

Glazbeni projekti u predškolskoj ustanovi

Kojić, Ana

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:821710>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-01**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Ana Kojić

GLAZBENI PROJEKTI U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Glazbeni projekti u predškolskoj ustanovi

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Glazbena metodika u integriranom kurikulumu II

Mentorica: Sanja Minić, prof., v. predavač

Studentica: Ana Kojić

Matični broj: 0115045133

U Rijeci,

rujan, 2023.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Vlastoručni potpis

Kojić

POSVETA

Posvećujem ovaj završni rad svojoj mentorici, Sanji Minić. Vaša stručnost, strpljenje i vodstvo bili su ključni za uspješno završavanje ovog istraživanja. Hvala Vam što ste mi pružili smjernice, podučavali me i uložili svoje vrijeme i trud u moj akademski razvoj. Vaše mentorstvo će zauvijek ostati snažan temelj mog obrazovanja i profesionalnog puta.

Također, ne mogu zaboraviti izraziti duboku zahvalnost svojim roditeljima. Hvala vam što ste mi pružili najčvršći temelj na kojem sam gradila svoje obrazovanje. Vaša ljubav, podrška i nesebičnost bile su izvor snage i motivacije tijekom svih ovih godina. Bez vas, ne bih bila osoba koja sam danas, i zahvaljujem vam na neizmjernim žrtvama koje ste podnijeli kako biste mi omogućili bolju budućnost.

Veliku zahvalnost želim izraziti i svom suprugu, tvoja ljubav, podrška i razumijevanje bili su neizmjerni tijekom ovog akademskog putovanja. Tvoje ohrabrenje i vjera u mene su me motivirali da prebrodim izazove i ostvarim svoje ciljeve.

Kćerkama, moje najveće blago, hvala vam što ste bile izvor inspiracije i radosti. Vaš osmijeh, neizmijerna ljubav i podrška bili su mi snaga i motivacija da nastavim naprijed. Zahvaljujem vam na strpljenju i razumijevanju koje ste pružile tijekom ovog zahtjevnog procesa.

SAŽETAK

Predmet ovog rada su glazbeni projekti u predškolskoj ustanovi. Cilj rada bio je donijeti analizu teorija i prakse provođenja glazbenih projekata u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Upravljanje projektom je složen proces za koji su potrebni vještina i znanje upravljanja ljudskim i materijalnim resursima, kako bi se u zadanim okvirima postigli određeni ciljevi. Glazba, kao izvrstan medij za učenje, nesumnjivo je korisna u svakom obliku projektnog rada, no ako se glazbeni elementi ne izvedu kvalitetno, izostaje stjecanje glazbenih kompetencija. Stoga prvi dio rada donosi teorijska polazišta kojima se analizira utjecaj glazbe na razvoj i učenje djeteta i definira projektno učenje te uloge djece i odgajatelja. Drugi dio rada prikazuje primjere dobre prakse glazbenih projekata u vrtićima.

Ključne riječi: glazba, kompetencije, projekt

ABSTRACT

Musical projects in preschool institutions are the subject of this work. The aim of the paper was to provide an analysis of the theories and practice of conducting music projects in early and preschool education institutions. Project management is a complex process that requires the skill and the knowledge of managing human and material resources in order to achieve certain goals within the given framework. Music, as an excellent medium for learning, is undoubtedly useful in any form of project work, but if the musical elements are not performed well, the acquisition of musical competences is missing. Therefore, the first part of the paper provides theoretical starting points for analyzing the impact of music on the development and learning of a child and defines project learning and the roles of children and educators. The second part of the paper presents examples of good practice of music projects in kindergartens.

Key words: music, competencies, project.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. GLAZBA I CJELOVIT RAZVOJ DJETETA	2
2.1. Utjecaj glazbe na socio-emocionalni razvoj djeteta	2
2.2. Utjecaj glazbe na kognitivni razvoj djeteta	3
2.3. Utjecaj glazbe na tjelesni razvoj djeteta	4
3. PROJEKTNO UČENJE	6
3.1. Podjela projektnog rada	7
3.1.1. Konceptija rada na projektima prema Katz i Chard	7
3.1.2. Reggio konceptija rada djece na projektu.....	8
3.2. Struktura projekta: etape rada	9
3.3. Uloge djeteta i njegovo sudjelovanje u projektnom učenju	11
4. POLOŽAJ I ULOGA GLAZBE U PROJEKTNOM UČENJU	14
4.1. Glazbeni odgoj i obrazovanje u ranoj i predškolskoj dobi	14
4.2. Glazbene sposobnosti djeteta rane i predškolske dobi	17
4.3. Utjecaj glazbe na učenje djeteta	19
4.4. Integracija glazbe u druga područja: primjeri iz prakse	21
5. ULOGA ODGAJATELJA U GLAZBENOM PROJEKTU	24
5.1. Metodičke smjernice za prostorno-materijalnu organizaciju: glazbeni centar	25
5.2. Metodičke smjernice: razvoj dječjih projekata	30
5.3. Dokumentiranje i razvoj kompetencija djece.....	34
6. PRIKAZ GLAZBENIH PROJEKATA U VRTIĆIMA	38
6.1. Projekt <i>Maštamo, stvaramo, otkrivamo glazbu</i>	38
6.2. Projekt <i>Svijet glazbe u vrtiću</i>	41
6.3. Projekt <i>DO nam želi dobar dan</i>	42
6.4. Dva projekta istraživanja zvuka.....	44
6.5. Projektno učenje u organizaciji P.L.A.Y. SCHOOL	46
7. ZAKLJUČAK	49
8. POPIS LITERATURE	51

1. UVOD

Tema ovog završnog rada su glazbeni projekti u predškolskoj ustanovi. Razlog odabira teme veže se uz činjenicu da suvremena pedagogija prepoznaje projektno učenje kao prirodan oblik učenja djeteta rane i predškolske dobi. Razlozi tome su brojni, a tek neki su omogućavanje aktivnog sudjelovanja s visokom razinom uključenosti, su-konstruiranja znanja u interakciji s prostorom i okolinom, visoke intrinzične motivacije i integracije različitih područja učenja, domena razvoja te konteksta odrastanja. Polazeći od činjenice da je glazba nesumnjivo korisna u svakom obliku projektnog učenja, prvim dijelom rada analiziran je utjecaj glazbe na cjelovit razvoj djeteta, a zatim definirane karakteristike, podjele i faze projektnog rada, u cilju utvrđivanja uloge glazbe kao medija djetetovog učenja i istraživanja. Glazbeni odgoj i obrazovanje u ranom i predškolskom odgojno-obrazovnom kontekstu imaju velik značaj, kako za osiguravanje integrativnosti kao temeljnog načela, tako i za poticanje djetetovog učenja. Posljedično, rad se prikazuju praktične primjere integracije glazbe i drugih područja kurikuluma, na temelju aktivnosti provedenih u vrtićima diljem Republike Hrvatske, objavljenih u stručnim i znanstvenim člancima. Glazbeni odgoj i obrazovanje imaju kompleksnu strukturu međusobno isprepletenih elemenata, što to zahtjeva kontinuirani rad, ulaganje vremena, učestalo praćenje i evaluaciju te kvalitetno planiranje, kako stjecanje glazbenih kompetencija ne bi izostalo. Zbog navedenog, radom se analizira uloga odgajatelja u upravljanju projektom, polazeći iz perspektive glazbene metodike te donose metodičke smjernice za prostorno-materijalnu organizaciju, s naglaskom na formiranje i opremanje glazbenog centra. Također, prikazuju se metodičke smjernice za razvoj dječjih projekata, naglašavajući ulogu i sudjelovanje djece i odgajatelja u istima te analizira važnost i značaj dokumentiranja iz perspektive razvoja glazbenih kompetencija i poticanja daljnjeg tijeka projekta i učenja djeteta, uz uvažavanje inicijative djeteta. U konačnici, navedeni elementi glazbenih projekata prikazuju se analizom primjera dobre prakse: glazbenih projekata provedenih u vrtićkim ustanovama. Prvi, teorijski, dio rada nastaje na temelju proučavanja i sistematiziranja postojeće stručne i znanstvene literature te u skladu s polazištima, vrijednostima i načelima *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Drugi dio rada temeljen je na implementaciji postojećih spoznaja u praktične primjere provedenih glazbenih projekata. Pri tome, kriteriji odabira primjera bili su visoka kvaliteta projekata prikazanih u stručnim časopisima ili na internetskim stranicama vrtića te različitost projektnih pristupa, čime se potvrđuju široke mogućnosti kvalitetne implementacije metodičkih smjernica za provođenje projekata.

2. GLAZBA I CJELOVIT RAZVOJ DJETETA

Djeca su vrlo prijemčiva za glazbu: rado je slušaju, pjevuše, kreću se uz nju (Šuško, 2019). To je prirodna sposobnost živčanog sustava, koja se razlikuje od pojedinca do pojedinca, ali čija je morfofunkcionalna podloga zajednička svima (Majsec Vrbanić, 2009). Glazba ima brojne benefite koji se manifestiraju u cjelovitom razvoju djeteta: u njegovim kognitivnim, socijalnim, emocionalnim i fizičkim domenama (Fatović, 2019). Posljedično tome, glazba je sastavnica umjetničkog kurikulumu i važno područje integriranog kurikulumu za ranu i predškolsku dob (Fatović, 2019: 14). Ona se u praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja javlja u obliku glazbene obuke s jasno definiranim ciljevima, ali i u obliku pasivne izloženosti glazbi za vrijeme raznovrsnih aktivnosti koja obuhvaćaju sva područja odgoja i obrazovanja (Nikolić, 2018).

2.1. Utjecaj glazbe na socio-emocionalni razvoj djeteta

Hansen, Kaufmann i Walsh (2006) drže da je najvažnija uloga glazbe vezana uz djetetov emocionalni razvoj. Pri tome, glazbi pristupaju kao svakoj vrsti djelovanja koju prati zvuk (Sedioli, 2009).

Glazba različitog tempa, različito utječe na emocije djeteta. Tempo, tek jedan od elemenata glazbe, značajno utječe na stvaranje atmosfere i povezan je s izražavanjem različitih afektivnih stanja pojedinca (Haap i Haap, 2009). Vlainić i Jovančević (2009: 25) povezanost brzine ritma glazbe i afektivnih stanja pojedinca objašnjavaju: „*Kako postoji razlika u brzini ritma uspavanki i budnica, tako i sporiji ritam ljudskog srca ukazuje na smirenost, a ubrzan na stres i uzbuđenje*“.

Vedra glazba utječe na dobro raspoloženje (Nikolić, 2018) te potiče djecu na izražavanje radosti pokretom (Hansen i sur., 2006). Uspavanke i ponavljajući motivi nekolicine nota tješe i umiruju dijete (Hansen i sur., 2006: 175). Barokna, ambijentalna i new age glazba usporavaju moždane valove, što također rezultira većom razinom opuštenosti (Vlainić i Jovančević, 2009).

„*Svako jutro kada dođem na posao najprije pronađem neku prikladnu skladbu za rane sate: nešto umirujuće, nenametljivo, sanjivo... baš onakvo kakav je taj jutarnji trenutak. Djeca počnu pristizati i jutarnja se igra odvija u opuštenom ozračju uz tiho čavrljanje. Kad se atmosfera malo podigne mijenjam repertoar. Ako slučajno zaboravim, djeca me podsjetu: 'Hajde, dosta je tog Mozarta, pusti nešto za ples!'*“

(Fatović, 2022: 30).

Osim što potiče emocije i stvara atmosferu u skupini, glazba je važna za socio-emocionalni razvoj djeteta jer pjevanje, plesanje i sviranje, temeljne glazbene aktivnosti, doprinose suradničkim vještinama, a posljedično i boljim rezultatima djece na testovima empatije (Nikolić, 2018). Pjesme koje izražavaju ili u slušatelju pobuđuju emociju ljutnje i tuge omogućuju upoznavanje negativnih emocionalnih stanja i osjećaja (Hansen i sur., 2006), što otvara priliku za neposredno iskustvo tih emocija i proširivanje spoznaja o njima. Dijete koje poznaje obilježja različitih emocionalnih stanja, lakše će ih prepoznati na drugima, a potom i djelovati u skladu s njima.

Glazba, stoga, značajno utječe na socijalni razvoj djeteta, omogućujući interakciju i komunikaciju na odgovarajući i kompetentan način u danom društvenom kontekstu (Hogens, Bert van, i Diekstra, 2014). Glazbena obuka doprinosi samopoštovanju (Nikolić, 2018), a aktivnosti poput stupanja omogućuju jačanje i izražavanje ponosa (Hansen i sur., 2006). Glazbeni sadržaji generalno poboljšavaju socijalnu klimu u odgojno-obrazovnoj skupini, ali i cjelokupnoj ustanovi (Nikolić, 2018). Oni omogućuju povučenoj djeci lakše sudjelovanje, kada se koriste pjesme ili glazbene igre u kojima sva djeca istovremeno rade iste pokrete (Hansen i sur., 2006). Grupne glazbene aktivnosti omogućuju timski rad, zbog čega potiču razvoj osjećaja pripadanja i samopoštovanja: kroz osjećaj socijalne uključenosti, dijete postiže osjećaj svrhovitosti (Nikolić, 2018). Mogućnosti prilagodbe glazbenih sadržaja i aktivnosti potrebama djece su raznovrsne, stoga glazba može potaknuti razvoj strpljivosti i čekanja na red, ali i omogućiti istovremeno, zajedničko izražavanje, praćeno osjećajem uživanja (Hansen i sur., 2006). Dodatno, ali ne i manje bitno, glazbena obuka djece doprinosi razvoju divergentnog razmišljanja, koje djetetu olakšava društvenu prilagodbu (Nikolić, 2018). Djeca razvijenog divergentnog mišljenja lakše se dosjećaju i lakše primjenjuju različite adekvatne odgovore na socijalne zahtjeve s kojima se susretnu.

2.2. Utjecaj glazbe na kognitivni razvoj djeteta

Osjećaj ugone koji se veže uz glazbu pogoduje optimalnom funkcioniranju mozga (Vlainić i Jovančević, 2009). Naime, različiti glazbeni elementi aktiviraju različite dijelove mozga. Tek kao primjer, ne razvijaju se isti dijelovi mozga kada dolazi do identifikacije melodijskih nizova te identifikacije promjena u visini tona (Nikolić, 2018). Recentna istraživanja potvrđuju da glazba pozitivno utječe na razvoj mozga (Fatović, 2019) jer pozitivno emocionalno stanje nastalo potaknuto glazbenim podražajima, omogućuje dugoročno bolje kognitivno funkcioniranje (Nikolić, 2018).

Prema Piagetovoj teoriji stadijalnog razvoja, kognitivni razvoj djeteta omogućuju govorni izrazi. U tom kontekstu, značajno je da glazba pomaže razvoju govora i jezika bogateći djetetov rječnik i nudeći ritmične i melodične podražaje (Hansen i sur., 2006). Pri tome, pojam glazba obuhvaća širok kontekst poticaja koji sadržavaju ritam, intonaciju, rimu i pjevni ljudski glas kao izvor senzoričke ugone (Rade, 2009). Glazba pozitivno utječe na usmjeravanje pozornosti, što je važan mentalan proces koji uvjetuje kognitivni razvoj, a neka istraživanja potvrđuju da se to odnosi i na ispitanike s ADHD-om (Abikoff, Courtney, Szeibel i Koplewicz, 1996; prema: Hogens i sur., 2014). Razlog za to se nalazi upravo u prethodno spomenutoj senzoričkoj ugoni (Rade, 2009).

Prema nekim istraživanjima (Bastian, 2002), duža izloženost glazbenom obrazovanju povezana je s boljim rezultatima na testu inteligencije (prema: Nikolić, 2018). Dodatno, melodija pomaže pamćenju (Hansen i sur., 2006), a glazbena obuka stimulira pozornost i koncentraciju (Nikolić, 2018). Odlika glazbenih sadržaja je ta da omogućuju različite mnemotehničke metode koje doprinose intelektualnom razvoju djeteta. Hansen i sur. (2006) daju primjer korištenja promjene glasnoće pojmova u svrhu predočavanja koncepta jednako i različito. Ako se prisutnosti glazbe u ranom odgoju pristupa kao učenju o glazbi i razvoju glazbenih kompetencija, a ne tek kao pasivnoj izloženosti djeteta, onda je njen doprinos kognitivnom razvoju posljedičan i pamćenju glazbenih cjelina, učenju o različitim glazbenim strukturama i čitanju glazbene notacije. Glazbene sadržaje karakteriziraju strukture određenih pravila, stoga brojalice i ritmovi pozitivno utječu na razvoj matematičkih vještina (Fatović, 2019). S druge strane, stvaralačke aktivnosti poput glazbenih improvizacija potiču razvoj kreativnog mišljenja (Nikolić, 2018). Ritam, intonacija i tempo brojalica, pjesmica i stihova doprinosi razvoju predčitalačkih vještina jer omogućuju lakše razabiranje riječi i uočavanje glasova te slogova (Rade, 2009).

2.3. Utjecaj glazbe na tjelesni razvoj djeteta

Djeca od rođenja imaju potrebu za kretanjem, a pokret i glazba su prirodno povezani (Šuško, 2019). Pokret je djetetova spontana reakcija na glazbu i izraz njegovog kreativnog izražavanja (Bačlija Sušić, 2022). Kretanje djeteta uz glazbu poprima oblik tjelesnog vježbanja, odnosno direktnog poticaja tjelesnog razvoja (Hansen i sur., 2006). Glazba generalno omogućuje discipliniranje koštano-mišićnog sustava, a to se naročito odvija usvajanjem dobre posture, koju zahtjeva pjevanje (Nikolić, 2018). Glazbom se razvija fina motorika šake. Tek kao primjer teze, Hansen i sur. (2006) ističu dramske igre u kojima djeca pomiču prste u ritmu, istovremeno razvijajući okulomotornu koordinaciju. Razvoj fine motorike naročito je vidljiv u

aktivnostima sviranja instrumenata (Nikolić, 2018). Slušanje glazbe najčešće prati pokret, neovisno radilo se o davanju ritma melodiji, ritmičnom njihanju ili plesu (Šuško, 2019). Zbog toga, glazba doprinosi razvoju koordinacije i omogućuje usklađivanje pokreta uz melodiju (Hansen i sur., 2006). Ritamska sinkroniziranost omogućuje poticanje razvoja izdržljivosti i doprinosi lakoći u izvođenju pokreta (Nikolić, 2018).

Navedeni zaključci brojnih istraživanja potvrđuju da glazba obogaćuje mnoga područja razvoja, ali i predmetna područja, odnosno područja učenja djeteta. Rossinijevo istraživanje iz 2000. godine dokazuje da integracija glazbe i drugih područja doprinosi cjelovitom razvoju djeteta, što dodatno potvrđuje njenu važnost u integriranom učenju djeteta rane i predškolske dobi (prema: Hogens i sur., 2014). Na temelju navedenog, zaključuje se da je riječ o odgojno-obrazovnom alatu koji je učinkovitiji od većine drugih (Fatović, 2022). Istraživanje koje su Dundović i Sam Palmić (2013) provele među odgajateljima Dječjeg vrtića Rijeka, pokazalo je djelomičnu potvrđenost hipoteze da odgajatelji nedovoljno pozornosti pridaju značenju glazbe za cjelovit razvoj djeteta. Zbog navedenog, u nastavku rada glazbi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju pristupat će se iz pozicije integrativnosti i holizma. Važno je još istaknuti da je, unatoč prethodno navedenom, glazba u ranom i predškolskom odgoju važna sama zbog sebe, odnosno jer omogućuje slušanje, izvođenje, stvaranje, sudjelovanje i uživanje u umjetnosti (Nikolić, 2018). Zbog toga će četvrto poglavlje ovog rada analizirati glavne karakteristike glazbenog odgoja i razvoj glazbenih sposobnosti djeteta rane i predškolske dobi.

3. PROJEKTNO UČENJE

Projektno učenje obuhvaća široki spektar modela integriranog učenja, u kojima djeca provode sklop aktivnosti, u svrhu aktivne konstrukcije vlastitog znanja, razvoja kompetencija i vještina te stjecanja spoznaja o njima svrhovitoj temi, pri čemu su ključ učenja njihove sposobnosti i vršnjačka suradnja (Slunjski, 2001). Ono je odgovor suvremenih pedagogija i predmetnih metodologija na tradicionalne pristupe učenju, u kojima je dijete bilo pasivni primatelj tuđeg znanja, mjenog rezultatom, umjesto procesom. Projektno učenje je ujedno i prirodno učenje djeteta, kada je potaknuto na pedagoški primjeren način (Slunjski, 2008). Takvo se učenje odvija u fleksibilnoj vremenskoj i prostornoj organizaciji te individualno, s obzirom na različitost razvojnih mogućnosti i osobnih interesa djece, zbog čega polazi i razvija se, u potpunosti, od djeteta (Slunjski, 2001). Karakteriziraju ga kooperativno učenje djece, partnerski odnosi djece i odgajatelja, fleksibilnost kurikuluma¹, visoka intrinzična motivacija sudionika, integriranost područja učenja, cjelovit razvoj djeteta s posebnim naglaskom na razvoj pozitivnih stavova prema učenju i razvoj kompetencija učenja te razvoj vještina uopće, suprotno isključivom spoznavanju i izoliranom uvježbavanju vještina (Slunjski, 2001: 19-24). Zbog toga je rad djece na projektu moguće definirati kao sklop istraživačkih aktivnosti, u kojima odgajatelj ima ulogu uobičajenu za sve istraživačke aktivnosti (Slunjski, 2008). U praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, projektno se učenje definira pristupom, a ne metodom, zato što je ono neizostavni element kurikuluma (Clark, 2008). Teorijska polazišta o radu djece na projektima bit će prikazana u ovom poglavlju, a poseban će fokus biti stavljen na ulogu djece u takvom obliku učenja². Važno je istaknuti jedinstvenost svakog projektnog učenja, a time i neponovljivost dječjeg projekta, što znači da, unatoč mogućim sličnostima istraživanja, dva projekta nikada neće biti ista ili dati iste rezultate (Slunjski, 2001). Neovisno o tome, pedagoškom se literaturom izdvajaju glavne prednosti projektnog učenja, a to su:

- U projektnom učenju djeca koriste simbole, u svrhu prikaza naučenog, što projekt čini korisnom nadopunom izravnim metodama poučavanja.
- Projektni pristup omogućuje djeci razvoj različitih sposobnosti i pozitivnih navika, značajnih u odnosu prema drugima, prema njima samima te prema učenju općenito.

(Clark, 2008).

¹ Pri tome se kurikulumom smatra unaprijed propisan plan rada, učenja i željenih ishoda te tijek aktivnosti.

² Uloga odgajatelja u takvom obliku učenja bit će analizirana u petom poglavlju.

3.1. Podjela projektnog rada

Rad djece na projektima javlja se u raznovrsnim formama, s obzirom na različite teorijske pristupe tom obliku učenja. Začetnik projektnog učenja je William Kilpatrick, koji je popularizirao ideju Johna Deweyja, koji je tvrdio da je znanje traganje za rješenjima, a ne apsolutna istina, dok je obrazovanje rekonstrukcija iskustava (Clark, 2008). Začetke projektnog učenja moguće je, nadalje, pronaći i u radovima autora Isaaca, objavljenima dvadesetih godina 19. stoljeća, unutar termina „integrirani dan“ i „integrirani kurikulum“ koncepta „Bank Street Approach“ (Katz i Chard, 1989; prema: Slunjski, 2001: 30). Takav oblik učenja djece značajno se razvijao na području Sjedinjenih Američkih Država, gdje se u drugoj polovici dvadesetog stoljeća javio termin „tematsko programiranje“, s ciljem uvođenja stvarnih i iskustvenih životnih situacija djece u sadržaje, metode i oblike učenja unutar institucija (Slunjski, 2001: 21). Razlika spomenutog tematskog programiranja i rada djece na projektu iz perspektive suvremene pedagogije leži u tome što se projektnim učenjem u integrativnom pristupu *„unapređuje intelektualni razvoj u djece i to tako što se njihov um uključuje u promatranje i istraživanje odabranih elemenata njihovog vlastitog iskustva i okruženja“* (Katz i Chard, 2000: 2; prema: Clark, 2008: 3). Drugim riječima, rad djece na projektima obuhvaća ne samo temu, odnosno sadržaj, već i procese i rezultate, zbog čega će dvije najistaknutije koncepcije rada na projektima biti analizirane upravo na temelju spomenutih elemenata u nastavku ovog poglavlja. Važno je naglasiti da one nisu jedine koncepcije prisutne u suvremenoj pedagogiji, već posljedično prirodi ovog rada, nije moguće obuhvatiti sve.

3.1.1. Koncepcija rada na projektima prema Katz i Chard

Prema autoricama Katz i Chard (1989), rad djece na projektu je proces učenja u kojem djeca istražuju pojedinu temu u svrhu razumijevanja okruženja i boljeg snalaženja u njemu (Slunjski, 2001). Iz navedenog je očito da cilj rada djece na projektima nije tek stjecanje spoznaja, već i njihovo korištenje u svakodnevnom životu, kao i razvoj vještina. Temelj učenja spomenute koncepcije je samostalnost i neovisnost djeteta, koje se ogledaju u preuzimanju odgovornosti za učenje kroz postavljanje pitanja, traženje odgovora, provjeravanje otkrića i izbor strategija rješavanja problema. Pristup autorica Katz i Chard (1989) podrazumijeva mogućnost izbora djece³ na više razina:

³ Što je preduvjet prethodno spomenute samostalnosti djeteta.

1. u domeni izbora predmeta i metodologije istraživanja
2. na razini vremenske organizacije
3. na razini prostorne organizacije
4. na razini izbora partnera u učenju ili suigrača u igri

(Slunjski, 2001: 32).

Takav projektni pristup omogućuje djetetu kontekst za aktivno djelovanje u procesu učenja, primjerice kroz omogućavanje susreta s osobama koje su relevantne za temu kojom se djeca bave (Slunjski, 2001: 31). Iz navedenog se zaključuje da rad djece na projektu polazi od aktivne uloge djeteta, situacijskog učenja i širine te bogatstva iskustava. Katz i Chard (1989) drže da teme projekta trebaju proizlaziti iz svakodnevice djeteta, stoga ih kategoriziraju devet skupina:

1. teme iz svakodnevnog života djeteta
2. teme iz života zajednice
3. teme koje se bave događajima i blagdanima
4. teme koje se odnose na proučavanje vremena
5. teme koje se odnose na proučavanje zanimljivih mjesta
6. teme koje se odnose na proučavanje prirodnih fenomena
7. općenite teme
8. teme koje se odnose na proučavanje zanimljivih predmeta
9. druge, slične teme

(Slunjski, 2001: 31).

Prilikom pretraživanja literature, nije pronađena informacija o položaju i ulozi glazbe u koncepciji projektnog rada prema spomenutim autoricama, ali već činjenica da teme proizlaze iz svakodnevice govori nešto o toj temi. Naime, glazba je prisutna u svakodnevnom životu čovjeka oduvijek, u svim kulturama.

3.1.2. Reggio koncepcija rada djece na projektu

Reggio pristup je koncept koji je Loris Malaguzzi razvio u Italiji po završetku Drugog svjetskog rata. Njegova specifičnost u kontekstu projektnog rada djece proizlazi iz prepoznavanja prava djeteta⁴. S obzirom na navedeno, djeca u projektnom učenju Reggio

⁴ Nasuprot tradicionalnom prepoznavanju isključivo potreba djece.

konceptije aktivno i angažirano sudjeluju u planiranju, razvoju i evaluaciji kurikuluma učenja. Stoga, tema projekta proizlazi iz interesa djece, što autonomiju djeteta uzdiže na viši nivo, u usporedbi s prethodno istaknutim skupinama tema prema koncepciji Katz i Chard. Uloga odgajatelja u Reggio koncepciji je praćenje djetetovog učenja, interesa i razvoja dokumentacijom te projiciranje novih iskustava učenja na temelju interpretacija o učenju djeteta, do kojih se dolazi suradnjom odgajatelja, stručnjaka, obitelji i djece. Navedeno će zornije prikazati poglavlje 5.3. *Dokumentiranje i razvoj kompetencija djece*.

Rad djece na projektu prema Reggio koncepciji snažno određuje prostor interpretiran kao „*treći odgajatelj*“ (Slunjski, 2001: 37). Dobra prostorna organizacija je značajan faktor učenja djeteta jer osigurava susrete u manjim skupinama, što dovodi do kvalitetnije komunikacije i razmjene ideja, dok istovremeno potiče istraživanje, odnosno uvjetuje bavljenje problemom koji dijete pronalazi svrhovitim. Pojednostavljeno, prostornom su organizacijom osigurani angažirano sudjelovanje djece i kognitivni konflikti koji potiču razvoj i učenje u su-konstrukciji znanja. Prava djeteta koja prepoznaje Reggio pristup, obuhvaćaju i osobni vremenski ritam djece, što rezultira činjenicom da projektno učenje nije uvjetovano ili određeno ni na koji način. Projekt stoga može trajati cijelu godinu, kao i nekoliko dana ili tjedana. Učenje je u potpunosti vođeno od strane djeteta, a odgajatelj ga osigurava svojim praćenjem, koje provodi u suradnji sa svim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa. Prema ovoj koncepciji, učenje djece nije moguće mjeriti specifičnim produktom kao univerzalnim sredstvom evaluacije rada, već se u njegovoj evaluaciji polazi od činjenice da dijete ima „*stotinu simboličkih jezika*“, odnosno da svoje kompetencije i znanja izražava različitim oblicima: radovima različitih područja, motoričkim pokretima, verbalnim iskazima i nizom neverbalnih iskaza (Slunjski, 2001: 38).

Kada je riječ o glazbi, glazbeni pedagozi i srodni stručnjaci ističu postojanje paralela između Reggio pristupa i pristupa Carla Orffa. Naime, oba pristupa naglašavaju važnost procesa naspram produkta glazbenih iskustava, drže da je učenje socijalni konstrukt i dijete vide kao aktivnog subjekta vlastitog učenja (Westlake, 2015).

3.2. Struktura projekta: etape rada

Prikazani pristupi projektom učenju djece djelomično se razlikuju u interpretaciji etapa rada djece na projektu. Dok Reggio pristup polazi od činjenica da tijekom rada na projektu nije moguće unaprijed planirati, već tek strukturirati, Katz (1989) razlikuje tri etape rada na

projekt: fazu planiranja i započinjanja, fazu razvoja i refleksije te fazu evaluacije projekta (Slunjski, 2001). Unatoč tome, moguće je uočiti određene sličnosti u kronologiji razvoja projektnog rada.

U oba slučaja, projekt započinje po odgajateljevom promatranju djece. U Reggio koncepciji, odgajatelj temu, odnosno istraživačko pitanje, odabire u dogovoru s djecom, na temelju promatranja djece (Slunjski, 2001: 41). Preciznije, temu odabiru djeca, a odgajatelj ju uokviruje. Katz i Chard (1989) drže da projekt može započeti na tri načina. Prvi je da odgajatelj izabere i najavi temu, drugi je da djeca pokažu interes i započnu istraživanje nekog problema, a treći da odgajatelj i djeca zajedno dogovore temu projekta (Slunjski, 2001: 33). U svakom od navedenih slučajeva, očito je da je uvod u projekt prepoznavanje interesa djece u njihovom svakodnevnom okruženju (Slunjski, 2008).

Nakon toga, ali i dalje u prvoj fazi, odgajatelj u Reggio koncepciji suptilno postavlja djeci preliminarna pitanja kojima formulira aktivnosti, prema uočenim potrebama i interesima, a koji se odnose na načine razmišljanja o odabranom problemu (Slunjski, 2001). Katz i Chard (1989) čine slično, ali to vrše direktnije, u situacijama diskusije u svrhu utvrđivanja postojećih spoznaja i načina razumijevanja specifične teme te kroz zajedničko prikupljanje sredstava i materijala koji mogu pomoći u dubljem razumijevanju teme (Slunjski, 2001: 33).

Prva faza u oba pristupa završava izradom plana, u koji se mogu uključiti i roditelji. Razlika je u činjenici da prema Katz i Chard (1989) odgajatelji stvaraju plan zajedno s djecom kroz iznošenje istraživačkih pitanja, dok u Reggio pristupu takav plan zamjenjuje početna shema koja je tek niz mogućnosti, proizašlih iz opserviranja djece (Slunjski, 2001: 42). Slunjski (2008) prikazujući različite projekte djece rane i predškolske dobi, utvrđuje da je nakon uočavanja interesa, potrebno prodrijeti u razmišljanje i razumijevanje djece jer se na njima temelji daljnji razvoj projekta.

Druga etapa rada na projektu, prema autoricama Katz i Chard je istraživanje novih informacija, što se odvija u vršnjačkoj interakciji, interakciji djece s odraslima, kroz manipuliranje novim resursima, prilikom čega se razvijaju vještine opažanja, komunikacije te specifične vještine (Slunjski, 2001: 33). Specifične vještine djelomično određuje problem kojim se djeca bave. U drugoj fazi, odgajatelj nudi djeci materijale te produbljuje njihov interes i učenje savjetima, grupnim raspravama, refleksijom napredovanja te novim neposrednim iskustvima (Slunjski, 2001: 34). Suprotno tome, u Reggio koncepciji tijekom projekta određuju djeca, a odgajatelj ga podupire praćenjem i dokumentiranjem njihovog

učenja. Potom se, u suradnji s odgajateljima, roditeljima, stručnim suradnicima, ali i djecom, reflektira na proces učenja koji se neposredno odvio, evaluira ga i na temelju zaključaka projicira daljnji razvoj projekta (Slunjski, 2001: 42). Iz navedenog proizlazi da projektno učenje djece u Reggio koncepciji nikada ne završava, već ga obilježava cikličnost. Naime, učenje zadržava razvojni kontinuitet jer je cilj proces, a ne krajnji produkt, a mijenjaju se istraživački problemi, odnosno teme. U skladu s time, refleksija i evaluacija procesa su temeljne sastavnice projekta. Prema Katz i Chard (1989), refleksija i evaluacija projekta odvijaju se u trećoj, završnoj etapi projekta, a vrše se u kontekstu svakodnevnice dječje igre, putem radova te drugim, raznovrsnim aktivnostima. Njihova uloga je razmjena doživljaja sudionika rada na projektu, daljnji razvoj istraživanja djece i osvještavanje razvoja kompetencija (Slunjski, 2001: 34).

3.3. Uloge djeteta i njegovo sudjelovanje u projektnom učenju

Za razumijevanje uloge i načina sudjelovanja djece u projektnom učenju, važno je prihvatiti da djetetovo otkrivanje svijeta koje ga okružuje ne podrazumijeva nužno sudjelovanje odgajatelja (Slunjski, 2008). Drugim riječima, dijete je sposobno i kompetentno samostalno organizirati vlastito učenje, ali to ne znači da se odsustvo odgajatelja podrazumijeva. Postoje brojne aktivnosti u kojima je sudjelovanje odgajatelja potrebno, a razumijevanje aktivnosti kojom se dijete bavi je preduvjet pravilne procjene (Slunjski, 2008: 66).

Projektno učenje koje doprinosi kvalitetnom cjelovitom razvoju, omogućuje djetetu razumijevanje iskustva i okruženja kroz aktivno sudjelovanje u raznovrsnim sadržajima koji su relevantni za kasniji život te ga osposobljavaju za daljnje učenje (Dearden, 1983; prema: Slunjski, 2001). U skladu s tim, projekti se, u ranoj i predškolskoj dobi, organiziraju oko teme koja je djeci svrhovita i razumljiva. To znači da će prva uloga djeteta u radu na projektu biti aktivno sudjelovanje u odabiru teme, odnosno problema (Mlinarević, 2009).

Prethodnim prikazom obilježja projektog rada, ističu se svrhe tog pristupa, među kojima su poticanje osobnog angažmana, samoregulacije i neovisnosti (Slunjski, 2001). Naime, cilj rada na projektu je stjecanje znanja, razvijanje sposobnosti, usvajanje vještina te poticanje socio-emocionalnog razvoja (Mlinarević, 2009), a do tog se cilja dolazi aktivnim sudjelovanjem djeteta u konstruiranju vlastitog znanja, što je druga uloga djeteta. Iako je djetetu, s obzirom na razvojna obilježja rane i predškolske dobi⁵, potrebno konkretno iskustvo dobiveno

⁵ O čemu detaljno pišu Starc i sur. (2004).

manipulacijom materijalom, aktivno sudjelovanje neće se uočiti djetetovim činjenjem, već tek razumijevanjem njegovog razmišljanja. To znači da je uloga djeteta misaono rješavanje problema kojim se bavi.

Misaono rješavanje problema obuhvaća davanje pretpostavki, odabir sredstava za njihovu provjeru, provjeru pretpostavki, sređivanje postojećih znanja i evaluaciju cjelokupnog procesa vlastitog učenja. Drugim riječima, djeca radom na projektu samostalno postavljaju pitanja o istraživačkom problemu, nastoje pretpostaviti moguće odgovore, razmatraju načine provjere vlastitih hipoteza, raspravljaju s djecom i odraslima o načinima prezentiranja vlastitih otkrića i spoznaja te ulažu vrijeme u rješavanje problema metodom pokušaja i pogrešaka (Clark, 2008). Zato su uloge djeteta i prikupljanje, analiziranje te povezivanje informacija s prethodnim iskustvima (Mlinarević, 2009). Tijekom rada na projektu, djeca također sakupljaju materijale vezane uz projektnu temu, istražuju ih, promatraju usmjeravajući pozornost na bitno, identificiraju značajne pojave, klasificiraju kroz misaone ili praktične aktivnosti, bilježe svoju aktivnost, objašnjavaju svoje misli i zaključke te postavljaju nova pitanja (Katić, 1999).

Djeca rane i predškolske dobi svoje znanje su-konstruiraju u interakciji s drugima, od čega su naročito značajni vršnjaci. U aktivnostima u kojima djeca suradnjom rješavaju probleme, izgrađujući odnose, ona preuzimaju ulogu „katalizatora“ učenja, na način da se međusobno potiču, bodre, ispravljaju i nadopunjuju (Slunjski, 2008: 90). Kovačić, Kubelka i Burić (2022) daju primjer benefita suradničkog učenja, ističući kako djeca koriste različite strategije prilikom učenja sviranja, čime potiču svoje vršnjake da istražuju nove stilove koji se nadovezuju na njihov stil učenja. Istovremeno, istraživanje provedeno u dvije predškolske skupine čiji je odgojno-obrazovni rad temeljen na Reggio pristupu, potvrđuje da je suradničko učenje izazovno implementirati u dobi djece mlađoj od četiri godine (Smith, 2011; prema: Westlake, 2015). Stoga, se zaključuje da su trogodišnjacima primjerenija temeljna glazbena iskustva i učenje otkrivanjem zvukova te drugih pojava, dok se četverogodišnjaci uspješnije snalaze u projektnom učenju (Westlake, 2015: 9).

Uz navedene, još jedna, a možda i najvažnija uloga djeteta u projektnom učenju je igranje. Naime, u igri djeca konstruiraju svoja znanja te razvijaju razumijevanje sebe, vršnjaka i okruženja, prerađujući stečena iskustva (Cabuk i Haktanir, 2010). Igra je sredstvo kojim se aktivira niz kognitivnih procesa. Klarin (2017) navodi da je riječ o procesima organizacije, divergentnog mišljenja, simbolizma i fantazije. Dodatno, dijete u igri razvija socio-emocionalne vještine: nošenje s izazovima i neuspjehom, razvija socijalnu svijest, usvaja

prihvatljiva ponašanja oponašanjem te uviđa posljedice postupaka, bez straha od posljedica (Plummer, 2010). Istraživanje koje su proveli Cabuk i Haktanir (2010) potvrđuje da projektno učenje rezultira višom razinom sudjelovanja djece, u usporedbi s drugim programima koji su orijentirani prema tradicionalnom, unaprijed propisanom kurikulumu. Zbog više razine sudjelovanja, projektno učenje omogućuje djetetu stvaranje realne slike svijeta, preradu doživljaja kroz različite djelatnosti, obogaćivanje doživljaja umjetničkim sadržajima kao oblika prijenosa informacije iz jednog na drugi oblik komunikacije te izražavanje i stvaranje kroz različite medije (Katić, 2008). Zaključno, uloge djeteta u projektnom učenju su aktivno sudjelovanje u refleksiji i provođenje samorefleksije (Mlinarević, 2009).

4. POLOŽAJ I ULOGA GLAZBE U PROJEKTNOM UČENJU

Prethodno opisan Reggio pristup temeljen je na ideji da svako dijete ima najmanje sto jezika dostupnih za izražavanje perspektive svijeta. Jedan od tih jezika je i glazba (Wendell, 2013), što potvrđuje da glazba u projektnom učenju postaje sredstvo djetetovog otkrivanja i upoznavanja svijeta. Ipak glazba je mnogo više. Ona je izvor radosti, koji doprinosi ozračju skupine i ona je značajan element integriranog kurikulumu: „*Sve naučeno u takvom procesu⁶ ostaje zabilježeno u osjetilima, srcu i duši i neizbrisivo je*“ (Balić Šimrak, 2019: 3). Glazba je, dakle, sredstvo učenja, značajno jer istovremeno potpomaže druga područja učenja i vrši funkcije umjetničkog područja.

4.1. Glazbeni odgoj i obrazovanje u ranoj i predškolskoj dobi

Umjetnički odgoj⁷ je područje sastavljeno od doživljavanja, opažanja, izražavanja, razumijevanja i procjenjivanja umjetničkih djela te stvaranja umjetnosti (Vidulin, 2016). Temeljni cilj *Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje⁸* (MZO, 2015) je integracija cjelovitog razvoja djeteta, njegovog odgoja, učenja i razvoja kompetencija. Posljedično, glazbeni odgoj potrebno je provoditi svakodnevno i u svim sastavnicama odgojno-obrazovnog rada karakterističnima za ranu i predškolsku dob, a to obuhvaća zaštitu, njegu, odgoj i obrazovanje. Pristupajući segmentima odgojno-obrazovnog procesa i područjima učenja cjelovito, odnosno iz perspektive njihove sadržajne i vremenske neodvojivosti, spomenuti dokument definira osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, a to su:

1. Komunikacija na materinskome jeziku
2. Komunikacija na stranim jezicima
3. Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
4. Digitalna kompetencija
5. Učiti kako učiti
6. Socijalna i građanska kompetencija
7. Inicijativnost i poduzetnost
8. Kulturna svijest i izražavanje

(MZO, 2015).

⁶ Misli se na kreativan umjetnički proces.

⁷ Kojeg sačinjava i glazbeni odgoj.

⁸ Središnjeg dokumenta prema kojem se uređuje rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj.

Umjetnička područja, koja uključuju i glazbu, pridonose razvoju svih spomenutih kompetencija ravnopravno svim drugim područjima učenja. Autorica Šuško (2019) to objašnjava kroz nekoliko primjera:

- Dijete koje je svakodnevno okruženo glazbom visoke kvalitete razvija interes za određenom vrstom glazbe, a to se odražava na porast unutarnje motivacije, što pridonosi kompetenciji učiti kako učiti.
- U situacijama u kojima djeca trebaju prikazati određenu situaciju pokretom, surađujući, potiču se inicijativnost i poduzetnost kroz suradničko rješavanje problematike.
- U glazbenim aktivnostima u kojima djeca surađuju s vršnjacima, ona uviđaju tuđe potrebe i važnost kompromisa i suradništva, čime se doprinosi njihovoj socijalnoj i građanskoj kompetenciji.

Ipak, glazbom se naročito pridonosi razvoju posljednje navedene kompetencije, kulturna svijest i izražavanje. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* ističe:

„Kulturna svijest i izražavanje razvijaju se poticanjem stvaralačkog izražavanja ideja, iskustva i emocija djeteta u nizu umjetničkih područja koja uključuju glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost (...). Ove kompetencije razvijaju se u vrtiću čije okruženje zadovoljava visoke estetske standarde i u kojemu se djeca potiču na različite oblike stvaralačke prerade svojih doživljaja i iskustava, u nizu umjetničkih područja i izražajnih medija“

(MZO, 2015).

Navedeno znači da glazbeni odgoj u ranoj i predškolskoj dobi utječe na kulturu djeteta te dijete započinje oblikovati estetsku percepciju glazbe, istovremeno razvijajući vlastite stvaralačke vještine, zbog čega mu je potrebno pristupati stručno, uvažavajući karakteristike razvojne dobi te mogućnosti glazbeno-pedagoškog rada (Vidulin, 2016). Važnost glazbenog odgoja u holističkom obrazovanju proizlazi iz široke rasprostranjenosti glazbe u današnjem svijetu i činjenice da različite vrste glazbe, različito utječu na pojedinca, o čemu je nešto više istaknuto u drugom poglavlju rada. Zbog toga je oblikovanje estetske percepcije nužno, u cilju razvoja svih djetetovih potencijala (Nikolić, 2018). Važnost razvoja stvaralačkih glazbenih vještina djeteta potvrđuju recentna istraživanja⁹, prema kojima većina ljudi posjeduje

⁹ Npr. Creech i Ellison (2010).

muzikalnost, suprotno uvriježenom mišljenju javnosti da je ona rezervirana tek za darovite pojedince (Nikolić, 2018: 140). Kreativnost, nužna za stvaralačke glazbene aktivnosti nije znanje, već sposobnost konvergentnog i divergentnog mišljenja, koja je tek dijelom urođena (Požgaj i sur., 2019). Zbog toga je njeno poticanje zadaća glazbenog odgoja. Prethodno je radom utvrđeno kako glazba pridonosi cjelovitom razvoju djeteta, a adekvatno planirane aktivnosti pridonose razvoju glazbenih kompetencija, što je naročito važno jer je razdoblje od treće do šeste godine života period većih mogućnosti glazbenog razvoja (Vidulin, 2016). Uz navedene zadaće glazbenog odgoja u ranoj i predškolskoj dobi, ističe se i važnost pobuđivanja interesa i radoznalosti za bavljenje glazbom (Munić, 2022).

Glazbeni odgoj se u ranoj i predškolskoj dobi provodi u aktivnostima pjevanja, sviranja, slušanja glazbe, izražavanja i stvaranja, istraživanja pokretom i praktičnim zadacima te raznovrsnim društveno zabavnim aktivnostima, integrirano drugim područjima učenja (Vidulin, 2016). To je značajno jer su igrovne aktivnosti temeljno motivacijsko sredstvo u ranoj i predškolskoj dobi, pri čemu je glavna odrednica igre visoka intrinzična motivacija koju ostvaruje kod djeteta. Fleksibilnost, kao jedno od temeljnih načela *Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (MZO, 2015), podrazumijeva uvažavanje djetetovih interesa i potreba, iz čega proizlazi da je glazbeni odgoj u toj dobi u funkciji promoviranja radosti, poticanja interesa za glazbenim aktivnostima, razvoja glazbene osjetljivosti, osjećaja za ritam te senzibiliteta za slušanje i izražavanje glazbe različitim medijima (Maslač, 2022). Ipak, unatoč prividnoj ležernosti rada, glazbeni odgoj i glazbeno obrazovanje trebaju biti provedeni na razrađenom planu koji karakteriziraju kontinuitet razvoja glazbenih kompetencija i jasni ciljevi (Munić, 2022). Razlog tome proizlazi iz činjenice da se u glazbi zvuk kombinira i organizira prema pravilima (Hrvatska enciklopedija, 2023), ali i da se sadržaji i aktivnosti glazbenog odgoja međusobno vežu te zahtijevaju vrijeme potrebno da ih dijete usvoji i izvodi (Munić, 2022).

Vođeni glazbeni odgoj obuhvaća:

1. Razvoj glazbenog sluha razlikovanjem trajanja i visine tona
2. Razvoj ritamskog umijeća
3. Sviranje na udaraljkama
4. Njegovanje i razvoj dječjeg glasa
5. Provođenje igara s pjevanjem, glazbenih dramatizacija i priča
6. Razvoj samostalnog dječjeg glazbenog izražavanja

(Vidulin, 2016).

4. 2. Glazbene sposobnosti djeteta rane i predškolske dobi

Glazbena sposobnost je termin koji označava „*središnju točku između glazbene podobnosti (potencijala) i postignuća (učinka)*“, čime se zaključuje da na nju utječu i biološki urođeni faktori i okolinski poticaji (Farnsworth, 1958; prema: Šulentić Bebić, i Bubalo, 2014: 4). Iako atomističke teorije polaze od toga da postoji samo jedna glazbena sposobnost, većina znanstvenika složna je da je riječ o više različitih sposobnosti (Šulentić Bebić, i Bubalo, 2014: 5). Tako Novinić i Tomšić (2022) drže da glazbeni razvoj obuhvaća niz glazbenih sposobnosti poput ritmičkog, melodijskog i harmonijskog sluha, analitičkog slušanja te sposobnosti estetskog vrednovanja. Glazbeni sluh je sposobnost razlikovanja, pamćenja i prepoznavanja akustično-glazbenih odnosa, odnosno pridavanje glazbenog značenja odslušanom zvuku, što ga razlikuje od neglazbenog zvuka kao slušne funkcije koja se javlja u svakodnevnom, odnosno neglazbenom kontekstu, a time čini naučenom, ne stečenom, funkcijom (Šulentić Bebić, i Bubalo, 2014).

Psiholozi i glazbenici suglasni su u tvrdnji da se glazbene sposobnosti, u povoljnim uvjetima, javljaju znatno ranije u usporedbi s drugim sposobnostima (Majsec Vrbanić, 2009). Djetetove glazbene sposobnosti imaju svoj prirodan tijek razvoja (Bačlija Sušić, 2022), iako zakonitosti u određivanju glazbenih sposobnosti djece nisu dovoljno istražene, kada se radi o djeci mlađe dobi (Majsec Vrbanić, 2009).

Maslač (2022) ističe da je glazba prisutna već u ranom gukanju bebe jer ono ima melodiju i intonaciju, a s obzirom na brzinu razvoja živčanog sustava, važno je od rođenja djetetu nuditi poticajnu glazbu te ju proširivati aktivnostima u svrhu razvoja glazbenih sposobnosti. Ipak, glazba je prisutna i značajna i u prednatalnom razdoblju. Naime, Bačlija Sušić (2022), polazeći od pretpostavke da je pokret neposredna reakcija djeteta na glazbu, ističe da je prednatalna faza prvi period razvoja sposobnosti djetetovog izražavanja glazbe pokretom. Naime, fetus od 22. tjedna pokazuje sposobnost razlikovanja zvukova, što manifestira promjenom motoričkih aktivnosti, a ta je sposobnost preduvjet kasnije fonološke svijesti (Majsec Vrbanić, 2009). Jasno, u toj fazi zvuk je impuls, ne i doživljaj, dakle riječ je o slušnoj funkciji, a ne nužno o glazbenom sluhu. Prenatalno razdoblje je ujedno faza u kojoj dijete „vježba“ pokrete glasnica kojima se služi prilikom plača po rođenju (Vlainić, i Jovančević, 2009). Druga faza razvoja sposobnosti izražavanja glazbe odvija se po rođenju i obuhvaća fazu slušanja, pri čemu se recepcija glazbe manifestira djetetovim reakcijama na zvuk (Bačlija Sušić, 2022). Treća faza je faza motorne reakcije na glazbu: odvija se od šestog mjeseca do

druge godine života, kada dijete u većoj mjeri koordinira osjetilne organe pa u početku ritmički pomiče dijelove tijela, a potom ih sve više koordinira uz glazbu, njišući se, skačući i mašući rukama. U četvrtoj fazi dijete u dobi od tri do četiri godine usavršava pokrete koje već poznaje, slušajući glazbu ponnije. Peta faza predškolske dobi obuhvaća spontana kretanja uz glazbu, posljedično višoj motoričkoj razvijenosti i boljoj percepciji glazbe, naročito ritma, ali i metra, dinamike, promjene u frazama (Vlainić, i Jovančević, 2009; Bačlija Sušić, 2022).

Učestalim slušanjem glazbe i prvim izražavanjem glazbe, djeca stječu sposobnost razlikovanja ritma, melodija, boja, oblika, tempa i dinamike već u predškolskoj dobi (Novinić, i Tomšić, 2022). Od rođenja, dijete posjeduje posebnu osjetljivost na podražaje zvukom, izuzev jačine i visine: stoga na boju zvuka reagira s visokom preciznošću (Munić, 2022). Taj senzibilitet potrebno je i dalje razvijati, što je moguće ostvariti osluškivanjem glazbala u primjeni brojalica, improvizacijama zvukovima, dok će se aktivnostima zajedničkog pjevanja odgajatelja i djece razvijati mogućnost intoniranja (Munić, 2022: 7). Zajedničko pjevanje ujedno omogućuje djeci visoko razvijenog sluha da utječu pozitivno na vršnjake (Kovačić, i sur., 2022), čime se doprinosi suradničkom učenju, na kakvom počiva rad djece na projektima. Kada je riječ o pjevanju, dijete od pete godine u većoj mjeri usmjerava pozornost na intonaciju i točnost pjevanja, razvija glazbeno pamćenje te sposobnost analize glazbenog djela, čemu pridonosi razumijevanje trajanja tonova, njihovog uzlaženja i silaženja, mogućnost definiranja ugođaja skladbe te odlika ritma i metra (Vidulin, 2016). Reprodukcijska glazbe posebna je kompetencija, čiji je temelj sposobnost istraživanja glazbenog okruženja (Maslač, 2022).

Sve navedeno Čudina Obradović (1991) kategorizira u devet faza razvoja glazbenih sposobnosti, od kojih njih šest obuhvaća razdoblje rane i predškolske dobi. Prva je faza slušanja koja traje od djetetovog rođenja do šestog mjeseca života, a slijedi ju faza motoričke reakcije na glazbu koja traje do devetog mjeseca života. Treća faza je faza prve glazbene reakcije koja traje do osamnaest mjeseci, a nakon nje se javlja faza prave glazbene reakcije do treće godine te potom faza imaginativne pjesme, koja obilježava djetetovu treću i četvrtu godinu te faza razvoja ritma, koja se javlja u petoj i šestoj godini života. Po završetku predškolskog razdoblja, slijede još faza stabilizacije glazbenih sposobnosti, koja traje od šeste do devete godine, faza estetskog procjenjivanja u 11. godini te faza glazbene zrelosti, u koju dijete ulazi oko 17. godine života.

Prema modelu spirale glazbenog razvoja, moguće je razlikovati četiri razine razvoja glazbenih sposobnosti, od čega se dvije odnose na rano i predškolsko doba:

1. Razina materijala do četvrte godine: u njoj dijete istražuje ugodnost zvuka vokalizacijama i zvukovima objekata iz okoline
2. Razina izraza od pete do devete godine: u njoj dijete izražava emocije glazbom, a vještije je u korištenju instrumenata (Swanwick, i Tillmann, 1986; prema: Leman, Sloboda, i Vudi, 2012).

Važno je napomenuti da je razvoj djeteta individualan te da je u svakoj procjeni važno polaziti individualno. Gardnerov model sedam različitih inteligencija¹⁰ ističe da niti jedna inteligencija nije umjetnička sama za sebe, ali da sve mogu biti usmjerene prema umjetnosti, stoga visoka glazbena inteligencija nije preduvjet uspjeha u glazbi, ali daje šire perspektive u tom području (Šulentić Begić, i Bubalo, 2014). Stoga je važno poticati glazbene sposobnosti, kako zbog podržavanja djetetovog razvoja u području umjetnosti, tako i zbog ranije objašnjene povezanosti glazbe i drugih područja te vještina.

4.3. Utjecaj glazbe na učenje djeteta

Drugim poglavljem prikazana je analiza utjecaja glazbe na cjelovit razvoj djeteta, polazeći od njenih dobrobiti kojima se potvrdilo da je glazba izvrstan medij za učenje. U ovom je poglavlju prikazan značaj glazbenog odgoja i obrazovanja u ranom institucionalnom kontekstu, stoga će u nastavku biti analizirana povezanost glazbe i učenja djeteta, a u svrhu definiranja položaja i uloge glazbe u projektnom učenju u dječjem vrtiću. Važnost takve analize proizlazi iz činjenice da su umjetnička područja i stvaralaštvo kroz glazbu, ples i srodna područja, marginalizirani u usporedbi s, primjerice istraživačkim područjima ili iskazivanjem znanja radnim listovima (Bačlija Sušić, 2022). Suprotno stavu koji je uvriježen, a čija je posljedica spomenuta marginalizacija umjetnosti, glazba je medij koji snažno potiče doživljajnu maštu i doprinosi cjelovitoj spoznaji okruženja, čime se senzibilizira djetetov doživljaj svijeta (Munić, 2022).

Slušanje instrumentalne umjetničke glazbe potiče psihofizičku i emocionalnu aktivnost djeteta, a dodatno pridonosi osjećaju ugone, što je važan preduvjet uspješnog učenja djeteta rane i predškolske dobi (Novinić, i Tomšić, 2022). Naime, djeca bolje uče kada se osjećaju dobro (Nikolić, 2018). Osim ugone, preduvjet učenja djeteta rane dobi je i osjećaj slobode,

¹⁰ Lingvističke, glazbene, logičko-matematičke, spacijalne, tjelesno-kinestetičke, intrapersonalne i interpersonalne.

koji dijete može iskusiti u glazbi (Maslač, 2022). Glazba omogućuje djetetov spontani stvaralački izraz, koji može biti pokazatelj djetetovog razmišljanja, njegovih osjećaja, interpretacije svijeta i glazbenog djela te pokazatelj znanja i iskustava. Dodatno, pozitivna emocionalna stanja potaknuta osjećajem ugone pozitivno utječu na kognitivno funkcioniranje djeteta (Fatović, 2019). Pjesma i kreativan izraz putem pokreta su mediji kojima se dijete izražava, a koji ne nailaze na „*sputavajuće reakcije odraslih*“ (Bačlija Sušić, 2022: 2). Drugim riječima, dijete glazbom svoja znanja izražava bez straha od osude ili ispravka, što omogućuje visoku razinu osjećaja slobode, a upravo je to preduvjet učenja i pokazatelj realnog znanja i sposobnosti u pravom svjetlu. Kreativan izraz ujedno „*postaje kapital i snaga koju će dijete bez obzira na kasnija životna događanja moći osjetiti i koja će mu moći pomoći u suočavanju s mnogim izazovima*“, iz čega proizlazi da emocionalno osnažuje dijete, što je značajno i u učenju koje traži ustrajnost i socio-emocionalnu sigurnost i stabilnost (Balić Šimrak, 2019: 3). Pregledom istraživanja, Nikolić (2018) zaključuje da glazba omogućuje usmjerenje pozornosti i osjećaj budnosti, koji su važni preduvjeti zadržavanja novostečenih iskustava. Glazba je, također, sredstvo koje potiče na kritičko promišljanje, ali i divergentno, odnosno kreativno mišljenje jer se njome svijet sagledava na originalan način (Fatović, 2022). Kreativnost kao esencija glazbe, obuhvaća fleksibilnost i autonomiju, dva važna elementa samostalnog učenja (Požgaj i sur., 2009). Pri tome, djetetovo je učenje motivirano vlastitim interesom i aktivnostima, a glazba osigurava izražavanje tih interesa, ideja i iskustava bez potrebe za evaluacijom izvana (Maslač, 2022).

S obzirom na činjenicu da glazba potiče samoaktualizaciju, ideja da bi umjetnost trebala biti temelj svakog kurikulumu potječe još od Johna Deweya (Fatović, 2019). Nikolić (2018) to objašnjava na primjeru utjecaja glazbene obuke koja potiče preuzimanje aktivne uloge djeteta u osobnom učenju, omogućujući mu percepciju vlastitih sposobnosti i osjećaj samoučinkovitosti.

Glazba kao medij učenja i razumijevanja različitih područja, prepoznata je još u antičkim vremenima, kada joj se pristupalo kao mediju za usvajanje matematike, ravnopravnom aritmetici, astronomiji i geometriji (Šuško, 2019). Naime, sistemi i strukture prisutni u glazbi podudarni su fizičkim svojstvima određenim matematičkom preciznošću, stoga uočavanje razlika između mjere i ritma pridonosi razvoju matematičkih kompetencija, a dodatno, glazbom djeca mogu usvajati pojmove „manje“, „više“, brojiti, mjeriti i uparivati (Šuško, 2019: 18-19). Znanja stečena glazbenom obukom olakšavaju usvajanje znanja u drugim područjima (Nikolić, 2018).

Glazba omogućuje istraživanje, a time i učenje tijelom, što je važno posljedično povezanosti percepcije, pokreta i emocije (Bačlija Sušić, 2022). Kretanje, karakteristično glazbi, omogućuje djetetu da u učenje unese još jedan element koji, u konačnici, pridonosi dugoročnom pamćenju. Ritam glazbe dodatan je element koji je potpomaže pamćenje pojedinačnih informacija. Također, glazbene igre imaju sinkretički karakter zbog kojeg se aktivira cjelokupna osoba, odnosno postiže angažiranost pojedinca. Na taj način dolazi do iskustva koje je temelj trajnog memoriranja (Haap i Haap, 2009). Moguće je zaključiti kako glazba, također, pridonosi djetetovoj metakogniciji kroz osiguravanje mogućnosti za upoznavanjem sebe i svojih mogućnosti, što u najvećoj mjeri podržavaju aktivnosti glazbenih improvizacija (Haap, i Haap, 2009: 13).

Uz sve navedeno, glazba je značajna za učenje djeteta jer pomaže uspostavljanju kontakta među djecom, preduvjetu suradničkog učenja. Majsec Vrbanić (2009) naglašava da glazba ima tu moć i kada dijete aktivnosti pristupa negativistički. Zaključno, ali ne i manje bitno, glazba razvija vještine slušanja kojima dijete stječe prve iskustvene informacije o svijetu koje ga okružuje te koje prethode razvoju pojmova kao višim razinama kognitivnog razvoja (Carlton, 2000).

Osim u učenju, glazba pomaže djetetu u praćenju dnevnog ritma dana. Pjesme se mogu koristiti za označavanje izmjene aktivnosti (Kovačić i sur., 2022) i u svrhu stvaranja ugodne atmosfere koja smanjuje stres tijekom odvajanja od roditelja (Pelt, 2022)

4.4. Integracija glazbe u druga područja: primjeri iz prakse

Munić (2022) daje primer integracije glazbe s područjima istraživanja i književnosti u igri nazvanoj „Muzičko brdo“, a koja se provodi u pripremnom programu Funkcionalne muzičke škole Elly Bašić. Igra započinje pričom o Zlatici, djevojčici čiju je lutku ukrao čarobnjak: *„Jedne tople ljetne večeri Zatica se spremala na spavanje. Baš prije nego što je zaspala, u njezinu sobu uletio je čarobnjak, zgrabio najdražu lutkicu i nestao u noći. Zatica je pomislila da je to bio samo loš san, ali ujutro kad se probudila, shvatila je da lutkice nema. Dugo je plakala. Čarobnjak je sigurno otišao u svoj dvorac, kako ću ga pronaći? – pomislila je Zatica. U tom se času iz kuta sobe oglasio bubnjić. 'Znam kamo je nestao čarobnjak, mogu te odvesti u njegov dvorac.'“* (Munić, 2022: 8). Tijekom provođenja aktivnosti koja je temeljno glazbenog karaktera, djeca prate tijekom pripovijesti istražujući prostor u potrazi za nestalim predmetom. Pri tome se odvija razvoj slušne percepcije, usmjeravanje pozornosti, istraživanje

prostora i prostornih odnosa, ali i istraživanje zvuka: uspinjanje tona označava simboličko penjanje niz muzičko brdo, dok spuštanje tona označava suprotnu radnju. Integraciju područja istraživanja s glazbenim područjem prikazuje i Pelt (2022), ističući kako je instrumentalna glazba *Deep Forest* privukla pozornost djece i potaknula ih na definiranje zvukova glazbe i njihovo uspoređivanje te detektiranje u neposrednoj okolini.

Fatović (2022), s druge strane, prikazuje integraciju razvoja govora i glazbe u aktivnostima sinkroniziranog ritmiziranja. Ritmiziran govor se provodi uz udaraljke ili tijeloglazbu, a omogućuje osim razvoja govora, poboljšanje kognitivnih funkcija, naročito memorije, koncentracije, prostorne orijentacije, izvedbe, pažnje, vizualnih i prostornih vještina, kao i izvršnih funkcija poput radne memorije ili planiranja. Konkretni primjer koji Fatović (2022: 14) navodi je tzv. „jam session“, improvizacija u kojoj djeca pojedinačno ili zajednički improviziraju instrumentima na zadanu temu, kao i aktivnost „ritam-priča“, u kojoj djeca crtaju što žele do trenutka kada, na znak, crtež daju djetetu pored sebe, koje ga potom nastavlja. Igra se odvija dok crteži ne prođu cijeli krug, a potom se prema crtežima smišlja priča, a kasnije joj se dodaje ritam po principu „jedna sekvenca- jedan ritam“. Karakteristika obje aktivnosti je visoka razina sudjelovanja djece u učenju, intrinzična motivacija i produljenje pažnje u sudjelovanju. Prikazano sugerira na mogućnost integracije likovne umjetnosti, kinezioloških pokreta u tjeloglazbi, govorno-jezičnog razvoja u području materinskog jezika s područjem glazbe.

Pelt (2022: 28) svjedoči mogućnosti integracije aktivnosti građenja i konstruiranja s područjem glazbe: „*U centru građenja u mojoj skupini tijekom više dana počeo se ponavljati isti glazbeni obrazac. Jedan od dječaka u grupi počeo bi pjevati ukočenog stava tijela, da mu glas bude što hrapaviji, pjesmu o crvenom Ferrariju koju su vrlo brzo prihvatili i ostali u skupini.*“.

Kvalitetan primjer integracije glazbe s drugim umjetničkim, ali i istraživačkim područjem donose Vinožganić Rodbinić i Žuvela (2019). Navedena integracija ostvarena je u Dječjem vrtiću Izvor iz Zagreba, u kojem su djeca istraživala fenomen svjetla i sjene u istraživačkom centru, što su uskoro počela primjenjivati i u svim drugim istraživačkim centrima dječjeg vrtića, a područje glazbe ogledalo se u plesu i pokretu iza paravana, slikanju skupine na velikom platnu uz glazbeni performans, kombinacijom plesa i pokreta s dramatisacijom, ritmičkim i plesnim etidama i predstavama. Integraciju umjetničkih područja dodatno praktično opisuje Fatović (2019) kroz primjer „Glazbenog teatra“, koji obuhvaća područje književnosti, dramu, glazbu, pokret i likovnost. Naime, djeca sudjeluju u svim segmentima

pripreme mjuzikla, poput kostimografije, scenografije i izrade rekvizita, a potom mjuzikl izvode glumeći, pjevajući, plešući i pričajući priču. Fatović (2019: 16) zaključuje da glazbeni teatar pridonosi svim poljima dječjeg razvoja, obuhvaćajući sva umjetnička područja.

Turina (1999) prikazuje integraciju kineziološkog područja i područja glazbe, ostvarenu u Dječjem vrtiću Zvončić iz Nedelišća. Interes djece za zabavnom glazbom potaknuo je odgajateljicu da implementira dance glazbu u kineziološke aktivnosti, što je rezultiralo svakodnevnim provođenjem aerobika, u kojem su djeca koordinirala pokret i ritam glazbe. Turina (1999: 47) temeljem roditeljskih opservacija, zaključuje da je navedeno utjecalo na količinu vremena koju djeca provode u tjelovježbi i izvan same institucije, čime je postignuta integracija obiteljskog i institucionalnog konteksta odrastanja.

5. ULOGA ODGAJATELJA U GLAZBENOM PROJEKTU

Brojna istraživanja dokazuju povezanost stavova odgajatelja prema glazbi i kvalitete glazbenih projekata: količina pripreme odgajatelja u domeni vlastitih glazbenih vještina pokazala se pozitivno povezanom s kvalitetom podučavanja glazbe u predškolskim programima u Australiji (Garvis, 2012; McArdle, 2012; prema: Wendell, 2013). Navedeno potvrđuje neizmjernu važnost uloge odgajatelja u provođenju glazbenog projekta, koju Bačlija Sušić (2022) opisuje kao ulogu modela glazbenog ponašanja. Naime model glazbenog ponašanja omogućuje djeci „*promatranje, apsorpciju i reinterpretaciju glazbe i pokreta*“, zbog čega je važno da odgajatelj ima razvijene glazbene kompetencije, ali i da je adekvatno pripremljen za provođenje aktivnosti (Bačlija Sušić, 2022: 4). Osim što je projekt potrebno su-organizirati¹¹ na način da optimalno podržava potrebe i mogućnosti djece kroz oblikovanje okoline učenja, odgajatelj je u projektu i potpora u učenju (Slunjski, 2011). S obzirom na dob djece koja pohađaju vrtićke programe, glazbene igre i igrovna iskustva najprikladniji su oblici učenja (Wendell, 2013). Drugim riječima, glazbeni se sadržaji u ranom i predškolskom razdoblju trebaju nuditi djeci na njima zanimljive i adekvatne načine, umjesto kroz formalne oblike podučavanja.

Glazbene igre javljaju se u različitim oblicima: kao zabavljalice, cupkalice, tapšalice i igre zvukovima za najmlađe (Marić i Goran, 2013) te kao glazbene igre s ritmovima, brojalice i glazbene igre s pjevanjem, za stariji uzrast rane i predškolske dobi (Manasteriotti, 1978; prema: Milinović, 2015). Suvremene definicije glazbenu igru definiraju kao aktivnost koja uključuje istraživanje i stvaranje zvukova i pokreta, a koju djeca odabiru slobodno i u koju se uživljavaju zbog užitka, a ne rezultata ili produkta (Westlake, 2015). S obzirom na integraciju područja kao jedno od načela projektnog učenja, glazba se javlja i u onim igrama koje nisu izvorno glazbene. Postoje brojne klasifikacije dječje igre, a među poznatijima je Smilanskyjeva (1968), koja se temelji na spoznajnoj razini djece na funkcionalnu igru, konstruktivnu igru, igru pretvaranja i igru s pravilima (prema: Vasta, Haith, i Miller, 2005). Wendell (2013) takvu podjelu objašnjava na glazbenim primjerima navodeći da je funkcionalna glazbena igra svaka u kojoj djeca tijelo koriste za pjevanje, pljeskanje, sviranje instrumenata ili kretanje uz glazbu. Konstruktivna igra je ona u kojoj djeca koriste predmete ili objekte za stvaranje glazbenih ili zvučnih struktura: primjerice korištenje kutija za pijesak za stvaranje zvuka kretanja vlaka po tračnici, dok je dramska igra kada djeca glume stupanje dinosaura sviranjem bubnjeva (Wendell, 2013: 2). Glazbene igre s pravilima su, primjerice,

¹¹ Organizirati u suradnji s djecom, roditeljima i stručnjacima u ustanovi.

glazbene stolice ili igra zaleđenih kipova (Wendell, 2013: 3). S obzirom na navedeno, uloga odgajatelja je uloga su-oblikovatelja okoline učenja, uloga podupiratelja učenja te uloga promatrača, suigrača, voditelja i kontrolora (Šagud, 2002), ovisno o situaciji i okolnostima igre. Glazbena igra omogućuje djeci razjašnjenje glazbenih struktura i značenja, dozvoljava istraživanje zvukova i kreiranje vlastitih glazbenih ideja te omogućuje odraslima uvidu u dječje učenje glazbe i razvoj glazbenih sposobnosti u slobodnom okruženju (Westlake, 2015).

5.1. Metodičke smjernice za prostorno-materijalnu organizaciju: glazbeni centar

Opremanje i organizacija glazbenog centra je odgajateljeva neizravna, posrednička uloga u provođenju projekta djece u dječjim vrtićima (Habuš Rončević, 2014). Autorica Slunjski (2001: 27) drži: *„da bi aktivno učenje djeteta u kontekstu vrtića bilo moguće, potrebno je dakle, prije svega, oblikovati odgovarajuće okruženje bogato obrazovnim i odgojnim potencijalima, a onda na osnovi praćenja aktivnosti djece vršiti stalne korekcije, preinake i dopune okruženja kako bi ono što bolje odgovaralo promjenjivim interesima, i stalno rastućem razumijevanju djece koja u njemu žive, istražuju i uče“*. Stoga, kvalitetno organiziran glazbeni centar može osigurati višu razinu samostalnosti i autonomije djece do koje dovodi aktivno bavljenje glazbom te višu razinu suradničkog učenja u glazbenim aktivnostima (Habuš Rončević 2014), ali ga je potrebno kontinuirano dopunjavati, prateći interese i rastuće sposobnosti djece.

Prethodno je u radu istaknuto da je prema Reggio koncepciji, prostor *„treći odgajatelj“*, što proizlazi iz činjenice da dobra prostorna organizacija sugerira djetetu sliku koju odgajatelj ima o njemu, podržava kvalitetu učenja kroz stvaranje osjećaja slobode, osigurava susret s drugima, podržava istraživanje ponudom materijala te reflektira učenje djece (Slunjski, 2001: 37). Zbog toga Hansen i sur. (2006) drže da glazba ne smije biti zaboravljena u projektnom učenju, čak i ako vrtić nema mogućnosti opremanja glazbenog centra. Konkretno, oni navode da materijali koji se koriste u likovnom, građevnom ili istraživačkom centru, mogu biti svojevrsni glazbeni instrumenti, ističući primjere plastične posude i sjemenki u ulozu zvečki, cijevi ili živa u ulozu žičanih instrumenata te građevnih kocki u ulozu udaraljka.

Prije organizacije učenja i istraživanja glazbe, odgajatelj treba promisliti o akustičnim mogućnostima prostora i prirodi prostora koji okružuje glazbeni centar: Sedioli (2009) naglašava kako hodnik može biti idealno mjesto za postavljanje zvukovnih instalacija, dok druga prostorija može biti prostor istraživanja zvuka. Dakle, ovisno o karakteristikama cijelog prostora, odgajatelj odabire najoptimalniji za pozicioniranje glazbenog centra, ali izloženost

djece glazbi ne ograničava isključivo na glazbeni centar. Naime, uz integraciju stvarnog života i življenja u vrtiću te integraciju područja učenja i razvojnih područja, projektno učenje podržava i prostornu integraciju, odnosno integraciju na razini ustanove. Dijete, zato, ne smije biti limitirano ili kočeno zidovima centra koji odgajatelj odredi kao glazbeni.

Kada se promišlja osmišljavanje glazbenog centra koji će potaknuti djecu na doživljavanje zvuka i glazbe te izražavanje kreativnosti, potrebno je polaziti od svrhe i ciljeva dječje igre, u kontekstu poticanja glazbenih kompetencija (Kemple, Batey, i Hartle, 2009). U Reggio pristupu, središnju ulogu prostorne organizacije ima atelje, u kojem djeca imaju priliku tečno koristiti umjetničke tehnike, što ne znači da je riječ o umjetničkom studiju, već o prostoru namijenjenom istraživanju u interakciji s materijalima (Wendell, 2013). S obzirom da je središnja namjena ateljea najčešće posvećena vizualnim umjetnostima, uz njega je nerijetko prisutna i glazbena soba. Westlake (2015: 39-40) opisuje jednu takvu:

„Kada uđete u glazbenu sobu, odmah vas dočekaju zvukovi bubnjeva i svjetlucanje klavira-igračke (...). S vaše lijeve strane nalaze se pune police s ručno izrađenim udaraljka, uz visokokvalitetne bubnjeve, zajedno s ksilofonom i metalofonom Orffovog instrumentarija, nekoliko udaraljki te pokoji marker i papir. Dio sobe je podignut, čime čini pozornicu. Iznad pozornice, svjetlacava bajkovita svjetla ukrašavaju zid, kao i notni zapis koji su izradila djeca; na pozornici se nalazi mali bijeli klavir igračka i CD playjer. Uz pozornicu je velika drvena konstrukcija sa zavjesom, a zavjesa je od crvenog baršuna i može se otvarati i zatvarati. Ispred pozornice je maleni, otvoreni prostor, često korišten za ples. Ostatak prostorije je ispunjen sjedalima, okrenutima prema pozornici, kao gledalište. Iza jednog prostora za sjedenje, nalazi se hrpa plavih prostirki. Iza dva preostala prostora za sjedenje, nalazi se polica s knjigama, od kojih su mnoge povezane s glazbom“¹².

Prikazani citatu održava glavne metodičke smjernice za prostornu organizaciju glazbenog centra u integriranom kurikulumu. On, naime, treba:

- polaziti od interesa djece pri formiranju ciljeva i zadaća aktivnosti koje će se u njemu provoditi
- reflektirati dugoročne ciljeve o uključivanju glazbe u sva područja učenja i razvoja djeteta
- dati glazbi adekvatno mjesto koje zaslužuje u kurikulumu

¹² Prijevod autorice završnog rada.

- poticati djecu na eksperimentiranje zvukovima i istraživanje različitih načina stvaranja glazbe
- omogućiti djeci uključenje u donošenje odluka o samom centru aktivnosti
- potaknuti djecu na usredotočenje na pojedine elemente glazbe
- ostavljati djeci dovoljno vremena za istraživanje materijala i oblikovanje glazbenih pojmova
- omogućiti djeci da više puta, u dužem razdoblju, ponovno posjećuju centar, vježbaju s instrumentima i materijalima i koriste ih na različite, nove načine
- omogućiti djeci interakciju s različitim instrumentima i materijalima samostalno i u suradnji s drugima
- biti pregrađen na način da se može spajati s ostalim centrima, kako bi se osiguralo miješanje različitih materijala u istraživanju zvukova
- osigurati dovoljno prostora za svu zainteresiranu djecu
- biti udaljen od mirnijih dijelova sobe dnevnog boravka, kako glazba ne bi ometala djecu u drugim, mirnijim, aktivnostima
- omogućiti izmjenu materijale i poticaja, kako bi dječja igra bila bogatija,
- omogućiti udobno sjedenje
- sadržavati jastuke i srodne predmete koji zatamljuju zvuk, kako bi se osigurala kontrola preglasnog zvuka
- sadržavati fotografije instrumenata, umjetničke slike s glazbenim motivima te tekstove pjesama, napjeva, partitura
- sadržavati ormarić za kasete, CD-ove, slušalice te spremište u koji će djeca moći odlagati rekvizite i sl. materijale

(Kemple i sur., 2009).

U Reggio pristupu, atelje je, osim ponudom sadržaja i materijala, bogat i profesionalcima koji omogućuju djetetu stjecanje iskustava od osobe koja obiluje spoznajama i vještinama o problemu kojim se bavi (O'Hagin, 2007). Kontinuirani razvoj, rast i učenje odgajatelja, kako cjeloživotno i profesionalno, tako i na području osobnih glazbenih kompetencija, značajno su povezani s kvalitetom glazbenog razvoja djeteta. Radom je prethodno istaknuto da je razvoj glazbenih sposobnosti individualan proces, zbog čega Habuš Rončević (2014) naglašava važnost opremanja glazbenog centra različitim glazbalima, kako bi se osiguralo sudjelovanje djece različitih sposobnosti, ali i interesa. Pri tome, valja imati na umu sigurnost djece i paziti

da na instrumentima nema oštih rubova ili dijelova kojima bi se djeca mogla ugušiti (Hansen i sur., 2006).

Osim stvarnih instrumenata, s obzirom na individualan razvoj glazbenih sposobnosti, valja ponuditi i mnoštvo materijala za istraživanje zvuka poput zbirke zvona različitih veličina, kojima će djeca eksperimentirati, uspoređivati zvukove, uočavati sličnosti i razlike (Kemple i sur., 2009). Također, ne moraju svi instrumenti biti pravi, instrumenti koje su djeca samostalno izradila, pozitivno će utjecati na svrhovitost predmeta i potaknuti ih na čuvanje istih. Ponuđeni poticaji trebali bi biti djeci dostupni te izloženi na njima vidljivom mjestu (O'Hagin, 2007). Također, ponuđeni instrumenti trebali bi biti porijeklom iz različitih kultura, kako bi djeca mogla upoznavati i prihvaćati različitosti te razvijati senzibilitet za glazbu različitih sredina (Hansen i sur., 2006). Implementacija instrumenata iz različitih dijelova zemlje i svijeta može biti dobra prilika za povezivanje institucije s lokalnom zajednicom i obiteljima djece, što je jedno od područja integracije u suvremenom pristupu odgoju i obrazovanju (Kemple i sur., 2009). Također, ako neki instrumenti nisu dostupni u vrtiću, djecu je moguće s njima upoznati kroz integraciju s lokalnom zajednicom. Primjerice, djeca orgulje mogu vidjeti u lokalnoj crkvi te ih čuti ako se posjet organizira u suradnji s orguljašem (O'Hagin, 2007).

Konkretni materijali u glazbenom centru trebaju biti prilagođeni djeci, čemu doprinosi nuđenje instrumenata u različitim veličinama, ali konkretne potrebe i mogućnosti djece, odgajatelj će uočiti tek promatrajući dječje glazbene odabire, zainteresiranost i tijek aktivnosti u koje se uključuju (Habuš Rončević, 2014). Ipak, visoka kvaliteta ponuđenih poticaja značajna je za dječju motivaciju, a pozitivno utječe na mogućnosti razvoja vještina i kompetencija (O'Hagin, 2007).

Uz potrebu dokumentiranja aktivnosti od strane odgajatelja u svrhu budućih projekcija aktivnosti, izbora materijala i poticaja, samorefleksije i refleksije na učenje djece, većina suvremenih autora se slaže da bi istraživačke aktivnosti djece trebale osigurati djeci samostalno dokumentiranje vlastitog učenja, u svrhu razvoja metakognicije i produbljivanja postojećih spoznaja (Slunjski, 2001). Stoga, u glazbenom centru valja osigurati opremu za snimanje, računalne programe i papir i flomastere za označavanje CD-a (Kemple i sur., 2009). O' Hagin (2007) ističe da je videokamera idealno sredstvo za dječje dokumentiranje jer je sveobuhvatno i jednostavno za korištenje, ali prisutnost takvih uređaja ovisit će o mogućnostima pojedine ustanove, skupine, a nerijetko i samog odgajatelja.

Glazbeni centar treba biti mjesto inkluzije i zajedništva (Habuš Rončević, 2014). Odgajatelj ima zadaću osigurati i razmotriti pristupačnost glazbenog centra svoj djeci, a naročito djeci s teškoćama u razvoju. Zadaća odgajatelja je prilagoditi i preoblikovati materijale, kada se javi potreba za tim, na način da ih sva djeca koriste na svrhovit, ali i zadovoljavajući način, koji je ujedno i siguran (Kemple i sur., 2009). Ako je u skupini prisutno dijete s teškoćama u razvoju, važno je osigurati mu podršku kakvu koristi i u drugim prostorijama sobe dnevnog boravka, poput komunikacijske ploče ili veličinom prilagođenih materijala poput trzalica, što će olakšati suradnja odgajatelja s defektologom i roditeljima prilikom prostorne organizacije glazbenog centra (Kemple i sur., 2009: 6).

Osim istraživanja zvukova i sviranja, potrebno je svoj djeci omogućiti i druge oblike izražavanja. Primjerice, velika ogledala, krpene lutke i različite vrpce mogu pomoći djeci da opušteno zaplešu uz glazbu (Kemple i sur., 2009: 5). To ne znači da odgajatelj mora istovremeno djeci nuditi sve poticaje. Iako oni trebaju biti raznoliki, dobro je neke poticaje osigurati djeci svakodnevno, dok je druge moguće rotirati na tjednoj ili mjesečnoj razini, ovisno o konkretnim ciljevima (O' Hagin, 2007).

Glazbeni centar lako može postati mjesto buke i zasićenosti zvukovima, stoga je uloga odgajatelja promisliti načine smanjenja zasićenosti prostora. *„Kao što nemamo želju crtati na već oslikanom zidu, tako je nemoguće ostaviti zvučni trag u prostoru zasićenom zvukovima. Tako se stvara jedno pozitivno mišljenje o tišini kao bijelom platni na kojem će se dijete moći zvučkovno izraziti“* (Sedioli, 2009: 11). Osiguravanje tišine, moguće je postići unaprijed dogovorenim pravilima ponašanja u glazbenom centru, u čije će planiranje biti uključena i djeca sama (Habuš Rončević, 2014). Neki autori zagovaraju ograničavanje instrumenata i nuđenje po potrebi (Hansen i sur., 2006), kako bi se spriječila buka ili njihovo oštećenje.

Djeca rane dobi uče aktivno, baratajući predmetima i materijalima, zbog čega je dobro djeci glazbene sadržaje nuditi interaktivno. Fatović (2022) daje primjer muzikograma, grafičkog prikaza metra, ritma i glazbene rečenice koja nema jasno određene simbole, ali je način bilježenja jednostavnim zapisom: simbolima na papiru ili senzorički, simbolima od drugog materijala koje dijete taktilno istražuje. Dok glazba svira, djeca ju mogu pratiti, čime se podržava aktivno slušanje instrumentalne glazbe. Novinić i Tomšić (2022) predlažu izradu notnog crtovlja od plastičnih čepova, boja ili simbola za pjesmu koju djeca vole, kako bi ju djeca mogla svirati prema predlošku.

Osim poticajnog prostornog okruženja, važno je i socio-emocionalno okruženje. Djeci je potreban osjećaj slobode da iznose ideje, poticaj pitanjima kojim će iznositi prijedloge i podrška za oživotovorenje vlastitih zamisli (Fatović, 2019)

5.2. Metodičke smjernice: razvoj dječjih projekata

S obzirom na karakteristike projektnog učenja djece, prikazane drugim poglavljem rada, odgajatelj ne planira dječje učenje, a time i tijek projekta, već projicira moguće smjerove učenja (Slunjski, 2001). U skladu s tim, tradicionalna uloga poučavanja djece, mijenja se suvremenom ulogom proučavanja djece i učenja s djecom (Forman i Fyfe, 1997; prema: Slunjski, 2001: 17).

Prva uloga odgajatelja očituje se prilikom izbora teme jer je određivanje teme ili problema istraživanja prva faza projekta. Naime, ranije je istaknuto da tema projekta treba biti djetetu značajna i svrhovita. Ipak, važno je da, osim neposrednog područja teme, dijete osobno posjeduje motivaciju za ostvarenje cilja rada na projektu (Katić, 1999). To znači je da uloga odgajatelja prepoznati interes djece te ga eventualno, nenametljivo, potaknuti, neovisno o tome je li tema odabrana od strane djeteta potpuno ili ju je odabrao odgajatelj, u svrhu poticanja određenih vještina (Katić, 1999: 3). Kada se radi o glazbenom odgoju ili intenciji razvoja glazbenih kompetencija, Habuš Rončević (2016: 181) ističe: *„Djeca će zavoljeti glazbu i pokazati interes za glazbu, kao i aktivno se baviti glazbenim aktivnostima ako budu s glazbom na razne načine i s različitim medijima svakog dana ili često u vezi. (...) To su stalni ili slučajni susreti s glazbom kojima se djeca raduju i u kojima žele aktivno sudjelovati.“*. Drugim riječima, glazbeni sadržaj koji se nudi djetetu, treba biti učestao i blizak djetetu. Na taj način, djeca će razumjeti smisao aktivnosti, što je preduvjet angažmana djeteta u projektnom učenju (Katić, 1999).

Nakon izbora ili oblikovanja teme, odgajatelj ima ulogu odrediti cilj i specifične zadatke projekta (Katić, 1999: 3). Pri tome je važno uvažiti da se djeca razlikuju u glazbenim sposobnostima u domeni sluha, osjećaja za ritam, glazbenog pamćenja, zapažanja, reagiranja, kreativnog izražavanja te interesima za glazbu. Unatoč navedenom, sva djeca imaju glazbene sposobnosti (Habuš Rončević, 2006). Druga uloga odgajatelja je, dakle, uočiti što djeca trebaju, odnosno mogu, postići radom na projektu te kojim će zadacima razviti određene sposobnosti, vještine i znanja (Katić, 1999), a to će postići polazeći od zadataka glazbenog odgoja s obzirom na dob djece te prema postojećim mogućnostima, uvažavajući razinu razvoja glazbenih sposobnosti (Habuš Rončević, 2006).

Kod projiciranja mogućih aktivnosti, uloga odgajatelja je da otvorenim pitanjima pomogne djeci formulirati što mogu i žele doznati o određenoj temi, kao i koje prijedloge imaju glede traganja za odgovorima (Katić, 1999). Pri tome, valja izbjegavati vođenje u odvijanju glazbenih aktivnosti, već spremno odstupati od planiranih zadaća i aktivnosti, slijedeći dječje spontane glazbene aktivnosti (Habuš Rončević, 2006). To, ipak, ne podrazumijeva nesudjelovanje odgajatelja u dječjim aktivnostima. Glazbene pedagoginje Reynolds i Filsinger su, istražujući prisutnost glazbe u jednom vrtićkom okruženju, uvidjele da je dječje istraživanje glazbe u samostalnoj izradi zvukovne skulpture vrijedno i korisno iskustvo, ali da ne obuhvaća aktivno stvaranje glazbe (prema Westlake, 2015). Zbog toga su 2013. provele istraživanje s ciljem identificiranja što se događa kada odrasli i djeca su-konstruiraju glazbu u socijalnom okruženju i igrovnim aktivnostima, a rezultati su pokazali da takva interakcija pozitivno utječe na angažiranost djece, čime ona sustavno razvijaju vlastite glazbene sposobnosti (Westlake, 2015: 21).

Tijekom provođenja projekta, uloga odgajatelja je jačati dječje sposobnosti čuđenja, postavljanja pitanja, preuzimanja inicijative i odgovornosti za vlastito učenje te ohrabivanja samostalnosti kroz kvalitetno planiranje vlastite uključenosti (Clark, 2008). Stoga će uloga odgajatelja u zahtjevnijim glazbenim aktivnostima biti osigurati pomoć djeci, kao i razvijati sposobnost uočavanja određenih glazbenih elemenata, poticati djecu na procjenjivanje sebe samih i dr., ovisno o mogućnostima djece (Habuš Rončević, 2006). Da bi odgajatelj mogao pomoći djeci u razvoju glazbenih sposobnosti, on mora poznavati pedagoške sadržaje, ali i imati određene glazbene kompetencije, što uključuje i poznavanje teorijskih postavki i načina provođenja istih u radu, uz kvalitetnu pripremu za provođenje aktivnosti (Bačlija Sušić, 2022).

Odgajatelj usmjerava dječje projekte na način da omogućuje razvoj djetetovog razumijevanja središnjeg problema, osigurava razvoj učenja i praktičnu primjenu znanja i vještina, potiče samostalnost, neovisnost i samoregulaciju učenja i rješavanja problema te osigurava usklađivanje tema i sadržaja s razvojnim potrebama i interesima djece (Slunjski, 2001). Kada je riječ o glazbenom odgoju, odgajatelj treba poticati razvoj kreativnog i kritičkog glazbenog mišljenja, paralelno razvoju glazbenih sposobnosti (Habuš Rončević, 2006). To može činiti pozivanjem stručnjaka u posjet skupini, poticanjem djece na izradu crteža i drugih vizualno-grafičkih načina prikaza vlastitih otkrića, poput dijagrama, tablica, plakata, osiguravanjem slobode u grupiranju te izbjegavanjem pružanja gotovih odgovora (Clark, 2008). Osim dovođenja stručnjaka u skupinu, što je korisno jer proširuje temeljna znanja i iskustva (Katić,

1999), Habuš Rončević (2006) predlaže i organiziranje posjeta koncertu, u svrhu stvaranja navike odlazaka na glazbena događanja.

U središnjoj fazi projekta, kada se vrši daljnje planiranje i razvoj istoga, odgajatelj ujedno posreduje u dječjem istraživanju, neizravnim uključenjem u glazbene aktivnosti, kroz stvaranje prostorno-materijalnog okruženja, o čemu je više riječi bilo u prethodnom potpoglavlju. Pri tome, odgajatelj promišlja kvalitetu materijala i aktivnosti koje se razvijaju na temelju materijala. Postoji nekoliko kriterija za procjenjivanje kvalitete materijala, koji su primjenjivi i kada odgajatelj analizira poticaje u glazbenim aktivnostima. Slunjski (2011) te kriterije oblikuje u upitnom obliku:

- Je li ponuđeni materijal dovoljno raznovrstan?
- Mogu li ga koristiti djeca različitih glazbenih kompetencija i sposobnosti?
- Odgovara li mogućnostima i interesima sve djece?
- Može li dijete materijal koristiti samostalno i u suradnji s vršnjacima?
- Potiče li materijal djecu na novo otkrivanje i bogaćenje postojećih spoznaja?
- Odgovara li materijal postojećim spoznajama i iskustvima djece?
- Jesu li materijali dostupni djeci, adekvatno pozicionirani i ponuđeni na odgovarajući način?
- Mogu li djeca bilježiti vlastite aktivnosti?

Važnost dobre prostorne organizacije je u činjenici da je ona preduvjet poticajnog okruženja. Sve glazbene sposobnosti koje je dijete stvaralo i nadograđivalo od rođenja, u poticajnom okruženju mogu doprinijeti kreativnom glazbenom stvaralaštvu, ali i konstrukciji postojećih znanja (Habuš Rončević, 2006). Dodatno, važno je napomenuti kako određena projektna tema ili ponuđena aktivnost nikada neće zainteresirati svu djecu prisutnu u skupini. Miljak (1999) rješenje navedenog izazova pronalazi u dobroj prostornoj organizaciji, koja omogućuje različite odabire, ovisno o preferencijama i izborima djece.

Razvoj glazbene kreativnosti zauzima posebno mjesto među glazbenim sposobnostima koje odgajatelj treba razvijati kod djece. Dijete stvara hrabro, koristeći različite tehnike kako bi istraživalo, eksperimentiralo, ali se i izražavalo (Seksan, 2004). Cilj glazbenih projekata je, stoga, poticanje stvaralačkih sposobnosti, što je moguće osigurati odabirom vrijedne glazbe koja će djecu inspirirati i motivirati, ponudom adekvatnih glazbenih instrumenata te integracijom različitih područja u svrhu izražavanja glazbenih doživljaja: likovnim, tjelesnim, verbalnim putem (Habuš Rončević, 2006). Važna uloga odgajatelja u poticanju kreativnosti je

osigurati autohtonost izričaja, odnosno pobrinuti se da dijete ne oponaša obrasce drugih. Preduvjet tome je razvoj sposobnost spontanog promatranja svijeta i osiguravanje raznolikost izraza za djecu (Seksan, 2004). „Često odgajatelj ima potrebu 'pomoći' djetetu za vrijeme njegovog (...) glazbenog stvaralaštva, ali tada djetetov izričaj gubi svoju originalnost i jedinstvenost. Stvaralaštvo se ne može učiti, ono se može poticati i razvijati.“ (Maslač, 2022: 22). Odgajatelj je model glazbenog ponašanja jer djeca uče promatranjem, apsorpcijom, interpretacijom i ponavljanjem onoga što model čini (Bačlija Sušić, 2022), što valja uvažiti kod poticaja kreativnost. Djeca će nerijetko ponavljati ono što vide od odgajatelja. Kako bi se potaknula glazbena kreativnost, pedagoška literatura predlaže uvođenje glazbenih igara koje u sebi sadrže pjevanje, ritmiziranje, crtanje, sviranje, učenja glazbenih pojmova, igranje improvizacija, slušanje, kretanje i upoznavanje instrumenata jer jedino tako dijete može upoznati cijelu paletu mogućnosti izražavanja (Habuš Rončević, 2006). Poznavanje različitih mogućnosti omogućuje realizaciju ideja na uspješnijoj razini (Seksan, 2004). Bit kreativnosti u predškolskoj dobi nije u rezultatu, već u procesu, zato se predlaže glazbene sadržaje u svrhu glazbene kreativnosti, djeci nuditi u obliku slobodne igre bogate poticajnim materijalima (Edwards, i Nabors, 2004).

Još jedna uloga odgajatelja je poticanje suradničkog učenja, što se ostvaruje kroz grupna pjevanja, sviranja i plesanja, odnosno kroz sve oblike igre koje podržavaju dječju razmjenu iskustava, spoznaja i ideja (Habuš Rončević, 2006). U dječjim glazbenim igrama, odgajatelj može preuzeti ulogu suigrača, pri čemu treba djetetu prepustiti spontanost u organizaciji glazbenih improvizacija, u svrhu izgradnje partnerstva (Habuš Rončević, 2006: 183). Takvo što je moguće osigurati pjevanjem u kojem se iznose vlastite poruke improviziranim pjesmama ili igrom naizmjeničnog pjevanja, pri čemu odgajatelj ne smije biti nametljiv (Habuš Rončević, 2006: 184). Westlake (2015) objašnjava suigračku ulogu odgajatelja, ističući kako ona obuhvaća uočavanje glazbenih trenutaka koji se razvijaju spontano, uvažavanje djetetove uloge glazbenika te igranje s glazbenim mogućnostima. Na taj način svaka interakcija odgajatelja i djece, neovisno o razini strukturiranosti okruženja, postaje glazbena avantura (Westlake, 2015: 2).

S obzirom na prethodno istaknutu ulogu modela, odgajateljev interes za glazbu, entuzijizam koji se očituje tonom i modulacijama glasa, gestama, kontaktom s očima, rječnikom koji koristi te osobna energija i zanos prema glazbi postaju važni čimbenici u svim odgajateljevim ulogama (Bačlija Sušić, 2022).

Zadnja, ali ne i manje važna uloga odgajatelja u dječjem projektu je promatranje i dokumentiranje, o čemu će više riječi biti u nastavku rada. Generalna svrha dokumentiranja je uočavanje dječjih glazbenih odabira i tijek odvijanja aktivnosti, kako bi se razumjelo učenje djeteta, podržalo njegov daljnji razvoj te projiciralo buduće aktivnosti i planiralo nadolazeće glazbene poticaje (Habuš Rončević, 2006).

Požgaj i sur. (2019) analizirajući zadaće odgajatelja u cilju razvoja kreativnosti djece sumiraju sljedeće dužnosti odgajatelja:

- Promatranje i osluškivanje interesa i potreba djece
- Profesionalno usavršavanje, rad na vlastitoj kreativnosti i propitkivanje vlastitih uvjerenja
- Osmišljavanje odgojno-obrazovnih situacija u kojima djeca produbljuju znanja i proširuju iskustva
- Razmjena iskustava u kritičkom diskursu s drugim odgajateljima, suradnicima, stručnjacima, djecom i roditeljima; promocija suradnje i cjeloživotnog učenja
- Vođenje zabilješki o djeci i planiranje daljnjih akcija na temelju zabilježenog
- Kreiranje prostornog i socio-emocionalnog ozračja u kojem će se dijete moći izraziti kreativno.

5.3. Dokumentiranje i razvoj kompetencija djece

Dokumentacija pomaže odgajatelju u razumijevanju i unaprjeđivanju dječjeg učenja. Prema Reggio konceptu, odgajatelj je „*stalni istraživač procesa učenja*“, što znači da on u svom radu provodi istraživanje, u cilju unaprjeđenja učenja (Slunjski, 2001: 38). Dokumentiranje dječjeg učenja započinje slušanjem djeteta, nastavlja se interpretacijom aktivnosti zabilježenih etnografskim zapisima, a zaključava refleksijom u suradnji s drugim čimbenicima odgojno-obrazovnog rada: sustručnjacima, roditeljima i djecom. Ipak, ono nikad ne završava, već je riječ o ponavljajućem krugu koji je preduvjet i temelj odluka praktičnog djelovanja (Slunjski, 2001: 39). Dokumentiranje djece je sustavni proces koji ima različite funkcije: omogućuje bolje razumijevanje djetetovih aktivnosti, a time i pružanje kvalitetnije potpore njegovom razvoju na različite načine (Vujičić, 2015). Naime, slušanje djeteta podrazumijeva davanje prilike djetetu da svoja razmišljanja iskaže različitim sredstvima: verbalnim, neverbalnim, materijalnim i neopipljivim, što uključuje i glazbu. Prikupljanjem etnografskih zapisa, odgajatelj proces učenja i istraživanja čini vidljivim (Vujičić, 2015: 6). Westlake (2015)

naglašava da, kada je riječ o glazbenom odgoju i obrazovanju, potrebno je omogućiti da se proces učenja čuje. Wendell (2013) navodi primjere glazbene dokumentacije koju je moguće koristiti u projektnom učenju djece, pristupajući mu iz Reggio koncepcije:

- Snimljen performans djeteta dok svira na instrumentima ili pjeva
- Spontana glazbena interpretacija specifičnog glazbenog djela
- Originalna glazbena kompozicija
- Dramska igra sa glazbenim zvučnim efektima
- Vokalna ili instrumentalna improvizacija djeteta.

Dakle, značajna uloga odgajatelja je vođenje dokumentacije: bilježenje onoga što se odvija u skupini putem video, foto i audio zapisa, transkripata, grafičkih prikaza, trodimenzionalnih radova, osobnih i dječjih dnevnika i drugih tehnika, ovisno o dostupnosti, a u svrhu razvoja osjetljivosti odraslog na razmišljanje djeteta (Slunjski, 2001). Kada odgajatelj stvori dokumentaciju na temelju etnografskih zapisa, što čini u suradnji s drugim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa, on može otkriti, a potom i uvažiti djetetove ideje, načine razmišljanja, interese, stupnjeve razvoja u funkciji budućih planiranja. Na temelju iste, osigurava resurse i stvara daljnje provokacije za učenje, a pri tome dokumentacija postaje sredstvo koje osigurava djetetu lakše komuniciranje vlastitih misli i ideja s drugima, omogućuje diskusije u svrhu suradničkog učenja, osigurava da se dijete osjeća uvaženo, podsjeća ga na početne ideje i značajne momente procesa te pruža temelje suradnje s ustanove i roditelja (Slunjski, 2001: 40). Naime, prikupljeni dokumenti mogu biti prikazani na računalu ili putem uređaja za reprodukciju zvukova u vrtiću, što omogućuje stručnjacima, roditeljima i djeci konstruktivno komentiranje, analiziranje i davanje ohrabrenja za daljnja iskustva. Iako je često riječ o dokumentima koji su količinski „veći“, moguće ih je poslati roditeljima kroz pristupačnu tehnologiju poput Dropbox-a: „*Baš kao što djetetov crtež može biti obješen na obiteljskom frižideru, djetetov glazbeni performans može biti prikazan na obiteljskom računalu ili slušan u autu*“¹³ (Wendell, 2013: 7). Roditelj pomoću takve dokumentacije može bolje razumjeti odgojno-obrazovni proces u kojem dijete sudjeluje, što doprinosi oblikovanju realnih roditeljskih očekivanja (Vidačić Maraš, 2015). Pri tome, kod prosuđivanja dječjih radova, valja im pristupati individualno, iz pozicije postojećih kompetencija i sposobnosti pojedinog djeteta. Glazbeni radovi djece, često su procjenjivani znatno strože no što su, primjerice, likovni uradci. Wendell (2013: 7) navedeno objašnjava citirajući Fox (1991: 42):

¹³ Prijevod autorice rada.

„Kada etiketiramo dvogodišnjaka kao 'umjetnika', ne očekujemo da dijete slika pejzaže i oblikuje velike skulpture; umjesto toga, mi uvažavamo fizičke zahtjeve kontroliranja pastela i stvaranje linija i krugova, nama poznatih kao škrabotina (...). Na isti način, identificiranje dvogodišnjaka kao glazbenika ne bi smjelo biti temeljeno na očekivanjima prerane demonstracije glazbenog ponašanja odraslih“.

Osim u svrhu osvrta na postojeće i projiciranja daljnjih projektnih aktivnosti, dokumentacija je značajna za odgajatelja jer materijalizira skriveni kurikulum ustanove, odnosno odnose i vrijednosti odraslih čini vidljivima (Vidačić Maraš, 2015). Kada je riječ o glazbenim aktivnostima djece, postoji nekoliko situacija koje odgajatelj lako može previdjeti. Dijete svoj glazbeni doživljaj često izražava spontanima reakcijama pokretom, pjevanjem ili verbalno. U tim situacijama spontane reakcije često predstavljaju stvaralački izraz djeteta koji odrasli ne prepoznaju, a nerijetko i ispravljaju, primjerice, upozoravanjem da pjeva pogrešan tekst (Bačlija Sušić, 2022). Dodatno, u želji poticanja budućeg akademskog uspjeha djeteta, fokus sadržaja projektnog učenja često postaju matematičke, istraživačke i predčitačke aktivnosti, uz zanemarivanje benefita glazbenog odgoja i obrazovanja (Bačlija Sušić, 2022: 2). Dokumentiranje omogućuje odgajatelju da postane svjestan svojeg djelovanja koje se razilazi od osobnih uvjerenja i stavova, da uvidi specifičnosti kulture, osobne slike o djetetu, odnosa i interakcija, a ponovno u cilju unaprjeđenja prakse. Takve svakodnevne refleksije i samorefleksije odgajatelja osiguravaju kvalitetu odgojno-obrazovnog rada (Kovačić i sur., 2022). Stoga, dokumentacija odgajatelju služi kao temelj analize vlastitih intervencija, podupire praćenje učenja djece, postaje temelj razumijevanja neposrednog rada i osobne uloge u odgojno-obrazovnom procesu te polazišna točka profesionalnog razvoja (Vidačić Maraš, 2015).

Etnografske zapise moguće je prikupiti raznolikim alatima. Svaki od njih ima određene prednosti i nedostatke, koje odgajatelj treba poznavati, kako bi mogao odabrati optimalan (Taloš Lopar, i Martić, 2015). Dok se u općoj pedagoškoj literaturi među najčešćim zapisima izdvajaju fotografije, audio i video snimke, transkripti razgovora, anegdotske bilješke, zapisnici, grafičke reprezentacije odraslih i djece, značajno je naglasiti da oni sami po sebi nisu dokumentacija: preduvjet dokumentacije je da omogućuje objašnjenje, a ne tek prikaz (Vidačić Maraš, 2015). Fotografija je jednostavna za obradu i omogućuje prikaz ključnih trenutaka s vremenske udaljenosti, ali da bi pokazala tijek odgojno-obrazovnog procesa, njeno bilježenje mora biti procesno (Taloš Lopar, i Martić, 2015). Suprotno tome videodokumentacija daje sveobuhvatniju, a time i objektivniju sliku, ali njena obrada iziskuje

više vremena (Taloš Lopar, i Martić, 2015: 15). Transkripti onemogućuju razumijevanje neverbalnih aspekata i nisu pogodni za grupne dinamične rasprave, ali prikazuju kvalitetno i detaljno svjedočanstvo razmjene ideja i iznošenja misli (Taloš Lopar, i Martić, 2015: 15), dok su anegdotske bilješke, zapisnici i grafičke reprezentacije obilježeni subjektivnim stavom, iako njihova obrada i prikupljanje traje relativno kratko. Kada je riječ o području glazbe, uz tradicionalne audio-vizualne oblike dokumentiranja, postoji niz mogućnosti bilježenja dječjih glazbenih radova u svrhu razumijevanja djetetovog učenja. Većina njih danas je cjenovno prihvatljivija i lakše nabavljiva, a tek neki primjeri su bilježenje mobilnim uređajima te elektroničkim sintesajzerima s mogućnošću snimanja i povezivanja na računalo ili računalne programe i aplikacije (Wendell, 2013).

Neovisno o obliku dokumentacije koji odgajatelj izabere, nužno je da ju stvara s objektivne pozicije, tumačeći ju u suradnji s drugima u reflektivnom ozračju (Taloš Lopar, i Martić, 2015). To omogućuje razumijevanje situacije ili specifičnog aspekta iz različitih perspektiva, što omogućuje širu sliku i nova rješenja (Brajković, i Gotlin, 2015). Suradnja sa drugim stručnjacima, ali i djecom koja su središte odgojno-obrazovnog procesa te njihovim obiteljima prilikom analize etnografskih zapisa, omogućuje pozitivnu promjenu odgojno-obrazovne prakse, što je nužnost i potreba tako dinamičnog procesa.

6. PRIKAZ GLAZBENIH PROJEKATA U VRTIĆIMA

„U proteklih dvanaest godina svjedočim mnogim kvalitetnim i inspirativnim projektima kojima odgajatelji, ravnatelji, psiholozi, pedagozi i ostali sudionici odgojno-obrazovnog procesa diljem Hrvatske osnažuju vrijednost umjetničko kurikuluma potičući djecu da se okušaju u svim umjetničkim područjima. Nesumnjivo je da pristup odgoju kroz umjetnosti, odnosi veliku radost ne samo djeci već i svima odraslima koji su u njega uključeni jer biti sudionikom dječjeg stvaralačkog procesa znači svjedočiti nečemu veličanstvenom, svjedočiti izvornoj snazi umjetnosti koja nastaje iz autentične osobnosti još nedodirnutu onime što i kako bi trebalo. To je cilj do kojeg odrasli umjetnik pokušava doći kroz cijeli svoj stvaralački vijek. I često ne uspije.“

(Balić Šimrak, 2019: 2-3).

Neki od takvih inspirativnih projekata iz područja glazbe, bit će prikazani i analizirani u nastavku. Zbog prirode ovog rada izdvojeno je tek pet projekata iz vrtića diljem Hrvatske, čiji je proces prikazan u časopisu *Dijete, vrtić, obitelj* ili na mrežnim stranicama vrtića. Odabir projekata vršen je pretraživanjem Interneta. Uz navedene, na temelju kriterija visoke kvalitete, odabran je i set glazbenih aktivnosti projekta *P.L.A.Y. School* iz Sjedinjenih Američkih Država.

6.1. Projekt *Maštamo, stvaramo, otkrivamo glazbu*

Projekt *Maštamo, stvaramo, otkrivamo glazbu* proveo se u mješovitoj skupini *Svrdonice* dječjeg vrtića Konavle, čiji su polaznici djeca u dobi od tri do šest godina. Projekt se provodio tijekom cijele pedagoške godine u sklopu posebnog glazbenog programa. Odgajateljice Jelena Kulišić i Marija Mihatović tijekom projekta prikazale su u 103 broju časopisa *Dijete, vrtić, obitelj*, objavljenom 2022. godine.

Na početku projekta odgajateljice su postavile cilj: *„potaknuti kreativnost kroz glazbu, pri čemu se mogu razviti i sljedeće kompetencije kod djece: uspostavljanje socijalnih kontakata, sposobnost iznošenja vlastitih ideja i ostvarivanje u različitim aktivnostima, prepoznavanje svojih interesa, razvoj radoznalosti i znatiželje“* (Kulišić, i Mihatović, 2022: 23). Iz definiranog cilja moguće je zaključiti kako su odgajateljice pristupale projektu fleksibilno, otvoreno za moguće promjene, ovisno o interesima i potrebama djece. Također, vidljivo je da je polazište projektnog rada bila integrativnost područja razvoja djeteta, odnosno holistički pristup cjelokupnom razvoju, uz uvažavanje glazbe kao područja učenja značajnog zbog

funkcija glazbenog odgoja. Projekt je započeo na temelju dječje inicijative, a uz pomoć odgajateljica: s obzirom na psihosocijalne karakteristike skupine u kojoj se nalaze djeca različitih govornih područja, interes djece za pjesmom *Bratec Martin*, odgajateljice su poduprle nudeći djeci njene obrade na jezicima koje razumiju sva upisana djeca¹⁴. Iz navedenog je vidljivo da su odgajatelji prepoznali potencijal glazbe za ostvarivanjem osjećaja socijalne uključenosti i prihvaćenosti, odnosno pozitivnog utjecaja glazbe na socio-emocionalni razvoj djeteta. Kulišić i Mihatović (2022: 23) ističu kako su djeca, potom, vlastitom inicijativnom osmislila prepjev pjesme na lokalni dijalekt. Osim osiguravanja autonomije učenja, odgajateljice su dokumentiranjem prepjeva uvažile dječju inicijativu i doprinijele njihovoj motivaciji, pokazujući im da su važni i da ih cijene. Dodatno, ali ne i manje značajno, time je djeci omogućeno kreativno stvaralaštvo koje je važan aspekt glazbenog odgoja, a dodatno, potaknuto je povezivanje s lokalnom zajednicom, odnosno njegovanje i uvažavanje kulture podneblja, koje je zajedničko svim polaznicima skupine. Uz činjenicu da su projektom djeca potaknuta na kreativno izražavanje različitim oblicima poput stihova, rima i različitih glazbenih kompozicija, značajno je da je projektom omogućeno dobivanje iskustava od strane stručnjaka različitih profila. Naime, u sklopu projekta organizirano je gostovanje glazbenika koji je djecu upoznao s tradicionalnim glazbalima tog kraja, ali možda još značajnije i gostovanje učenika glazbene škole. Iako odgajateljice to ne navode izrijekom, gostovanje učenika omogućilo je djeci vizualizaciju poruke da se do razvijenih glazbenih sposobnosti dolazi trudom i da to nije rezervirano tek za odrasle, čime je zasigurno doprinijeto motivaciji one djece koja pokazuju afinitete prema sviranju. Uz gostovanja u skupini, odgajateljice su organizirale i učenje djece izvan ustanove i to na koncert simfonijskog orkestra¹⁵ i u Etnografski muzej, u kojem su djeca proširila iskustva stečena u instituciji, prilikom izrade tradicionalnih instrumenata. Značajno je da je i prilikom izvaninstitucionalnog učenja, djeci osigurano neposredno iskustvo: „*Djeca su se okušala u dirigiranju, kao pravi dirigenti*“ (Kulišić, i Mihatović, 2022: 24). Kada se promišljaju glazbeni sadržaji u funkciji razvijanja glazbenog ukusa djece, važno je uočiti kako su djeca radom na projektu upoznata s različitim vrstama glazbe: tradicijskom, klasičnom, hip-hopom, rap-om. Odgajateljice potvrđuju kako je navedeno pozitivno utjecalo na motivaciju djece za kreativnim izražavanjem: „*Djeca su svakodnevno smišljala rime i 'repala' uz glazbene matrice*“ (Kulišić, i Mihatović, 2022: 25).

¹⁴ Talijanski, slovački, francuski i engleski.

¹⁵ Habuš Rončević (2006) ističe važnost odlazaka na koncerte. Vidjeti poglavlje 5.2. *Metodičke smjernice: razvoj dječjih projekata*

Radom na projektu podržana je integracija područja učenja, što je značajni aspekt rada na projektu, neovisno o kojem se pristupu radilo. Naime, književnost i medijska kultura integrirane su kroz istraživanje glazbe kroz poeziju i prozu te gostovanjem lutkarske predstave, a s obzirom na interaktivno sudjelovanje djece, ista je poduprla razvoj govora. Područje glazbe integrirano je s likovnom umjetnošću kroz aktivnosti izrade instrumenata i izražavanja glazbe slikanjem. Integracija istraživačkog područja omogućena je povezivanjem glazbene umjetnosti i enciklopedija na središnje projektne teme, a integracija pokreta kroz plesanje uz glazbu. Glazba je integrirana i u sva događanja u skupini: „*Rođenje sestre inspiriralo je djevojčicu S.L. da promijeni tekstu u svojoj najdražoj pjesmi 'Ankina lutka'. ('Dobila je Sara sestru, Elena se zove. Manje plače, više spava, Saru boli glava (...))*“ (Kulišić, i Mihatović, 2022: 25), što ujedno sugerira na njegovanje dječje spontane reakcije na pjesmu, kao kreativnog izričaja¹⁶. Još jedno obilježje projekta je da je njime podržana partnerska suradnja s roditeljima, na više načina. Tek neki su zajednička radionica izrade instrumenata za glazbeni centar i gostovanje roditelja glazbenika u neposrednom radu skupine, predstavljanjem vlastitog djelovanja. Iako odgajateljice i autorice članka ne navode mnogo informacija o organizaciji glazbenog centra, vidljivo je da su u njega uvrstile instrumente iz različitih kultura, zamolivši roditelje za donošenje instrumenata sa svojih putovanja. Provedeni projekt potvrđuje značaj koji dokumentiranje glazbenih izričaja djece predstavlja za njih same: „...često tražeći da dokumentiraju videozapisima i fotografijama“ (Kulišić, i Mihatović, 2022: 23). Osim audiovizualnim oblicima, odgajateljice su projekt dokumentirale i transkriptima dječjih razgovora i bilježenjem izjava: „*Marina kaže: Neka rima bude miki-piki, ne voli kikiriki niti bombon Kiki.*“¹⁷ (Kulišić, i Mihatović, 2022: 24). Po završetku projekta, djeca su sve glazbene kompozicije i druge oblike stvaralaštva prikazala svojim obiteljima na završnoj svečanosti. Odgajateljice procjenjuju da je cilj projekta ostvaren, a dodatno naglašavaju istraživačku ulogu odgajatelja u dječjem projektom učenju: „*aktivnosti projekta (...) pomogle su odgajateljicama u boljem razumijevanju kompetencija djece i drugačijeg definiranja vlastite uloge u poticanju njihova stvaralaštva.*“ (Kulišić, i Mihatović, 2022: 25).

¹⁶ Vidjeti poglavlje 5.3. *Dokumentiranje i razvoj kompetencija djece.*

¹⁷ Riječ je o kreativnom izričaju djece, smišljanju rima na matricu koja odgovara hip-hop žanru.

6.2. Projekt *Svijet glazbe u vrtiću*

Početak 2013. godine u mlađoj vrtićkoj skupini područnog objekta DV Žirek iz Velike Gorice započela je provedba projekta nazvanog *Svijet glazbe u vrtiću*¹⁸. U prvoj fazi projekta, odgajateljice Đ. Poljak, M. Brabenec, Ž. Barać i logoped P. Žuvela, postavile su ciljeve: osigurati prisutnost glazbe u vrtićku svakodnevicu, omogućiti aktivan doživljaj zvukova, glazbe i pokreta za djecu te poticati kognitivni i emocionalni razvoj djece, uz razvoj sposobnosti kreativnog izražavanja i stvaranja (Barać, 2013). Navedeno sugerira da je tim odgajatelja i stručnih suradnika prepoznao benefite utjecaja glazbe na cjelovit razvoj djeteta, kao i važnu ulogu glazbenog odgoja u poticanju sposobnosti kreativnog glazbenog izražavanja. Tijekom rada na projektu, posebna je pozornost posvećena prostorno-materijalnoj organizaciji glazbenog centra. Barać (2013) ističe da je glazbeni centar opremljen instrumentima izrađenima od prirodno neoblikovanog materijala, pri čemu je značajno da su u njihovu izradu uključena i djeca, što je zasigurno pozitivno utjecalo na motivaciju djece, ali i na njihovu angažiranost u cjelokupnom projektu. Uz instrumente, opremanje glazbenog centra obilježila je prisutnost slikovnog materijala, knjiga i slikovnica o glazbi (Barać, 2013), čime je osigurana integracija glazbenih sadržaja sa sadržajima drugih područja učenja, a tek kao primjere moguće je navesti književnost i istraživačka područja. Iz projektnog izvještaja objavljenog na mrežnim stranicama vrtića, vidljivo je da su odgajatelji prepoznali svoju ulogu motivatora, implementirajući glazbene igre u svakodnevne aktivnosti. Tek kao neke od primjera glazbenih igara, Barać (2013) navodi: igre s pokretom, plesne igre, ritmičke igre koje obrađuju tempo i dinamiku, igre pamćenja zvukova, njegovog odgonetanja i prepoznavanja. Prethodno spomenuto kreativno izražavanje, odgajatelji su poticali likovnim izražavanjem uz glazbu, izradom instrumenata, sudjelovanjem u glazbenim pričama i drugim oblicima aktivnosti. Kao i u prethodno prikazanom primjeru projekta, lokalna zajednica i obitelji polaznika skupine integrirani su u rad ustanove. Naime, roditelji su tijekom provođenja projekta upoznati s ciljevima i aktivnostima, ali i sa značajnim utjecajima glazbe na cjelovit razvoj djeteta (Barać, 2013). Educiranjem roditelja o benefitima glazbe za dječji razvoj, dan je doprinos i izvaninstitucionalnoj izloženosti glazbe, odnosno proširena je sfera glazbenog odgoja djeteta. Uz navedeno, Barać (2013) ističe da su roditelji sudjelovali u neposrednom radu skupine demonstracijom sviranja, pjevanja ili izvođenja specifičnih plesova, a u konačnici, planirano je i zajedničko druženje vrtića i obitelji, prilikom prezentacije projektnog učenja. Lokalna zajednica u projekt je uključena kroz povezivanje s glazbenicima iz

¹⁸ Izvještaj projekta potpisuje Đ. Barać pod nazivom *Projekt „Svijet glazbe u vrtiću“*, a dostupan je na mrežnim stranicama DV Žirek: https://www.dv-zirek.hr/novosti_detaljno.asp?page=51.

neposrednog društvenog okruženja, pri čemu su odgajateljice osigurale raznolika neposredna iskustva glazbe kroz pozivanje glazbenika koji sviraju različite instrumente: trubača, harmonikaša, violončelistice, zbora, solo pjevača, violinistice, flautistice i drugih. Kao što je prethodno prikazan projekt uvažio različite žanrove pri građenju dječjeg estetskog ukusa, tako je osiguravanje različitih profila glazbenika omogućio djeci širok spektar melodijskih izričaja, a poznavanje širokog spektra mogućnosti daje temelje kreativnom stvaranju. Navedeno potvrđuje Barać (2013), ističući da je posjet glazbenika potaknuo dječju maštu, a time i inspirirao glazbeno stvaralaštvo djece. U trenutku pisanja izvještaja, odgajateljice projekt ocjenjuju uspješnim posljedično činjenici da djeca radom na istom pokazuju inicijativu u glazbenim igrama te samopouzdanje u nastupima pred drugima (Barać, 2013). Naročito je značajno da tijekom trajanja projekta, odgajateljice ističu „*koje će se mogućnosti igre još otvoriti te na koje će nas još puteve glazba odvesti s radošću iščekujemo*“, čime se sugerira da je riječ o fleksibilnoj zajednici stručnjaka koji su otvoreni buduće aktivnosti projicirati na temelju opservacija i analiza dječjeg učenja, stalno razvijajući kurikulum. Izvještaj prikazan na mrežnim stranicama vrtića donosi niz fotografija kao oblika dokumentiranja dječjeg učenja, iz čega je vidljivo dobro socio-emocionalno ozračje: naime djeca na fotografijama pokazuju pozitivne emocije izrazima lica, a atmosfera u skupini je radna te vedra. Kombiniranjem fotografija s opisima dobivenima tekstualnim izvještajem, čitatelj dobiva uvid u neposrednu praksu i specifičnosti glazbenog odgoja koji se provodio u skupini.

6.3. Projekt *DO nam želi dobar dan*

Projekt *DO nam želi dobar dan* proveden je u odgojno-obrazovnoj vrtićkoj skupini *Pčelice* Dječjeg vrtića Cvrčak iz Malog Lošinja. Izvještaj projekta dokumentiran je fotografijama, a prikazan je na mrežnoj stranici vrtića dvc-mali-losinj.hr u rubrici *Vrtićki dnevnik*. Prema spomenutom izvještaju, projekt je započeo u veljači 2021., kada su odgajateljice prepoznale interes djece za aktivnostima pjevanja i sviranja. Iako precizni ciljevi projekta nisu istaknuti, odgajateljice naglašavaju da su se, potaknuti dječjim interesom, odlučili „*što više posvetiti glazbi i to ne samo pjevanjem, nego i sviranjem, slušanjem glazbe i različitih zvukova*“ (DV Cvrčak Mali Lošinj, 2021). Drugim riječima, prvu fazu rada na projektu obilježilo je prepoznavanje dječjih interesa te uobličavanje ciljeva projektnog rada, pri čemu su odgajatelji projektu pristupali fleksibilno, projicirajući daljnji tijek aktivnosti dječjim potrebama i interesima. U prvoj fazi, odgajatelji su prikupljali materijale koji bi omogućili djeci učenje i istraživanje te su oformili glazbeni centar, što potvrđuje prepoznavanje značaja prostorno-materijalne organizacije za projektno učenje djeteta rane i predškolske dobi. Kao i u ranijim

primjerima, iz izvještaja projekta moguće je saznati da su djeca sudjelovala u opremanju glazbenog centra, izradom instrumenata od didaktički neoblikovanog materijala. Uz instrumente koje su izradila djeca i odgajateljice, osiguran je i realan, pravi instrument: električni sintesajzer, što je značajno jer neposredno ili realno iskustvo u najznačajnijoj mjeri utječe na motivaciju djece, osiguravajući svrhovitost manipuliranja danim materijalom. Odgajateljice su uvažile potrebu multisenzoričnog okruženja za učenje djece, s obzirom na kriterij dobi, stoga su centar obogatile i vizualnim materijalom, ali i interaktivnim materijalima poput notnih zapisa djeci omiljenih pjesama, kojima su osigurale samostalnost djece u baratanju poticajima. Prema Slunjski (2001) mogućnost samostalnog korištenja materijala značajan je kriterij kvalitete poticaja. Glazbene igre korištene su u različite svrhe tijekom projektnog učenja: tek kao primjer, djeca su provodila improvizacije i nastupe kojima su razvijala samopouzdanje, ali i glazbenu kreativnost, igrala su zvučni memory u cilju razvoja slušne percepcije te razvoja strpljenja, pažnje i čekanja na red uz poštivanje pravila i dr. Značajno je da odgajateljice ističu prepoznavanje dječje inicijative u organiziranju glazbenih igara, čime se poticalo djecu na samostalnost u glazbenom izričaju, ali i razvoj organizacijskih i suradničkih vještina kroz pripremanje nastupa, što je zapravo i bit samog projekta: razvoj cjeloživotnih navika i stavova prema učenju, razvoj kompetencija za život te poticanje samostalnosti. Uz integraciju različitih područja učenja, od kojih odgajateljice u izvještaju ističu tek neka poput likovnog, književnosti, kineziološkog područja, interes djece doprinio je integraciji istraživačkog područja. Naime, djeca su samostalno isprobavala i provjeravala svoje ideje u eksperimentima putovanja zvuka, vibrirajuće žlice¹⁹, glazbene čaše²⁰ i glasni radio²¹. Značajno je da su, pri tome, uvažene metodičke smjernice za provedbu projekata, stoga su djeca samostalno bilježila, davala pretpostavke, provjeravala, zaključivala, klasificirala i provodila niz misaonih aktivnosti, u kojima je uloga odgajatelja bila podržati njihovo istraživanje, usmjeravajući poticajnim i otvorenim pitanjima, a po potrebi, ulaziti u ulogu suigrača. Navedenim se sugerira kako je integracija područja djetetu prirodna, što potvrđuje značajan položaj glazbe u svakodnevnom životu. Odgajateljice zaključuju da je projekt doprinio razvoju sposobnosti uočavanja elemenata u glazbi i to precizno tona, visine, jačine, tempa i dinamike, a njegovu uspješnost u kontekstu razvoja glazbenih sposobnosti vide posljedično poticanju izražavanja sviranjem i pjevanjem, usklađivanju glazbe i pokreta te razvoju slušne percepcije kroz pamćenje notnih zapisa. Iako je svrha projekta bio razvoj

¹⁹ Istraživanje utjecaja vibracija zvuka na pomicanje predmeta.

²⁰ Istraživanje stvaranja zvukova različitih visina pomicanjem prsta po čašama s različitim količinama vode.

²¹ Istraživanje utječe li glasnoća zvuka na micanje rastresitih materijala.

glazbenih sposobnosti, odgajateljice su prepoznale te naglasile ulogu glazbe u socio-emocionalnom razvoju djece, a time i skupine: „*aktivnosti su ojačale osjećaj sigurnosti, zadovoljstva, veselja i pozitivne atmosfere u našoj skupini*“ (DV Cvrčak Mali Lošinj, 2021).

6.4. Dva projekta istraživanja zvuka

Odgajateljica Marica Milčec u dvobroju 23 i 24 časopisa *Dijete, vrtić, obitelj* objavljenom 2000. godine daje primjer projekta provedenog u starijoj odgojno-obrazovnoj skupini DV Bukovac iz Zagreba. Ono što je projektu specifično jest porijeklo teme. Naime, za razliku od prethodno prikazanih projekata, projekt *Zvuk* nije iniciran interesom djece, već potrebom uočenom od strane odgajatelja, što odgovara mogućnosti pokretanja projekta prema pristupu Katz i Chard²², u kojoj odgajatelj izabere i najavi temu. Milčec (2000) ističe kako je skupina sedmogodišnjaka u vrijeme popodnevnog odmora organizirala različite aktivnosti, čije karakteristike nisu odgovarale potrebama mlađe djece za poslijepodnevnim odmorom, naime aktivnosti djece bile su bučne. Kako bi osigurali mirne aktivnosti starije djece, odgajatelji su željeli osvijestiti kod starije djece što je to zvuk, čime je postavljen cilj projektnog učenja. Močibob i Vadnov (2013) u 73 broju časopisa *Dijete, vrtić, obitelj* prikazuju projekt srodnog naziva *Istraživanje zvuka* provedenog u DV Tičići iz Novigrada. Za razliku od projekta iz DV Bukovac, projekt koji prikazuju Močibob i Vadnov (2013: 24) započinje na temelju interesa skupine djece koja su započela istraživanje problema razlike u zvuku tijekom igre u kartonskoj kutiji.

Unatoč razlikama u iniciranju, oba su se projekta nastavila na temelju spoznaja, potreba i interesa djece, ali s otkrivanjem različitih aspekata problema istraživanja, kao i različitim tijekom, što potvrđuje tezu rada da ne postoje dva ista projekta. Milčec (2000) prikazuje kako je istraživanje zvuka postupno transformirano u istraživanje glazbe, što se nije dogodilo u projektu koji prikazuju Močibob i Vadnov (2013), iako je i on imao doticaja s glazbenim sadržajima. Djeca iz DV Bukovac su, naime, najprije istraživala zvuk, započevši istraživanjem tišine, a potom zvukova opipljivih predmeta iz okruženja poput plastične boce. Uloga odgajatelja u prvoj fazi bila je nuditi djeci poticaje kojima će poticati daljnje istraživanje djece te osigurati bogaćenje spoznaja, stoga odgajatelji ubrzo djeci nude stetoskop kojim mogu istražiti i „skrivenne“ zvukove. Pri tome, odgajateljica je osiguravala samostalnost djece: ona nudi materijale, ali djeca pretpostavljaju, zaključuju i provode istraživanje, raspravljajući i razmjenjujući mišljenja u suradničkom učenju, što odgajateljica bilježi

²² Prikazanom trećim poglavljem ovog rada.

fotografijom i izjavama (Milčec, 2000: 37). Močibob i Vadnov (2013) također naglašavaju važnost uloge dokumentiranja aktivnosti djece. Ona je značajna za daljnje projiciranje aktivnosti te odgajatelju potrebna za razumijevanje djetetovih znanja, analizu prikupljenih materijala te razmjenu mišljenja s drugim suradnicima, ali još više, ona je značajna za djecu. Naime, u projektu DV Tičići, ona je omogućila zajedničko suradničko učenje djece, što su prepoznala i djeca kada tijekom pregledavanja snimki izgovaraju: „*Sreća da si teta sve to snimila jer inače ne bi se sjećali kako smo prije mislili i šta smo rekli.*“ (Močibob, i Vadnov, 2013: 24). Uz tradicionalne oblike dokumentiranja, oba projekta imaju zajedničko korištenje audio snimki, što je važno za područje učenja glazbe i istraživanja zvuka, u svrhu razvoja glazbenih kompetencija²³. Milčec (2000) naglašava da su prvo odgajatelji, a onda i djeca, snimali zvukove te ih zajedno preslušavali za vrijeme projektnog učenja, čime sugerira da je prepoznata široka mogućnost, kao i potreba, dokumentiranja zvukova. U trenutku kada istraživanje zvuka prelazi u istraživanje glazbe, odgajatelji organiziraju posjet opernog pjevača, što djeci omogućuje povezivanje zvuka s glazbom, kao i implementaciju lokalne zajednice u institucionalni kontekst. U trenutku kada je operni pjevač djeci skicirao shemu grla i pozicionirao glasne žice u njemu, djeca su mogla uočiti povezanost žica u grlu sa žicama u instrumentima, što je bio trenutak proširenja postojećih spoznaja o glasu, instrumentima i drugim područjima glazbe, odnosno trenutak transformacije projekta iz istraživanja zvuka u istraživanje glazbe. Iako se ne navodi izrijekom, otkrivanje povezanosti stvaranja glasa i glazbenih aktivnosti poput pjevanja, zasigurno doprinose razvoju dječjih glazbenih sposobnosti jer osiguravaju razumijevanje nevidljivih procesa u stvaranju zvuka. I u nastavku projekta iz DV Bukovac, odgajatelji su preuzeli ulogu obogaćivanja dječjeg istraživanja umrežavanjem s lokalnom zajednicom, na način da su organizirali gostovanje tamburaškog sastava. Oni su, također, osigurali da se u projektno učenje uključe i roditelji, naročito prilikom opremanja glazbenog centra. Osim izrađenim instrumentima, glazbeni centar opremljen je i stvarnim instrumentima u glazbenom centru, kojima je potaknuto dječje stvaranje glazbe (Milčec, 2000: 38). Istraživanje zvuka djece iz DV Tičići iz Novigrada nije obilježio značajan transformacijski trenutak u kojem istraživanje zvuka prelazi u istraživanje glazbe, ali je glazba bila područje cjelovito integrirano u istraživačke aktivnosti. Naime, istraživanje zvuka potiče djecu na ispitivanje može li glazba pomaknuti gumice naslagane na grafoskop, što potiče djecu na istraživanje glasnoće pjesme (Močibob, i Vadnov, 2013). Također, u trenutku kada djeca ne uspiju pomoću uređaja za reprodukciju postići pomicanje

²³ Vidjeti poglavlje 5.3.

predmeta kombiniranjem glasnoće, djevojčica predlaže da zajedno pjevaju ili plešu uz glazbu, što djeca i čine (Močibob, i Vadnov, 2013: 25). Spontano, u potrazi za rješenjem istraživačkog problema, djevojčica kombinira zvukove različitih predmeta, a ritam nastale melodije grafički zapisuje te naknadno izvodi (Močibob, i Vadnov, 2013: 25). Značajno je, stoga, da je glazba sastavnica svih područja učenja i dječjeg života, a njeno istraživanje i izražavanje nije ograničeno isključivo na projekte koji su započeti zbog njenih umjetničkih funkcija. Također, izražavanje i stvaranje glazbe javljaju se neovisno o stupnju organizacije pojedine aktivnosti.

Važno je još naglasiti da je prikaz projekta *Zvuk iz DV Bukovca* ukazao na mogućnosti implementacije nekih značajnih metodičkih smjernica u cilju poticanja razvoja glazbenih sposobnosti djece: primjerice, integraciju različitih područja učenja slušanjem glazbe *Mali muzički zoo*, praćenim likovnim izrazom na temu boja u glazbi, zatim ponudom manjih instrumenata djeci koja šakom ne mogu obuhvatiti vrat instrumenta te puštanjem audio snimke muziciranja djece u prostoru hodnika ustanove u svrhu poticanja daljnjeg bavljenja glazbom te razvoja osjećaja prihvaćanja i ponosa kod djece (Milčec, 2000). Osim dosad prikazanih kvalitetnih obilježja ovih projektnih radova, značajno je da Močibob, i Vadnov (2013) kontinuirano provode zajedničku refleksiju odraslih, ali i odraslih i djece, dok po završetku projekta *Zvuk* odgajatelji organiziraju predstavljanje projekta na stručnom aktivu (Milčec, 2000), čime je osigurana razmjena mišljenja i buduće unaprjeđenje prakse na temelju šire, objektivne slike, dobivene razmjenom mišljenja stručnjaka, što je temelj kvalitetnog projektnog rada.

6.5. Projektno učenje u organizaciji P.L.A.Y. SCHOOL

2005. godine u Philadelphiji, u Sjedinjenim Američkim Državama, Karen Chayot i Kathy Goldenberg osnovale su neprofitnu organizaciju naziva P.L.A.Y School²⁴, koncipiranu kao edukacijsku zajednicu za djecu u dobi od 27 mjeseci do 5 godina, njihove roditelje i odgajatelje. Organizacija je inspirirana Reggio projektom pristupom²⁵, stoga je 2011. godine započela suradnju s glazbenim pedagoginjama Alison Reynolds i Kerry Filsinger, koje su po završetku tečaja Instituta Reggio Emilia u Italiji, željele provesti istraživanje o mogućnostima aktivnog muziciranja kroz glazbene interakcije odraslih i djece upravo u Reggio pristupu

²⁴ Naziv je akronim koji označava eng. *Partners in Learning About You (Partneri u učenju o tebi)*, a slova tvore eng. riječ „play“ (igra), čime se sugerira da je igra prirodni oblik učenja djeteta (Westlake, 2015).

²⁵ Informacije o radu organizacije dostupne su na mrežnoj stranici Project P.L.A.Y. School, na mrežnoj stranici: <https://www.projectplayschool.org/>

projektnom učenju (Westlake, 2015)²⁶. Suradnja se nastavila i u nadolazećim godinama, čemu svjedoči Emily A. Westlake koja 2015. godine glavne značajke tog projektnog rada prikazuje u svom diplomskom radu, objavljenom na stranicama Sveučilišta Temple, u svrhu stjecanja titule magistre glazbene pedagogije. Zbog opsega provedenog glazbenog projekta, prikazanog u radu *Su-konstruiranje glazbe u predškoli nadahnutoj Reggio*²⁷, u nastavku će biti prikazane tek neke aktivnosti koje su vođene tijekom rada na projektu.

Kao što je u trećem poglavlju rada naglašeno, projekt u Reggio pristupu započinje i teče vođen interesom djece. U slučaju koji prikazuje Westlake (2015), tijekom svakodnevnog boravka s djecom, ona i matična odgajateljica uočavaju da velik broj djece voli animirani film *Ledeno kraljevstvo*: djeca često pjevaju pjesme bez vanjskog poticaja, stoga donose CD s pjesmama *Puštam sve* i *Snjegovića sa mnom gradi*. Odgajateljev poticaj dječjeg interesa u obliku CD-a motivira nekoliko djece na simboličku igru, u kojoj glume scene iz animiranog filma. Pri tome, djeca u igri pjevaju i plešu uz glazbu, prebacujući pokrivače preko ramena, uživljavajući se u lik protagonistice (Westlake, 2015: 60). Dokumentirajući aktivnosti koje djeca provode, Westlake i odgajateljica uočavaju da djeca pjesmu izražavaju na različite načine. Dok jedni oživljavaju scene filma i stihove pjesme te na stihove „*Dok dosadno kuca sat/ tik-tak-tik-tak*“ liježu na pod i imitiraju zvukove kucanja jezikom, drugi sjede pored uređaja za reproduciranje i tiho, gotovo nečujno pjevuše (Westlake, 2015: 61). Iako iz prikaza nije jasno kako su i jesu li se aktivnosti nastavile, jasno je da je njihovo dokumentiranje omogućilo odgajateljima da uvide načine i specifičnosti dječjeg učenja i izražavanja, što u nastavku podržava mogućnost individualnog pristupa u planiranju poticaja. U suprotnom, izostankom dokumentiranja, odgajatelji možda ne bi imali priliku uočiti djevojčicu koja pjevuši nečujno, gotovo isključivo za samu sebe. Dodatno, Westlake (2015: 65) zaključuje da je popularna kultura značajna motivacija za sudjelovanje djece u aktivnostima pjevanja, pri čemu su djeca samostalna, što odgajateljima omogućuje uvid u trenutni razvoj sposobnosti pjevanja. Autorica naglašava prilikom opserviranja dječjih glazbenih sposobnosti potaknutih popularnom kulturom, odgajatelj treba uvažiti moguć utjecaj glazbenog modela na izričaj: u slučaju pjevanja pjesama iz *Ledenog kraljevstva*, djeca su pjevala prsno pod utjecajem stila pjevačice koja izvodi pjesme sa CD-a (Westlake, 2015: 65). Navedeno sugerira i na dodatnu ulogu odgajatelja, a ona je briga o vokalnom zdravlju djece.

²⁶ Rezultati istraživanja istaknuti su u prethodnom poglavlju ovog rada.

²⁷ Prijevod autorice rada. Originalan naziv glasi Co-constructing Music in a Reggio-inspired Preschool. Rad je objavljen na mrežnim stranicama Sveučilišta Temple te je dostupan na <https://scholarshare.temple.edu/bitstream/handle/20.500.12613/4028/TETDEDXWestlake-temple-0225M-12126.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Drugi primjer aktivnosti koje Westlake (2015: 61) prikazuje potvrđuje kompetenciju djeteta rane i predškolske dobi za samoorganizaciju glazbene igre. Naime, jedna se djevojčica igrala novim glazbenim kutijama. Iz kutija je, po završetku dječje pjesme, iskočila plišana igračka, a djevojčica je tijekom igranja tiho pjevušila pjesmu koja je svirala. Druga djevojčica, koja je tu aktivnost vidjela, osmislila je igru u kojoj se obje skrivaju u velikoj kutiji koja se nalazila u prostoru, dok odgajateljica pjeva pjesmu. U trenutku kada odgajateljica otpjeva zadnju frazu, one trebaju iskočiti iz kutije. Navedeno sugerira da je djevojčica vrlo kompetentno osmislila društvenu igru s pravilima, dok je istovremeno sredstvo manipulacije bila poznata dječja pjesma (Westlake, 2015: 65). U toj je aktivnosti odgajateljica preuzela ulogu suigrača, što je očito iz činjenice da glasom stvara važan element dječje igre, ali i zato što ju djeca navode kako da im pomogne u igri (Westlake, 2015: 62). Uskoro su se u igru uključilo još dvoje djece, što je moguće interpretirati kao posljedicu uključenosti odgajateljice, ali i atraktivnosti igre. Naime, igru je osmislila mašta djeteta, i njima samima bliska. Kako bi potaknula dječje učenje, odgajateljica je nastavila provoditi igru, pjevajući pjesmu, ali umjesto da cijelu otpjeva sama, svoje pjevanje je završila prije zadnjeg stiha, stoga su je izražavanje glazbe pjesmom bilo dječje (Westlake, 2015: 62). Na taj način, uloga odgajatelja i dalje je bila uloga suigrača, ali je postala poticajna za razvoj glazbenih sposobnosti djece. Dokumentiranjem te aktivnosti, Westlake (2015: 65) je identificirala razvoj glazbenih sposobnosti djece: pjevanja, kreativnosti, razumijevanja strukture fraze i sposobnost manipuliranja glazbenim elementima. Prikazana situacija ujedno pokazuje pozitivan utjecaj glazbe na emocionalno stanje djece jer je vidljivo kako su djeca dobro raspoložena, otvorena za prihvaćanje vršnjaka u igru te kako se broj sudionika igre povećava s trajanjem njenog provođenja. Odgajateljica je potaknula djecu na osmišljavanje vlastite pjesme, što su djeca rado prihvatila, čime je autorstvo aktivnosti u potpunosti postalo dječje, a uključilo je i kreativno stvaralaštvo. Pri tome je značajno da su manje skupine djece prisutne u aktivnosti mijenjale pjesmu, prilagođavajući ju svojim interesima, tako da je glazbeno stvaralaštvo individualizirano te je svako dijete imalo priliku provesti ga.

7. ZAKLJUČAK

Glazba je važna sastavnica života djece. Ljubav prema glazbi je u prirodi svakog djeteta, a glazba, gotovo zauzvrat, pruža djetetu brojne benefite za njegov cjelovit razvoj. Zbog toga se u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju javlja u obliku namjerne glazbene obuke, ali i suptilno u različitim sferama i domenama odgoja, obrazovanja i njege. Glazba pozitivno utječe na socio-emocionalan razvoj djece, a odgajateljima je značajna jer doprinosi stvaranju ugodne i poticajne atmosfere u skupini. Ona pozitivno utječe na kognitivni razvoj djeteta, istovremeno olakšavajući njegovo učenje. Pokret, koji je gotovo neodjeljiv od glazbe, značajan je za tjelesni razvoj djeteta, što glazbu čini idealnim poticajem motoričkih aktivnosti. Glazba je sveprisutna, zbog čega je snažno sredstvo integriranog učenja u radu djece na projektima. Upravo je integrirano učenje u projektnom pristupu prirodno učenje djeteta jer obuhvaća sva područja učenja, sve domene razvoja te obiteljski, lokalni i institucionalni kontekst povezuje u cjelinu. Ipak, značaj glazbe nadilazi ulogu pomoćnog sredstva. Ona je važna jer pruža radost, omogućuje kreativno izražavanje, razvija estetski ukus, pa je cilj i svrha samoj sebi. Rad djece na projektima moguće je organizirati prema različitim modelima, ali svima je zajednička aktivna uloga djeteta u razvoju specifičnih i cjeloživotnih kompetencija, vještina i znanja te vršnjačka suradnja u igri kao prirodnom obliku istraživanja svijeta. Projektno učenje temeljeno na adekvatnim pedagoškim postupcima put je glazbenog odgoja i obrazovanja, koji u predškolskoj dobi imaju funkciju promoviranja radosti, poticanja interesa za glazbenim aktivnostima i razvoja glazbenih sposobnosti, uključujući sposobnost kreativnog glazbenog izražavanja različitim medijima. S obzirom na specifičnosti područja glazbe, koje počiva na određenim pravilima, a čije se sposobnosti i kompetencije razvijaju prema hijerarhijskoj strukturi koja zahtjeva vremenski kontinuitet i podrazumijeva isprepletenost glazbenih domena, odgajatelj treba postaviti ciljeve glazbenog odgoja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. To je prva faza projektnog rada i prva uloga odgajatelja, nakon odabira teme, što vrši u suradnji s djecom. Dijete je u projektnom učenju središte procesa osobnog razvoja i učenja, stoga će dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa i analiziranje zabilježenog u suradnji s drugim stručnjacima i obiteljima djece, omogućiti odgajatelju postavljanje ciljeva na temelju postojećih glazbenih sposobnosti djeteta, a u zoni njegovog proksimalnog razvoja, kao i projiciranje daljnjih aktivnosti, od kojih je poseban značaj dan glazbenim igrama. Glazbene igre omogućuju razjašnjenje glazbenih struktura i značenja, istraživanje zvukova i stvaranje vlastitih glazbenih ideja. Razvoj djetetovih glazbenih sposobnosti odvija se temeljem interakcije s poticajnom prostorno-materijalnom

sredinom koja obiluje djetetu svrhovitim materijalima, ali i u interakciji s vršnjacima i odraslima, zbog čega je važna uloga odgajatelja ona suigrača. Sudjelovanjem u glazbenim igrama, odgajatelj postaje model glazbenog ponašanja, a njegova dobra priprema i kontinuiran rad na vlastitim glazbenim kompetencijama i kreativnosti omogućit će djeci zanimljivo, zabavno i opušteno učenje. Dokumentiranje glazbenih aktivnosti traži da proces učenja ne bude djetetu tek vidljiv, već i da ga može i čuti, zbog čega se predlaže uvođenje raznolikih audio(vizualnih) sredstava, u cilju podržavanja dječjeg učenja i stvaranja partnerstva s obiteljima djece. Pri tome, svi su oblici djetetovog izražavanja, od spontane interpretacije, dramske igre, vokalne improvizacije do originalne glazbene kompozicije, značajni i vrijedni bilježenja.

Glazbeni projekti prikazani ovim radom sadržaju, procesu i rezultatima projektnog učenja pristupaju iz pozicije različitih koncepcija, međutim svima je zajedničko djelovanje kompetentnih, entuzijastičnih i profesionalnih stručnjaka, vođenih interesom, potrebama i pravima djeteta. Djeci su, kao ravnopravnim članovima zajednice, omogućeni povezivanje s glazbenim iskustvima dobivenim iz lokalne zajednice, integriranje obiteljskog i vrtićkog konteksta i raznolikost glazbenih aktivnosti, čiji su sadržaji odgovarali različitim interesima, uz osiguravanje visoke razine samostalnosti u osmišljavanju glazbenih sadržaja. Sadržaji su tek usmjeravanih od strane odgajatelja, u smjeru daljnjeg razvoja glazbenih sposobnosti. Djece.

Navedena zajednička obilježja svih prikazanih projekata potvrđuju da, iako ne postoje dva ista projekta, projektno učenje potaknuto pedagoški primjerenim postupcima, garantira razvoj specifičnih, u ovom slučaju, glazbenih sposobnosti te cjelovit razvoj djeteta rane i predškolske dobi.

8. POPIS LITERATURE

1. Bačlija Sušić, B. (2022). Glazba i pokret u razvoju djeteta rane i predškolske dobi. *Dijete, vrtić, obitelj*, 103, 2-5.
2. Balić Šimrak, A. (2019). Umjetnički kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 91, 2-5.
3. Brajković, S., i Gotlin, B. (2015). Grupna metoda profesionalne podrške WANDA. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79, 16-19.
4. Cabuk, B., i Haktanir, G. (2010). What should be learned in Kindergarten? A project approach example. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2 (2). 2550-2555. Preuzeto 8.3.2023., s:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810004118>.
5. Carlton, E., B. (2000). Učenje kroz glazbu. *Dijete, vrtić, obitelj*, 25, 23-24. Preuzeto 15.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/181978>.
6. Clark, A. (2008). Kako projekt uvesti u praksu. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (53), 2-8. Preuzeto 26.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/173390>.
7. Creech, A. i Ellison, J. (2010.). Music in the early years. U: S. Hallam i A. Creech (ur.), *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom* (str. 194-210). London: Institute of education, University of London.
8. Čudina–Obradović, M. (1991). *Nadarenost : razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Dundović, N., i Sam Palmić, R. (2013). Glazba u dječjem vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj*, 70, 11-13.
10. Edwards, L.C. i Nabors, M.L. (2004). Kreativni proces - što jest, a što nije. *Dijete, vrtić, obitelj*, 10 (37), 8-12. Preuzeto 26.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/178231>.
11. Fatović, M. (2019). Glazba – cilj ili put poučavanja u ranoj i predškolskoj dobi?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 91, 14-17.
12. Fatović, M. (2022). Glazba i odgoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 103, 30-31.
13. Haap, E., i Haap, R. (2009). Skočizvuk. *Dijete, vrtić, obitelj*, 56, 12-18.
14. Habuš Rončević, S. (2014). Neke suvremene uloge odgojitelja u glazbenom odgoju djece rane i predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 9 (1), 179-187. Preuzeto 26.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/137253>.
15. Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., i Walsh, K. B. (2006). *Kurikulum za vrtiće. Razvojno - primjeren program za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

16. Hogens, M., Bert van, O., i Diekstra, R.F.W. (2014). The Impact of Music on Child Functioning/ Utjecaj glazbe na funkcioniranje djeteta. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 10 (3), 312-336. Preuzeto 10.3.2023., s: <https://doi.org/10.15405/ejsbs.135>.
17. Katić, V. (2008). Različitost pristupa u radu na projektima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (53), 9-11. Preuzeto 8.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/173391>.
18. Katić, V. (1999). Izvedba projekata. *Dijete, vrtić, obitelj*, 5 (18-19), 3-5. Preuzeto 20.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/183793>.
19. Kemple, M. K., J. Batey, J., C. Hartle, L. i Bakota, R. (2009). Osmišljavanje Glazbenog centra. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (56), 2-6. Preuzeto 26.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/164811>.
20. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
21. Kovačić, S., Kubelka, R., i Burić, H. (2022). Istraživanje glazbenih sposobnosti i stvaralaštva djece u Dječjem vrtiću Špansko. *Dijete, vrtić, obitelj*, 103, 9-13.
22. Kulišić, J., i Mihatović, M. (2022). Projekt 'Maštamo, stvaramo, otkrivamo glazbu'. *Dijete, vrtić, obitelj*, 103, 23-26.
23. Leman, A., Sloboda, D., A., Vudi, R., L. (2012). *Psihologija za muzičare: razumijevanje i sticanje vještina*. Novi Sad: Psihopolis institut.
24. Majsec Vrbanić, V. (2009). *Dijete, vrtić, obitelj*, 56, 20-25.
25. Marić, Lj., i Goran, Lj. (2013). *Zapjevajmo radosno*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
26. Maslač, M. (2022). Simfonija malih pokreta. *Dijete, vrtić, obitelj*, 103, 20-23.
27. Milčec, M. (2000). Projekt: Zvuk. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6 (23-24), 37-40. Preuzeto 26.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/182057>.
28. Milinović, M. (2015). Glazbene igre s pjevanjem. *Artos*, (3), 0-0. Preuzeto 26.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/152003>.
29. Miljak, A. (1999). Rad na projektima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 5 (18-19), 19-20. Preuzeto 26.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/183808>.
30. Mlinarević, V. (2009). Iskustva odgojitelja u radu na projektima. U: Babić, N., i Redžep Borak, Z. (ur.). *4 stručni i znanstveni skup Dječji vrtić – mjesto učenja djece i odraslih: zbornik radova* (str. 31-38). Osijek: Centar za predškolski odgoj.
31. Močibob, G. i Vadnov, M. (2013). Istraživanje zvuka. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (73), 24-26. Preuzeto 26.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/146385>.
32. Munić, S. (2022). Išla sam drugim putem. *Dijete, vrtić, obitelj*, 103, 5-9.

33. MZO (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Preuzeto 1.3.2023., s:
<https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>.
34. Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 159 (1-2), 139-158. Preuzeto 27.1.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/202779>.
35. Novinić, M., i Tomšić, P. (2022). Značaj glazbe, pokreta i plesa u razvoju kurikuluma odgojno-obrazovne skupine. *Dijete, vrtić, obitelj*, 103, 17-20.
36. O'Hagin, I., B. (2007). Musical Learning and the Reggio Emilia Approach. U: Smithrim, K., i Upitis, R. (ur.). *Listen to their Voices* (str. 196-209). Ontario: Canadian Music Educator's Association.
37. Pelt, R. (2022). Njegovanje glazbenog ukusa djece u vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj*, 103, 28-30.
38. Plummer, D. (2010). *Dječje igre za razvoj socijalnih vještina*. Zagreb: Naklada Kosinj.
39. Požgaj, Ž., Guštin, D., Sharairi, S., i Rašperić, Z. (2019). Put kreativne promjene. *Dijete, vrtić, obitelj*, 91, 5-8.
40. Rade, R. (2009). Stihovi, pjesmice i brojalice su poput udice. *Dijete, vrtić, obitelj*, 56, 29-32.
41. Sedioli, A. (2009). Zvukovi u jaslucama. *Dijete, vrtić, obitelj*, 56, 7-12.
42. Seksan, A. (2004). Otvorimo vrata dječjoj kreativnosti. *Dijete, vrtić, obitelj*, 10 (37), 13-17. Preuzeto 20.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/178235>.
43. Slunjski, E. (2011). Kriteriji kvalitete u situacijama učenja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 17 (64), 4-7. Preuzeto 23.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/124350>.
44. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
45. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media.
46. Starc, B., Čudina – Obradović, M., Profaca, B., i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
47. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.

48. Šulentić Begić, J., i Bubalo, Jelena (2014). Glazbene sposobnosti učenika mlađe školske dobi, *Tonovi*, 64, 66-78. Preuzeto 15.3.2023., s: <https://www.bib.irb.hr/737556>.
49. Šuško, V. (2019). Sinergija plesa i glazbene umjetnosti u dječjem vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj*, 91, 17-20.
50. Taloš Lopar, M., i Martić, K. (2015). Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79, 14-16.
51. Turina, V. (1999). Vježbajmo uz glazbu - Aerobik. *Dijete, vrtić, obitelj*, 5 (18-19), 47-47. Preuzeto 26.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/183821>.
52. Vasta, R., Haith, M. M., i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
53. Vidačić Maraš, B. (2015). Kako koristiti dokumentaciju u funkciji razvoja kurikuluma. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79, 9-12.
54. Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. *Život i škola*, 62 (1), 221-233. Preuzeto 26.3.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/165136>.
55. Vinožganić Rodbinić, D., i Žuvela, D. (2019). Sinkretizam različitih umjetničkih područja i multimodalni izraz. *Dijete, vrtić, obitelj*, 91, 11-14.
56. Vlainić, M., i Jovančević, M. (2009). U ritmu djetinjstva. *Dijete, vrtić, obitelj*, 56, 25-28.
57. Vujičić, L. (2015). Pripovjedačko putovanje odgajatelja ili osobna refleksija putem fotografije. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79, 6-9.
58. Wendell, H. (2013). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education Journal*, 42(2). Preuzeto 20.3.2023., s: DOI: 10.1007/s10643-013-0610-9.
59. Westlake, E., A. (2015). *Co-Constructing Music in a Reggio-Inspired Preschool* (Završna disertacija). SAD: Philadelphia: Temple University. Preuzeto 21.3. 2023., s: <https://scholarshare.temple.edu/handle/20.500.12613/4028>.

MREŽNI IZVORI:

1. Barać, Ž. (2013). *Projekt 'Svijet glazbe u vrtiću'*. Preuzeto 26.3.2023., s: https://www.dv-zirek.hr/novosti_detaljno.asp?page=51.
2. Chayot, K., i Goldenberg, K. (bez dat.) *About us. Project P.L.A.Y. School*. Preuzeto 20.3.2023., s: <https://www.projectplayschool.org/>.
3. Dječji vrtić Cvrčak Mali Lošinj (2021). *DO nam želi Dobar dan!* Preuzeto 26.3.2023., s: <https://dvc-mali-losinj.hr/do-nam-zeli-dobar-dan/>.
4. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje Leksikografski zavod Miroslav Krleža (bez dat). *Glazba*. Preuzeto 26.3.2023., s: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=22246>.