

Barbara **Sicherl-Kafol**

Univerza v Ljubljani

Olga **Denac**

Univerza v Mariboru

Jerneja **Denac**

Konstanca **Zalar**

Univerza v Ljubljani

NAČRTOVANJE CILJEV GLASBENE VZGOJE NA UČNIH PODROČJIH

UVOD

V sodobni družbi smo vedno bolj izpostavljeni vprašanjem, kako se orientirati v množtvu informacij, katere vrednote in kakšno znanje omogočajo preživetje in višjo kakovost življenja ter kako to dosehati. Namesto vprašanja, kaj poučevati, se zato danes pogosteje sprašujemo, kakšno znanje in čemu.

V stičišču različnih odgovorov je poudarjeno znanje, ki je celostno, ustvarjalno, inovativno, reflektivno, avtonomno, vseživljenjsko itn. Govorimo o holističnem učenju, ki v vzgojno-izobraževalnem procesu predpostavlja uravnoteženo razvijanje različnih področij učnega razvoja. V skladu s procesnocijnimi kurikularnimi izhodišči in humanistično-konstruktivistično paradigmo se holistično znanje odvija v interak-

ciji čustveno-socialnih (afektivnih), telesno-gibalnih (psihomotoričnih) in spoznavnih (kognitivnih) dejavnikov. V tem okviru je za glasbeno vzgojo pomembno sistematično in kontinuirano načrtovanje didaktičnih elementov, ki spodbujajo uravnotežen razvoj na vseh učnih področjih. Kakovost glasbenega poučevanja in učenja je tako odvisna od uresničevanja glasbenih procesov in ciljev učenja na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju skozi dejavno pridobivanje učnih izkušenj, ki so podlaga za razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Navedena izhodišča opredeljujejo koncept celostne glasbene vzgoje, v kateri so procesi in dosežki glasbenega učenja medsebojno povezani.

CILJI GLASBENE VZGOJE NA PREVLAJUJOČIH UČNIH PODROČJIH

Cilje glasbene vzgoje, s katerimi opredeljujemo namene glasbenega poučevanja in učenja na področjih glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja, načrtujemo v interakcijskem odnosu afektivnega, psihomotoričnega in kognitivnega razvoja. Klasificiramo jih po različnih modelih (Bloom 1956; Krathwohl et al. 1964; Simpson 1966; Stones in Anderson 1972; Harrow 1972; Füller 1974 in vrsta drugih, katerih pregled navaja Anderson et al. 2001), med katerimi se bomo v prispevku nanašali na taksonomije za kognitivno (Bloom 1956), afektivno (Krathwohl et al. 1964) in psihomotorično področje (Harrow 1972). Klasifikacija učnih ciljev omogoča možnost ugotavljanja, katera področja osebnosti so v okviru posameznega predmeta morebiti zapostavljena ali poudarjena, in nas opozarja na nujnost zastopanosti višjih ciljev pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Glasbena vzgoja in tudi drugi predmeti zato ne dopuščajo enostranskosti in zapostavljanja posameznih učnih področij.

Skladno z drugimi avtorji (Wight 1971; Stones in Anderson 1972; Roberts 1972; Gray in Pierce 1977; Brandhorst 1978; Horne 1980) poudarjamo vidik celostnosti, ki ga moramo upoštevati kljub ločenim prikazom ciljev po taksonomijah, saj skladno z Deweyjem (1972) menimo, da posameznik ni le vsota svojih delov. Tako npr. oblikovanje glasbenih vrednot vključuje interakcijo afektivnega in kognitivnega področja, razvoj pevskih in instrumentalnih spretnosti, interakcijo psihomotoričnega in kognitivnega področja, razvoj sposobnosti za estetsko oblikovanje, interakcijo afektivnega, kognitivnega in psihomotoričnega področja itn. Med posameznimi učnimi področji obstaja recipročen odnos. Tako raven interesa, čustva, stališč in vrednot do glasbe določa raven glasbene aktivnosti učenca, kar vpliva na kakovost njegovega glasbenega znanja in povratno stopnjuje ter pogloblja učenčev odnos do glasbe. Ker so učinki glasbenih ciljev kompleksni, jih pri načrtovanju pouka opredeljujemo glede na prevladujoče področje razvoja.

Uresničevanje ciljev glasbene vzgoje na različnih področjih učnega razvoja je pogojeno z učiteljevimi strokovnimi kompetencami. Izhajamo iz teze, da lahko le glasbeno razvit učitelj, ki je pripravljen sprejeti, usvojiti in izvajati strokovno-didaktične posebnosti področja, kakovostno uresničuje cilje glasbene vzgoje. Učitelji glasbene vzgoje morajo biti dobri glasbeni strokovnjaki, radovedni in odprti za nove ideje, kritično naravnani in reflektivni do lastnega razvoja in razvoja svojih učencev. Na tej podlagi lahko učitelj strokovno raste in nepretrgoma pogloblja usvojeno strokovno znanje ter lastni interes in občutljivost za estetske vrednote. Le osebno in profesionalno kompetenten učitelj lahko udejanja začrtane strategije razvoja in jih prevaja v prakso, saj raziskave kažejo, da kakovost poučevanja pomembno vpliva na kakovost glasbenih dosežkov učencev (Hallam 2001; Rauscher 2008; Spychiger 2001).

RAZISKAVA

Raziskave, ki se nanašajo na problematiko usposobljenosti učiteljic in učiteljev razrednega pouka za poučevanje umetnostnih predmetov, kažejo, da jim primanjkuje samozavesti in strokovne usposobljenosti (Slosar 1995; Holden, Button 2006; Gifford 2008; Bamford 2009; Taggart et al. 2004 v Eurydice 2010), kar se na glasbenem področju kaže v nezadovoljivi ravni glasbenih sposobnosti in znanj. Glasbena vzgoja v predšolskem in začetnem osnovnošolskem obdobju ne sledi ciljem celostnega razvoja ter enakomerni zastopanosti produktivnih in reproduktivnih glasbenih dejavnosti (Denac 2002). Težave opozarjajo na primanjkljaj strokovnega in didaktičnega znanja za spodbujanje višjih ravni glasbenega poučevanja in učenja ter na potrebo po kakovostnem sistemu usposabljanja bodočih učiteljic in učiteljev razrednega pouka za poučevanje umetnostnih predmetov ter sistemu stalnega strokovnega izpopolnjevanja (Holden in Button 2006; Eurydice 2010).

Na podlagi navedene problematike smo v raziskavi postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kolikšna je zastopanost glasbenih ciljev v učnih pripravah na prevladujočih področjih kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega razvoja?
2. Ali v učnih pripravah obstajajo razlike med bodočimi in delujočimi učiteljicami ter učitelji razrednega pouka glede zastopanosti glasbenih ciljev na prevladujočih področjih kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega razvoja?
3. Ali v učnih pripravah obstajajo razlike med bodočimi in delujočimi učitelji ter učiteljicami razrednega pouka glede zastopanosti glasbenih ciljev na področju psihomotoričnega razvoja?

METODOLOGIJA

Raziskovalna metoda in postopek obdelave podatkov

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Pri obdelavi podatkov smo uporabili frekvenčne distribucije spremenljivk (f , $f\%$) ter nekatere opisne statistike (aritmetična sredina, standardni odklon). Za primerjavo aritmetičnih sredin dveh skupin med seboj ter za ugotavljanje ciljev kategorij taksonomske stopnje psihomotoričnega področja smo uporabili t -test.

Vzorec

Raziskava, ki je potekala v letu 2010 na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, vključuje vzorec 372 bodočih in že delujočih učiteljic in učiteljev razrednega pouka, ki so v tandemski obliki dela načrtovali 186 učnih priprav za glasbeno vzgojo v študijskih obdobjih 2003/2004, 2008/2009 in 2009/2010. Med vsemi analiziranimi pripravami so bodoče učiteljice in bodoči učitelji razrednega pouka (študentke in študenti razrednega pouka) zapisali 120 priprav (64,5 %), že delujoče učiteljice in delujoči učitelji razrednega pouka (izredne študentke in izredni študenti razrednega pouka) pa so jih zapisali 66 (35,5 %).

Tabela 1: Števila (f) in strukturni odstotki ($f\%$) analiziranih priprav, ki so jih oblikovali bodoče oziroma delujoče učiteljice in bodoči oziroma že delujoči učitelji

UČ	f	$f\%$
BU	120	64,5 %
DU	66	35,5 %
skupaj	186	100 %

Legenda: UČ – učiteljica oziroma učitelj, BU – bodoča učiteljica oziroma bodoči učitelj, DU – delujoča učiteljica oziroma delujoči učitelj

Postopek zbiranja podatkov

Podatke za raziskavo smo pridobili na podlagi analize 186 učnih priprav za glasbeno vzgojo od 1. do vključno 4. razreda osnovne šole (starost učencev od 6 do 9 let). V pripravah smo analizirali 2124 zapisanih učnih ciljev na prevladujočem kognitivnem, psihomotoričnem in afektivnem področju razvoja. Načrtovane glasbene cilje prevla-

dujčega psihomotoričnega področja smo natančneje obravnavali po pripadajočih taksonomskih kategorijah.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Zastopanost glasbenih ciljev na prevladujočih področjih kognitivnega, psihomotoričnega in afektivnega razvoja

Med vsemi 2142 analiziranimi cilji so učiteljice in učitelji razrednega pouka načrtovali: 730 (34 %) ciljev na kognitivnem področju razvoja, 889 (42 %) ciljev na psihomotoričnem področju razvoja in na 523 (24 %) ciljev na afektivnem področju razvoja.

Tabela 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) zastopanosti glasbenih ciljev na področjih kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega razvoja

PR	f	f %
KOG	730	34 %
PM	889	42 %
AF	523	24 %
skupaj	2124	100 %

Legenda: PR – področja razvoja, KOG – kognitivno področje, PM – psihomotorično področje, AF – afektivno področje

V nadaljevanju smo ugotavljali, koliko ciljev na posameznih področjih razvoja so učiteljice in učitelji razrednega pouka načrtovali v posamezni pripravi.

Tabela 3: Povprečje zastopanosti glasbenih ciljev na posamezno pripravo na področjih kognitivnega, psihomotoričnega in afektivnega razvoja

PR	n	Aritm. sredina	Stand. odklon
KOG	186	3,92	1,43
PM	186	4,75	1,15
AF	186	2,81	0,78
Skupaj	186	11,48	2,11

Legenda: PR – področja razvoja, KOG – kognitivno področje, PM – psihomotorično področje, AF – afektivno področje

V povprečju so učitelji v posamezni pripravi načrtovali 11,48 cilja. Večje število ciljev je posledica dejstva, da imajo cilji kompleksno razsežnost in jih pogosto lahko pripišemo taksonomskim kategorijam različnih učnih področij. Tako npr. cilj, da učenec estetsko vrednoti petje pesmi, uvrščamo v afektivno in kognitivno področje razvoja, saj vrednotenje vključuje tako čustveno-motivacijsko kot tudi spoznavno raven učnega odzivanja. Pogosto izražajo cilji tudi več načrtovanih dosežkov, npr. cilj, da učenec pozorno posluša in se ob glasbi gibalno izraža, vključuje afektivno in kognitivno (pozorno posluša) ter psihomotorično (gibalno izraža) razsežnost učenja.

Čeprav smo cilje razvrščali glede na prevladujočo komponento učnega razvoja, se je pokazalo, da jih pogosto ni mogoče uvrstiti le v eno taksonomsko kategorijo, saj se področja učnega razvoja prepletajo in medsebojno pogojujejo (Horne 1980).

Analiza ciljev je pokazala, da so učitelji načrtovali največ ciljev na psihomotoričnem področju razvoja (4,75 na pripravo), zatem kognitivnem (3,92 na pripravo) in najmanj na afektivnem področju razvoja (2,81 na pripravo). Navedeni rezultati kažejo na pozitiven premik k dejavnim pristopom glasbenega poučevanja, saj lahko glede na največjo zastopanost ciljev na psihomotoričnem področju sklenemo, da se učitelji zavedajo pomena dejavnega pridobivanja učnih izkušenj skozi telesno-gibalno odzivanje na zvok in zavestno načrtujejo neposredne glasbene izkušnje učencev ter jim s tem omogočajo razvoj glasbenega mišljenja kot tudi pozitivnega odnosa do glasbe.

Glasbeno učenje in poučevanje predpostavlja celostno učno odzivanje, vključujoč telesno-gibalno področje. Po Gardnerju (1995, 159) učenci »skoraj ne morejo peti brez take ali drugačne spremljajoče telesne dejavnosti«. Takšna ugotovitev podpira metodičen pristop, ki po besedah omenjenega avtorja (ibid.) združuje »glas, roko in telo«. Tudi druge raziskave (Oblak 1987; Denac 2002) ugotavljajo pogostost gibalnega odzivanja mlajših otrok, posebno ob ritmu. Številni pristopi glasbenega poučevanja (Orff, Dalcroz, Wambach itn.) zato uporabljajo gib kot sredstvo za oblikovanje in izražanje zvočnih prestav. Vrsta raziskav (Oblak 1987; Sicherl-Kafol 2001; Denac 2002) kaže, da z gibalnim izražanjem učenci razvijajo glasbene zmožnosti in napredujejo na motoričnem področju razvoja.

Iz rezultatov lahko prav tako razberemo, da učitelji namenjajo najmanj pozornosti področju afektivnega razvoja, kar kaže, da se premalo zavedajo pomena čustveno-socialnih dejavnikov učenja. Pridružujemo se mnenju, da je »vzrok za to morda dejstvo, da premalo jasno razmišljamo o učenju na tem področju, ali to, da nimamo učinkovitega modela, na katerem bi lahko te cilje zasnovali« (Horne 1980, 189). Čeprav je emocionalno-socialno področje razvoja težje merljivo, to ne pomeni, da se mu je treba izogibati. Omenjeni avtor (ibid.) je v svoji raziskavi ne nazadnje dokazal, da je cilje afektivnega področja mogoče načrtovati in da je njihov pomen enakovreden drugim učnim področjem.

V primerjavi z načrtovanjem ciljev afektivnega področja (2,81 na pripravo) smo ugotovili večjo prisotnost ciljev kognitivnega področja (3,92 na pripravo). Ugotovitev pripisujemo dejstvu, da je cilje kognitivne razsežnosti z uporabo Bloomove taksonomije (1956) lažje načrtovati in operacionalizirati ter tudi lažje opazovati in preverjati, zato tudi ni presenetljivo, da so bili kognitivni cilji v dosedanji teoriji in praksi deležni največje pozornosti. Obstaja nevarnost, da se v procesu poučevanja in učenja pretirano sledi le storilnostnim učinkom pouka in se zanemarja druga učna področja. Primerljivo stanje ugotavlja raziskava O. Denac (2007), ki kaže, da tudi pri načrtovanju glasbene vzgoje v predšolskem obdobju prevladujejo cilji kognitivne razsežnosti.

Razlike med bodočimi in delujočimi učiteljicami in učitelji razrednega pouka glede zastopanosti glasbenih ciljev na prevladujočih področjih kognitivnega, psihomotoričnega in afektivnega razvoja

V Tabeli 4 so zajeti aritmetične sredine in standardni odkloni med bodočimi in delujočimi učiteljicami in učitelji razrednega pouka glede zastopanosti ciljev na prevladujočih področjih kognitivnega, psihomotoričnega in afektivnega razvoja v učnih pripravah.

Tabela 4: Povprečje zastopanosti glasbenih ciljev na pripravo med bodočimi in delujočimi učiteljicami in učitelji na področjih kognitivnega, psihomotoričnega in afektivnega razvoja

PR	Skupina	n	Aritm. sredina	Stand. odklon
KOG	BU	120	3,42	1,25
	DU	66	4,85	1,26
PM	BU	120	4,72	1,08
	DU	66	4,79	1,27
AF	BU	120	2,68	0,78
	DU	66	3,05	0,73
SKUPAJ	BU	120	10,82	1,93
	DU	66	12,68	1,91

Legenda: BU – bodoči učitelji, DU – delujoči učitelji, KOG – kognitivno področje, PM – psihomotorično področje, AF – afektivno področje

Analiza povprečne zastopanosti glasbenih ciljev na prevladujočih področjih kaže, da obstajajo odstopanja med bodočimi in delujočimi učiteljicami in učitelji razrednega pouka na vseh treh področjih razvoja v korist delujočih učiteljic in učiteljev razrednega pouka. Delujoči v celoti načrtujejo več ciljev (12,68 na pripravo) kot bodoči (10,82 na pripravo). Bolj tudi upoštevajo načela uravnoteženega načrtovanja ciljev, še posebno na področjih kognitivnega (4,85 na pripravo) in psihomotoričnega (4,79 na pripravo) razvoja in nekoliko manj afektivnega razvoja (3,05 na pripravo), medtem ko je pri bodočih učiteljicah in učiteljih razrednega pouka prisotno večje odstopanje načrtovanja ciljev na področju kognitivnega (3,42 cilja na pripravo), psihomotoričnega (4,72 cilja na pripravo) in afektivnega področja razvoja (2,68 cilja na pripravo).

Na podlagi izsledkov raziskave predpostavljamo, da se delujoče učiteljice in delujoči učitelji glede na svoje dolgoletne izkušnje v praksi poučevanja bolj zavedajo pomembnosti uravnoteženega načrtovanja ciljev na različnih učnih področjih, kar so pomembni dejavniki kakovostne glasbene vzgoje.

Tabela 5: Prikaz razlik med bodočimi in delujočimi učiteljicami in učitelji razrednega pouka glede zastopanosti ciljev na kognitivnem, psihomotoričnem in afektivnem področju razvoja

Področje razvoja	t-koeficient	Prostostne stopnje	Raven statistične pomembnosti	Razlika sredin	Standardna napaka za razliko
KOG	-7,447	184	0,000	-1,432	0,192
PM	-0,356	184	0,723	-0,063	0,177
AF	-3,101	184	0,002	-0,362	0,117
SKUPAJ	-6,314	184	0,000	-1,857	0,294

Na podlagi vrednosti t-koeficienta in ravni statistične pomembnosti t-koeficienta lahko ugotovimo, v katerih spremenljivkah se rezultati načrtovanih ciljev med bodočimi in delujočimi učitelji statistično pomembno razlikujejo. Analiza teh rezultatov kaže, da se pojavljajo statistično pomembne razlike v dobro delujočih učiteljev pri načrtovanju ciljev na kognitivnem področju razvoja ($t = -7,447$, $\text{sig.} = 0,000$). Statistično pomembne razlike opazimo tudi pri načrtovanju ciljev na afektivnem področju razvoja ($t = -3,101$, $\text{sig.} = 0,002$) in tudi pri načrtovanju ciljev na vseh učnih področjih ($t = -6,314$, $\text{sig.} = 0,000$). Že rezultati aritmetičnih sredin so kazali, da se načrtovani cilji pri bodočih in delujočih učiteljicah in učiteljih statistično pomembno ne razlikujejo pri načrtovanju ciljev na psihomotoričnem področju razvoja, kar nam je posredno potrdil tudi t-preizkus ($t = -0,356$, $\text{sig.} = 0,723$).

Povzamemo lahko, da delujoče učiteljice in učitelji razrednega pouka pripisujejo večji pomen kognitivnim in afektivnim ciljem razvoja kot bodočie ter tudi v večji meri uresničujejo načela uravnoteženega učnega razvoja. Načrtovanje glasbenih ciljev na

psihomotoričnem področju kaže, da se tako delujoči kot tudi bodoči učitelji razrednega pouka zavedajo pomena dejavnih načinov glasbenega učenja.

Razlike med bodočimi in delujočimi učiteljicami in učitelji razrednega pouka glede zastopanosti glasbenih ciljev po prevladujočih kategorijah psihomotoričnega področja razvoja

V Tabeli 6 so zajete aritmetične sredine in standardni odkloni glasbenih ciljev po prevladujočih taksonomskih kategorijah psihomotoričnega področja pri bodočih in delujočih učiteljicah in učiteljih razrednega pouka.

Tabela 6: Povprečje zastopanosti glasbenih ciljev na pripravo po taksonomskih kategorijah psihomotoričnega področja pri bodočih in delujočih učiteljicah in učiteljih razrednega pouka

PR	Skupina	n	Aritm. sredina	Stand. odklon
VTG-gu	BU	120	0,15	0,36
	DU	66	0,12	0,33
VTG-su	BU	120	0,28	0,47
	DU	66	0,29	0,46
VTG-kg	BU	120	1,12	0,69
	DU	66	1,08	0,73
DTG-r/p	BU	120	0,06	0,24
	DU	66	0,02	0,12
DTG-ko	BU	120	0,25	0,45
	DU	66	0,29	0,49
DTG-kk	BU	120	0,81	0,65
	DU	66	1,18	0,70
NS	BU	120	0,03	0,16
	DU	66	0,12	0,33
GS-og	BU	120	0,19	0,40
	DU	66	0,03	0,17
GS-ob	BU	120	0,91	0,65
	DU	66	0,98	0,51
GS-pf	BU	120	0,89	0,65
	DU	66	0,82	0,70

Legenda: BU – bodoči učitelji, DU – delujoči učitelji, VTG-gu: veliki telesni gibi gornjih udov; VTG-su: veliki telesni gibi spodnjih udov, VTG-kg: veliki telesni gibi – kombinirani gibi, DTG-r/p: drobni telesni gibi – roke/prsti, DTG-ko: drobni telesni gibi – oči/ušesa/roke/ noge, DTG-kk: drobni telesni gibi kombinacija koordiniranih gibov, NS: nebesedno sporočanje, GS-og: govorne spretnosti – oblikovanje glasov, GS-ob: govorne spretnosti – oblikovanje besed, GS-pf: govorne spretnosti – oblikovanje pevskih fraz

Analiza povprečne zastopanosti glasbenih ciljev na pripravo po taksonomiji za psihomotorično področje (Harrow 1972) kaže, da tako bodoče kot tudi delujoče učiteljice in bodoči ter delujoči učitelji razrednega pouka namenjajo največjo pozornost načrtovanju ciljev taksonomske stopnje govorne spretnosti.

V kategorijah taksonomske stopnje govorne spretnosti načrtujejo bodoče učiteljice in bodoči učitelji razrednega pouka skupaj 1,99 cilja na pripravo; med njimi največ v kategoriji oblikovanja besed (GS-ob = 0,91), ki vključuje ritmično izreko besedil ter jasno in razločno pevsko izreko, zatem v kategoriji oblikovanja pevskih fraz (GS-pf = 0,89) z reprodukcijo daljših besedil v kontekstu pevske fraze in najmanj v kategoriji oblikovanja glasov (GS-og = 0,19), ki vključuje izreko in petje pevskih zlogov in glasov. Na stopnji govorne spretnosti načrtujejo delujoče učiteljice in delujoči učitelji razrednega pouka skupaj 1,83 cilja na pripravo in primerljivo z bodočimi učiteljicami in učitelji razrednega pouka, namenjajo največ ciljev kategoriji oblikovanja besed (GS-ob = 0,98), zatem kategoriji oblikovanja pevskih fraz (GS-pf = 0,82) in najmanj kategoriji oblikovanja glasov (GS-og = 0,03).

Zastopanost glasbenih ciljev na stopnji govornih spretnosti kaže, da se učiteljice in učitelji razrednega pouka zavedajo pomena razvoja izvajalskih spretnosti, v okviru katerih ima vokalna vzgoja še poseben pomen. V zgodnjem osnovnošolskem obdobju učenci potrebujejo veliko vaje in urjenja za oblikovanje posameznih glasov in jasne izreke. Ker je izreka področje govornih spretnosti, ki postavlja

»potrebo po jasni demonstraciji izvajanja, po veliki količini vaje in ponavljanja, da se izvajanje koordinira, delno avtomatizira in napravi odporno proti različnim stresom in pozabljanju ter po takojšnji povratni informaciji o pravilnosti izvajanja (pri tem se nadzor izvajanja postopno seli od zunanjih k notranjim ključem ali dražljajem – 'občutek' za pravilno izvajanje)« (Marentič Požarnik 1995, 67),

je sistematično in kontinuirano načrtovanje na tem področju razvoja toliko pomembnejše. Razvite sposobnosti na področju govornih spretnosti vplivajo na lažje učenje drugega jezika zlasti v elementih receptivne in reproduktivne fonološke sposobnosti ter kratkoročnega fonološkega spomina, nimajo pa vpliva na področju jezikovne sintakse in leksikalnega znanja (Slevc in Miyake 2006).

Pri bodočih in tudi delujočih učiteljicah in učiteljih razrednega pouka sledi zastopanost načrtovanih ciljev na taksonomski stopnji velikih telesnih gibov. Bodoče učiteljice in učitelji razrednega pouka ji namenjajo skupaj 1,55 cilja na pripravo in delujoče učiteljice in učitelji razrednega pouka skupaj 1,49 cilja na pripravo, pri čemer oboji načrtujejo največ ciljev v kategoriji »gibov več delov telesa hkrati« (bodoče učiteljice in bodoči učitelji razrednega pouka: VTG-kg = 1,12 in delujoče učiteljice ter delujoči učitelji razrednega pouka: VTG-kg = 1,08), zatem v kategoriji velikih telesnih gibov

spodnjih udov (bodoče učiteljice in bodoči učitelji razrednega pouka: VTG-su = 0,28 in delujoče učiteljice ter delujoči učitelji razrednega pouka: VTG-su = 0,29) in najmanj v kategoriji velikih telesnih gibov gornjih udov (bodoče učiteljice in bodoči učitelji razrednega pouka: VTG-gu = 0,15 in delujoče učiteljice ter delujoči učitelji razrednega pouka: VTG-gu = 0,12).

Načrtovanje glasbenih ciljev na stopnji velikih telesnih gibov vključuje interakcijo giba z glasbenimi dejavnostmi petja, igranja na glasbila, ritmične izreke, poslušanja glasbe, ustvarjanja v in ob glasbi, kar vse spodbuja razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Z velikimi telesnimi gibi (npr. s hojo, poskakovanjem, tekom itn.) lahko izrazimo različne glasbene parametre (Kenney 1997) in omogočimo učinkovite izkušnje za glasbeni razvoj. Z gibalnimi izkušnjami velikih telesnih gibov učenci konkretizirajo abstraktno naravo glasbenih parametrov (npr. z gibi rok nakazujejo višino tonov, ob korakanju občutijo metrum in trajanje, z gibi celega telesa izražajo dinamiko, tempo itn.) in oblikujejo glasbene predstave, ki so osnova glasbenega mišljenja. Ker pa se te spretnosti pri otrocih ne razvijejo same po sebi, jih moramo načrtovano razvijati in jih krepiti (Logan et al. 2011). Kako pomembno vlogo imajo pri tem glasbeno-gibalne dejavnosti, je dokazala raziskava (Deri et al. 2001), v kateri so izmed treh skupin otrok na področju razvoja velikih telesnih gibov spodnjih udov (tekanje, poskakovanje, drsenje, preskakovanje, galopiranje) najbolj napredovali prav tisti otroci, ki so imeli v program vključene glasbeno-gibalne dejavnosti. Slabše so se izkazali otroci s samo gibalnimi dejavnostmi in najslabše tisti, ki so imeli na programu prosto igro. Razvoj osnovnih gibalnih spretnosti velikih gibov je poleg navedenih učinkov povezan tudi s pozitivnimi vplivi na splošno počutje in zdravje.

Načrtovanje ciljev taksonomske stopnje drobnih koordiniranih gibov je pri delujočih učiteljicah in učiteljih razrednega pouka zastopano v enaki meri kot načrtovanje ciljev taksonomske stopnje velikih telesnih gibov (DTG skupaj 1,49 ciljev na pripravo), medtem ko je pri bodočih učiteljicah in učiteljih razrednega pouka zastopano v manjši meri (DTG skupaj 1,12 na pripravo). Razlika se kaže predvsem v pogostosti načrtovanja ciljev kategorije kombiniranih koordiniranih gibov, saj jih delujoče učiteljice in delujoči učitelji razrednega pouka načrtujejo v večji meri (DTG-kk = 1,18 ciljev na pripravo) kot bodoče učiteljice in bodoči učitelji razrednega pouka (DTG-kk = 0,81 na pripravo). Po pogostosti načrtovanja ciljev sledi pri bodočih in delujočih učiteljicah in učiteljih kategorija koordinacije oči, ušes, rok in nog, ki ji bodoče učiteljice in bodoči učitelji razrednega pouka namenjajo 0,25 cilja na pripravo, delujoče učiteljice in delujoči učitelji razrednega pouka pa 0,29 cilja na pripravo. Najmanj je zastopana kategorija drobnih koordiniranih gibov rok in prstov z 0,06 cilja na pripravo pri bodočih učiteljicah in učiteljih razrednega pouka ter 0,02 cilja na pripravo pri delujočih učiteljicah in učiteljih razrednega pouka.

Rezultati kažejo, da delujoče in bodoče učiteljice ter delujoči in bodoči učitelji razrednega pouka sledijo kontinuiteti načrtovanja psihomotoričnih ciljev, ki v zgodnjem osnovnošolskem obdobju postopno napreduje od velikih do drobnih gibov in z naraščanjem pravilnosti, natančnosti, koordinacije in avtomatizacije prehaja v estetsko izražanje. Psihomotorične spretnosti lahko spodbujamo pri različnih glasbenih dejavnostih, med katerimi učenci izražajo še posebno velik interes do igranja na glasbila (Sicherl-Kafol 2001; North et al. 2010). V vertikali predšolske in osnovnošolske glasbene vzgoje zato sistematično stopnjujemo zahtevnost igranja na lastna, improvizirana in Orffova glasbila.

Čeprav primanjkuje longitudinalnih raziskav, ki bi dale jasne odgovore na vprašanja nevroloških sprememb, ki nastanejo pod vplivom glasbenega učenja (Costa-Giomi 2005), in se ugotovitve posameznih raziskav pogosto izključujejo, so med njimi številne, ki potrjujejo pozitivne učinke instrumentalne igre na psihomotoričen razvoj. Raziskava Zachopoulouja et al. (2004) je potrdila pozitiven vpliv glasbenega in gibalnega programa, v katerem so otroci v starosti od 4 do 6 let izražali predstave za glasbene parametre ritma, metruma, hitrosti itn. v igranju na lastna (ploskanje, korakanje itn.) in Orffova glasbila, v ustvarjalnem gibanju ter improvizaciji, na motorično sposobnost ravnotežja in poskakovanja kot izbranega načina gibanja. Pozitivni učinki so se pokazali tudi v raziskavi Coste-Giomi (2005), v kateri so otroci eksperimentalne skupine v primerjavi s kontrolno skupino po dveh letih učenja klavirja v obsegu 3,5 ure na teden dosegli pomembno višje rezultate na področju fine motorike. Napredek so izkazali zlasti na področju pravilnosti in hitrosti gibalnega odzivanja na zunanje dražljaje (lovljenje kotaleče se palice po zidu navzdol). Navedena avtorica (Costa-Giomi 2005) je raziskovala tudi glasbeno izvajanje, ki zahteva natančno in hitro motorično reakcijo na vizualno (npr. branje simbolnega, znakovnega, notnega zapisa), slušno (npr. dopolnjevanje glasbenih fraz ali glasbena vprašanja in odgovori) ali kinestetično (npr. »prevajanje« giba v glasbo) spodbudo. Po izvedeni reakciji so izvajalci prejeli takojšnjo slušno povratno informacijo o svoji izvedbi. Avtorica ugotavlja, da se z zavedanjem povratne informacije lahko ovrednotijo in izboljšujejo drobni koordinirani gibi, ki so potrebni za jasno in natančno glasbeno izvajanje. V nevrološki raziskavi (Rauscher et al. 1997), v kateri so pri predšolskih otrocih preučevali vpliv drobnih koordiniranih gibov rok in prstov pri igri na klaviature, se je izkazalo, da so ti dosegli večji uspeh na področju prostorskega zaznavanja kot otroci, ki so bili vključeni v pevske skupine ali računalniški pouk. Vpliv dejavnega pouka na vizualno-prostorsko inteligentnost je potrdila tudi raziskava Rauscherjeve in Zupanove (2000).

Na razsežnosti glasbenega delovanja kaže tudi glasbeno-ekološka raziskava (Moi, Abdullah 2011) med vzgojiteljicami in vzgojitelji, ki so iz naravnih materialov (koščki lesa, kamenje, suhe veje, votle veje, bambus) oblikovali ritmična glasbila. Zvoke glasbil

so samostojno raziskovali in ustvarili ritmične vzorce, iz katerih je nastala skladba, ki je vključevala tudi petje in izreko. Skozi skupinsko igro so udeleženske in udeleženci razvijali motoriko velikih in drobnih koordiniranih gibov in hkrati oblikovali močno vez med glasbo in občutkom odgovornosti za naravno okolje, kar so pomembne izkušnje za njihovo nadaljnje delo z otroki v vrtcu. Tudi raziskava med angleškimi srednješolci (Pitts 2007), ki so igrali v instrumentalnem ansamblu in s tem razvijali svojo fino motoriko, poroča o kompleksnih učinkih njihovega muziciranja, kot so pripadnost skupini, navezovanje in utrjevanje prijateljstev, izziv za lasten glasbeni, osebni in socialni razvoj udeležencev.

Na temelju navedenih raziskav lahko povzamemo, da dejavnostni pristopi glasbenega poučevanja omogočajo napredovanje na različnih učnih področjih in posledično vodijo v razvoj glasbenih sposobnosti. Učinki glasbenega učenja na področju psihomotoričnega razvoja so še posebno izraziti v primerih ritmično-gibalnih dejavnosti (Brown et al. 1981) v povezavi z razvojem ritmičnega posluha (Moore 1984; Weikart et al. 1987; High 1987, Zachopoulou et al. 2003). Interakcija glasbe in gibanja se pri pouku glasbene vzgoje zato ne uresničuje le z metodami učenja, temveč vodi tudi v glasbene dosežke, ki se kažejo v uporabi glasbenega jezika in splošnih socialnih kompetenc.

Iz rezultatov naše raziskave je tudi razvidno, da tako delujoče kot bodoče učiteljice in delujoči kot bodoči učitelji razrednega pouka namenjajo najmanjšo pozornost načrtovanju ciljev nebesednega sporočanja (delujoče učiteljice in delujoči učitelji razrednega pouka 0,12 cilja NS ter bodoče učiteljice in bodoči učitelji razrednega pouka 0,03 cilja NS na pripravo). Neverbalno sporočanje, ki vključuje cilje mimike za izražanje čustev in doživljanja glasbe, kretneje rok za prevajanje glasbenih sporočil in gibe celega telesa za izražanje glasbenih doživetij in predstav, predpostavlja uresničevanje specifičnih neverbalnih metod glasbenega poučevanja, ki presegajo uporabo besednega sporočanja. Če upoštevamo, da med učnimi metodami in učnimi cilji obstaja vzajemni odnos (Marentič Požarnik 2000) in da mora učitelj znati uporabljati čim bolj raznovrstne metode poučevanja, lahko predpostavljamo, da imajo delujoče učiteljice in učitelji razrednega pouka na tem področju več metodičnih znanj, kar lahko razumemo kot posledico njihovih dolgoletnih izkušenj v praksi glasbenega poučevanja. Ker je se je glasbeno učiti mogoče le z uporabo glasbenih metod poučevanja in je za vsako strokovno področje značilna svojska paradigma spoznavanja, izpostavljamo glasbeno komunikacijo, ki omogoča doživljanje in ozaveščanje glasbenih izkušenj, ki so specifične za glasbeno vzgojo. Raziskava na vzorcu predšolskih otrok (Orsmond in Miller 1999) je pokazala, da so pozitivni učinki v kognitivnem razvoju nebesednega sporočanja kakor tudi prostorskega zavedanja odvisni od pravočasnih in zgodnjih spodbud glasbenega izobraževanja, ki so jih sodelujoči otroci pridobivali v okviru metode Suzuki in večletnega sodelovanja v Orffovih skupinah. Otroci, ki so bili vključeni v omenjene programe,

so bili uspešnejši od glasbeno neaktivnih otrok tudi pri »prevajanju« čutnih dražljajev (npr. slišane melodije in opazovanje glasbenega zapisa) v motorično obliko. V procesu veččutnega učenja imajo glasbene aktivnosti tako vlogo posrednika med slušno, vidno in motorično koordinacijo. Ob tem se otroci učijo zaznavati, kako motorični odzivi na slušne in vizualne spodbude različno učinkujejo. Da učenci dosegajo boljše učne rezultate z nebesednim sporočanjem, kaže tudi Dickeyjeva raziskava (1992). Sklenemo lahko, da bi bila v procesu glasbenega poučevanja in učenja priporočljiva pogostejša uporaba glasbenih (tj. avtentičnih) načinov sporočanja, saj se strinjamo, da »je naše glasbeno znanje v naših dejanjih; naše glasbeno mišljenje in vedenje sta v našem glasbenem udejanjanju in ustvarjanju« (Elliott 1995, 56).

Tabela 7: Prikaz razlik med bodočimi in delujočimi učiteljicami in učitelji razrednega pouka glede zastopanosti glasbenih ciljev na taksonomskih kategorijah psihomotoričnega področja razvoja.

Področje razvoja	t-koeficient	Prostostne stopnje	Raven statistične pomembnosti	Razlika sredin	Standardna napaka za razliko
VTG-gu	-0,539	184	0,590	-0,029	0,053
VTG-su	-0,181	184	0,856	0,013	0,071
VTG-kg	-0,380	184	0,705	-0,041	0,108
DTG-r/p	-1,389	184	0,167	-0,043	0,031
DTG-ko	-0,530	184	0,597	0,038	0,071
DTG-kk	3,642	184	0,000	0,373	0,103
NS	2,699	184	0,008	0,096	0,036
GS-og	-3,152	184	0,002	-0,161	0,051
GS-ob	0,828	184	0,409	0,077	0,092
GS-pf	-0,721	184	0,472	-0,073	-0,102

Legenda: VTG-gu: veliki telesni gibi gornjih udov; VTG-su: veliki telesni gibi spodnjih udov, VTG-kg: veliki telesni gibi – kombinirani gibi, DTG-r/p: drobni telesni gibi – roke/prsti, DTG-ko: drobni telesni gibi – oči/ušesa/roke/noge, DTG-kk: drobni telesni gibi – kombinacija koordiniranih gibov, NS: nebesedno sporočanje, GS-og: govorne spretnosti – oblikovanje glasov, GS-ob: govorne spretnosti – oblikovanje besed, GS-pf: govorne spretnosti – oblikovanje pevskih fraz

Na podlagi vrednosti t-koeficienta in ravni statistične pomembnosti t-koeficienta lahko ugotovimo, v katerih spremenljivkah se rezultati načrtovanih ciljev statistično pomembno razlikujejo v taksonomskih kategorijah psihomotoričnega razvoja med bodočimi in delujočimi učiteljicami in učitelji razrednega pouka. Analiza kaže, da se pojavljajo statistično pomembne razlike v dobro delujočih učiteljic in učiteljev razrednega pouka v kategoriji drobnih kombiniranih koordiniranih gibov (DTG-kk t = 3,642,

$p = 0,000$) in v dobro bodočih učiteljic in učiteljev razrednega pouka v kategoriji oblikovanja glasov (GS-og $t = -3,152$, $p = 0,002$). Pomembno statistično razliko dosegajo delujoče učiteljice in delujoči učitelji razrednega pouka v načrtovanju neverbalnega komuniciranja (NS $t = 2,699$, $p = 0,008$).

Lahko povzamemo, da se tako bodoče kot tudi delujoče učiteljice in tako bodoči kot tudi delujoči učitelji razrednega pouka zavedajo pomena dejavnostnega načrtovanja glasbene vzgoje, saj med vsemi področji učnega razvoja načrtujejo največ glasbenih ciljev na prevladujočem psihomotoričnem področju. Delujoče učiteljice in učitelji razrednega pouka v primerjavi z bodočimi v večji meri načrtujejo kategoriji drobnih koordiniranih gibov in neverbalne komunikacije, medtem ko bodoči v večji meri načrtujejo kategorijo oblikovanja glasov.

SKLEP

Načrtovanje in izvajanje glasbene vzgoje predpostavljata uresničevanje glasbenih ciljev v interakciji kognitivnega, psihomotoričnega in afektivnega področja razvoja. Poudarjen je vidik celostnega učnega razvoja ne glede na ločeno poimenovanje posameznih področij, ki ga uporabljamo zaradi lažjega razumevanja kompleksnih dimenzij učenja in ozaveščanja njihovega pomena pri načrtovanju, izvajanju in preverjanju učnega dela. Glede na prepletenost kognitivnih in psihomotoričnih in afektivnih vidikov učenja načrtujemo glasbene cilje na prevladujočem področju učnega razvoja. Pri tem se zavedamo, da »pedagogi včasih govorijo o afektivnem, kognitivnem in psihomotoričnem področju, kot da so nepovezana, vendar v posameznikovem čutenju, razmišljanju in delovanju obstajajo skupaj in jih ni mogoče ločevati« (Wight 1971, 1).

Rezultati raziskave so pokazali, da učiteljice in učitelji razrednega pouka načrtujejo največ glasbenih ciljev na psihomotoričnem področju razvoja, sledijo cilji kognitivnega področja, najmanj zastopani so cilji afektivnega področja razvoja. Ugotovili smo tudi, da delujoče učiteljice in delujoči učitelji razrednega pouka večji pomen pripisujejo načrtovanju glasbenih ciljev na kognitivnem in afektivnem področju razvoja, medtem ko se pri načrtovanju ciljev psihomotoričnega področja ne razlikujejo od bodočih učiteljic in učiteljev razrednega pouka. Navedene ugotovitve kažejo, da delujoče učiteljice in učitelji razrednega pouka v večji meri kot bodoči uresničujejo načelo uravnoteženega načrtovanja glasbene vzgoje, še posebno ciljev psihomotoričnega in kognitivnega razvoja.

Prevladujoče načrtovanje ciljev na psihomotoričnem področju kaže, da se učiteljice in učitelji razrednega pouka zavedajo vloge motoričnih spretnosti v glasbenem razvoju učencev. Zlasti v predšolskem in zgodnjem osnovnošolskem obdobju je čas

intenzivnega razvoja temeljnih motoričnih spretnosti in primanjkljaji na tem področju se lahko nadaljujejo tudi v obdobju odraščanja (Gallahue 1996). Prednosti vključevanja telesno-gibalnega izražanja v procesu glasbenega poučevanja in učenja lahko povzamemo z mislijo, da »je povsem smiselno (kot trdijo poznavalci Dalcroza, Orffa in Kodalyja), da so vrste gibanja, ki so del muziciranja (vključno z dirigiranjem), bistvenega pomena, če želimo izboljšati glasbeno razumevanje« (Elliott 1995, 103). Seveda pa moramo poudariti, da se pozitivne posledice dejavne glasbene vzgoje izkažejo samo v primerih, ko so glasbeno-gibalne dejavnosti za udeležene prijetne, spodbudne in so jim v veselje (Hallam 2010).

Interakcija glasbenih in gibalnih aktivnosti omogoča celostno učenje, saj avtorji (Burts et al. 1993; Bee 1999) poudarjajo, da so področja psihomotoričnega, afektivnega in kognitivnega področja razvoja medsebojno povezana. Strinjamo se, da glasbene dejavnosti »izvajanja, ustvarjalnosti in poslušanja skupaj z vsebinami podpirajo otrokov celosten glasbeni razvoj in vplivajo na njegovo celostno, tj. čustveno-socialno, gibalno in spoznavno naravo« (Oblak 1999, 9, 12).

Ob tem ugotavljamo, da se učiteljice in učitelji razrednega pouka premalo zavedajo pomena čustveno-socialnih dejavnikov učenja, saj na tem področju načrtujejo najmanj glasbenih ciljev. Tudi druge raziskave (Hoepfner 1970; Horne 1980) ugotavljajo, da se učiteljice in učitelji razrednega pouka ter starši sicer zavedajo vloge afektivnih dejavnikov pouka in jim pripisujejo celo večji pomen kot kognitivnim ciljem, a imajo v praksi poučevanja na tem področju največ težav. Skladno z raziskavami ugotavljamo, da bo v prihodnosti treba v večji meri pospeševati emocionalno-socialne dejavnike pouka in jih pri načrtovanju in izvajanju upoštevati kot enakovreden element drugim učnim področjem.

Rezultati nakazujejo tudi možnosti za nadaljnje raziskave, v katerih bi lahko ugotavljali zastopanost glasbenih ciljev po taksonomskih kategorijah posameznih učnih področij in ob tem preverjali, ali se cilji posameznih področij medsebojno povezujejo in koliko njihova morebitna interakcija vpliva na uravnotežen učni razvoj. Ugotovitve raziskave so pomembne smernice za nadaljnje formalno in neformalno glasbeno usposabljanje učiteljic in učiteljev razrednega pouka, še posebno z vidika ozaveščanja pomena uravnoteženega načrtovanja glasbenih ciljev v interakciji kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega učnega področja.

LITERATURA IN VIRI

- Anderson, Lorin W., Krathwohl, David R., Airasian, Peter W., Cruikshank, Kathleen A., Mayer, Richard E., Pintrich, Paul R., Raths, James, Wittrock, Merlin C. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bamford, Anne. 2009. *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Bee, Helen. 1999. *The growing child: An applied approach* (2. izd.). Addison–Wesley Educational Publishers Inc.
- Bloom, Benjamin Samuel. 1956. *A taxonomy of educational objectives (Handbook 1, Cognitive domain)*. New York: David McKay Company.
- Brandhorst, Allan Robert. 1978. *Reconceptualising the Affective Domain*. ERIC Ed. 153 891.
- Brown, Judy, Sherrill, Claudine, Gench, Barbara. 1981. Effects of an integrated physical education/music program in changing earlychildhood perceptual–motor performance. *Perceptual and Motor Skills*. 53: 151–154.
- Burts, Diane, Hart, Craig, Charlesworth, Rosalind, De Wolf, Michele, Ray, Jeanette, Manuel, Karen, et al. 1993. Developmental appropriateness of kindergarten programs and academic outcomes in first grade. *Journal of Research in Childhood Education*. 8: 23–31.
- Costa-Giomi, Eugenia. 2005. Does Music Instruction Improve Fine motor Abilities? *New York Academy of Science*. doi:10.119/annals.1360.053 (Pridobljeno 5. 12. 2012)
- Denac, Olga. 2002. *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Denac, Olga. 2007. Analiza načrtovanega kurikula za vrtce na področju glasbene vzgoje. *Sodobna pedagogika*. 58/1. 88–109.
- Deri, Vassiliki, Tsapakidou, Aggeliki, Zachopoulou, Evridiki, Kioumourtzoglou, Efthimis. 2001. Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Psychological education*. 6: 16–25.
- Dewey, John. 1972. *The Early Works: 1882–1898*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dickey, Marc. 1992. A review of research on modeling in music teaching and learning. *Bulletin of the council for research in the music education*. 113: 27–40.
- Elliott, David. 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: Oxford University Press.

- Elliott, David. 2003. Music Education in the 21st Century. *Musikpädagogik in anderen Ländern*. 3: 49–56.
- Eurydice. 2010. *Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, EACEA P9.
- Gallahue, David L. 1996. *Developmental physical education for today's children*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Gardner, Howard. 1995. *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
- Gifford, Edward. 2008. The musical training of primary teachers: old problem, new insights and possible solution. *British journal of music education*. 10 (1): 33–46.
- Gray, Charles E., Pierce, David W. 1977. *Educational Objectives and the Learning Domains*. ERIC, Ed. 151 242.
- Hallam, Sue. 2001. *The power of music: A study commissioned by The Performing Right Society*. London: PMRS.
- Hallam, Sue. 2010. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*. 28 (3): 269–290.
- Harrow, Anita. 1972. *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay.
- Hoepfner, Ralph (1970): *Measuring Normal Affective States in Children*. ERIC, Ed. 039 622.
- High, Linda Kaye. 1987. Effects of selected rhythmic teaching strategies on beat performance skills of kindergarten children. *Dissertation Abstracts International*. 48: 3067.
- Holden, Hilary, Button, Stuart. 2006. The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*. 23 (1): 23–38.
- Horne, Stuart E. 1980: Behavioural Objectives in the Affective Domain: a new model. *British Educational research Journal*. 6 (2): 189–196.
- Kenney, Susan. 1997. Music in the developmentally appropriate integrated curriculum. V *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice—birth to age eight*, (ur.) Craig Hart, Diane Burts, Rosalind Charlesworth, 103–144. Albany, NY: SUNY Press.
- Füller, Klaus. 1974. *Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Krathwohl, David R., Bloom, Benjamin Samuel, Masia, Bertram B. 1964. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company, Inc.

- Levitin, Daniel, Tirovolas, Anna. 2009. Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music. *The Year in Cognitive Neuroscience 2009. Ann. N.Y. Acad. Sci.* 1156: 211–231.
- Logan, S. W., Robinson, Leah E., Wilson, A. E., Lucas, W. A. 2011. *Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. Child: care, health and development.* http://www.wilsonlab.com/publications/2011_CCHD_Logan_et_al.pdf (Pridobljeno 5. 12. 2012).
- Marentič Požarnik, Barica. 1995. Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V *Izbrana poglavja iz didaktike*, (ur.) Marjan Blažič, 5–81. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Moore, Janet. 1984. Rhythm and movement: An objective analysis of their association with music aptitude. *Dissertation Abstracts International.* 45: 1328 A.
- Moi, Siew Nyet, Abdullah, Sopiah. 2011. Learning to play natural percussion instruments: an environmental expression for preschool trainee teachers. V *3rd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2011)*. Malezija: INTI, International University. <http://interesjournals.org/ER/pdf/2011/September/Nyet.pdf> (Pridobljeno 5. 12. 2012)
- North, Adrian, Hargreaves, David, O'Neill, Susan. 2010. The importance of music to adolescents. *British journal of educational psychology.* 70 (2): 255–272.
- Oblak, Breda. 1987. *Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo.
- Oblak, Breda. 1999. *Glasbena slikanica 1* (učbenik in priročnik za prvi razred devetletne šole). Ljubljana: DZS.
- Orsmond, Gael, Miller, Leon. 1999. Cognitive, Musical and Environmental Correlates of Early Music Instruction. *Psychology of Music.* 27: 18–37. <http://pom.sagepub.com/content/27/1/18> (Pridobljeno 5. 12. 2012).
- Pitts, Stephanie. 2007. Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research.* 9 (1): 145–165. <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cmue/2007/00000009/00000001/art00010> (Pridobljeno 5. 12. 2012)
- Rauscher, Frances H., Shaw, Gordon, Levine, Linda, Wright, Eric, Dennis, Wendy, Newcomb, Robert. 1997. Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning abilities. *Neurological research.* 19: 1–8. <http://faculty.washington.edu/demorest/rauscher.pdf> (Pridobljeno 5. 12. 2012)
- Rauscher, Frances H. 1998. Responses to Katie Overy's Paper, »Can Music Really Improve the Mind?«. *Psychology of Music.* 26 (2): 197–199.

- Rauscher, Frances H., Zupan, Mary Anne. 2000. Classroom Keyboard Instruction Improves Kindergarten Children's Spatial-Temporal Performance: A Field Experiment. *Early Childhood Research Quarterly*. 15 (2): 215–228. http://mailer.fsu.edu/~nrogers/Cognition_Seminar/Readings/Rauscher%26Zupan.pdf (Pridobljeno 5. 12. 2012).
- Rauscher, Frances H. 2008. An empirical investigation of the effects of music instruction on cognition. V *Evaluating the impact of arts and cultural education*, (ur.) B. LeCarpentier, 302–310. Paris: Centre Pompidou.
- Roberts, Thomas B. 1972. *Seven Major Foci of Affective Experiences. A Typology for Educational Design, Planning, Analysis and Research*. ERIC, 063 215.
- Sicherl-Kafol, Barbara. 2001. *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
- Simpson, Elizabeth J. 1966. *The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain*. Research Project at the University of Illinois.
- Slevc, Robert L., Miyake, Akira. 2006. Individual differences in second language proficiency: Does musical ability matter? *Psychological Science*. 17: 675–681. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16913949> (5. 12. 2012).
- Slosar, Mirko. 1995. *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo.
- Spychiger, Maria. 2001. Understanding musical activity and musical learning as sign processes: Toward a semiotic approach to music education. *The Journal of Aesthetic Education*. 35 (1): 53–68.
- Stones, Edgar, Anderson, Darrel. 1972. *Educational Objectives and the Teaching of Educational Psychology*. London: Methuen.
- Zachopoulou, Evridiki, Derri, Vassiliki, Chatzopoulos, Dimitrios, Ellinoudis, Theodoros. 2003. Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability? *Physical Educator*. 60 (2): 50–56.
- Zachopoulou, Evridiki, Tsapakidou, Aggeliki, Derri, Vassiliki. 2004. The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*. 19: 631–642.
- Weikart, David P., Schweinhart, Lawrence, Larner, Mary. 1987. Movement curriculum improves children's rhythmic competence. *High/Scope Resource*. 6 (1): 8–10.
- Wight, Albert R. 1971. *Affective goals of Education*. Salt Lake City: Interstate Educational Resources Services Centre. ERIC, Ed. 069 733.