



GLASBENE DIDAKTIČNE IGRE IN GLASBENO-RAZVOJNI DOSEŽKI PRVOŠOLCEV

BARBARA KOPAČIN

Potrjeno/Accepted

1. 12. 2019

¹ Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

Objavljeno/Published

27. 3. 2020

KORISPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR

barbara.kopacin@pef.upr.si

Ključne besede:

glasbena didaktična igra,
melodični posluš,
ritmični posluš,
glasbena ustvarjalnost,
igranje na male
instrumente

Keywords: didactic
musical games, melodic
abilities, rhythmic
abilities, music
creativity, playing on
small instrument

UDK/UDC:

373.3.091.3:78

Povzetek/Abstract V prispevku smo preučevali, kako redno izvajanje glasbno didaktičnih iger pri pouku drugih šolskih predmetov vpliva na dvig rezultatov glasbenih sposobnosti. Za namen raziskave, v katero je bilo vključenih 71 prvošolcev, smo izvedli eksperiment, v okviru katerega smo v izbrani osnovni šoli štiri mesece izvajali glasbno didaktične igre pri različnih predmetih. Učenci so na začetku in na koncu izvedenih dejavnosti reševali glasbeni preizkus, ki smo ga razvili za namen raziskave. Rezultati raziskave so pokazali, da so otroci eksperimentalne skupine na testiranju dosegli boljše rezultate kot učenci kontrolne skupine pri večini nalog.

Didactic Musical Games and Music Development Achievements of Year One pupils

Our research interest was to determine how regular use of didactic musical games during the other school lessons influences the development of music skills and performance during the music lessons. The study sample included 71 year one children of the selected elementary school who conducted music didactic games in various subjects for four months. At the beginning and at the end of the four months period the children carried out specially developed 13 music tasks to determine their level of knowledge in various music skills. The children of the experimental group achieved better results on the tests than those of the control group in all measured categories.

<https://doi.org/10.18690/rei.13.1.89-111.2020>

Besedilo / Text © 2020 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Teoretična izhodišča

Otrok že od rojstva nenehno raziskuje ter si s tem pridobiva nova znanja. Seveda pa je to raziskovanje neposredno povezano z igro, ki je velikokrat spontana, a hkrati kompleksna dejavnost, preko katere se otroci učijo in spoznavajo nove stvari ter razvijajo svoje zmožnosti in sposobnosti. Vključena je v otrokov vsakdanjik, saj mu pomeni nekaj samoumevnega, nujnega in zanimivega (Tomšič Čerkez in Župančič, 2011; Klassen in Willoughby, 2003; Huyen in Nga, 2003). Tudi glasba, tako kot igra, veliko pripomore predvsem na naraven in prijeten način k razvoju otroka, zaradi česar je bistvenega pomena v posameznikovem in družbenem življenju (Campbell, 2004). Hkrati pa je glasba pomemben del estetske in umetnostne vzgoje, saj zagotavlja uravnotežen celostni, čustveni, socialni, spoznavni ter psihomotorični razvoj otrokove osebnosti (Kopačin, 2013; Welch et al., 2011; Chan et al., 1998; Forgeard et al., 2008; Pfordresher et al., 2015). Manasteriotti (1983) navaja, da se glasbene igre izvajajo že v predšolskem obdobju, kjer otrok z gibi izrazi določene lastnosti glasbe. Glasbene igre pa tako prispevajo k razvoju otrokovih gibov, sluha in govora. Poleg tega pa spodbujajo pozitivno razpoloženje. Pri pouku glasbe uporabljamo glasbene didaktične igre, ki so podobne glasbenim igram. To so posebna vrsta didaktičnih iger, ki razvijajo otrokove sposobnosti, pomembne za dojemanje, doživljanje, poustvarjanje in ustvarjanje glasbe (Voglar, 1989).

Otroška igra

Fromberg (1987, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2006) igro opredeljuje kot simbolno dejavnost, ki predstavlja realnost. Trdi, da je igra pomenska, ker povezuje doživetja in izkušnje udeleženca. Meni, da je igra užitkarska, prostovoljna in notranje motivirana dejavnost, opredeljena s pravili. Poudarja tudi doživljajsko lastnost igre, saj otrok pri njej razvija določene dejavnosti in cilje. Podobno igro pojmuje Pellegrini (1991, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2006), ki jo opredeljuje kot notranje motivirano dejavnost, pri kateri si otroci sami postavljajo cilje. Vedejo se spontano, igrajo pa se lahko z že znanimi igrači, lahko pa raziskujejo še neznane predmete. Svojo dejavnost sami nadzirajo. Igra je lahko tudi domišljajska oziroma nerealna. Pellegrini poudarja igro kot svobodno dejavnost, brez zunanjih pravil. Če pa so pri igri pravila, si jih otroci sami zamislijo in jih spreminjajo. Od otrok igra zahteva aktivno udeležbo. Oerter (1993, v Zupančič, 1999) povzema in hkrati dopolnjuje, kar sta o igri opredelila Pellegrini in Fromberg. Igro pojmuje kot vrsto dejanj, za katero je značilna odsotnost posledic ter šibke povezave med dejanjem in izidom, saj ni mogoče vnaprej predvideti rezultata. Igra pa omogoča tudi oblikovanje alternativne stvarnosti, preko katere si otrok razvija ustvarjalnost in domišljijo.

Pšunder (1997) pravi, da vsak otrok potrebuje igro, da zadosti svoji notranji potrebi, ki je usmerjena k nekemu cilju, na katerega pa ne vplivajo zahteve okolja. Za doseg tega cilja otrok uporablja različne igralne dejavnosti, v katerih uživa, igra ga prevzame in zato je pri tem tudi aktiven. Igra je grajena po otroški logiki, saj otrok realnost predela v skladu s svojimi doživljanji. V igro vnaša svoje želje, doživetja in interese, rešuje konflikte ter napetosti iz svojega realnega življenja. Igra je hkrati nekakšna priprava za življenje, zanjo je značilno tudi, da je prijetna dejavnost, s katero otroci prevzemajo nadzor nad svojim življenjem in eksperimentirajo. Posameznik jo izvaja predvsem zaradi lastnega zadovoljstva. Otrok se začne že takoj po rojstvu igrati. Igra postaja vedno bolj sistematična, ustvarjalna ter posledično podobna delu. Je nujno potrebna za duševni in telesni razvoj otroka, vpliva na telesno rast, razvoj različnih zmožnosti, pridobivanje izkušenj in znanja kakor tudi na čustveno ter socialno življenje. Pri igri otrok spoznava fizično ter družbeno okolje in družbena pravila, na podlagi izkušenj se uči mišljenja in reševanja problemov. Otrok prek te dejavnosti spoznava vrstnike, pridobiva določene vrednote, vživlja se v vloge odraslih ter kaže čustva. Z otrokovim odraščanjem se spreminja tudi vsebina iger (Borič, 2010; Tomšič Čerkez in Zupančič, 2011; Welch et al., 2011; Chan et al., 1998; Forgeard et al., 2008; Pfordresher et al., 2015). Bognar (1987) meni, da bi moral biti otrokov čas, preživet v šoli, prežet z igranjem. Učenje naj ne bi bilo nekaj nasprotnega igri, čeprav je večkrat tako. To se dogaja predvsem zato, ker se je igra v šoli razvijala kot nenaravna in celo prisilna dejavnost. Če pa bi bila sprejeta kot naravna, svobodna in nujna dejavnost, bi bilo učenje ob igri nekaj povsem normalnega (Bognar, 1987; Kolb, 2014). »V šoli, kjer bo prevladovalo naravno učenje, ne bo med igro in učenjem nobenih bistvenih razlik« (Bognar, 1987, str. 49). Igra je zato učinkovit način za izobraževanje, ker spodbuja otrokovo pozornost in ga motivira k dejavnosti, ki ni enolična in otrok ne utruje. Igra omogoča različne vrste aktivnosti in mora imeti vedno določeno vzgojno-izobraževalno nalogo. Pri pouku mora imeti ta dejavnost vlogo uresničevanja vzgojno-izobraževalne naloge, zato pri pouku uporabljamo didaktične igre (Bognar, 1987; Anikina in Yakimenko, 2015; Kolb, 2014). Igre so najbolj dobrodošle v prvi triadi osnovne šole, saj prek njih otroku omogočimo postopen prehod k šolskemu delu. Otrokova pozornost je sprva nenamerna, kratkotrajna, zato je pri tem zelo pomembna zanimiva motivacija (Pšunder, 1997; Denis in Jouvelot, 2005).

Didaktične igre

Didaktična igra je igri podobna dejavnost. Kljub temu mora imeti vse lastnosti igre in otrok jo mora kot tako tudi doživljati. Poleg tega je igra pri pouku lahko učinkovita le pod vodstvom dobrega in strokovno podkovanega učitelja (Bognar, 1987; Kolb, 2014). Didaktična igra ima pred ostalimi dinamičnimi metodami to prednost, da

posameznika vključi celostno. Dobra didaktična igra mora udeleženca popolnoma prevzeti. Prinaša mu novo izkušnjo, omogoča mu preizkušanje na lastni koži. Didaktična igra ima velik potencial in možnosti za najširšo uporabo, da ima posameznik občutek, da nadzoruje okolje in zato spreminja reakcije. Te igre so primerne tako za homogene kot tudi nehomogene skupine otrok, saj njihova uporaba izboljšuje zmožnosti udeležencev z manj predznanja ter tistimi z zmanjšanimi sposobnostmi. Pridobljeno znanje prek didaktičnih iger je dolgoročno, saj udeleženci temo začutijo in doživijo (Bognar, 1987; Mrak Merhar et al., 2013).

Glasbene didaktične igre

Glasbene didaktične igre lahko popestrijo tudi pouk glasbene umetnosti, učencem dajejo možnost soustvarjanja dejavnosti, razvijanja sposobnosti izvajanja, poslušanja ter ustvarjalnosti (Tornič Milharčič in Beuermann, 2005). Voglar (1989) navaja, da so te igre posebna vrsta didaktičnih iger, z otrokom privlačno vsebino in z nalogami, ki zahtevajo in razvijajo duševne funkcije, aktivnosti in sposobnosti, potrebne za dojetanje, doživljanje, poustvarjanje in ustvarjanje glasbe. Seveda pa mora učitelj pri otrocih vzbuditi interes za določeno dejavnost in za sprejemanje glasbene vsebine (Voglar, 1989). Tudi Borota (2013) navaja, da so glasbene didaktične igre zanimive in privlačijo otroke, ki v njih sodelujejo na različne načine. Glasbene didaktične igre razvijajo pozornost, ohranjajo motivacijo za učenje ter sodelovanje v glasbenih dejavnostih in povečujejo zanimanje za glasbo. Poleg pravil in navodil pa vsebujejo tudi glasbene dejavnosti, kot so petje, igranje na glasbila in ustvarjanje. Zaradi tega so glasbene didaktične igre sestavni del glasbenih dejavnosti v šoli. Pri pouku se uporabljajo večinoma pri ponavljanju, utrjevanju, uporabi novega znanja in pri ustvarjanju (Borota, 2013; Denis in Jouvelot, 2005; Baratè et al., 2013).

Glasbene didaktične igre lahko različno razvrstimo. Voglar (1989) jih je razvrstila v sedem skupin glede na glasbene vsebine:

- Igre, pri katerih otroci določijo lastnosti zvokov: otrok mora razlikovati in prepoznati zvoke po barvi, višini, trajanju in glasnosti.
- Igre, pri katerih otroci ugotavljajo smer zvokov: otrok mora določiti smer zvoka, to pokazati ali pa zvokom slediti.
- Igre, pri katerih otroci ugotavljajo različno hitrost: prepoznavna hitrega ali počasnega tempa pri glasbenih dejavnostih – petju, poslušanju in izvajanju.
- Igre, s katerimi otrokom razvijamo čut za ritem: otrok razvija zmožnost zapomnitve, prepoznavanja ritma, ritmično reprodukcijo, primerjanja in razlikovanja ritmičnih motivov ter razvijanje ritmično ustvarjalne zmožnosti.

- Igre, s katerimi otrokom razvijamo melodični posluš: otrok zaznava melodične linije in si mora zapomniti ter prepoznavati melodike.
- Igre, s katerimi otrokom oblikujemo pevske zmožnosti: otroke navajamo na to, da prisluhnejo okolju ter tišini, navajamo jih na pravilno dihanje ter pravilno, izrazito in jasno izgovorjavo. Gum, slovenščina spoznavanje okolja.
- Igre, ki uvajajo otroke v skupinsko muziciranje, razvijajo posluš za obliko in večglasje: otroci muzicirajo in pri tem morajo upoštevati drug drugega, skupno morajo ustvariti zvočno sliko. Gum.

Od tujih avtorjev je Storms (1995, v Borota, 2013) ustvaril zbirko glasbenih didaktičnih iger, ki jih je razvrstil v tri kategorije:

- Igre, s katerimi razvijamo osebne sposobnosti in spretnosti (igre za razvijanje poslušanja in zbranosti ter glasbeni kvizi za utrjevanje glasbenega spomina, pozornosti in zaznave).
- Igre, s katerimi razvijamo socialne veščine (igre za izgrajevanje enotne skupnosti in komunikacije).
- Igre, ki spodbujajo samoizražanje in improvizacijo (igre iskanja, uganjevanja ter odkrivanja lastne glasbene ustvarjalnosti).

Borota (2013) je pri razvrščanju iger upoštevala namen, cilje in naravo dejavnosti. Glasbene didaktične igre je razvrstila v pet skupin:

- Igre za razvoj slušne zaznave in pozornosti na zvok (razvijanje poslušanja, zaznave ter pozornost na zvok).
- Igre za spoznavanje parametrov zvoka (razlikovanje barve, glasnosti, trajanja in višine zvoka).
- Igre za širjenje in utrjevanje glasbenega spomina (pomnjenje, prepoznavanje in uporaba zvočnih vzorcev).
- Igre za razvoj elementarnih glasbenih sposobnosti in ustvarjalnosti (petje, igranje na glasbila ter glasbeno ustvarjanje).

Glasbene didaktične igre so pomemben del vzgojno izobraževalnega procesa, saj učitelj preko igre vzpostavi stik z učenci, jih spodbudi k delu in motivira. Nenazadnje z igro pri učencih razvija določena znanja in sposobnosti (Denis in Jouvelot, 2005; Baratè et al., 2013).

Glasbeni razvoj

Glasbeni razvoj je zapleten in kompleksen proces, ki ga je težko do potankosti spoznati in razložiti. Prav v glasbenem razvoju so med ljudmi največje individualne razlike. Glasbeni razvoj je pomembno odvisen od številnih dejavnikov, ki ga podpirajo ali zavirajo, podobno kot razvoj otrokovega mišljenja, saj je z njim tesno povezan. Opisati splošne stopnje otrokovega glasbenega razvoja po bioloških starostnih obdobjih je zelo težko ali skoraj nemogoče (Slosar, 1995).

V spodnji tabeli lahko vidimo strnjen pregled glasbenega razvoja po starostnih obdobjih. Kljub temu pa nam tak pregled predstavlja le ogrodje (Shuer-Dyson in Gabriel (1981); Shuter-Dyson, 1999; Slosar, 1995):

Tabela 1: Pregled glasbenega razvoja otrok.

Starost v letih	
0 - 1	Reakcije na zvok.
1 - 2	Spontano ustvarjanje glasbe.
2 - 3	Pričetek produciranja pesmi, ki jih otrok sliši.
3 - 4	Ustvarjanje splošnega načrta melodije; razvoj absolutnega posluha, če se otrok uči igranja na instrument
4 - 5	Razlikovanje med višinami tonov in zmožnost reprodukcije preprostega ritmičnega vzorca s ploskanjem ali igranjem na instrument.
5 - 6	Razumevanje pojmov "glasneje", "tiše" in sposobnost ločevanja "enakega" od "različnega" v lažjem melodičnem ali ritmičnem vzorcu.
6 - 7	Izboljšanje posluha pri petju; boljše dojetanje tonalne glasbe kot atonalne.
7 - 8	Zmožnost prepoznavanja konsonance v nasprotju z disonanco.
8 - 9	Izboljšanje izvajanja ritmičnih vzorcev.
9 - 10	Izboljšanje ritmične percepcije in glasbenega spomina; osvojitve dvodelne glasbene oblike; občutek za kadence.
10 - 11	Oblikovanja občutka za večglasje (harmonijo).
12 - 17	Izboljšanje kognitivnega in čustvenega reagiranja na glasbo.

Shematski opis otrokovega glasbenega razvoja je torej naslednji: z rastjo otroka se izpopolnjujeta njegovi temeljni glasbeni sposobnosti: ritmična in melodična. Na njuni osnovi se razvijajo glasbene sposobnosti višjega reda kot na primer harmonski posluš - sposobnost poslušanja glasbene vertikale in njena analiza (po devetem letu). Takoj za tem se pri povprečno razvitih otrocih pojavljajo sposobnosti razumevanja in doživljanja glasbenih vsebin, vrednotenja glasbenega dela ali izvedbe kot tudi sposobnost adekvatnega izražanja teh kvalitete v lastni produkciji ali reprodukciji (Shuer-Dyson in Gabriel (1981); Shuter-Dyson, 1999; Slosar, 1995). Temeljne glasbene sposobnosti se razvijajo v predšolskem obdobju in na razredni stopnji

osnovne šole, glasbene sposobnosti višjega reda pa se začnejo razvijati v četrtem ali petem razredu osnovne šole in se nadaljuje še na srednji stopnji šolanja. Slosar (1995) postavlja neke vrste "glasbeno zrelost" med sedemnajstim in osemnajstim letom starosti. Zato je potrebno poudariti pomen pouka glasbene umetnosti v času otrokovega zorenja, ki ga ima za njegov glasbeni razvoj.

Empirični del

Glede na to, da narašča delež anketirancev (ravnatelji, učitelji, starši), ki se jim zdi število ur pouka v prvem triletju previsoko (Bela knjiga, 2011), smo želeli ure pouka popestriti in sprostiti z glasbenimi didaktičnimi igrami. Ob vstopu v šolo, ko so otroci odtrgani od igre, smo želeli z glasbenimi didaktičnimi igrami povečati motivacijo učenja in obseg utrjevanja pridobljenega znanja preko glasbenih didaktičnih iger pri prvošolcih ter hkrati izboljšati njihove glasbene sposobnosti. V prispevku smo tako preučevali, kako redno izvajanje glasbenih didaktičnih iger tudi pri pouku neglasbenih šolskih predmetov, vpliva na uspešnost učencev pri glasbeni umetnosti oziroma na dvig rezultatov in učinkov glasbenih sposobnosti, kot so glasbeno izvajanje, poslušanje in ustvarjanje.

Na osnovi oblikovanih ciljev smo postavili hipotezo, da bodo otroci eksperimentalne skupine po načrtovanem in sistematičnem izvajanju glasbenih didaktičnih iger tudi med poukom neglasbenih šolskih predmetov, imeli v primerjavi z otroki kontrolne skupine bolj razvite glasbene sposobnosti/spretnosti:

- pri melodičnem in ritmičnem posluhu,
- ritmične in melodične reprodukcije,
- pri branju grafičnih zapisov zvočnih trajanj in zvočnih višin,
- analitičnega poslušanja in
- igranja na instrumente in ritmične ustvarjalnosti.

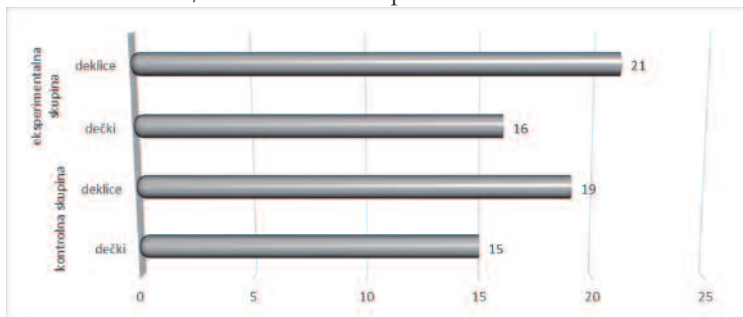
Različni glasbeni pedagogi in psihologi pojem »glasbene sposobnosti« različno definirajo. Nekateri glasbeno sposobnost enačijo z »glasbenim talentom«, s »smislom za glasbo«, z »muzikalnostjo«, z »glasbeno inteligentnostjo«, nekateri pa med temi poimenovanji iščejo in nakazujejo razlike (Denac, 2010). Tudi glasbena didaktika dr. Mirko Slosar (1999) in dr. Breda Oblak (1999) navajata, da z glasbenimi dejavnostmi izvajanja, poslušanja in ustvarjanja razvijamo različne glasbene sposobnosti. Peskova (1997) je pojme, ki se nanašajo na stopnjo in strukturo glasbenih sposobnosti, tudi natančno definirala in razdelila. Zagovarja pa, da so glasbene sposobnosti rezultat glasbenih dejavnosti (izvajanje, poslušanje in ustvarjanje), ki hkrati dajejo tudi možnost pregleda dosežkov ter njihovega izboljšanja in dopolnjevanja.

Metodologija

Uporabili smo kavzalno eksperimentalno metodo znanstvenega raziskovanja. Na izbrani osnovni šoli v Primorski regiji smo izvedli eksperiment, v okviru katerega smo štiri mesece izvajali glasbene-didaktične igre tudi pri pouku ne glasbenih šolskih predmetov. Učenci so na začetku in na koncu izvedenih dejavnosti reševali glasbeni preizkus (sestavljen iz 13 nalog), ki smo ga razvili za namen raziskave. Naloge, ki so jih učenci reševali na osnovi petstopenjske ocenjevalne lestvice, so bile oblikovane upoštevajoč spremenljivke, ki glede na stroko najbolj celovito prikazujejo določene glasbene sposobnosti.

Vzorec

V vzorec je bilo zajetih 71 otrok (37 otrok eksperimentalne in 34 kontrolne skupine), ki so v šolskem letu 2011/2012 obiskovali prvi razred osnovne šole.



Graf 1: Vzorec otrok, sodelujočih v raziskavi

Iz zgornjega grafa lahko razberemo, da je v raziskavi sodelovalo 40 deklic ali 56,34% delež vzorca (21 ali 29,58% delež vzorca v eksperimentalni skupini) in 31 dečkov ali 43,66 % delež vzorca (16 ali 22,53% delež vzorca v eksperimentalni skupini).

Postopek zbiranja podatkov

Po odobritvi ravnatelja in staršev otrok za testiranje glasbenih sposobnosti in spretnosti, smo skupaj z učiteljicami razredov v oktobru 2011 izvedli testiranje učencev takoj na začetku raziskave. Testiranje je potekalo individualno, ko smo otroke posneli, in skupinsko, ko so otroci imeli pred seboj testno polo, ki so jo reševali po skupinskem poslušanju. 37 otrok eksperimentalne skupine je po prvem (začetnem) testiranju štiri mesece med poukom slovenščine, matematike, spoznavanja okolja, športa, likovne in glasbene umetnosti izvajalo različne glasbene

didaktične igre, kot motivacijo pred pričetkom učne ure ali na koncu učne ure kot utrjevanje učne snovi, ki so jo pri pouku usvojili. Z učiteljicami, ki sta izvajali glasbene didaktične igre tudi pri pouku ne glasbenih šolskih predmetov, smo se pogovorili o povzemanju in prirejanju že znanih glasbenih didaktičnih igrar, ki so jih našle v priročnikih k didaktičnim kompletom za glasbeno umetnost (Oblak, 1999; Pesek, 2000; Slosar, 1999) ter glasbene didaktične igre Mire Voglar (1980), ki jih je razdelila v sedem skupin glede na glasbene vsebine. Glasbene didaktične igre so učiteljice same priredile, nekaj pa je bilo tudi takih, pri katerih so otroci po večkratnih ponovitvah in priredbah, sami predlagali spremembo pri izvajanju.

Igre, pri katerih so otroci morali razlikovati in prepoznati zvoke po barvi, višini, trajanju in glasnosti, so izvajali pri pouku spoznavanja okolja in glasbeni umetnosti. Pri športu in glasbeni umetnosti so izvajali glasbene didaktične igre, pri katerih so morali otroci ugotavljati smer zvoka, to pokazati ali zvoku slediti in glasbene didaktične igre, kjer so otroci ugotavljali različno hitrost tempa pri glasbeni dejavnosti. Glasbene didaktične igre, s katerimi otrokom razvijamo čut za ritem, zmožnost zapornitve, prepoznavanja ritma, ritmično reprodukcijo, primerjanja in razlikovanja ritmičnih motivov ter razvijanje ritmično ustvarjalne zmožnosti, so učenci izvajali pri pouku slovenskega in italijanskega jezika, matematike, športa in glasbeni umetnosti. Glasbene didaktične igre, s katerimi otrokom razvijamo melodični posluš, kjer otroci zaznavajo melodične linije in si morajo zaporniti ter prepoznavati melodike, so izvajali pri glasbeni umetnosti in slovenskem ter italijanskem jeziku. Pri pouku slovenskega in italijanskega jezika, spoznavanja okolja in glasbene umetnosti, so otroci izvajali glasbene didaktične igre, s katerimi otrokom oblikujemo pevske zmožnosti: otroke navajamo na to, da prislunhejo okolju ter tišini, navajamo jih na pravilno dihanje ter pravilno, izrazito in jasno izgovarjavo. Glasbene didaktične igre, ki uvajajo otroke v skupinsko muziciranje, razvijajo posluš za obliko in večglasje, kjer otroci muzicirajo in pri tem morajo upoštevati drug drugega, skupno morajo ustvariti zvočno sliko in so pomembne tudi pri otrokovem socialnem razvoju, so izvajali pri pouku glasbene umetnosti. Glasbene didaktične igre so učiteljice z otroki izvajale od začetka oktobra do sredine februarja, torej šestnajst tednov z dvema tednoma šolskih počitnic vmes, jesenskih in novoletnih. Povprečno so otroci izvajali vsaj pet različnih glasbenih didaktičnih iger v tednu. Po štirih mesecih načrtovanega in sistematičnega izvajanja različnih in skrbno izbranih glasbenih didaktičnih iger med poukom omenjenih predmetov, smo otroke eksperimentalne skupine v mesecu februarju 2012 ponovno testirali. Otroci kontrolne skupine pa so izvedli samo začetni in končni test brez načrtovanega sistematičnega izvajanja dodatnih glasbenih didaktičnih iger med poukom tudi ne glasbenih šolskih predmetov. Po spremenljivkah od 1-8, kjer je testiranje potekalo individualno, smo sposobnosti ocenjevali in ovrednotili s številom točk na

petstopenjski Likertovi lestvici, pri čemer so otroci po izvedeni nalogi dobili od ene (ni odziva) do petih (zelo razvit posluš) točk (glej Preglednico 2). Ocenjevanje vseh otrok sta izvedla dva raziskovalca, pri čemer je avtorica ocenjevala v živo in nato ocene preverila preko posnetkov.

Drugi ocenjevalec je ocenjevanje izvedel preko posnetkov. Pri ocenah sta dosegla več kot 95% ujemanje. Pri ocenah, kjer se nista strinjala, sta ponovno izvedla ocenjevanje in predstavila vsak svoje argumente, dokler nista prišla do skupne enake ocene.

Tabela 2: Ocenjevalni listi za posamezne spremenljivke

<i>melodični posluš</i>	♪ zelo razvit posluš/pevska tehnika/spretnost
<i>ritmični posluš</i>	igranja na instrument/ritmična
<i>pevska tehnika</i>	ustvarjalnost/melodična ustvarjalnost – 5 točk;
<i>igranje na otroška glasbila</i>	♪ razvit – 4 točke;
<i>ritmična ustvarjalnost</i>	♪ manj razvit - 3 točke;
<i>melodična ustvarjalnost</i>	♪ nerazvit – 2 točka;
	♪ ni odziva – 1 točka.
<i>melodična reprodukcija</i>	
<i>ritmična reprodukcija</i>	♪ 4 pravilni odgovori – 5 točk;
<i>analitični posluš</i>	♪ 3 pravilni odgovori – 4 točke;
<i>melodična avdiacija</i>	♪ 2 pravilna odgovora – 3 točke;
<i>ritmična avdiacija</i>	♪ 1 pravilni odgovor – 2 točki;
<i>orientacija v grafičnem zapisu zvočnih trajanj</i>	♪ 0 pravilnih odgovorov – 1 točka.
<i>orientacija v grafičnem zapisu zvočnih višin</i>	

Merjenje razvitosti *melodičnega posluš* (MELPOS) je obsegalo petje pesmi Čukova ženitev. Vrednotili smo razmerja tonskih višin. Učenec, ki je pri petju ljudske pesmi zapel vse tonske višine intonančno čisto in čigar melodija je bila tonalno stabilna, smo vrednotili s petimi točkami. Štiri točke je dobil učenec, ki je imel pri izvajanju ljudske pesmi intonacijo manj zanesljivo in je nekatere stopnje lestvice intonančno manj natančno zapel. Učenec, ki je imel melodično linijo tonalno nestabilno, njegova intonacija pa je bila pri večini intervalov nezanesljiva, je dobil tri točke. Kot nerazvit melodični posluš pa smo ocenili komaj prepoznavno melodično linijo in nezmožnost reprodukcije melodije v določeni tonaliteti in ponovitve zapetega in zaigranega melodičnega motiva. Tudi *ritmični posluš* (RITMPOS) smo merili na podlagi petja pesmi Čukova ženitev. Vrednotili smo razmerja tonskih trajanj, upoštevanje poudarjenih in nepoudarjenih dob, upoštevanje tempa in metruma. S pomočjo že omenjene pesmi smo ovrednotili razvitost *pevske tehnike* (PEVTEH), pri čemer smo opazovali sproščenost telesnih in obraznih mišic, razvitost pevskega dihanja ter intenzivnost in razločnost izreke. Spretnost *igranja na otroška glasbila*

(IGRANJE) smo merili tako, da so otroci spremljali pesem Čukova ženitev (metalofon, ksilofon, palčke, lastni instrumenti). Spretnost smo vrednotili glede na držo instrumenta in sproščenost gibov pri igranju na instrument, glede na skladnost izvajanja dob in prve podelitve. Na enak način kot pri vrednotenju spretnosti igranja na otroška glasbila, smo merili *ritmično ustvarjalnost* (RITMUST). Tu so si otroci sami izmislili spremljavo. Opazovali smo, ali je spremljava oblikovana spontano in izvirno, ali je spremljava vsebinsko in ritmično skladna z vsebino pesmi. Razvitost *melodične ustvarjalnosti* (MELUST) so otroci pokazali z izmišljanjem melodije na besedilo uganke Anje Štefan (2007): »Vsaka jasna noč natrosi, tisoč drobcenih luči, se iskrijo in bleščijo, dokler spet se ne zdani.« Za vsako posamezno kategorijo smo imeli izdelane točno določene kriterije. Učenca, ki je zapel vse intervale zelo čisto, čigar melodija je bila tonalno stabilna in ki je ki je melodijo zapel z različnimi tonskimi višinami (pet sli šest različnih tonskih višin) ter bil pri izvajanju natančen, smo ocenili s petimi točkami. Štiri točke je dobil učenec, ki je v svoji melodiji uporabil tri ali štiri različne tonske višine, ki je imel pri izvajalsko zahtevnejših intervalih intonacijo manj zanesljivo in je nekatere stopnje lestvice intonančno manj natančno zapel. Učenec, ki je v svoji melodiji uporabil tri različne tonske višine, ki je imel melodično linijo tonalno nestabilno, njegova intonacija pa je bila pri večini intervalov nezanesljiva, je dobil tri točke. Kot nerazvit posluš pa smo ocenili komaj prepoznavno melodično linijo z enim ali dvema tonskima višinama, ki je bila izvajana s pomočjo učitelja, nezmožnost reprodukcije melodije v določeni tonaliteti in ponovitve zapetega in zaigranega melodičnega motiva. *Ritmično/melodično reprodukcijo* (RITMREP/MELREP) smo ocenjevali s ponavljanjem štirih ritmičnih/melodičnih motivov, katerih težavnost se je stopnjevala. Razvitost smo ovrednotili s številom točk in sicer za vsako pravilno ponovitev je učenec dobil 1 točko. Pri spremenljivkah od 9 – 13, kjer je testiranje potekalo skupinsko, pa smo otroke ocenjevali glede na število pravilnih odgovorov. Pri preverjanju *analitičnega poslušanja* (ANALPOS) so otroci poslušali štiri glasbene primere. Ugotoviti so morali, kolikokrat se ponovi nek motiv, kdo je izvajalec, katere instrumente slišijo. Za preverjanje *ritmične/melodične avdiacije* (sposobnost razlikovanja dveh različnih ritmičnih vzorcev/melodičnih motivov) (RITMAVD/MELOAVD) so otroci poslušali po dva in dva ritmična vzorca/melodična motiva, ju primerjali in grafično ponazorili. Ugotoviti so morali, ali sta bila vzorca/motiva enaka ali ne. Rešiti so morali štiri primere. Pri preverjanju *orientacije v grafičnem zapisu zvočnih trajanj/višin* (GRAFTRA/GRAFVI) so otroci poslušali štiri ritmične vzorce/melodične motive in ob tem spremljali grafični zapis zvočnih trajanj (s črtami so bili označeni dolgi toni, s pikicami pa kratki) oziroma višin (melodični motiv, ponazorjen s krogi v različnih višinah). Označili so, ali je grafični zapis res enak vzorcu/motivu, ki so ga slišali. Rešiti so morali štiri naloge. Za štiri pravilne odgovore so dobili pet točk, za nobenega pa eno točko.

Postopek obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo obdelali z računalniškim programom SPSS. Izvedli smo klasično univariatno statistiko. Za preverjanje hipotez smo uporabili t-test. Izvedba t-testa se glede na predpostavko enakosti varianc razlikuje, zato smo predhodno izračunali Levenov test enakosti varianc. Če je bila stopnja značilnosti pri Levenovem testu $p \geq 0,05$, ničelne hipoteze (variance so enake) nismo mogli zavrniti. Pri samem t-testu smo kot statistično značilne upoštevali razlike, kjer je bila stopnja značilnosti $p \leq$ od 0,05.

Rezultati in razprava

Rezultati

Med skupinama po prvem testiranju ni bilo statističnih razlik. Primerjava med učenci kontrolne in eksperimentalne skupine je pokazala pri drugem glasbenem preizkusu naslednje rezultate.

Iz Tabele 3 lahko razberemo, kakšne so bile povprečne vrednosti pri testiranju otrok obeh skupin po štirimesečnem izvajanju glasbenih didaktičnih iger pri pouku slovenščine, matematike, spoznavanja okolja, športa in glasbene umetnosti, kot motivacija pred pričetkom učne ure ali na koncu učne ure kot utrjevanje učne snovi, ki so jo pri pouku omenjenih šolskih predmetov usvojili. Pri osnovni opisni statistiki smo ugotovili, da so se pri obeh skupinah pokazale kot najbolj razvite sposobnosti, sposobnosti analitičnega posluha ($M_k = 3,97$, $M_e = 4,27$), ritmične avdiacije – sposobnost razlikovanja dveh ritmičnih vzorcev ($M_k = 3,26$, $M_e = 4,11$), in ritmičnega posluha ($M_k = 3,21$, $M_e = 4,57$), kar kažejo visoke ocene srednje vrednosti. Najslabše razvita glasbena sposobnost pa se je pokazala sposobnost melodične reprodukcije ($M_k = 2,56$, $M_e = 4,00$). Kot je razvidno iz zgornje preglednice, so bili rezultati eksperimentalne skupine pri vseh spremenljivkah boljši kot pri otrocih kontrolne skupine. Otroci eksperimentalne skupine so se najbolje izkazali pri preverjanju ritmičnega posluha ($M = 4,57$), ritmične avdiacije – sposobnost razlikovanja dveh ritmičnih vzorcev ($M = 4,49$) ter v orientaciji v grafičnem zapisu ($M = 4,38$) zvočnih trajanj. Kot najslabši razviti glasbeni sposobnosti pri otrocih eksperimentalne skupine pa sta se pokazali sposobnost melodične reprodukcije in ritmičnega ustvarjanja ($M = 4,00$). Otroci eksperimentalne skupine so imeli torej največ težav pri natančni ponovitvi melodičnega motiva in ustvarjanju različnih ritmičnih vzorcev kot spremljava petja ljudske pesmi Čukova ženitev. Otroci kontrolne skupine pa so najboljše povprečne

ocene dosegli pri preverjanju analitičnega posluha ($M = 3,97$), najslabše pa so se izkazali pri preverjanju melodične reprodukcije ($M = 2,56$).

Tabela 3: Statistike skupin po drugem testiranju.

	Skupina	N	aritmetična sredina	standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine	Mediana	Modus	Asimetrija	Min.	Max.
MELPOS	KS	34	3,24	,78	,13	3,00	3	,362	2	5
	ES	37	4,30	,57	9,38E-02	4,00	4	-,069	3	5
RITMPOS	KS	34	3,21	,84	,14	3,00	3	,542	2	5
	ES	37	4,57	,60	9,91E-02	5,00	5	-1,078	3	5
PEVTEH	KS	34	3,03	1,03	,18	3,00	3	,824	2	5
	ES	37	4,32	,63	,10	4,00	4	-,358	3	5
IGRANJE	KS	34	2,88	1,04	,18	3,00	3	,421	1	5
	ES	37	4,05	,78	,13	4,00	4	-,096	3	5
RITMUST	KS	34	2,85	1,16	,20	3,00	2	,303	1	5
	ES	37	4,00	,71	,12	4,00	4	,000	3	5
RITMREP	KS	34	2,71	1,29	,22	2,50	2	,500	1	5
	ES	37	4,27	,80	,13	4,00	5	-,881	2	5
MELREP	KS	34	2,56	1,21	,21	2,50	2	,289	1	5
	ES	37	4,00	,71	,12	4,00	4	-,498	2	5
MELUST	KS	34	2,62	1,35	,23	2,50	2	,443	1	5
	ES	37	4,11	,66	,11	4,00	4	-,113	3	5
ANALPOS	KS	34	3,97	,83	,14	2,00	4	-,276	2	5
	ES	37	4,27	1,02	,17	5,00	5	-1,085	2	5
RITMAVD	KS	34	3,26	,79	,14	4,00	3	-,522	1	5
	ES	37	4,49	,69	,11	5,00	5	-1,544	2	5
MELAVD	KS	34	3,29	,87	,15	3,00	4	-,047	2	5
	ES	37	4,11	,88	,14	4,00	5	-,481	2	5
GRAFTRA	KS	34	3,35	1,01	,17	3,00	3	,148	2	5
	ES	37	4,38	,64	,11	4,00	4	-,528	3	5
GRAFVI	KS	34	3,29	1,03	,18	3,00	4	-,465	1	5
	ES	37	4,27	,73	,12	4,00	5	-,477	3	5

V Tabeli 4 so rezultati preizkusa skupin, s katerimi želimo preveriti enakost oziroma neenakost aritmetičnih sredin v podvzorcih (učenci kontrolne in eksperimentalne skupine). Pri vseh spremenljivkah, razen pri spremenljivki analitičnega posluha, so razlike v povprečjih med podvzorcema statistično značilne pri zanemarljivi stopnji tveganja ($\leq 0,000$).

Tabela 4: Neodvisni vzorci.

		t	P
MELPOS	Predpostavka enakih varianc	-6,580	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-6,495	,000
RITMPOS	Predpostavka enakih varianc	-7,866	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-7,757	,000
PEVTEH	Predpostavka enakih varianc	-6,463	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-6,337	,000
IGRANJE	Predpostavka enakih varianc	-5,406	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-5,342	,000
RITMUST	Predpostavka enakih varianc	-5,083	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-4,984	,000
RITMREP	Predpostavka enakih varianc	-6,179	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-6,064	,000
MELREP	Predpostavka enakih varianc	-6,185	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-6,056	,000
MELUST	Predpostavka enakih varianc	-5,994	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-5,838	,000
ANALPOS	Predpostavka enakih varianc	-1,350	,182
	Predpostavka neenakih varianc	-1,361	,178
RITMAVD	Predpostavka enakih varianc	-6,943	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-6,904	,000
MELAVD	Predpostavka enakih varianc	-3,923	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-3,924	,000
GRAFTRA	Predpostavka enakih varianc	-5,150	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-5,056	,000
GRAFVI	Predpostavka enakih varianc	-5,130	,000
	Predpostavka neenakih varianc	-5,056	,000

To pomeni, da so v povprečju učenci eksperimentalne skupine, kjer so učitelji tudi pri pouku neglasbenih šolskih predmetih izvajali različne glasbene didaktične igre, kot motivacijo pred pričetkom učnih ur ali na koncu učnih ur kot utrjevanje učne snovi, ki so jo pri pouku usvojili, pri glasbenih preizkusih dosegli povprečno boljše rezultate kot učenci kontrolne skupine. Pri spremenljivki analitičnega poslušanja pa nismo ugotovili statistično pomembnih razlik ($p \leq 0,182$, $p \leq 0,178$), zato ne moremo trditi, da se kontrolna in eksperimentalna skupina razlikujeta pri preverjanju analitičnega posluha.

Razprava

Učenje preko iger velja za uveljavljen pristop na področju izobraževanja. Učence vključi celostno, jih popolnoma prevzame in prinaša učenje skozi nove izkušnje. V literaturi najdemo sicer veliko vsebine na temo učenja preko resnih računalniških iger (Anikina in Yakimenko 2015; Hainey et al., 2016), obstaja pa tudi veliko raziskav na temo učenja preko tradicionalnih iger v razredu (Klassen in Willoughby, 2003; Huyen in Nga, 2003). Slednje sicer ne temeljijo na tehnoloških rešitvah, je pa namen

teh iger isti kot pri računalniških igrah in ravno tako pričakovani rezultati – lažje, hitrejšje in trajnejše dojetanje obravnavanih učnih vsebin. Pri naši raziskavi smo uporabili glasbene didaktične igre, ki učencem dajejo možnost soustvarjanja dejavnosti, razvijanja sposobnosti izvajanja, poslušanja ter ustvarjanja (Tornič Milharčič in Beuermann, 2005). Glasbene didaktične igre lahko potekajo kot frontalna oblika dela, s celim razredom in ne posamično za računalniškim zaslonom. Take igre so primerne tako za homogene kot tudi nehomogene skupine otrok, saj njihova uporaba izboljšuje zmožnosti udeležencev z manj predznanja ter tistimi z zmanjšanimi sposobnostmi, omogoča jim torej izkustveno učenje, ki predstavlja močan in preizkušen pristop k poučevanju in učenju, saj se ljudje najbolje učijo preko lastnih izkušenj (Kolb, 2014). Pridobljeno znanje prek didaktičnih iger je tudi dolgoročno, saj udeleženci temo začutijo in doživijo (Bognar, 1987; Mrak Merhar et al., 2013; Kolb, 2014).

Naša raziskava potrjuje navedene trditve. Osnovni namen raziskave je bil ugotoviti, kako redno izvajanje glasbenih didaktičnih iger tudi pri pouku ne glasbenih šolskih predmetov, poleg glasbene umetnosti, tudi pri slovenskem jeziku, matematiki, spoznavanju okolja, športu in likovni umetnosti, vpliva na uspešnost učencev pri glasbeni umetnosti oziroma na dvig rezultatov in učinkov glasbenih sposobnosti, kot so glasbeno izvajanje, poslušanje in ustvarjanje. Rezultati raziskave so pokazali, da lahko ničelne hipoteze o enakih aritmetičnih sredinah zavržemo oziroma sprejmemo alternativne hipoteze, s katerimi smo predvidevali, da bodo učenci eksperimentalne skupine v primerjavi z učenci kontrolne skupine po obdobju štirih mesecev dosegli boljše rezultate glede:

- razvitosti melodičnega in ritmičnega posluha,
- spretnosti igranja na instrumente in ritmične ustvarjalnosti,
- ritmične in melodične reprodukcije ter
- branja grafičnih zapisov zvočnih trajanj in zvočnih višin.

V svetu se je za tak način poučevanja, torej z didaktično igro, uveljavil tudi izraz *edutainment*, ki temelji na pojmih *izobraževanje* in *zabava* (Anikina in Yakimenko, 2015), za katerega je značilno, da sodobne oblike zabave vključujemo v šolski pouk, ki pa se lahko dogaja tudi izven učilnic, v bolj sproščenem vzdušju. Tudi John Dewey (1897, v Anikina in Yakimenko, 2015), ameriški filozof, psiholog in pedagog je verjel, da izobraževanje ne sme biti dolgočasen in neprijeten proces. Poudaril je, da ima pridobivanje znanja na zabaven način, velik pomen pri pridobivanju spretnosti za reševanje problemov in za razvoj ustvarjalnosti. Povzetek sodobne literature (Hailey et al., 2016) potrjuje, da je tako učenje najučinkovitejše predvsem v fazi pridobivanja znanja in razumevanja vsebine. Motivacija in učenje sta tesno povezani vrednoti, ki

se med seboj spodbujata (Denis in Jouvelot, 2005). Splošni cilj didaktičnih iger je približati učencem motivacijo za učenje, pri čemer didaktične igre prevzamejo vlogo učitelja, kot posrednika znanj (Denis in Jouvelot, 2005) in so zasnovane za namene, ki presegajo zgolj zabavo (Baratè et al., 2013). V naši raziskavi smo glasbene didaktične igre izvajali kot motivacijo pred pričetkom učne ure ali na koncu učne ure kot utrjevanje učne snovi, ki so jo učenci pri pouku usvojili. V obeh primerih so se igre izkazale za izredno učinkovite pri zgoraj omenjenih pridobljenih glasbenih veččinah. Številni strokovnjaki (Denac, 2002; Kopačin, 2014; Miendlarzewska in Trost, 2014; Schuckert in McDonald, 1968; Slosar, 2002;) se strinjajo, da je za petje, igranje na instrumente in s tem povezano melodično in ritmično ustvarjalnost nujen dobro razvit glasbeni posluš (melodični in ritmični posluš). Glasbeni posluš pri otrocih v osnovni šoli je bil v naši raziskavi dokaj enovit, saj na začetku eksperimenta pri rezultatih prvega testiranja med skupinama ni bilo opaznih razlik. Razlike v razvitosti glasbenega poslušja med eksperimentalno in kontrolno skupino, ki so se pokazale ob drugem testiranju, so posledica tudi vključevanja glasbenih didaktičnih iger k pouku tudi ne glasbenih šolskih predmetov. Raziskovalci (Ilari et al., 2016), ki so ravno tako raziskovali napredek glasbenih sposobnosti dveh skupin otrok, od katerih se je eksperimentalna skupina eno leto dodatno glasbeno izobraževala, so prišli do podobnih ugotovitev. Otroci, vključeni v raziskavo, so v veliko večji meri razvili glasbene sposobnosti, kot tisti otroci, ki se v tem letu niso dodatno glasbeno izobraževali. Raziskovalci so prišli do zaključka, da na glasbeni razvoj vpliva veliko različnih dejavnikov med katere uvrščamo tudi glasbeno učenje. Z izvajanjem glasbenih didaktičnih iger so otroci poglobljali znanja neglasbenih šolskih predmetov in hkrati razvijali različne glasbene sposobnosti in spretnosti. Podobne rezultate pri napredku raznih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj med kontrolno in eksperimentalno skupino potrjujejo tudi druge študije tako otrok iz socialno šibkejših okolij, kot otrok, ki so vključeni v razne oblike formalnega glasbenega izobraževanja (Drake et al., 2000; Slater et al., 2013; Slater et al., 2015). Zgoraj smo omenili, da so posledica razlik med skupinama v naši raziskavi tudi izvajanje glasbenih didaktičnih iger. Kar pomeni, da so lahko na razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti, vplivali tudi drugi dejavniki, kar v naši raziskavi nismo ugotavljali. Welch (1998) omenja, da je razvoj glasbenega poslušja v otroštvu povezan tudi s socialno-kulturnimi vplivi in priložnostmi, ki jih okolje otroka posreduje. V vsakem trenutku glasbeno vedenje otroka odraža povezavo otrokovega okolja z glasbenim vedenjem in ustvarja opazne razlike med posamezniki. Glasbenega vedenja ne bi smeli razumeti kot dokončnega, ampak odprtega za spremembe, predvsem tiste, ki so v domeni pouka glasbene umetnosti. Čeprav je lahko razvoj glasbenega poslušja pri posameznikih hitrejši ali počasnejši, obstaja dovolj dokazov, da lahko z ustrezno podporo in ustreznim delom vsi otroci dosežejo sprejemljivo stopnjo razvitosti glasbenega poslušja. Enako mnenje o razvoju glasbenega poslušja dodajata Lehmann

in Kristensen (2014), ki sta s pregledom biografij znanih in uspešnih glasbenikov prišla do zaključka, da je razvoj glasbenega posluha odvisen predvsem od družbenega okolja, v katerem otroci odraščajo, in stalnim spremljanjem otrokovega napredka in motivacije. V našo raziskavo smo vključili otroke celega razreda ne meneč se za njihovo domače socialno okolje in dodatno izpostavljenost glasbi. Kljub temu smo zaznali statistično pomembne razlike pri napredku posameznih glasbenih sposobnosti in spretnosti celotne eksperimentalne skupine. To potrjuje, da vsakršna izpostavljenost glasbenemu okolju, ne glede na socialni status in razmere, pozitivno vpliva na glasbeni razvoj otrok. Raziskava je pokazala, da lahko določene spretnosti razvijamo neodvisno od razvoja glasbenega posluha (podobno so potrdile številne druge študije, kot (Ilari et al., 2016; Fancourt et al., 2013; Orsmond in Miller, 1999; Roden et al., 2014; Schellenberg in Moreno, 2010; Forgeard et al., 2008), kot na primer analitično poslušanje. Sem štejemo predvsem zaznavanje različnih glasbenih motivov, barve tonov, zaznavanje dolžine in višine zvoka ... Izraz "poslušanje", po mnenju Goodmana (2010), zajema široko paleto načinov, lastnosti ali vrst slušne pozornosti. Vrste poslušanja in izrazi za poslušanje (upoštevanje stališč sogovorca, prisluškovanje, zaslišanje ...) so se razvili z razvojem tehnologije (gramofon, telefon, radio ...) Pomembno je, da svojo pozornost zavestno usmerimo v govornika ali poslušano delo. Z analitičnim poslušanjem glasbe se usposablamo za utemeljevanje slišane in občutkov, razpoloženja ob slišnem delu. Dobljena spoznavanja nam lahko še posebej pomagajo pri poučevanju glasbene umetnosti, saj lahko s pomočjo rezultatov sklepamo, da je mogoče tudi učence s slabimi predispozicijami za razvoj glasbenega posluha kvalitetno vključiti k pouku glasbene umetnosti tako, da jim prilagodimo določene vsebine. Predstavljeno raziskovalno delo posega tudi na področje medpredmetnega povezovanja, saj smo medpredmetno povezovali glasbeno umetnost in ostale ne glasbene predmete. Prepletanje klasičnih učnih vsebin se je pokazalo kot uspešno tako pri osnovnošolskem, kot pri srednješolskem izobraževanju (Huber et al., 2005; Stohlmann et al., 2012). Na primer prepletanje bralnega razumevanja in spretnosti pisanja s poučevanjem naravoslovnih vsebin se je v raziskavi (Parsons in Taylor, 2011) pokazalo, kot zelo uspešno, saj so učenci pokazali večji napredek na obeh področjih v primerjavi s tistimi, ki so obravnavali omenjene vsebine ločeno. Kot omenjeno, smo v naši raziskavi povezovali glasbene dejavnosti tudi z vsebinami ne glasbenih šolskih predmetov. Omejitev naše študije se pokaže pri preverjanju uspešnosti dojemanj in razumevanja vsebin omenjenih šolskih predmetov, saj tega nismo preverjali. Na podlagi naši rezultatov lahko zaključimo le, da je bilo povezovanje zelo uspešno na področju razvijanja glasbenega posluha. Kljub temu so številne študije pokazale, da učenje glasbe pozitivno vpliva na verbalni spomin (npr. kot podpora pri učenju tujih jezikov) in dolgoročni spomin (npr. pri utrjevanju pomnjenja besedil), ki je zelo pomemben pri vseh drugih šolskih predmetih (Welch

et al., 2011; Chan et al., 1998; Forgeard et al., 2008; Pfordresher et al., 2015). Preverjanje znanja pri ne glasbenih predmetih nameravamo izvesti v prihodnjih raziskavah. V naši raziskavi smo uporabili krajši longitudinalni pristop, kjer smo raziskavo izvajali skozi štiri mesečno obdobje. Potreba po longitudinalnih študijah učenja skozi igro se večkrat omenja v literaturi (Hailey et al., 2016), saj so le-te uporabne za pregledovanje sprememb skozi čas, po možnosti tudi desetletja. V zadnjem času se število longitudinalnih študij povečuje tudi na področju raziskav glasbenega razvoja otrok (Günther, 1998; Ilari et al., 2016; Roden et al., 2014; Rutkowski in Snell Miller, 2002; Slater et al., 2015), naše delo tako prispeva v zakladnico znanja o glasbenem razvoju otrok tudi iz tega vidika.

Sklep

Ena izmed ključnih dejavnosti pri pouku glasbene umetnosti je glasbena didaktična igra, ki mora biti vedno skrbno načrtovana ter ciljno naravnana. Otroci preko glasbene didaktične igre izrazijo določene lastnosti glasbe, uresničujejo naloge ter cilje glasbene umetnosti. V raziskavi, ki smo jo izvedli v obliki eksperimenta, nas je zanimal zlasti premik v doseganju glasbeno-razvojnih sposobnosti in spretnosti učencev pri izvajanju dejavnosti na osnovi didaktične igre. Določene spretnosti lahko razvijamo neodvisno od razvoja glasbenega posluha, kot na primer analitično poslušanje, kamor štejemo zaznavanje različnih glasbenih motivov, barve tonov, zaznavanje dolžine in višine zvoka. Na osnovi izsledkov izvedene raziskave lahko zaključimo, da je z glasbenimi didaktičnimi igrami mogoče tudi učence s slabimi predispozicijami za razvoj glasbenega posluha kvalitetno vključiti k pouku glasbene umetnosti tako, da jim prilagodimo določene vsebine. Rezultati so pokazali, da imajo otroci eksperimentalne skupine po štirimesečnem izvajanju glasbenih didaktičnih iger med poukom slovenščine, matematike, spoznavanja okolja, športa in glasbene umetnosti, najbolj razvite sposobnosti ritmičnega posluha ($M_e = 4,57$), ritmične avdiacije – sposobnost razlikovanja dveh različnih ritmičnih vzorcev ($M_e = 4,49$) ter orientacije v grafičnem zapisu zvočnih trajanj ($M_e = 4,38$), kar kažejo visoke ocene srednje vrednosti. Kot najslabše razvita glasbena sposobnost pa se je pokazala sposobnost melodične reprodukcije ($M_e = 4,00$). Raziskava je pokazala, da lahko s sistematičnimi in podrobno načrtovanimi dejavnostmi učinkovito razvijamo melodični in ritmični posluš ter analitično poslušanje pri učencih na tej stopnji razvoja. Razvitejši melodični in ritmični posluš prispevata tako k izboljšanju pevske tehnike kot k melodični in ritmični ustvarjalnosti. Prav tako aktivno in analitično poslušanje prispevata k boljšemu zvočnemu zaznavanju višine in trajanja zvoka, oboje pa vodi k boljši grafični orientaciji v zapisu. Izsledki te raziskave lahko pripomorejo k učinkovitejšemu razvijanju posameznih glasbenih sposobnosti in spretnosti v pedagoški praksi. Ker ocenjevanje doseženega znanja pri neglasbenih

šolskih predmetih (slovenski jezik, matematika, šport, likovna umetnost), kjer smo skozi štiri mesečno obdobje izvajali glasbene didaktične igre, ni bilo cilj naše raziskave, predlagamo, da prihodnje študije, namenijo večjo pozornost tudi tej problematiki. Slednje sodi v naš nabor bodočega raziskovanja na področju prepletanja glasbenih vsebin z drugimi učnimi vsebinami. Pomanjkljivost naše raziskave vidimo tudi v tem, da bi glasbene didaktične igre lahko izvajali dalj časa kot smo. Naše nadaljnje raziskovanje bomo razširili na daljše časovno obdobje z vmesnimi preverjanji, s čimer bomo dobili boljši vpogled v razvijanje posameznih glasbenih sposobnosti.

Summary

Children's researching skills are being developed through play since their birth, which is often spontaneous but at the same time a complex activity through which children learn new things and develop their abilities and skills. The play is a part of children's everyday life, because it presents something self-explanatory, necessary and interesting (Tomšič Čerkez and Župančič, 2011; Klassen in Willoughby, 2003; Huyen in Nga, 2003). By connecting games and music, we get didactic musical games that can be used during music lessons. According to Voglar (1989), this is a special kind of didactic games that help develop the child's abilities that are important for perception, experiencing, recreating and creating music. Didactic musical games are an important part of the educational process, as they support the teacher to motivate children through the game, establish a contact with them, and encourages them to engage with the content. Last but not least, the games develop certain skills and abilities in pupils (Denis in Jouvelot, 2005; Baratè et al., 2013). The purpose of this research was to use various didactic musical games during the lessons of all school subjects and to examine the children's responses, taking into account the principle of developmental suitability and the children's experience. We hypothesised that pupils in the experimental group who had performed specifically designed and systematically implemented various didactic musical games during the different lessons, actually had better developed musical skills/abilities than the pupils in the control group, regarding:

- the development of melodic and rhythmic skills,
- rhythmic and melodious reproductions,
- reading the graphic notation of sound durations and sound pitches,
- analytical listening skills and
- the skill of playing on instruments and rhythmic creativity.

The pupils' music and development achievements were determined by testing. All the tests for checking the development of melodic and rhythmic skills, the skills of playing on instruments and rhythmic creativity, rhythmic and melodic reproduction, reading graphic notation of sound durations and sound pitch, and analytical listening skills had precisely designed evaluation scales, according to which the teachers helped us to assess the achievements of year one pupils. The sample included 71 children (37 children in the experimental group) who attended year one of elementary school in the 2011-12 school year. Testing was performed individually where we recorded each child, and in the group where the children worked on a test paper after group listening. There were no statistical differences between the groups after the first test. 37 children of the experimental group performed various didactic musical games during the lessons of Slovene language, mathematics, environment science, sport and music as a motivation before the beginning of the lesson or at the end of the lesson as the review. After four months of planned and systematic realization of various, carefully selected didactic musical games during the lessons of the aforementioned subjects, we tested the children again. The basic descriptive statistics confirmed that after four months of performing didactic musical games during the lessons of Slovene language, mathematics, environment science, sport and music, the children in the experimental group showed the most developed abilities of rhythmic skills, rhythmic audio presentation and orientation in the graphic notation of sound durations and sound pitches, which is shown in high mean score. However, the ability of melodic reproduction turned out to be the least-developed music ability (Table 2). Afterwards, we compared the groups' achievements and developmental abilities of children in line with individual variables. We confirmed four out of five hypotheses that pupils in the experimental group who had performed various didactic musical games for four months before the beginning of lessons as motivation or at the end of the lessons as a review of what they had learned, achieved better results than the pupils in the control group, regarding:

- the development of melodic and rhythmic skills,
- the skill of playing on instruments and of rhythmic creativity,
- rhythmic and melodious reproductions and
- reading the graphic notation of sound durations and sound pitches.

Music is very important component of human life. Therefore, it must also have a proper place in the educational process, since in the period of children's intensive development, they satisfy their needs for experiencing and expressing their feelings and other experiences through music.

Literatura

- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. Oxford: Addison-Wesley.
- Baltić, A. (2001). Predsodki "Neslovencev" do Slovencev. *Časopis za kritiko znanosti*, 30/209-210, pp. 161–180.
- Bela knjiga o VIZ v RS* (2011). Retrieved from http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (Accessed: 10th September 2019).
- Burdiak, V. (2010). Influence of ethnic stereotype on the development of political relations in the Balkans. *Codrual Cosminului*, 16(2), pp. 147–157.
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Liu, K. S. and Chen Y. L. (2011). Development and psychometric evaluation of the school bullying scales: a rash measurement approach. *Educational and Psychological Measurement*, 20(10), pp. 1–17.
- Dekleva, B. and Razpotnik, Š. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu. Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- De Oliveira, W. A., Iossi Silva, M. A., Malta de Mello, F. C., Lopes Porto, D., Mariano Yoshinaga, A. C. and Carvalho Malta, D. (2015). The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(2), pp. 275–282.
- Europe is not dead*. Retrieved from <https://europeisnotdead.com/video/images-of-europe/euro-pean-stereotypes> (Accessed: 10th September 2019).
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school: exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), pp. 317–321.
- Haramija, I. (2016). *Sprejetost otrok priseljencev med vrstniki v osnovni šoli*. (Master's degree). University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor.
- Jansen, W. P., Mieloo, L. C., Dommissie-van Berkel, A., Verlinden, M., Van der Ende, J., Stevens, G., ... Tiemeier, H. (2016). Bullying and victimization among young elementary school children: the role of child ethnicity and ethnic school composition. *Race and Social Problems*, 8(4), pp. 271–280.
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M. and Espelage, D. L. (2010). International scholarship advances science and practice addressing school bullying in S. R. Jimerson, S. M. Swearer D. L. and Espelage (eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 1–7). New York: Routledge.
- Komac, M. (2007). Sprema beseda. In M. Komac (ed.) *Priseljenci: Studije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*, (pp. 1–3). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Kozmus, A. and Pšunder, M. (2018). Bullying among pupils with and without special needs in Slovenian primary schools. *Educational Studies*, 44(4), pp. 408–420.
- Kremenšek, S. (1973). *Obča etnologija*. Ljubljana: Univerza.
- Kumer, D., Zlatar, F., Uzelac, M. and Šmid, N. (2009). *Analiza stanja na področju vključevanja učencev in dijakov z migrantskim ozadjem v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Retrieved from <http://www.filantropija.org/news.asp?FolderId=147&ContentId=449> (Accessed: 10th September 2019).
- List of inhabitants* (2002). Retrieved from <https://www.stat.si/popis2002/si/default.htm>
- Lunder Verlič, S. (2018). *Vključevanje priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. Retrieved from <https://pxweb.stat.si/SiStat/en> (Accessed: 15th September 2019).
- Medarič, Z. and Sedmak, M. (2012). *Children's voices: interethnic violence in the school environment Koper*. University of Primorska: Science and Research Centre, Annals University Press.
- Migrant integration policy index: MIPEX* (2015). Retrieved from <http://www.mipex.eu/slovenia> (Accessed: 10th September 2019).
- Musek, J. (1994). *Psihološki portret Slovencev*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among us youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), pp. 2094–2100.

- Nastran Ule, M. (1999). Socialna psihologija predsodkov. In M. Nastran Ule (ed.), *Predsodki in diskriminacije. Izbrane socialnopsihološke študije*, (pp. 299–342). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Nastran Ule, M. (2004). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12–19.
- Peček, M. and Lesar, I. (2008). Slovenski osnovnošolski učitelji o učencih s posebnimi potrebami. In A. Kobolt (ed.), *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*, (pp. 109–123). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peguro, A. A. and Williams, L. M. (2011). Racial and ethnic stereotypes and bullying victimization. *Youth and Society*, 45(4), pp. 545–564.
- Pettigrew, T. F. and Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), pp. 751–783.
- Posnic, K. and Košir, K. (2016). Medvrstniško nasilje, kot ga zaznavajo učitelji in učenci osnovne šole. *Journal of Elementary Education*, 3(9), pp. 5–22.
- Premagujmo ovire brez predsodkov. Publikacija v sklopu projekta Erasmus + Break Barriers – No Prejudices*. In M. H. Logar, U. Repins (ed.) (2017). Bohinjska Bistrica: OŠ dr. Janeza Mencingerja. Retrieved from https://issuu.com/jana452/docs/os_bohinj_erasmus_publikacija_web (Accessed: 10th September 2019).
- Priest, N., King, T., Becares, L. and Kavanagh, A. M. (2016). Bullying victimization and racial discrimination among Australian children. *American Journal of Public Health*, 106(10), pp. 1882–1885.
- Rapti, E. and Karaj, T. (2012). Albanian university students' ethnic distance and stereotypes compared with other Balkan nations. *Problems of Education in the 21st Century*, 1(48), pp. 127–134. Retrieved from http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol48/127-134.Rapti_Vol.48.pdf (Accessed: 10th September 2019).
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2019–2023* (2018). Retrieved from http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/slovenski_jezik/2018/NPJP19-23__osnutek__20._november_2018_.pdf (Accessed: 10th September 2019).
- Smith, D. A. (1991). *National identity*. London: Penguin books.
- Smith, P. K., Thompson F. and Bhatti, S. (2012). Ethnicity, gender, bullying and cyberbullying in English secondary School Pupils. *Studia Edukacyjne*, 23(1), pp. 7–18.
- Šori, I., Šušterič, N. and Gaber, S. (2009). *Immigrant students' achievements in Croatia, Serbia and Slovenia in context*. PISA research. Retrieved from <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/413> (Accessed: 10th September 2019).
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem VIZ v RS* (2007). Retrieved from http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucavanje_migrantov.doc (Accessed: 12th September 2019).
- Strohmeier, D., Fandrem, H. and Spiel, C. (2012). The need for peer acceptance and affiliation as underlying motive for aggressive behaviour and bullying others among immigrant youth living in Austria and Norway. *Anales de Psicología*, 8(3), pp. 695–704.
- Strohmeier, D., Kärnä, A. and Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1), pp. 248–258.
- SURS (2018). *Statistical office of Republic Slovenia*. Retrieved from <file:///C:/Users/P-eter/AppData/Local/Temp/05E1018S.htm> (Accessed: 10th September 2019).
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), pp. 311–327.
- Thornberg, R. and Knutsen S. (2011). Teenagers' explanation of bullying. *Child and Youth Care Forum*, 40(3), pp. 177–192.
- Tippett, N., Wolke, D. and Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), pp. 639–649.

- Tolsma, J., Van Deurzen, I., Stark, T. H. and Veenstra, R. (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks*, 35(1), pp. 51–61.
- Ültanır, G., Ültanır, E. and İrkörücü, A. (2016). A comparison of stereotypes of German and Turkish students towards Balkans. *International Journal of Instruction*, 9(1), pp. 1308-1470.
- Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (2017)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Walsh, S., Clercq, B. D., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davidson, C. M., Madsen, K., Rich, S. and Gonneke W. J. M. (2016). The relationship between immigrant school composition, classmate support and involvement in physical fighting and bullying among adolescent immigrants and non-immigrants in 11 countries. *Youth Adolescence*, 45(1), pp. 1–16.
- Wilton, C. and Campbell, M. (2011). *Reasons Why Adolescents Bully*. Queensland: University of Technology. Retrieved from <https://eprints.qut.edu.au/47912/1/47912A.pdf> (Accessed: 10th September 2019).
- Wright, J. C., Giammarino, M. and Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual–group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), pp. 523–536.

Avtorica

Dr. Barbara Kopačin

Docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: barbara.kopacin@gmail.com

Assistant professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: barbara.kopacin@gmail.com