

Pjevanje i govor

Kraguljac, Laura

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:545956>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-25**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Laura Kraguljac
Pjevanje i govor
DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Pjevanje i govor

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Metodika glazbene kulture

Mentor: Darko Đekić, prof., v. pred.

Student: Laura Kraguljac

Matični broj: 0299010676

U Rijeci, srpanj, 2021.

ZAHVALA

Ovim putem želim zahvaliti svom mentoru prof., v. pred. Darku Đekiću na ukazanom povjerenju, uputama i savjetima tijekom pisanja diplomskog rada. Također želim zahvaliti mag. log. Lari Pilepić na ohrabrenju, usmjeravanju i stručnom savjetovanju koje mi je pružila za vrijeme pisanja diplomskog rada.

Zahvaljujem se i svim prijateljima i meni dragim osobama koje su bile uz mene i pružale mi podršku tijekom svih pet godina studiranja.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Potpis studentice:

SAŽETAK

Pjevanje je jedan od najstarijih oblika muziciranja, a definira se kao glazbeno izražavanje ljudskim glasom. Pjevanje se redovito povezuje s riječima, no razlikuje se od govora, ponajprije dužinom trajanja pjevnih tonova. Dokazano je da dijete već u majčinoj utrobi prepoznaje majčin glas te pokazuje reakcije na razne zvukove i melodije. Prema Završkom (1995) dijete u šestoj godini života trebalo bi moći pjevati sa sigurnošću i stabilnošću te intonativno čisto, a u opsegu intervala sekste. Prema Kurikulumu Glazbene kulture, u domeni pjevanja od učenika se očekuje samostalno pjevanje i izvođenje brojalica uz uvažavanje glazbeno-izražajnih sastavnica, odnosno metra/dobi, tempa, visine tona i dinamike. Jezična kompetencija je vidljivo počela opadati kod djece, dok su govorno-jezične teškoće u porastu. Vjeruje se da ovakvom porastu pridonosi prekomjerna uporaba tehnologije i neadekvatno zadovoljavanje dječjih potreba već od predškolske dobi. Pravilan izgovor, kao i u govoru, vrlo je važan i za pjevanje. Stoga, kao što već uvidjeli mnogi znanstvenici i stručnjaci, pa među njima i Ivon, Jurić, Mendeš, Pivac i Velički, javlja se potreba za poticanjem govora. Cilj je ovog rada dati pregled istraživanja kako pjevanje utječe na razvoj govora. Iako se ova tema može sagledati s logopedskog aspekta, ovaj rad će se temeljiti na istraživanju utjecaja glazbenih aktivnosti na govor. Radom će se prikazati i objasniti funkcioniranje anatomije pjevačkog i govornog aparata te njihov razvoj kod djece, ponudit će se pregled razvoja glazbene nastave u Hrvatskoj do danas te prikazati utjecaj glazbe, pjevanja i brojalica na razvoj glasa i govora. Nadalje, ponudit će se pregled istraživanja o utjecaju glazbe na razvoj govora te će se istaknuti važnost vokalne edukacije i vokalne higijene u odgojno-obrazovnom području. S obzirom na to da su istraživanja pokazala da muzikoterapija pozitivno utječe na razvoj govora kod djece s teškoćama, očekuje se da će pjevanje pozitivno utjecati na razvoj govora kod djece koja nemaju dijagnosticirane govorne teškoće.

Ključne riječi: pjevanje, govor, glazbene kompetencije, vokalna edukacija, vokalna higijena

SUMMARY

Singing is one of the oldest forms of making music and is defined as the musical expression of the human voice. Singing is regularly associated with words but differs from speech, primarily, in the duration of the singing tones. It has been proven that a child recognizes mother's voice in her womb and shows reactions to various sounds and melodies. According to Završki (1996) a six year old child should be able to sing safely and stably with clean intonation in the range that includes the interval of sex. According to the Curriculum of Music, in the field of singing, students are expected to sing independently and perform songs and counters in proper meter, tempo, pitch and dynamic. Language competence has visibly begun to decline in children, while speech-language difficulties are on the rise. Excessive use of technology and inadequate satisfaction of children's needs from preschool age are believed to contribute to this increase. Proper pronunciation, as well as speech, is very important for singing as well. Therefore, as many scientists and experts, including Ivon, Jurić, Mendeš, Pivac and Velički, have already realized that there is a need to encourage speech. The aim of this paper is to provide an overview of research on how singing affects speech development. Although this topic can be viewed from a speech therapy aspect, this paper will be based on research how musical activities affect speech. The paper will present and explain the functioning of the singing and speaking voice anatomy and their development in children. Also, it will offer an overview of the development of music teaching in Croatia until today and will show the impact of music, singing and counting on voice and speech development. Furthermore, the paper will offer an overview of how music affects speech development and will show why is vocal education and vocal hygiene important in the field of education. Given that research has shown that music therapy has a positive effect on speech development in children with disabilities, singing is expected to have a positive effect on speech development in children who have not been diagnosed with speech difficulties.

Keywords: singing, speech, musical competencies, vocal education, vocal hygiene

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. PJEVANJE, GLAS, GOVOR.....	3
3. ANATOMIJA PJEVAČKOG I GOVORNOG APARATA	5
3.1. Razvoj pjevačkog i govornog aparata kod djece	11
4. NASTANAK I RAZVOJ GLAZBENE NASTAVE U REPUBLICI HRVATSKOJ	25
4.1. Kurikulum glazbene kulture	35
5. PJESMICE I BROJALICE – UTJECAJ NA RAZVOJ GOVORA	43
6. GLAZBENE KOMPETENCIJE UČITELJA.....	59
7. ZNAČAJ VOKALNE EDUKACIJE ZA UČITELJA I UČENIKA	66
8. ZAKLJUČAK.....	69
9. LITERATURA	71

1. UVOD

Jezična je kompetencija počela vidljivo opadati kod mladih, dok su govorno-jezične teškoće u porastu. Vjeruje se da ovakvom stanju pridonosi prekomjerna uporaba tehnologije, što dovodi do manjka komunikacije i nedostatka interakcije te neadekvatnog zadovoljavanja dječjih potreba već od predškolske dobi kao temelja za razvoj govora. Mnogi su uvidjeli da glazba i jezik dijele zajedničke karakteristike poput ritma, pauza, podizanja i spuštanja tonova te pisani i zvučni izričaj. Ove su karakteristike prisutne u glazbi, ali i u govoru. Prilikom govorenja koriste se pauze i ritam. Također, riječi mogu biti izgovorene ili napisane jednako kao što i tonovi mogu biti odsvirani ili zapisani. Nadalje, istraživanja unutar neuroznanstvenog i evolucijskog područja pokazala su da je podloga za percepciju jezika i glazbe slična za učenje, što je od velike važnosti posebno za prvi stadij učenja. Izgleda da se neurološke mreže koje su aktivne prilikom percepcije glazbe i jezika u određenim dijelovima preklapaju pa ne čudi da mnogi vjeruju kako dječje pjesmice sa svojom jednostavnom i ponavljajućom strukturom mogu pomoći u djetetovu jezičnom razvoju. Navedena je problematika vidljiva u broju djece koja pohađaju logopeda. Prema Kurikulumu Glazbene kulture, u domeni pjevanja se od učenika očekuje samostalno pjevanje i izvođenje brojalica, uz uvažavanje glazbeno-izražajnih sastavnica (metar/dobe, tempo, visina tona, dinamika), ali kako sve više djece ima govornih i jezičnih teškoća, primijetio se njihov utjecaj i u području pjevanja. Postavlja se pitanje može li se broj djece s jezičnim i govornim teškoćama smanjiti te mogu li sadržaji glazbene nastave doprinijeti pravilnom i zdravom razvoju govora i jezika te na koji način. Ovaj će rad pokušati odgovoriti na postavljena pitanja tako što će se ponuditi prikaz anatomije i način funkcioniranja pjevačkog i govornog aparata, kao i razvoj istih kod djeteta. Nadalje, osvrnut će se na razvoj glazbene nastave u Hrvatskoj do danas, čime će se pokušati dobiti uvid u to koliko je glazbena nastava i njezina prisutnost u službenim dokumentima važna za djetetov razvoj. Osim toga, ponudit će se saznanja o tome kako brojalice i pjesmice utječu na razvoj govora i jezika te će se ponuditi pregled pojedinih istraživanja o tome kakav je glazba imala utjecaj na pojedince s jezičnim i govornim teškoćama te će se pokušati dobiti odgovor na pitanje može li

sukladno ovim činjenicama glazba pozitivno utjecati i na razvoj govora i jezika kod djece bez dijagnosticiranih teškoća. Osim navedenog, rad će se osvrnuti na kompetentnost učitelja u navedenom području te će pokušati otkriti kolika je važnost vokalne edukacije i vokalne higijene za sudionike odgojno-obrazovnog procesa.

2. PJEVANJE, GLAS, GOVOR

Pjevanje se prema hrvatskoj enciklopediji smatra jednim od najstarijih oblika muziciranja, a definira se kao glazbeno izražavanje ljudskim glasom¹. Prema enciklopediji *Britannica*, pjevanje se odnosi na stvaranje glazbenih tonova pomoću ljudskog glasa². Jerković (2001) pak definira pjevanje kao posebnu vrstu govora koja obuhvaća veći obujam zvuka, poseban način držanja te promjene, pa prema tome neki zaključuju da je pjevanje idealizirani govor (Vestić, 2018). S druge strane, u svojem radu Prdulja (2016) pjevanje naziva oblikom jezične stimulacije. Iako se pjevanje često povezuje s riječima, ne odnosi se samo na njih. Pjevati se može i bez korištenja riječi.

U gotovo svim definicijama pjevanja spominje se glas. Glas se definira kao zvuk proizveden ljudskim ili životinjskim grlom³, točnije, glasovnim fonacijskim organom – grkljanom. Može se stoga zaključiti da pjevanje bez glasa ne postoji. Pjevanje se redovito povezuje i s govorom, ali se bitno razlikuje od govora. Govor se, prema *Hrvatskoj enciklopediji*, definira kao zvučno sredstvo ostvarenja jezika⁴. Definira se i kao „komunikacija čovjeka optimalnih i zvučnih karakteristika“, a oblikuje se pomoću „ritma rečenica, riječi i slogova“ (Škarić, 1986). *Hrvatski jezični portal*⁵ definira govor kao prirodnu sposobnost čovjeka u svrhu sporazumijevanja „uz pomoć artikuliranih glasova kojima se oblikuju riječi i rečenice“. Govor se definira i kao ljudska vokalna komunikacija pomoću korištenja jezika⁶. Kolombo (2016) govor opisuje artikuliranim oblikom glasa te ga usko povezuje s glasom, iako ističe njihova različita značenja, a također navodi da je glavna zadaća govora izražavanje misli. Bonetti (1999) pak smatra da glas nastaje usklađivanjem središnjeg živčanog sustava uz glasovno, respiratorno i artikulacijsko oblikovanje te ga opisuje kao instinktivnu pojavu. Dobrota (2002) govor naziva jezikom u akciji. S jedne strane govor smatra sredstvom ljudske komunikacije, a s druge strane ga naziva mehanizmom intelektualne djelatnosti koji izvršava operacije

¹ *Pjevanje*. Pribavljeno 10.03.2021., sa <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=48540>

² *Singing*. Pribavljeno 10.03.2021., sa <https://www.britannica.com/art/singing>

³ *Glas*. Pribavljeno 10.03.2021., sa <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=22176>

⁴ *Govor*. Pribavljeno 10.03.2021., sa <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=22886>

⁵ *Govor*. Pribavljeno 10.03.2021., sa

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fFZuXRO%253D

⁶ *Speech*. Pribavljeno 10.03.2021., sa <https://en.wikipedia.org/wiki/Speech>

apstrakcije te time služi kao temelj za razvoj kategorijalnog pojmovnog mišljenja. Brajović i Brajović (1981) govor opisuju kao svjesni dinamični proces u kojem dolazi do neprekidnog, harmoničnog i ritmičnog gibanja zvuka različitog intenziteta i frekvencije koji tijekom adaptacije u čovjeku očituju fizičko i psihičko jedinstvo.

Iako se prema navedenim definicijama uočavaju određene sličnosti između pjevanja, glasa i govora, među njima ipak postoje bitne razlike. Pjevanje se bitno razlikuje od govora, u prvom redu po dužini trajanja tona. Razlikuje se od govora po načinu na koji se dah troši na titranje glasnica. Pjevanje zahtijeva više daha, što se glasnije, jače i dulje pjeva. Također zahtijeva da se emisija daha čvršće kontrolira. Tehnika pjevanja u konačnici ovisi o koordinaciji različitih anatomskih mehanizama kako bi se proizveo pogon zvuka u ustaljenom protoku. Još jedna razlika između pjevanja i govora jest kontrola nad kretanjem i refleksima grkljana koju zahtijeva pjevanje. Nadalje,⁷ u govoru je primarni cilj razumljivost poruke. U pjevanju, razumljivost je često žrtvovana radi estetskih razloga. Govoreći, visina tona, trajanje i intenzitet razlikuju se prema želji govornika kako bi se izrazio sadržaj poruke. U pjevanju, visina, trajanje i intenzitet propisani su skladateljem i njegovim tumačenjem poruke. Općenito, govor se javlja na nižoj razini intenziteta nego pjevanje i unutar užeg raspona intenziteta. Pjevanje ima viši prosječni intenzitet razina od govora i ima šire varijacije intenziteta nego govor. Pjevanje pokriva puno širi raspon frekvencija od govora. Govorenjem se koristi samo mali postotak vitalnog kapaciteta pluća, za razliku od pjevanja. Nadalje, u pjevanju samoglasnici vremenski čine puno veći postotak ukupne fonacije u odnosu na govor. U pjevanju je mnogo manje koartikulacije suglasnika s okolnim samoglasnicima. Budući da pjevanje ima širu frekvenciju i raspon intenziteta od govora, sadrži samoglasnike koji su dugog trajanja i veći ukupni vokalni trakt pa se kaže da je pjevanje „zvučnije“ od govora.

⁷ Singing Versus Speaking. Pribavljeno 10.06.2021., sa [https://www.nats.org/cgi/page.cgi/ evtcal.html?evt=971](https://www.nats.org/cgi/page.cgi/evtcal.html?evt=971)

3. ANATOMIJA PJEVAČKOG I GOVORNOG APARATA

Čovjek je jedinstveno biće kada je u pitanju komunikacija. Usta i grlo kod čovjeka su specijalizirani za stvaranje širokog spektra zvukova, a ti su zvukovi namijenjeni nizanju prijenosa misli iz jednog mozga u drugi ili, drugim riječima, informacije putuju od jednog čovjeka prema drugome. Pjevački i govorni aparat ne sastoji se samo od usta i grla. Kolombo (2016) u svojem radu navodi da proizvodnja glasa počinje već u kori mozga tako da se iz nje odašilju impulsi prema živcima i mišićima kojima je funkcija proizvodnja glasa. U proizvodnji glasa i govora sudjeluje tzv. „fonacijski aparat“, koji ubraja sve organe odgovorne za produkciju glasa i govora. U njemu sudjeluju usna šupljina, jezik, nepce, žlijezde slinovnice, ždrijelo, nosna šupljina, grkljan, dušnik i jednjak. Rohen, Yokochi, Lütjen-Drecoll (2009) navode detaljniju podjelu organa koji sudjeluju u glasovnoj i govornoj produkciji. Prema njima oni se, dakle, dijele na dišne organe, koštane strukture, respiratorne mišiće i respiratorni trakt, grkljan i njegove hrskavice te zglobove grkljana, štitaste, prstenaste i aritenoidne hrskavice, epiglotis, krikotireoidni zglob, vezivno tkivo grkljana, šupljinu grkljana, lažne glasnice i glasnice, odmicače, primicače i zatezače, vanjski mišić grkljana, rezonator glasa i artikulacijski prostor, ždrijelo, nos, usnu šupljinu, jezik, nepčano-ždrijelni zatvarač te gornju i donju čeljust.

Početak probavnog kanala počinje usnom šupljinom. Osim što je usna šupljina početak probavnog kanala, za nju možemo reći da je „završetak“ pjevačkog i govornog aparata. Prema Križanu (1989), njezin se prednji dio nalazi između usana i odgovoran je za uspostavljanje komunikacije s vanjskim svijetom, dok joj stražnji dio vodi u ždrijelo. Pod usnu šupljinu ubraja nepce, obraze, jezik, zube i usne. Gornja i donja usna tvore prednju stijenu usta te je njima ograničen ulazni otvor usne šupljine. Komunikacija čovjeku ne bi bila moguća bez mišićne osnove od koje su sačinjene usne. Veliku ulogu kod govorenja i pjevanja ima i okružujući usni otvor, koji se dijeli na dva dijela: perifernu i centralnu zonu. Periferna i centralna zona omogućuju nabiranje usana te u suradnji s drugim mišićima omogućuju usnama kretanje potrebno za sisanje, pijenje, zviždanje, govor i pjevanje. Obrazi, osim što su zaslužni u formiranju zalogaja hrane, zaslužni su i za zviždanje te sviranje puhačkih instrumenata, tako da mišić obraza *m. buccinator* istiskuje

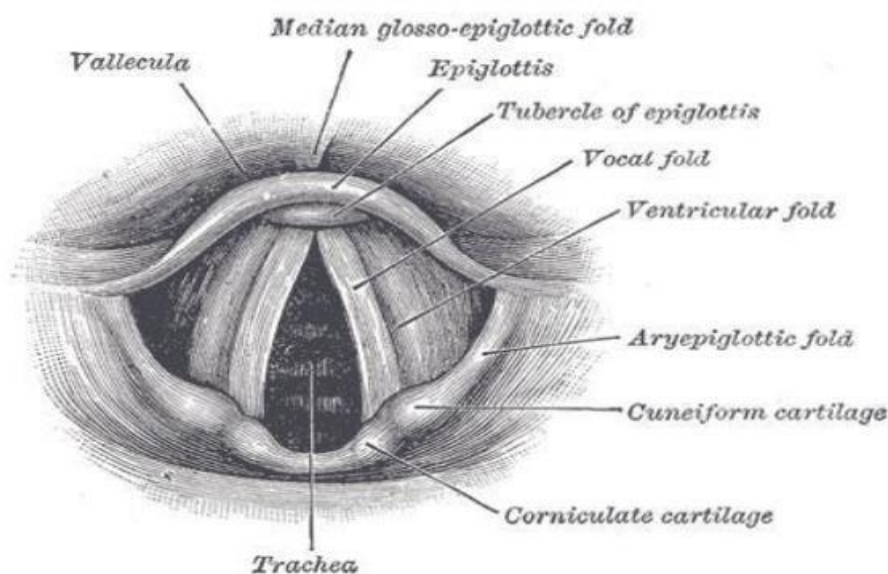
zrak iz predvorja usta kroz otvor usta prema van. Veliku ulogu u fonaciji čine upravo kožni mišići usta, koji spadaju pod mimične mišiće, a sudjeluju u artikulaciji određenih glasova. Veći dio usne šupljine zauzima jezik. Jezik je vrlo pokretljiv mišićni organ te kao takav vrši razne funkcije. Jedna je od njih promjena i poprimanje raznih položaja i oblika koji su važni za tvorbu određenih glasova prilikom fonacije. Njegova se važnost za artikulaciju raznih glasova očituje i u činjenici da mnogi narodi koriste istu riječ prilikom imenovanja organa i govora, primjerice hrv. „hrvatski jezik“ i „jezik“ kao organ, tal. *lingua*, franc. *la langue* i sl. Osim jezika, velik dio usne šupljine zauzimaju i zubi, koji osim u žvakanju, sudjeluju i u fonaciji, odnosno zaslužni su za tvorbu pojedinih glasova. U fonaciji, pri tvorbi pojedinih glasova pri govoru i pjevanju sudjeluje i donja čeljust, koja je jedina pokretna kost u većim ekskurzijama u području kostura glave. Krov usne šupljine obuhvaća nepce. Nepce je sačinjeno od tvrdog i mekog nepca. Meko nepce igra veliku ulogu u gutanju i fonaciji, a to čini pomoću svojih mišića. Mišići mekog nepca sačinjeni su od poprečnoprugastih mišićnih vlakana, parni su, a sa svake strane ih je po pet. Mišić mekog nepca, tenzor, utječe na formiranje glasova pri govoru i pjevanju te ventiliranju srednjeg uha. Pod govorni i pjevni aparat ubrajamo i žlijezde slinovnice koje proizvode slinu. Slina je, prema Križanu, „lužnata tekućina koja sadrži mnogo vode, a malo suhih tvari“. Slina ima važnu ulogu u oralnoj higijeni jer štiti i čisti oralnu sluznicu pa je od izuzetne važnosti piti dovoljno tekućine (vode) prilikom dužeg govorenja i pjevanja, kako bi se smanjila mogućnost oštećivanja sluznice grla. Izrazito važnu ulogu u govornom i pjevačkom aparatu ima ždrijelo. Ždrijelo spaja usta i jednjak te šupljine dvaju respiratornih organa, nosa i grkljana. Ždrijelu fonacijsku ulogu i gutanje omogućuje rahlo vezivno tkivo koje je zaslužno za klizanje ždrijela prema gore i dolje. U proizvodnji glasa sudjeluje i nosna šupljina. Ona predstavlja ulaz u respiratorni trakt te kroz nju udahnuti zrak ulazi u tijelo. Disanje je izrazito važno prilikom govorenja i pjevanja. Ako se nosnice zatvore, glas postaje prigušen i ne zvuči prirodno (Križan, 1989).

Rohen, Yokochi, Lütjen-Drecoll (2009) navode da se prilikom nastanka glasa pluća napune dahom i istiskuju se te pritom dolazi do „miješanja zraka s pojedinim dijelovima kanala kroz koji prolazi“. Pluća, dakle, imaju ulogu opskrbljivanja zrakom koji je nužan za proizvodnju vibracija, dakle poput mijeha kod orgulja. Pluća se pritom šire, čime povećavaju svoj volumen, a u tome „sudjeluje i dijafragma kao široki mišić“. Dijafragma

je ispušćena prema prsnoj šupljini te se izvršavajući ovu funkciju spušta. Tako zrak ulazi i izlazi iz pluća, a u tome mu pomažu sustavi brojnih cijevi, bronhija, koje se protežu do dušnika (Rohen, Yokochi, Lütjen-Drecoll, 2009).

Još jedan dio respiratornog kanala kojemu je zadaća provoditi zrak prilikom disanja je grkljan. No, osim ove uloge, on služi i u proizvodnji glasa, stoga se kaže da je grkljan „respiratorni i fonatorni organ“ (Križan, 1989). Grkljan ili larinks sastoji se od tiroidne, krikoidne i dvije aritenoidne hrskavice, a nalazi se s prednje strane vrata u području Adamove jabučice (Rohen, Yokochi, Lütjen-Drecoll, 2009). Grkljan se prilikom gutanja, govorenja, a posebno prilikom pjevanja pomiče gore, dolje te naprijed i natrag. Grkljanu u artikulaciji glasova pomaže „mala konveksna zglobna ploština u suradnji s prstenastom (štitnom) hrskavicom“, a u grkljanu su smještene i „vokalne hrskavice koje imaju oblik uspravne trostrane piramide“ te vokalni mišići (Križan, 1989). Rohen i suradnici (2009) navode da se šupljina grkljana sužava prema sredini, a ondje se nalaze glasnice, koje su sačinjene od dvije horizontalne membrane. Između glasnica se nalazi otvor naziva *glotida*, a zaslužan je za strujanje zraka do pluća. Iznad glasnica se nalaze *ventrikuli* (dva duguljasta udubljenja) na kojima se nalaze nabori paralelni s glasnicama. Otvor između tih nabora je *gornji glotis*. Prilikom fonacije se taj otvor sužava – što je viši ton prilikom fonacije, otvor je uži. Prilikom disanja, otvor između nabora sluznice je otvoren, a prilikom gutanja se zatvara aktiviranjem epiglotisa, koji ima funkciju „poklopca“. Glas potom kreće iz glotisa i putuje u ždrijelo ili farinks. Prema Križanu (1989), mišići grkljana dijele se u dvije skupine: respiratornu i fonatornu. Respiratorni mišići omogućavaju nesmetano prolaženje zraka prilikom disanja. Fonatorni se mišići također dijele u dvije skupine: aduktore i tenzore. U grkljanu se nalaze i male mješovite žlijezde koje održavaju sluznicu grkljana vlažnom, što je izrazito važno kod govorenja i pjevanja. Gemeri (2018) navodi da grkljan proizvodi zvuk čiji spektar sadrži brojne frekvencije koje se međusobno razlikuju te uz pomoć jezika, nepca, zubi i ostalih organa iz pjevačkog i govornog aparata mijenja spektar tog zvuka u vremenu. Prema Rohen, Yokochi, Lütjen-Drecoll (2009) glasnice su u grkljanu osnovni organi za proizvodnju glasa. Razlikuju prave i lažne glasnice. Pod prave glasnice se ubrajaju dvije horizontalno položene mišićne membrane koje su tanke i elastične te obložene sluznicom, dok se pod lažne glasnice ubrajaju dva sluzokožna nabora, kojima je zadatak održavanje sluznice glasnica vlažnom.

Slika 1: Shematski prikaz mekog tkiva i glasnica⁸



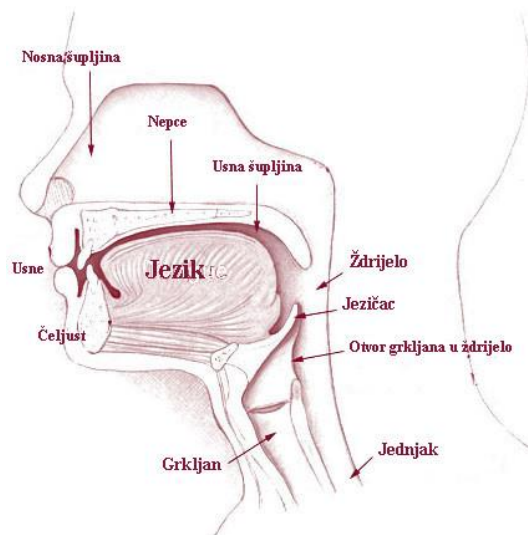
Križan (1989) dalje navodi da kod grkljana postoje i spolne razlike. Glasnice, koje se nalaze u grkljanu, kod muškaraca su dugačke 3 cm, dok su kod žena za centimetar kraće. Kod žena je vokalni ligament jednako dugačak kao i hrskavični dio glasnice, a kod muškaraca je dva puta duži. Iz tog je razloga muški glas oko oktave niži od ženskoga. Općenito, muškarci imaju veći grkljan od žena. Ova razlika dovodi do diferencijacije u visini glasa između spolova. Na grkljan se nastavlja dušnik koji također čini dio govornog i pjevačkog aparata. Kolombo (2016) navodi da je sastavljen od hrskavičnih prstena koji mu omogućuju promjenu dužine i lako pokretanje. Ispred dušnika se nalazi jednjak. Križan (1989) naglašava da visina nastalog tona odgovara brzini titranja glasnice te da visina glasa ovisi o napetosti i duljini glasnice, kao i o sili kojom zrak odozdo pritiskuje glasnice, dok jačina glasa ovisi o energiji zračne struje i amplitudi titranja glasnice. Nadalje, ždrijelna i usna šupljina imaju ulogu rezonatora te glasu daju posebnu boju koja je za svakog čovjeka specifična. Na rezonatore utječu kretnje grkljana, nepca, jezika, zuba i usnica te mišići ždrijela. Dalje, na strujanje zraka kroz grkljan utječu respiratorni mišići

⁸ Shematski prikaz mekog tkiva i glasnica. Pribavljeno 20.03.2021., sa <https://hr.wikipedia.org/wiki/Grkljan>

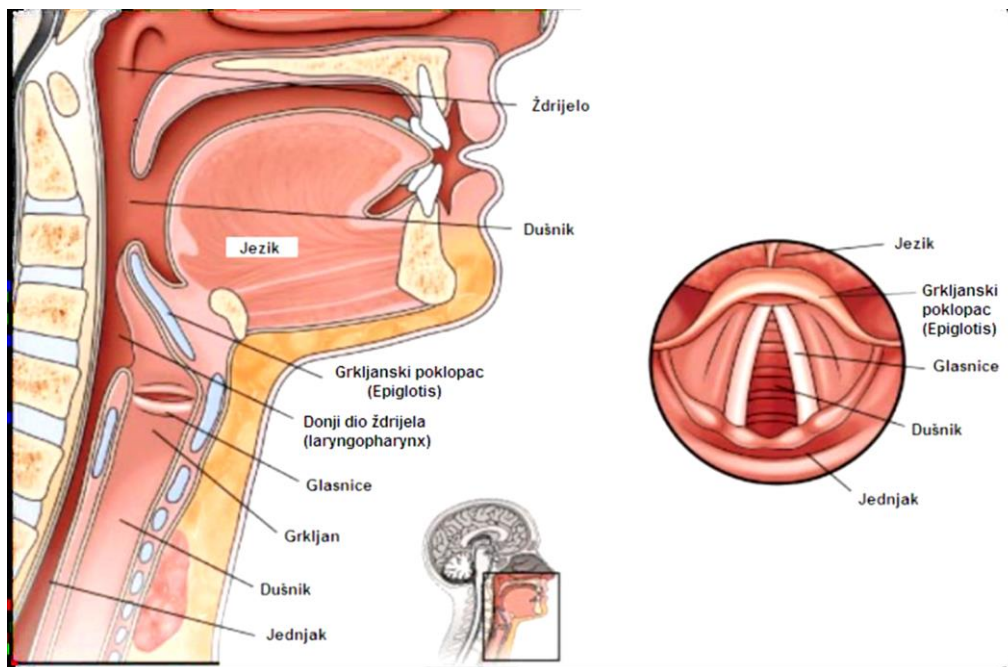
te mišići trbušne stijenke. Križan (1989) zaključuje da u fonaciji sudjeluju brojni mišići te je njihovim složenim i usklađenim djelovanjem omogućeno postojanje određenih glasova i tonova. O izvoru zvuka (glasu) govori i Gemeri (2018) kada spominje energiju nastalu od „zraka izbačenog iz pluća, koja putuje do grkljana i prenosi se na glasnice. Tada glasnice vibriraju te tako kroz njih prolazi zrak, što dovodi do nastajanja zvučnih valova“.

Prema Križanu (1989), fonacija uključuje govor i pjevanje kojim se sporazumijeva samo čovjek. Riječi su sačinjene od glasova koji se dijele na vokale ili samoglasnike i konsonante ili suglasnike. Glasovi se, dakle, formiraju u ustima i ždrijelu, odnosno u rezonatoru, a to se naziva *artikulacija vokala* ili *konsonanata*. Vokali nastaju u grkljanu gdje se temeljni ton javlja titranjem glasnica. Prema ovome se vokal može shvatiti kao boja nekog tona nastala u grkljanu. Rezonator je specifičan po tome što svaki put kod izgovaranja samoglasnika, odnosno za svaki određeni glas poprima drugačiji oblik, točnije, položaj je zuba, usnica i jezika svaki puta drugačiji. Konsonanti, za razliku od vokala, ne nastaju u grkljanu, već u rezonatoru. Zrak slobodno prolazi i glasnice ne titraju. Jezik dijeli rezonator u dva dijela, tako da ga na određenom dijelu sužava ili potpuno zatvara. Tako što zrak probija navedenu prepreku nastaju konsonanti. Konsonanti se dijele na grlene, zubne, usnene, nepčane. Budući da im titraji nisu jednaki, prema fizikalnim svojstvima konsonanti spadaju pod šumove. Valja spomenuti i šaptanje, koje nije zdravo za glasnice jer prilikom šaptanja kroz grkljan prolaze veće količine zraka pa se šaptanjem grlo brže umara nego glasnim govorom. Šaptanje spominje i Gemeri (2018) kada navodi da su prilikom šaptanja glasnice skupljene i ne vibriraju što stvara zvuk vrlo niske frekvencije. Taj zvuk naziva *vjetrovitim zvukom*, odnosno šaptanjem. Tako dijeli govor na zvučan i bezvučan, a povezano s time, dijeli suglasnike (šumnike) na *zvučne* (*b, d, g, z, ž, đ, dž*) i *bezvučne* (*p, t, k, s, š, c, č, ć, f, h*). Nadalje, ukratko opisuje nastanak ljudskog glasa. Navodi da zrak iz pluća dolazi u grkljan u kojem su glasnice, koje su glavne odgovorne za proizvodnju zvuka. Nakon toga zvučni val putuje u ždrijelo, a potom u nosnu i usnu šupljinu te se ondje mijenja ton i oblikuju zvučni valovi. Ključna je uloga u ovom procesu upravo jezika, zuba, usnana, nepca te čeljusti.

Slika 2: Shematski prikaz fonatornih organa⁹



Slika 3: Shematski prikaz govornih organa (artikulatora)¹⁰



⁹ Shematski prikaz fonatornih organa. Pribavljeno 20.03.2021., sa <https://hr.wikipedia.org/wiki/Pjevanje>

¹⁰ Shematski prikaz govornih organa (artikulatora). Pribavljeno 20.03.2021., sa <https://www.slideshare.net/ARIJIT8891/anatomy-of-the-larynx-byarijit>

3.1. Razvoj pjevačkog i govornog aparata kod djece

Već je opće poznato da se razvoj pjevačkog i govornog aparata kod djece, kao i razvoj ostalih dijelova tijela i funkcija, odvija prema određenim zakonitostima. Te su zakonitosti vrlo složene. Prema mišljenju autorice Posokhove, novorođenče ima veliki psihički potencijal na koji utječe vanjski svijet (Posokhova, 2008), a to potvrđuju i autorice Ljubešić i Capanec u radu *Rana komunikacija: u čemu je tajna?* (Ljubešić i Capanec, 2012). Slično navodi i Prdulja te u svome radu spominje da su, osim urođenih sposobnosti na temelju kojih će se razvijati govor, potrebni iskustvo, utjecaj okoline i oponašanje kao tri preduvjeta potrebna za razvoj govora. Djeca usvajaju govor na temelju sadržaja koje im *govorni uzori* (npr. roditelji) pružaju (Prdulja, 2016). Za svaku funkciju, pa tako i govornu, kod novorođenčeta postoji točno određeni osjetljivi period u kojem se ta funkcija najviše razvija. Takvo najosjetljivije razdoblje za razvoj govora faza je *ranog djetinjstva*, a uključuje period od prve do treće godine starosti. Očekuje se da bi dijete prije prve godine starosti trebalo izgovoriti svoju prvu riječ. No, prije nego dijete izgovori svoju prvu svjesnu riječ, ono prolazi kroz niz složenih procesa. Kako bi se mogao pratiti djetetov uredan razvoj, izrazito je važno poznavati temeljne zakonitosti dječjeg razvoja. Prilikom govornog razvoja, razlikuju se dvije faze koje dijete prolazi. Prva je faza *predverbalnog razvoja*, a traje od rođenja do kraja prve godine. Druga faza je faza *verbalnog razvoja* koja traje od kraja prve godine na dalje.

Vjeruje se da faza predverbalnog razvoja započinje još u majčinoj utrobi¹¹. Ovo potvrđuju i Ljubešić i Capanec u već spomenutom radu, a s njima se slaže i Radočaj-Jerković, kada kaže da glazbeni život započinje i prije rođenja jer je dokazano da dijete reagira na glazbene podražaje, a posebice na majčin glas još u posljednjem tromjesečju trudnoće. Također navodi da je to spontani oblik komunikacije djece kojima oni izražavaju svoje emocije još u najranijoj dobi (Radočaj-Jerković, 2017). Isto misli Parncutt (2006) u svojem radu, gdje navodi da dijete u prvom tromjesečju trudnoće reagira na vanjske zvukove svojim otkucajima srca te promjenama kretnji tijela, a Hepper i Shahidullah (1994) još napominju i da djeca u ovoj dobi izražavaju sklonosti prema zvukovima niskih

¹¹ Slikovitiji prikaz razvoja djetetovog pjevačkog i govornog aparata prikazan je Slikom 4 i Tablicom 2.

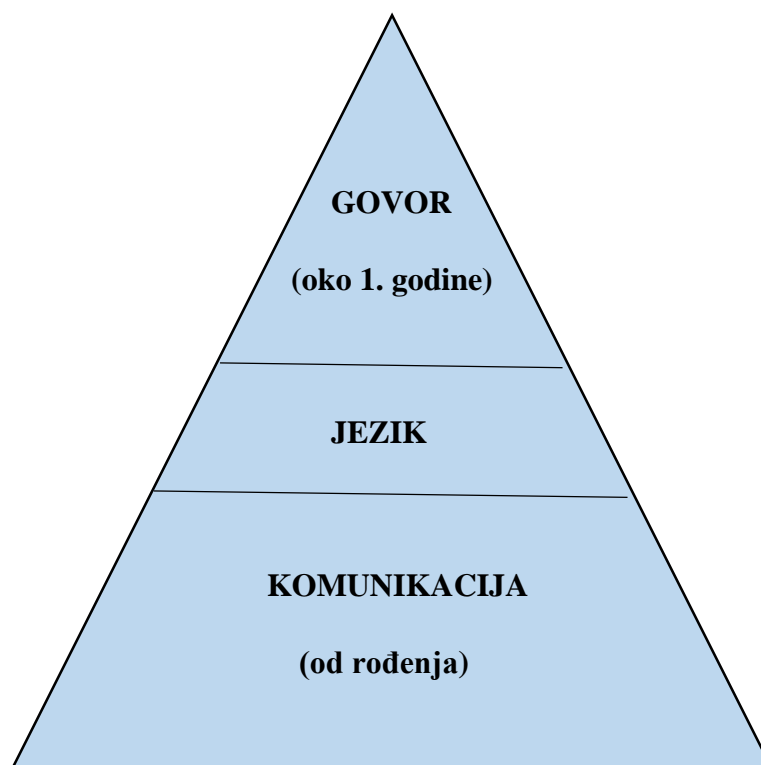
frekvencija. Prema ovome možemo zaključiti da se i govor i pjevanje, točnije njihove predispozicije, počinju razvijati i prije nego se dijete rodi.

Period u kojem dijete usvaja komunikacijske vještine zove se *rana komunikacija*, a povezuje se s ranim djetinjstvom i uključuje period do šeste godine života. Pod takvu ranu komunikaciju se ubraja *predjezični period*, koji označava razdoblje do drugog mjeseca djetetove starosti, te *period rane jezične komunikacije*, koji označava razdoblje od drugog do šestog mjeseca djetetove starosti. Dijete zdravog razvoja, u periodu ranog djetinjstva, ovladava materinskim jezikom kako bi moglo komunicirati, što znači da je sposobno slati i primati nove informacije putem razgovora. Djeca u predverbalnom komunikacijskom razdoblju primarno komuniciraju gestama koje su vrlo važan pokazatelj zdravog razvoja djeteta, a povezane su i s jezičnim razvojem koji slijedi kasnije (Özçalışkan i Goldin-Meadow, 2004). Ljubešić u svome radu navodi da proces u kojem se jezik usvaja ovisi i o raznim područjima te sposobnostima, a u njih ubraja percepciju, kogniciju, motoriku te socijalizaciju (Ljubešić, 2003) pa prema tome dalje navodi da će uredan razvoj predverbalne komunikacije ovisiti upravo o razvoju kognitivnih i komunikacijskih vještina u ovome periodu (Ljubešić, 2001). Iako djeca kada se rode primarno komuniciraju plakanjem, a potom se u drugom mjesecu djetetova života javlja gukanje i tepanje zanimljivo je primijetiti da znanstvenici „plač i gukanje ne smatraju još pretečom jezika, jer oni nemaju karakteristike glasova govora“ (Prebeg-Vilke, 1991). No ipak, može se reći da dijete u prvim mjesecima nakon rođenja, „plakanjem i gugutanjem (*musical bubble*) te oponašanjem zvukova, istražuje svoje vokalne mogućnosti“ (Radočaj-Jerković, 2017). Costa-Giomi i Ilari (2014) u svojim su istraživanjima pokazali da dojenčad i djeca pokazuju veliku osjetljivost na akustičke parametre zvukova i percepciju glazbenih svojstava, poput melodije, tempa i ritma, te je utvrđeno da pjevanje regulira emocionalna stanja dojenčadi (de l’Etoile, 2006) pa su autori zaključili da uspavanke čine važan dio predjezične komunikacije dojenčadi, a također, valja naglasiti i da je „novorođenom djetetu draži ljudski glas i govor od ostalih zvukova“ (Vouloumanos i Werker, 2007). Hepper (1991) navodi da su djeca odmah nakon rođenja u mogućnosti prepoznati melodije koje su čuli u majčinoj utrobi. Oller i suradnici u svome radu navode da *faza fonacije* započinje već rođenjem i traje do drugog mjeseca djetetova života, a naziva se još i *faza primitivne artikulacije*, dok se *faza gukanja* proteže dalje do

četvrtog mjeseca djetetova života. Dalje navode da u prvoj etapi razvoja dijete još nije u fazi svjesnog pozicioniranja vlastitog jezika, usana i oblikovanja rezonantnog prostora jer svoj „govorni aparat pomiče pasivno“ (Oller i sur. 1998; Ljubešić, 2001). S navršena dva mjeseca dijete može dobro prepoznati i ritamske obrasce (Trainor i Corrigan, 2010). U ovoj fazi beba počinje kontrolirati intonaciju pa se u trećem mjesecu razvija *intonacijska kvaliteta krika* (Posokhova, 2008). Ovo spominje i Radočaj-Jerković u svojoj knjizi kada kaže da dijete svoje prve tonove proizvodi upravo s navršena tri mjeseca starosti (Radočaj-Jerković, 2017). Kuzma navodi da u trećem mjesecu djeca počinju konkretnije koristiti svoj glas (Kuzma, 2020). Longhi (2009) u svome radu navodi da u ovome veliku ulogu ima majčino pjevanje pjesama djetetu jer mu pomaže da segmentira tok pjesme i izmami djetetove prve vokalizacije. Dijete bi se do kraja trećeg mjeseca trebalo moći nasmiješiti onda kada se poznata osoba pojavi u prostoriji, gugutati, utišati se ili osmjehnuti kada mu se, primjerice, roditelj obraća, prepoznati glas poznate osobe te plakati drugačije ovisno o njegovoj potrebi. Nakon navršena tri mjeseca, dijete počinje koristiti predgovorne izraze poput: *aaa, buuu, gaaa, kaaa, leee*. Predgovorni izrazi su sastavljeni od „produljenog vokala ili od konsonanta nakon kojih slijedi vokal“. Navedeni se izrazi javljaju upravo ovim redoslijedom, što znači da dijete najprije uspijeva u proizvodnji samoglasnika *a*, zatim *u*, pa *e*. Od konsonanata najprije može proizvesti *b*, *g* i *k*, dok *l* proizvodi puno kasnije, čak ga ne može proizvesti do ili nakon 22. mjeseca života (Prebeg-Vilke, 1991). U četvrtom mjesecu starosti beba već jako dobro može prepoznati glasove odraslih i njihovu intonaciju (Posokhova, 2008) te u ovom periodu započinje tzv. *faza proširenja*, koju karakterizira pojava vokala i „marginalnog brbljanja“, a traje do sedmog mjeseca. U ovoj fazi su vokali koje dijete proizvodi slični pravim vokalima (Oller i sur. 1998; Ljubešić, 2001). U petom mjesecu starosti, djeca mogu prepoznati svoje ime (Mandel, Jusczyk i Pisoni, 1995). U periodu od oko šest mjeseci, glasovi koje dijete izgovara postaju prepoznatljivi. Dijete je u mogućnosti proizvoditi različite kombinacije glasova, koji se mogu opisati kao glasovi koje odrasla osoba proizvodi dok govori. Uglavnom dolazi do izmjene i ponavljanja „zvučnih konsonanata s otvorenim vokalima, primjerice: *mama-ma, ga-ga-ga*“ (Vrsaljko i Paleka, 2019). Do kraja šestog mjeseca ono se već oglašava raznim zvukovima prilikom igre ili, ako je ostavljeno samo, brblja naveliko, koristi svoj glas kako bi označilo osjećaj ugone ili nelagode, pomiče očima prema izvoru zvuka, reagira na promjene u glasu osobe koja

mu se obraća, primjećuje da neke igračke proizvode zvukove te obraća pozornost na glazbu koja svira. Ovaj period Tafuri (2002) naziva fazom *glazbenog blebetanja*. Izjava nekih istraživača da razvoj pjevanja započinje rano u djetinjstvu potvrđuje i istraživanje u kojem je pokazano da dijete sa šest mjeseci već dobro koristi izolirane, vokalne zvukove te se aktivno tjelesno pokreće kao odgovor na glazbu. Nadalje, Gordon (2000) izjavljuje da djeca u periodu od šest mjeseci do godine dana izvode silazne melodijske obrasce unutar smanjenog dometa tona te koriste pjevanje u izražajne svrhe (El Mogharbel i sur., 2005). Sedmomjesečno dijete već prepoznaje ritam i promjene u tempu i visini tona, kao i ritmičke karakteristike kod govora te može diskriminirati neke harmoničke i fonetičke kontraste od ostalih (Brandt, Gebrian i Slevc, 2012). Sa sedam mjeseci dijete već dobro oblikuje slogove, a ova se faza proteže sve do desetog mjeseca (Oller i sur. 1998; Ljubešić, 2001). S osam mjeseci sustavno reagiraju na fraze koje se u svakodnevnim situacijama ponavljaju (Fenson i sur., 1994), kao što je npr. „idemo šetati“. Istraživanje Jusczyk i njegovih suradnika (1993) dokazalo je da dijete u periodu od devetog mjeseca koristi obrasce riječi koji su karakteristični za njegov materinski jezik, što ukazuje na prepoznavanje fonetskih jedinica materinskog jezika. U desetom su mjesecu djeca sposobna povezati riječ s osobom pa će riječi „tata“ i „mama“ izgovarati prema svojim roditeljima. U jedanaestom mjesecu životne dobi dijete ima mogućnost povezati ton i boju glasa s porukom. Ono ponavlja jednostavnije riječi i geste koje čuje i vidi te često razgovara sa samim sobom (Kuzma, 2020). U razdoblju od osmog do dvanaestog mjeseca, dijete razvija tzv. *združenu pažnju* – dijete i odrasla osoba obraćaju pažnju na isti predmet (Ljubešić, 2001). Valja napomenuti da dijete do navršene prve godine započinje s odgovaranjem na postavljene zahtjeve iz okoline te može prepoznati i razumjeti riječi koje se često spominju u njegovu prisustvu (Vrsaljko i Paleka, 2019).

Slika 4: Od komunikacije do govora ¹²



Od dvanaestog mjeseca započinje *faza verbalnog razdoblja*. Prve riječi koje imaju neko značenje javljaju se upravo oko dvanaestog mjeseca djetetove starosti (Ljubešić i Capanec, 2012). Valja napomenuti da djeca uče jezik nevjerojatnom brzinom pa oko dvanaestog mjeseca počinje aktivno usvajanje riječi. Istraživanja su pokazala da je prva godina optimalna za razvoj slušnih i glazbenih perceptivnih sposobnosti djeteta (Trainor i Corrigan, 2010). Također, u prvoj godini dijete je u mogućnosti ponavljati tonove iste intonativne visine jer se i pjevanje razvija putem usvajanja materinskog jezika tako što dijete još prilikom gugutanja konstruira „zvukovno različite slogovne obrasce“ (Šulentić Begić, 2012; Radočaj-Jerković, 2017). Dijete najprije proučava što komunikacijom može postići, a tek onda se uči sredstvima komunikacije. Primarno je sredstvo upravo jezično jer je njegova glavna svrha baš komunikacijska. Što dijete više usvaja jezik, smanjuje se uporaba gesti. Veći broj djece u periodu između dvanaestog i osamnaestog mjeseca u

¹² Slika 4 prikazuje razvoj govora. Piramidalni prikaz razvoja govora ukazuje na to da je komunikacija temelj bez kojeg se jezik i govor ne mogu razviti. Primarno se, dakle, razvija komunikacija u kojoj posebnu važnost ima razvoj (vokalizacija -> kontakt očima -> pokazivanje) kako bi se pravilno razvio jezik, a iz njega u konačnici govor.

mogućnosti je proizvoditi riječi koje su razumljive (Prebeg-Vilke, 1991). U drugoj polovici prve godine životne dobi dijete dolazi do shvaćanja da „prenošenjem svojih namjera može upravljati drugim ljudima“. U početku koristi geste, vokalizaciju i svoje prve riječi, a s 15 mjeseci pokazuje svojim prstićem na željeni objekt te pogledom prati je li zadobilo pažnju odrasle osobe. Ovo je značajna razlika od one kada je dijete imalo devet mjeseci jer je onda isto činilo samo glasanjem i pružanjem ručice prema željenom predmetu. Nadalje, krajem prve godine dijete može razumjeti riječi koje su izolirane, ali u početku uz pomoć *situacijske podrške* (Ljubešić i Cepanec, 2012). Tijekom prve godine dijete pokazuje neke sofisticirane odgovore na glazbu koju čuje (Trehub, 2006) i može razlikovati kontrastne visine i kombinacije tonova, ritmičke uzorke, timbre, metre, teksture i stilove (Trainor, Tsang i Cheung, 2002). Studije su pokazale i da djeca mogu prepoznati kada su note u melodiji promijenjene, kada pjevač pjeva u drugom registru i kada je dodana pratnja na melodiju (Trehub, Bull i Thorpe, 1984). Nadalje, autori navode da djeca između prve i četvrte godine mogu prepoznati poznate pjesme po konturi i ritmu te pokazati razumijevanje koncepata povezanih s visinom, poput visokog i niskog. Postoje i dokazi o tome da se razvija i dugotrajno pamćenje glazbe. Valja naglasiti da će stupanj razvoja kognitivnih sposobnosti u periodu predverbalnog razvoja odrediti uspješnost razvoja verbalne komunikacije. Kod djece dolazi do automatskog usvajanja jezika te ga usvajaju bez prevelikog napora. Nakon što djeca usvoje svoju prvu riječ ulaze u period sporijeg usvajanja novih riječi, što traje do osamnaestog mjeseca gdje slijedi period koji se naziva *eksplozija imenovanja*. Razvojem djeteta širi se i njegov vokabular pa s napunjenih 18 mjeseci djetetov vokabular obuhvaća stotinjak riječi. Tada nastupa period u kojem dijete započinje s korištenjem kompleksnijih izraza te dolazi do „primarnog shvaćanja sintakse i faze telefonskog govora“ (Sternberg, 2005).

Kao i svi ljudi, tako i djeca, imaju *aktivan* i *pasivan rječnik*. Pod *aktivan rječnik* se kod djeteta ubrajaju one riječi koje dijete svakodnevno koristi i razumije njihovo značenje. *Pasivan rječnik* odnosi se na riječi koje dijete zna i razumije, ali ih ne koristi. Mentalni se razvoj djeteta procjenjuje prema obujmu djetetovog *aktivnog rječnika*. U drugoj godini života „raste iskaz pa dijete koristi imenice i glagole, ali bez prijedloga i veznika te nije prisutno slaganje u rodu, broju i padežu što autori nazivaju telegrafskim govorom“ (Starc i sur., 2004). U drugoj godini djetetova života dolazi do velikog napredovanja u njegovoj

vokalizaciji, što se može vidjeti kada djeca spontano izvode duže melodijske fraze. Djeca ove dobi pjevaju melodije na izmišljene slogove te tako kreiraju vlastite pjevačke igre (Radočaj-Jerković, 2017) te, također, djeca s dvije godine mogu oponašati ritmičke i melodijske konture. Osim toga, prema Radočaj-Jerković, djeca s dvije godine starosti u mogućnosti su izvoditi „melodijske obrasce u opsegu sekunde ili terce“ (Radočaj-Jerković, 2017), iako je njihovo pjevanje kao i govor te poznavanje sintakse još uvijek na najjednostavnijoj razini (Brandt, Gebrian i Slevc, 2012). Provasi i Bobin-Begue (2003) navode da dijete u periodu od dvije i pol godine može percipirati stalan ritam i sinkronizirati se s njim, ali tek s napunjene četiri godine može izvući metričku strukturu iz glazbe koja mu se predstavlja i sinkronizirati s promjenama u tempu (Trainor i Corrigall, 2010). U periodu od druge do šeste godine života širi se dječji raspon glasa pa su istraživanja pokazala da čak 50 % i više djece u periodu od dvije godine može pjevati u opsegu tonova *d4 do a4*, a u dobi od šest godina mogu pjevati u rasponu tonova od *a3* do *g5*. Ulazak djeteta u ovaj period označava kombiniranje riječi i rečenica koje će dijete proizvoditi u ovom razdoblju. Važno je imati na umu da se komunikacija ne može razvijati ako se dijete nalazi u izoliranim uvjetima pa je zato značajno da dijete razvija svoj interes prema okolini. Ako dijete ne pokazuje interes za socijalizaciju s drugim ljudima i istraživanje okoline u kojoj se nalazi, njegove će se komunikacijske vještine sporije razvijati pa se može zaključiti da je osnova za usvajanje jezika i razvijanje govora upravo komunikacija. Krajem druge godine života dijete ispravnog razvoja ulazi u period *rane jezične komunikacije* (Sternberg, 2005). Nakon završetka druge godine života, dijete bi trebalo spajati dvije do četiri riječi u rečenici (Pavličević-Franić, 2005; Kučko, 2020). Tafuri (2002) je primijetio da sposobnost pjevanja dijete razvija i prije navršene treće godine života, što znači da su fonatorni i perceptivno-kognitivni mehanizmi već dobro razvijeni do ovog perioda. U dobi od oko tri godine djetetov vokabular obuhvaća i preko tisuću riječi (Sternberg, 2005). U trećoj godini života dijete snažnije razvija i osjećaj za ritam pa značajnu ulogu za razvoj pjevanja ima pjevanje uz pokretanje tijela (Radočaj-Jerković, 2017). Osim toga, prema Hargreaves i Fullan (1996) trogodišnje je dijete u mogućnosti postizati jasnije tonske odnose. U periodu od treće do četvrte godine dijete može razumjeti glasovnu strukturu riječi i primijetiti da su riječi koje se napišu zasebne jedinice (Starc i sur., 2004). Autori vjeruju da je melodičnost pjesama jedan od značajnih pokretača za razvoj rječnika kod djece (Kuvač i Cvikić 2002). Do četvrte godine starosti

djetetov je govor već razumljiv te je dijete u mogućnosti pričati o događajima kojih je svjedok, a koristeći rečenice s četirima i više riječi (Vrsaljko i Paleka, 2019), iako korištenje sintakse još uvijek ovisi o kontekstu (Brandt, Gebrian i Slevc, 2012). U dobi od četvrte i pete godine života, „djeca razlikuju pjevanje od govora, a njihov pjevački glas postaje sve glasniji i snažniji“ pa djeca ove dobi „mogu čisto pjevati u opsegu čiste kvinte (od *d1* do *a1*)“ (Radočaj-Jerković, 2017). Djeca također razvijaju osjećaj harmonije i tonaliteta, ali mogu prepoznati i promjene u tempu i dinamici (Radočaj-Jerković, 2017). U prvih pet godina djetetova života ono shvati da se prilikom razgovora s drugim ljudima treba pridržavati određenih pravila, kao što je preispitivanje svojeg iskaza, čekanje na red kako bi mogao nešto reći te uspostavljanje vizualnog kontakta. Također, djeca razumiju da je potrebno mijenjati način govora ovisno o sugovorniku. Ako se dijete pridržava navedenog, može se zaključiti da je ovladalo *pravilima društvenog jezika*. Istraživanja su pokazala da bi dijete zdravog razvoja u petoj godini života trebalo ovladati osnovnim sintaksama materinjeg jezika. Dijete bi prije polaska u školu trebalo usvojiti i pravila gramatike pa čak i iznimke koje su tvorile poteškoće prilikom savladavanja gramatike (Vrsaljko i Paleka, 2019). Također, sa šest godina, djeca su u „mogućnosti intonativno točno pjevati u opsegu sekste (od *d1* do *b1*)“ (Radočaj-Jerković, 2017), a Wassum (1979) napominje da više od 50 % polaznika prvog razreda može pjevati oktavu ili više, a gotovo 10 % može pjevati dvije ili više oktava. Radočaj-Jerković spominje i životnu dob djeteta od osme i devete godine te navodi da djeca ove dobi razvijaju „dobar osjećaj za harmoniju, koji stvara preduvjet za prelazak na višeglasno pjevanje“ (Radočaj-Jerković, 2017), kao što visina tona doseže razinu one kod odraslih (Brandt, Gebrian i Slevc, 2012). Osim toga, dijete do dvanaeste godine razvija osjetljivost za harmoniju do razine odraslih. Kučko (2020) u svojem radu spominje da se govor razvija do devete godine starosti djeteta jer bi u tom periodu govor trebao postati automatska radnja. Radočaj-Jerković smatra da je najveći napredak u pjevanju vidljiv upravo u periodu od devete i desete godine kada „sazrijevanje djeteta dovodi do promjene u boji glasa te punoći, zvonkosti i snazi, a trajat će sve do perioda puberteta“ (Radočaj-Jerković, 2017). S druge strane, Ritter i Welch (2002) smatraju da se pjevanje nastavlja poboljšavati do jedanaeste godine djetetova života. Nadalje, Andrešić i suradnici (2010) u svojoj knjizi prilažu podatke o tome kada bi dijete trebalo usvojiti pojedine glasove (Tablica 1).

Tablica 1: Razdoblje pojave pravilnog izgovora glasova

Godina:	1 – 2	2 – 3	3,5 – 4,5	4,5 – 5,5
Glas:	A, O, E, P, B	I, U, F, V, T, D, N, NJ, M, K, G, H, J	S, Z, C, Š, Ž, L, LJ	Č, Ć, DŽ, Đ, R

Prema tablici se može zaključiti da bi dijete zaključno s navedenim periodom između pete i šeste godine trebalo moći tečno izgovoriti sve glasove hrvatskog govornog sustava (Andrešić i sur. 2010; Kučko, 2020). No, bez obzira na navedeno, treba imati na umu da se „kultura govorenja i pisanja te vokabular razvijaju tijekom cijeloga života“ (Starc i sur. 2004; Prdulja, 2016).

Tablica 2: Razvoj pjevanja i govora

RAZVOJNA FAZA:	DOB DJETETA:	KARAKTERISTIČNE AKTIVNOSTI DJETETA:
FAZA PREDVERBALNOG/PREDJEZIČNOG RAZVOJA (trajanje: u utrobi – 2. mj.)	do 2 mjeseca	<ul style="list-style-type: none"> - reagiranje na glazbene podražaje - izražavanje sklonosti prema niskim frekvencijama - osjetljivost na akustične parametre zvuka - percipiranje glazbenih svojstava (melodija, ritam, tempo) - prepoznavanje ritamskih obrazaca - komuniciranje gestama - plakanje iz različitih potreba - <i>primitivna artikulacija (faza fonacije)</i>
FAZA RANE JEZIČNE KOMUNIKACIJE (trajanje: 2. – 6. mj.)	3. mjesec	<ul style="list-style-type: none"> - gugutanje - proizvodnja prvih tonova - kontroliranje intonacije (<i>intonacijska kvaliteta krika</i>) - konkretnije korištenje glasa

		<ul style="list-style-type: none"> - smiješenje prilikom viđenja sebi poznate osobe - utišavanje ili osmjehivanje prilikom obraćanja - prepoznavanje glasa sebi poznatih osoba - drugačije plakanje ovisno o potrebi - usvajanje <i>a, u, e</i> - izražavanje predgovornim izrazima: <i>aaa, buuu, gaaa, kaaa, leee</i>
	4. mjesec	<ul style="list-style-type: none"> - prepoznavanje glasova ljudi i njihove intonacije - pojava vokala i „marginalnog brbljanja“ (faza proširenja)
	5. mjesec	<ul style="list-style-type: none"> - brbljanje - prepoznavanje vlastitog imena
	6. mjesec	<ul style="list-style-type: none"> - faza glazbenog blebetanja - izgovoreni glasovi postaju prepoznatljiviji - kombiniranje glasova sličnih govoru odraslih osoba - izmjena i ponavljanje zvučnih konsonanata s otvorenim vokalima (<i>mama-ma, ga-ga-ga</i>) - oglašavanje raznim zvukovima prilikom igre - aktivno tjelesno pokretanje kao odgovor na glazbu - izvođenje silaznih melodijskih obrazaca unutar smanjenog dometa tona - označavanje ugone ili neugode glasanjem - gledanje prema izvoru zvuka - reagiranje na promjene u glasu osobe koja se obraća
FAZA RAZVOJA ZDRUŽENE PAŽNJE (trajanje: 7. – 12. mj.)	7. mjesec	<ul style="list-style-type: none"> - dobro oblikovanje slogova

		<ul style="list-style-type: none"> - prepoznavanje ritma te promjena u tempu i visini tona - prepoznavanje ritmičnih karakteristika govora - diskriminiranje nekih harmoničkih i fonetičkih karakteristika od ostalih
	8. mjesec	<ul style="list-style-type: none"> - sustavno reagiranje na fraze koje se pojavljuju u svakodnevnom govoru (npr. „idemo šetati“)
	9. mjesec	<ul style="list-style-type: none"> - pokazivanje željenog predmeta glasanjem i pružanjem ruke - korištenje obrazaca riječi karakterističnih za materinski jezik
	10. mjesec	<ul style="list-style-type: none"> - povezivanje riječi s osobom (mama, tata) - kombiniranje slogova - puno brbljanja
	11. mjesec	<ul style="list-style-type: none"> - ponavljanje jednostavnijih riječi i gesti - razgovaranje sa samim sobom - povezivanje tona i boje glasa s porukom
FAZA VERBALNOG RAZVOJA (trajanje: 1. – 9. god.)	1. godina	<ul style="list-style-type: none"> - izgovaranje prve riječi - mahanje <i>pa-pa</i> - odmahivanje glavom u značenju da/ne - započinjanje s odgovaranjem na postavljene zahtjeve iz okoline - prepoznavanje i razumijevanje riječi koje se često koriste u djetetovu prisustvu - ponavljanje tonova iste intonativne visine - razumljivo izgovaranje riječi - shvaćanje činjenice da „prenošenjem svojih namjera upravlja drugim ljudima“

	1,5 godina	<ul style="list-style-type: none"> - pokazivanje prstom na željeni predmet - pokazivanje na dijelove tijela - ponavljanje kratkih fraza - vokabular oko 100 riječi - slaganje prvih rečenica - razumijevanje kompleksnijih izraza - primarno shvaćanje sintakse (faza telefonskog govora) - pokazivanje sofisticiranih odgovora na glazbu koju čuje - razlikovanje kontrastnih visina i kombinacija tonova, ritmičkih uzoraka, timbra, metra, teksture i stilova - prepoznavanje promijenjenih nota unutar melodije, promjena pjevanja u drugom registru i dodatka pratnje na melodiju - eksplozija imenovanja
	2. godina	<ul style="list-style-type: none"> - progovaranje konsonanta / - korištenje imenica i glagola (npr. „mama ide“) - (faza telegrafskog govora) - kombiniranje riječi i rečenica - korištenje dužih melodijskih fraza - (napredovanje u vokalizaciji) - kreiranje vlastitih pjevačkih igara pjevanjem melodije na osmišljene slogove - prepoznavanje poznatih pjesama prema konturi i ritmu - pokazivanje razumijevanja povezanih s visinom (visoko/nisko) - oponašanje ritmičkih i melodijskih kontura

	2,5 godina	<ul style="list-style-type: none"> - razvoj dugotrajnog pamćenja glazbe - spajanje 2 – 4 riječi u rečenici - izvođenje melodijskih obrazaca u opsegu sekunde ili terce - percipiranje stalnog ritma i sinkronizacija s istim
	3. godina	<ul style="list-style-type: none"> - vokabular preko 1000 riječi - snažniji razvoj i osjećaj za ritam - pjevanje u opsegu tonova od <i>d4</i> do <i>a4</i> - postizanje jasnijih tonskih odnosa - razumijevanje glasovnih struktura riječi - primjećivanje da su napisane riječi zasebne jedinice - korištenje 4 i više riječi u rečenici
	4. godina	<ul style="list-style-type: none"> - postavljanje pitanja: zašto?, tko?, kada? - razumljivije govorenje - pričanje kratkih priča - pričanje o događajima kojih je svjedok - razlikovanje pjevanja od govora - snažniji i glasniji pjevački glas - čisto pjevanje u opsegu čiste kvinte (<i>d1 – a1</i>) - točno izgovaranje većine glasova - prepoznavanje osnovnih boja - izvlačenje metričke strukture iz glazbe koju sluša i sinkronizacija s promjenama u tempu
	do 5. godine	<ul style="list-style-type: none"> - ovladavanje pravilima društvenog jezika

		- ovladavanje osnovnim sintaksama materinjeg jezika
	do 6. godine	- točno izgovaranje riječi (ispravna artikulacija) - usvajanje gramatike - intonativno točno pjevanje u opsegu sekste (<i>d1 – b1</i>) - mogućnost pjevanja tonova u opsegu od <i>a3</i> do <i>g5</i>
	7. godina	- većina može pjevati u oktavi ili više - manji dio djece može pjevati 2 ili više oktava
	8. godina	- dobar osjećaj za harmoniju - visina tona slična visini odraslih
	9. godina	- govor je automatska radnja - promjena u boji, punoći, snazi i zvonkosti glasa
	do 11. godine	- aktivan razvoj pjevačke sposobnosti
	12. godina	- razvoj osjećaja za harmoniju do razine odraslih

*Legenda: zelena boja u Tablici 2 označava *period rane komunikacije*

4. NASTANAK I RAZVOJ GLAZBENE NASTAVE U REPUBLICI HRVATSKOJ

Rojko (2012) u svojoj knjizi govori o razvoju glazbe na području Hrvatske te navodi da je do Drugog svjetskog rata glazbeni razvoj u Hrvatskoj daleko zaostajao od onog u ostatku Europe. Glazbeni se odgoj u Hrvatskoj razvijao ovisno o tome kako se razvijalo školstvo i obrazovanje. Pjevanje je u to doba bilo isključivo crkveno, ali je, prema riječima autorice Radočaj-Jerković (2017), predstavljalo središnji pojam u glazbenoj nastavi sve do 19. stoljeća. U periodu od 14. do 18. stoljeća škole su pohađala samo djeca aristokrata te se u njima između ostalog i pjevalo. U 14. stoljeću nastaju i gradske škole te se i u njih uvodi pjevanje. O nastavi glazbe se do tada nije pisalo, poznato je samo ponešto od Nikole Gučetića (1549-1610) koji za glazbu kaže da „oplemenjuje osjećaje i umiruje strasti“ te navodi da se pjevanje provodilo i u „općem školskom redu Ignaca Felbingera, u 18. stoljeću, a učitelji u to vrijeme nisu smjeli svirati na crkvenim proštenjima, svadbama i gostionicama kao što nisu smjeli biti niti voditelji krčme ili gostionice“ (Franković, 1958: 37, 60). Školski sustav u Hrvatskoj razvijao se ovisno o zemlji pod kojom je u tom vremenu bila pa je tako razdoblje od 18. i 19. stoljeća odisalo austrijskim utjecajima (Rojko, 2012). O razvoju glazbene nastave u Hrvatskoj govori i Košta (2016), kada u svojem radu daje pregled odvijanja nastave iz područja pjevanja u Hrvatskoj u drugoj polovici 19. stoljeća. Navodi da razvoj osnovnoškolske nastave te nastave glazbe u Hrvatskoj počinje od uvođenja hrvatskog jezika zahvaljujući dokumentu iz 1845. godine *Systema scholarum elementarum – Sustav početnih učionica*, a vrijedio je do 1874. godine. Ovaj je dokument omogućio osnovno obrazovanje svoj djeci bezobzira na socijalni i ekonomski status. Dalje opisuje status učitelja tadašnjega doba pa navodi da su učitelji bili crkveni orguljaši i pjevači pa se može zaključiti da su bili dobro glazbeno potkovani. No glazba se učila samo u drugom razredu osnovne škole i zvala se „Obuka i vježba u čednom, pristojnom, milom i pobožnom pjevanju pjesama“, a provodila se po jedan sat tjedno (Cuvaj, 1910: 136). Povoljnija politička situacija u Hrvatskoj donosi i prvi hrvatski školski zakon 1874. godine, znan i pod imenom *Mažuranićev zakon*, a vrijedio je do 1888. godine, kada na snagu dolazi tzv. *Khuenov zakon* (Franković, 1958). Pučke škole ovim su se zakonom dijelile na *opće*, u trajanju od

četiri godine, te na *građanske*, koje su trajale minimalno tri godine. Pučka opća škola sastojala se od 11 nastavnih predmeta, a među njima se ubraja i nastavni predmet Pjevanje. Iako su gradske škole bile namijenjene za izobrazbu obrta, ekonomije i trgovine, u njima se također učila glazba, točnije pjevanje. S obzirom na to da je glazba bila neizostavni dio obrazovanja, od učitelja se tražila glazbena kompetencija pa su u njihovom školovanju navedeni predmeti Pjevanje, Guslanje i Orguljanje, prema čemu se može zaključiti da, osim što su bili glazbeno pismeni, trebali su znati svirati minimalno dva instrumenta (Košta, 2016). Cuvaj (1911) govori o predmetu Obuka u pjevanju, koji je zahvaljujući novom zakonu iz 1874. godine postavljen prema novoj koncepciji. Sve glazbeno obrazovanje u osnovnoj školi se odvijalo na temelju narodne pjesme, a kao zadaća pjevanja se spominje buđenje i razvijanje glazbenog sluha. Nastoji se „oplemeniti dječja srca te razvijati ljubav prema domovini te osposobiti učenike blagoglasnom i pravilnom pjevanju najobičnijih i lakših domoljubnih pjesama“ (*Naredba kojom se izdaju naukovne osnove za opće i građanske škole u kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji*, 1875: 5 prema Košta, 2016). Rojko (2012) u svojem radu navodi i časopis *Smilje*, koji je 1874. godine objavio nekoliko pjesmica u svrhu pjevanja (Franković, 1958). Nastava glazbe uvedena je i u zagrebačku gimnaziju čim je gimnazija osnovana, 1854. godine, te je trajala do Drugog svjetskog rata. Nastava se uglavnom temeljila na pjevanju, ali se u manjoj mjeri doticalo i glazbenog opismenjavanja, čija je uspješnost realizacije ovisila o sposobnostima učitelja, a nekada su se doticali i povijesti, glazbene estetike te glazbene teorije, a nastavni planovi i programi poznati za ovo područje ukazuju na to da se pjevanje najviše prakticiralo u osnovnim školama, ali se aludiralo i na aktivnosti za razvoj sluha, glasa i osjećaja za lijepo (Rojko, 2012). Košta (2016) također navodi da su zadaće pjevanja „razvoj glazbenog sluha te estetski i domoljubni odgoj“. Pjevanje se međutim ne provodi u prvom razredu osnovne škole. Iako su vrijedile posebne upute za djecu muškog i ženskog spola, kada je bila riječ o nastavi pjevanja, nisu se iznosile razlike. Zadatak pjevanja u drugom i trećem razredu bio je razvoj glasa i sluha te izvođenje jednostavnijih pjesama po sluhu sukladno učeničkim mogućnostima, dok se u četvrtom razredu učenici upoznaju s pjevanjem crkvenih, narodnih i domoljubnih pjesama. U *građanskim školama* zadaća pjevanja je „razvijanje smisla za glazbu, njegovanje narodne pjesme te pjevanje jednoglasnih i dvoglasnih pjesama“. U zakonu iz 1874. stoji da školovanje učitelja traje tri godine te postoje razlike u obrazovanju muškaraca i žena.

Muškarci pohađaju 14 predmeta, od kojih pod glazbeno obrazovanje spadaju dva – Pjevanje te Guslanje i orguljanje – dok je ženama dodijeljeno 15 predmeta, od kojih pod glazbene spadaju Pjevanje i Glazba. Učenici su u nastavi glazbe koristili pjesmarice u kojima su se nalazile pjesme za pjevanje, koje su uglavnom bile crkvenog karaktera. Pjesmarice su sastavljali sami učitelji. Kuhač (1885: 5) tvrdi da se pjevanjem „izoštruje sluh te ispravlja krivi izgovor, smatra da se otklanja mucanje, tepanje i šušljanje, a također, navodi da ritam pjevanja utječe na razgovijetan govor“. Slično o Kuhaču spominje i Radočaj-Jerković (2017) u svojoj knjizi te navodi konkretne razloge zašto je pjevanje dobro za učenike prema Kuhaču. Kuhač (1885) dakle navodi da „pjevanje doprinosi dobrom zdravlju i razvoju sluha, također da pjevanje pomaže pri usvajanju ritma napjeva, a to učenicima pomaže u razvoju odmjerenog govornog ritma“. Nadalje navodi da „pjevanje pomaže pri pravilnijem izgovoru te kod učenika otklanja određene fonotacijske poteškoće“. Kuhač je prvi pokušao sistematizirati i prikazati metodiku rada nastave pjevanja pa se njegova *Pjevanka* (slika 5) može smatrati prvim hrvatskim udžbenikom za nastavu pjevanja. Novi zakon iz 1888. donosi promjene u školstvu, a traje do Prvog svjetskog rata. Sada se pučke škole dijele na niže i više, a viša škola traje najviše četiri godine. U području glazbe više ne postoji Pjevanje već Svjetovno ili crkveno pjevanje. Školovanje učitelja više nije tri, nego četiri godine. Nastavni program za niže pučke škole obuhvaća 12 nastavnih predmeta, a u području glazbenog se provodi nastavni predmet Svjetovno i crkveno pjevanje. Cilj nastave pjevanja ostaje gotovo nepromijenjen. Cilj je „razvoj pravilnog i blagoglasnog pjevanja svjetskih i crkvenih pjesama kojima se oplemenjuje ćud i oživljuje domoljublje“. Prvi i drugi razred posvećeni su obradi svjetskih narodnih popijevki na temelju kojih učenici razvijaju glas i sluh. U trećem i četvrtom razredu učenici se upoznaju s osnovnim karakteristikama tona – jačinom, visinom i trajanjem prema kojima bilježe glasove. Sada je pjevanje uvedeno od prvog razreda te se provodi dva polusata tjedno (Košta, 2016). Rojko (2012) govori o istom broju sati tjedno i dodaje da se rijetko čak znalo dogoditi da bude i dva sata tjedno. Do kraja 19. stoljeća u području nastave glazbe, osim pjevanja, uvode se i elementi glazbenog pisma i teorije. Radočaj-Jerković (2017) naglašava koliko je pjevanje bilo važno u ovom periodu iznoseći podatke o osnutku brojnih pjevačkih društava u periodu od 1858. do 1910. godine na području Hrvatske. Navodi najstarije od tih pjevačkih društava, a to su: *Zora* (Karlovac, 1858.), *Kolo* (Zagreb, 1862.), *Sloboda* (Zagreb, 1873.), *Jeka* (Samobor,

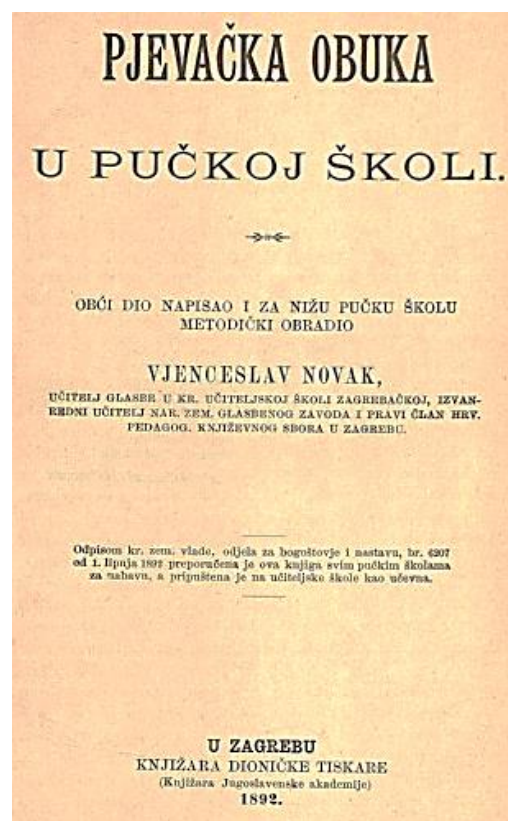
1874.), *Radoljub* (Virovitica, 1880.). Dalje navodi da je čak 1875. godine osnovan i *Hrvatski pjevački savez* (današnji *Hrvatski sabor kulture*) kao glavna zborna organizacija kojoj je cilj bio podupirati osnivanja pjevačkih društava te pružati pomoć u razvoju i napredovanju, ali i pružati pomoć školama u glazbenom razvoju učenika. Ovo osnivanje zborova stvorilo je potrebu za literaturom koju bi koristili vođe zborova te pjevači amateri. 1892. godine izlazi drugi hrvatski glazbeni priručnik, nakon Kuhačeve *Pjevanke*, koji izdaje Vjenceslav Novak. Ovaj priručnik sadrži sto pjesama i metodičke upute, a namijenjen je učiteljima. Cilj je priručnika ukazati na to da učenje pjesama nije jedini cilj nastave glazbe, već i upoznavanje s osnovnim karakteristikama tona – visinom, jačinom i trajanjem. Osim karakteristika tona, ukazuje i na estetske kriterije – dinamiku, tempo, ritam i metar. Novak je svojim priručnikom htio postaviti temelje glazbenog obrazovanja u osnovnoj školi. Novakov priručnik za učitelje *Pjevačka obuka u pučkoj školi* (slika 6) sastoji se od dvaju dijelova. Prvi dio sadrži rasprave o tome kako je glazbena nastava potrebna u osnovnim školama, zatim se govori o osnovnim znanjima iz područja pjevanja te se spominje fizionomija aparata za pjevanje, ali i nastanak glasa te upute za pravilno držanje tijela i disanje prilikom pjevanja. Također, prvi dio priručnika nudi nekolicinu informacija o tome kako lijepo pjevati. Prvi dio sadrži i povijesni razvoj glazbe od stare Grčke i Rima pa do danas, a sadrži i zasebno poglavlje o pjevačkoj obuci u Hrvatskoj. Drugi je dio priručnika *Posebna metodika*, a sadrži uputstva za svaki razred o tome kako pravilno izvoditi glazbenu nastavu. Navedeni su primjeri za obradu pjesama preuzeti iz Kuhačeve pjesmarice. U prvom se razredu uče pjesme po sluhu te je zorno dâ prikaz postupka obrade nekoliko pjesama po sluhu. Cilj je pjevačke nastave za prvi razred postići lijepo pjevanje kod učenika. U drugom se razredu učenici upoznaju s osnovnim karakteristikama tona vezanim uz trajanje, a započinje i notno opismenjavanje učenika. Obrađuju se: cijela nota, polovinka, viši i niži tonovi te njihov zapis, četvrtinka, ton *h*, glasnije i tiše pjevanje, ton *c* i osminka – ritam *ta-te*. U trećem razredu dolazi do upoznavanja tonova ljestvice *d* i *e*, upoznaju ritam i dvodobnu mjeru, ton *f* i trodobnu mjeru. U četvrtom se razredu nastavlja s obradom ritma pa se uče note koje traju tri udarca, punktirane note, stanke i tonički trozvuk. Kod nastave pjevanja preporučuje se učenje novih popijevki u svakom razredu prema metodi opisanoj za prvi razred. Pjevačka se nastava provodila dva polusata unutar tjedan dana, odnosno to je jednako jednom punom satu unutar tjedan dana. Iako se učenici upoznaju s notnim zapisom, pjevanje

pjesama i dalje se uči po sluhu (Košta, 2016). Rojko (2012) u svojem radu spominje i 1926. godinu, kada se pojavljuje *Nastavni plan i program za sve narodne i osnovne škole Kraljevine* (Franković, 1958). Predmet nastave glazbe se i dalje zove Pjevanje, a sličan je nastavi glazbe koja se odvija danas u nižim razredima osnovne škole. Pavel navodi da je glazbeno obrazovanje učitelja zahtijevalo učenje pjevanja s teorijom, elemente harmonije, povijest glazbe, metodiku glazbene nastave, sviranje violine te klavira, koji nije bio obavezan (Franković, 1958). Glazbena se nastava provodila i u srednjim školama. Uglavnom se poučavala u prvim i drugim razredima pod nazivom Pjevanje, a povremeno i Muzika. Problem je u višim školama bio taj da je za nastavu glazbe bio predviđen po jedan sat tjedno, a gradiva iz *solfeggia* i teorije bilo je izuzetno puno. Ovo je dovelo do učenja teorije napamet te učenja pjesama po sluhu. U radu srednjih škola isticalo se i zborsko pjevanje. Iako su se već spomenuta zborska društva trudila što više unaprijediti pjevanje te se bavila ovom problematikom, literatura koja bi se bavila njihovom tematikom izdana je tek 1900. godine pod nazivom *Teoretska i praktična obnova zbornog pjevanja u srednjim školama*, a autor je Vilko Novak. Nakon toga, 1905. godine izdaje se još jedan priručnik autora Ante Javande, a pod nazivom *Kratki priručnik o glazbenoj teoriji za pjevače*. Dalje, kompozitor Franjo Dugan, 1923. godine izdaje svoje djelo – *Vježbe za zbornu pjevanje (solfeggi)*, a 1927. godine njegov imenjaka, kompozitor Franjo Lučić izdaje udžbenik naziva *Elementarna teorija muzike i pjevanja*. 1877. godine počelo je izdavanje najstarijeg i najdugovječnijeg časopisa iz područja crkvene glazbe, a zove se *Sv. Cecilija*. Nakon njega, *Hrvatski pjevački savez* izdaje časopis *Pjevački vjesnik* u periodu od 1905. do 1912. godine, a 1917. izlazi časopis *Glazbeni vjesnik* (Radočaj-Jerković, 2017). Usprkos već većem broju izdanih djela i literature te raznim preinakama nastavnih planova i programa, Rojko (2012) zaključuje da je nastava glazbe u razrednoj nastavi danas vrlo slična ovoj do Drugog svjetskog rata pod nazivom Pjevanje jer se i nekada i danas uglavnom svodi na pjevanje po sluhu.

Slika 5: Prednja strana korica
Kuhačeve *Pjevanke* (Kuhač, 1885)



Slika 6: Prednja strana korica Novakovog
priručnika – *Pjevačka obuka u pučkoj školi*



Nakon Drugog svjetskog rata, 1950. godine objavljen je priručnik za zborovođe, autora Stanislava Ryšlavyja, a uz njega valja spomenuti priručnik iz 1943. godine autorice Marijane Majcena pod nazivom *Umjetnost pjevanja* te istoimeni priručnik iz 1953. godine autora Ive Lhotke-Kalinskog, čiji je priručnik „namijenjen nastavniciima, studentima, zborovođama, učenicima solo-pjevanja i svima ostalima koje zanima pjevačka problematika“. Prema riječima autorice Radočaj-Jerković, ovaj se priručnik do danas navodi kao „posljednji i najznačajniji izvor u području vokalne tehnike u Hrvatskoj“. Autorica navodi značajne pjesmarice koje su se koristile šezdesetih godina 20. stoljeća te među njima spominje autore Josipa Završkog, (1963), Vladimira Tomerlina (1969, 1972, 1977), Lovru Županovića (1971, Višnju Manasteriotti (1973). Njihove pjesmarice ne upućuju na razvoj umjetničkog pjevanja, već usvajanje ritma i intonacije. Cilj je bio da

učenici nešto „usvoje, učvrstnu i imenuju“, a ne toliko da samo pjevaju pjesme. Na problematiku ondašnje nastave pjevanja pokušava ukazati i Josip Završki u svojoj knjizi nastaloj u 1963. godini – *Metodske upute za rad s dječjim zborom u osnovnoj školi* (Radočaj-Jerković, 2017). Rojko (2012) detaljnije opisuje razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj nakon Drugog svjetskog rata te zaključuje da se pretjerano ne razlikuje od prijeratne. Dakle i dalje se nastava odvija po jedan sat tjedno, odnosno dva polusata tjedno, a temeljena je na pjevanju po sluhu. S elementima glazbenog opismenjavanja započinje se u trećem razredu te se dalje aktivno nastavlja u četvrtom razredu osnovne škole, gdje učenici pjevaju dvoglasno i u kanonu „s ciljem opismenjavanja za pjevanje prema notama prilikom zborskog pjevanja“, a još prema naputcima nastavnog plana i programa za osnovnu školu iz 1948. Pregledom ovog nastavnog plana i programa može se zaključiti da ima najviše zastupljeno narodnih pjesama od kojih se pojedine obrađuju i danas (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 1948: 62-63). Prema *Nastavnom planu i programu za osnovne škole* iz 1944. godine tražilo se pjevanje „narodnih borbenih i umjetnih“ pjesama (*Nastavni plan i program za osnovne škole*, 1944: 21), ali i pjesama iz NOB-a (*Nastavni plan i program za osnovne škole u Narodnoj republici Hrvatskoj ...*, 1947: 55). Valja napomenuti da su se nakon Drugog svjetskog rata nastavni planovi i programi mijenjali svake godine (*Nastavni plan i program za osnovne škole*, 1944: 19-20). Dalje spominje Glazbeni odgoj, koji se nakon rata prvi puta spominje 1951. godine (*Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazija*, 1951: 6), a javlja se uz nastavni predmet Pjevanje, no samo u višim razredima osnovne škole i nižim razredima gimnazije, dok u prva četiri razreda osnovne škole i dalje ostaje samo Pjevanje. 1956. godine pedagozi zahtijevaju naziv predmeta Glazbeni odgoj (*Prvo savezno Savjetovanje muzičkih pedagoga u Hrvatskoj*, 1956: 1,2) te se prema mišljenju Rojka taj tekst može smatrati „prvim planom i programom u nastavi glazbe za obvezno osmogodišnje školovanje“ te ga smatra „osnovom svim programima koji su kasnije nastali“ (Rojko, 1996). Glavne su karakteristike ovog programa pjevanje po sluhu u prva tri razreda osnovne škole te u četvrtom razredu – glazbeno opismenjavanje. Osim pjevanja i glazbenog opismenjavanja pojavljuju se pojmovi *stvaralački rad* i *slušanje glazbe*. Javlja se i pojam *glazbeni život*, koji je preteča upoznavanju pojmova iz glazbene kulture (*Glazbena kultura*, 1984). Dalje se 1958. godine pojavljuje nacrt za novi nastavni plan i program za osnovnu školu (*Osnovna škola*, 1958: 14, 228-239). Prema ovom nacrtu

naziv predmeta je Muzičko vaspitanje, ali nema razlike u područjima od prijašnjeg plana i programa pa i dalje ostaju područja pjevanja, sviranja, slušanja glazbe, elemenata glazbene pismenosti i upoznavanja različitih pojava i pojmova iz glazbenog područja. Ovaj nacrt predstavlja temelj prema kojemu je nastao nastavni plan i program iz 1960. godine (*Osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura*, 1960: 26, 184-197). Prema ovom novom planu i programu, naziv predmeta je Muzički odgoj i sadrži 560 sati godišnje, a zastupljena područja su pjevanje, sviranje, slušanje, stvaralaštvo, opismenjivanje i muzikološki sadržaji (pod kojima se spominju i *glazbene igre*). Rojko (2012) navodi da ovaj program ima dosta dobro i detaljno oblikovane i formulirane zadatke s opširnim objašnjenjima. Dalje su uslijedile još dvije izmjene navedenog plana i programa, 1964. i 1965. godine (*Osnovna škola – odgojno-obrazovna struktura*, 1965: 32, 35, 222-234), ali se nisu razlikovali od onog iz 1960. godine, osim u manjem broju sati, koji je pao na 460 sati godišnje te manjem njegovanju glazbenog opismenjavanja, ali s većim naglaskom na njegovanje pjesama i podjelom programa u tri faze, odnosno tri etape. Prva faza ili etapa upućena je prvim trima razredima osnovne škole u kojima se odvija pjevanje po sluhu, druga se odnosi na četvrti, peti i šesti razred osnovne škole, gdje se učenike glazbeno opismenjuje, a treća faza ili etapa odnosi se na usvajanje *različitih muzikoloških sadržaja*. 1972. predmetu se mijenja ime u Glazbeni odgoj, a zahvaljujući novom planu i programu koji je konkretnije postavljen, ali u suštini se i dalje bazira na onom iz 1960. godine (*Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura*, 1974: 19-20, 269-292). Doneseni noviteti su broj sati nastave glazbe, koji je s 490 sati pao na 420 sati godišnje te je ponuđen konkretan popis pjesama u području pjevanja, sviranja i slušanja, ali i ilustracije pojedinih glazbenih pojmova i pojavnosti. Također, u trećoj etapi ili fazi programa dolazi do promjene, tako da se ovdje više ne bavi glazbenim opismenjavanjem, već usvajanjem muzikoloških sadržaja uz slušanje glazbe. Godine 1984., dolaskom novog plana i programa, konačno se postigao naziv Glazbena kultura (*Glazbena kultura*, 1984). Broj sati i dalje je jednak, dakle 420 sati godišnje, a pozitivna je razlika u tome da ova koncepcija učitelju daje slobodan odabir pjesama za pjevanje te nudi veći asortiman pjesama za slušanje, čime se po prvi puta pridaje veći značaj aktivnostima slušanja. Ovaj predmet, pod nazivom Glazbena kultura, prema Rojkovim riječima „uvršten je u jezično–umjetničko odgojno–obrazovno područje“ (Rojko, 2012). Nakon toga, 1991./1992. godine izdaje se novi nastavni plan i program, koji se ne razlikuje od prijašnjeg osim u

malim preinakama u redosljediu sadržaja. Ovakav nastavni plan i program ostaje sve do pojave HNOS-a – Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda. Nastavni se program ne mijenja, već samo nastavni plan 1993./1994. godine, kada je oduzet po jedan sat nastave glazbe u petom i šestom razredu osnovne škole radi nastave vjeronauka. Objavom HNOS-a nastava glazbe ima tzv. *otvoreni program*, a stupio je na snagu 2006./2007. godine nakon što je godinu dana ranije bio u vidu eksperimentalne primjene u svega 5 % škola u Hrvatskoj (Rojko, 2012).

Može se zaključiti da je razvoj glazbene nastave na području Hrvatske imao svojih uspona i padova, a vidno je i da se usprkos brojnim preinakama nastavni plan i program u području glazbene kulture nije značajno promijenio. Razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj komentiraju i autorice Vidulin i Cingula (2016) te navode da bez obzira na silne promjene i pokušaje i dalje ostaje ista problematika, a to je da se nastava glazbe svodi na jedan sat tjedno, što je u sukobu s „preambicioznom planiranjem nastave koju nije moguće izvesti u loše ili nikako opremljenim učionicama pa to dovodi do demotiviranosti i nezainteresiranosti učenika u području glazbene kulture“. Ipak, navode da je niz donesenih reformi doveo i do određenih poboljšanja u ovom području. Autorice daju svoj osvrt i na nastavni plan i program iz 2006., koji za cilj u području glazbene kulture ima „razvoj glazbene kulture kod učenika, a putem recepcije glazbenih djela“. Ovaj model nastave nazivaju *poluotvorenim* jer su u njemu striktno zadana područja slušanja i upoznavanja glazbe s naglaskom na umjetničku glazbu, a proizvoljna su područja pjevanja, sviranja te stvaralačkog i glazbenog opismenjavanja, što učitelju omogućuje slobodu u kreiranju nastave i odabiru sadržaja. Glavni je cilj nastave pjevanja upravo pjevanje, a manje učenje pjesama. Dalje pojašnjavaju da je cilj „postići lijepo i izražajno pjevanje s jasnim izgovorom i razumijevanjem teksta, ali i ostvariti primjerenu glazbenu interpretaciju“. Pjesme se i dalje obrađuju po sluhu, a pjevanje je didaktički orijentirano jer potiče učenje i osvještavanje glazbenih sastavnica. Autorice navode da je glavni cilj nastave glazbe u razrednoj nastavi „poticati razvoj točne intonacije i ritma kod učenika, kao i glazbeno pamćenje, ali i samopouzdanje“. Prema nastavnom planu i programu iz 2006. učenici bi u prvim trima razredima školovanja trebali „usvojiti izražajno pjevanje i jasno izgovaranje teksta, izvoditi pjesme različitim tempom i dinamikom te pratiti smjer kretanja melodije“, a do četvrtog razreda bi učenici trebali „poznavati barem petnaest pjesama te se u četvrtom razredu od učenika očekuje poznavanje metra, melodije, ritma,

tempa i dinamike“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006: 12, 66-79). Kao njegovi prethodnici, niti ovaj dokument nije u potpunosti zadovoljio interese i potrebe učenika te nastavnu praksu općenito pa je ponovno uslijedila promjena, a kao produkt navedenog 2011. godine Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa objavljuje dokument naziva *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Pojam kurikuluma koristi se još od prve polovice dvadesetog stoljeća, a prepoznat je u SAD-u, dok se od kraja šezdesetih godina koristi i na području Europe gdje je u službi sinonima za nastavni plan i program, odnosno kao „novi pristup programiranju“ (Vican, Bognar i Previšić, 2007), a u Hrvatskoj se pojavljuje tek dvadesetih godina prošloga stoljeća. Sastavnice *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* su „ciljevi, vrijednosti, načela, metode i načini rada, odgojno-obrazovna područja, ocjenjivanje, vrednovanje učeničkih postignuća i škole“ (*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, 2011). Naglašava se interdisciplinarni pristup i međupredmetno povezivanje, čemu je cilj postizanje holističkog pristupa učenju. Iz dokumenta se jasno može vidjeti da je primarni korak definiranje ciljeva u svrhu njihove operacionalizacije, a posljednji je mjerenje (evaluacija), iz čega se zaključuje da je kurikulum dokument kojim su jasno definirani mjerljivi odgojno-obrazovni ciljevi, a prema navedenim se ciljevima dalje izvodi nastavni plan i program te se određuju sadržaji i metode kojima će se najbolje ostvariti spomenuti ciljevi (Svalina, 2015). Vican, Bognar i Previšić (2007: 28) pak smatraju da je „kurikulum razvojni dokument te da je pogodan promjenama ovisno o zahtjevima i potrebama odgoja i obrazovanja koje se generacijama mijenjaju“.

Nacionalnim okvirnim kurikulumom za svaki je odgojno-obrazovni ciklus prikazan sadržaj i struktura određenog odgojno-obrazovnog područja pa se Glazba, odnosno Glazbena kultura i umjetnost javljaju unutar umjetničkog područja. Svrha tog umjetničkog područja je „osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i za aktivan odgovor na umjetnost svojim sudjelovanjem, za učenje različitih umjetničkih sadržaja i razumijevanje sebe i svijeta pomoću umjetničkih djela i medija te za izražavanje osjećaja, iskustava, ideja i stavova umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom“ (NOK, 2011: 208; Svalina, 2015). U području Glazbena kultura i umjetnost kurikulumom je predviđen „razvoj zanimanja, estetskog odgoja, iskustva, osjetljivosti i kritičnosti za glazbenu umjetnost tako da se opaža i doživljava glazbena umjetnost i stvaralaštvo, sudjeluje u

glazbenim aktivnostima, izražava pomoću glazbene umjetnosti i stvaralaštvom, upoznava i vrednuje umjetnička glazbena djela različitih stilskih razdoblja, razumije i vrednuje glazbena umjetnost i stvaralaštvo, komunicira, socijalizira i surađuje pomoću glazbenog doživljaja i izraza“ (NOK, 2011; Svalina, 2015). Srž kurikulumu prepoznala je i Radočaj-Jerković (2017), kada je u svome radu napisala da se „donošenjem Nastavnog plana i programa iz 2006. te kurikulumom organizacijom odgojno-obrazovnog sustava i donošenjem otvorenog modela nastave pjevanja ostvario slobodan odabir repertoara te se odmaknulo od funkcionalne uloge i okrenulo kulturno-estetskim načelima“.

Iako kurikulum ima jasno definirane ciljeve odgoja i obrazovanja, kao i okvir poučavanja i vrednovanja tijekom školovanja koje je obvezno, Svalina zaključuje da kurikulum ne nudi odgovore na pitanja o kvaliteti ostvarenja glazbene nastave, odnosno povlači pitanje o kompetencijama učitelja koje su potrebne za provedbu i ostvarenje kvalitetne nastave (Svalina, 2015).

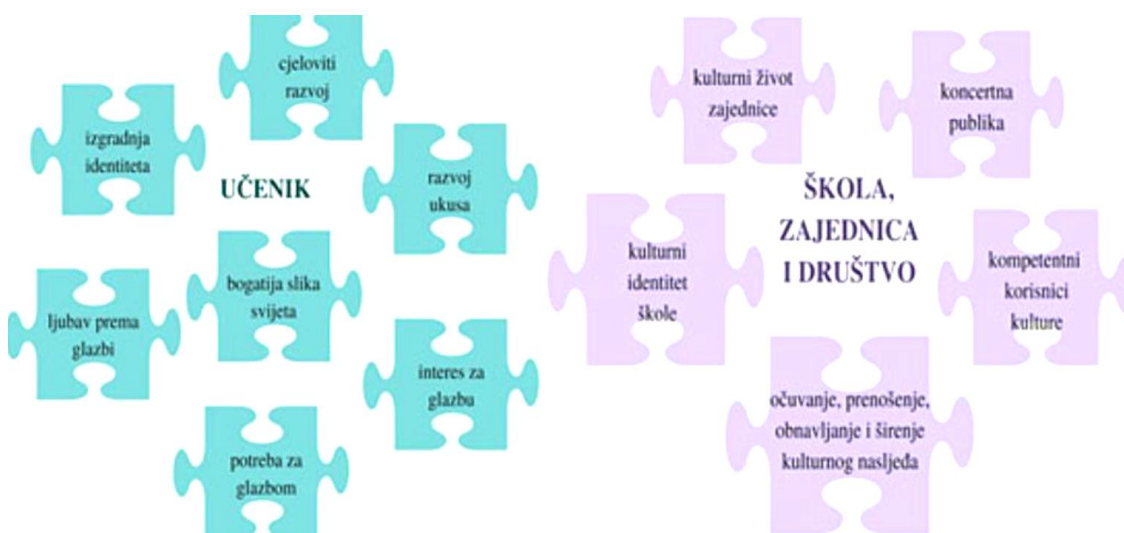
4.1. Kurikulum glazbene kulture

*Kurikulum glazbene kulture*¹³ ili punim nazivom *Kurikulum za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, objavljen je 2019. godine te njegovom objavom *Nastavni plan i program za osnovnu školu* iz 2006. godine postaje nevažeći, a što je navedeno u uvodnom dijelu ovog dokumenta pod naslovom *Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj* pod točkom III. Kao i kod HNOS-a i ovaj je model godinu dana bio u eksperimentalnoj provedbi unutar školske prakse. Kurikulumi za nastavne predmete općenito su koncipirani prema jednoj jedinstvenoj shemi pa je tako i s kurikulumom Glazbene kulture. Dokument u uvodu sadrži odluku o donošenju kurikulumu za navedeni nastavni predmet te dalje sadrži svrhu i opis predmeta. Pod podnaslovom *Svrha i opis predmeta* ističe se da je glazba dio svih kultura u svijetu te je uključujući i druge umjetnosti važna za kvalitetan, skladan i potpun razvoj svake osobe pojedinačno. Također, ovakvim se konceptom želi „potaknuti i unaprijediti učenikov estetski razvoj, razvoj kreativnosti,

¹³ Sadržaj ovog odlomka, uključujući slike i tablicu, preuzet je iz *Odluke o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019.*

razvoj učeničkih glazbenih sposobnosti i interesa, razvijati svijest učenika o očuvanju povijesne i kulturne baštine te osposobljavati učenika za život u multikulturnom svijetu“. Nadalje je shematski prikazana važnost ovog nastavnog predmeta za učenike te za školu, zajednicu i društvo, gdje se kod učenika prepoznaju „cjeloviti razvoj, razvoj ukusa, interes za glazbu, potreba za glazbom, bogatija slika svijeta, ljubav prema glazbi, izgradnja identiteta, a kod škole, zajednice i društva se ističe važnost u kulturnom životu zajednice, koncertnoj publici, kompetentnim korisnicima kulture, očuvanju, prenošenju, obnavljanju i širenju kulturnog nasljeđa, kulturnom identitetu škole“ (Slika 7).

Slika 7: Shematski prikaz važnosti predmeta Glazbena kultura / Glazbena umjetnost za učenika, školu, zajednicu i društvo



U nastavku se dalje spominju načela kojima se ovaj dokument vodi te se navodi da su načelima učenja i poučavanja iz NOK-a dodana još četiri, a to su psihološko načelo, kulturno-estetsko načelo, načelo sinkroničnosti i načelo interkulturalnosti, koja su, prema navodu u dokumentu, proizašla iz „prirode same glazbe“ koja je „otvorena, integrativna i interdisciplinarna“ (*Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 2019). Sljedeći je podnaslov *Odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja*, gdje su oni navedeni i ukratko opisani. Nakon njih slijedi podnaslov *Struktura – domene predmetnog kurikuluma*, prema čemu se može zaključiti da je struktura nastavnog kurikuluma

podijeljena prema domenama. Ovaj dio sadrži opis domena te njihov shematski prikaz. Iz shematskog se prikaza domena može zaključiti da u nastavi glazbe postoje tri domene, a to su *slušanje i upoznavanje glazbe*, *izražavanje glazbom i uz glazbu* te *glazba u kontekstu* (Slika 8).

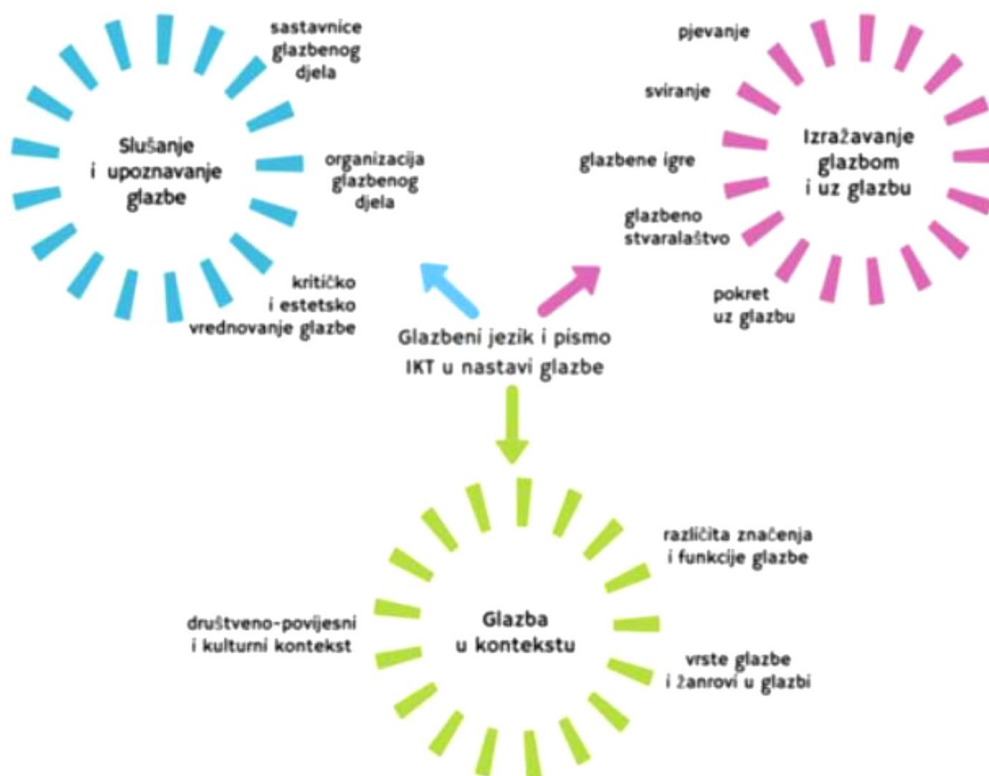
Slika 8: Shematski prikaz domena predmeta Glazbena kultura / Glazbena umjetnost



U dokumentu se navodi da su domene vrlo povezane te se međusobno nadopunjuju, čime se upućuje na prisutnost svih domena u svim ciklusima i razinama bilo u većoj ili manjoj mjeri. Dalje se navodi da u području glazbe postoje elementi koji su prisutni u svim domenama, a to su *glazbeni jezik*, *glazbeno pismo*, *informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT)*. Prema dokumentu, domene se dijele na različite aktivnosti, čime se tijekom procesa učenja i poučavanja omogućuje isticanje pojedinih odgojno-obrazovnih ishoda, a također je ponuđen shematski prikaz (Slika 9). Iz navedenog se prikaza jasno vidi koja područja uključuje svaka domena pa se tako pod domenu A – *Slušanje i upoznavanje glazbe* ubrajaju *sastavnice glazbenog djela*, *organizacija glazbenog djela*, *kritičko i estetsko vrednovanje*, u domenu B – *Izražavanje glazbom i uz glazbu* ulaze *pjevanje*, *sviranje*, *glazbene igre*, *glazbeno stvaralaštvo*, *pokret uz glazbu*, a domena C – *Glazba u kontekstu* uključuje *različita značenja i funkcije glazbe*, *vrste glazbe i žanrova u glazbi*, *društveno-povijesni i kulturni aspekt*. Jasno se iz prikaza može vidjeti da već

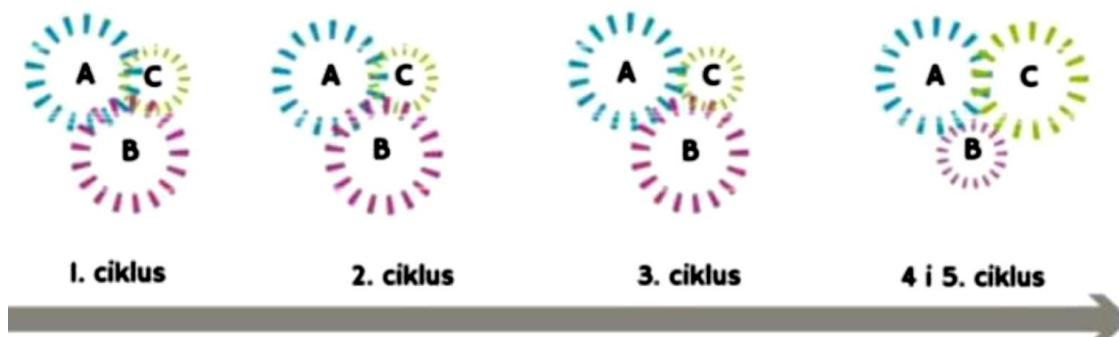
prije spomenuti pojmovi *glazbeni jezik*, *glazbeno pismo* i *IKT* ulaze u sve tri domene (Slika 9).

Slika 9: Shematski prikaz organizacije kurikuluma predmeta Glazbena kultura / Glazbena umjetnost



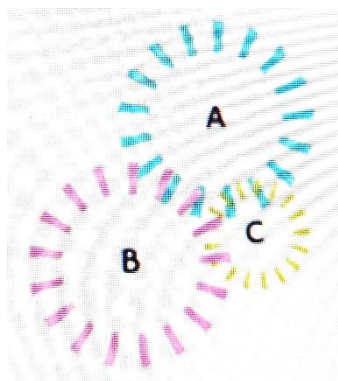
Sljedeći je podnaslov *Opis domena*, gdje su one detaljno opisane, a nakon toga slijedi podnaslov *Odnos domena u odgojno-obrazovnoj vertikali*, koji je također shematski prikazan (Slika 10). U dokumentu se navodi da je predloženi odnos domena pogodan promjenama te da učitelj u nastavi ima slobodu posvetiti se nekoj domeni više ili manje ovisno o interesima učenika i specifičnostima školskog kurikuluma. Prema navedenom prikazu može se zaključiti da navedena vertikala sadrži pet ciklusa u kojima se prva dva odnose na područje razredne nastave, točnije prvi ciklus uključuje prvi i drugi razred osnovne škole, drugi ciklus uključuje treći, četvrti i peti razred osnovne škole, dok se sljedeći ciklusi odnose na više razrede.

Slika 10: Shematski prikaz odnosa zastupljenosti domena u odgojno-obrazovnoj vertikali

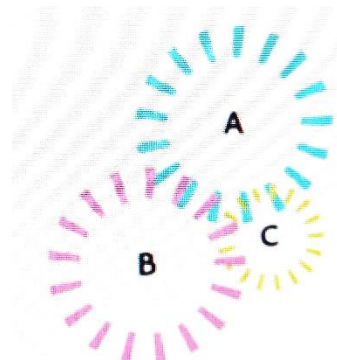


U nastavku će se opisati odnos domena koje uključuju područje razredne nastave. Dakle, prema shematskom prikazu za prvi se ciklus, koji uključuje prvi i drugi razred osnovne škole, može zaključiti da su domene A i B jednako zastupljene, dok se odgojno-obrazovni ishodi iz domene C obrađuju u sklopu domena A i B pa je zato ona prikazana izrazito malom (Slika 10). Kada se promatra drugi ciklus koji uključuje treći, četvrti i peti razred osnovne škole, može se zaključiti da je situacija jednaka. Dakle, u drugom ciklusu također dominiraju domene A i B, dok se domena C obrađuje u sklopu prve dvije (Slika 11) pa su stoga shematski prikazi za oba ciklusa jednaki (Slika 11, Slika 12).

Slika 11: Shematski prikaz zastupljenosti domena u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu



Slika 12: Shematski prikaz zastupljenosti domena u drugom odgojno-obrazovnom ciklusu



U nastavku dokumenta slijedi podnaslov *Odgojno-obrazovni ishodi, sadržaji i razine usvojenosti po razredima i domenama*, gdje su prikazane tablice u kojima se nalaze odgojno-obrazovni ishodi, njihova razrada, sadržaji, te razina usvojenosti ishoda¹⁴ po razredima i domenama za svaki razred pojedinačno, kao i broj sati godišnje, te su dane preporuke za ostvarenje navedenih ishoda. Tablica u nastavku prikazuje prethodno navedeno na primjeru ishoda B. 2. iz domene B za prva četiri razreda osnovne škole (Tablica 3).

Tablica 3: Prikaz odgojno-obrazovnih ishoda, razina ishoda, sadržaja i usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda prema domeni B, ishodu B. 2. u prva četiri razreda osnovne škole

Osnovna škola, Glazbena kultura, 1. razred – 35 sati godišnje		
B. Izražavanje glazbom i uz glazbu		
odgojno-obrazovni ishodi	razrada ishoda	odgojno-obrazovni ishodi na razini usvojenosti „dobar“ na kraju razreda
OŠ GK B.1.2. Učenik pjeva/izvodi pjesme i brojalice	Pjeva/izvodi pjesme i brojalice i pritom uvažava glazbeno-izražajne sastavnice (metar/dobe, tempo, visina tona, dinamika).	Samostalno pjeva/izvodi pjesme i brojalice.
Sadržaji: – pjesme/brojalice primjerene dobi i sposobnostima učenika		
Preporuke za ostvarenje ishoda: – pjeva/izvodi najmanje 10 pjesama/brojalica tijekom godine – učitelj potiče pjevanje/izvođenje određenog broja pjesama/brojalica napamet (prema sposobnostima i interesu učenika) – preporuča se višekratno izvođenje/uvježbavanje pjesama/brojalica, na različite načine – učitelj odabire pjesme primjerene dobi i sposobnostima učenika – kod učenika s manje razvijenim glazbenim sposobnostima vrednovanje naučenoga (brojčano ocjenjivanje) treba se temeljiti na njegovu odnosu prema aktivnosti i uključenosti u aktivnost – učenik uvažava sljedeće glazbeno-izražajne sastavnice: metar/dobe (dvodobna, trodobna), tempo (umjeren, spor), dinamika (glasno, tiho).		
Osnovna škola, Glazbena kultura, 2. razred – 35 sati godišnje		
B. Izražavanje glazbom i uz glazbu		
odgojno-obrazovni ishodi	razrada ishoda	odgojno-obrazovni ishodi na razini usvojenosti „dobar“ na kraju razreda
OŠ GK B.2.2. Učenik pjeva/izvodi pjesme i brojalice	Pjeva/izvodi pjesme i brojalice i pritom uvažava glazbeno-izražajne sastavnice (metar/dobe, tempo, visina tona, dinamika).	Samostalno pjeva/izvodi pjesme i brojalice.

¹⁴ Usvojenost ishoda je u kurikulumu opisana na razini ocjene *dobar* (3).

Sadržaji: – pjesme/brojalice i glazbene igre primjerene dobi i sposobnostima učenika		
Preporuke za ostvarenje ishoda: – pjeva/izvodi najmanje 10 pjesama/brojalice tijekom godine – učitelj potiče pjevanje/izvođenje određenog broja pjesama/brojalice napamet (prema sposobnostima i interesu učenika) – preporuča se višekratno izvođenje/uvježbavanje pjesama/brojalice na različite načine – kod učenika s manje razvijenim glazbenim sposobnostima vrednovanje naučenoga (brojčano ocjenjivanje) treba se temeljiti na njegovu odnosu prema aktivnosti i uključenosti u aktivnost – učitelj odabire pjesme primjerene dobi i sposobnostima učenika – učenik uvažava sljedeće glazbeno-izražajne sastavnice: metar/dobe (dvodobna, trodobna), tempo (brz, umjeren, spor), dinamika (glasno, srednje glasno, tiho).		
Osnovna škola, Glazbena kultura, 3. razred – 35 sati godišnje		
B. Izražavanje glazbom i uz glazbu		
odgojno-obrazovni ishodi	razrada ishoda	odgojno-obrazovni ishodi na razini usvojenosti „dobar“ na kraju razreda
OŠ GK B.3.2. Učenik pjeva/izvodi pjesme i brojalice	Pjeva/izvodi pjesme i brojalice i pritom uvažava glazbeno-izražajne sastavnice (metar/dobe, tempo, visina tona, dinamika).	Samostalno pjeva/izvodi pjesme i brojalice.
Sadržaji: – pjesme/brojalice i glazbene igre primjerene dobi i sposobnostima učenika		
Preporuke za ostvarenje ishoda: – pjeva/izvodi najmanje 10 pjesama/brojalice tijekom godine – učitelj potiče pjevanje/izvođenje određenog broja pjesama/brojalice napamet (prema sposobnostima i interesu učenika) – preporuča se višekratno izvođenje/uvježbavanje pjesama/brojalice na različite načine – učitelj odabire pjesme primjerene dobi i sposobnostima učenika – kod učenika s manje razvijenim glazbenim sposobnostima vrednovanje naučenoga (brojčano ocjenjivanje) treba se temeljiti na njegovu odnosu prema aktivnosti i uključenosti u aktivnost – učenik uvažava sljedeće glazbeno-izražajne sastavnice: metar/dobe (dvodobna, trodobna, četverodobna), tempo (brz, umjeren, spor, postupno sporije/brže), dinamika (glasno, srednje glasno, tiho, postupno glasnije/tiše).		
Osnovna škola, Glazbena kultura, 4. razred – 35 sati godišnje		
B. Izražavanje glazbom i uz glazbu		
odgojno-obrazovni ishodi	razrada ishoda	odgojno-obrazovni ishodi na razini usvojenosti „dobar“ na kraju razreda
OŠ GK B.4.2. Učenik pjevanjem izvodi autorske i tradicijske pjesme iz Hrvatske i svijeta.	Pjevanjem izvodi autorske i tradicijske pjesme iz Hrvatske i svijeta. Uvažava pravila kulture pjevanja, intonaciju, ritam, tekst, glazbeno-izražajne sastavnice i stilsku obilježja pjesme.	Pjeva/izvodi autorske i tradicijske pjesme iz Hrvatske i svijeta te pritom djelomično uvažava pravila kulture pjevanja, intonaciju, ritam i tekst.
Sadržaji: – umjetnički vrijedne autorske i tradicijske pjesme različitih vrsta prilagođene opsegu glasa i sposobnostima učenika		

Preporuke za ostvarenje ishoda:

- pjeva/izvodi najmanje 15 pjesama/brojlica tijekom godine
- kod učenika s manje razvijenim glazbenim sposobnostima vrednovanje naučenoga (brojčano ocjenjivanje) treba se temeljiti na njegovu odnosu prema aktivnosti i uključenosti u aktivnost
- učenik uvažava sljedeće glazbeno-izražajne sastavnice: metar/dobe (dvodobna, trodobna, četverodobna), tempo (brz, umjeren, spor, postupno sporije/brže), dinamika (glasno, srednje glasno, tiho, postupno glasnije/tiše).

U nastavku dokumenta slijedi podnaslov *Povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama*, gdje je slikovno prikazana povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama. Dalje slijedi *Učenje i poučavanje predmeta*, koje se dijeli na *iskustva učenja, ulogu učitelja, materijale, izvore te okruženje, određeno vrijeme i organizaciju odgojno-obrazovnog procesa te aktivnosti u nastavi glazbe*. Pod aktivnostima u nastavi glazbe navedeno je *slušanje i upoznavanje glazbe, pjevanje, sviranje, glazbene igre, stvaralaštvo i IKT* te je svaka komponenta zasebno objašnjena (njihov cilj i važnost za učenike). Posljednji je podnaslov *Vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda*, gdje je opisano vrednovanje odgojno-obrazovnih ishoda koje je podijeljeno na *vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog* te na *elemente vrednovanja (slušanje i poznavanje glazbe, izražavanje glazbom i uz glazbu, osnove glazbene umjetnosti)* i *preporučene pristupe te metode i tehnike vrednovanja usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda u predmetnom kurikulumu (izvješćivanje, donošenje zaključne ocjene)*.

5. PJESMICE I BROJALICE – UTJECAJ NA RAZVOJ GOVORA

Brojalica se prema definiciji smatra „vrstom umjetničko-književnog teksta, a naziva se još i ritmičnom igrom, ritmičnom cjelinom, igrom riječi, vrstom onomatopeje ili oblikom dječjeg stvaralaštva te jednostavnije – kratkom pjesmom“ (Peteh, 2007: 13). Neki autori opisuju brojalicu kao „ritmično izgovaranje nekog teksta određenim ritmom“ (Radić, 2017). Brojalica se najčešće uspoređuje još s malom ritmičnom cjelinom jer je u njoj najviše izražen ritam i melodičnost ili šala (Šijan, 2019). Mnogi autori brojalice smatraju neizostavnim dijelom djetetova života, a Jurić i Sam Palmić (2002) vjeruju da su brojalice najprirodniji oblik glazbenog izraza kod djece s kojima se susreću još u najranijoj dobi, kao što se susreću i s *brzalicama*, *pitalicama* i *zagonetkama*, koje također pozitivno utječu na razvoj govora (Radić, 2017). Guberina (2010) pak za brojalicu kaže da je ona „govor glazbe te glazba metrike i ritma, odnosno pokreta“. Iako je ritam najviše izražen u brojalici kao *glazbenoj stimulaciji* i značenje brojalice doprinosi usvajanju točnog ritma te pomaže u boljem izgovoru riječi i rečenicama, ipak je i ključna stavka pri usvajanju jezika (Guberina, 2010). Uzimajući u obzir da je govor sam po sebi određen ritmički, Prdulja (2016) smatra da brojalice pomažu djetetu u razvijanju govorne komunikacije, glazbenih vještina i sposobnosti, pa čak i određenih osobina djeteta. Dalje u svojem radu navodi da putem brojalica kod djeteta dolazi do boljeg razvoja ritma, intonacije, glazbenog pamćenja i glazbenog sluha, ali i da se bolje razvijaju određeni glasovi, pamćenje i fonološka osjetljivost, koja je preduvjet za daljnji razvoj govorenja, čitanja te pisanja. Važnu ulogu brojalice u razvoju govora i verbalne komunikacije spominje i Peteh (2007) kada kaže da brojalica potiče aktivnost govora, pomaže u oslobađanju dječjeg govora, motivira dijete na slobodno i točno govorenje, bogati djetetov rječnik, doprinosi ispravnom izgovoru određenih glasova poput *č, ć, d, đ, dž, r* i *š*, umanjuje smetnje pri govoru, pomaže u gradnji dikcije, naglaska i intonacije, bogati djetetove spoznaje te potiče motivaciju djeteta u stvaranju kreativnih govornih igara, što proširuje djetetov vokabular. Osim toga, Peteh (2000) navodi da se brojalicama djeci približava narodna i umjetnička književnost te ih se potiče na slušanje drugih. Također, posebno naglašava ulogu brojalice u poticanju kreativnosti pa kaže da se ritam u brojalici može izražavati raznim mikro i makromotoričkim pokretima te govornom kreativnosti da se tako stvara i nadograđuje novi tekst na postojeći, čime se potiče mašta i improvizacija.

Ideje za nadogradnju brojalice djeca pronalaze u svojem okruženju, primjerice iz neposredne stvarnosti, slika, lutaka, drugih tekstova i pjesama i slično (Peteh, 2000). Da brojalice potiču govorni razvoj potvrđuje i Marićeva izjava: „Siguran i spretan izgovor glasova i riječi stječu djeca kroz igre brojalicom“ (Marić, 2013: 158). Osim toga, brojalice imaju edukativnu ulogu jer putem njihova sadržaja dijete usvaja nove informacije te time potiču dijete na razmišljanje, čime se razvija njegovo mišljenje. Ovo potvrđuju Bačlija Sušić i Županić Benić (2018) kada u svome radu pišu da se višekratnim čitanjem i ponavljanjem kraćih pjesama i brojalica potiče usvajanje novih riječi, bolje razumijevanje sadržaja i ispravljanje izgovora, a tome najviše doprinosi rima jer se uz rimu jezik uči lakše i s više uspjeha, s obzirom na činjenicu da se putem stihova i pjesama jezik uči najlakše. Također, dijete putem brojalica razvija „osjećaj za lijepo i slušnu percepciju te može buditi pozitivne emocije i interes za igre riječima te ovakvu vrstu govorne komunikacije“ (Šijan, 2019). O vrijednosti brojalica u odgojno-obrazovnom području govore Bačlija Sušić i Fišer (2016) u svojem radu, gdje navode da su iz prakse u radu s djecom primijetili da brojalice pozitivno utječu na razvoj govora, spoznaje, govorne kreativnosti te ritma i pokreta.

Jedna je od zadaća glazbenog odgoja očuvanje i razvijanje gipkosti glasa djeteta. Mnogi tekstovi pjesama za djecu potiču razvoj znanja i iskustava djece o njihovoj okolini i prirodi općenito, uz pomoć kojih dijete usvaja kulturne i higijenske navike, ali i bogati svoj rječnik. Pjevanje upravo takvih pjesama, osim što odgaja dijete i uči ga nečem novom, pomaže i u razvoju dikcije (Radić, 2017). Razvoj bolje dikcije detaljnije opisuje Manserotti (1987) kada kaže da se prilikom pjevanja opuštaju facijalni mišići, a položaj usana oblikuje riječi sastavljene od konsonanata i vokala. Kako bi se postigla opuštenost mišića lica i razgibale usnice te izbjegao krivi izgovor prilikom pjevanja, ali i motiviralo učenike na igru i pokret, potrebno se upjevati. Pod vježbe upjevavanja spadaju i *onomatopejske igre riječi*, kao što je primjerice grupno pa individualno izgovaranje izraza *bzzzz, fs-fs-fs, vz-vz-vz, šu-šu, br-br, fr-fr* i slično. Osim osjećaja za ritam, brojalicama se razvija i pokret. Ritam i pokret su povezani, a to se može vidjeti i kada, primjerice učitelj, demonstrira ritam pokretom prsta, ruke, šake, noge ili tijela prilikom demonstracije određene pjesmice. Izgovaranje riječi brojalice može biti popraćeno pljeskanjem, laganim njihanjem, zamahivanjem ruke, poskakivanjem ili uz pratnju određenog instrumenta kao

što su udaraljke, triangl, zvečke, bubanj i sl., a u svrhu što boljeg usvajanja ritma, riječi, razvoja sluha, pamćenja (Gospodnetić, 2011) te općenito usvajanja pjesme i stvaranja pozitivnog ozračja. Mithen (2006) detaljnije opisuje što je zajedničko glazbi i jeziku te navedi sljedeće: vokalnost, geste (kod jezika je to gestikulacija i jezik gluhih, a u glazbi je ples ili druga vrsta ritmičkog kretanja u skladu sa zadanim ritmom i melodijom) te ritam i intonacija. Ritam i intonaciju smatra dvjema najvažnijim sastavnicama glazbe i govora jer ako ritam i intonacija pri govoru ili pjevanju nisu ispravni, gubi se afektivnost i smanjuje razumljivost poruke. Ritam i intonacija u poruci su važni koliko i značenje riječi, a utječu na kvalitetu, pravilnost i razumljivost govora. Smatra se da je dijete usvojilo pravilan govor i izgovor kada ritam i intonaciju počinje automatski pravilno upotrebljavati (Basioli, 2014). Šmit (2001) smatra brojalice dobrim načinom razvoja govora jer pružaju bogatstvo fonetskih ritmova koji uključuju ritam i intonaciju, a ključni su za pravilan govorni razvoj. Šmit (1993) također navodi da je „intonacija u strukturi govora isto što i melodija kod pjesmice i brojalice“. Dalje navodi da „usvajanje melodije i korištenje instinktivne povezanosti prema pjevanim formama kasnije rezultira ispravnim, automatiziranim intoniranjem rečenica“. Iako se ritam i intonacija smatraju najvažnijim sastavnicama kod govora, u usvajanju pravilnog izgovora riječi uz pomoć pjesmica i brojalica ne smiju se izostaviti tempo i dinamika. Smatra se da je „tempo kod pjevanja isto što i vrijeme kod govora“ (Basioli, 2014). Tempo se odnosi na brzinu izvođenja melodije ili neke ritmičke strukture te uz ritam i mjeru spada pod vremensku dimenziju u glazbi. Važno je imati na umu da se promjenom tempa ne utječe na ritam i mjeru (Rojko, 1982). Slično je i s govorom. Dikcija treba biti jasna i točna bez obzira na to govori li osoba brže ili sporije. Dinamika pak predstavlja glasnoću tonova koja se i u glazbi i prilikom govorenja može mijenjati postupno ili iznenadno. Smatra se da je „dinamika u glazbi isto što i promjena intenziteta u govoru“ (Basioli, 2014). Kako bi djeca razvila osjećaj za tempo i dinamiku najprije ih se upoznaje s dvjema krajnostima. Dakle neku će pjesmu učitelj izvesti jako brzo pa jako sporo, odnosno jako tiho pa jako glasno i tek kada postanu svjesni ovih krajnjih razlika mogu razvijati pravilan osjećaj za tempo i dinamiku. Nadalje, napetost koja u glazbi označava kvalitetu emisije može pomoći djetetu u ispravljanju glasova, napetosti i nazalnosti te ispravljanju govora općenito, a to se postiže uporabom varijacija napetosti unutar glazbenih struktura (Basioli, 2014).

Prema Herljević i Posokhovi, djeca lakše prihvaćaju govorno gradivo ako je ono dostupno vizualiziranju te ritmično, a kao najbolji primjer navodi upravo pjesmice. Navode kako se ritmične pjesmice vrlo lako pamte te se pamte dugotrajno, pogotovo ako su popraćene pokretom. Smatraju da pjesmice omogućuju djeci postizanje *slivenog izgovora*, pravilnog ritma, naglaska te intonacije bez ulaganja velikog truda i napora. Ukazuju na to da pjesmice koje sadrže određenu tematiku pozitivno utječu na razvoj jezika, točnije usvajanje leksika i gramatike te proširivanje znanja učenika. One također mogu poslužiti kao materijal za početno čitanje te pozitivno utječu na psihološki razvoj djeteta. Važno je da odabir pjesmica djetetu bude zanimljiv i da ga čini veselim i sretnim. U svojem radu navode pjesmice, točnije brojalice, koje potiču automatizaciju i diferencijaciju izgovora glasova (glasova *s, z, c*).

Brojalice za poticanje razvoja glasova (Herljević i Posokhova, 2007):

1. razvoj glasa S

PUSA
Pusu mami,
pusu tati.
Deset sati,
idem spati.

2. razvoj glasa Z

MRAZ
Zima, zima, mraz je pao.
Bit će jako hladan dan.
Ništa za to, zdrav si zlato,
uzmi čizme, hajde van.

3. razvoj glasa C

UDICA I RIBICA
Vidi, vidi Ivicu,
kupio je udicu.
Kupio je udicu
da ulovi ribicu.
Ribo, ribo, ribice,
ti se čuvaj udice!
Plivaj, plivaj daleko!
Roni, roni duboko!

Kada se koriste brojalice, potrebno je znati da slogovi riječi i riječi općenito trebaju jezično ispravno zvučati, a to bi značilo da se prilikom obrade brojalice treba pridržavati jezičnih pravilnosti (Jurić i Sam Palmić, 2002). Usvajanje brojalice može se podijeliti u tri faze (tablica 4). Prva je faza kada učitelj izgovara tekst, a učenici slušaju, odnosno primaju tekst. Učitelj treba izgovarati slogove više puta i bogatom intonacijom te jezičnim glasovima. Važno je ponavljanje brojalice kako bi učenici mogli dobro razumjeti poruku brojalice te je ispravno ponoviti. Druga je faza kada učitelj izgovara tekst brojalice, a učenici ga oponašaju. U ovoj fazi dolazi i do korekcije. Učenici trebaju brojalicu ponoviti dovoljan broj puta kako bi razvijali *slušnu izgovornu aktivnost*, a zadaća je učitelja

pozorno slušati učenike i korigirati ih ako pogriješe. Treća je faza memoriranje brojalice. U ovoj fazi učenici napamet izgovaraju tekst brojalice, pritom poštujući sve jezične zakonitosti. Učenici tekst izgovaraju u cijelosti i prirodno, a ne sjeckajući slogove. Da bi se brojalica brže i efikasnije zapamtila, odnosno memorirala, korisno je uključiti i pokret. Stoga je dobro da učitelj još u prvoj fazi uz brojalicu uključi i pokret (Drežančić, 1966).

Tablica 4: Usvajanje brojalice u tri faze

1. FAZA	2. FAZA	3. FAZA
<p><i>Učitelj izgovara tekst</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - učitelj izgovara tekst (poželjno uz pokret) uz bogatu intonaciju i jezičnim glasovima - učenici pažljivo slušaju - učitelj više puta ponavlja tekst 	<p><i>Učenici oponašaju</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - učitelj izgovara tekst brojalice, a učenici ga oponašaju - učenici više puta ponavljaju tekst brojalice - učitelj pažljivo sluša učenike i ispravlja ih 	<p><i>Memoriranje brojalice</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - učenici napamet izgovaraju tekst brojalice poštujući sve jezične zakonitosti - učenici tekst izgovaraju prirodno i u cijelosti

Kod brojalica razlikujemo *govornu* i *pjevnu brojalicu*. *Govorna brojalica* naglašava povezanost ritma i riječi, odnosno jezično-ritmičku ili govorno-glazbenu strukturu. Njome se razvijaju i govorne i glazbene vještine i sposobnosti. Glavna je razlika između govorne i pjevne brojalice u tome što se u govornoj brojalici tonovi razlikuju u trajanju, jačini i boji, a kod pjevne se brojalice, osim navedenog, razlikuju i po visini tona. „Da bi neka brojalica bila pjevana, mora imati bar dva visinom različita tona, a ponekad može imati i do četiri različita tona a da to još uvijek ne predstavlja pjesmu.“ (Jurić i Sam Palmić, 2002: 23). Brojalice se razlikuju i po tome što mogu biti *konkretne* i *besmislene* ili drugim riječima *racionalne* i *iracionalne*. Naravno, konkretne ili racionalne brojalice sadržajno su razumljive i govore o određenoj situaciji pa mogu biti i poučne, dok

besmislene ili iracionalne brojalice nemaju određeni sadržaj već su sastavljene od niza slogova ili riječi koje nemaju neko značenje te su isključivo u funkciji razvoja govora, odnosno pravilnog izgovaranja glasova. Postoji i treća vrsta brojalice, a to je *kombinirana brojalica* u kojoj se izmjenjuje konkretan i besmislen sadržaj, a karakteristične su u pučkim izrazima.

Primjeri brojalica:

1. **Konkretna/racionalna:** RU - KE TRE - BA DO - BRO PRA - TI
DA TE BO - LEST NE ZA - HVA - TI! (Prdulja, 2016: 17)
2. **Besmislena/iracionalna:** EN TEN TI - NI SAVA RAKA TI - NI.
SAVA - RAKA TIKA TAKA, BIJA BAJA BUF!
(Prdulja, 2016: 18)
3. **Kombinirana:** E - CI, PE - CI PEC, TI SI MA - LI ZEC
A JA MA - LA VJE - VE - RI - CA, E - CI, PE - CI PEC
(Jurić i Sam Palmić, 2002: 28).

Važno je naglasiti da koju god vrstu brojalice, pjesmice, pitalice i tome slično učitelj odabere, mora imati na umu da ona mora biti prikladna djetetovoj dobi i njegovim jezično-govornim sposobnostima jer će jedino tako učenik moći razvijati pravilan osjećaj ritma, tempa, dinamike, govora, izgovora, intonacije, fonetskog sluha, koncentracije itd.

5.1. Kako glazba utječe na govor? – pregled istraživanja

Do sada su se već brojna istraživanja bavila temom utjecaja glazbe na čovjeka, točnije kako glazba može pozitivno utjecati na čovjekovo psihičko, fizičko i emotivno stanje. Glazbom se može intervenirati u svrhu poboljšanja fizičkog, psihičkog, socijalnog, emotivnog, duhovnog i spoznajnog zdravlja te ostvariti optimalne uvjete za kvalitetan život (Divljaković i sur., 2014). Škrbina (2013: 152) pak navodi da su istraživanja pokazala da „glazba djeluje na stanje svjesnosti, harmonizacije desne i lijeve hemisfere mozga, krvni tlak, cirkulaciju, disanje i druge procese koji se odvijaju u tijelu.“ Ovime se bavi muzikoterapija. Prema svjetskoj udruzi muzikoterapije (2011 prema Divljaković i sur., 2014) „muzikoterapija je pojam koji se odnosi na profesionalno korištenje glazbe i njenih sastavnica kako bi se interveniralo u području medicine, obrazovanja,

svakodnevnom životu, u radu s individualnim osobama, u skupinama, u obiteljima ili zajednicama kojima je želja ostvariti optimalne životne uvjete. Muzikoterapija se temelji na stručnim standardima koji su postavljeni prema kulturološkom, socijalnom i političkom okruženju“. „Muzikoterapija je upotreba zvukova i glazbe u razvojnom odnosu pojedinca i terapeuta u kojem se potiče fizička, mentalna, socijalna, duhovna i emocionalna dobrobit“ (Škrbina 2013: 153). Prema Modrušić (2020) cilj je muzikoterapije prevenirati, ublažiti ili liječiti pojedini poremećaj, koji može biti fizički ili psihički, a svrha je upravo postizanje optimalnih uvjeta za život. Iako se primarno liječenjem poremećaja govorne i glasovne komunikacije bave logopedi, njima se, uključujući i brojne druge poremećaje, bave i muzikoterapeuti, što i ne čudi s obzirom na to da je baza govora ritam. Dakle, osoba mora biti „u ritmu“ kako bi mogla ispravno govoriti. Vjeruje se da se najprije komuniciralo ritmom i pjevanjem, a tek kasnije govorom pa se smatra da se glazbenim sastavnicama, u prvom redu ritmom, može pozitivno utjecati na razvoj govora i komunikacije (Modrušić, 2020). Breitenfeld i Majsec Vrbanić (2008) napominju da „glazba stimulira mišićnu snagu“ i time djeluje na razvoj govorene i negovorene komunikacije. Mnogi stručnjaci i znanstvenici pišu o pozitivnom utjecaju glazbe na poboljšanje govora pa kažu da glazba „pobuđuje energiju i regulira mnogobrojne ritmičke akcije; pokreće sva naša osjetila, naše misli i osjećaje; smanjuje i uklanja emocionalne devijacije, olakšava i ojačava sposobnost koncentracije, djeluje pospješujuće na prilagođavanje sredini, podiže samopouzdanje, uspostavlja i poboljšava osjećaj odgovornosti i discipline, uspostavlja socijalni kontakt, provocira, stimulira i korigira izgradnju govora, unapređuje i korigira disanje, povoljno djeluje na ritam govora, visinu glasa, glasovnu percepciju i dopunjava rječnik, odnosno jezik djeteta“ (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2008: 136). Također, prema Breitenfeld i Majsec Vrbanić (2008), glazba pozitivno utječe i na pravilno disanje koje je izuzetno važno kako u pjevanju tako i u govorenju, ali pozitivno utječe i na bolje pamćenje te koncentraciju. Prema njihovom mišljenju, konkretan cilj muzikoterapije u liječenju govornih poteškoća jest olakšati djetetu govorni izričaj i komunikaciju, potaknuti ga na učenje, potaknuti samostalnost i samosvijest te uspjeh u grupnim aktivnostima. Već je spomenuto da je za govor, kao i za pjevanje, važno pravilno disanje pa mnogi smatraju da i pjevanje pozitivno utječe na razvoj govora. S ovime se slažu Kuhač (1885) i Radočaj-Jerković (2017) kada kažu da „pjevanje doprinosi dobrom zdravlju i razvoju sluha, također da pomaže pri usvajanju

ritma napjeva, a to učenicima pomaže u razvoju odmjerenog govornog ritma“. Nadalje, navode da „pjevanje pomaže pri pravilnijem izgovoru te kod učenika otklanja određene fonotacijske poteškoće“.

Rinta i Welch (2006) u svojem radu naglašavaju da postoji znatna količina dokaza o vezi između govora i pjevanja. Navode da složen sastav ljudske fiziologije i njezini odnosi s psihološkom stranom čovjeka ukazuju na to da pjevačke aktivnosti mogu utjecati na kompletan um čovjeka. Tvrde da studije koje se tiču socioloških strana vokalnog razvoja podupiru ideju iskorištavanja pjevačke aktivnosti u obliku holističke strategije u terapijske svrhe. Osim toga, istraživanje koje se odnosi na odgovorne neurološke mreže za obradu jezičnih i glazbenih podražaja ukazuje da se veze između tih procesa mogu iskoristiti korištenjem pjevačkih aktivnosti. Autori zaključuju da navedene činjenice trebaju potaknuti terapeute i učitelje na korištenje pjevanja u terapijske svrhe. Da glazba i pjevanje pozitivno utječu na razvoj govora potvrđuju i sljedeća istraživanja. Keith i Aronson (1975) istražili su slučaj žene u dobi od 48 godina koja je pretrpjela moždani udar s iznenadnom pojavom apraksije govora, afazijom, desnom hemiplegijom i desnom hemianopsijom. Uobičajena govorna i jezična terapija provodila se mjesec dana, ali napredak je bio ograničen. Tada je uveden oblik terapije pjevanjem, a pacijentica je mogla pjevati riječi i fraze koje nije mogla izgovoriti. Pacijentica je dalje mogla funkcionirati u svom kućnom okruženju s ograničenom govornom sposobnošću. Poznata je i činjenica da su se mnogi ljudi oboljeli od Alzheimerove bolesti mogli prisjetiti riječi ako su čuli melodiju, što je dovelo do zaključka da postoji veza između pamćenja, glazbe i govora. Nadalje, Beathard i Krout (2008) istraživali su slučaj trogodišnje djevojčice Lily kojoj je dijagnosticirana dječja apraksija govora. Djevojčica je svaki tjedan sudjelovala u glazbenoj terapiji te su oni pratili njezin napredak. Promatrali su djevojčicu devet mjeseci unutar kojih je ona sudjelovala 24 puta na glazbenoj terapiji. Glazbeno-terapijski tretman uključivao je mješavinu bihevioralnog, improvizacijskog i kreativnog pristupa. Korištene su razne glazbene intervencije, vizualna i interaktivna pomagala, kao i zanimljiv, razigran dijalog između djeteta i kliničara. Komunikativne metode djeteta na početku procesa liječenja bile su gotovo isključivo neverbalne, a do završetka navedenog perioda djevojčica je izgovarala brojne slogove, kombinacijske zvukove i riječi. Dalje, Wigram i Lawrence (2005) istraživali su slučaj šestogodišnje djevojčice s Rettovim sindromom koja se nalazila u multidisciplinarnoj klinici za specijalističku terapiju. Autori su

istraživali njezine reakcije i razvojni potencijal s obzirom na glazbenu terapiju na kojoj je sudjelovala. Istraživanje se temeljilo na 30-minutnim videosnimkama djevojčice i njezinog terapeuta tijekom seanse. Analizirajući videosnimke, autori su primijetili znatan napredak u njezinoj komunikaciji i reakcijama te je djevojčica posebno razvijala smisao za humor, razumijevanje te niz vokalnih vještina koje su se razvijale pa se djevojčicu puno jasnije moglo razumjeti. Uočen je napredak i u njezinoj pažnji i slušanju te se pojavila sposobnost izražavanja emocija koje do tada nije pokazivala, a uočen je kroz njezinu vokalizaciju i smijeh, koji su se sve više razvijali putem muzikoterapije. Wan i suradnici (2010) u svojem radu govore o pozitivnom utjecaju glazbe na djecu s autizmom. Objašnjavaju da pojedinci s autizmom pokazuju oštećenja u emocionalnom području, socijalnim interakcijama i komunikaciji te tvrde da se navedena područja mogu poboljšati kroz oblike muziciranja. Navode da je stvaranje glazbe s drugima, poput sviranja instrumenta i pjevanja, *multimodalna aktivnost* te da mnoga djeca s autizmom uživaju sudjelovati u glazbenim aktivnostima. Svojim radom pokazuju da takve aktivnosti poboljšavaju njihovu sposobnost fokusiranja i interakcije s drugima te potiču razvoj komunikacijskih i socijalnih vještina. Navode da intervencije koje uključuju metode muziciranja mogu ponuditi obećavajući pristup olakšavanju izražajnog jezika kod inače neverbalne djece s autizmom. Da glazba pozitivno utječe na autistično dijete pokazuje i longitudinalno istraživanje djevojčice s infantilnim autizmom i teškim mentalnim hendikepom, koja pjeva, ali ne govori. Jedini je aspekt govora fonetska realizacija pjesama koje pjeva. Ovaj izuzetan slučaj u kojem je glazbeni razvoj odvojen od jezičnog ima važnu ulogu po pitanju međusobnog odnosa pjevanja i govora. Materijal koji su autori članka istraživali sastoji se od dva sata audiopodataka ili 269 reprodukcija poznatih pjesama izvučenih iz dugotrajne videodokumentacije koja pokriva razdoblje od njezine treće do petnaeste godine. S tri je godine autistična djevojčica pokazala glazbenu sposobnost u pjevanju te je u potpunosti koristila svoj pjevački glas. Njezina su glazbena kreativnost i izražajnost rasle do vrhunca u srednjem djetinjstvu, a zatim su opadale u adolescenciji. S devet godina, njezina je intonacija uglavnom bila precizna, a pjevanjem je pokazivala visok stupanj tonske stabilnosti. Ponekad se čak vraćala pjevanoj noti kako bi ispravila intonacijske mane, što pokazuje da je bila sposobna izvoditi usporedbe između vlastitih akustičnih rezultata i njezinih mentalnih prikaza nota prilikom pjevanja. Samanthin je glasovni raspon bio relativno velik u donjem registru: obično je koristila

tonski raspon od *g3* (povremeno *f3* ili *e3*) do *d5*. Izuzetan je nalaz u ovom kontekstu da je Samantha, iako nije posjedovala jezične sposobnosti i premda je njezin fonetski repertoar ostao na početnoj rudimentarnoj razini, pokazala znakove razvoja u svojoj fonetskoj produkciji. Samantha je postajala sve više sposobna kontrolirati svoj artikulacijski slog i upotrebljavati zvukove koje je mogla proizvesti namjerno. Bilo je očito da je Samantha imala mentalni prikaz fonetskog oblika teksta pjesme, ponekad čak i nekoliko različitih stihova jedne pjesme. Fonetički je inventar zvukova djevojke bio vrlo ograničen te nije pokazivala napredovanje u tom području, ali je njezina artikulacija postajala sve smirenija i bliža izvornim riječima, što je upućivalo na to da neverbalna djevojka očito ima mentalni prikaz teksta. Djevojka je umjesto da nauči govoriti počela pjevati te su izgovoreni zvukovi bili slični govoru jedino kada je pjevala. Pjevanje je za Samanthu postalo način komunikacije te izvan pjevanja Samantha nikada nije izgovarala slogove govorno. Osim toga, Samanthina je ljubav prema glazbi poboljšala i druge domene njezinog ponašanja pa su autori zaključili da je „pjevanje prozor autističnog djeteta u vanjski svijet“ (El Mogharbel i sur., 2005). Nadalje, istraživanja su pokazala da glazba pozitivno utječe i na djecu s oštećenjima sluha, točnije uz pomoć logopeda, terapeuta, učitelja, roditelja i djece, glazbom se može djelovati na jačanje jezičnih i govornih vještina. Torppa i suradnici (2019) u svojim su istraživanjima pokazali da su djeca s oštećenjem sluha uz glazbenu terapiju razvila bolji osjećaj za ritam i visinu te se smanjio njihov stres prilikom govorenja, ali i općeniti stres koji su osjećali, a, osim navedenog, pokazali su da je glazba pozitivno utjecala i na njihovo izražavanje emocija. Nadalje, pokazali su da su glazbenim aktivnostima postignuta poboljšanja u percepciji fonema te slušna pažnja i jezične vještine, ali i pamćenje. Navedeni autori nisu naišli niti na jedan negativan učinak kod korištenja glazbene terapije kod djece s oštećenjima sluha te su zaključili da glazba može imati pozitivne posljedice na život djece s oštećenjem sluha. Torppa i suradnici (2019) su, osim prethodno navedenog, pokazali i da je pjevanje pomoglo u percepciji boljeg govora u buci. Glazbeni trening može ojačati slušne vještine koje pomažu djeci ne samo u glazbenom izvođenju već i u svakodnevnoj komunikaciji. Istraživanje Slater i suradnika (2015) pratilo je kohortu djece osnovnoškolske dobi dvije godine, procjenjujući njihovu sposobnost percepcije govora u buci prije i poslije glazbenog treninga. Nakon početne procjene sudionici su nasumično dodijeljeni jednoj od dvije skupine: jedna je grupa odmah započela glazbeni trening i završila dvogodišnju

obuku, dok je druga skupina čekala godinu dana, a zatim je dobila jednu godinu glazbenog treninga. Svi su sudionici istraživanja pohađali standardni program glazbene nastave koji pruža Harmony Project. Ovo longitudinalno istraživanje pokazalo je da su dvije godine glazbene nastave pozitivno utjecale na sposobnosti razumijevanja govora u buci. Rezultati su pokazali da glazbeni trening pruža važnu potporu u razvoju temeljnih slušnih vještina, kao što je sposobnost opažanja govora u buci. Nadalje, istraživanje DeBoer i Shealy (1995) pratilo je učinak glasovnih predavanja na kliničke i perceptivne vještine postdiplomskih studenata u govoru. Pratili su se dvije skupine po 10 studenata koje su sedam tjedana pohađale nastavu pjevanja kako bi se utvrdilo može li pjevanje utjecati na njihove kliničke percepcijske vještine. Njihove su se vještine mjerile prije, tijekom i nakon istraživanja. Autori su dobili značajne rezultate. Odgovori studenata pokazali su da je nastava pjevanja imala učinka na poboljšanje percepcije, visine tona, kontroliranje daha te lakše govorenje korištenjem umjerenog glasa. Sukladno svojim rezultatima, autorice istraživanja podupiru integraciju vokalne nastave u kurikulumu u svrhu poboljšanja govorno-jezične patologije. Osim navedenog, glazba i pjevanje pozitivno utječu i na mucanje. Opće je poznato da osobe koje mucaju prilikom govora to ne čine prilikom pjevanja. Razvojno se mucanje javlja u relativno ranom djetinjstvu, kada je dijete u fazi brzog učenja vokabulara pa ta brzina utječe na brzinu formulacije njegovih rečenica, odnosno ponavljanje nekih glasova mu daje na vremenu da formulira rečenicu. Takvo mucanje uglavnom nestane do određenog vremena, no problem je kada se ne radi o razvojnom mucanju. Tada glazbena terapija ima jako pozitivne učinke. S obzirom na to da je prema mišljenju Wan i suradnika (2010) pjevanje jednako prirodno kao i govorenje te ga smatraju jedinstvenim oblikom glazbenog izražavanja, ne čudi da ono obuhvaća pojedine komponente potrebne za razvoj tečnijeg govora, poput glasovnog treninga koji uključuje učvršćivanje glasnica, vježbe artikulacije, bolji osjećaj za ritam i tempo govorenja, razvoj pravilne artikulacije, pravilno disanje i fluidan govor (Krutuliene i Makauskiene, 2012). Još jedan razlog zašto pjevanje doprinosi smanjenju govornih poremećaja pozitivan je utjecaj na mišiće odgovorne za disanje, fonaciju, artikulaciju i rezonanciju jer, prema Wan i suradnicima (2010), prilikom pjevanja se koriste jaki udisaji te produženi i regulirani izdisaji te pjevanje obuhvaća viši vokalni intenzitet i kontrolu od govorenja. S obzirom na to da su mnoga istraživanja pokazala da pjevanje doprinosi boljem govoru, javila su se istraživanja koja bi isto pokazala i kod mucanja. Healey i

suradnici (1976) proveli su jedno takvo istraživanje na odraslim osobama s teškoćom mucanja. Ispitanici su trebali otpjevati tri pjesme koje dobro poznaju i tri koje nisu poznavali, ali je svih šest pjesama imalo jednak broj slogova u svim stihovima. Rezultati istraživanja pokazali su da se mucanje reduciralo, pogotovo prilikom pjevanja poznatih pjesama. Autori su zaključili da *produženo vrijeme trajanja iskaza* i poznati sadržaj smanjuju mucanje. Provedeno je i istraživanje u kojem su znanstvenici ispitanicima ponudili da 10 minuta pjevaju pjesme po vlastitom izboru te se mucanje kod njih smanjilo za 90 %, a to su povezali s *produženim trajanjem fonacije* te zaključili da je i ovdje pjevanje pozitivno utjecalo na osobe koje mucaju. Još jedno istraživanje proveli su Glover i suradnici (1996), u kojem su ispitanici trebali pročitati tekst standardnom brzinom te ubrzano, a zatim i otpjevati na isti način. Podaci su zabilježeni video i audiosnimkom te su rezultati istraživanja pokazali da se prilikom čitanja mucanje povećavalo, a prilikom pjevanja smanjilo čak za 75 %, što je dovelo do zaključka da melodijske strukture pomažu ostvariti tečan govor osobama koje mucaju. Ovime se pjevanje počelo opisivati kao dobrim alatom za uspostavljanje tečnog govora, a to potkrepljuje i objašnjenje da pjevanje pomaže smanjiti i kontrolirati brzinu govorenja, upamtiti sadržaj te razvijati dobar osjećaj za ritam, koji je jednako važan i za pjevanje i za govor. Nadalje, Stager i suradnici (2003) su putem PET-a (pozitronska emisijska tomografija) istražili koji učinak pjevanje ima na tečan govor. Istraživanje je pokazalo da pjevanje bolje povezuje slušne i motorne sustave, što osobi omogućuje da samostalno prati svoj govor i bolje kontrolira artikulatore. Osim toga, pjevanjem su se aktivirale motorne i slušne regije u lijevoj hemisferi, što upućuje na proces kompenzacije koji poboljšava tečnost. Colcord i Adams (1979) u svojim su istraživanjima pokazali da povećana razina vokalnog zvučnog tlaka doprinosi smanjenju učestalosti mucanja, odnosno zaključeno je da pjevanje pomaže u smanjenju mucanja radi izražavanja koje je tijekom pjevanja produljeno i razine vokalnog zvučnog tlaka. U istraživanju su od sudionika tražili da otpjevaju pjesmu s tekstom koji im je nepoznat u melodiji koja im je poznata, a taj nepoznati tekst su trebali i pročitati. Ispitanici su bili podijeljeni u dvije grupe te su obje imale produžen period izražavanja, a grupa koja se sastojala od ljudi koji ne mucaju rezultirala je povišenom razinom vokalnog zvučnog tlaka pa su prema tome autori zaključili da je količina mucanja prilikom pjevanja povezana s promijenjenim uzorkom u vokalizaciji, ovisno o produženom vremenu izražavanja, ali ne i povišenoj razini zvučnog tlaka. Krishnan i Tiwari (2013) vjeruju da

pjevanje može biti jedan od dijagnostičkih kriterija o tome radi li se o razvojnem ili neurogenom mucanju. Nažalost, pjevanje neće imati prevelikog učinka na neurogeno mucanje, ali ipak, novija su istraživanja pokazala da su osobe i s neurogenim mucanjem imale koristi od pjevanja, što su u jednom istraživanju logopedi i potvrdili. Krishnan i Tiwari (2011) proveli su istraživanje na jednoj ispitanici koja je morala pjevati jednu minutu, a to je zabilježeno video kamerom. Analiza snimke pokazala je da se mucanje reduciralo te je tijekom pjevanja zabilježeno ponavljanje sloga samo dva puta dok je u govoru to daleko više. O pozitivnom utjecaju glazbe na mucanje svjedoči i iskustvo jedne majke. Njezin je sin tinejdžerske dobi imao problema s mucanjem te je počeo pohađati Valmod program. „Cilj je Valmod programa naučiti djecu tehnikama pravilnog disanja, govorenja i opuštanja kako bi polaznici stekli samopouzdanje i sigurnost prilikom govora te kako bi otklonili strah od govora pa time i problem mucanja“. Kod dječaka se mogao vidjeti napredak već 12 dana nakon pohađanja programa te se, primjećujući navedene tehnike, mucanje postepeno smanjivalo (Soldo Brkić, 2011). Nadalje, Lejeune i suradnici (2019) navode da trenutačno postoji sve veći interes za uvođenjem glazbene intervencije u odjelu za intenzivnu njegu novorođenčadi (NICU) pa su ponukani time proveli istraživanje *Utjecaj glazbe na kognitivno i emocionalne stanje novorođenčadi u periodu od 12. do 24. mjeseca*. U istraživanju je sudjelovalo 44 djece, od čega je bilo 17 „punoljetnih“ i 27 nedonoščadi. Provedeno je istraživanje pokušalo odgovoriti na pitanje hoće li obogaćivanje okoliša glazbom biti neinvazivna intervencija za smanjenje stresa nedonoščadi tijekom njihove hospitalizacije u NICU-u, a na to ih je navela činjenica da je slušanje glazbe složen cerebralni proces jer uključuje traženje slušnih, kognitivnih, motoričkih i emocionalnih funkcija, što čini široko rasprostranjenu aktivaciju različitih neuronskih mreža. Nakon provedenog istraživanja, autori su zaključili da postoje pozitivni dugoročni učinci slušanja glazbe u NICU-u te da se stres kod djece doista smanjio, što je pozitivno djelovalo na njihov kognitivni i emocionalni razvoj i trenutno stanje, stoga su u zaključku naveli da njihova otkrića donose nove uvide za podršku glazbene intervencije u NICU-u. Dalje, istraživanje Bilhartz, Bruhn i Olson (1999) pokazalo je da glazba potiče kognitivni razvoj i apstraktno mišljenje, a o utjecaju glazbe na kognitivni razvoj detaljnije govori istraživanje Kaviani i suradnika (2013), u kojem su pokazali da sudjelovanje u nastavi glazbe može dovesti do pojačanog intelektualnog funkcioniranja i povećane sposobnosti verbalnih i neverbalnih vještina kao i povećanog

kapaciteta memorije i izvođenja. Nizom objavljenih empirijskih studija, koje sugeriraju pozitivnu korelaciju između trajanja glazbenog treninga i usmenog prisjećanja priča te između glazbenih vještina, vježbanja i čitanja i između glazbenih vještina (npr. percepcija visine) i jezičnih sposobnosti (npr. fonemska svjesnost), Maess i suradnici (2001) primijetili su da se moždana područja odgovorna za jezik (razumijevanje i proizvodnju) također aktiviraju i tijekom obrade glazbene sintakse. Eksperimentalni dizajn koji su autori članka koristili u ovoj studiji omogućio im je pojačanje uzročno-posljedične veze između glazbenih satova i poboljšanja IQ-a kod djece predškolske dobi. Rezultati istraživanja pokazali su da glazbeni trening ima potencijal za poboljšanje dječjeg intelektualnog funkcioniranja općenito, ali i specifičnih kognitivnih domena pa su navedeni rezultati poduprli predstavljenu ideju da satovi glazbe ne bi trebali biti zanemareni od bilo kojeg dinamičnog obrazovnog sustava jer imaju važan doprinos u bogaćenju djetetova razvoja.

Tako se, dakle, može zaključiti da osim u terapijske svrhe pjevanje učitelji koriste i kod djece koja nemaju dijagnosticirane teškoće pa tako primjerice turske škole koriste pjevanje kako bi se djeci olakšalo učenje čitanja. Naime, u Turskoj se u poučavanju čitanja koristi vrsta *fonetske metode* koja se naziva *zvučna metoda rečenica*. U ovoj se metodi uputa za čitanje pokreće zvukovima. Umjesto imena slova, podučava se zvuk slova. Zvukovi se izvode sukladno sa šest zvučnih skupina. U nastavnom procesu za fonetsku svijest tijekom poučavanja zvuka pjesme su jedna od aktivnosti koje podučavaju učitelji. Arslan (2015) je proveo istraživanje na ovu temu kojemu je svrha bila istražiti kako učitelji razredne nastave podučavaju čitanje pjesmom. U ovom je istraživanju korištena kvalitativna metoda istraživanja te je izrađen obrazac za intervju, koji je primijenilo deset učitelja prvog razreda u obrazovnoj godini 2012./2013., a pri analizi podataka korištena je opisna analiza. Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi kako razrednici imaju koristi od pjesama tijekom poduka čitanja na prvom nastavnom satu iz čitanja. Kako bi to utvrdili koristio se jedan od obrazaca kvalitativnog istraživanja, točnije fenomenološki obrazac koji se fokusira na činjenice kojih su pojedinci svjesni, ali nemaju duboko i detaljno znanje o njima. Radnu skupinu istraživanja činili su učitelji prvog razreda, a u istraživanju se koristilo homogeno uzorkovanje. Uvod u ovu metodu učenja čitanja je sljedeći: prvo obrazovanje za čitanje i pisanje započinje zvukovima, dok se koristi metoda zasnovana na zvuku rečenice. Prva je faza osjećaj zvuka. Učenici

pronalaze riječi koje su vezane za pojedini zvuk, pronalaze zvukove koji se nalaze u imenima učenika, slikaju zvuk, pjevaju pjesme pojedinačno i u grupi. Autor istraživanja zaključio je da učitelji smatraju doprinos glazbenih aktivnosti u procesu podučavanja čitanja izuzetno važnim te navode da zahvaljujući glazbenim aktivnostima mogu osigurati trajno učenje. Naglašavaju da su učenici sretni te uživaju u ovakvoj nastavi. No, s druge strane, navode kako se ne smatraju dovoljno kompetentnima u poučavanju čitanja uz glazbene aktivnosti. Iako turski učitelji na učiteljskom studiju uče kako poučavati čitanje uz glazbene aktivnosti, smatraju da je studijskom programu potrebna dorada. Osim kod čitanja, učitelji koriste pjevanje u nastavi i prilikom usvajanja gramatike. Poznata je činjenica da se pjevanje koristilo za lakše usvajanje jezika i prije nego se počelo koristiti za lakše usvajanje gramatike. Autori ukazuju na to da pjevanje pozitivno utječe na fonološku svijest u stjecanju materinjeg jezika. Busse i suradnici (2021) proveli su istraživanje na 54 djece osnovne škole, od čega je 25 djevojčica i 32 dječaka u dobi od 8 do 10 godina. Učenici su bili podijeljeni u tri skupine – kontrolnu skupinu, govornu skupinu i pjevačku skupinu. Sve su tri skupine obrađivale jednake nastavne jedinice na satu jezika. Istraživanje je pokazalo da pjevanje pozitivno utječe na učenje gramatike. Pjevačka je skupina nadmašila druge dvije kada je u pitanju pravopis. Osim u pravopisu, pjevačka se skupina pokazala najuspješnijom i u prevođenju pitanja s materinjeg na strani jezik. Također, pjevačka je skupina pokazala puno veći napredak u učenju jezika, za razliku od govorne i kontrolne skupine. Osim što su usvojili veća znanja, pokazalo se da su ona ujedno ostala i dugotrajnija. Rezultati testa PANAS, koji je proveden u svim trima skupinama ukazali su na to da je afektivnost nastave najviše postignuta u pjevačkoj skupini. Odabrani dizajn istraživanja „prije, poslije, praćenje“ omogućio je istraživanje napretka u učenju te održivost dobivenih rezultata, pa ovo istraživanje pruža čvrste dokaze o korisnosti pjevanja u nastavi gramatike. Osim navedenog istraživanja, provedeno je i u Hrvatskoj istraživanje na istu temu, a provele su ga autorice Šulentić Begić i Papa (2015). U svojem su istraživanju autorice došle do zaključka da pjevanje i slušanje pjesama ima pozitivan utjecaj na učenje i usvajanje novih jezičnih sadržaja zato što jezik u ranoj dobi djeca usvajaju holistički. Također, navode da glazba čini razredno ozračje zanimljivijim, veselijim i opuštenijim, ali i da glazba potiče učenje igrom, koje je izuzetno važno za učenike osnovnoškolskog obrazovanja. Stoga smatraju da je rano

učenje jezika pjevanjem i slušanjem pjesama vrlo korisno i da pozitivno djeluje na učenike.

Navedena su istraživanja pokazala da glazba pozitivno utječe na djecu koja imaju teškoće, ali i na djecu koja nemaju teškoće. Uzevši u obzir riječi Popova (2010: 211) da „razvoj govora predškolskog djeteta podrazumijeva formiranje i razvoj fonetskog sluha, tj. sposobnosti razlikovanja glasova govora, artikulacije, vokabulara, gramatičkog oblikovanja govora i smislenog govornog izražavanja“ te brojna istraživanja koja su pokazala da dijete razvija govor putem ritma i pjevanja kroz igru, brojalice, izgovaranje riječi i slično te time oblikuje svoj osobni ritmički izričaj (Šmit, 2001), preostaje jedino prihvatiti činjenicu da što veća uporaba glazbe u nastavi može jedino pozitivno utjecati na djetetov razvoj, kako govornih tako i drugih socijalnih, afektivnih, kognitivnih i motoričkih vještina te samopouzdanja, koncentracije, samokontrole, empatije, zalaganja i još mnogo toga. Imajući na umu da je glazba važna za razvoj djeteta i da bi stoga trebala često biti prisutna u nastavi, postavlja se pitanje jesu li osobe koje ju provode, odnosno učitelji, kompetentni za ovakav izazov.

6. GLAZBENE KOMPETENCIJE UČITELJA

Pojam *kompetencija* može se sagledavati iz šireg i užeg aspekta. Kompetencije se u širem aspektu odnose na niz profesionalnih, osobnih i radnih kvaliteta koje čovjeku daju sposobnost za rad u društvenoj zajednici. Točnije, kompetentna osoba posjeduje određena stečena znanja, umijeća, vještine, kvalifikacije, uvjerenja i stavove te motivaciju potrebnu za aktivno i stručno djelovanje u praksi. Kada se govori o kompetencijama u užem smislu, one se odnose na neko određeno područje pa će ovdje biti riječ o glazbenim kompetencijama (Vidulin i Cingula, 2016). Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) smatraju da kompetentna osoba koristi svoje prirodne i osobne resurse u svrhu postizanja dobrog razvojnog rezultata pa Ljubešić i Kostović Vranješ (2008: 227) navode da „samo onaj učitelj/ica koji trajno ulaže napore u unapređivanje svoje osobnosti i svojega profesionalnog djelovanja može udovoljiti sve većim izazovima svojega zanimanja i očekivanjima učenika, roditelja, kolega, ali i šire društvene zajednice“. Radočaj-Jerković (2017: 18) u svojem radu također odaje svoje mišljenje o tome kakvog učenici trebaju učitelja, pa kaže: „kompetentnog, prilagodljivog, refleksivnog i kreativnog učitelja koji podjednako poznaje tehniku pjevanja, pjevačku literaturu, suvremene nastavne metode i postupke, a svoju pozornost usmjerava na ostvarivanje punog pjevačkog potencijala svakog pojedinog učenika“. Dalje, Šulentić Begić (2013) u svojem radu navodi da učitelj treba znati lijepo pjevati, što uključuje dobar osjećaj intonacije, metra, ritma, razvijenost glazbene memorije i zdrav glasovni aparat. Nadalje, neki autori smatraju da je kompetentan učitelj onaj koji vodi, potiče suradnju, ulijeva povjerenje, u središte ne stavlja „ja“, nego „mi“, poletan je, zna pokazati kako se što radi, ispravlja pogreške, suradnik je. Neki pak nadodaju da kompetentan učitelj usmjerava, pomaže, organizira, dogovara, ohrabruje i savjetuje učenike, roditelje i ostale kolege i suradnike, a mnogi smatraju da kompetentan učitelj ne brine samo za učenike, već vodi računa i o svom osobnom i profesionalnom razvoju. Svalina (2015) u svojem radu navodi da kompetentan učitelj posjeduje pedagoški smisao te smisao za stvaralaštvo jer jedino tako može potaknuti učenike na otkrivanje novih ideja i pristupa u rješavanju problema te na razvijanje učeničkih sposobnosti i stjecanje novih vještina. Također, vjeruje da učitelj treba biti u mogućnosti pomoći učenicima u „otkrivanju samih sebe, vlastitih sklonosti i

skrivenih mogućnosti“. Mijatović (2000: 158) stavlja naglasak na pedagošku kompetenciju, koju definira kao „mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbenosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgajanje i obrazovanje stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem“. Nadalje, Coolahen predlaže definiciju kompetentnosti na simpoziju Vijeća Europe, a glasi ovako: kompetencije su „opće sposobnosti djelovanja koje se temelje na znanju, iskustvima, vrijednostima i dispozicijama koje je pojedinac razvio kod uključivanja u obrazovnu praksu“ (Eurydice, 2002: 13), a Day (prema Razdevšek-Pučko, 2005: 80) ih definira kao „sposobnost za obavljanje zadaća i uloga koje su potrebne za postizanje očekivanih standarda.“ Dalje, OECD (prema Batarello, 2007) smatra da kompetencije osim kognitivnih elemenata obuhvaćaju i funkcionalne, interpersonalne te etičke vrijednosti. Pod kognitivne elemente spada uporaba teorije i koncepata te informalno znanje stečeno praksom, dok se funkcionalna kompetencija odnosi na vještine ili sposobnosti obavljanja nekog zadatka u nekom području, a osobna se kompetencija odnosi na prikladno ponašanje u nekoj situaciji, dok etička obuhvaća uporabu stručnih i osobnih vještina na primjeren način. Kostović Vranješ i Ljubetić (2008: 149) smatraju da kompetentan učitelj treba svoja stručna znanja te stečene vještine i sposobnosti staviti „u funkciju svog pedagoškog djelovanja, ali i da svojim osobinama ličnosti kao što su emocionalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost, etičnost itd. [...] bude pozitivan model za identifikaciju svojim učenicima te da tako bude autoritet koji će učenici dragovoljno slijediti“. S druge strane, neki smatraju da nisu važna samo stručna znanja o predmetu već i način obavljanja učiteljske dužnosti, točnije kako učitelj povezuje svoje predmetne, pedagoške, psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije.

Nadalje, Matanović (2018) u svojem radu navodi da razina postignutih kompetencija učitelja treba biti u skladu s onim što se očekuje od učenika na stupnju primarnog obrazovanja. Prema zahtjevima NOK-a, učitelj bi trebao znati pjevati, svirati određeni instrument, npr. klavir kao pratnju pri pjevanju, poznavati dovoljan broj skladbi koje će s učenicima interpretirati, s učenicima izvoditi kvalitetne glazbene igre te sve aktivnosti moći provoditi metodički ispravno. Prema Šulentić Begić i Papa (2015), učitelj bi trebao posjedovati barem prosječnu muzikalnost, odnosno ispravno pamtiti i reproducirati melodiju i ritam, tj. smatraju da bi trebalo znati lijepo pjevati, dakle, dobar učitelj bi trebao imati dobar glazbeni sluh koji uključuje intonaciju, metar i ritam te razvijenu glazbenu

memoriju i zdrav glasovni aparat. Matanović (2018) u radu navodi i da učitelj treba moći pjevati u zadanoj intonaciji uz posjedovanje osnovnih vokalnih tehnika i točnom dikcijom te također naglašava nužnost razvijene glazbene memorije, koja je neophodna u svim glazbenim aktivnostima, a posebice u pjevanju. Nadalje, osim dobrog osjećaja za ritam, učitelj treba vladati osnovama glazbene pismenosti. Učitelj prilikom slušanja glazbe treba moći dobro prepoznati tempo i dinamiku te prepoznati instrumente u skladbi kako bi o njima mogao podučiti učenike. Osjećaj za ritam učitelju je od velike važnosti i u osmišljavanju pokreta uz glazbu kojima će podučiti učenike, a treba moći pamtit i glazbene cjeline, prepoznavati melodije te imati razvijen osjećaj za grupno muziciranje. Smatra se da je kompetentan učitelj stručan u glazbenom području ili umjetnik, ali ujedno i kvalitetan metodičar. Važnost glazbenih kompetencija učitelja ne očituje se samo u estetskom odgoju učenika već i u njihovom vokalnom razvoju. Dakle, već je spomenuto da nisu važne samo stručne kompetencije pa treba imati na umu da kompetentan učitelj, osim navedenog, razumije vlastite emocije te može upravljati njima, može se samomotivirati, empatičan je i uspostavlja emocionalne veze s ostalima te ispravno primjenjuje socijalne vještine. O kompetencijama učitelja govori i ekspertna skupina Europske komisije, a u tablici 5 su izložena njihova očekivanja.

Tablica 5: Kompetencije učitelja u izvještaju ekspertne skupine Europske komisije (prema Razdevšek-Pučko, 2005: 6-7 prema Svalina, 2015: 103)

<p>Osposobljenost za nove načine učenja u razredu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • upotreba odgovarajućih pristupa s obzirom na socijalnu, kulturnu i etničku različitost učenika • organiziranje optimalnoga i motivirajućega okruženja čiji je cilj olakšati i poticati proces učenja • timski rad (poučavanje) s drugim učiteljima i stručnim suradnicima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu s istim učenicima
<p>Osposobljenost za nove zadatke izvan razreda: u školi i sa socijalnim partnerima</p>	<ul style="list-style-type: none"> • razvijanje školskoga kurikulumu (u decentraliziranim sustavima) • organizacija i evaluacija odgojno-obrazovnoga djelovanja • suradnja s roditeljima i drugim socijalnim partnerima

Osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novoga znanja kod učenika	<ul style="list-style-type: none"> • razvijanje osposobljenosti učenika za cjeloživotno učenje u društvu znanja („učiti ih kako treba učiti“)
Razvijanje vlastite profesionalnosti	<ul style="list-style-type: none"> • istraživački pristup i usmjerenost rješavanju problema • odgovorno usmjeravanje vlastitoga profesionalnog razvoja u procesu cjeloživotnog učenja
Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije	<ul style="list-style-type: none"> • upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u formalnim situacijama učenja

Vidulin i Cingula (2016) u svojem radu navode da glazbene kompetencije učitelja podrazumijevaju poznavanje i razumijevanje glazbene umjetnosti, stručna znanja koja uključuju glazbene zakonitosti i strukturu glazbenih djela, povijest glazbe, glazbenu pedagogiju, psihologiju i filozofiju glazbe, estetiku, vještu i muzikalnu vokalnu i instrumentalnu interpretaciju glazbenih djela, usvojenost vokalne tehnike te zapisivanje glazbe i aranžiranje skladbe za različite izvođačke sastave. Za učitelje, osim navedenih, navode i ove kompetencije: učitelj treba moći izraziti svoja osobna vrijednosna stajališta s obzirom na glazbu i glazbeno obrazovanje, razumjeti glazbene stilove i žanrove, poznavati različite načine kako slušati glazbu, potaknuti učenike na eksperimentiranje s različitim načinima slušanja, posjedovati iskustva i znanja o korelaciji glazbe s ostalim predmetima, cijeniti ulogu, značenje i funkciju glazbe u životu učenika te pronalaziti načine na koje će se glazbene interese učenika ukomponirati u nastavni proces, pomoći učenicima u glazbenom orijentiranju i realizaciji glazbe te podupirati glazbenu kreativnost učenika. U nastavku navode da s obzirom na to da je cilj predmeta Glazbena kultura razvoj glazbene kulture učenika, koji se provodi putem otvorenog modela, učiteljev je zadatak interpretirati pjesmu izražajno te voditi učenike u glazbenom stvaralaštvu i muziciranju jer će o učiteljevoj izvedbi ovisiti estetski odgoj i vokalni razvoj učenika. Nadalje, autorice pod pojmom vokalnih kompetencija navode vokalno-tehničke aspekte koji sačinjavaju ispravnu pjevačku tehniku te zdravo vođenje glasa. Ako je učiteljeva pjevačka tehnika manjkava, učenici su u startu već zakinuti u svjem vokalnom razvoju. Osim što učitelj treba biti upoznat s anatomijom pjevačkog aparata, treba biti upoznat s pravilnim disanjem te držanjem tijela. Osim pravilnog disanja i držanja tijela, učenike upoznaje s pravilnom postavom glasa, rezonancijom, gipkosti glasa, dikcijom,

točnom intonacijom te pravilnim i razumljivim izgovaranjem i razumijevanjem teksta. Mnogi autori kod glazbenih kompetencija izdvajaju pažljivost, perceptivno slušanje i reagiranje na razne zvukove i glazbu, maštovit pristup i entuzijazam za razne tipove glazbe, biti glazbeni izvođač, glazbeno komuniciranje, planiranje dugotrajnog glazbenog učenja u okviru cijelog kurikuluma za svako dijete, osiguravanje, iniciranje i vođenje raznih glazbenih aktivnosti, pružanje povratne informacije, identifikaciju razvojnih potreba i adekvatan odgovor na iste, procjenu napretka i vrednovanje učenja i poučavanje u glazbi te samouvjereno izražavanje u glazbenom kontekstu.

Pored svega, valja imati na umu da se kompetencije ne stječu samo na fakultetu već se stječu kroz čitav život, pa je cjeloživotno obrazovanje od izuzetne važnosti za učiteljsku profesiju. Dobrota (2002) vjeruje da kvaliteta nastave u primarnom obrazovanju ovisi o konceptu i satnici predmeta, opremljenosti za nastavu, razrednom ozračju te učiteljevu obrazovanju. S obzirom na kompleksnost glazbenog područja dovodi se u pitanje njegova realizacija, imajući u vidu (ne)dovoljnu kompetentnost učitelja razredne nastave, koji provodi glazbenu kulturu u prvim trima razredima osnovne škole te na mali broj sati namijenjen nastavi glazbene kulture, odnosno samo 45 minuta tjedno.

Mnogi smatraju da je slaba kvaliteta nastave produkt nedovoljne kompetencije učitelja pa je ovo postala tema brojnih istraživanja. Prema istraživanjima Rojko (2012) je zaključio da kvaliteta glazbene nastave u osnovnim školama nije na zadovoljavajućoj razini, a razlog tome smatra nedovoljnu kompetentnost učitelja u glazbenom području, koja proizlazi iz njegovog uvjerenja da studenti na učiteljskom studiju ne stječu dovoljno kompetencija potrebnih za provedbu nastave iz Glazbene kulture u praksi (Rojko, 2010). S druge strane, rezultati istraživanja kojeg je provela Svalina (2015: 171) ukazuju sljedeće: „svoje kompetencije za vođenje pjevanja bolje vrednuju najmlađi učitelji (do 10 godina radnoga staža), učitelji s visokom stručnom spremom te učitelji koji sviraju na nastavi“. Nadalje, Nikolić, Ercegovac-Jagnjić i Bogunović (2013: 1056) provele su istraživanje na učiteljima razredne nastave te su zaključile da radno iskustvo učitelja ne može nadomjestiti glazbene kompetencije učitelja, nego se one „moraju sustavno graditi u logičnom slijedu glazbenih sadržaja tijekom kontinuiranog, višegodišnjeg studiranja. Glazbena i metodička znanja stječu se u interakciji s obukom pjevanja i sviranja, ali se ne smije zanemariti važnost oblikovanja stavova budućih učitelja jer će njihovi stavovi o glazbenoj nastavi i osobnim glazbenim kompetencijama utjecati na realizaciju glazbenih

sadržaja u općeobrazovnoj školi“. Istraživanje koje je provela Matanović (2018) na uzorku od 136 ispitanika, od čega su sudjelovale 132 žene i četiri muškarca, točnije 76 učiteljica i jedan učitelj iz 10 osnovnih škola u Rijeci te 57 studentica i tri studenta treće i četvrte godine studija Učiteljskog fakulteta u Rijeci, pokazalo je da se učitelji smatraju kompetentnima za provođenje nastave iz Glazbene kulture te su i studenti smatrali da su stekli potrebne kompetencije za provođenje glazbene nastave, ali kada ih se pitalo kakvo je njihovo mišljenje o kompetencijama učitelja, došlo je do nepoklapanja. Naime, dok se učitelji smatraju dovoljno kompetentnima, studenti su rigorozniji u procjeni te ih ne smatraju dovoljno kompetentnima za izvođenje glazbene nastave prema onome što su vidjeli u praksi. Zanimljiva su i iskustva drugih zemalja, primjerice u istraživanjima Wragg i suradnika (1989) te Siebenaler (2006), u kojima su učitelji primarnog obrazovanja za sebe rekli da se ne smatraju dovoljno kompetentnima za izvođenje glazbene nastave pa su pak učitelji pet škola na sjeveroistoku Engleske, koje su istraživali Barnes i Shinn-Tajlor (1988), iskazali da se gotovo nikako ne osjećaju kompetentnima u glazbenom području. Učitelji su se izjasnili i rekli da se ono što se zahtjeva kurikulumom ne poklapa s glazbenim vještinama i sposobnostima koje oni posjeduju. Dalje, Price i Burnsed (1989) proveli su istraživanje kako bi saznali koje glazbene sposobnosti učitelji smatraju važnijima te su rezultati istraživanja pokazali da su im pjevanje i sviranje važniji od poznavanja glazbene teorije. Pjevanje su istaknuli najviše važnim, a uz to su dodali i integraciju glazbenih aktivnosti s ostalim područjima. S druge strane, Herrold (1991) je u svojem istraživanju došla do zaključka da učitelji razredne nastave nisu adekvatno pripremljeni za vođenje glazbene nastave, a da je razlog tome daleko slabija priprema za glazbenu nastavu nego za nastavu iz ostalih predmeta. Zanimljiva je činjenica do koje su došli Glover i Ward (1993) svojim radom, a to je da u pitanje glazbenu kompetentnost najviše dovode sami učitelji, a na tu temu neki kažu da se učitelji ne bi trebali zaokupirati svojim slabostima te tako u razred donositi negativnu sliku o sebi, već bi na temelju svojih kompetencija kakve jesu trebali unaprijediti kvalitetu poučavanja u nastavi glazbe (Glover i Ward, 1993).

Iako su neka istraživanja pokazala da se učitelji smatraju glazbeno kompetentnima, većina podataka i sama praksa pokazali su da učitelji često izbjegavaju prakticirati glazbu u nastavi, posebno kada je riječ o integraciji glazbene nastave u druga područja, a razlog tome je taj što se smatraju nedovoljno kompetentnima za takve izazove (Bartel i Cameron,

2007) te da im nedostaje formalne glazbene obuke kao i posebnih glazbenih vještina i pedagoške prakse (Holden i Button, 2006) pa se i dalje većinom glazbene aktivnosti upotrebljavaju isključivo na satu Glazbene kulture ili kao uvod, odnosno motivacija u drugim nastavnim predmetima.

7. ZNAČAJ VOKALNE EDUKACIJE ZA UČITELJA I UČENIKA

Smatra se da učitelji kao „vokalni profesionalci“ često pate od oštećenja glasnica radi napora glasnica koji je konstantno prisutan u njihovom poslu. Ovo dovodi do oštećenja njihovih glasnica pa su važnost provođenja vokalne higijene i vokalna edukacija postale jednom od tema istraživanja. Kovačić i Buđanovac (2000) smatraju da je vokalno zdravlje i vokalna učinkovitost važna za učitelje te bi ih se trebalo vokalno educirati i podučiti načinima održavanja vokalne higijene. Neki smatraju da *vokalni profesionalci* nisu dovoljno svjesni svojih vokalnih mogućnosti pa često koriste vokalne tehnike koje nisu optimalne za njih te ne znaju pravilno disati. Vokalnom se higijenom smatra odgovorno ponašanje koje osoba provodi cijeli život, uključuje brigu o svojem glasu te upoznavanje s čimbenicima koji štete glasu, a rezultat je održavanja vokalne higijene optimalan i uhu ugodan glas. Mnogi smatraju da bi vokalna edukacija trebala biti sastavni dio obrazovanja vokalnog profesionalca, u ovom slučaju učitelja, jer o poznavanju vokalnih tehnika, vokalnoj higijeni, anatomiji i fiziologiji vokalnog aparata te svjesnosti o vlastitom glasu ovisi dugotrajnost i uspješnost njihove profesionalne karijere. Škarić (1986) u svojem radu upućuje na problem nedovoljne informiranosti i educiranosti u navedenom području, gdje su učitelji uglavnom prepušteni sami sebi i svojoj snalažljivosti, dok se s vokalnom edukacijom detaljnije susreću jedino na studiju pjevanja i glume. Kolombo (2016) je provela istraživanje u kojem je tražila mišljenja učitelja o štetnosti njihova glasa te je istraživanje pokazalo da najviše njih pati od promuklosti, što im najviše smeta prilikom pjevanja i govorenja te smatraju da nisu dovoljno educirani o tome kako očuvati svoj glas. Vitkai Kučera i Latinović (2014) navode čimbenike koji kod učitelja najviše uzrokuju poremećaj glasa, a to su nadglasavanje s učenicima, nepoznavanje tehnika racionalnog trošenja glasa i emocionalno stanje nastavnika te radni staž i način provedbe nastave (oralno, pisano), ali i postojanje problema prije početka karijere. Dalje, kod vokalnih teškoća učitelja izdvajaju vokalni zamor i promuklost te navode da je za očuvanje glasa potrebno održavati redovitu psihofizičku aktivnost, odmorati se, unositi dovoljno vode u organizam te pravilno birati i unositi hranu. S druge strane navode da prehladan, pretopao, presuh ili prevlažan zrak dovode do oštećenja glasnica te da je jedan od glavnih neprijatelja glasu

stres, ali i prebrzo i preintenzivno govorenje. Wai Kai Chan (1994) je proveo istraživanje o djelotvornosti programa edukacije o vokalnoj higijeni namijenjenog profesionalnoj skupini u riziku od disfonije. Dvanaest je učiteljica na radionici istraživalo koncepte i znanje o zlostavljanju glasa i vokalnoj higijeni te pokušavalo vježbati vokalnu higijenu dva mjeseca. U konačnici su rezultati istraživanja pokazali značajno poboljšanje glasa, što je dovelo do zaključka da učitelji mogu poboljšati svoj glas ako značajno smanje zloupotrebu glasa u svakodnevnom životu i prakticiraju određene strategije za održavanje reda u učionici te smanje upotrebu glasa u nastavi.

S druge strane, kada je riječ o vokalnoj edukaciji i vokalnoj higijeni, ne smije se zaboraviti spomenuti učenike. Također, i glasovi djece izloženi su velikom naporu, a djeca često nisu pripremljena za njih. Njega i kultura dječjeg glasa čine vrlo važno područje odgojno-obrazovnog procesa. S ovime se slažu Vidulin-Orbanić i Terzić (2011: 145) kada kažu da „svaki nastavni sat pjevanja treba biti dobro organiziran i raznovrstan, a osim pjevanja i demonstracije valja obratiti pozornost na objašnjenja koja se odnose na pravilno držanje tijela, disanje, rezonancu, gipkost glasa i intonaciju“. Mnogi dijele ovo mišljenje te pozivaju na odgovornost učitelje i važnost njihovih kompetencija o „upravljanju dječjim glasovima“ ili drugim riječima, učitelj treba dobro poznavati razliku između dječjeg i odraslog glasa te biti upoznat s anatomijom pjevačkog aparata djeteta kako unutar glazbene nastave učenici ne bi oštetili svoje glasove. Istraživanja su pokazala da učitelji koji s učenicima u razredu provode specifičan trening prilikom pjevanja pjesama, koji uključuje intervalno vježbanje, aktivnosti pretvaranja govora u pjesmu, vježbe disanja, sviranje klavijatura i kinestetičke vježbe te planirani program progresivne vokalne tehnike, pozitivno utječu na razvoj i očuvanje dječjih glasova. Međutim neki su unutar svoje prakse ustanovili da pjevanje bez povratnih informacija ne donosi očekivani napredak, posebno kada je riječ o točnosti tona. Uz točnost tona, pokazalo se da se kod učenika izražajnost u pjevanju poboljšava kada se učitelji usredotoče na fraziranje, dok se u nekim radovima može iščitati da ponavljanje cijele pjesme, umjesto podučavanja „frazu po fraza“, potiče brže usvajanje pjesme. Nadalje, Radočaj-Jerković (2017) u svojem radu naglašava da djeca vrlo uspješno mogu usvojiti pjevačke osnove koje uključuju ispravno držanje, disanje i dikciju, što ih štiti od povrede vokalnog aparata, ali samo ako je uz njih kompetentni učitelj s obzirom na to da djeca ove dobi pjevaju prema modelu imitacije.

Navedena istraživanja, kao i brojna druga, uz mišljenja stručnjaka, dovela su u pitanje kompleksnost i važnost nastavnog predmeta Glazbene kulture. Iz navedenih se podataka može vidjeti koliki utjecaj neispravno korištenje glasa ima na zdravlje čovjeka te se može zaključiti da vokalna educiranost i održavanje vokalne higijene mogu pozitivno utjecati kako na glasnice i glas tako i na ostatak čovjekova organizma. Iz tog se razloga može zaključiti da je potreba za glazbenom edukacijom izrazito velika te bi bilo dobro sprovesti određene promjene kako na učiteljskim studijima u području glazbenih kolegija tako i u području stručnih usavršavanja postojećih učitelja.

8. ZAKLJUČAK

Ovim je radom precizno i jasno definirano značenje pojmova *pjevanje*, *glas* i *govor* te su prikazane njihove sličnosti i razlike. Osim toga na jednostavan je način prikazana i objašnjena anatomija i funkcioniranje pjevačkog i govornog aparata te se na temelju ponuđenog jasno može vidjeti njihova povezanost u anatomskom smislu. Nakon toga je detaljnije prikazan razvoj pjevačkog i govornog aparata kod djece, kako bi se pružio jasan uvid u zdrav djetetov razvoj unutar ovog područja. Ovaj je dio posebno važan za roditelje, odgajatelje i učitelje kako bi mogli prepoznati pravilan razvoj ili njegova odstupanja te na vrijeme i adekvatno intervenirati. Također, pregledom razvoja glazbene nastave u Hrvatskoj pokušalo se dublje ući u srž nastavnog predmeta te dobiti sliku o tome na kojem je mjestu u ljestvici prioriteta predmet Glazbena kultura s obzirom na društvo i njegove potrebe. Prema poznatim podacima, zaključuje se da su glazba i pjevanje, iako su oduvijek bili cijenjeni u društvu, često bili zanemareni u odgojno-obrazovnom području. Ovo najbolje pokazuje količina objavljenih nastavnih planova i programa te sadržaj koji je unutar dokumenata iz godine u godinu bio gotovo nepromijenjen. Osim toga, broj sati za nastavu glazbe i potreba za glazbenim aktivnostima također su u sukobu, kao i količina glazbenog sadržaja i broj sati tjedno. Koliku važnost glazba i pjevanje imaju za pravilan jezični i govorni razvoj te razvoj djeteta općenito prikazano je na primjeru brojalica, koje spadaju pod obavezni dio glazbene nastave. Jasno se može zaključiti da se pjevanjem potiče fonološka svijest jer je tijekom pjevanja potrebno pojedine slogove povezati s pojedinim tonovima. Učenici to rade za vrijeme pjevanja, a da pritom toga nisu svjesni pa ne razmišljajući stvaraju rime i dodaju ritam riječima koje izgovaraju. Slušanje također ima važnu ulogu u govornom razvoju kao i ponuđeni sadržaji, stoga se upravo pjesmice i brojalice smatraju jednim od najboljih načina uz pomoć kojih se može utjecati na djetetov govorni razvoj. Istraživanja su pokazala da brojalice pozitivno djeluju na razvoj percepcije određenih glasova te razvoj pamćenja i fonološke osjetljivosti, koja predstavlja preduvjet za daljnji razvoj čitalačkih vještina i vještina pisanja, pa se za njih kaže da su optimalno sredstvo u razvoju govora i jezika. U nastavku je dan pregled konkretnih slučajeva u kojima je glazba imala pozitivan utjecaj na razvoj govora. Može se zaključiti da su glazba i govor te njihove

sastavnice povezani bez obzira na to gleda li ih se s neurološkog ili praktičnog aspekta. Radom se uspjelo pokazati da glazba pozitivno djeluje na kompletan organizam te na mnoga razvojna područja, ali s naglaskom na govorni razvoj. Uočena je veza između glazbenih i govornih vrednota te je jasno vidljivo kako glazba utječe na govorni razvoj. Zaključuje se da pjesmice s rimom imaju pozitivan utjecaj na komunikacijski i govorno-jezični razvoj djeteta te da se pjevanjem i recitiranjem pjesme lakše pamte i uče, a tako djeca razvijaju osjećaj za ritam jezika, fonematski sluh, intonaciju, usvajaju pravilan izgovor, obogaćuju vokabular te usvajaju sintaksu i morfologiju jezika. Intonacija, intenzitet, pauze i mimika važni su elementi govora kojima se djeci prenose brojne informacije i tako djeca uče kako jezik funkcionira, a glazba upravo pomaže u njihovu razvoju. Dječje je uho osjetljivo na sve navedene elemente govora, a kroz pjesmice i recitacije oni dolaze do izražaja. Osim toga, navedena su istraživanja pokazala da djeca koja su češće izložena pjesmicama imaju bolje govorno-jezične sposobnosti, bogatiji vokabular te su polaskom u školu uspješnija u vještinama čitanja i pisanja.

Iako nije pronađeno niti jedno konkretno istraživanje o tome kako je pjevanje utjecalo na pojedinca koji nema dijagnosticirane teškoće bilo kakve vrste, s obzirom na broj slučajeva u kojima je glazba itekako pozitivno utjecala na razvoj i poboljšanje jezičnih i govornih sposobnosti mnogih pojedinaca koji su imali dijagnosticirane teškoće, smatra se da bi bilo moguće donijeti zaključak da će glazbene aktivnosti pozitivno utjecati i na razvoj djece bez dijagnosticiranih teškoća. Prema tome, smatra se da se glazbenoj nastavi treba dati puno veći značaj jer uvelike utječe na djetetov psihički, fizički, afektivni, emocionalni, socijalni i duhovni razvoj. Ovo automatski povlači pitanje kompetentnosti osoba koje ju provode pa jedino još preostaje zaključiti da glazbene kompetencije ne smiju ostati zanemarene i da postoji velika društvena potreba za uvođenjem dodatnih edukacija i profesionalnih usavršavanja učitelja u glazbenom području, kao i unaprjeđenje sadržaja postojećih kolegija u području glazbe na učiteljskim studijima.

9. LITERATURA

1. Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I. i Tambić, M. (2010). *Kako dijete govori? Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi*. Zagreb: Planet Zoe d.o.o.
2. Arslan, D. (2015). First grade teachers teach reading with songs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2259-2264.
3. Bačlija sušić, B., Fišer, N. (2016). Obogaćivanje glazbenog doživljaja i izražaja djece rane i predškolske dobi tradicijskim stvaralaštvom. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 14(1), 107-124.
4. Bačlija Sušić, B., Županić Benić, M. (2018). Preschool Teachers' Sensibility in Music and Visual Arts as a Foundation for Encouraging Creative Expression in Children. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(3), 93-105.
5. Barnes, L. R., Shinn-Taylor, C. (1988). Teacher Competency and the Primary School Curriculum: a survey of five schools in North-East England. *British Educational Research Journal*, 14(3), 283-295.
6. Bartel, L., Cameron, L. (2007). *Understanding the Conditions of Learning in Early Childhood Music Education*. Pribavljeno 10.06.2021., sa <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/24436>
7. Basioli, V. (2014). *Uloga glazbenih i ritmičkih stimulacija u rehabilitaciji slušanja i govora*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Filozofski fakultet. Odsjek za fonetiku.
8. Batarelo, I. (2007): Obrazovanje nastavnika za obrazovanje temeljeno na kompetencijama. U R. Previšić, Šoljan, Hrvatić (Ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Svezak 1* (str. 16-27). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
9. Beathard, B., Krout, R. E. (2008). A music therapy clinical case study of a girl with childhood apraxia of speech: Finding Lily's voice. *The Arts in Psychotherapy*, 35(2), 107-116.

10. Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., Olson, J. E. (1999). The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615–636.
11. Bonetti, L. (1999): *Akustičke karakteristike glasa vokalnih profesionalaca u osmogodišnjim školama*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
12. Brajović, C., Brajović, Lj. (1981). *Rehabilitacija poremećaja funkcije govora*. Beograd: Naučna knjiga.
13. Brandt, A., Gebrian, M., Slevc, L. R. (2012). *Music and early language acquisition*. Pribavljeno 10.06.2021., sa <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00327/full>
14. Breitenfeld, D., Majsec Vrbanić, V. (2008). *Kako pomoći djeci glazbom?* Zagreb: Ruke.
15. Bussea, V., Henniesb, C., Kreutzc, G., Rodend, I. (2021). *Learning grammar through singing? An intervention with EFL primary school learners*. Pribavljeno 10.06.2021., sa <https://www.researchgate.net/project/Learning-by-singing-Promoting-German-and-English-language-skills-through-music-interventions-LIPS>
16. Charleroy, A., Frederiksen, J. A. G., Jensen, A., McKenna, S., Thomas, A., Allsup, R., Barrett, J. R., Costa-Giomi, E., Demorest, S. M., Feay-Shaw, S. J., Flowers, P., Gault, B. M., Eastlund Gromko, J., Hewitt, M. P., Higgins, L., Ilari, B., Kelly, S., Kennedy, M., Killian, J., Morrison, S., Stambaugh, L., Stauffer S., Strand, K., Taylor, D., Webster, P., Wolf, D., Woody, R. (2012). *Child Development and Arts Education: A review of Current Research and Best Practices*. New York: College Board. The National Coalition for Core Arts Standards. Office of Academic Initiatives.
17. Cimirotić, N. (2017). *Fonološki poremećaji*. Završni rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
18. Colcord, R. D., Adams, M. R. (1979). Voicing Duration and Vocal SPL Changes Associated with Stuttering Reduction during Singing. *Journal of Speech and Hearing Research*, 22(3), 468-479.

19. Costa-Giomi, E., Ilari, B. (2014). *Infants' preferential attention to sung and spoken stimuli*. Pribavljeno 10.06.2021., sa <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022429414530564>
20. Cuvaj, A. (1910.) *Građa za povijest školstva. Svezak 1*. Zagreb: Kr. hrv.-slav.-dalm. zem. vlade, Odjela za bogošt. i nastavu.
21. Cuvaj, A. (1911.) *Građa za povijest školstva. Svezak 7*. Zagreb: Kr. hrv.-slav.-dalm. zem. vlade, Odjela za bogošt. i nastavu.
22. Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja – igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
23. de l'Etoile, S. K. (2006). Infant behavioral responses to infant-directed singing and other maternal interactions. *Infant Behav Dev*, 29(3), 456-70.
24. DeBoer, K. L., Shealy, R. T. (1995). The effect of voice lessons on the clinical and perceptual skills of graduate students in speech-language pathology. *Journal of Voice*, 9(2), 118-126.
25. Dinitsa-Schmidt, S., Zuzovsky, R. (2014). Teacher Supply and Demand: The School Level Perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(6), 420-429.
26. Divljaković, K., Lang Morović, M., Kraljević, M., Matijević, V., Maček Trifunović, Z. (2014). Terapija glazbom i ritmičke slušne stimulacije u radu s hospitaliziranom djecom. *Fizikalna i rehabilitacijska medicina*, 26(1-2), 1-11.
27. Dobrota, S. (2002). Glazbena nastava u razrednoj nastavi. *Tonovi - časopis glazbenih i plesnih pedagoga*, 39, 67-79.
28. Draganović, L. (2018). *Uloga učitelja u razvoju pjevačkih sposobnosti učenika*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
29. Drežančić, Z. (1966). Ritmičke forme kao pedagoški postupci u rehabilitaciji sluha i govora. *Defektologija*, 2(2), 90-95.
30. Dumančić, I. (2020). *Slušanje glazbe u nastavi Glazbene kulture na primarnom stupnju obrazovanja*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

31. El Mogharbel, C., Sommer, G., Deutsch, W., Wenglorz, M., Laufs, I. (2005). *The vocal development of a girl who sings but does not speak*. Pribavljeno 10.06.2021., sa <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/19348>
32. Fenson, L., Dale S. P., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J. (1994). Variability in Early Communicative Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1-173.
33. Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., Reilly, J. S. (1991). *MacArthur Communicative Development Inventories*. San Diego: San Diego State University.
34. Franković, D. (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
35. Fullan, M., Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School?* Pribavljeno 10.06.2021., sa <https://eric.ed.gov/?id=ED401622>
36. Gemić, D. (2018). *Fizika ljudskog glasa*. Završni rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Odjel za fiziku.
37. Glover, H., Kalinowski, J., Rastatter, M. (1996). Effect of Instruction to Sing on Stuttering Frequency at Normal and Fast Rates. *Perceptual and Motor Skills*, 83(2), 511-522.
38. Glover, J., Ward, S. (1993). Teaching Music in the Primary School. *British Journal of Music Education*, 23 (1), 23-38.
39. Gordon, S. (2002). Pattern Recognition Receptors: Doubling Up for the Innate Immune Response. *Journals & Books*, 111(7), 927-930.
40. Gospodnetić H. (2011). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima*. Zagreb: Skripta za studente PO UF u Zagrebu.
41. Guberina, P. (2010). *Govor i čovjek - Verbotonalni sistem*. Zagreb: Poliklinika SUVAG, ARTRESOR.
42. Healey, E. C., Mallard, A. R., Adams, M. R. (1976). Factors Contributing to the Reduction of Stuttering during singing. *Journal of Speech and Hearing Research*, 19(3), 475-480.
43. Hepper, P. G. (1991). An Examination of Fetal Learning Before and After Birth. *The Irish Journal of Psychology*, 12(2), 95-107.

44. Hepper, P. G., Shahidullah, S. (1994). Development of fetal hearing. *Arch Dis Child Fetal Neonatal Ed.*, 71(2), 81-87.
45. Herljević, I., Posokhova, I. (2007). *Govor - Ritam – Pokret*. Zagreb: Ostvarenje d. o. o.
46. Herrold, R. M. (2001). *New Approaches to Elementary Classroom Music, 3rd Edition*. Pribavljeno 20.06.2021., sa <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Herrold-New-Approaches-to-Elementary-Classroom-Music-3rd-Edition/PGM92171.html>
47. Holden, H. and Button, S. W. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *The British journal of music education*, 23:(1), 23-38.
48. Hrvatska udruga muzikoterapeuta. *Muzikoterapija*. Pribavljeno 10.06.2021., sa http://www.muzikoterapeuti.hr/?page_id=85
49. Jerković, J. (2001). *Osnove dirigiranja II: Interpretacija*. Osijek: Pedagoški fakultet u Osijeku.
50. Jotdar, A. (2014). *Anatomy of larynx*. Pribavljeno 17.03.2021., sa <https://www.slideshare.net/ARIJIT8891/anatomy-of-the-larynx-by-arjit>
51. Jovanović-Simić, N., Duranović, M., Petrović-Lazić, M. (2017). *Govor i glas*. Sarajevo: Sveučilište u Istočnom Sarajevu. Medicinski fakultet Foča.
52. Jurić, G., Sam Palmić, R. (2002). *Brojalica: snažni glazbeni poticaj*. Rijeka: Adamić.
53. Jusczyk, P. W., Friederici, A. D., Wessels, J. M., Svenkerud, V. Y., Jusczyk, A. M. (1993). Infants' sensitivity to the sound patterns of native language words. *Journal of Memory and Language*, 32(3), 402-420.
54. Kaviani, H., Mirbaha, H., Pournaseh, M., Sagan, O. (2013). Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests? *Cognitive Process*, 15(1), 77-84.
55. Keith, R., L., Aronson, A. E. (1975). Singing as therapy for apraxia of speech and aphasia: Report of a case. *Brain & Language*, 2, 483-488.
56. Kolombo, E. (2016). *Značaj vokalne edukacije u magistra primarnog obrazovanja*. Diplomski rad. Split: Sveučilište u Splitu. Filozofski fakultet.

57. Košta, T. (2016). *Nastava pjevanja u osnovnoj školi na području Hrvatske u drugoj polovici 19. stoljeća*. Zadar: Sveučilište u Zadru. Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
58. Kovačić, G., Buđanovac, A. (2000). Vokalna higijena: koliko o njoj znaju (budući) vokalni profesionalci? *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 36(1), 37-62.
59. Krishnan, G., Tiwari, S. (2011). Revisiting the acquired neurogenic stuttering in the light of developmental stuttering. *Journal of Neurolinguistics*, 24, 383-396.
60. Krishnan, G., Tiwari, S. (2013). Differential diagnosis in developmental and acquired neurogenic stuttering: Do fluency-enhancing conditions dissociate the two? *Journal of Neurolinguistics*, 26, 252-257.
61. Križan, Z. (1989). *Kompendij anatomije čovjeka 2. dio – Pregled građe glave, vrata i leđa za studente opće medicine i stomatologije*. Zagreb: Školska knjiga.
62. Krutulienė, R., Makauskienė, V. (2012). Elements of Art Therapy in Stuttering Intervention. *Specialusis Ugdymas*, 26(1), 140-147.
63. Kučko, E. (2020). *Govorni razvoj djece rane i predškolske dobi*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet.
64. Kuhač, F. Š. (1885). *Glasbeno Nastojanje Gajevih Ilira*. Zagreb: Knjižara Mučnjak-Senftibanova.
65. Kuhl, P. K. (1998). *The development of speech and language*. Department of Seattle: University of Washington. Speech and Hearing.
66. Kuvač, J., Cvikić, L. (2002). Pridjevi u ranom dječjem razvoju: utjecaj pjesama, priča i razbrojalica. U R. Smajić, Majdenić (Ur.), *Dijete i jezik danas* (str. 95-114). Osijek: Visoka učiteljska škola.
67. Kuzma, A. (2020). *Iz perspektive djeteta 1*. Rijeka: Vlastita naklada.
68. Kuzma, A. (2020). *Iz perspektive djeteta 2*. Rijeka: Vlastita naklada.
69. Lejeune, F., Lordier, L., Pittet, M. P., Schoenhals, L., Grandjean, D., Hüppi, P. S., Filippa, M. Borradori Tolsa, C. (2019). *Effects of an Early Postnatal Music Intervention on Cognitive and Emotional Development in Preterm Children at 12 and 24 Months: Preliminary Findings*. Pribavljeno 10.06.2021., sa

<https://www.researchgate.net/publication/331527074> Effects of an Early Postnatal Music Intervention on Cognitive and Emotional Development in Preterm Children at 12 and 24 Months Preliminary Findings

70. Longhi, S. (2009). Quantum-optical analogies using photonic structures. *Laser and photonics reviews*, 3(3), 243-261.
71. Ljubešić, M. (2001). Rana komunikacija i njezina uloga u učenju i razvoju djeteta. *Dijete i društvo*, 3, 261-278.
72. Ljubešić, M. (2003). *Biti roditelj*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
73. Ljubešić, M., Capanec, M. (2012). Rana komunikacija: u čemu je tajna? *Logopedija*, 3(1), 34-45.
74. Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10(1), 209-230.
75. Machiedo Herljević, I. (2009). *Kućica u gljivi*. Zagreb: Planet Zoe d.o.o.
76. Maess, B. Koelsch, S., Gunter, T. C., Friederici, A. D. (2001). Musical syntax is processed in Broca's area: An MEG study. *Nature Neuroscience* 4(5), 540-5.
77. Mandel, D. R., Jusczyk, P. W., Pisoni, D. B. (1995). Infant` recognition of the sound patterns of their own names. *Psychological Sciences*, 6, 314-317.
78. Manserotti V. (1987). *Muzički odgoj na početnom stupnju*. Zagreb: Školska knjiga.
79. Marić, Lj., Goran, Lj. (2013). *Zapjevajmo radosno*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
80. Marković, K. (2019). *Brojalice u radu s djecom predškolske dobi*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet.
81. Matanović, J. (2018). *Kompetencije učitelja u poučavanju glazbene kulture u osnovnoj školi*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Učiteljski fakultet.
82. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
83. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (1948). *Nastavni plan i program za osnovne škole za školsku 1948/1949*. Beograd: Znanje.

84. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: MZOS.
85. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: MZO.
86. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2019). *Kurikulum za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine.
87. Mithen, S. (2006). *The singing Neanderthals – The origins of music, language, mind and body*. Cambridge: Harvard University Press.
88. Modrušić, V. (2020). *Primjena muzikoterapije u radu s djecom s razvojnim poteškoćama*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Učiteljski fakultet.
89. Mojzeš, S. (2016). *Osnovne vokalno-tehničke pogreške nastavnika i učenika u nastavi glazbene kulture*. Diplomski rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Muzička akademija u Puli.
90. Nikolić, J. Ercegovac-Jagnjić, G., Bogunović, B. (2013). The Influence of Primary Teachers' Educational Models on Elements of Their Musical Competence. *Croatian Journal of Education*, 15(4), 1033-1056.
91. Ogrizović, M. *Školstvo i prosvjeta u Hrvatskoj u jesen 1944./1945. godine*.
92. Oller, D. K., Neal-Beevers, R., Eilers, R. E., Cobo-Lewis, A. (1998). Late Onset Canonical Babbling: A Possible Early Marker of Abnormal Development. *American Journal on Mental Retardation*, 103(3), 249-263.
93. Özçalışkan, S., Goldin-Meadow, S. (2004). When mothers do not lead their children by the hand. U A. Brugos, L. Micciulla, C. E. Smith (Ur.), *Proceedings of the 28th annualy Boston University Conference on language development*, (str. 424-435). Somerville, MA: Cascadilla Press.
94. Parncutt, R. (2006). Prenatal development. U R. McPherson (Ur.), *The child as musician: A handbook of musical development*, (str. 1-31). Oxford: Oxford University Press.
95. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.

96. Peteh M. (2000). *Brojalice*. Zagreb: Alinea.
97. Peteh, M. (2007). *Zlatno doba brojalice*. Zagreb: Alinea.
98. Pilepić, L. (2021). *Poremećaji tečnosti govora*. Pribavljeno 10.06.2021., sa <https://www.pitajlogopeda.hr/>
99. Popov, D. (2010). *Enciklopedija razvojnih igara za djecu od 3 do 7 godina*. Zagreb: Planet Zoe d.o.o.
100. Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece priručnik za roditelje: 3. prerađeno izdanje*. Zagreb: Ostvarenje.
101. Prdulja, V. (2016). *Utjecaj glazbe na razvoj govora*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Filozofski fakultet. Odsjek za fonetiku.
102. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik – materinski, drugi, strani*. Zagreb: Školska knjiga.
103. Price, H. E., Burnsed, V. (1989). *Classroom Teachers' Assessments of Elementary Education Music Methods*. Pribavljeno 10.06.2021., sa <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022429413519822>
104. Provasi, J., Bobin-Bègue, A. (2003). Spontaneous motor tempo and rhythmical synchronisation in 2-1/2 and 4-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 220-231.
105. Rade, R. (2003). *Poticanje ranog govorno-jezičnog razvoja*. Zagreb: Foma.
106. Radić, A. (2017). *Utjecaj glazbe na razvoj govora*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet.
107. Radočaj-Jerković, A. (2017). *Pjevanje u nastavi glazbe*. Osijek: Umjetnička akademina u Osijeku.
108. Razdevšek-Puèko, C. (2005.). Kakvog učitelja/ nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra). *Napredak*, 146(1), 75-90.
109. Reigado, J., Rodrigues, H. (2017). *Vocalizations produced in the second year of life in response to speaking and singing*. Pribavljeno 10.06.2021., sa https://www.researchgate.net/publication/318597894_Vocalizations_produced_in_the_second_year_of_life_in_response_to_speaking_and_singing

110. Repar, K. (2017). Uglazbljene dječje pjesme i njihova odgojna uloga od starih hrvatskih pjevanki do danas.. *Libri & Liberi*, 6(2), 245-278. Zagreb: Ženska opća gimnazija Družbe sestara milosrdnica s pravom javnosti.
111. Rinta, T., Welch, G. F. (2006). Should Singing Activities Be Included in Speech and Voice Therapy for Prepubertal Children? *Journal of Voice*, 22(1), 100-112.
112. Ritter, J., Welch, I. (2002). *A Review of IPO Activity, Pricing, and Allocations*. Pribavljeno 10.06.2021., sa https://www.researchgate.net/publication/5196777_A_Review_of_IPO_Activity_Pricing_and_Allocations
113. Rohen, J. W., Yokochi, C., Lütjen-Drecoll, E. (2009): *Anatomija čovjeka -fotografski atlas sustavne i topografske anatomije*. Zagreb: Naklada Slap.
114. Rojko, P. (1982). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija.
115. Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe teorijsko–tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet u Osijeku.
116. Siebenaler, D. (2006). *Training Teachers with Little or No Music Background: Too Little, Too Late? Applications of Research in Music Education*, 24(2), 24-27.
117. Slater, J., Skoea, E., Strait, D. L., O’Connell, S., Thompson, E., Krausa, N. (2015). Music training improves speech-in-noise perception: Longitudinal evidence from a community-based music program. *Behavioural Brain Research*, 291, 244-252.
118. Soldo Brkić, S. (2011). Iskustvo majke-lijječnika s Valmod programom. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 7(28), 1.
119. Stager, S. V., Jeffries, K. J., Braun, A.R. (2003). Common Features of Fluency-Evoking Conditions Studied in Stuttering Subjects and Controls: an H2 15O PET Study. *Journal of Fluency Disorders*, 28, 319-336.
120. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.

121. Starčević Perica, M. (2018). *Pjesmice s rimom i razvoj govora*. Pribavljeno 10.06.2021., sa <http://martininblog.hr/pjesmice-s-rimom-i-razvoj-govora/>
122. Sternberg, R., (2005). *Kognitivna psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
123. Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave Glazbene Kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
124. Šijan, S. (2019). *Uloga i važnost brojalica u učenju jezika*. Završni rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
125. Škarić, I. (1986). Određenje govora. *Govor* 3(2), 3-16. Originalni znanstveni rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
126. Škrbina, D. (2013). Art terapija i kreativnost. *Andragoški glasnik : Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 18(1), 93-96.
127. Šmit, B. (1993). *Muzičke stimulacije u verbotonalnoj metodi*. Zagreb: Centar SUVAG.
128. Šmit, M. B. (2001). *Glazbom do govora*. Zagreb: Naklada Haid.
129. Šulentić Begić, J. (2012). Glazbene sposobnosti u kontekstu utjecaja naslijeđa i okoline. *Tonovi – časopis glazbenih i plesnih pedagoga*, 58, 23-31.
130. Šulentić Begić, J. (2013). Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za poučavanje glazbe. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(29), 252-269.
131. Šulentić Begić, J., Papa, D. (2015). Rano učenje njemačkoga jezika pjevanjem i slušanjem pjesama. U R. Smajić, Majdenić (Ur.) *Dijete i jezik danas: dijete i mediji*, (str. 229-249). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
132. Tafuri, J. (2002). Musical elements in the vocalisations of infants aged 2-8 months. *British Journal of Music Education* 19(1), 73-88.
133. Thaut, M. H., Hoemberg, V. (2014). *Handbook of Neurologic Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press.
134. Torppa, R., Huotilainen, M. (2019). Why and how music can be used to rehabilitate and develop speech and language skills in hearing-impaired children. *Hearing Research*, 380, 108-122.

135. Trainor, L. J., Tsang, C. D., Cheung, V. H. W. (2002). Preference for sensory consonance in 2- and 4-month-old infants. *Music Perception*, 20(2), 187-194.
136. Trainor, L., Corrigall, K. A. (2010). Music Acquisition and Effects of Musical Experience. U R. Riess Jones, Fay, Popper (Ur.), *Springer Handbook of Auditory Research: Music Perception*, (str. 89-127).
137. Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. U R. McPherson (Ur.), *The child as musician: A handbook of musical development* (str. 33-49). Oxford: Oxford University Press.
138. Trehub, S. E., Bull, D., Thorpe, L. A. (1984). Infants' perception of melodies: The role of melodic contour. *Child Development*, 55(3), 821–830.
139. Vestić, D. (2018). *Pjevanje i suvremena komercijalna glazba*. Završni rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
140. Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007). *Hrvatski nacionalni kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga.
141. Vidulin, S., Cingula, S. (2016). *Kompetencije učitelja za razvoj pjevačkog umijeća učenika u osnovnoj školi: Metodički i vokalno-tehnički aspekti*. Originalni naučni članak. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Muzička akademija.
142. Vidulin-Orbanić, S., Terzić, V. (2011). Polazište i pristup pjevanju u općeobrazovnoj školi. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 18(2), 137-156.
143. Vitkai Kučera, A. I., Latinović, S. (2014). *Moć glasa*. Novi Sad: Sveučilište u Novom Sadu. Akademija umjetnosti Novi Sad.
144. Vouloumanos, A. Werker, J. F. (2007). Listening to language at birth: Evidens for a bias for speech in neonates. *Developmental Science*, 10(2), 159-164.
145. Vrsaljko, S., Paleka, P. (2018). *Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja*. Pregledni rad. Zadar: Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.

146. Vrsaljko, S., Paleka, P. (2019). *Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja*. Zadar: Sveučilište u Zadru. Odjel za izobrazbu učitelja i odgajatelja predškolske djece.
147. Wai Kai Chan, R. (1994). Does the voice improve with vocal hygiene education? A study of some instrumental voice measures in a group of kindergarten teachers. *Journal of Voice*, 8(3), 279-291.
148. Wan, C. Y., Demaine, K., Zipse, L., Norton, A., Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: Engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Research Bulletin*, 82(3-4), 161-168.
149. Wan, C. Y., Rüber, T., Hohmann, A., Schlaug, G. (2010). The Therapeutic Effects of Singing in Neurological Disorders. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 27(4), 287-295.
150. Wassum, S. (1979). *Elementary School Children' s Vocal Range*. Pribavljeno 10.06.2021., sa <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3344709>
151. Wigrama, T., Lawrence, M. (2005). Music therapy as a tool for assessing hand use and communicativeness in children with Rett Syndrome. *Brain & Development*, 27, 95-96.
152. Wragg, E. C. (1989). *Classroom Teaching Skills: The Research Findings of the Teacher Education Project*. Pribavljeno 10.06.2021., sa <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2927035>
153. Završki, J. (1995). Što (ni)je teorija glazbe? U R. Rojko (Ur.) *Teorija glazbe* (str. 30-31). Zagreb: HPKZ.

