.7.2017. s: https://www.academia.edu/5084353/Uloga_muzejskog_pedagoga_u_muzejskoj_komunikaciji_na_konkretnom_primjeru_Muzeja_Slavonije

Detling, D. (2010). Izvanučionička nastava u Muzeju Slavonije. *Povijest u nastavi,* 2 (16), 259-269

Gob, A., Drouguet, N. (2007). *Muzeologija. Povijest, razvitak, izazovi današnjice.* Zagreb: Izdanja Antibarbarus.

Petrač, L. (2015). *Dijete i likovno umjetničko djelo.* Zagreb: Alfa.

Šustek, I. (2016). Aktivno učenje u kontekstu odgoja i obrazovanja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja,* 3, 99-10.

ACTIVE LEARNING IN A MUSEUM

Abstract

A museum represents a cultural institution originating from the antique period. From its beginning until today the definition of a museum has changed considerably, and thus the tasks that it is expected to fulfil. However, one of the tasks connected to the museum from its very beginning is the educational one, present to a greater or lesser extent. Although education appears in the first museum definitions, it was not present in practice until the beginning of the last century. Then, with the introduction of pedagogy in the museum institutions, special sections are being set up and museum educators employed for the purpose of education in the museum. However, museum educators' responsibility, besides providing education in the museum, is also promoting it and for this reason many modern museum educational forms were created along with the earlier only known exhibition tour. One of those modern forms are workshops that have shown to be extremely interesting, especially for children. So, the museum audience present at workshops and also generally speaking in the museum are mostly children, whether it is an organized school visit or the one done in free time.

The aim of this paper is to show possibilities and particularities of education in a museum by presenting educational and entertaining workshop "Treasure hunt" held at the Museum of Slavonia for children above 9 years of age. The workshop was held under the leadership of a student from the Faculty of Education for the purpose of graduate thesis research and under the mentorship of the museum educator. A group of children that participated in the workshop visited the museum in their free time. However, considering the fact that the topic of the workshop is applicable in the curriculum, it is possible to carry out the workshop within an organized school visit in the form of out-of-school teaching. Related to that the paper presents the comparison between school and museum way of work related to education.

Keywords: museum, education, museum educator, workshops, school

OBLIKOVANJE STRUČNIH TEKSTOVA U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU UMJETNIKA (PODRUČJE KAZALIŠTA I FILMA)

Nina Žavbi Milojević
Akademija za kazalište, radio, film i televiziju
Sveučilište u Ljubljani
Slovenija

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 378(792+791.4)

Sažetak

Rad pokušava prikazati metodu poučavanja oblikovanja stručnih (pisanih i govorenih) tekstova na Akademiji za kazalište, radio, film i televiziju Sveučilišta u Ljubljani u okviru Katedre za govor. Cilj je rada pomoću prikaza pregleda nastavnih predmeta, sadržaja, izvedbe predavanja i vježbi te kratkih izvadaka iz intervjua sa studentima pokušati dokazati da je studentima umjetničkih smjerova potrebno obrazovanje na području oblikovanja stručnih tekstova te da je, prije svega, značajna njegova praktična uporaba. Prikazat ćemo da sadržaje treba prilagođavati pojedinim profilima umjetnika. Mislimo da i na poslijediplomskim studijima studentima treba ponuditi usmjerenja koja im omogućavaju nastaviti tamo gdje su na dodiplomskim programima stali.

Profili koje poučavamo su glumac, kazališni redatelj, dramaturg, filmski redatelj, snimatelj, montažer i magistar govora. U prošlosti su studenti često izražavali svoju nesposobnost pri oblikovanju stručnih tekstova, zato za sve studente naše Akademije na prvoj godini dodiplomskog studija izvodimo predmet Jezik i govor 1, koji bi ih trebao upoznati s osnovnim načinima oblikovanja stručnih tekstova: pisanje dobrih stručnih tekstova (ocjena predstave i filma, dramaturgijska analiza i ostali radovi za kazališni list, intervju, seminarski i diplomski radovi …) s naglaskom na obliku teksta, sadržajnoj strukturi, terminologiji i pravopisu; upoznavanje s jezičnom opremljenošću (rječnici, gramatike i jezični savjetnici na internetu) i njezinom uporabom; pripreme za dobar govorni nastup – prepletanje sadržaja i ovladavanja neverbalnih sredstava komunikacije (vizualnih i zvučnih); upoznavanje s različitim socijalnim i funkcionalnim stilovima jezika i razumijevanje konteksta njihove uporabe te osvještavanje važnosti razvijanja stručnog jezika (terminologija pojedine struke). Predmet je zasnovan tako da potiče rasprave i kritičko razmišljanje – studenti usmjeravaju tijek poučavanja s obzirom na svoje predznanje i individualne potrebe, a stečena znanja mogu nadograditi i u drugim predmetima na UL AGRFT te na poslijediplomskom studiju Oblici govora. U radu će također biti prikazano kako bi, prema kritičkom mišljenju studenata, bilo moguće nadograditi i usavršiti model obrazovanja.

Ključne riječi: umjetnost, visokoškolsko obrazovanje, oblikovanje stručnih tekstova, pisani i govoreni tekstovi

Uvod

Akademija za kazalište, radio, film i televiziju Sveučilišta u Ljubljani slavila je prošle godine (2016.) 70. godišnjicu postojanja. Kao i inače u takvim prilikama, ta je važna obljetnica pravi trenutak da razmislimo što je Akademija u tom periodu postigla, što je u odnosu na svoje početke sačuvala i što promijenila. Ujedno, to je dobra prilika da razmislimo koje su promjene na studij umjetničkih smjerova utjecale blagotvorno, pozitivno, a koje ne. Godine 1946. započela je Akademija svoje djelovanje kao Akademija za umjetnost glume (AIU) i tek je 1963. godine dobila današnji naziv (AGRFT), što znači da je na početku obrazovala samo glumce, a tek poslije i druge umjetničke profile, što je, naravno, povezano s povijesnim promjenama i promjenama u vezi s umjetnošću. Neki pozivi, za koje je danas moguće obrazovati se na AGRFT, u prošlosti uopće još nisu postojali te su se postupno oblikovali razvojem umjetnosti i različitih umjetničkih područja (npr. poziv kazališnog lektora, dramaturga itd.). *Akademija se uvijek odazivala na društvene, kulturne, tehnološke i druge situacije, kako javno, tako i unutar studijskih sadržaja* (Podbevšek, K., 2016, 48-49). Stoga su se studijski programi u prošlosti mijenjali, a prije svega dodavali.

Velike promjene studijskih programa donijela je tzv. bolonjska reforma koja je na AGRFT bila uvedena u studijskim godinama 2008./2009. i 2009./2010., kada se povećao broj studijskih programa, a osobito drugostupanjskih (Lukan, B., 2016). Akademija za kazalište, radio, film i televiziju Sveučilišta u Ljubljani obrazuje danas studente različitih studijskih usmjerenja na trima odjeljenjima: na Odjeljenju za kazalište i radio, Odjeljenju za film i televiziju te Odjeljenju za dramaturgiju i scenske umjetnosti. Studij se na svim trima odjeljenjima odvija na prvom i drugom stupnju.

Na Odjeljenju za film i televiziju po bolonjskoj su reformi program prvog stupnja proširili te tako poučavaju tri različita smjera: Montažu, Režiju i Snimanje, dok je na drugom stupnju moguće studirati na dvama magistarskima programima: Filmsko i televizijsko stvaranje te Filmski i televizijski studiji. Prvi program ima šest smjerova: Filmska režija, Televizijska režija, Snimanje, Montaža, Scenaristika i Produkcija (Šmid, I., 2016).

Na Odjeljenju za kazalište i radio obrazuju se na dodiplomskom studiju budući dramski glumci i kazališni redatelji. Prilikom bolonjske reforme uveli smo na Odjeljenju za kazalište i radio pored ostalih programa poslijediplomskoga studija (Dramska gluma, Kazališna i radijska režija, Scensko oblikovanje i Umjetnost pokreta) na Katedri za govor novi poslijediplomski studijski program,

Oblici govora, koji se sastoji od dvaju smjerova (Oblikovanje govorenih tekstova i Govorno izražavanje, gdje govorno obrazovanje ne ograničavamo isključivo na umjetničke pozive, već ga izvodimo i za neumjetničke koji su na različite načine povezani s umjetnošću, kulturom, literarnim odgojem i sl. *S obzirom na to da nas neki bivši studenti informiraju kako stečeno znanje i vještine uspješno uporabljuju, nadograđuju, prilagođavaju svojim radnim prilikama te da neki čak nastavljaju studij govora na doktorskom stupnju, možemo reći da se je svijest o potrebi učenja govornih spretnosti (ne samo retorike) ojačala* (Podbevšek, K., 2018, 48).

Na Odjeljenju za dramaturgiju i scenske umjetnosti poučavaju na drugom stupnju program Dramaturgija i scenske umjetnosti koji sadržajno nastavlja istoimeni prvostupanjski studijski program.

Na Akademiji nastojimo očuvati takoreći nemoguću ravnotežu između umjetnosti i znanosti, između vještine i metafizike, između kazališta i filma, između teorije i prakse, između blagostanja i siromaštva, između stiske i euforije (Lukan, B., 2016, 8).

Jezik i govor pri poučavanju različitih umjetničkih profila

U radu nastojimo prikazati kako na AGRFT poučavamo jezične i govorne sadržaje, pri čemu se detaljnije ne usmjeravamo na govorno obrazovanje glumaca i kazališnih redatelja koji se (prije svega) sa scenskim govorom susreću tijekom svih godina obrazovanja.[75] Na AGRFT po bolonjskoj reformi poučavamo jezik i govor na svim studijskim programima u prvom semestru dodiplomskog studija. Studenti Dramske glume i Kazališne režije bave se govorom koji je pored pokreta njihovo osnovno sredstvo umjetničkog izražavanja kako teoretski, tako i praktično, sistematičnije na svim godinama dodiplomskog studija u okviru predavanja i vježbi profesora s Katedre za govor te također u okviru njihova osnovnog predmeta Dramska gluma, gdje pored mentora surađuju i pedagozi s drugih područja.

Na različitim studijskim smjerovima jezik se poučava na različitim razinama, iz različitih perspektiva te s različitim sadržajnim ciljevima. Umjetnički su studiji, prema našem iskustvu, u usporedbi s nekim više teoretski usmjerenim studijima, posebni po tome što zahtijevaju veću povezanost teorije i prakse, a također

75 Detaljnije je o poučavanju i proučavanju scenskoga govora na AGRFT autorica rada pisala u članku pod naslovom *Teaching and researching stage speech (connecting theory and practice, science and art)* te u suradnji s Karolinom Vrban Zrinski u *Teaching language and speech of stage acting (ADU in Zagreb and AGRFT in Ljubljana).*

i stalno "dokazivanje" povezanosti tih dviju grana. Čak i prije nego mi profesori prvi put stupimo u predavaonicu i detaljnije upoznamo studente prvih godina, moramo razmisliti kako ćemo im argumentirati važnost te tematike za njihov budući poziv. S tim se pitanjem suočavamo, prije svega, pri predmetu koji u ovom radu želimo detaljnije predstaviti. Radi se o predmetu Jezik i govor 1 koji slušaju svi studenti 1. godine AGRFT. Studenti umjetničkih studija, prema našem iskustvu, moraju biti posebno svjesni važnosti obrađivanih sadržaja za svoje profesionalno djelovanje ako želimo da su dovoljno motivirani. U suprotnom ih predmeti manje zanimaju i posljednično se te predmete slabije nauči. Predmet Jezik i govor 1 sastavljen je od više "podpredmeta", tako studenti različitih studijskih programa slušaju različite kombinacije predmeta:

- Uvod u scenski govor
- Fonetika
- Osnove sociolingvistike i pragmatike
- Oblikovanje stručnih tekstova

U prezentacijskim zbornicima sveučilišnih studijskih programa prvog stupnja navedeni su sadržaji pojedinih predmeta koje pohađaju studenti konkretnog studijskog programa. Sadržaj predmeta Jezik i govor 1 konkretiziran je ovako:

Osnove sociolingvistike i pragmatike:

Međusobna ovisnost jezika i društvenih prilika, odraz jezičnih interferencija u umjetničkom jeziku, višejezičnost u kazalištu, drugim medijima, stilovi slovenskoga jezika, preklapanje jezičnih stilova, novi jezici (internetni, SMS); filozofija jezika, utjecaj različitih okolnosti na jezik/govor, doslovno i posredovano značenje, tekstualne i scenske, filmske, radijske, televizijske okolnosti, djelovanje i odaziv (umjetničkog) posredovanja naslovitelju, šumovi u komunikaciji;

Uvod u scenski govor:

Analiza studentova govornog idiolekta u slobodnom govoru, čitanju, ortoepija u praktičnoj uporabi, osvješćivanje vlastitoga izgovora, usmjereno slušanje sebe i drugoga, razvijanje i ostvarivanje govorne mašte, usklađivanje zvučnih i vizualnih elemenata govora u scenskim situacijama;

Fonetika:

Interdisciplinarnost fonetike, akustična i artikulacijska fonetika, osnove psiholingvistike, fonologija;

Oblikovanje stručnih tekstova:

Gramatička, ortoepska, pravopisna norma, osnove retorike, tehničko oblikovanje tekstova, tipologija tekstova, terminologija s područja kazališta, lutaka, filma, televizije, radija.

(Prezentacijski zbornik sveučilišnog studijskog programa prvog stupnja Dramaturgija i scenske umjetnosti, 2016)

Studenti Kazališne režije slušaju predavanja iz Osnova sociolingvistike i pragmatike te Uvoda u scenski govor; studenti Dramske glume predavanja iz Uvoda u scenski govor, Osnova sociolingvistike i pragmatike te Fonetike; studenti Odjeljenja za film i televiziju te studenti Dramaturgije i scenskih umjetnosti predavanja iz Osnova sociolingvistike i pragmatike te Oblikovanja stručnih tekstova. U svojemu se radu bavimo, prije svega, predmetom Oblikovanje stručnih tekstova.

Jezik i govor za studente prvih godina Odjeljenja za film i televiziju te Dramaturgije i scenskih umjetnosti

Predmet Oblikovanje stručnih tekstova pohađaju studenti Odjeljenja za film i televiziju (Filmska režija, Montaža, Snimanje) i Odjeljenja za dramaturgiju i scenske umjetnosti.

Na internetskoj je stranici AGRFT[76] pri predstavljanju prvostupanjskih studijskih programa na Odjeljenju za film i televiziju zapisano da se diplomirani studenti *suočavaju s izazovima vlastite kreativnosti te postizanja profesionalnih tehnoloških standarda. Sukladno izabranom smjeru studija, osposobljavaju se za samostalan kreativni i stručni rad pri izvedbi dokumentarnog filma, igranog filma, televizijske drame, televizijskih emisija različitih stilova i drugih oblika audiovizualnih djela. Program je oblikovan tako da omogućava aktivan kontakt s profesionalnom audiovizualnom okolinom*. U prezentaciji nije eksplicitno zapisano da pišu odgovarajuće stručne tekstove, no jasno je da profesionalci s područja filma i televizije moraju poznavati osnove oblikovanja stručnih tekstova jer neki će ih stvarati sami, dok će ih drugi dobivati – prosuđivati, razmišljati o njihovoj relevantnosti te ih kritički vrednovati. Pri nastanku nastavnog plana predmeta i njegove dispozicije imali su pedagozi u mislima prije svega to koji su sadržaji značajni za određeni profil umjetnika – za studente filma i televizije čini se da su važni stručni tekstovi: in-

76 https://www.agrft.uni-lj.si/sl/studij

tervjui, filmske kritike, scenariji, okrugli stolovi i sl. Važna je kako pisana, tako i usmena izvedba te vrste tekstova.

Pri predstavljanju studijskog programa Dramaturgija i scenske umjetnosti zapisano je da je program *koncipiran tako da slušatelji na prvom stupnju studija dobiju sva potrebna teatrološka znanja koja ih osposobljavaju za obavljanje praktičnih dramaturških poslova u kazalištima i srodnim ustanovama, na radiju, filmu i televiziji, za teoretsko-istraživački i arhivski rad u kazalištima i njima srodnim institucijama te osnovna znanja koja su potrebna za pisanje različitih dramskih tekstova, od umjetničkih tekstova (različiti dramski stilovi) do drugih kritičkih i publicističkih članaka za stručnu javnost i masovne medije.* U *Prezentacijskom zborniku sveučilišnoga studijskog programa Dramaturgija i scenske umjetnosti* spominje se, kao jedan od osnovnih ciljeva programa i kompetencija koje bi diplomirani studenti morali steći*, da stručno znanje izražavaju u pisanom i usmenom obliku te ga kritički reflektiraju i vrednuju* (2016, 2), a što je ujedno i osnovna zadaća predmeta Oblikovanje stručnih tekstova u okviru krovnog predmeta Jezik i govor 1. Već iz samih prezentacija programa, prije svega Dramaturgije i scenskih umjetnosti, jasno je da će studentima znanja iz oblikovanja stručnih tekstova itekako dobro doći. I stručnjaci koji su pripremali nastavni plan predmeta Oblikovanje stručnih tekstova predviđali su da su prije svega studentima Dramaturgije i scenskih umjetnosti sadržaji predmeta najpotrebniji, prije svega obrada različitih vrsta stručnih tekstova kao što su kritika, dramaturška analiza, stručni tekstovi za kazališne listove, intervju, okrugli stol i sl. Svi stručni tekstovi mogu biti kako u pisanom, tako i u usmenom, odnosno govornom obliku, stoga su im također potrebna znanja iz govornog nastupanja. Praksa nam također pokazuje da su potrebna i ona znanja koja kao potrebna prepoznaju i sami studenti.

Kod predmeta Jezik i govor 1 studenti bi morali (prema nastavnom planu) steći sljedeće kompetencije: *proširivanje i produbljivanje znanja o fenomenu jezika i govora općenito, razumijevanje međusobne povezanosti jezika i društvenopolitičkih, ekonomskih, kulturnih, tehnoloških datosti, prepoznavanje osobitosti umjetničkog jezika i govora, osposobljavanje za uporabu ortoepije i pravopisa pri oblikovanju govorenih i pisanih tekstova, učinkovito i s obzirom na okolnosti odgovarajuće pisano i govorno oblikovanje stručnih tekstova*. Cilj postižu i upoznavanjem i uporabom različitih jezičnih priručnika (*Slovenski pravopis*, *Rječnik slovenskoga književnog jezika*, internetske stranice Fran, Gigafida itd.), jezičnih internetskih savjetnika i sl. Između ostaloga, studentima želimo posredovati znanja i poznavanje različitih računalnih i internetskih alata za pomoć korisnicima stručnoga jezika koji će im ubuduće pomoći u stvaranju što boljih stručnih tekstova Potičemo ih da uporabljuju rječnike i terminološke priručnike (npr. *Kazališni terminološki*

rječnik) te im predstavljamo suvremenu literaturu s područja pravopisa, ortoepije, sociolingvistike i sl. Glavni je cilj predmeta sposobnost oblikovanja pisanih i govorenih stručnih tekstova, sposobnost uporabe priručnika i internetskih izvora, što postižemo tako da na vježbama u praksi isprobamo sve spomenute priručnike i internetske alate.

Izvođenje vježbi na predmetu Oblikovanje stručnih tekstova

Svake se godine na oba programa u prvu godinu upisuje približno dvadeset studenata – tako se vježbe mogu odvijati uz stalnu komunikaciju između pedagoga i studenata te među studentima samima. Komunikacija, suradnja, izražavanje vlastitog mišljenja i suočavanje istoga s mišljenjima drugih temeljni su dio predmeta, kao i, prema našem mišljenju, kvaliteta vježbi. Studenti obaju umjetničkih programa osposobljavaju se za stvaranje prije svega onih stručnih tekstova koje će u svom profesionalnom djelovanju trebati, npr. filmska i kazališna kritika/ocjena, seminarski i diplomski rad, intervju, dramaturgijska analiza i ostali prilozi za kazališni list. Tekstove bi se morali naučiti stvarati u pisanom obliku te ih poslije i govorno predstaviti. Na vježbama se detaljnije bavimo kazališnom i filmskom ocjenom te seminarskim i diplomskim radom, tekstovima koje će morati pisati svi studenti, bez obzira gdje će u budućnosti biti zaposleni. Pored toga, čitamo tekstove u različitim medijima kako pisane, tako i govorene (radio, televizija, tiskani mediji, tekstovi na internetu) te o njima kritički raspravljamo, razmišljamo o jeziku suvremenih tekstova koje stvaraju i studenti sami – jezik SMS-ova, elektroničke pošte, blogova, tvitova. Pogledamo i različite govorene stručne tekstove i analiziramo ih te utvrđujemo što su karakteristike dobrih govorenih stručnih tekstova. Analizirajući pojedine tekstove studenti stječu znanja iz pravopisa, ortoepije, nauče osnovna pravila stvaranja stručnih tekstova (s obzirom na sadržaj, jezik i oblik), razumijevanja različitih okolnosti pri stvaranju tekstova, poznavanja i odgovarajućeg odabira socijalnog i funkcionalnog stila jezika i sl.

Način obrade konkretnog pedagoškog sadržaja predstavljamo na primjeru razmatranja kritike, odnosno ocjene. Pri obradi kritika vježbe uvijek započinjemo čitanjem različitih kritika iz različitih medija – kako u dnevnim novinama, tako i u specijaliziranim stručnim revijama, npr. *Ekran: revija za film i televiziju* te iz raznih internetskih izvora. Karakteristike stručne kritike studentima ne kažemo unaprijed, već ih otkrivamo zajedno. Nakon čitanja različitih tekstova koji su definirani kao kritike zajedno zaključujemo jesu li ti tekstovi zaista kritike ili su možda nešto drugo. Pitamo se također radi li se tu o stručnoj kritici ili ne i tako

utvrđujemo što tekst definira stručnim. Studenti sami utvrđuju da se radi o tekstovima u kojima je uporabljeno stručno nazivlje – terminologija, da je autor toga teksta stručnjak (pritom ujedno diskutiraju tko je stručnjak koji bi trebao pisati filmsku ili kazališnu kritiku), da je tekst objavljen tamo gdje očekujemo stručnu kritiku (i pitamo se gdje je to – detaljnije diskutiraju o kritikama na internetu), da je tekst i jezično i oblikovno prikladan, da je vidno da autor vrednuje, ali na stručno argumentiran način. U svakoj studijskoj godini sukobljavaju se različita mišljenja – studenti različito razumiju koliko bi kritički tekst morao izražavati vrednovanje autora kritike (prije svega, kod tog se pitanja rasplamsavaju rasprave u kojima često osnovana, dijametralno različita mišljenja potiču konstruktivne rasprave o objektivnosti i subjektivnosti kritike i konstatacije da u vrednovanju umjetnosti nikada ne možemo biti potpuno objektivni), tko je (po svojoj naobrazbi i kompetencijama) dobar pisac kritika i kako bi dobra kritika trebala biti zapisana (sadržajna, jezična i oblikovna struktura). Nakon čitanja kritika i diskusije definiramo, pedagog i studenti zajedno, što su osnovna obilježja kritike kao tekstualne vrste, nakon toga predavač predstavi studentima tvrdnje nekih autora koji se detaljnije bave kritikom. Svake godine studenti zaključe da su i sami došli do sličnih zaključaka kao i spomenuti autori. Na jednak način sažeto ponovimo osnovna obilježja stručnih tekstova i pritom uvedemo pojmove funkcionalni socijalni stilovi jezika. U drugom dijelu obrade stručne kritike studenti sami napišu kritiku umjetničkog djela po svom izboru, uvažavajući pritom ono što su naučili. Na narednim vježbama čitaju svoje zapisane tekstove, analiziraju ih, uz pomoć profesora komentiraju kako s gledišta sadržaja, tako i jezika i oblika. Tematiku stručne kritike obrađujemo na vježbama dvaput.[77] Svake godine iznova opažamo da je obrada kritike studentima najzanimljivija, stoga bismo joj željeli posvetiti još više vremena.

Pored stvaranja dobrih pisanih tekstova, kod svih je "podpredmeta" Jezika i govora 1 naglasak i na govornim tekstovima. Uostalom, predmet poučavamo mi, pedagoginje, zaposlene na Katedri za govor, koje se u svojim istraživanjima većim dijelom bavimo scenskim govorom. Kod Oblikovanja stručnih tekstova s govorenim se tekstovima susrećemo prije svega u smislu usmenih predstavljanja stručnih tekstova koje smo već oblikovali u pisanom obliku. Značajna je njihova govorna izvedba, i to s gledišta zvučnosti jezika (prozodijska sredstva govora: intonacija, registar, boja glasa, stanke, glasnoća govora itd.) te vizualnih neverbalnih sredstava govora (mimika, geste, kretanje u prostoru itd.). Već je sama

77 Pri predmetu Oblikovanje stručnih tekstova imamo 15 vježbi po dva sata u prvom semestru prve godine.

koncepcija vježbi takva da studenti što više govore – sučeljavaju mišljenja, objašnjavaju i argumentiraju svoje razumijevanje obrađivanih sadržaja. Već za vrijeme same obrade novih pojmova studenti cijelo vrijeme govorno nastupaju. Govornog nastupa dotičemo se, osim toga, i teoretski – pregledom osnovnih pojmova retorike (njezine povijesti, različitih suvremenih teorija itd.), fonetike, fonetike teksta i sl., razgovaramo i o suzbijanju treme. Poneki stručni tekstovi kojima se bavimo često su oblikovani samo ili prije svega u usmenom obliku, npr. okrugli stol, intervju i sl. i njihov ispit, završni seminarski rad koji moraju braniti usmeno pred profesorom i kolegama, usmjeren je provjeravanju stvaranja pisanog ili govorenog stručnog teksta. Budući da je seminarski rad stručni tekst koji određuju oblikovna, sadržajna i jezična pravila, studenti moraju tih pravila biti svjesni te ih pri radu uvažavati. Prilikom pisanja rada usvoje ih i utvrde (zajedno s profesorom koji rad pregleda te im doda napomene i preporuke, nakon čega ga studenti isprave) koje praznine u svom znanju i vještinama moraju popuniti. Za usmenu prezentaciju seminarskoga rada imaju petnaest minuta vremena, pritom moraju paziti na sadržaj izrečenoga koji bi morao biti zanimljiv, za ostale studente nov i predstavljen tako da uvažava onoga kojemu je namijenjen, njegovo predznanje, zanimanje te da uvažava načela stvaranja dobrih govorenih stručnih tekstova (književno-umjetnički stil jezika, prikladna terminologija, uporaba učinkovitih vizualnih neverbalnih i prozodijskih sredstava govora). Nakon prezentacije studenti se samoocijene – iskažu koje su unaprijed postavljene ciljeve u svom govoru postigli te što im, po njihovu mišljenju, nije uspjelo; nakon toga publika – kolege komentiraju nastup pomoću kriterija koje su postavili na početku – pokušaju što objektivnije vrednovati kvalitete i nedostatke nastupa. Cilj je takvog vrednovanja vježba u (samo)ocjenjivanju, slušanju, usmjerenom promatranju itd., a ujedno je glavni cilj utvrđivanje govornih kvaliteta i nedostataka pojedinca koje je tek nakon detekcije moguće razvijati, poboljšavati i korigirati. Tek na kraju profesor analizira govorni nastup i ocijeni ga. Više vremena potrošimo za evaluaciju nego na sam nastup, što je, po našem mišljenju, potrebno ako želimo govornim nastupima postići cilj koji smo postavili – on je izrazito longitudinalan i ne završava na kraju semestra, već studentima daje alate pomoću kojih će moći samostalno napredovati. Želimo ih naučiti kako promatrati i slušati sebe i druge te tako ih navesti da iz nastupa u nastup napreduju.

Analiza predmeta Oblikovanje stručnih tekstova

Na kraju svakog semestra obavimo analizu izvođenja predmeta, čime želimo dobiti povratnu informaciju o kvaliteti izvedenoga (kvaliteta predavača, zanimljivost obrađivane tematike, znanja koja su studenti stekli) te o nedostatcima (kojih je sadržaja bilo previše, a kojih premalo, što je studentima nedostajalo). Zanimljivo je da u svakoj studijskoj godini dobivamo prilično različite rezultate, bar što se tiče obrađivanih studijskih sadržaja koji, međutim, moraju pratiti prihvaćeni nastavni plan, no u okviru kojega mogu dijelom varirati. Uspoređujemo li dobivene rezultate anketa dosadašnjih različitih studijskih godina i različitih generacija, utvrđujemo da se ne mijenja ocjena predavača, ali zato studenti različito vrednuju važnost različitih studijskih sadržaja i različito ocjenjuju koji bi sadržaji dodatno morali biti uključeni u predmet Jezik i govor 1. U anketama u studijskoj godini 2016./2017. bilo je zanimljivo da su prije svega studenti Dramaturgije i scenskih umjetnosti željeli više sadržaja koji su povezani s predmetima koje slušaju njihovi kolege na Dramskoj glumi – nedostajao im je, prije svega, veći naglasak na samoj tehnici govora (npr. vježbe iz artikulacije i tzv. govorne mašte).

Ako gledam iz svoje perspektive: veselile bi me govorne vježbe slične onima koje imaju glumci – i općenito više govornih nastupa, ne samo pred kolegama, možda čak i pred širom "publikom". (Studentica prve godine Dramaturgije i scenskih umjetnosti)

U svakom slučaju, pokazalo se da je sve veći naglasak predmeta na govorenim stručnim tekstovima i na (samo)analizi govornih nastupa korak u pravom smjeru. Razlog da studenti trebaju više vježbi iz govornog nastupanja nego iz stvaranja pisanih tekstova možda je u prethodnom obrazovanju. Naime, svake godine kažu da su se, doduše, u osnovnim i srednjim školama, mnogo bavili pravopisom i sintaksom, a vrlo malo samim govorom, a ako su se time i bavili, onda su se uglavnom bavili ortoepijom (dakle, normativnom stranom govora), a ne govornom realizacijom. Iako je suvremena nastava slovenskoga jezika u školama, uspoređujemo li je s prošlošću, sve više usmjerena na govor (i izborni predmeti retorike), jasno je da je on još uvijek zapostavljen. Stoga je od iznimne potrebe za profile koji će se mnogo baviti govornim nastupanjem kako na dodiplomskim, tako i na poslijediplomskim programima, nuditi predmete koji studente pripremaju za kvalitetno stvaranje govornih tekstova.

U studijskoj se godini 2016./2017. pri redovnoj godišnjoj analizi u koju su bili uključeni svi studenti pokazalo da su studenti različitih smjerova studija imali vrlo različita predznanja. Vrlo bogata znanja imali su prije svega studenti Dramaturgije i scenskih umjetnosti i još poneki pojedinci, zato bi oni željeli još više sati

kritičkih diskusija, a manje obrade osnovnih sadržaja kao što su npr. sadržajno, jezično i oblikovno tvorenje seminarskog i diplomskog rada (npr. osnovna pravopisna pravila, pravilno navođenje literature i citiranje, oblikovno uređivanje stručnog teksta itd.) koje bi, međutim, neki studenti slabijega predznanja željeli obrađivati čak i detaljnije. Na temelju višegodišnjih analiza možemo zaključiti da je najveći problem pri poučavanju općeg predmeta kao što je Oblikovanje stručnih tekstova koji udružuje studente različitih studijskih programa i smjerova upravo u tome da udružuje studente tako različitog predznanja i zanimanja da je veoma teško uravnotežiti vježbe pa je predmet za neke uvijek premalo, a za druge previše zahtjevan. Stoga je potrebno stalno tražiti ravnotežu između osnovnog i zahtjevnijeg nivoa, a pritom je važno uzeti u obzir i činjenicu da se generacija od generacije razlikuje. Pri poučavanju je zato potrebna određena doza prilagodljivosti pedagoga.

Zaključak

S tzv. bolonjskom reformom Katedra za govor obnovila je stare i uvela neke nove predmete. Pedagozi su, naime, ustanovili da neki sadržaji u dotadašnjem programu nastavnih predmeta nedostaju, a nužni su za obrazovanje umjetničkih profila. Jedan od tih sadržaja bilo je i oblikovanje stručnih tekstova koje se onda počelo poučavati kao poseban predmet. Praksa je, naime, pokazala da studenti imaju teškoće pri pripremi pisanih stručnih tekstova, npr. pri pisanju seminarskih i diplomskih radova. Pored toga, neki su studiji na AGRFT takvi da zahtijevaju poznavanje različitih stručnih tekstova i njihovo oblikovanje – prije svega studijski program Dramaturgija i scenske umjetnosti.

Nakon gotovo desetljeća poučavanja predmeta koji je bio predmet analize ovoga rada ustanovili smo da je poučavanje oblikovanja dobrih stručnih tekstova, kako pisanih, tako i govorenih, vrlo značajno za sve umjetničke profile. I ankete sa studentima pokazuju da se obrađivani sadržaji studentima čine izuzetno važnima, posebice oni stručni tekstovi koje će ubuduće pri svom stručnom radu češće upotrebljavati, neki čitati, drugi pak pisati ili govorno analizirati. Studenti sve češće izražavaju potrebu za detaljnijom obradom govorenih stručnih tekstova, a sami na sebi uočavaju upravo pri govoru manjkavo znanje. Pedagozi registriraju vrlo različito predznanje kod studenata, što u velikoj mjeri otežava poučavanje i zahtijeva pedagogovu prilagodljivost kako u metodama, tako i u diferencijaciji sadržaja. Učinkovitom se pokazala uporabljena metoda poučavanja koja obrađivanim sadržajima pristupa problemski, raspravom i vježbama, a ne u obliku

frontalnih predavanja koja bi ostajala na teoretskom nivou. Tako su studenti više motivirani i više nauče te su opremljeni alatima koje mogu iskoristiti u daljnjem (samo)obrazovanju.

Značajno nam se čini i to da osnove koje steknu pri oblikovanju stručnih tekstova mogu razvijati i u drugim predmetima koje nude različiti studijski programi na UL AGRFT (npr. Dramaturgijski praktikum na studijskom programu Dramaturgija i scenske umjetnosti te Scenaristika na studijskom programu Film i televizija), a isto tako, i na poslijediplomskom stupnju studija (npr. Oblici govora na Katedri za govor te Scenaristika na Odjeljenju za film i televiziju).

Literatura

Hladnik, M. (2002). *Praktični spisovnik ali šola strokovnega ubesedovanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.

Hladnik, M. (2016). *Nova pisarija: Strokovno pisanje na spletu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Lukan, B. (2016). Nenehno v pogonu, nenehno v prenavljanju, iskanju novega. U: *Zbornik ob 70-letnici Akademije za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani* (ur. Lukan, B.), Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, 7-8.

Podbevšek, K. (2016). Kreativno govorjenje. U: *Zbornik ob 70-letnici Akademije za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani* (ur. Lukan, B.), Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, 46-48.

Predstavitveni zbornik univerzitetnega študijskega programa prve stopnje Dramaturgija in scenske umetnosti (2016). Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani, Oddelek za Dramaturgijo in scenske umetnosti. https://www.agrft.uni-lj.si/sites/www.agrft.uni-lj.si/files/attachments/predstavitveni_zbornik_dsu_1.st_17_18.pdf. Preuzeto 12. 7. 2017 s: www.agrft.uni-lj.si

Predstavitveni zbornik univerzitetnega študijskega programa prve stopnje Dramska igra (2015). Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani, Oddelek za gledališče in radio. https://www.agrft.uni-lj.si/sites/www.agrft.uni-lj.si/files/attachments/predstavitveni_zbornik_di_1.st_16_17.pdf). Preuzeto 12. 7. 2017 s: www.agrft.uni-lj.si

Predstavitveni zbornik univerzitetnega študijskega programa prve stopnje Film in televizija (2015). Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani, Oddelek za Film in televizijo. https://www.agrft.uni-lj.si/sites/www.agrft.uni-lj.si/files/attachments/predstavitveni_zbornik_ftv_1.st_16_17.pdf). Preuzeto 12. 7. 2017 s: www.agrft.uni-lj.si

Predstavitveni zbornik univerzitetnega študijskega programa prve stopnje Gledališka režija (2015). Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v

Ljubljani, Oddelek za gledališče in radio. https://www.agrft.uni-lj.si/sites/www.agrft.uni-lj.si/files/attachments/predstavitveni_zbornik_glr_1.st_16_17.pdf). Preuzeto 12. 7. 2017 s: www.agrft.uni-lj.si

Šmid, I. (2016): Televizijski potohodec. U: *Zbornik ob 70-letnici Akademije za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani* (ur. Lukan, B.), Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, 29-32.

Vrban Zrinski, K., Žavbi Milojević, N. (2016). Teaching language and speech to students of stage acting (ADU in Zagreb and AGRFT in Ljubljana). U: *Journal of Education, Culture and Society*, 2, 398-407.

Žavbi Milojević, N. (2016). Teaching and researching stage speech (connecting theory and practice, science and art). U: *Journal of Education, Culture and Society*, 2, 89-99.

Rad je sa slovenskoga na hrvatski jezik prevela Branka Mirjanić, a sažetak na engleski jezik Jana Renee Wilcoxen.

THE FORMING OF PROFESSIONAL TEXTS IN THE HIGHER EDUCATION OF ARTISTS IN THE FIELDS OF THEATRE AND FILM

Abstract

The contribution *The Forming of Professional Texts in the Higher Education of Artists in the Fields of Theatre and Film* endeavours to demonstrate a method for teaching the forming of professional texts (written and spoken) at the Academy of Theatre, Radio, Film and Television of the University of Ljubljana (UL AGRFT) within the Chair of Speech. With the help of examples from the study programme, content, conducting of lectures and exercises as well as short excerpts from interviews with students, the contribution aims to show that (first cycle) students of artistic disciplines need education from the fields of the professional formulation of language and that its practical usefulness is especially important**.** The contribution will demonstrate that it is necessary to adapt the content to the specific profiles of the students according to their field of artistic study. In our opinion, it is also important at the second cycle level of education to offer courses that enable students to further their studies from the same level at which they have concluded their first cycle study.

We teach profiles such as actors, theatre directors, dramaturgs, film directors, camera operators, editors and graduate level students of speech. In the past, students have often expressed a weakness in the professional articulation of language, thus, for all first-year first cycle students at UL AGRFT, we conduct the course Language and Speech 1, which should equip them with the basic procedures of shaping professional texts: the writing of quality professional texts (theatre and film reviews, dramaturgical analysis and other articles for theatre programmes, interviews, seminar essays and theses) with an emphasis on the form of the text, the structure of the contents, the terminology and grammar; a familiarity with linguistic tools (dictionaries, grammar and linguistic advice on the Internet) and with their usage; preparation for quality spoken appearances, including the intertwining of content and mastery of non-verbal features of communication (visual and auditory); familiarity with the different social and functional genres of language and the ability to recognise the context of their usage; raising the awareness about the importance of developing a professional language and concern for the terminology relevant to specific fields. The course is conceived in such a way to encourage discussion and critical thinking: students direct the course of the teaching in relation to their prior knowledge and individual needs; the knowledge acquired can be reinforced in other courses at UL AGRFT and in the master's degree study of Speech Forms. The contribution will also demonstrate how it could be possible to further upgrade and improve upon the model of education, based on feedback from our students.

Keywords: art, higher education, forming professional texts, written and spoken texts

PRIKAZ LIKOVNOSTI KROZ MULTIFUNKCIONALNOST AKTIVNOSTI U VRTIĆU

Tereza Beraković
Martina Jokić
Dječji vrtić "Sopot"
Zagreb
Hrvatska

Poster prezentacija /
Poster presentation
UDK 373.2:7

Cilj je poster-prezentacijom prikazati fotodokumentirane primjere aktivnosti s elementima likovnosti koje su provedene u mlađoj vrtićkoj grupi u DV "Sopot" (Zagreb) tijekom pedagoške godine 2016./2017. Uz fotografije svake aktivnosti navedeni su naziv aktivnosti, cilj i ishodi učenja. Osim u svrhu likovnog izražavanja i stvaranja, likovnost smo primjenjivali i u ostvarivanju drugih ciljeva, kao npr. razvoja fine motorike, izrade sredstava za odgojno-obrazovni rad, razvoja pažnje i senzorike, razvoja predmatematičkih vještina, istraživanja i sl., iz čega je vidljiva multifunkcionalnost likovnosti te interakcija likovnosti i predškolske pedagogije.

Ključne riječi: aktivnosti, likovnost, interakcija, predškolska pedagogija

REPRESENTATION OF ARTISTRY THROUGH MULTIFUNCTIONALITY OF ACTIVITIES IN PRESCHOOL

The goal of this presentation is to show photo documented examples of activity with elements of artistry which are conducted in junior preschool group in D.V. "Sopot" (Zagreb) during the school year 2016/2017. Alongside each photograph the name of the activity which occurs on that photograph is listed, the goal and the outcomes of learning. Beside artistic expression and creation, we used artistry for the purpose of achieving other goals like: the development of fine motor skills, making of tools for nurture – educational work, development of attention and sensory, development of pre-math skills, research, etc. which shows the multifunctionality of artistry and interaction of artistry and preschool pedagogy.

Keywords: activities, artistry, interaction, preschool pedagogy

vrtić sopot

DJEČJI VRTIĆ SOPOT
ZAGREB, VIKTORA KOVAČIĆA 18 C

PRIKAZ LIKOVNOSTI KROZ MULTIFUNKCIONALNOST AKTIVNOSTI U VRTIĆU

Autori: Tereza Beraković, *mag. praesc. educ.*, Martina Jokić, *mag. praesc. educ.*
Dob djece: 2,5 – 4 g.
Pedagoška godina: 2016./2017.

Priprema i pospremanje materijala i prostora za likovne aktivnosti

Ciljevi: razvijati samostalnost, jačati samopouzdanje i osjećaj sigurnosti
Ishodi učenja: samostalno pripremiti i pospremiti materijal i prostor

Izrada sredstava za odgojno – obrazovni rad

Ciljevi: osvještavati kod djece sposobnost samostalne izrade sredstava
Ishodi učenja: samostalno izraditi sredstvo za rad i koristiti ga

„Odgojno-obrazovni rad u području likovne kulture vrlo je važan u razvoju predškolske djece. Zbog toga se ne može u likovnoj kulturi govoriti samo uže stručno, u estetskom smislu, već je to područje važno zbog mnogostranog razvoja djece."

(Varljen Herceg, L.;Karlavaris, B.; Rončević, A., 2010)

Likovno izražavanje na neobičan način

Ciljevi: uvidjeti da postoje različiti oblici likovnog izražavanja
Ishodi učenja: znati da postoje različiti oblici likovnog izražavanja

Likovnost kao alat

Ciljevi: razvijati pažnju, predmatematičke vještine, finu motoriku i senzornu integraciju te preusmjeravati nepoželjna ponašanja
Ishodi učenja: poboljšati različite vještine i kompetencije

Izražavanje i stvaranje različitim likovnim tehnikama

Ciljevi: upoznavati i istraživati različite likovne tehnike i materijale
Ishodi učenja: upoznati različite likovne tehnike i materijale

Istraživanje boja

Ciljevi: istraživati miješanje osnovnih boja na različite načine
Ishodi učenja: istražiti miješanje osnovnih boja i uvidjeti nastanak novih

Organizator Simpozija / Organizators
Umjetnička akademija u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Partneri u organizaciji / Co-organizators
HAZU, Zavod za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku,
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Filozofski fakultet u Osijeku, Odsjek za pedagogiju
Agencija za odgoj i obrazovanje

Lektori / Language Editors:
Ivana Stipić i Jurica Novaković

Vizualno oblikovanje naslovnice / Visual Design Cover:
doc. dr. art. Ines Matijević Cakić i doc. art. Jelena Kovačević

Oblikovanje knjižnog bloka / Style and Layout:
Luka Cvenić

Tisak / Press:
Zebra, Vinkovci

Naklada / Copies:
100 primjeraka / 100 copies

Umjetnička akademija u Osijeku

Nijedan dio ove knjige ne smije se umnožavati, fotokopirati ni na bilo koji drugi način reproducirati bez nakladnikova pismenog dopuštenja.

ISBN 978-953-8181-03-0

CIP zapis dostupan je u računalnom katalogu Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek pod brojem 140912029.

Tiskanje dovršeno u travnju 2018.