

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

JERNEJA ŽNIDARŠIČ

**MEDPREDMETNO POVEZOVANJE GLASBENE VZGOJE IN ZGODOVINE
TER VGRAJEVANJE CILJEV KULTURNO UMETNOSTNE VZGOJE**

DOKTORSKA DISERTACIJA

LJUBLJANA, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

JERNEJA ŽNIDARŠIČ

**MEDPREDMETNO POVEZOVANJE GLASBENE VZGOJE IN ZGODOVINE
TER VGRAJEVANJE CILJEV KULTURNO UMETNOSTNE VZGOJE**

DOKTORSKA DISERTACIJA

MENTORICA:

izr. prof. dr. Barbara Sicherl - Kafol

LJUBLJANA, 2016

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici izr. prof. dr. Barbari Sicherl - Kafol, ker me je spodbujala, podpirala in strokovno vodila skozi celotni podiplomski študij.

Dr. Branki Čagran se najlepše zahvaljujem za prijazno pomoč pri statistični obdelavi podatkov.

Zahvaljujem se osnovnima šolama, učiteljicama glasbene vzgoje in zgodovine, učencem in skladateljici Bojani Šaljić Podešva, ker so mi omogočili raziskavo.

Zahvaljujem se Evropski uniji in Univerzi v Ljubljani, ker sta v okviru »Inovativne sheme za sofinanciranje doktorskega študija za spodbujanje sodelovanja z gospodarstvom in reševanja aktualnih družbenih izzivov – generacija 2010 Univerza v Ljubljani« sofinancirali moj doktorski študij.

Iskreno se zahvaljujem tudi celotni družini in možu, Karmen in Katarini ter vsem, ki so kakor koli pripomogli k nastanku te doktorske disertacije.

IZJAVA

Izjavljam, da je doktorska disertacija z naslovom *Medpredmetno povezovanje glasbene vzgoje in zgodovine ter vgrajevanje kulturno-umetnostnih ciljev* rezultat lastnega raziskovalnega dela pod mentorstvom izr. prof. dr. Barbare Sicherl - Kafol.

Doktorsko disertacijo je jezikovno pregledal doc. dr. Tomaž Petek.

Jerneja Žnidaršič

POVZETEK

V nenehno spreminjajoči se družbi moramo v procesu vzgoje in izobraževanja iskati nove poti, ki bodo mladim omogočale graditev kakovostnega znanja. Ena izmed težav, s katerimi se danes spoprijema osnovnošolsko izobraževanje, je nepovezano znanje, ki ga učenci pridobijo na podlagi tradicionalno ločenih šolskih predmetov. S primernim načrtovanjem in z izvedbo didaktičnega pristopa medpredmetnega povezovanja lahko učencem pomagamo pri odkrivanju smiselnih povezav med predmeti, kar omogoča poglobljeno in trajnejše znanje. Pri tem se je treba zavedati, da moramo v vzgojno-izobraževalnem procesu zagotavljati tudi pristope, ki bodo mladim nudili pomoč pri osebni rasti, pri čemer bodo imeli možnost odkrivati svoje lastne ustvarjalne potenciale. Te lahko razvijamo skozi kulturno-umetnostno vzgojo, katere bistvo se odraža prav v njeni interdisciplinarnosti.

Namen doktorske disertacije je bil zasnovati in preizkusiti učinke eksperimentalnega programa, ki temelji na medpredmetnem povezovanju glasbene vzgoje in zgodovine ter vključuje cilje in načela kulturno-umetnostne vzgoje. V raziskavo je bilo vključenih 76 učencev 9. razreda osnovne šole, ki so bili del primerjalnih skupin. V kontrolni skupini je pouk potekal na podlagi tradicionalnega pristopa, v eksperimentalni skupini pa na didaktičnem pristopu medpredmetnega povezovanja. Pri raziskovanju smo uporabili eksperimentalno metodo empirično-analitičnega pedagoškega raziskovanja.

Izsledki raziskave so potrdili pozitivne učinke programa na stopnjo interesa do klasične glasbe, samoiniciativnost poslušanja klasične glasbe, pomembnost izbranih izpolnitvenih vrednot (kultura, umetnost, ustvarjalnost, znanje), priljubljenost predmetov glasbena vzgoja in zgodovina, uspešnost učencev pri preizkusih znanj iz glasbene vzgoje in zgodovine ter na mnenje učencev o koristnosti medpredmetnega povezovanja in sodelovanju s skladateljico. Pozitivni učinki programa se prav tako odražajo v izraženih stališčih do glasbene kulture. Učenci eksperimentalne skupine so glede na učence kontrolne skupine višje soglašali s trditvami, da jih klasična glasba sprošča; da glasbena industrija spodbuja množično porabništvo; da iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost; da naj bo glasbenik glasbeno izobražen; da glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe in da jim je klasična glasba 20. stoletja všeč. Nižjo stopnjo soglašanja pa

so učenci eksperimentalne skupine izrazili do trditev, da naj bo glasbenik tisti, ki rad poje, pleše in je privlačen ter da je klasično glasbo 20. stoletja težko razumeti.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, glasbena vzgoja, zgodovina, kulturno-umetnostna vzgoja, poslušanje glasbe

SUMMARY

In a constantly changing society, the education process must seek new ways to enable young people to build quality knowledge. One of the challenges that primary school education is faced with, is unconnected knowledge which is a result of the traditional division between school subjects. Appropriate planning and implementation of cross-curricular approach to teaching can help students discover meaningful connections between subjects, which enables a more in-depth and long-lasting knowledge. Also, it is necessary to provide approaches within the education process that will help young people in their personal growth and exploitation of their creative potentials. The latter can be developed in arts and cultural education which is interdisciplinary in its essence.

The purpose of the doctoral thesis was to design and test the effects of an experimental programme based on interdisciplinarity of music education and history which includes goals and principles of culture and arts education. The study involved 76 ninth class primary school students which formed comparator groups. The lessons in the control group were based on the traditional approach to teaching, while in the experimental group, the interdisciplinary approach was adopted. The research method used was the experimental method of empirical-analytical research.

The research results confirmed positive effects of the programme on the level of interest in classical music, self-initiative in listening to classical music, importance of selected values (culture, arts, creativity, knowledge), popularity of music education and history, students' performance in music education and history examinations, and their opinion about usefulness of interdisciplinarity and cooperation with a composer. Positive effects of the programme are also reflected in the opinions expressed about musical culture. Compared to the students of the control group, students in the experimental group agreed to a higher extent with the

following statements: that classical music relaxes them, that musical industry encourages mass consumption; that the strive for financial profit in music paralyses culture and arts; that a musician should have a certain musical training; that musical training of a listener enables a better understanding of music; and that they liked 20th century classical music. The students of the experimental group expressed less agreement with the statements that a musician should be somebody who likes to sing and dance and is attractive, and that 20th century classical music is difficult to understand.

Keywords: interdisciplinarity, music education, history, culture and arts education, listening to music

KAZALO VSEBINE

UVOD	1
TEORETIČNI DEL	7
1 KULTURNO-UMETNOSTNA VZGOJA	7
1.1 PREGLED RAZVOJA KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE	9
1.2 POMEN IN VLOGA KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE	14
1.2.1 PARTNERSTVA V KULTURNO-UMETNOSTNI VZGOJI	15
1.3 KULTURNO-UMETNOSTNA VZGOJA IN VREDNOTE	17
1.3.1 KLASIFIKACIJA VREDNOT	19
1.3.2 VZGOJA ZA VREDNOTE V JAVNI ŠOLI	21
1.3.3 VREDNOTE NA PODROČJU KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE	24
1.4 CILJI IN NAČELA KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE	28
1.5 IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV ZA KULTURNO-UMETNOSTNO VZGOJO	32
2 KONSTRUKTIVIZEM KOT SODOBNI KONCEPT POUČEVANJA IN UČENJA	36
3 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE	43
3.1 OBLIKE KURIKULARNIH POVEZAV	43
3.2 STOPNJE IN PRISTOPI KURIKULARNIH POVEZAV	47
3.2.1 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE IN INTEGRIRAN KURIKULUM.....	52
3.3 NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE MEDPREDMETNIH POVEZAV	53
3.3.1 RAZSEŽNOSTI MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA V OKVIRU MODELOV NAČRTOVANJA KURIKULUMA.....	56
3.3.1.1 Učnosnovni model načrtovanja	56
3.3.1.2 Konceptualni model načrtovanja	57
3.3.1.3 Učnociljni model načrtovanja.....	58
3.3.1.4 Procesnorazvojni model načrtovanja.....	59
3.3.2 PREDNOSTI IN SLABOSTI MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA	61

4 POSLUŠANJE GLASBE.....	64
4.1 ESTETSKE RAZSEŽNOSTI POSLUŠANJA GLASBE	64
4.2 GLASBENE PREFERENCE MLADOSTNIKA.....	73
4.2.1 OBDOBJE ADOLESCENCE IN FUNKCIJE GLASBE	75
4.2.2 OSEBNOSTNE ZNAČILNOSTI IN IDENTITETA.....	78
4.2.3 STRUKTURA GLASBENIH VSEBIN	81
5 NAČRTOVANJE GLASBENE VZGOJE V OSNOVNI ŠOLI	84
5.1 SPLOŠNI CILJI	84
5.2 CILJI, METODE IN VSEBINE POUČEVANJA.....	86
5.3 PREVERJANJE IN OCENJEVANJE.....	95
5.4 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE GLASBENE VZGOJE	96
6 NAČRTOVANJE ZGODOVINE V OSNOVNI ŠOLI	99
6.1 SPLOŠNI CILJI	99
6.2 CILJI, METODE IN VSEBINE POUČEVANJA.....	101
6.3 PREVERJANJE IN OCENJEVANJE.....	106
6.4 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE ZGODOVINE.....	107
EMPIRIČNI DEL	108
7 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	108
7.1 NAMEN EMPIRIČNE RAZISKAVE	111
7.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE.....	112
7.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	116
7.4 SPREMENLJIVKE.....	116
7.4.1 SEZNAM SPREMENLJIVK	116
7.4.2 IZVORI PODATKOV ZA SPREMENLJIVKE.....	118
7.5 RAZISKOVALNA METODA	118

7.6 EKSPERIMENTALNI PROGRAM	119
7.6.1 CILJI EKSPERIMENTALNEGA PROGRAMA.....	122
7.6.1.1 Glasbena vzgoja	123
7.6.1.2 Zgodovina.....	126
7.6.2 MEDPREDMETNI PROJEKT GLASBA SKOZI ZGODOVINO	132
7.6.3 DEJAVNIKI STANJA PRED EKSPERIMENTOM, VEZANI NA UČENCE KOT POSAMEZNIKE .	133
7.6.4 DEJAVNIKI, VEZANI NA SKUPINO (RAZRED) KOT CELOTO	134
7.6.5 POKAZATELJI UČINKOV EKSPERIMENTA	135
7.7 RAZISKOVALNI VZOREC	138
7.8 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	142
7.9 VSEBINSKE IN METODOLOŠKE ZNAČILNOSTI MERSKIH INSTRUMENTOV	143
7.9.1 ANKETNI VPRAŠALNIK	143
7.9.1.1 Vsebinsko-formalne značilnosti anketnega vprašalnika.....	143
7.9.1.2 Merske karakteristike anketnega vprašalnika.....	144
7.9.2 PREIZKUS ZNANJA.....	144
7.9.2.1 Vsebinsko-formalne značilnosti preizkusa znanja.....	144
7.9.2.2 Merske karakteristike preizkusa znanja.....	149
7.9.3 TEST GLASBENIH INTERESOV	150
7.9.3.1 Vsebinsko-formalne značilnosti testa glasbenih interesov	150
7.9.3.2 Merske karakteristike testa glasbenih interesov	150
7.9.4 INTERVJU	151
7.9.4.1 Vsebinsko-formalne značilnosti intervjuja.....	151
7.9.4.2 Merske karakteristike intervjuja	151
7.10 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV	152
8 REZULTATI OBDELAVE PODATKOV IN NJIHOVA INTERPRETACIJA.....	153
8.1 ANALIZA DEJAVNIKOV STANJA PRED EKSPERIMENTOM.....	153
8.1.1 INTERES UČENCEV DO DOLOČENIH GLASBENIH ZVRSTI.....	153
8.1.2 POMEMBOST IZBRANIH IZPOLNITVENIH VREDNOT	157
8.1.3 PRILJUBLJENOST PREDMETOV GLASBENA VZGOJA IN ZGODOVINA.....	158
8.1.4 STALIŠČA UČENCEV DO GLASBENE KULTURE	160
8.1.5 USPEŠNOST UČENCEV NA PREIZKUSIH ZNANJA IZ GLASBENE VZGOJE IN ZGODOVINE .	167
8.1.6 MNENJA UČENCEV O KAKOVOSTNI GLASBI.....	169
8.1.7 MNENJA UČENCEV O TEM, KAJ JIM PREDSTAVLJA PRILJUBLJENA GLASBA	170
8.2 ANALIZA IN INTERPRETACIJA DEJAVNIKOV STANJA PO EKSPERIMENTU.....	172
8.2.1 INTERES UČENCEV DO DOLOČENIH GLASBENIH ZVRSTI.....	173

8.2.2 POMEMBNOST IZBRANIH IZPOLNITVENIH VREDNOT	181
8.2.3 PRILJUBLJENOST PREDMETOV GLASBENA VZGOJA IN ZGODOVINA	183
8.2.4 STALIŠČA UČENCEV DO GLASBENE KULTURE	186
8.2.5 USPEŠNOST UČENCEV NA PREIZKUSIH ZNANJA IZ GLASBENE VZGOJE IN ZGODOVINE	198
8.2.6 MNENJE UČENCEV EKSPERIMENTALNE SKUPINE O MEDPREDMETNEM POVEZOVANJU IN SODELOVANJU S SKLADATELJICO	201
8.2.7 MNENJA UČENCEV O KAKOVOSTNI GLASBI	203
8.2.8 MNENJA UČENCEV O TEM, KAJ JIM PREDSTAVLJA PRILJUBLJENA GLASBA	205
8.3 SMERNICE ZA KAKOVOSTNO NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA	204
9 ZAKLJUČEK.....	210
10 LITERATURA, VIRI	227
11 PRILOGE	255
11.1 MERSKI INSTRUMENTI.....	255
PRILOGA 1: INICIALNI ANKETNI VPRAŠALNIK	255
PRILOGA 2: FINALNI ANKETNI VPRAŠALNIK	258
PRILOGA 3: INICIALNI PREIZKUS ZNANJA IZ GLASBENE VZGOJE	261
PRILOGA 4: FINALNI PREIZKUS ZNANJA IZ GLASBENE VZGOJE	262
PRILOGA 5: INICIALNI PREIZKUS ZNANJA IZ ZGODOVINE	265
PRILOGA 6: FINALNI PREIZKUS ZNANJA IZ ZGODOVINE	266
PRILOGA 7: DODATNI POJMI	270
PRILOGA 8: TEST GLASBENIH INTERESOV	271
PRILOGA 8.1: SEZNAM PREDVAJANIH SKLADB – TEST GLASBENIH INTERESOV	272
11.2 EKSPERIMENTALNI PROGRAM	273
PRILOGA 9: DIDAKTIČNE ENOTE GLASBENE VZGOJE.....	273
PRILOGA 10: DIDAKTIČNE ENOTE ZGODOVINE.....	286
PRILOGA 11: MEDPREDMETNI PROJEKT GLASBA SKOZI ZGODOVINO	311
PRILOGA 12: DODATNE UČNE VSEBINE GLASBENE VZGOJE	322
PRILOGA 12.1: Besedilo skladbe Murat in Jose: Od ljudi za ljudi	322
PRILOGA 12.2: Križanka – Impresionizem.....	323
PRILOGA 12.3: Nekateri utrinki življenjske poti Sergeja Profofjeva.....	324
PRILOGA 12.4: Okoliščine nastanka in prve izvedbe kvarteta Oliver Messiaen: Kvartet za konec časa.....	325
PRILOGA 12.5: S. Vurnik: K vprašanju objektivne glasbene kritike	326
PRILOGA 13: DODATNE UČNE VSEBINE ZGODOVINE.....	328
PRILOGA 13.1: Besedilo skladbe Over there (Music used as Propaganda in World War 1)	328

PRILOGA 13.2: Povzetek vsebine opere Lady Mcbeth (D. Šoštakovič)	328
PRILOGA 13.3: Spisa Dmitrija Šoštakoviča.....	329
PRILOGA 13.4: Križanka – Izguba miru v Evropi	330
PRILOGA 13.5: Besedilo skladbe Lan.....	332
PRILOGA 13.6: Primeri nekaterih mogočih virov pri preučevanju okoliščin napada Japonske na Pearl Harbor, kot vzrok za vstop ZDA v 2. sv. vojno	332
PRILOGA 13.7: Besedilo skladbe A. Schönberg: A Survivor from Warsaw	333
PRILOGA 13.8: Odlomek iz knjige Franc Križnar: Slovenska glasba v narodnoosvobodilnem boju	333
PRILOGA 13.9: Besedilo pesmi Mi, legionarji, mi, domobranci.....	334
PRILOGA 13.10: Besedilo Pink Floyd (R. Waters) Goodbye Blue Sky.....	335
PRILOGA 13.11: Besedilo Pink Floyd (R. Waters) The Gunner's Dream.....	335
PRILOGA 13.12: Besedilo pesmi Jimi Hendrix: Machine Gun.....	336
11.3 DRUGO	338
PRILOGA 14: OPERATIVNI CILJI PRI PREDMETU ZGODOVINA	338

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in spolom.....	138
Preglednica 2: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in obiskovanjem glasbene šole	138
Preglednica 3: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in stopnjo glasbene izobrazbe matere in očeta.....	139
Preglednica 4: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in pogostostjo poslušanja glasbe s starši v otroštvu.....	140
Preglednica 5: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in glasbeno zvrstjo, ki so jo poslušali s starši.....	141
Preglednica 6: Indeks težavnosti (p %) in diskriminativnosti (r pb) za posamezne naloge preizkusa znanja iz predmeta glasbena vzgoja pred eksperimentom.....	146
Preglednica 7: Indeks težavnosti (p %) in diskriminativnosti (r pb) za posamezne naloge preizkusa znanja iz predmeta zgodovina pred eksperimentom.....	146
Preglednica 8: Indeks težavnosti (p %) in diskriminativnosti (r pb) za posamezne naloge preizkusa znanja iz predmeta glasbena vzgoja po eksperimentu	147
Preglednica 9: Indeks težavnosti (p %) in diskriminativnosti (r pb) za posamezne naloge preizkusa znanja iz predmeta zgodovina po eksperimentu	148
Preglednica 10: Indeks težavnosti (p %) in diskriminativnosti (r pb) za dodatno nalogo preizkusa znanja (medpredmetni pojmi).....	148
Preglednica 11: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v priljubljenosti glasbenih zvrsti med eksperimentalno (ES) in kontrolno (KS) skupino	154
Preglednica 12: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v glasbenem interesu do posameznih skladb med eksperimentalno (ES) in kontrolno (KS) skupino	155
Preglednica 12.1: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in poznavanjem skladb	156
Preglednica 13: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in pomembnostjo izbranih izpolnitvenih vrednot učencev.....	157
Preglednica 14: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in priljubljenostjo glasbene vzgoje	158
Preglednica 15: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in priljubljenostjo zgodovine	159
Preglednica 16: Aritmetična sredina (\bar{X}) izraženih stopenj odgovorov učencev pri posameznih trditvah.....	160
Preglednica 17: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na splošen odnos do glasbe, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	162
Preglednica 18: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na opero, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine.....	163

Preglednica 19: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na klasično glasbo, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	164
Preglednica 20: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na značilnosti glasbenih izvajalcev, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine.....	165
Preglednica 21: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na glasbeno zvrst turbo folk, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	165
Preglednica 22: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na potrošništvo v glasbi, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine.....	166
Preglednica 23: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnjah soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na glasbeno izobrazbo, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	166
Preglednica 24: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu preizkusa znanja iz glasbene vzgoje med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	167
Preglednica 25: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu preizkusa znanja iz zgodovine med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	168
Preglednica 26: Število (f) učencev eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine po kategorijah mnenj o tem, kaj opredeljuje kakovostno glasbo	169
Preglednica 27: Število (f) odgovorov kategorij učencev eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine glede na to, kaj jim predstavlja priljubljena glasba	170
Preglednica 28: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v priljubljenosti glasbenih zvrsti med eksperimentalno (ES) in kontrolno (KS) skupino	173
Preglednica 29: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v glasbenem interesu do posameznih skladb med eksperimentalno (ES) in kontrolno (KS) skupino	176
Preglednica 29.1: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in poznavanjem skladb	176
Preglednica 30: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in samoiniciativnostjo poslušanja klasičnih skladb 20. stoletja	178
Preglednica 30.1: Skladbe, ki so jih učenci eksperimentalne skupine (ES) poslušali samoiniciativno.....	179
Preglednica 30.2: Skladbe, ki so jih učenci kontrolne skupine (KS) poslušali samoiniciativno	179
Preglednica 31: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in pomembnostjo izbranih izpolnitvenih vrednot učencev	181
Preglednica 32: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in priljubljenostjo glasbene vzgoje	183
Preglednica 33: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in priljubljenostjo zgodovine	184
Preglednica 34: Aritmetična sredina (\bar{X}) izraženih stopenj odgovorov učencev pri posameznih trditvah.....	186
Preglednica 35: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na splošen odnos do glasbe, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	188
Preglednica 36: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvamij vezanimi na opero, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine.....	189

Preglednica 37: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na klasično glasbo, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	190
Preglednica 38: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnjah soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na značilnosti glasbenih izvajalcev, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	192
Preglednica 39: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na glasbeno zvrst turbo folk, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	193
Preglednica 40: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na potrošništvo v glasbi, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine.....	195
Preglednica 41: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na glasbeno izobrazbo, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	196
Preglednica 42: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnjah soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na klasično glasbo 20. stoletja, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine.....	197
Preglednica 43: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu preizkusa znanja iz glasbene vzgoje med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	198
Preglednica 44: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu preizkusa znanja iz zgodovine med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	199
Preglednica 45: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu preizkusa znanja iz medpredmetnih pojmov glasbene vzgoje in zgodovine med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine	199
Preglednica 46: Izid χ^2 preizkusa enake verjetnosti kategorij (odgovorov) na vprašanje, ali so bile učne ure medpredmetnega povezovanja koristne	201
Preglednica 47: Izid χ^2 preizkusa enake verjetnosti kategorij (odgovorov) na vprašanje, ali je bilo delo s skladateljico učencem všeč	202
Preglednica 48: Število (f) učencev eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine po kategorijah mnenj o tem, kaj opredeljuje kakovostno glasbo	203
Preglednica 49: Število (f) in strukturni odstotek (f %) odgovorov kategorij učencev eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine glede na to, kaj jim predstavlja priljubljena glasba	205

KAZALO SLIK

Slika 1: Klasifikacija vrednot	20
Slika 2: Oblike kurikularnih povezav	44
Slika 3: Enajst korakov integracijske lestvice	48
Slika 4: Modeli integracije	49
Slika 5: Most znati/narediti/biti.....	55
Slika 6: Model »vzajemno povratnih« dejavnikov glasbenega odziva	74
Slika 7: Wundtva krivulja po Berlynu.....	81
Slika 8: Izvor in pojmovanje strukture načrta glasbene vzgoje.....	86
Slika 9: Model postopka načrtovanja, izvedbe in eksperimentalnega preverjanja učinkovitosti medpredmetnega povezovanja.....	120
Slika 10: Model za načrtovanje in izvajanje medpredmetnega pouka	225

UVOD

Družba, v kateri živimo, nas vedno znova preizkuša in postavlja pred izzive, kako zagotavljati najboljše in najkakovostnejše načine poučevanja in učenja v vzgojno-izobraževalnem procesu. Sodobni pedagoški pristopi poudarjajo potrebo po premiku od transmisijskega k transformacijskemu modelu poučevanja in učenja. Poudarjajo večjo vlogo učenca¹ pri učnem procesu, ki si ob pomoči učitelja, z lastno aktivnostjo, odkrivanjem in z izkušnjami oblikuje določena spoznanja. V navedenem okviru omogoča pristop medpredmetnega povezovanja, prepoznavanje smiselnih povezav med učnimi vsebinami različnih področij in obravnavo določene tematike z različnih zornih kotov.

Ideja o povezovanju področij z namenom doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev sega daleč v zgodovino (gl. Sicherl - Kafol, 2001), v zadnjih desetletjih pa se s povezovanjem kurikuluma ukvarja vedno več raziskovalcev, učiteljev in drugih zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Na razvoj medpredmetnega povezovanja je pomembno vplival Gardner (1995, 1999) s teorijo o več inteligencah, ki predstavljajo potencial posameznika pri reševanju problemov. Prepoznavanje glasbene inteligence kot enega izmed temeljnih dejavnikov pri celostnem razvoju otroka je prispevalo k raziskovanju vplivov integracije umetnosti v splošne predmete na različnih ravneh vzgojno-izobraževalnega procesa.

Z integracijo umetnosti se ukvarjajo interdisciplinarni šolski programi v tujini, ki spodbujajo sodelovanje šol z različnimi kulturnimi ustanovami in umetniki. Kanadski osnovnošolski program *Learning through Arts* (LTTA) vključuje integracijo glasbene, plesne in likovne umetnosti v druge šolske predmete (matematika, naravoslovje, zemljepis, jezik). V raziskavi (Upitis, Smithrim, Patteson in Meban, 2001; Upitis in Smithrim, 2003), ki so jo izvedli na vzorcu 6.675 učencev od prvega do šestega razreda, so poročali o opaznem izboljšanju učencev LTTA na testih znanja pri neumetnostnih predmetih glede na učence kontrolne skupine, sodelujoči umetniki pa so opazili razvoj umetniških spretnosti učencev in povečano zanimanje za umetnost.

¹ Slovnicična oblika za moški spol se v doktorski disertaciji uporablja kot nevtralna oblika za moški in ženski spol. Nevtralna oblika se v nadaljevanju uporablja tudi za osebe učitelj, poslušalec, umetnik.

DeMoss in Morris (2002) sta analizirala interdisciplinarni program *Chicago Arts Partnership in Education* (CAPE), ki povezuje umetnost s preostalim kurikulumom ter vključuje dolgoročno sodelovanje med javno šolo, umetniki in umetniškimi ustanovami. Intervjuji učencev so pokazali, da je integracija umetnosti med drugim vplivala na motivacijo za učenje in obogatila pisno analitično interpretacijo učencev. Ivanitskaya, Clark, Montgomery in Primeau (2002) pa omenjajo program Centralne michiganske univerze *Master of Arts in Humanities*, ki povezuje študente književnosti, zgodovine, glasbe, umetnosti, filozofije in teologije. Študentje si med interdisciplinarnim študijem razvijajo epistemološka stališča, kritično mišljenje in metakognicijske sposobnosti.

Nadalje Cheung (2008) predstavlja triletni program *The Arts in Education*, v katerega je bilo vključenih 3.800 učencev in 262 učiteljev iz 14 osnovnih, 14 srednjih šol in 4 šol s posebnim programom iz Hongkonga. Program je v šole implementiral 16 posameznih projektov, katerih glavni cilji so bili: partnerstva med profesionalnimi umetniki in šolami z namenom oblikovanja programov, ki krepijo preučevanje umetnosti in drugih področij kurikuluma skozi umetnost; učencem omogočiti delo z umetniki in s tem raziskovanje različnih načinov razmišljanja in ustvarjalnejšega dela v umetnosti in drugih predmetih; spodbuditi izmenjavo idej med učitelji umetnosti, učitelji drugih predmetov in profesionalnimi umetniki, da bi lahko raziskovali nove poti in pristope pri poučevanju. Evalvacija programa je potekala s pomočjo opazovanja ur ter intervjujev ravnateljev, učiteljev, umetnikov in učencev; sestankov z administratorji, umetniki in z učitelji; analiz sklepnih poročil, samoevalvacijskih poročil in seznamov učenčevih stališč. Najvpadljivejši izsledki raziskave so pokazali, da je program vplival na spremembo motivacije in zanimanja za učenje pri učencih, posamezni projekti pa na možnost izboljšanja učnih izidov pri drugih predmetih (jezikovno področje, področje kulture), razvoj sposobnosti za sodelovanje, komunikacijske spretnosti in dvig samozavesti ter na razvoj ustvarjalnega, domišljjskega, kritičnega in reflektivnega mišljenja kot odraz sodelovanja z umetnikom v ustvarjalnem procesu. Čeprav so nekateri učitelji umetnosti izrazili skrb, da bo interdisciplinarni pristop programa zaradi vključevanja drugih predmetov negativno vplival na znanje učencev pri umetnostnih predmetih, so izsledki pokazali, da so se sposobnosti in znanje učencev pri umetnostnih predmetih izboljšali (Cheung, 2008).

Nadalje sta Črčinovič Rozman in Duh (2010) raziskovala povezovanje glasbenih in likovnih del pri otrocih različnih starosti. Kot pravita, nam glasba pogloblja izkušnjo vizualnih podob, prav tako nam multisenzorično dojetje omogoča globlje razumevanje umetniških del.

Avtorja tako izpostavita, da bi morali v šolah večjo pozornost nameniti načrtovanju multidisciplinarnega poučevanja. Winner in Hetland (2000) v povzetku projekta REAP (*The Reviewing Education and the Arts Project*) poročata o pozitivnih korelacijah med povezovanjem umetnosti z drugimi neumetnostnimi predmeti, pri čemer poslušanje in igranje glasbe pozitivno vplivata na prostorsko sklepanje, vključevanje drame v učni proces pa na jezikovne sposobnosti. Črčinovič Rozman in Brumen (2004) ugotavljata pozitivne korelacije med petjem in učenjem tujega jezika, Crumpler (2002) ter Trainin, Andrzejczak in Poldberg (2005) pa ugotavljajo pozitiven vpliv umetnosti na razvoj pismenosti. Drake (1998) odkriva povečanje interesa učencev do družboslovja, ko so v učni proces vključeni ples, glasba, drama in ljudske pripovedi. Bolak, Bialach in Dunphy (2005) ugotavljajo, da integracija umetnosti v druge predmete (jezik, družboslovje, naravoslovje, matematika) vpliva na zanimanje učencev do pouka in njihovo prisotnost. Podobno ugotavlja Bresler (2010) v analizi teksaške šole, v kateri je integracija vključevala glasbo, vizualne umetnosti in dramo ter književnost in družboslovje. Izsledki so pokazali, da so se drastično zvišali prisotnost učencev, odstotek učencev, ki so uspešno končali šolanje, aktivno sodelovanje pri učnih urah, hkrati pa so se znatno izboljšali tudi rezultati pri ocenjevanju znanja in spretnosti. Prav tako Serrano Pastor (2013) poudari, da povezovanje glasbe z različnimi neumetnostnimi predmeti pri učencih spodbuja pozitiven odnos do pouka in razvoj na socialnem področju. Taylor (2008) med tem ugotavlja, da načrtno povezovanje umetnosti in družboslovja lahko izboljša poučevanje in učenje na obeh omenjenih področjih.

V evropskem in slovenskem prostoru integracijo umetnosti obravnavamo v okviru izraza kulturno-umetnostna vzgoja. Različni dokumenti (A Must or a Muse: Conference Results – Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe Arts, 2002; Road Map for Arts Education, 2006; Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v izobraževanju, 2009; Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje, 2009; Nacionalni program za kulturo – NPK 2012–2015, 2011; Seoul Agenda: Goals for the Development on Arts Education, 2010) poudarjajo teoretična izhodišča o pomenu in vlogi kulturno-umetnostne vzgoje v izobraževanju. Z zavedanjem in s poznavanjem kulturnih praks in umetniških del lahko v vzgojno-izobraževalnem procesu krepimo osebno in kolektivno identiteto ter kulturne in estetske vrednote (Road Map for Arts Education, 2006). Poleg teoretičnih izhodišč za kulturno-umetnostno vzgojo navedeni dokumenti v manjši meri nakazujejo priporočila za didaktične izpeljave v praksi poučevanja.

V slovenskem prostoru lahko pri načrtovanju kulturno-umetnostne vzgoje izhajamo iz ciljev in načel, ki so opredeljena v Nacionalnih smernicah za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (2009), v manjši meri pa iz skromnega števila prikaza različnih projektov, kot sta *Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti* (Kroflič, Štirn Koren, Štirn Janota, Došler, Poljanšek, Kropec idr., 2010) in *Kulturno-umetnostna vzgoja – Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol* (Bucik, Požar Matijašič, Pirc, Barle Lakota in Markun Puhan, 2011). Ti vključuje opis projekta *Kulturistik* (Sulkan, 2010), v katerem je sodelovalo 596 učencev in 65 učiteljev tretjega triletja iz osmih osnovnih šol. Projekt je bil zastavljen interdisciplinarno in je med seboj povezoval uprizoritvene, vizualne in filmske umetnosti, posredno pa tudi glasbo in bralno kulturo. Jedro enoletnega projekta je bilo uvajanje sodobnejših, estetsko zahtevnejših in družbeno angažiranih umetniških vsebin. Pomembna prednost projekta je bila sodelovanje z umetniki in drugimi kulturnimi delavci, ki so učencem omogočili pristno in celostno srečanje z ustvarjalnimi procesi (Slukan, 2010). Pozitivne vidike aktivnega sodelovanja z umetniki nadalje poudarita tudi B. Sicherl - Kafol in O. Denac (2011). Projekt, v katerem so sodelovali študentje muzikologije, kompozicije, razrednega pouka in skladatelj, poudarja pomembnost glasbenega ustvarjalnega izražanja skozi izkušnje, ideje in čustva. Rezultati intervjujev nakazujejo kompleksen pojav različnih pokazateljev, ki so na podlagi osebnih in socialnih dejavnikov vplivali na naravo komunikacije skozi sodobno glasbo in posredno vplivali na razvoj kompetenc ter kulturnega izražanja in ozaveščanja študentov.

Razvijanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti, domišljije, estetske občutljivosti, kritičnega odnosa do kulture in umetnosti, zavedanje pomena nacionalne kulturne dediščine, spoznavanje drugih kultur so samo nekateri cilji, ki jih lahko uresničujemo v okviru kulturno-umetnostne vzgoje. Ta lahko vključuje in povezuje različna umetniška področja, kot so: bralna kultura, film in avdiovizualna kultura, glasbena umetnost, intermedijska umetnost, kulturna dediščina in tehniška kultura, likovna umetnost, uprizoritvene umetnosti – gledališče, lutke, sodobni ples (Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, 2009).

Nekatera umetniška področja, med katerimi je tudi glasba, so del obveznih in izbirnih osnovnošolskih predmetnikov.

Ob tem je tudi zunaj pouka pogosta dejavnost mladostnikov poslušanje glasbe (Cremades, Lorenzo in Herrera, 2010; Lavrič idr., 2011), in sicer predvsem popularnih glasbenih zvrsti (Hargreaves, North in Tarrant, 2006; Regelski, 2006).

Zato je pomembno, da imajo učenci v okviru učnega procesa možnost spoznavati in odkrivati glasbene značilnosti različnih glasbenih zvrsti, saj glasba zapolnjuje pomemben del njihovega življenja.

Pomemben vidik kulturno-umetnostne vzgoje je namreč vzbujanje želje in potrebe po sodelovanju v lastnem umetniškem izražanju in uživanje v umetniškem izražanju drugih (Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, 2009).

Namen doktorske disertacije je vključeval zasnovano in preverjanje učinkovitosti eksperimentalnega programa, ki je temeljil na medpredmetnem povezovanju glasbene vzgoje in zgodovine. Uporabili smo multidisciplinarno in interdisciplinarno obliko povezovanja. Izveden je bil tudi medpredmetni projekt v sodelovanju s skladateljico. Glasbeno vzgojo in zgodovino smo povezali na ravni procesov in učnih ciljev ter učnih metod, vsebin in dejavnosti. Pomemben del programa je predstavljala tudi kulturno-umetnostna vzgoja, ki smo jo na podlagi teoretično zastavljenih ciljev iz svetovne in domače literature implementirali v učni proces. Evalvacija eksperimentalnega programa je potekala na ravni znanja pa tudi na ravni interesov, stališč in vrednot.

Na osnovi teoretičnih in empiričnih izsledkov smo izoblikovali model medpredmetnega povezovanja in smernice, ki bodo v pomoč učiteljem pri kakovostnem načrtovanju in izvajanju medpredmetnega pouka.

Doktorska disertacija v teoretičnem delu opredeljuje temeljne značilnosti kulturno-umetnostne vzgoje, konstruktivizma in medpredmetnega povezovanja kot sodobnih pristopov poučevanja in učenja. Podrobno so predstavljene ključne značilnosti načrtovanja in izvajanja predmetov glasbena vzgoja² in zgodovina za deveti razred osnovne šole. Pozornost je namenjena tudi poslušanju glasbe, ki predstavlja pomembno področje raziskave.

² Leta 2011 so v veljavo stopili novi učni načrti, s katerimi se je predmet glasbene vzgoje uradno preimenoval v glasbeno umetnost. Zaradi empirične raziskave, ki je potekala v letih 2010/2011, v nalogi uporabljamo izraz glasbena vzgoja. Kljub temu, da se je v šolah novo poimenovanje uvedlo, v učnih načrtih še vedno lahko zasledimo izraz glasbena vzgoja.

V empiričnem delu sta na začetku predstavljena vsebinska in metodološka opredelitev raziskovalnega problema ter eksperimentalni program, ki vključuje didaktične enote medpredmetnega povezovanja predmetov glasbena vzgoja in zgodovina z implementacijo ciljev kulturno-umetnostne vzgoje.

Sledi analiza dejavnikov stanja pred eksperimentom in po njem z vidikov interesa učencev do določenih glasbenih zvrsti, pomembnosti izbranih izpolnitvenih vrednot³, priljubljenosti predmetov glasbene vzgoje in zgodovine, stališč učencev do glasbene kulture (klasična glasba, značilnosti glasbenih izvajalcev, turbo folk, glasba in porabništvo, glasbena izobrazba) in uspešnosti učencev pri preizkusu znanja iz predmetov glasbena vzgoja in zgodovina. Prav tako so podane ugotovitve o stališčih učencev do trditev, povezanih s splošnim odnosom do glasbe in opere, ter o predstavah učencev o priljubljeni glasbi in mnenju učencev o kakovostni glasbi. Analiza stanja po eksperimentu nadalje vključuje še izražena mnenja učencev eksperimentalne skupine o koristnosti medpredmetnega povezovanja in mnenja učencev o sodelovanju s skladateljico.

³ Izpolnitvene vrednote opredeljujemo na podlagi »klasifikacije vrednot« Muska (2010). Izpolnitveni tip je eden izmed štirih kategorij (hedonski, potenčni, moralni), vključuje pa naslednje vrednote: kultura, umetnost, ustvarjalnost, lepota, narava, samoizpolnjevanje, znanje, napredek, resnica, modrost, vera.

TEORETIČNI DEL

1 KULTURNO-UMETNOSTNA VZGOJA

Kulturna in umetnostna vzgoja postajata v 21. stoletju pomembni temi na področju izobraževanja (Požar Matijašič in Bucik, 2008). Pri pregledu različnih slovenskih in tujih virov konferenc (*A Must or a Muse: Conference Results – Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe Arts*, 2002; *Road Map for Arts Education*, 2006; Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v izobraževanju, 2009; Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje, 2009; Nacionalni program za kulturo – NPK 2012–2015, 2011; *Seoul Agenda: Goals for the Development on Arts Education*, 2010) ugotovimo, da raba in poimenovanje kulturne in umetnostne vzgoje nista enotni od države do države, prav tako lahko raznoliko poimenovanje najdemo znotraj posameznih držav. Najpogosteje se uporabljajo pojmi kulturna vzgoja (angl. cultural education) in umetnostna vzgoja (angl. arts education), skupen pojem umetnostna in kulturna vzgoja (angl. arts and culture education), prav tako se velikokrat uporabljata izraza umetnostna vzgoja in vzgoja o kulturni dediščini (angl. arts and heritage education) (Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje, 2009).

V mednarodnem prostoru je za opredelitev področja kulturno-umetnostne vzgoje pomembna raziskava *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the Arts in Education* (Bamford, 2006), v kateri lahko zasledimo, da je izraz umetnostna vzgoja kulturno in vsebinsko specifičen, njen pomen pa se razlikuje od države do države. Avtorica opredeli cilj umetnostne vzgoje kot prenos kulturne dediščine na mladino, pri čemer lahko mladi ustvarjajo lastni umetniški jezik in prispevajo k svojemu splošnemu razvoju. Utemelji dva različna pristopa k umetnostni vzgoji, in sicer govori o vzgoji v umetnosti (angl. education in art), ki obsega sistematično učenje spretnosti in znanj, načinov mišljenja in prikaz principov različnih umetniških disciplin, ter vzgoji z umetnostjo (angl. education through the arts), pri kateri je umetnost razumljena kot sredstvo za učenje drugih predmetnih vsebin in kot sredstvo za doseganje splošnejših izobraževalnih ciljev. Oba vidika sta komplementarna; vsak izmed njiju pa prinaša svoje pozitivne učinke na učence, okolje in skupnost (prav tam).

Umetnostna vzgoja vključuje različna področja, kot so: bralna kultura, film in avdiovizualna kultura, glasbena umetnost, intermedijska umetnost, kulturna dediščina in tehniška kultura, likovna umetnost, uprizoritvene umetnosti – gledališče, lutke, sodobni ples. Pri tem je pomembno upoštevati, da seznam umetnostnih področij ni sklenjen (Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, 2009). Nadalje v dokumentu *Road Map for Arts education* (2006) poudarjajo dva pristopa k umetnostni vzgoji: prvi govori o umetnosti kot individualnem predmetu, pri katerem se poučujejo različne discipline, s čimer razvijamo učenčeve ustvarjalne spretnosti, občutljivost in cenjenje umetnosti; drugi pristop pa govori o metodi poučevanja in učenja, pri čemer so umetnostne in kulturne dimenzije vključene v predmete učnega programa.

V slovenskem prostoru je v Nacionalnem programu za kulturo (v nadaljevanju: NPK) 2004–2007 (2004) poudarjena kulturna vzgoja, ki je opredeljena kot »/.../ preplet ustvarjanja na vseh področjih kulture, od tradicionalnih do sodobnih umetniških zvrsti, vključno s popularno kulturo in mediji, preplet učenja o kulturi, njene refleksije in ustvarjanja. Bistvo kulturne vzgoje ni v dodajanju novih vsebin, temveč v prepletanju vseh kurikularnih področij preko inovativnih pedagoških in didaktičnih pristopov /.../« (prav tam, str. 19).

Pri tem se v dokumentu Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (2009) in Predlogu modela kulturno-umetnostne vzgoje (2009) opredelijo za pojem kulturno-umetnostna vzgoja. Poudarjen je umetnostni vidik kulture, pri čemer je izraz kulturno-umetnostna vzgoja primernejši tudi zaradi zastavljenih ciljev in ukrepov v nekaterih dokumentih, ki poleg umetnostnih praks vključujejo oblikovanje stališč, odnosov in navad, promocijo umetnosti itn.

Tome (2008) poudari, da je umetnost ključni del kulturne vzgoje in da jo v nekaterih evropskih državah imenujejo kar umetnostna vzgoja. Vendar pa cilji kulturne vzgoje niso povezani samo z umetnostjo in jih lahko dosegamo na kulturnih področjih, ki nimajo neposredne zveze z umetnostjo. Zato je pojem umetnostna vzgoja preozek, kulturna vzgoja pa preveč ohlapen in je tako ustrezneje govoriti o umetnostni in kulturni vzgoji (Tome, 2008; Rotar Pance, 2008; Ule, 2008).

Z namenom poenotenja pojmov znotraj evropskih držav je leta 2005 v okviru *Community of knowledge on Arts and Cultural Education in Europe* začel delovati projekt *European Glossary on Arts and Cultural Education*, katerega cilj je podati pregled terminologije na tem

področju. Predstavniki različnih evropskih držav imajo priložnost sodelovati pri pripravi evropskega slovarja, ki se nenehno dopolnjuje.

Projekt je še v poskusni fazi ter povezuje različne poglede na področje umetnosti in kulture strokovnjakov iz Avstrije, Belgije, Francije in iz Nizozemske (European Glossary on Arts and Cultural Education, 2005).

1.1 PREGLED RAZVOJA KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE

Vrsta mednarodnih organizacij poudarja pomen kulturno-umetnostne vzgoje, kar se kaže v razvoju ključnih izobraževalnih in kulturnih politik. Ena izmed vodilnih organizacij v razvijanju pobud v izobraževanju in kulturi je v zadnjem desetletju UNESCO, ki je v letu 1999 pozval sodelujoče na področju kulturno-umetnostne vzgoje, da naredijo vse, kar je treba, da učenje umetnosti dobi poseben položaj v izobrazbi vsakega otroka – od vrtca do zadnjega leta srednje šole (UNESCO, 1999).

O zasidranosti nove paradigme otroštva v zvezi s kulturno-umetnostno vzgojo so v EU prvič obširneje spregovorili septembra 2001 na mednarodni konferenci v Rotterdamu *A Must or a Muse, Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe* (2002).

Leta 2004 je sledila konferenca *Culture and School: Policies for Arts and Heritage Education across the European Union, Hague* (2004), na kateri so poudarili pomembnost jasne opredelitve koncepta kulturne vzgoje in prepoznavanja pomena kulturne vzgoje, ki naj bo del izobrazbe vsakega aktivnega evropskega državljana in izhodišče za pripravo programov sodelovanja med učitelji, učenci, kulturnimi ustanovami in raziskovalci.

Leta 2005 je Svet Evrope pripravil *Okvirno konvencijo o pomenu kulturne dediščine za družbo* (2005), v kateri je poleg ohranjanja kulturnih virov, spodbujanja kulturne identitete, spoštovanja drugačnosti in krepitev medkulturnega dialoga poudarjena tudi vloga kulturne dediščine na vseh ravneh izobraževanja.

V Lizboni je leta 2006 potekala prva UNESCOVA svetovna konferenca o kulturno-umetnostni vzgoji *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*, ki je spodbudila prvo pregledno raziskavo o stanju kulturno-umetnostne vzgoje v različnih državah po svetu *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education* (Bamford, 2006).

Prav tako so udeleženci konference pripravili in potrdili dokument *Road Map for Arts Education* (2006), ki je postal temeljni dokument na področju kulturno-umetnostne vzgoje.

Dokument je bil oblikovan v okviru priporočil, ki jim različne države lahko sledijo, in se glede na specifične družbeno-kulturne, zemljepisne, ekonomske, umetnostno-politične in religiozne kontekste lahko še dopolnjujejo.

Leta 2006 so sledila *Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta* (2006) o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, pri čemer referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc, med njimi tudi kulturno zavest in izražanje. Omenjena kompetenca je opredeljena kot spoštovanje pomena kreativnega izražanja, zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključno z glasbo, upodabljaljivimi umetnostmi, literaturo in z vizualnimi umetnostmi. Kulturno znanje vključuje zavest o lokalni, nacionalni in o evropski kulturni dediščini ter njihovem mestu v svetu. Prav razumevanje lastne kulture in občutek identitete sta lahko osnova za odprt odnos in spoštovanje različnosti kulturnega izražanja (Požar Matijašič in Bucik, 2008).

V Evropski skupnosti je leta 2006 potekala mednarodna konferenca o spodbujanju kulturne vzgoje v Evropi *Promoting Cultural Education in Europe – A contribution to participation, innovation and quality* (2006). Prav tako sta decembra Evropski parlament in Svet sprejela sklep o uvedbi Programa Kultura 2007–2013 (2006), ki naj bi prispeval k vrednosti skupnega evropskega prostora z razvojem kulturnega sodelovanja med kulturnimi delavci in izobraževalnimi ustanovami; hkrati sta cilja programa tudi nadnacionalno kroženje umetniških del in medkulturni dialog. Leto za tem je v mesecu maju Evropska komisija izdala poročilo z naslovom *Sporočilo o evropskem kulturnem programu v globaliziranem svetu* (angl. *Communication on a European agenda for culture in a globalizing world*) (2007) in nato še Delovni načrt za kulturo *Work Plan for Culture 2008–2010* (2008). Komisija je poudarila pomen in vlogo ustvarjalnosti tudi z razglasitvijo evropskega leta medkulturnega dialoga v letu 2008 ter leta 2009 za evropsko leto ustvarjalnosti in inovativnosti.

V letu 2010 je potekala druga UNESCOVA svetovna konferenca na temo umetnostne vzgoje – *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*, Seul, Republika Koreja (2010), služila pa naj bi kot konkreten akcijski načrt, ki integrira vsebino Road Map for Arts Education (2006), in sicer v strukturi treh obširnih ciljev, ki bodo podprti s številnimi praktičnimi strategijami in specifičnimi akcijskimi deli. Zastavljeni cilji so: zagotavljanje, da bo umetnostna vzgoja na voljo kot temeljna in trajna sestavina visokokakovostne obnovitve izobraževanja; zagotavljanje visokokakovostnih umetnostnovzgojnih aktivnosti in programov; vključevanje principov umetnostne vzgoje in praks za prispevek k reševanju socialnih in kulturnih izzivov, s katerimi se spoprijemamo v današnjem svetu. Leta 2011 je UNESCO razglasil mednarodni teden umetnostne vzgoje, ki poteka vsaki četrti teden v maju. Glavni cilj je povečati globalno zavedanje o pomembnosti umetnostne vzgoje s pomočjo konkretnih projektov in praks ter poglobiti sodelovanje z glavnimi interesnimi skupinami na področju umetnostne vzgoje (UNESCO, 2012).

Skladno s prioritetami številnih evropskih in svetovnih politik tudi Slovenija poudarja pomen kulturno-umetnostne vzgoje in si prizadeva za vključitev kulturno-umetnostne vzgoje v šolske sisteme. Ministrstvo za kulturo je v obdobju 2001–2005 financiralo tri raziskave na področju kulturne vzgoje; izvedel jih je Mirovni inštitut.

Prva raziskava (financiralo jo je tudi Ministrstvo za šolstvo in šport) z naslovom *Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo* (Hrženjak in Vendramin, 2003) je izhajala iz predpostavke, da je kulturna vzgoja za otroke še precej nerazvito področje. Namen raziskave je bil vzpostaviti konceptualno, metodološko, politično in praktično podlago za razširitev strokovnih razprav o kulturni vzgoji in njeno praktično udejanjenje. Raziskava je zajemala opredelitev kulturne vzgoje in analizo predšolskih kurikulumov v Sloveniji ter nekaterih nordijskih držav. Pri analiziranju dobrih praks so avtorji raziskave ugotovili, da so za kakovostno uresničevanje kulturne vzgoje potrebni institucionalizacija, regionalno in mednarodno povezovanje, mreženje in vključevanje sodobnih informacijskih tehnologij.

Druga raziskava z naslovom *Kulturna vzgoja: evalvacijska študija* (Hrženjak, 2004) je zajemala analizo že uveljavljenih primerov dobre prakse na področju kulturne vzgoje v Sloveniji. Cilj je bil ugotoviti, kje v sistemu kulturne vzgoje nastajajo težave zaradi neustreznosti ali pomanjkljivosti organizacije in sistemske podpore.

Raziskovalci so na podlagi analiz pripravili konkretna priporočila za nadaljnji sistemski razvoj kulturne vzgoje v Sloveniji.

Tretja raziskava z naslovom *Kulturna vzgoja: dostopnost kulture ter povezovanje med kulturo in izobraževanjem – iskanje konceptualnih in sistemskih rešitev* (Hrženjak, Vendramin in Jurančič, 2005) si je za cilj zastavila pregled stanja v kulturni vzgoji v okviru povpraševanja v slovenskem osnovnošolskem sistemu. Na podlagi nordijskega in britanskega modela so oblikovali priporočila, ki bi pripomogla k večjemu sodelovanju in povezovanju izobraževalnega in kulturnega sistema.

Zaradi neodzivnosti šol analize slovenskih šol niso bile podane, raziskovalci pa so kljub temu pripravili analizo osnovnošolskih kurikulumov obveznih in izbirnih predmetov ter predstavitev britanskega pristopa na področju kulturne vzgoje. Navedene raziskave Mirovnega inštituta so poudarile tudi nujnost vzpostavitve sodelovanja med Ministrstvom za kulturo in Ministrstvom za šolstvo in šport ter vzpostavitev organa na državni ravni, ki naj se ukvarja izključno z dejavnostmi kulturne vzgoje.

Tako kot raziskave Mirovnega inštituta tudi strokovnjaki z različnih področij kulture v ekspertizi *Kulturna vzgoja: Povezovanje med kulturo in izobraževanjem ter dostopnost kulture za otroke in mladino* (Bucik, Vodopivec, Krivec Dragan, Korenčan, Kralj Brvar, Frelih idr., 2006) opozarjajo na nujnost sistematične kulturne vzgoje. Poudarjajo, da je vzgoja estetske občutljivosti in spodbud za kritično vrednotenje v sodobni družbi potrebnejša kot kdaj koli prej.

Kulturna vzgoja je poudarjena tudi v *Nacionalnih programih za kulturo 2004–2007* (2004) in *2008–2011* (2008), temeljnem strateškem dokumentu slovenske kulturne politike. Tega je aprila 2008 sprejel Državni zbor Republike Slovenije. »Opredeljuje načela, cilje, prioritete in ukrepe, ki naj spodbudijo razvoj posameznikove in skupinske ustvarjalnosti v Republiki Sloveniji na področju kulture, zagotovijo svobodno, neodvisno in dinamično kulturo, omogočijo varovanje slovenske kulturne dediščine in tradicije, razvijajo kulturno raznolikost ter pospešijo kulturno izmenjavo Slovenije s svetom« (prav tam, str. 3).

V *Strategiji razvoja Slovenije 2006–2013* (2005) je poudarjeno, da je treba skrbeti za kulturno identiteto in spodbujati kulturno raznolikost. Pomemben dokument je tudi *Strategy for Education for Sustainable development* (UNECE, 2005), v katerem je poudarjen pomen poznavanja in spoštovanja lastne in tuje kulture ter kulturne raznolikosti za trajnostni razvoj.

Nedavni dokument je v Sloveniji spodbudil *Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja* (2007). Na osnovi dokumenta *Road Map for Arts Education* (2006) je v letu 2009 izšel *Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje* (2009), ki se posveča izvajanju načrtne kulturno-umetnostne vzgoje.

Istega leta smo dobili še *Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju* (2009), ki jih je pripravila *Razširjena medpredmetna skupina za kulturno vzgojo*, ki sta jo na Zavodu RS leta 2008 imenovala Ministrstvo za šolstvo in šport ter Ministrstvo za kulturo.

Razvoj in načrtovanje kulturno-umetnostne vzgoje poudarja tudi *Nacionalni program za kulturo 2012–2015* (2011), ki zastavlja naslednje cilje: prepoznati pomen kulturno-umetnostne vzgoje v celotnem vzgojno-izobraževalnem sistemu in širši družbi, načrtno izvajanje kulturno-umetnostne vzgoje v vzgoji in izobraževanju, ki naj bo dosegljiva kot temeljna in trajna sestavina kakovostne vzgoje in izobraževanja, zagotoviti strokovno usposabljanje na področju kulturno-umetnostne vzgoje za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju ter kulturi, zagotoviti promocijo in dostopnost informacij o kakovostni kulturno-vzgojni ponudbi za širšo javnost, še posebej za strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Nadalje pa uvedba programa *Ustvarjalna Evropa 2014–2020* (2013) na podlagi različnih evropskih dokumentov podaja temeljne ukrepe v okviru podprogramov – MEDIA, medsektorski sklop in kultura. Pri zadnjem se zavzema za krepitev ustvarjalnih organizacij, sodelovanja na mednarodni ravni in za razvoj občinstva kot sredstva za spodbujanje zanimanja za kulturna in ustvarjalna dela ter kulturne dediščine.

1.2 POMEN IN VLOGA KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE

Ljudje v sebi nosimo ustvarjalne potenciale, umetnost pa nam omogočata okolje in praktično delo, kjer sta učečemu omogočena razvoj in dejavno vključevanje v kreativni izkušnji in procesih izobraževanja (Road Map for Arts Education, 2006).

Spoznavanje učencev z umetniškimi procesi, ki vključujejo elemente njihove lastne kulture, prispeva k razvijanju posameznikove ustvarjalnosti, samoiniciativnosti, domišljije, čustvene inteligentnosti, moralnih vrednot, samostojnosti, sposobnosti kritične presoje ter svobodnega razmišljanja in delovanja (Tome, 2008). Prav tako je s pristopom vzgoje v umetnosti mogoče doseči izboljšanje učenčevega odnosa do šole in učenja, pozitivno vplivati na njegovo kulturno identiteto ter izboljšati občutek osebnega zadovoljstva in počutja. S pristopom vzgoje z umetnostjo, pri katerem je kulturno-umetnostna vzgoja podana kot metoda poučevanja in učenja in so umetnostne in kulturne dimenzije vključene v vseh kurikularnih predmetih, pa učenci pridobljeno znanje in kompetence uporabijo tudi pri spoznavanju vseh drugih vsebin kurikulumu, s čimer se omogoči sinteza razumskih in čustvenih komponent učenja (vrednot, občutkov, ustvarjalnosti) in se zagotovi celostno dožemanje sveta in razvijanje širine duha (Tome, 2008).

»Umetnost in kultura sta od nekdaj sestavna dela človekovega neformalnega in formalnega učenja. Kreativnost kot bistvena komponenta umetnosti in kulture je imela za človeka vedno evolucijski pomen, saj mu je omogočala vključevanje in prilagajanje v stalno spreminjajočem se svetu. Hkrati je gradila in sooblikovala njegovo duhovno podobo ter vplivala na razvoj celovite človekove biti« (Rotar Pance, 2008, str. 112). Umetnost je tako manifestacija kulture pa tudi sredstvo za sporočanje in prenašanje znanja o kulturi. Kot povzame Bruner (1996, str. 10), nam umetnost »/.../ oblikuje um ... in zagotovi orodje, s katerim lahko kreiramo ne le naše lastne svetove, temveč pojmovanja o nas samih«.

Vsaka kultura pozna svoje značilne umetniške sloge izražanja in kulturne prakse, ki enkratno spregovorijo o plemenitosti, lepoti, dediščini, o integriteti civilizacij. Kulturno-umetnostna vzgoja spodbuja kulturno zavedanje in kulturne prakse in je sredstvo, s katerim se znanje in vrednotenje umetnosti in kultur prenaša iz roda v rod (Road Map for Arts Education, 2006). Razvija sposobnost kritične refleksije in razvoj specifičnih zaposlitvenih kompetenc, pomembnih za življenje v sedanjosti in bližnji prihodnosti (Prevodnik, 2007).

Pri tem Bamford (2006) meni, da pozitivni vplivi kulturno-umetnostne vzgoje pridejo do izraza le s kakovostnim izvajanjem programov, ob nekakovostnem izvajanju pa se lahko zgodi, da do učinkov sploh ne pride ali pa so ti celo negativni. Kakovostno izvajanje kulturno-umetnostne vzgoje vključuje: aktivno sodelovanje med šolami in umetniškimi organizacijami, med učitelji, umetniki in skupnostjo; zavedanje odgovornosti za skupno implementacijo, načrtovanje in evalvacijo; možnosti za javno nastopanje, predstavitev; kombinacijo razvijanja znotraj specifičnih umetniških področij in umetniških, kreativnih pristopov poučevanja na drugih področjih; zagotavljajo kritično refleksijo in reševanje problemov; poudarek na sodelovanju; odnos vključevanja in dostopnosti za vse učence; natančne strategije za vrednotenje in poročanje o učenju, izkušnjah in o razvoju učencev; stalno profesionalno izobraževanje učiteljev, umetnikov in skupnosti; fleksibilna struktura šole ter dopuščanje širjenja meja med šolo in skupnostjo (Bamford, 2006).

Čeprav je kulturno-umetnostna vzgoja neposredno usmerjena k učencem, se posredno dotika tudi staršev ter s svojimi dosežki vpliva na lokalno in širšo družbeno skupnost. Večja kot bo vloga humanističnih in kulturnih vrednot v družbi, trdneje bo sodobni človek lahko gradil svojo identiteto prihodnosti in perspektivo (Musek, 2008).

Uresničevanje razvoja kulturne zavesti posameznika in kulturne zavesti družbe kot celote zahteva prepoznavanje kulturno-umetnostne vzgoje kot ključne vseživljenjske kompetence in načrtno razvojno strategijo kulturno-umetnostne vzgoje v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu (Seoul Agenda, 2010).

1.2.1 PARTNERSTVA V KULTURNO-UMETNOSTNI VZGOJI

Pri doseganju ciljev kulturno-umetnostne vzgoje je pomembno, da ima ta sistemsko podporo državne politike, ki vključuje tudi vzpostavitev partnerstev na različnih ravneh.

Road Map for Arts Education (2006) priporoča, da se partnerstva vzpostavijo na nacionalni ravni med posameznimi resornimi ministrstvi (kulturnim, šolskim, za znanost ...) pa tudi med ministrstvi in občinskimi ustanovami. Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje (2009) poudarja pomen vključevanja ministrstva za lokalno samoupravo, saj meni, da je sodelovanje lokalnih in občinskih skupnosti ključnega pomena.

Spodbujanje in razvijanje kulturno- umetnostne vzgoje je v prvi vrsti zavestna odločitev skupnosti, ki prek ustreznih mehanizmov zagotavlja podporo gibanjem za promocijo kulture. Na nacionalni ravni bi bilo treba vse navedene ustanove in organizacije pozvati k aktivni udeležbi pri izvajanju z obstoječimi programi in novimi projekti, kar bi prispevalo h kakovosti kulturno-umetnostne vzgoje in splošnega izobraževalnega procesa.

Eden izmed načinov ustvarjanja partnerstev je profesionalno sodelovanje umetnikov s šolami in z učitelji pri kulturno-umetnostni vzgoji, kar priporočajo različne študije in dokumenti (Robinson, 1999; Upitis, Smithrim, Patteson in Meban, 2001; Upitis in Smithrim, 2003; Bamford, 2006; Road Map for Arts Education, 2006; Cheung, 2008; Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje, 2009; Seul Agenda: Goals for the Development of Arts Education, 2010; Sicherl-Kafol in Denac, 2011). Partnerstvo predstavlja učinkovit model za izpopolnjevanje kulturno-umetnostne vzgoje, kreativnost sodelovanja pa gradi pedagoško in kritično moč učiteljev, vključno s tistimi učitelji, ki ne delajo neposredno z umetnostnimi področji (Bamford, 2006). Umetniki prinašajo v učilnice presenetljive poglede na svet, predstavljajo nekakšno alternativo enostranskim kognitivnim stimulacijam in zmanjšujejo oddaljenost učencev od umetnosti. Umetniki so lahko tudi vzorniki učencem in učiteljem (De Backer, Lombaerts, De Mette, Buffel in Elias, 2012).

Tome (2008) meni, da nobena, še tako dobra šola učencem in učiteljem ne more zagotoviti izkušenj, kot si jih lahko pridobijo ob pristnem stiku z umetnikom ali umetninami. Tako bi tudi umetniki z različnih področij umetnosti morali imeti priložnost za izboljšanje svojega pedagoškega znanja in spretnosti, kar bi omogočalo kakovostnejšo povezovanje z učitelji in sporazumevanje z učenci (Road Map for Arts Education, 2006).

Sodelovanje med učitelji in umetniki lahko spodbuja učence k ustvarjalnosti v izražanju, spremljanju kulturnih dejavnosti in k aktivnemu vključevanju vanje. S sodelovalnim delom lahko pozitivno vplivajo na učence in spodbujajo razvoj njihovih zmožnosti kritičnega presojanja (Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, 2009). Sodelovanje med učitelji in umetniki lahko vodi tudi k večji umetniški ustvarjalnosti učiteljev, njihovi navdušenosti nad umetnostjo, hkrati pa spodbuja nove metode dela, tehnike in poti za eksperimentiranje (De Backer idr., 2012).

Ob tem je ključnega pomena, da vsi vključeni (učitelji, ravnatelji, starši, učenci) kulturno-umetnostno vzgojo prepoznajo in ponotranjijo kot nujno in koristno ter se zavedajo, da bo prispevala k boljši kakovosti poučevanja (Tome, 2008). Potreben je torej načrten pristop k ozaveščanju funkcije kulturno-umetnostne vzgoje, jo javno predstavljati v medijih in poskrbeti za dodatno izobraževanje in usposabljanje učiteljev, ravnateljev, umetnikov in pedagogov v kulturnih ustanovah.

1.3 KULTURNO-UMETNOSTNA VZGOJA IN VREDNOTE

Vrednote so kot splošno veljavna življenjska vodila pomembna za vsako družbo in kulturo ter so kot taka tudi predmet intenzivnega znanstvenega raziskovanja psihologije, filozofije, sociologije in drugih znanosti. Pri tem se filozofija ukvarja z vprašanjem, kakšne bi naj bile vrednote kot idealni tipi hotenja in čustvovanja v primerjavi s psihologijo in sociologijo, ki se osredinjata na vrednote posameznikov in skupin (Musek, 2000).

Med vidnejšimi opredelitvami vrednot podata socialna psihologa Schwartz in Bilsky (1987), sklicujoč se na veliko avtorjev (Allport, Levy in Guttman; Maslow, Morris, Pepper, Rokeach, Scott) njihove temeljne značilnosti.

Vrednote so »pojmi ali prepričanja o zaželenih končnih stanjih ali vedenjih, ki presegajo specifične situacije, usmerjajo in vodijo izbiro ali ovrednotenje ravnanj in pojavov ter so urejena glede na relativno pomembnost« (Schwartz in Bilsky, 1987, str. 551). Pri tem Rokeach (1973) meni, da se vrednote lahko nanašajo na predstavo o obnašanju, ki omogoča doseganje zaželenega stanja (instrumentalne vrednote: pomoč, poštenost, poslušnost ...), ali pa predstavo o zaželenih končnih stanjih (terminalne vrednote: svoboda, modrost, lepota ...). Hkrati poudarja, da imajo vrednote normativno in motivacijsko funkcijo. Tako lahko predstavljajo standard, na osnovi katerega merimo in ocenjujemo stvari in obnašanja ali pa nas usmerjajo in vlečejo k prizadevanju za uresničitev stvari, ki nam predstavljajo vrednoto. Podobno Musek (2000, str. 9) opredeli vrednote v okviru motivacijskih ciljev in vodil, saj meni, da so vrednote »/.../ posplošena in relativno trajna pojmovanja o ciljih in pojavih, ki jih visoko cenimo, ki se nanašajo na široke kategorije podrejenih objektov in odnosov in ki usmerjajo naše interese in naše vedenje kot življenjska vodila«.

Omenjene definicije služijo kot pomoč pri razumevanju, kaj vrednote predstavljajo oziroma na kaj se nanašajo. Pri tem je seveda prav tako pomembno, kako jih določen posameznik pridobi oziroma razvija. Herman (2005) združi na videz povsem različne teoretične predpostavke avtorjev, kot so Sigmund Freud, Erik Erikson, Lawrence, Kohlberg in Carol Gilligan, v model dveh stopenj. Prvo stopnjo imenuje »socialno-transmisijski pristop« (prav tam, str. 399), ki zajema čas od rojstva do konca otroštva. V tem obdobju imajo šola, učitelji, starši, masovni mediji idr. najmočnejši vpliv neposrednega prenašanja vrednot na otroke, ti pa so dovzetni za vplive okolja. Proces kontrole socializacije nudi otroku preprosta vodila v smislu, kaj storiti in česa ne; prenos vrednot se vrši na zavestni in podzavestni ravni. V obdobju adolescence nastopi druga stopnja, ki jo Herman (2005, str. 401) imenuje »kognitivno-razvojni pristop«. Razvoj vrednot se začneja kristalizirati, saj ima posameznik zaradi razvoja kognitivnih sposobnosti možnost raziskovanja, razmišljanja in refleksije o vrednotah, ki jih je pridobival v otroštvu. Vzpostavlja se ponotranjenje vrednot, ki je potrebno za formacijo osebnosti. V procesu ponotranjenja vrednot nekateri posamezniki ne zmorejo ozavestiti in kritično presoditi prenesenih vrednot ter jih na zavestni ravni niso sposobni zavestno obdržati, spremeniti ali odvreči. Tako lahko vrednote iz otroštva tudi v odraslosti vodijo in usmerjajo ljudi, ne da bi se sami tega sploh zavedali.

1.3.1 KLASIFIKACIJA VREDNOT

V življenju posameznika so prisotne različne vrednote, ki so organizirane v vrednotni sistem, znotraj katerega se posamezne prvine oziroma vrednote pojavljajo v določenih medsebojnih odnosih. Ljudje nekatere vrednote ocenjujemo kot pomembnejše od drugih; tako lahko govorimo o vrednotnih hierarhijah, ki predstavljajo lestvico priorit. Pri tem vrednote, ki so v hierarhiji na samem vrhu, predstavljajo določeno vrednotno usmerjenost (Musek, 2000). Da bi lahko ugotavljali podobnosti in razlike med posamezniki in družbo glede vrednot, vrednotnega sistema in usmerjenosti, pa so se raziskovalci v šestdesetih letih prejšnjega stoletja poleg teoretičnega proučevanja obsežneje začeli ukvarjati tudi z merjenjem in empiričnim raziskovanjem vrednot.

Pri tem se je izoblikovalo eno izmed pomembnejših vprašanj⁴, in sicer kako različne vrednote umestiti v določene kategorije na podlagi empiričnih podatkov. Z opredelitvijo in s klasifikacijo vrednot se je ukvarjala vrsta avtorjev (Ingarden, 1975; Kluckhohn, 1951; Morris, 1956; Rokeach, 1973; Hofstede, 1980; Schwartz in Bilsky, 1990).

⁴ Kategorije vrednot (ki sicer temeljijo na logičnem in ne na izkustvenam povezovanju) lahko najdemo že v religioznih in kulturnih izročilih (antične vrednote: pulchrum, verum, bonum; krščanske vrednote: vera, upanje, ljubezen), prav tako jih lahko povežemo z etičnimi in drugimi teoretskošpekulativnimi predpostavkami, kot je Aristotelova analiza vrlin (umske – dianoetične in značajске ali npravstvene – etične vrline) (Musek, 2000). Za analizo in klasifikacijo vrednot so pomembni tudi naslednji avtorji: Veber, 1924; Spranger, 1930; Allport, Vernon in Lindzey, 1936; Morris, 1956.

Svojo psihološko klasifikacijo na podlagi več raziskav (Musek, 1982, 1991, 2000) poda tudi Musek (2010). Model temelji na empirični taksonomiji vrednot in zajema vse pomembne ravni generalnosti. Kot prikazuje slika 1, obsega štiri ravni hierarhične strukture; izhodišče so posamezne vrednote, ki se združujejo v vrednotne kategorije srednjega obsega in te potem v štiri vrednotne kategorije večjega obsega. Dionizične in apolonske vrednote predstavljajo vrednotni kategoriji največjega obsega.

DIONIZIČNE VREDNOTE		APOLONSKE VREDNOTE	
<u>HEDONSKI TIP</u>	<u>POTENCNI TIP</u>	<u>MORALNI TIP</u>	<u>IZPOLNITVENI TIP</u>
čutne zdravstvene varnostne	statusne patriotske <u>legalistične</u>	tradicionalne družinske <u>societalne</u>	kulturne estetske <u>aktualizacijske</u> spoznavne verske
veselje zabava družabnost vznemirljivo življenje udobje spolnost dobra hrana prosto gibanje (svoboda) zdravje varnost počitek	moč ugled slava denar politični uspeh preseganje drugih dolgo življenje ljubezen do domovine narodnostni ponos red zakoni	poštenost dobrota delavnost družinska sreča razumevanje s partnerjem ljubezen do otrok ljubezen upanje enakost nacionalna enakopravnost mir sloga pravica (svoboda)	kultura umetnost ustvarjalnost lepota narava <u>samoizpo- polnjevanje</u> znanje napredek resnica modrost vera

Slika 1: Klasifikacija vrednot (Musek, 2010)

Vrednote, ki jih pridobimo v otroštvu in se nato spreminjajo in oblikujejo znotraj kognitivnorazvojnega procesa, so med najbolj »/.../ stabilnimi, doslednimi in zanesljivimi osebnostnimi značilnostmi posameznika« (Musek, 2000, str. 89). Kljub temu avtorji (Rokeach, 1973; Kilby, 1993; Musek, 2000) ugotavljajo, da se v daljših časovnih obdobjih pojavljajo spremembe v preferencah vrednot in vrednotnih usmeritev.

Vrednote se tako lahko spreminjajo, saj se ljudje lahko naučijo sprejemati odločitve, da npr. določeno vrednoto postavijo višje, kot je bila prej (Rokeach, 1973). Musek (2000) je v svoji raziskavi opazil spremembe in razvojne smernice, ki se kažejo v življenju posameznika. Tako

apolonske vrednote skozi vse življenje ocenjujemo za pomembnejše kot dionizične, z izjemo najstništva, v katerem prevladujejo hedonske vrednote, ki začnejo upadati s pridobitvijo službe, partnerskega odnosa, družine ...

1.3.2 VZGOJA ZA VREDNOTE V JAVNI ŠOLI

Vzgoja je v okviru javnega šolstva skozi zgodovino spodbudila veliko kritik in razprav. Kljub nekaterim poskusom, da bi vzgojo umaknili iz šole, se je izkazalo, da je ta pomemben in hkrati neločljiv del izobraževanja. Na to je opozoril že John Dewey (1933), ki je trdil, da tudi če vzgoja ni eksplicitno izražena v obliki poučevanja, še vedno nudi moralno okolje, ki ga je poimenoval »skriti kurikulum«. Učitelji tako v procesu poučevanja vzgajajo, čeprav se velikokrat tega sploh ne zavedajo, kar hkrati onemogoča obveščenost učencev (tudi staršev) o zadanih ciljnih vzgoje. S tem se poveča nevarnost »/.../ vsiljevanja vedenjskih vzorcev, vrednot, prepričanj /.../«, kar lahko privede do »/.../ ideološke manipulacije in indoktrinacije« (Kroflič in Peček Čuk, 2009, str. 14). Da bi prikrito ideološko vzgojno delovanje lahko preprečili, je bistvenega pomena, da se vzgoje zavedamo in jo načrtujemo (prav tam).

Načrtovanje vzgoje ureja vzgojni načrt⁵, ki je v slovenskih osnovnih šolah v veljavi od leta 2009 naprej. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, št. 001-22-126/7 (ZOSn-F, 2007), določa, da z »vzgojnim načrtom šola določi načine doseganja in uresničevanja ciljev in vrednot iz 2. člena tega zakona, ob upoštevanju potreb in interesov učencev ter posebnosti širšega okolja. Vzgojni načrt vsebuje vzgojne dejavnosti in oblike vzajemnega sodelovanja šole s starši ter njihovo vključevanje v uresničevanje vzgojnega načrta«. Kot določa zakon, uresničevanje vrednot predstavlja enega izmed temeljnih elementov vzgoje. Pri tem se zastavlja vprašanje, katere vrednote so tiste, ki bi jih bilo smiselno vključiti v vzgojno-izobraževalni proces. Danes namreč obstaja več različnih svetovnih nazorov in vrednostnih sistemov, ki na neki način onemogočajo graditi na določenem partikularnem vrednostnem sistemu (Kodelja, 2007).

Tako naj bi v vzgojno-izobraževalnem procesu upoštevali vrednote, o katerih se lahko vsi strinjamo oziroma jih delimo ne glede na verske, politične in socialne razlike (Snook, 2007). Slovenski Zakon o osnovnih šolah (ZOSn-F, 2007) kot takšne opredeli »/.../ obče kulturne in

⁵ V literaturi različni avtorji poleg poimenovanja »vzgojni načrta« uporabljajo še poimenovanji »vzgojna zasnova« (Kovač Šebart, Krek in Vogrinc, 2006) in »vzgojni koncept« (Medveš, 1991; Kroflič in Peček Čuk, 2009).

civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; spoštovanje in sodelovanje za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin«.

Pri tem se izpostavlja problematika, ali je sploh mogoče zapisati seznam nekih univerzalnih, obče sprejetih vrednot. Zecha (2007) poudari, da lahko znotraj raznovrstnih tradicij, pravnih norm in moralnih zakonitosti različnih človeških kultur odkrijemo osnovne vrednote, ki predstavljajo trdne elemente vsake kulture (npr. človeško življenje). Nasprotno Heid (1990, str. 218) trdi, da »niti človeško življenje ni obravnavno kot neoporečna moralna vrednota«. Čeprav večina kultur verbalno podpira zapoved »ne ubijaj«, hkrati obstaja kar nekaj izjem, pri katerih se ubijanje opravičuje oziroma zagovarja (samoobramba, smrtna kazen, sprejeti stranski učinki napredka tehnologije – promet, ubijanje po ukazu – vojaki v vojnem stanju, umiranje zaradi slabo organizirane družbe ter neustreznih političnih in ekonomskih pogojev). Heid (1990) tako meni, da lahko vrednost človeškega življenja izgine in je le relativna glede na dano družbeno situacijo. Medveš (2007) se nadalje sprašuje, ali je v postmodernej družbi sploh mogoče definirati moralni kodeks oziroma ali lahko govorimo o splošno sprejetem kodeksu (npr. človekove pravice), glede na to, da vrsta socialnih okolij diskriminira in izključuje določene (manjšinske) kulture in vrednote. Kovač Šebart in Krek (2009) menita, da so razprave o vrednotnem okviru in občečloveških vrednotah v javni šoli nujni in legitimni, saj odpirajo poti k refleksiji, vendar pa dvomi in vprašanja o obče človeških vrednotah ne morejo biti izgovor, da se v javnih šolah izognemo koncipiranju temeljnega okvira vrednot (prav tam). Polemike o vrednotah se namreč večinoma nanašajo na odrasle ljudi, ki predstavljajo (bolj ali manj) odgovorna bitja, v šoli pa imamo seveda opravka z učenci, ki so šele na poti, da to postanejo. Pri tem je seveda jasno, da pri poskusih definiranja seznama temeljnih vrednot v okviru vzgojnega načrta ta sam po sebi ne zagotavlja vzgojnih učinkov. Prav tako se zastavlja vprašanje, na kak način je vrednote mogoče najučinkoviteje uresničevati v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa. Snook (2007) govori o nujnosti diskutiranja o vrednotah, podobno Kohlberg (1976) v okviru moralnega razvoja zagovarja diskusijo moralne dileme, Gogala (1936, v Kroflič, 2002, str. 53) pa predpostavi, da »vzgoja ni niti dresura/discipliniranje niti preprosto posredovanje kulturnih dobrin, ampak se odvija le takrat, ko otroku oziroma mladostniku omogočimo pristno doživetje«.

Nadalje so Raths, Harmin in Simon (1966) iskali rešitev v »pojasnjevanju« vrednot (ang. *Values Clarification*), pri čemer je ključno, kako vrednote predstaviti učencem. Pri tem vsebina vrednot ni pomembna, saj se učitelj ne osredinja na prenašanje določenega seznama

vrednot, ampak na sam proces vrednotenja. Navedeni pristop je poleg izjemnega zanimanja izzval tudi veliko kritik (Lockwood, 1978; Boyd in Bogdan, 1984; Aspin, 2007; Lipe, 2009). Tako na primer Aspin (2007) poudari, da je pojasnjevanje vrednot nujen del pri vzgoji za vrednote, vendar nas pripelje le do polovice poti. Učitelj bi tako moral pomagati učencem razvijati tudi dispozicije, ki bodo v pomoč pri udejanjanju določenih vrednot. Velikokrat vrednote namreč služijo kot »milo za pranje vesti«, torej so le besedno izražene, pri čemer se redko uresničujejo tudi v dejanjih (Pečjak, 1999). Herman (1997, str. 154) nadalje opozarja, da »moramo biti pozorni na to, kako, kdaj in zakaj izberemo določen pristop pri zavzemanju za različne vrednote in katere želimo posredovati«.

Pri tem imajo pomembno vlogo učitelji, ki bi naj vrednote predstavljali kot diskutabilne (Kroflič in Peček Čuk, 2009), učence spodbujali k moralnemu razsojanju (Medveš, 1991) ter vzgajali z močjo osebne avtoritete, pedagoškega erosa in medosebne stika (Gogala 1936, v Kroflič, 2002). Po mnenju Medveša (2007, str. 20) je ključna kritična refleksija vzgojnega ravnanja vsakega učitelja, ki naj bi na podlagi »/.../ sistema vrednot in pravil, ustreznosti pogojev delovanja ter upoštevanja posebnosti otroka (zlasti njegove razvojne stopnje in sociokulturnega ozadja)«, vedno znova kritično presojal in preverjal lastno ravnanje. Hkrati se moramo zavedati šole kot ustanove, ki ima velikokrat močnejši vpliv kot dejanja učitelja v razredu. Snook (2007) poudarja, da je šola sama po sebi vzgled za vrednote in da je hkrati soodgovorna, da se bodo učenci, ki so ji bili zaupani, razvili v kritične državljane. Avtor tudi opozarja na sprejemanje potrošniških vrednot v šolah (npr. reklamiranje določenih znamk v šoli, nagrajevanje za trud s kuponi določenih produktov itn.), kar učence navaja na nekritično sprejemanje potrošništva.

1.3.3 VREDNOTE NA PODROČJU KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE

Uživanje v umetnosti, smisel za kulturo, ustvarjalnost, kritično mišljenje so samo nekatere izmed raznolikih vrednot, ki jih lahko spodbujamo v okviru kulturno-umetnostne vzgoje. Pri tem ima pomembno vlogo umetnost, ki je posredno ali neposredno povezana z večino vrednot, ki izhajajo iz kulturno-umetnostne vzgoje, hkrati pa lahko nudi podlago tudi za razvoj splošnih človeških vrednot.

Dokument Road Map for Arts Education (2006) poleg ciljev, načel in strategij poudari pomen spodbujanja vrednot v vzgojno-izobraževalnem procesu. V tem okviru poudarjamo naslednje:

- pomniti, da je razvoj estetskega čuta, kreativnosti, sposobnosti kritičnega mišljenja in refleksije skozi umetniško vzgojo pravica vsakega otroka in mladostnika;
- prepoznati vlogo umetnostne vzgoje pri izobraževanju občinstva, da bo znalo ceniti umetnostne dejavnosti;
- prepoznati potrebo sodobne družbe po razvoju izobraževalnih in kulturnih strategij, ki prenašajo in podpirajo kulturne in estetske vrednote ter identiteto z namenom spodbujanja in izboljšanja kulturne raznolikosti ter razvoja miroljubne, uspešne in trajnostne družbe;
- prepoznati vrednost in uporabnost umetnosti v učnem procesu ter njeno vlogo za razvoj kognitivnih in socialnih spretnosti, spodbujanje inovativnega mišljenja in kreativnosti ter vrednot, ki temeljijo na toleranci družbe in cenjenju raznolikosti;
- upoštevati, da kulturna raznolikost v izobraževanju ustvarja kreativno energijo ter hkrati približa vidike in običaje prednikov, ki so specifični za določen narod; pri tem se je pomembno zavedati, da je bogata kulturna dediščina različnih narodov ogrožena zaradi kompleksnih družbeno-kulturnih, ekonomskih in okoljskih sprememb (prav tam, str. 15–16).

Umetnost in moralni razvoj so povezovali že v stari Grčiji. Tudi nekateri poznejši filozofi (Davide Hume, Immanuel Kant, Herbert Read) so menili, da je umetnostna vzgoja učinkovito sredstvo za moralni razvoj državljanov. Kot razlaga Kroflič (2007), pa sta možnost za polnejše življenje in pozitivni vpliv na moralni razvoj tisti dimenziji umetnosti, ki sta pri sodobnih teoretikih estetske vzgoje v največji meri izpostavljeni.

Umetniška dela tako lahko predstavljajo oblike znanja, simbole naših čustev, kolektivne nacionalne zaklade, utelešeno moralno, simbolično ali ideološko moč, povezavo med sedanjostjo in preteklostjo ali celo spodbudo za družbene spremembe (Law in Ho, 2004). Wright (2013) meni, da sta umetnost in kultura eni izmed najbolj sodelovalnih, dinamičnih in družbenih oblik človeških vedenj. Priložnosti za refleksijo, vzbujanje empatije, ustvarjanje dialogov, spodbujanje novih idej in odnosov nudijo močno in demokratično pot izražanja, deljenja in oblikovanja vrednot.

Bauman (2002, v Kroflič, 2007) tako meni, da bi v duhu vrednotnih usmeritev cena umetnosti morala naraščati, in to zaradi njene ključne vloge pri zmožnostih »/.../ empatičnega prepoznavanja različnih vrednotnih perspektiv ter odpiranja eksistencialnih vprašanj« (prav tam, str. 14). Green (1995) in Kieran (1996) nadalje poudarita vlogo imaginacije⁶, ki se prek umetnosti lahko kultivira na posebne načine, saj nas lahko vodi k drugačnim interesom, ciljem in vrednotam. Umetniška imaginacija lahko prebuja zavest za demokratične vrednote (Green, 1995), pri čemer pa Kieran (1996) opozarja, da poleg moralnih vrednot lahko spodbuja tudi nemoralne vrednote.

Po mnenju vrste avtorjev (Greene, 1995; Dewey, 2005; Robinson, 2011) pa samo seznanitev z umetniškimi deli ne zadostuje, saj je bistvenega pomena izkušnja, ki jo doživimo prek umetnosti. Bistveni cilj, ki ga skozi umetnost uresničujemo, torej ni védenje o umetnosti, ampak uvajanje v umetnost in doživljanje estetske izkušnje (Reimer, 1998, v Kroflič, 2007). Zadnja je lahko priložnost za razvijanje kritičnega mišljenja⁷, pri čemer Garoian (1999) meni, da družbeno odgovorna umetnostna vzgoja služi kot osnovno sredstvo, s katerim učenci postanejo kritični misleci in sodelujejo v družbi kot kritični državljani.

⁶ Kot predlaga Butina (1998), je termin imaginacija primernejši od termina domišljija, ker ta nima razsežnosti mišljenja v podobah, marveč le mišljenja v mislih in tako označuje abstraktnejšo različico mišljenja. »Večina nevronske vzorcev, ki so se oblikovali na podlagi čutnih dražljajev, je shranjena v obliki podob, vidnih ali drugačnih. Obujanje in povezovanje teh podob se dogaja v procesu, ki ga s tujko imenujemo imaginacija« (prav tam, str. 48).

⁷ Eden izmed prvih teoretikov kritičnega mišljenja na področju vzgoje in izobraževanja (Ennis, 1985, str. 45) je kritično mišljenje definiral kot »reflektivno in racionalno mišljenje, usmerjeno v odločitev o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti«. Fascione (1990, str. 6) je s strokovnimi sodelavci izoblikoval konsenzualno definicijo, s katero avtorji »kritično mišljenje razumejo kot namensko, samoregulatorno presojanje, katerega izid je interpretacija, analiza, evalvacija in sklepanje, kakor tudi razlaga dokaznih, konceptualnih, metodoloških, logičnokriterijskih, kontekstualnih premislekov, na podlagi katerih je bila podana sodba«. Pri tem Thayer - Bacon (1998) zavrača definicije kritičnega mišljenja, ki temeljijo samo na omejenih poudarkih razmišljanja in ignorirajo pomembna orodja, kot so: imaginacija, intuicija in čustva. Nekateri izmed pomembnih avtorjev na področju kritičnega mišljenja so še: John McPeck, Harvey Siegel, Richard Paul, Mathew Lipman. Kot opozarjata Sanders in Moulenbelt (2011), pa je na področju kritičnega mišljenja problem ravno v mnogoterih in raznolikih definicijah termina, ki še do zdaj med strokovnjaki ni bil enotno sprejet.

V okviru razvijanja individualnih sposobnosti je spodbujanje kritičnega mišljenja eden izmed pomembnih ciljev kulturno-umetnostne vzgoje. Muhovič (2007) pri tem opozarja, da je v današnji družbi poleg kritičnega mišljenja treba spodbujati tudi konstruktivno mišljenje. Brez tega namreč ni ničesar, kar bi sploh lahko kritično vrednotili. Kot konkretno obliko konstruktivnega mišljenja Muhovič (prav tam, str. 284) navede umetnost, ki je »/.../ vedno producirala nove, še nevidene provokativne oblike in z njimi presenečala, vedno je artikulirala alternativne življenjske vrednote in cilje, vedno je znala navdihovati človeško domišljijo /.../«.

Če izhajamo iz misli omenjenega avtorja, lahko za eno izmed komponent konstruktivnega mišljenja opredelimo tudi ustvarjalnost⁸. Ta se v današnjem času ne povezuje izključno z umetnostjo, ampak se kot splošnejši pojem odraža in spodbuja na različnih področjih. S tem se seveda vloga ustvarjalnosti v umetnosti ne zmanjšuje, saj umetnost sama po sebi še vedno »/.../ nudi okolje in dejavnosti za aktivno udeležbo v ustvarjalnih izkušnjah, procesih in razvoju« (Road Map for Arts Education, 2006, str. 4). Pri tem Lowenfeld in Brittain (1964) poudarita, da umetnost skozi ustvarjanje nudi priložnosti za razvoj divergentnega mišljenja, pri katerem ne obstaja samo en pravilen odgovor. Ob tem se v procesu spodbujata imaginacija in pristop do problema z različnih vidikov. Trstenjak (1981) poudarja tudi emocionalni vidik ustvarjalnosti (še posebej v umetniškem ustvarjanju). Po tem avtorju smisel ustvarjalnosti ni utemeljen v nekih končnih produktih – kulturnih dobrinah, ampak v samem človeku, njegovi rasti, spreminjanju in oblikovanju njegove osebnosti. Ob tem dodajamo, da tudi končnim produktom (npr. umetniška dela), ki so rezultat umetniškega ustvarjanja, lahko pripišemo vrednost, saj lahko uživanje in vživljanje v njih oblikuje osebnosti in spodbuja človekovo rast.

⁸ Ustvarjalnost je bila skozi zgodovino predmet različnih razprav, kljub temu pa avtorjem do danes še ni uspelo podati enotne definicije. Spearman je v letu 1904 predstavil koncept splošne in specifične inteligence, kar je v veliki meri vplivalo tudi na raziskave o ustvarjalnosti. Wallas (1926) je ustvarjalni proces opisal v štirih fazah: preparacija, inkubacija, iluminacija in verifikacija. Pomemben prispevek na omenjenem področju je podal Guilford (1950, 1967), ki je govoril o prisotnosti konvergentnega in divergentnega mišljenja, pri čemer je ustvarjalnost sestavljena iz štirih osnovnih komponent: občutljivosti do problemov, sposobnosti za nove ideje ali rešitve, fleksibilnega pristopa pri reševanju problemov in zmožnosti analiziranja ter sinteze kompleksne palete idej. Rhodes (1962) je znotraj ustvarjalnega procesa govoril o štirih ključnih dimenzijah (»four Ps«), in sicer o osebnosti (personality), procesu (process), produktu in o pritisku (press), ki ga izvaja okolje: pri tem Makarovič (2003) v okviru družbenih implikacij dodaja še družbeno priznanje, družbene premike in priložnosti za ustvarjalnost. Nekateri avtorji so ustvarjalnost razdelili glede na splošnost in specifičnost področja (Ward, Smith in Finkle, 1999). Simonton (1999) pa je govoril o veliki črki C (creativity) in mali črki c, torej o veliki in mali ustvarjalnosti, pri čemer zadnja predstavlja zmožnost originalnih in uporabnih idej za vsakodneвне probleme, situacije, medtem ko je prva rezervirana za izjemnost. Pri tem so Plucker, Beghetto in Dow (2004, str. 90) predlagali združeno različico opredelitve, in sicer da je »ustvarjalnost interakcija med nadarjenostjo, procesom in okoljem, s katero posameznik ali skupina proizvede zaznaven produkt, ki je tako nov in uporaben kakor tudi definiran skozi družbeni kontekst«.

Resolucija o Nacionalnem programu za kulturo 2008–2011 (2008) opozarja, da je treba »/.../ presegati utilitarne poglede na kulturo in umetniško ustvarjanje ter si prizadevati ... za spoznanje, da je vsaka ustvarjalnost, tudi če se zdi nekoristna ali ne vedno 'razumljiva', sama po sebi vrednota« (prav tam, 8–9).

Ustvarjalne in umetniške prakse raznolikih kultur nudijo edinstvene oblike umetniškega izražanja, ki prispevajo k »/.../ plemenitosti, kulturni dediščini, lepoti in integriteti človeške civilizacije« (Road Map for Arts Education, str. 6). Pri tem spodbujanje kulturne raznolikosti in medkulturni dialog vpliva na dojetje sveta, kar se odraža na področjih metakognicije, kritičnega mišljenja in vrednot (Smolicz, 2005).

Poleg navedenih vrednot, ki določajo pozitivno naravo kulturno-umetnostne vzgoje, pa Hepburn (1998, v Kroflič, 2007) opozarja, da lahko umetnost postane tudi vrhunska proizvajalka stereotipov ter prenašalka družbeno zaželenih emocij in vrednot.

Izsledki raziskave (Musek in Musek Lešnik, 2003) na področju dejanske prisotnosti vrednot v vzgojno-izobraževalnem procesu⁹ kažejo, da je na prvem mestu izobrazba (1), sledijo ustvarjalni dosežki (15), spoštovanje drugih kultur (27), smisel za kulturo (45), uživanje v umetnosti (51) in na zadnjem mestu izpolnjevanje verskih dolžnosti (65). Izsledki na področju potrebe po vključevanju posameznih vrednot v vzgojno-izobraževani proces so nekoliko drugačni, in sicer je izobrazba uvrščena na 21. mesto, nižje pa so uvrščeni tudi ustvarjalni dosežki (19). V večji meri pa bi bilo treba vključevati vrednote, kot so: spoštovanje drugih kultur (27), smisel za kulturo (42) in uživanje v umetnosti (31). Zadnja si po mnenju strokovnjakov zasluži veliko več pozornosti, saj so jo razvrstili kar za dvajset mest višje od njene dejanske vključenosti v šolo.

⁹ V raziskavi (Musek in Musek Lešnik, 2003) so strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja (učitelji, pedagogi, psihologi, študentje pedagogike in psihologije) ocenjevali pomembnost 65 vrednot (med njimi lahko zasledimo tudi ustvarjalne dosežke, uživanje v umetnosti, smisel za kulturo, spoštovanje drugih kultur) ter njihovo prisotnost in potrebo po vključevanju v šolski proces.

1.4 CILJI IN NAČELA KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE

Cilje in načela kulturno-umetnostne vzgoje v Sloveniji opredeljujemo na podlagi Nacionalnih smernic za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (2009, str. 5–6), ki izhajajo iz temeljnega mednarodnega dokumenta kulturno-umetnostne vzgoje Road Map for Arts Education (2006).

Cilji kulturno-umetnostne vzgoje

Za ustrezno uresničevanje kulturno-umetnostne vzgoje v vzgojno-izobraževalnem procesu moramo slediti naslednjim ciljem:

1. Uresničevanje temeljne človekove pravice do izobraževanja in sodelovanja na kulturnem področju.

Dokumenti, kot sta Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948) in Konvencija o otrokovih pravicah (1989), zagotavljajo vsakemu otroku, mladostniku in odraslemu pravico do izobraževanja, celovitega razvoja in udeležbe v kulturnem in umetniškem življenju. Kultura in umetnost sta tako ključni komponenti vsestranskega izobraževanja in prepoznani kot kvaliteta posameznikovega življenja (Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, 2009).

2. Razvijanje ustvarjalnosti

Kulturno-umetnostna vzgoja spodbuja razvijanje posameznikove ustvarjalnosti skladno z njegovimi potenciali.

3. Razvijanje individualnih sposobnosti

Kulturno-umetnostna vzgoja spodbuja razvoj čustveno-motivacijskih, socialnih, spoznavnih in telesno-gibalnih kompetenc. Spodbuja domišljijo, iniciativnost, inovativnost, svobodno in kritično mišljenje, krepi avtonomijo, zavest o kulturni identiteti itn. Omogoča torej celostni razvoj posameznika.

4. Izboljšanje kakovosti izobraževanja¹⁰

Uvajanje kulturno-umetnostnih vsebin dviga raven vzgojno-izobraževanega dela, spodbuja medpredmetno povezovanje, prenos znanj in spretnosti med različnimi predmeti in področji ter nadgrajuje cilje splošnih in strokovnih teoretičnih predmetov, praktičnega pouka in področij dejavnosti. Uvajanje kulturno-umetnostnih vsebin se smiselno vključuje v življenje in delo vrtca/šole: v središče postavlja otroka/mladostnika, razvija njegove zmožnosti in nadarjenost ter upošteva njegove interese.

5. Razvijanje estetske občutljivosti in kritičnega odnosa do kulture in umetnosti

Kulturno-umetnostna vzgoja prispeva k razvijanju estetske občutljivosti, oblikovanju temeljnih kulturno-umetniških vrednot ter razvijanju kritičnega, samokritičnega in dejavnega odnosa do kulture in umetnosti. Doživljanje in podoživljanje kulturnih stvaritev omogoča razvoj estetskih vrednot.

6. Izražanje kulturnih raznolikosti

Kulturno-umetnostna vzgoja spodbuja posameznika k zavedanju in izražanju lastne kulture, omogoča spoznavanje drugih kultur, uči in krepi strpnost in razumevanje drugačnosti ter medkulturni dialog.

7. Dviganje ravni kulturne zavesti

Kakovostna kulturno-umetnostna vzgoja otrok/mladostnikov zagotavlja dviganje ravni kulturne zavesti, kot jo opredeljujeta Evropski parlament in Svet. Kulturna zavest ljudi je eden izmed pogojev za njihovo vključenost v odprto družbo, ki temelji na avtonomiji in svobodi posameznika.

¹⁰ Kakovost v izobraževanju definiramo na podlagi *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (Krek in Metljak, 2011). Avtorji temeljne gradnike kakovosti šolskega sistema opredeljujejo v okviru splošnih ciljev vzgoje in izobraževanja. V nadaljevanju omenjamo tiste cilje, ki jih obravnavamo v okviru doktorske naloge, tj.: obogatitev ponudbe vzgojno-izobraževalnega dela z vključevanjem organizacij, društev in posameznikov iz širšega okolja (npr. umetniki, ustvarjalci, znanstveniki itn.); zagotavljanje široke splošne izobrazbe na kulturno-umetniškem področju; povečati možnosti povezovanja znanja in medpredmetnega povezovanja; zagotavljanje mednarodno primerljive ravni znanja ter visoko postavljene cilje v znanju, socialnem in osebnem razvoju; razvijanje zavesti o pravicah in odgovornosti človeka; razumevanje in sprejemanje različnosti; vzgajanje za medsebojno strpnost, solidarnost za miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi; razvijanje odgovornega, avtonomnega in kritičnega posameznika; razvijanje ustvarjalnosti; razvijanje neodvisnega mišljenja; negovanje ter spodbujanje radovednosti in domišljije; vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; poznavanje, razvijanje in ohranjanje lastne kulture, razvijanje narodne identitete in spoznavanje kultur drugih narodov; sistematično razvijanje zavesti o pomembnosti znanja; strokovna avtonomnost učiteljev pri uporabi različnih didaktičnih pristopov; uvajanje v etična vprašanja in dileme sodobnega sveta (npr. pravice posameznika v razmerju do interesov skupnosti, ubijanja v vojni, globalna pravičnost itn.); načrtovanje, posredovanje in ocenjevanje znanja na podlagi različnih taksonomskih ravni.

8. Zavedanje pomena nacionalne kulturne dediščine

Kulturno-umetnostna vzgoja omogoča spoznavanje in zavedanje pomena kulturne dediščine. Spodbuja varovanje in ohranjanje kulturnih stvaritev, ki so pomembne za nacionalno, evropsko in za svetovno kulturno dediščino (Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, 2009).

Načela kulturno-umetnostne vzgoje

Načela kulturno-umetnostne vzgoje poudarjajo njene posamezne vidike kakovostnega udejanjanja in niso razvrščena po pomembnosti. Navajamo jih po Nacionalnih smernicah za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (2009).

- *Načelo pomena kulturno-umetnostne vzgoje*

Ozaveščanje strokovne in druge javnosti o pomenu kulturno-umetnostne vzgoje za družbo kot celoto.

- *Načelo kroskurikularnosti*

Uveljavljanje kulturno-umetnostne vzgoje kot kroskurikularne vsebine v učnih načrtih vseh predmetov in področij dejavnosti.

- *Načelo dostopnosti in obveščenosti*

Zagotavljanje regionalne pokritosti vseh oblik kulturno-umetnostne vzgoje (formalnih, neformalnih, priložnostnih) in dostopnosti kulturnih dobrin; zagotavljanje informiranosti o ponudbi kulturnih ustanov na nacionalni, regionalni in na lokalni ravni.

- *Načelo kakovosti in ustreznosti*

Zagotavljanje kakovostne ponudbe kulturno-umetnostnih dejavnosti in vsebin, ki ustrezajo razvojnemu obdobju otrok/mladostnikov.

- *Načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti*

Zagotavljanje enakovrednih pogojev za razvoj vsakega otroka/mladostnika; upoštevanje značilnosti starostnega obdobja in skupinskih razlik (glede na spol, socialno in kulturno poreklo, svetovni nazor itn.) ter ustvarjanje pogojev za njihovo izražanje.

- *Načelo svobode in demokratičnosti*

Zagotavljanje posameznikove pravice do svobodnega izražanja in sodelovanja pri izbiri dejavnosti s področja umetnosti in kulture; upoštevanje svobode in odgovornosti ustvarjalca in prejemnika.

- *Načelo medkulturnega dialoga*

Zagotavljanje možnosti za poznavanje, ustvarjanje, vrednotenje, (po)doživljanje in predstavljanje lastne kulture, zaznavanje, razumevanje in sprejemanje drugačnosti, premagovanje predsodkov do drugih kultur, primerjanje kultur, vzgajanje k strpnosti ter ohranjanje oziroma nadgrajevanje lastne identitete in kulture; vključevanje različnih kultur v vzgojno-izobraževalno delo in omogočanje izkustvenega spoznavanja kulturnih razlik.

- *Načelo razvojno-procesnega pristopa*

Zagotavljanje razvojno-procesnega učenja, ki spodbuja posameznikove lastne strategije razumevanja, izražanja in razmišljanja.

- *Načelo partnerstva*

Poudarjanje pomena partnerskega povezovanja in sodelovanja različnih subjektov na posameznih ravneh družbe: povezovanje na nacionalni, regionalni in lokalni ravni, na ravni vrtcev, šol in kulturnih ustanov, med strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju, med umetniki oz. delavci kulturnih ustanov ter med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami in družinami; vzpostavljanje mednarodnega partnerskega sodelovanja; upoštevanje timskega načrtovanja in izvajanja, horizontalne in vertikalne povezanosti med izvajalci, sodelovanja z družbenim okoljem in specifikke kulturnega okolja.

- *Načelo strokovnosti*

Omogočanje, da strokovni in kulturni delavci, ki sodelujejo v vzgoji in izobraževanju, v procesu izobraževanja pridobijo ustrezna znanja in veščine za udeleževanje kulturno-umetnostne vzgoje; zagotavljanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter nadgrajevanja že pridobljenih znanj; zagotavljanje možnosti, da strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju ter umetniki in strokovni delavci s področja kulture spoznajo dodano vrednost medsebojnega sodelovanja.

- *Načelo načrtovanja, spremljanja in vrednotenja*

Poudarjanje pomembnosti načrtovanja z upoštevanjem razvojno-procesnega pristopa, spremljanja in vrednotenja dejavnosti na področju kulturno-umetnostne vzgoje za zagotavljanje uspešnega izvajanja teh dejavnosti.

- *Načelo aktualnosti in sodobnosti*

Zagotavljanje dostopnosti do novih in sodobnih kakovostnih kulturno-umetniških vsebin, praks, zvrsti, procesov ...

- *Načelo spodbujanja raziskovalnega dela*

Pridobivanje strokovnih argumentov o pomembnosti kulturno-umetnostne vzgoje.

- *Načelo zagotavljanja materialnih in prostorskih pogojev*

Zagotavljanje ustreznih materialnih in prostorskih pogojev za organiziranje in izvajanje kulturno-umetniških dejavnosti (Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, 2009).

1.5 IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV ZA KULTURNO-UMETNOSTNO VZGOJO

Učitelji imajo pri oblikovanju kakovostne vzgoje in izobraževanja pomembno vlogo, zato morajo biti ustrezno seznanjeni in usposobljeni tudi za razvijanje kulturno-umetnostne vzgoje v izobraževalnem procesu.

Lukan (2008) meni, da je v vzgojno-izobraževalnem procesu treba kopičenje znanja nadomestiti s kritičnim razmišljanjem o umetniških delih, poudariti individualne prispevke učencev ter njihove sposobnosti samoorganiziranja in samorefleksije, predvsem pa prisluhni glasovom kulture in umetnosti same.

Raziskovalci, ki so se ukvarjali s konceptom kreativnosti in z njenim vplivom, ki ga ima na družbo (KEA European Affairs, 2009), so ugotovili, da je usposabljanje pedagoških delavcev (držav članic EU) eno izmed glavnih področij, na katerem so potrebne izboljšave, za zagotavljanje ustvarjalnega učnega okolja.

Izobraževanje in usposabljanje učiteljev se lahko uresničuje v formalnem in neformalnem izobraževanju.

V raziskavi o kulturno-umetnostni vzgoji v splošnem obveznem izobraževanju, v kateri je sodelovalo več kot 30 evropskih držav, so ugotovili, da umetnostne predmete na primarnih ravneh¹¹ najpogosteje poučujejo razredni učitelji, predmetni učitelji pa na nižjih sekundarnih ravneh (Eurydice, 2010). V formalnem izobraževanju se razredni učitelji večinoma usposabljuje za več kot en umetnostni predmet, najpogosteje za likovno in glasbeno vzgojo. Proces usposabljanja največkrat obsega pedagogiko umetnosti in preučevanje učnih načrtov umetniških področij, manj pogosto pa razvoj otroka na področju različnih umetnosti, umetnostno zgodovino in razvoj lastnih umetniških spretnosti. Čeprav so v procesu izobraževanja za razrednega učitelja umetnostni predmeti obvezni, to ne drži v formalnem izobraževanju Islandije, Bolgarije, Grčije in Češke, kjer so umetnostni predmeti izbirni. V drugih evropskih državah sta kot obvezna predmeta najpogosteje zastopana likovna in glasbena vzgoja, v manjši meri pa igra in ples. Na Norveškem razredni učitelji nimajo možnosti pedagoškega usposabljanja za področja umetnosti (Eurydice, 2010).

Raziskava, ki je bila izvedena leta 2002 v Angliji in je vključevala 1.800 šol, je razkrila, da petina vseh razrednih učiteljev med formalnim izobraževanjem ni imela nobenega organiziranega usposabljanja iz umetnosti (Downing, Johnson in Kaur, 2003).

Umetnostni predmeti, kot so: glasbena vzgoja, likovna vzgoja, ples in igra, so v Sloveniji na vseh pedagoških fakultetah obvezni vsaj v enem izmed letnikov, poleg tega pa so na voljo še izbirni predmeti, v sklopu katerih lahko študentje Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani izberejo: pevski zbor, instrumentalno igro, ustvarjalni gib, gledališče. Študentje Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru imajo možnost izbire med glasbeno kulturo, likovno kulturo, dramtizacijo in igro vlog, na Pedagoški fakulteti Koper Univerze na Primorskem pa pevski zbor, osnove zborovodstva, likovno izražanje in tehnike, učna sredstva pri likovni vzgoji.

Izsledki raziskav (Downing, Johnson in Kaur, 2003; KEA European Affairs, 2009; Eurydice, 2010) kažejo, da imajo učitelji razrednega pouka možnost poučevanja umetnostnih predmetov

¹¹ Po mednarodni klasifikaciji izobraževanja ISCED primarna raven označuje od 5/6 do 11/12 let stare učence, nižja sekundarna raven pa učence, ki so stari od 12/13 do 14/15 let. Slovenija je v raziskavi predstavila osnovnošolsko izobraževanje v okviru primarne (prvih 6 razredov) in nižje sekundarne (7., 8., 9. razred) ravni (Eurydice, 2010).

brez ustrezne strokovne izobrazbe. Nasprotno od razrednih učiteljev morajo predmetni učitelji med izobraževanjem dokazovati spretnosti na umetnostnih področjih, kar je v večini držav obvezno. Prav tako morajo (poklicni) umetniki, ki želijo poučevati, v večini držav opraviti poklicno pedagoško usposabljanje. Izjeme, pri katerih lahko umetniki poučujejo brez pedagoških kvalifikacij, so: Grčija, Luksemburg, Poljska, Švedska (Eurydice, 2010). V Sloveniji lahko diplomanti univerzitetnih (umetniških) študijskih programov dirigiranja, kompozicije in glasbene teorije, muzikologije, petja ali katerega koli glasbenega instrumenta poučujejo le izbirne predmete glasbene vzgoje (VIZ, 2008).

Razredni in predmetni učitelji umetnostnih predmetov bi morali imeti zadostna pedagoško-didaktična znanja in spretnosti, razvite sposobnosti ustvarjanja in izvajanja umetniških del, zmožnost analiziranja, interpretiranja in vrednotenja umetniških del, razvite osebne potenciale in socialno-emocionalne kompetence, ki naj bi se kazale v pozitivnem odnosu do kulture in umetnosti. Raziskavam, ki bi spremljale kakovost poučevanja umetnosti, je bilo v preteklosti namenjeno malo pozornosti, pri tem pa številni avtorji opozarjajo na problem zagotavljanja kakovosti poučevanja (Bamford, 2006; Taggart, Whitby in Sharp, 2004) na tem področju.

Za kakovostno uresničevanje kulturno-umetnostne vzgoje je poleg kakovostnega izvajanja posameznih umetnostnih predmetov pomembno tudi interdisciplinarno povezovanje. Uspešna implementacija kulturno-umetnostne vzgoje kot kroskurikularne vsebine je zelo zahtevna ter vključuje učitelje vseh stopenj in predmetov. Tako je pomembno, da tudi učitelji, ki ne učijo umetnostnih predmetov, razvijajo smisel za umetnost in razumejo kvalitete umetnikov (Tome, 2008).

Izobraževanje predmetnih in razrednih učiteljev ter učiteljev umetniških smeri se torej ne sme končati v fazi formalnega izobraževanja. V raziskavi OECD (2005) je večina držav (države članice OECD) opozorila na nezadostno usposobljenost učiteljev na primarni in sekundarni ravni, predvsem z vidika zadostnega znanja in sposobnosti na umetnostnih področjih. Države prav tako poročajo o omejenih povezavah med strokovno izobrazbo, ki si jo učitelji pridobijo med študijem, usposabljanjem na delovnem mestu in lastnim profesionalnim razvojem.

Izsledki raziskave Eurydice (2010) so pokazali, da je neformalno izpopolnjevanje poklicna dolžnost učiteljev v večini evropskih držav. Ker določila o udeležbi veljajo za vse učitelje, pa je na voljo malo podatkov, kakšne so priložnosti in v kolikšni meri se učitelji udeležujejo izpopolnjevalnih programov, ki bi temeljili na kulturno-umetnostni vzgoji. V Sloveniji stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev razrednega pouka in učiteljev predmetov s področja umetnosti poteka kot del sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (NIU), ki ga upravlja Ministrstvo za šolstvo in šport.

Povzamemo lahko, da visokokakovostno kulturno-umetnostno izobraževanje zahteva visokoizobražene učitelje umetnostne vzgoje ter izobražene razredne in predmetne učitelje.

2 KONSTRUKTIVIZEM KOT SODOBNI KONCEPT POUČEVANJA IN UČENJA

Konstruktivizem je teorija o znanju, ki v prvi vrsti izhaja iz filozofskih (spoznavnoteoretskih, epistemoloških), psiholoških in kibernetičnih idej. Skuša odgovoriti na vprašanja o načinu spoznavanja sveta, kako prihajamo do znanja, kaj je znanje, kakšna je njegova vloga in čemu služi. V primerjavi s tradicionalno epistemologijo, pri kateri je znanje interpretirano kot objektivni fenomen, konstruktivisti zagovarjajo premiso, da je znanje subjektivno razumevanje posameznika, individualni in socialni konstrukt, ki izhaja iz kombinacije prejšnjega (že usvojenega) znanja in novih informacij (Gogus, 2012).

Ena izmed vidnejših predhodnikov, ki sta podala razmišljanja skladno z idejo konstruktivizma (čeprav je nista tako poimenovala) sta bila Immanuel Kant in Giambattista Vico. Zadnji je znanje definiral kot spoznavno strukturo, ki jo ustvarimo sami, pri čemer torej znanje ni objektivno natančen prikaz neodvisnega sveta, ampak je povezan s spoznavnim procesom posameznika (Glaserfeld, 1995).

V drugi polovici 20. stoletja so John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Karl Popper, Jürgen Habermas, Ernst von Glasersfeld začeli uvajati konstruktivizem na področje izobraževanja. Različne smeri konstruktivističnih teorij so preučevale vprašanja o znanju, poučevanju in o učenju.

Z vidika individualnega in socialnega procesa nastajanja znanja Richardson (1997) loči dve smeri konstruktivizma. Kognitivni konstruktivizem se naslanja na Piageta (1973), ki meni, da ljudje konstruiramo znanje prek izkušenj s pomočjo individualnih kognitivnih struktur. Čeprav Piaget priznava socialno interakcijo v procesu učenja, se v večji meri ukvarja s posameznikom, saj je ta tisti, ki konstruira znanje na podlagi osebne izkušnje. Za kognitivni konstruktivizem se zavzemata tudi Powel in Kalina (2009), saj ta govori o aktivnem grajenju miselnih predstav, s čimer predstavlja jedro vseh drugih konstruktivističnih smeri (semantični, ontološki, kognitivni, epistemološki – radikalni, pedagoški).

Tudi socialni konstruktivizem temelji na predpostavki aktivnega oblikovanja znanja, vendar poudarja socialni kontekst. Vygotsky, ki ga danes štejejo med utemeljitelje socialnega konstruktivizma, povezuje kognicijo in socializacijo. Posameznikov spoznavni razvoj naj bi izviral predvsem iz kulturno oblikovanih, socialnih interakcij (Woolfolk, 2002). Socialni konstruktivizem vidi znanje kot konstrukt človeka v njegovem času in prostoru in ne kot odsev materialne resničnosti (Vygotsky, 1996). Posameznika tako ni mogoče razumeti brez socialnega okolja in interakcije z njim (Wertsch, 1991).

Plut Pregelj (2004) omeni še tretjo smer, ki jo poimenuje socialni pragmatični konstruktivizem in ki predstavlja nekakšen hibrid omenjenih. Upošteva predpostavke obeh skupin v zmerni obliki, pri čemer je individualno in socialno nastajanje znanja komplementarni, neločljiv proces. Znanja namreč ne moremo razumeti zunaj zgodovinskega, kulturnega in političnega konteksta. Iz tega sledi, da je kontekstualizirano znanje predmet družbenega dogovora, posameznik pa ga sprejema prek svoje izkušnje in zmožnosti.

Odmik od relativno zmernih smeri konstruktivizma nadalje predstavlja radikalni konstruktivizem (vidnejši predstavnik smeri je von Glasersfeld). Ker pri oblikovanju znanja vključuje predstave in prepričanja, delno zaobjema tudi kognitivni konstruktivizem (Nola, 2005), vendar pa razvije radikalnejši pogled na znanje, ki kot takšno ne obstaja neodvisno od nas. Vsako znanje, tudi tisto, ki ga drugače dojemamo kot obče veljavno in nespremenljivo, je namreč produkt kognitivnih procesov (Confrey, 1990; Wheatley, 1991; Glaserfeld, 1995). Tako bi znanje lahko opredelili kot ».../ proizvod, ki je radikalno drugačen od objektivnih predstav opazovalca neodvisnega sveta /.../« (Glaserfeld, 1995, str. 14). Glaserfeld nadalje meni, da znanje ne more biti resnica v objektivnem smislu, saj je zgrajeno od posameznika, ki pa nima dostopa do takšne realnosti (prav tam). Kognicija je prilagodljiva in služi organizaciji izkustvenega sveta in ne odkrivanju ontološke resničnosti (Glaserfeld, 1996).

S predpostavko, da je znanje vedno individualni konstrukt posameznika, zaradi česar je tudi nesmiselno govoriti o njegovem »prenašanju« ali »posredovanju«, je radikalni konstruktivizem prav tako pomembno vplival na pojmovanje učenja ter pedagoške razmisleke o vlogi učitelja in učencev pri pouku (Vidmar, 2011).

Pouk po načelih konstruktivizma

Čeprav iz omenjenih idej konstruktivizma ni mogoče neposredno izpeljati konkretnih učnih metod, pa so služile kot pripomoček za oblikovanje nekaterih jedrnih značilnosti konstruktivistično usmerjenega poučevanja in učenja. Ena izmed glavnih značilnosti je preusmeritev pozornosti z učitelja na učenca oziroma zavračanje transmisijskega poučevanja. Tako Gogus (2012) poudari, da bi sodobni pouk moral vključevati aktivni dialog med učiteljem in učencem. Pri tem je pomembno, da se učencu omogoči samostojno raziskovanje in odkrivanje. Učiteljeva vloga je pomoč pri izvedbi in konstrukciji znanja in ne zagotavljanje oziroma prenašanje nedvoumnega znanja in informacij (Edelsky, Altwerger in Flores, 1991; Reid, 1993; Harris in Alexander, 1998; Jonassen, 1999; Adamič, 2004).

Konstruktivistično naravnani učitelj tako na začetku spodbudi učence, da izrazijo obstoječe ideje in izkušnje v zvezi z obravnavanim področjem. Nato zagotovi okolje, v katerem se učenci vključujejo v kompleksne, pomenljive in problemsko zastavljene učne situacije. S pomočjo aktivnih učnih situacij učenci nadgradijo in prestrukturirajo že usvojeno znanje (Windschitl, 2002). Pri tem Marentič Požarnik (2011, str. 43) poudari vidik socialnega konstruktivizma, in sicer z vzpostavitvijo »sodelovalne skupnosti«, v kateri se učenci ob pomoči učitelja prek poglobljenega dialoga učijo drug od drugega. Nadalje je pomembno, da morajo učenci vedno znova uporabiti pridobljeno znanje, ga interpretirati in obrazložiti ter iz njega sklepati in sestavljati relevantne argumente (Windschitl, 2002).

Ob tem Yager (1991) opozori, da mora biti tudi učitelj pripravljen rekonstruirati svoje lastne ideje prek izkušenj. Eden izmed priporočenih načinov je vsekakor sodelovanje in vključevanje strokovnjakov v učni proces. Marentič Požarnik (2004, str. 52) nadalje meni, da konstruktivistično naravnani učitelj izbora metod ne sme prepuščati naključju, ampak se mora vprašati, »/.../ ali in kako bo v danih okoliščinah določena metoda pomagala doseči pomembne cilje, kot so: globlje razumevanje, povezovanje spoznanja ob dograjevanju ali spreminjanju obstoječih idej učencev«. Prednost imajo metode, ki omogočajo miselno aktivnost in samostojnost, kot so npr. produktivni dialog, problemski pouk in projektno učno delo (prav tam).

Špojlar (2004) v okviru konstruktivističnih metod poudari projektno učno delo, ki zagotavlja poseben poudarek na dejavnostno naravnem pouku, samostojnem odkrivanju ter vzbujanju in razvoju trajnih interesov učencev.

Marentič Požarnik (2004) omenja tudi dejavnike, ki lahko zavirajo uveljavljanje konstruktivističnih načel v praksi, in sicer: snovna preobremenjenost učnih načrtov, prevelik poudarek standardom znanja in rezultatom na račun procesa učenja in pouka, ohranjanje moči predstavnikov posameznih disciplin, kar vodi do varovanja znanstvene sistematike, ki se želi kar najbolj točno prenesti v učne načrte, učbenike in pouk itn.

Izhod iz težav uveljavljanja konstruktivističnih načel v praksi bi lahko iskali v didaktičnem pristopu medpredmetnega povezovanja oziroma oblikovanju integrativnega kurikuluma, ki pomeni premik od izoliranih dejstev k bolj konstruktivističnem pogledu na poučevanje, pri čemer je pomembno poglobljeno znanje (Lake, 1994). S povezovanjem različnih predmetnih področij integriran kurikulum predvideva konstrukcijo znanja na razumljiv način s povezovanjem starih informacij z novimi in analizo iste teme z različnih zornih kotov (Cubero, 2005, v Casal Madinabeitia, 2007). Že pridobljene izkušnje in znanje so tako ključni faktor, ki vpliva na učenje, saj predstavlja osnovo za konstrukcijo novih pomenov (Slavin, 1995). Pri tem lahko učenec predeluje in nadgrajuje že usvojeno znanje s pomočjo vzpostavljanja smiselnih povezav. Te prispevajo k dolgotrajnemu znanju in pri učencih spodbujajo aktivnost, intuitivnost in razmišljanje (Cubero, 2005, v Casal Madinabeitia, 2007).

Konstruktivistični pristop poudarja pomen kognitivnega konflikta, ki vključuje procesa asimilacije in akomodacije, ki sta nujno potrebna za kognitivni razvoj (Wadsworth, 2004). Powel (2006, str. 26–27) kognitivni konflikt opiše kot »/.../ stanje mentalnega neravnovesja v poskusu iskanja smisla podatkov ali informacij /.../«, ki jih učenec raziskuje in preizkuša. Stanje kognitivnega konflikta se pojavi, ko pričakovanja niso poenotena z učenčevo izkušnjo. Neravnovesje nastane zaradi notranje kontradikcije med obstoječimi in novonastalimi pojmovanji.

Konstruktivisti kognitivnega konflikta ne obravnavajo kot negativno stvar ali problem, ki se mu je treba ogniti, ampak kot nujen korak pri konstrukciji znanja (Casal Madinabeitia, 2007). Učenec si tako postopno gradi vedno ustrežnejše mentalne predstave, ki mu omogočajo reševati nove probleme (Driver, Asoko, Leach, Mortimer, Scott, 1994).

Žakelj (2004) opiše situacije, v katerih vidi kognitivni konflikt kot pomembno pomoč v okviru pouka, in sicer pri »spreminjanju napačnih in nepopolnih konceptnih predstav, uvidu v smiselnost učenja novih vsebin, navezovanju na obstoječo mrežo znanja (učenec novo znanje poveže z znanjem, ki ga že ima) in povezovanju znanja, tako znotraj predmeta kot medpredmetno« (Žakelj, 2004, str. 312–313).

Kritika konstruktivizma v izobraževanju

Konstruktivizem je v zadnjih tridesetih letih v veliki meri vplival na vzgojno-izobraževalni proces pri nas in v drugih zahodnih državah. Kljub njegovi veliki priljubljenosti in široki sprejetosti pa nekateri avtorji dvomijo o posameznih smereh konstruktivizma, njegovih epistemoloških predpostavkah ali pa celo o možnostih prenašanja konstruktivističnih načel na izobraževanje.

Ena izmed pogosteje obravnavanih problematik izpostavlja konstruktivistično opredelitev znanja (Matthews, 1997; Osborne, 1996; Jenkins, 2000; Nola, 2005). Konstruktivistična pedagogika namreč zagovarja, da znanje ne obstaja neodvisno od nas. Vsak učenec ima svoje lastno razumevanje konceptov, ki je sestavljeno iz njegovih izkušenj. Na podlagi že doživetih izkušenj učitelj vodi učenca prek novih izkušenj do oblikovanja novih konceptov. Ker po načelih konstruktivizma absolutna resnica ne obstaja, hkrati ni ničesar, kar bi učitelj lahko prenesel na učenca. Znanje obstaja le znotraj učenca, kjer je bilo konstruirano, in ne obstaja brez vedočega (Glaserfeld, 1993). Nola (2005) poudari, da so v konstruktivistično naravnem pouku pomembni samo koncepti konstruktov, ki jih učenec gradi sam. Te koncepte Glaserfeld (1995) opredeli kot »viabilne«, kar pomeni, da se skladajo z namenskim in opisnim kontekstom, v katerem jih uporabljamo, ter ne predpostavljajo absolutnosti.

Osborne (1996) v takšnem opredeljevanju znanja vidi problem. Če učenec ne more spoznati absolutne resnice, obstaja samo subjektivno, okvirno in negotovo znanje. To pomeni, da smo prepuščeni neskončnemu številu izkušenj in obsojeni na iskanje znanja, ki je samo »viabilno« in je kot tako lahko tudi napačno. Nola (2005) nadalje meni, da je konstruktivizem zamenjal »znanje« s »prepričanjem« in »resnico« z »viabilnostjo«. To pomeni, da se je začela izgubljati ideja o pravilnem in napačnem.

Konstruktivistično naravnani učitelj skuša učence voditi skozi proces konstrukcije znanja na tak način, da učenci ne pridejo do napačnih zaključkov (Glaserfeld, 1995). Vprašanje, ki si ga kritiki zastavljajo, je, kaj se zgodi, ko se konstrukt oziroma koncept učenca ne sklada z učiteljevim.

Grandy (1998) poudarja, da če »/.../ nismo pripravljeni soditi nekaterih predstav in razumevanj kot pravilnejših, splošnejših, konsistentnejših od drugih, ni nobene potrebe po poučevanju« (prav tam, str. 116). Nola (2005) nadaljuje, da bi se učitelji morali zavedati odgovornosti, da učijo tisto, kar zagovarjajo najboljše obstoječe teorije. Konstruktivistični pristop pri tem ne uspe prikazati načina, kako in po kakšnih merilih lahko sodimo, katera teorija je boljša oziroma slabša (Osborne, 1996). Nadalje nekateri avtorji poudarijo, da konstruktivistični pristop ne uspe dobro definirati mehanizmov (Osborne, 1996; Mathews, 1997; Nola, 2005), s katerimi bi učitelj vodil učence do uspešne rekonstrukcije znanstvenih pojmov in razumevanj. Kako si učenci torej sploh lahko (kljub pomoči učitelja) na podlagi izkušenj zgradijo kompleksne koncepte, ki so jih ljudje gradili tudi čez stoletja? Mathews (1997) se sprašuje, ali ni na tej točki teorija učenja preprosto v napoto dobremu učenju. Kako lahko učitelj približa določene teoretične ideje in dogovore učencem, ne da bi jim jih razložil, ilustriral, nakazal njihove povezave oziroma ne da bi znanje »prenesel«? Osborne (1996) meni, da so objektivistično-tradicionalni učitelji pogosto spregledali potrebo po strukturnem aktivnem učenju, konstruktivistični pa so bili neuspešni v prepoznavanju vloge razlage, prikazovanja in demonstracije.

Za konstruktiviste v izobraževanju je tako bistveno, da uvidijo pomen in vlogo določenih transmisijskih metod pri konstrukciji novega znanja. Plut Pregelj (2008, str. 25) poudari, da lahko tudi »/.../ najbolj konstruktivistične metode ustvarjajo togo in neuporabno znanje, zelo strukturirano posredovanje nekih informacij (npr. s predavanjem) pa pelje do ustvarjalne in uporabne sinteze znanja«. Prav tako Marentič Požarnik (2008) poudarja, da konstruktivizem ne sme predstavljati popolnega odmika od podajanja obstoječih znanj in ugotovitev, ki si jih učenci morajo preprosto zapomniti, vendar predlaga zmanjšati omenjen način, kjer je to le mogoče, in prepustiti priložnost konstrukciji in dekonstrukciji (kognitivni konflikt) znanja, pri čemer se razvija kritično mišljenje.

Na problem epistemološkega vidika pedagoškega konstruktivizma opozarja veliko avtorjev. Nekateri zavzemajo stališče, da je epistemologija nujen in vzajemen del teorije učenja (Osborne, 1996), pri čemer drugi menijo, da je konstruktivistična načela v izobraževanju najbolje razvijati brez poudarka na epistemoloških vprašanjih (Mathews, 1997; Nola, 2005). Pri tem Nola (2005) poudarja, da se določeni konstruktivistični avtorji v preveliki meri osredinjajo na epistemološke vidike, saj jih utemeljujejo kot podporo in kolesje pedagoškega konstruktivizma.

Osborne (1996) tako osnovni problem konstruktivizma vidi v neuspehu priznavanja njegovih omejitev, torej prepoznavanja šibkih in močnih točk, kar preprečuje njegov potencial in pravico do univerzalnosti.

3 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE

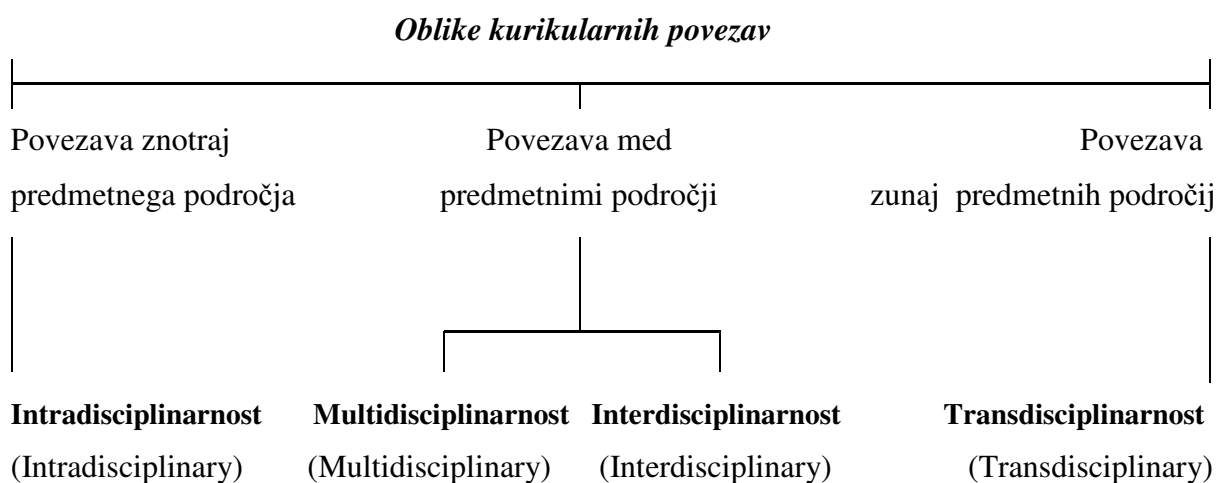
Sodobna družba izobraževanju postavlja vedno nove izzive, pri čemer spreminjajoči se koncepti znanja umeščajo spremljanje, posodabljanje in razvoj kurikuluma v sestavni del šolskega sistema. V iskanju odgovora na vprašanje, kakšni naj bodo sodobni kurikulumi, izobraževalne politike vedno večjo pozornost posvečajo povezovanju posameznih predmetov in predmetnih področij. Problem, ki se ga vedno bolj zavedamo, je naraščanje fragmentiranosti oziroma razdrobljenosti znanja, ki kot takšno ne zadostuje potrebam današnje družbe. Na ravni posodabljanja kurikuluma Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov (2007; gl. tudi Žakelj, 2007) poudarijo fleksibilnost učnega procesa, globalni pristop učenja in poučevanja (spodbujanje »celostnega« učenja in poučevanja), večjo kakovost znanja (poglobljeno, povezano in uporabno znanje), kot temeljno načelo posodabljanja pa povezovanje predmetov in disciplin.

3.1 OBLIKE KURIKULARNIH POVEZAV

Strokovna literatura obravnava različne pristope, načela in stopnje povezovanja, pri čemer se nemalokrat pojavi vprašanje temeljne terminologije. Tako je za celostno razumevanje kurikularnih povezav potreben pregled pojmov, ki se najpogosteje pojavljajo v slovenski in tuji literaturi. Kljub nepreglednosti in raznoliki rabi pojmov, kot so interdisciplinarni kurikulum, kroskurikularni kurikulum, multidisciplinarno poučevanje, interdisciplinarni pristop itn., pa se vsi izrazi nanašajo na načrtovanje poučevanja s povezovanjem disciplin (Roberts in Kellough, 2000).

Kurikularne povezave so glede na število vključenih predmetov lahko enopredmetne, če obstajajo znotraj posameznega predmeta, in večpredmetne, če obstajajo med dvema, več ali vsemi predmeti. Glede na obseg povezanosti so lahko delne/parcialne (znotraj predmeta, povezujejo dva ali le nekaj predmetov) in celovite/kroskurikularne, kadar prečijo celotni kurikulum (Pavlič Škerjanc, 2008).

Kurikularne povezave torej lahko uresničujemo znotraj predmetnih področij, med predmetnimi področji in zunaj predmetnih področij.



Slika 2: Oblike kurikularnih povezav (Manitoba Education, 1997)

Intradisciplinarne/predmetne/monodisciplinarne povezave so znotraj določenega predmeta (enopredmetne), v katerem se integrirajo procesna in vsebinska znanja, spretnosti in veščine, stališča, vrednote ... (Pavlič Škerjanc, 2010).

Nekateri avtorji menijo, da naj bi se integracija sprva uresničevala znotraj enega predmeta. Intradisciplinarni pristop (angl. intradisciplinary approach) opisujejo kot povezovanje znanja in spretnosti. To poučevanje naj bi bilo umeščeno v kontekst, ki je avtentičen in pomenljiv za življenjske izkušnje učencev (Manitoba Education, 1997).

Multidisciplinarne povezave so večpredmetne povezave, ki ohranjajo učinkovito in izvedbeno ločevanje tradicionalnih disciplin oziroma šolskih predmetov. Predmeti, ki so vključeni v povezovanje, nimajo zastavljenega integriranega cilja, ampak dosegajo skupen cilj po disciplinarno ločenih poteh.

Ta cilj je povezovalni element, ki ga več predmetov (delna) ali vsi predmeti (kroskurikularna povezava) obravnavajo z lastnih zornih kotov, na podlagi strokovnih specifik posameznih predmetov, upoštevajoč predmetne učne cilje (Pavlič Škerjanc, 2010).

Prav tako Shafritz, Koeppe in Soper (1988) menijo, da se multidisciplinarno učenje (angl. multidisciplinary learning) nanaša na vključevanje več različnih disciplin, vendar ne nujno v integracijskem smislu. Drake (1998) pa multidisciplinarni pristop (angl. multidisciplinary approach) opiše kot povezovanje disciplin, ki so med seboj povezane z določenim problemom ali s temo in ki se jih poučuje v istem časovnem okviru, vendar v ločenih učilnicah.

Interdisciplinarne povezave so večpredmetne kurikularne povezave, ki z dogovorjenim elementom povežejo sicer ločene samostojne predmete, ki imajo skupen integriran cilj (Pavlič Škerjanc, 2010). Rowntree (1982, str. 135) interdisciplinarni pristop (angl. interdisciplinary approach) opiše kot »povezovanje dveh ali več disciplin na takšen način, da so discipline med seboj v interakciji in imajo perspektivo vplivanja druga na drugo«. Medtem pa Rich (2009) govori o interdisciplinarnem učenju (angl. interdisciplinary learning), ki pomaga razviti smiselne povezave prek različnih disciplin, ki pomagajo učiteljem in učencem s smislom, ki presega memorizacijo dejstev in učence prisili, da razmišljajo o načinih, kako lahko določeno informacijo uporabijo na nove načine pri različnih predmetih. Pri tem Jacobs (1989, str. 6) interdisciplinarnost predstavi kot »pogled na znanje in pristop h kurikulumu, ki zavedno vnaša metodologijo in jezik iz več kot ene discipline za pregled osrednje teme, vprašanj, problema, vsebine ali izkušnje«.

V okviru interdisciplinarnosti se v tuji literaturi pojavi tudi pojem **interdisciplinarni kurikulum** (angl. interdisciplinary curriculum), ki se pri nas enači z večkrat uporabljenim izrazom **integrativni kurikulum** (angl. integrated curriculum). Pavlič Škerjanc (2010) pri tem opozarja na razliko med integrativnim (povezovalnim) in integriranim (povezanim) kurikulumom. Pri integrativnem kurikulumu je tako temeljna značilnost povezovanje in ne povezanost oziroma združenost. Kurikulum povezave (»integracije«) med predmeti omogoča, spodbuja in jih ne predpisuje vnaprej, prav tako ne integrira predmetov, da bi ustvaril nove, transdisciplinarne predmete, ampak vzpostavlja načela in pravila za interakcije med njimi. »Integracije so tako cilj in pričakovan rezultat, ne pa izhodiščni format« (prav tam, str. 23). Drake (1998) govori, da je integrativni kurikulum lahko povezan prek vodilnih vprašanj, skupnega konceptualnega središča ali kroskurikularnih standardov.

Shoemaker (1989, v Lake, 1994, str. 2) pa integrativni kurikulum definira kot »izobraževanje, ki je organizirano na takšen način, da preseka linije predmetov in tako združi različne aspekte kurikulumu v pomenljive asociacije, ki se osredotočajo na širša področja

proučevanja. Na učenje in poučevanje gleda celostno in odraža dejanski svet, ki je interaktiven«.

Transdisciplinarno povezovanje večina avtorjev opisuje kot združevanje tradicionalnih disciplin oziroma predmetov v nove discipline oziroma predmete, pri katerih se meje med njimi zabrišejo. Cilji, vsebine, dejavnosti, procesi itn. tradicionalnih predmetov se nedeljivo združijo v nove entitete (Pavlič Škerjanc, 2010). Drake (1998) dodaja, da se transdisciplinarni pristop razlikuje od drugih, saj se ne začne s procesom načrtovanja znotraj disciplin, ampak z načrtovanjem konteksta, ki izhaja iz dejanskega življenja.

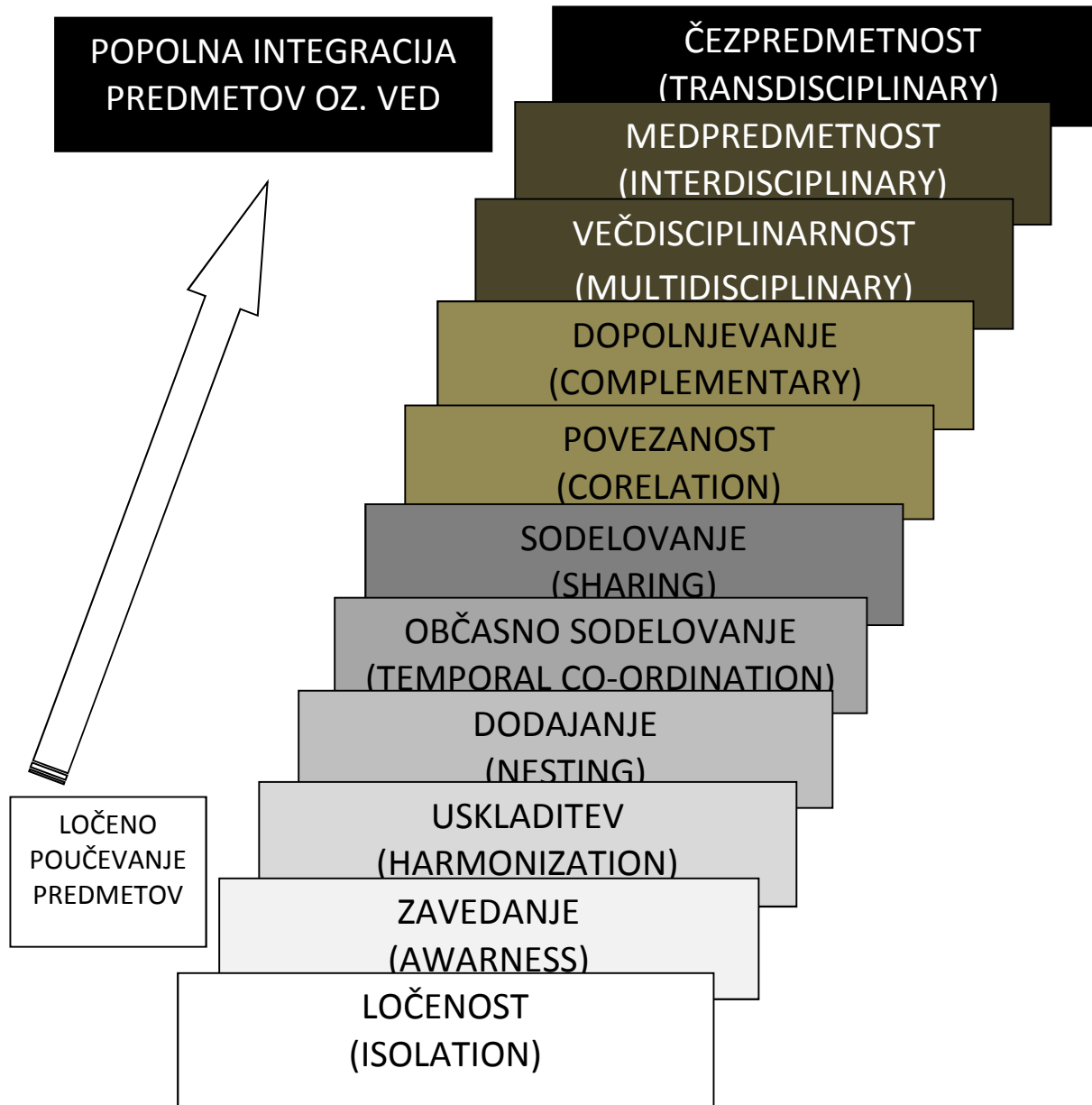
Medpredmetno povezavo Pavlič Škerjanc (2010) opiše kot multidisciplinarno ali interdisciplinarno večpredmetno povezavo, katere temeljne značilnosti v celoti sovpadajo s »/.../ sodobnimi pojmovanji znanja in učenja ter z najučinkovitejšimi didaktičnimi pristopi k učenju« (prav tam, str. 45).

Sicherl - Kafol (2007, str. 113) medpredmetno povezovanje opredeli kot »celostni didaktični pristop – pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti. Medpredmetne povezave določajo skupni nameni različnih predmetnih področij. Vključujejo procese učenčevega celovitega spoznavanja učne stvarnosti s prenašanjem učnih spretnosti in znanj. Skupni imenovalc ali rdeča nit, ki povezuje posamezne predmete, je transfer učnih postopkov, podatkov, pojmov, zakonitosti, miselnih spretnosti, čustev, stališč, komunikacije itd.« Pavlič Škerjanc (2010) pri tem opozarja, da je medpredmetna povezava v svojem ožjem pomenu poslovenjena različica pojma interdisciplinarna povezava. V slovenskem šolskem prostoru pa se pojem uporablja v širšem, zelo splošnem pomenu za katero koli obliko ali način povezovanja predmetov.

3.2 STOPNJE IN PRISTOPI KURIKULARNIH POVEZAV

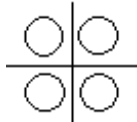
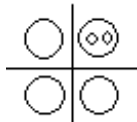



Pri uresničevanju povezav avtorji utemeljujejo različne stopnje povezanosti, oblike oziroma pristope. Večina jih integrativni kurikulum razume kot kontinuum, vzdolž katerega se postopno oblikuje vedno več medpredmetnih povezav (Jacobs, 1989; Burns, 1995). Erickson (1995) pri stopnjah povezanosti razlikuje med nižjo (multidisciplinarno) in višjo obliko integracije (interdisciplinarno), pri čemer naj bi zadnja zahtevala višje miselne procese. Pavlič Škerjanc (2010, str. 34) loči štiri stopnje povezovanja: »1) integracija s pomočjo skupnih tem (vsebin) oziroma konceptov; 2) integracija s pomočjo skupnih dejavnosti, metod in postopkov; 3) integracija s pomočjo skupnega problemskega (ključnega, bistvenega) vprašanja; 4) integracija s pomočjo za učenca relevantnega in v učenca usmerjenega raziskovanja problemskega vprašanja«. Roberts in Kellough (2000) pa predstavita pet stopenj kontinuuma, in sicer: 1) najmanj povezano stopnjo (tradicionalno organiziran kurikulum); 2) stopnjo, pri kateri je snov uporabljena iz več disciplin; 3) stopnjo, pri kateri je skupna snov obravnavana prek posameznih disciplin; 4) stopnjo, pri kateri je le malo mej med disciplinami; 5) najbolj integrirano stopnjo, pri kateri med disciplinami ni mej.

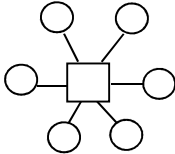
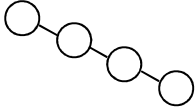
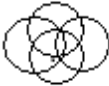

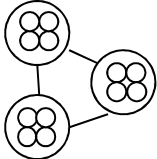
Med tem Harden (2000) oblikuje integracijsko lestvico od nepovezanosti do popolne integracije (slika 3). Prva stopnja izolacije pomeni, da discipline med seboj niso povezane in da se med njimi načrtno ne išče korelacij, zadnja pa čezpredmetnost, pri kateri je stopnja povezanosti najvišja, njeno središče pa znanje, ki temelji na primerih resničnega sveta.



Slika 3: 11 korakov integracijske lestvice (Harden, 2000)

Tudi Fogarty (2002) nam ponudi kontinuum povezav, in sicer desetih pristopov oziroma modelov integracije od doseganja povezav znotraj enega predmetnega področja do obsežnejših povezav prek različnih predmetnih področij (slika 4).

IME	OPIS	PREDNOST	SLABOST
»Celična« stopnja (Cellular) 	Ločene discipline.	Jasen in diskreten pogled na discipline. Strokovnjaki zlahka poiščejo prioritete njihovega predmeta.	Pri oblikovanju povezav so učenci prepuščeni sami sebi. Obstaja manj možnosti za prenos učnega transferja.
Stopnja »povezanosti« (Connected) 	Vsebine znotraj discipline so povezane.	Ključni koncepti so povezani, vodijo k pregledu, rekonceptualizaciji in asimilaciji idej znotraj discipline.	Discipline ostajajo navidezno nepovezane. Vsebinski poudarek ostaja znotraj disciplin, kar preprečuje celostni odnos do drugih disciplin.
Stopnja »gnezdenja« (Nested) 	Znotraj enega predmeta učitelj uresničuje cilje socialnih, miselnih in vsebinskih spretnosti.	Pozornost se posveča več področjem hkrati, kar vodi k obogatemu in večdimenzionalnemu učenju.	Če pristop ni skrbno načrtovan, lahko povzroči zmedenost učencev in ti izgubijo glavni koncept aktivnosti učne ure.
Stopnja »zaporednosti« (Sequenced) 	Podobne ideje se poučujejo hkrati, med tem so predmeti ločeni.	Olajša transfer znanja prek vsebinskih področij.	Zahteva nenehno sodelovanje med učitelji, ki se morajo odreči svoji avtonomnosti pri načrtovanju lastnega zaporedja obravnave učnega načrta.
Stopnja »skupnega« (Shared) 	Timsko načrtovanje in/ali poučevanje, ki vključuje dve disciplini s skupnimi koncepti ali z organiziranimi elementi.	Lahka uporaba, ki lahko pomeni korak k polnejši integraciji. Poglobljeno učenje konceptov za transfer.	Zahteva čas za načrtovanje modelov, fleksibilnost, predanost in sklepanje kompromisov.

<p>Stopnja »mreženja« (Webbed)</p> 	<p>Tematski pristop, ki uporablja temo kot osnovo za poučevanje v več disciplinah.</p>	<p>Motivacijsko za učence, pomaga jim uvideti povezave med idejami.</p>	<p>Tema mora biti skrbno in preišljeno izbrana, da bo smiselna, z ustrežno in natančno vsebino.</p>
<p>Stopnja »nizanja« (Threaded)</p> 	<p>Miselne, socialne, učne spretnosti in mnogotere inteligence se prepletajo skozi discipline.</p>	<p>Učenci se učijo o tem, kako se učiti; s tem je olajšan nadaljnji učni transfer.</p>	<p>Discipline ostajajo ločene, vsebinske povezave niso posebej izražene.</p>
<p>Integrirana stopnja (Intergrated)</p> 	<p>Iskanje vsebinskih vzorcev in pristopov na vseh disciplinskih področjih.</p> <p>Prednostne naloge, ki se prekrivajo z več disciplinami so preučene za skupne spretnosti, koncepte in odnose.</p>	<p>Spodbuja učence, da uvidijo medsebojno povezanost in medsebojne odnose med disciplinami. Uvid povezav učence motivira.</p>	<p>Potrebni so medpredmetni timi s skupnim načrtovanjem in časom poučevanja.</p>
<p>Stopnja »poglobljenosti« (Immersed)</p> 	<p>Učenec poveže vse discipline s perspektive enega področja, ki mu predstavlja največji interes.</p>	<p>Povezave so ponotranjene, saj izhajajo iz lastnih interesov.</p>	<p>Lahko zmanjša osredotočenost učenca in zoža zorni kot.</p>
<p>Mrežna stopnja (Networked)</p> 	<p>Učenec usmeri proces povezovanja prek izbora mreže strokovnjakov, sredstev in virov. Proces se ne konča in vedno znova nudi nove, prostrane in dodelane ideje.</p>	<p>Aktiven učenec je stimuliran z novo informacijo, s spretnostjo ali konceptom.</p>	<p>Učenca lahko zanima več stvari hkrati, zato je nevarnost, da se v polni meri ne more posvetiti nobeni. Trud postane neučinkovit.</p>

Slika 4: Modeli integracije (Fogarty, 2002, str. 25)

Kontinuum integracijskega kurikuluma naj bi torej predstavljal nekakšno napredovanje po lestvici, na kateri prihaja do vedno več povezav. Pri tem nekateri avtorji (Hargreaves, Earl in Ryan, 1996; Roberts in Kellough, 2000) opozarjajo na problem, da kontinuum velikokrat vključuje specifične pomene in predpostavke, ki nakazujejo, da je vsak premik vzdolž kontinuuma napredek v pravo smer. Poudarjajo, da napredovanje oziroma vzpon ne pomeni nujno boljšega stanja, ampak lahko učni proces celo poslabša. V realnosti namreč obstaja veliko različnih interpretacij integrativnega kurikuluma in na podlagi več faktorjev mora vsak učitelj sprejeti individualno odločitev glede njegove rabe.

Podobno Drake (1998) meni, da nobena stopnja ni v nadrejenem ali podrejenem položaju, ampak so določeni pristopi primernejši od drugih v določenih situacijah. D'Hainaut (1979, v Legendre, 1993) pri tem opozarja na nujnost, da kognitivna, afektivna in socialna področja ustvarjajo okvir za učenje in postanejo del integracijskega procesa poučevanja in učenja, ne glede na tip oziroma obliko kurikularne integracije.

Katere pristope učitelji uporabljajo pri interdisciplinarnem povezovanju, je ugotavljala Nikitina (2006). Osredinila se je na programe srednjih šol in akademij družboslovja in naravoslovja, ki so znani po svoji odličnosti, predanosti interdisciplinarnim ciljem in pripravljenosti za izboljšave. S pomočjo analize programov avtorica predstavi tri glavne interdisciplinarne pristope:

- kontekstualiziranje (angl. »contextualizing«) – proces vstavljanja disciplinarnega gradiva v zgodovinski, kulturni, filozofski in v epistemološki kontekst. Zgodovinski kontekst povezuje različne koščke znanja s trenutkom ali z dogodkom v zgodovini. Filozofski kontekst uporablja filozofska vprašanja kot gonilo pri povezovanju znanja. Problemi osebnega razvoja, pogleda na svet, moralnih prepričanj in družbene odgovornosti služijo kot »kognitivno lepilo«. Epistemološki kontekst pa je osredinjen na proces razumevanja in način razmišljanja. Discipline med seboj niso povezane z zgodovinskimi dogodki, s filozofskimi ali z metafizičnimi vprašanji, ampak s tem, na kak način iščejo pomen. Pogosto gre za razpravljanje, kako različne discipline definirajo in iščejo resnico, kaj je sprejemljivo kot dokaz in kaj velja za dobro vprašanje, ki ga je treba raziskati;

- konceptualiziranje (angl. »conceptualizing«) – vključuje identifikacijo ključnih konceptov, ki so središčni dvema ali več disciplinam (npr. sprememba, linearnost), in vzpostavljanje temeljitih povezav med njimi. Presega faktografske in strokovne informacije ter omogoča stopnjo konceptualne abstrakcije, pri čemer sta mogoča transfer in generalizacija;
- problemsko naravnana strategija (angl. »problem-centring«) – uporablja problem kot »os« za povezovanje med disciplinami. V središču je reševanje družbenih problemov s pomočjo različnih disciplin (Nikitina, 2006, str. 257–256).

3.2.1 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE IN INTEGRIRAN KURIKULUM

Eden izmed vidnejših začetnikov pri razvijanju koncepta integriranega kurikuluma je bil John Dewey (1969), ki je že v začetku dvajsetega stoletja kritiziral omejenost disciplin in predlagal dinamični izobraževalni proces. Sledili so mu tudi drugi avtorji, ki so poudarili, da je tradicionalni, disciplinsko usmerjen pristop preveč fragmentiran in omejen pri doseganju izobraževalnih ciljev (Humphreys, Post in Ellis, 1981; Jacobs, 1989; Baloche, Hynes in Berger, 1996). Pristop ne predstavlja povezovalnih elementov med disciplinami (Baloche, Hynes in Berger, 1996) in tako učencem v šolah predstavlja raztrgano mrežo znanj. Vse omenjeno pa je razlog za premik k integriranemu kurikulu, katerega namen je vključiti učence v smiselno učenje, jih spodbujati k razumevanju, da je znanje med disciplinami neločljivo povezano ter da je proces učenja celota in ne vrsta specifičnih nepovezanih koščkov znanja, predmetov in vsebin (Roberts in Kellough, 2000). Čeprav se veliko avtorjev zavzema za integriran kurikulum, pa Erickson (1995) opozarja na problem brisanja mej med posameznimi, ločenimi disciplinami. Pripisuje jim vrednost in meni, da jih ne moremo kar nepremišljeno žrtvovati. Čeprav med disciplinami lahko najdemo temeljne skupne koncepte, imajo posamezne discipline še vedno svoje lastne specifične koncepte, brez katerih bi prišlo do lukenj v kritični vsebini znanja.

Gardner (2004) opiše discipline kot pomemben človeški dosežek, ki je zagotovil najboljše odgovore na temeljna vprašanja o svetu. Nadalje Venville, Rennie in Wallace (2012) menijo, da nam te pomagajo ustvarjati red v kompleksnem svetu in nudijo učencem specializirano znanje, ki ga potrebujejo za reševanje zapletenih problemov.

Nasprotno pa zagovorniki integriranega kurikulumuma menijo, da je znanje v realnem svetu celostno in da je delitev znanja po predmetih za namen poučevanja in učenja nepotrebna zgodovinska tradicija (Hatch, 1998). Pri tem Pavlič Škerjanc (2010) poudari, da pri integraciji naj ne gre za to, da bi ustvarili nove, integrirane transdisciplinarne predmete, ampak le vzpostavili načela in pravila za interakcije med njimi.

3.3 NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE MEDPREDMETNIH POVEZAV

Za doseganje ciljev sodobne šole je kakovostno izvajanje medpredmetnih povezav ključnega pomena. Zato je že v fazi načrtovanja treba zagotoviti določene pogoje, ki prispevajo h kakovosti in strokovnosti izvedbe. Pouk, ki vključuje medpredmetno povezovanje, mora tako v prvi vrsti potekati skladno s splošnimi in z operativnimi učnimi cilji, s pričakovanimi učnimi dosežki, z nacionalnimi standardi znanja in vključevati vse stopnje učnega procesa (Pavlič Škerjanc, 2010).

Poleg omenjenih pogojev je za kakovostno izvajanje medpredmetnih povezav prav tako treba zagotoviti:

- ustrezno strokovno in didaktično usposobljenost učiteljev; dobro poznavanje učnih ciljev, postopkov in vsebin različnih predmetov (Sicherl - Kafol, 2007);
- sposobnost učiteljev za skupinsko načrtovanje (Žbogar, 2011);
- jasne cilje, ki jih želimo doseči; poznavanje procesa aktivnega izgrajevanja znanja s povezovanjem obstoječega znanja (Bevc, 2008);
- smiselnost povezav, spodbujanje kritičnega mišljenja in problemske obravnave, relevantnost obravnavanih primerov, uporabo ustrezne terminologije (posameznih disciplin), ohranjanje integritete posameznih disciplin in vzdrževanje ravnovesja med njimi, ustrezno strokovno, upravno in finančno podporo na vseh ravneh (Polšak, 2007);
- ustreznost povezav: koliko učni cilji povezav razvijajo trajno razumevanje (znanje), koliko je učni cilj pomemben znotraj discipline, kolikšna je njegova zahtevnost, koliko je avtentičen in s tem relevanten za učenca (Pavlič Škerjanc, 2010);
- obveščenost staršev o izvajanju medpredmetnega povezovanja (Jacobs, 1989).

Nadalje Žakelj (2007) povzema načela in cilje posodabljanja kurikulumu, ki v sklopu posodobitve na ravni povezovanja predmetov in disciplin govorijo o oblikovanju letnih delavnih načrtov ali drugih oblik načrtovanja učnega procesa, pri čemer je treba urediti in uskladiti:

- vsebine, spretnosti, veščine, interdisciplinarne probleme, ki jih je mogoče izvajati v okviru medpredmetnih povezav (pri urah predmeta, v okviru projektov, medpredmetnega tedna, v obliki timskega poučevanja itn.);
- pojme in vsebine, ki jih je smiselno obravnavati z različnih predmetnih področij;
- dinamiko obravnave z vidika možnosti povezovanja,
- vertikalno povezanost predmetov in disciplin;
- horizontalno povezanost predmetov in disciplin (prav tam).

V sklopu omenjenega je pri načrtovanju medpredmetnih povezav torej pomembno poznati mogoče povezovalne elemente in kurikularne mehanizme, s pomočjo katerih se povezave organizirajo. To so lahko:

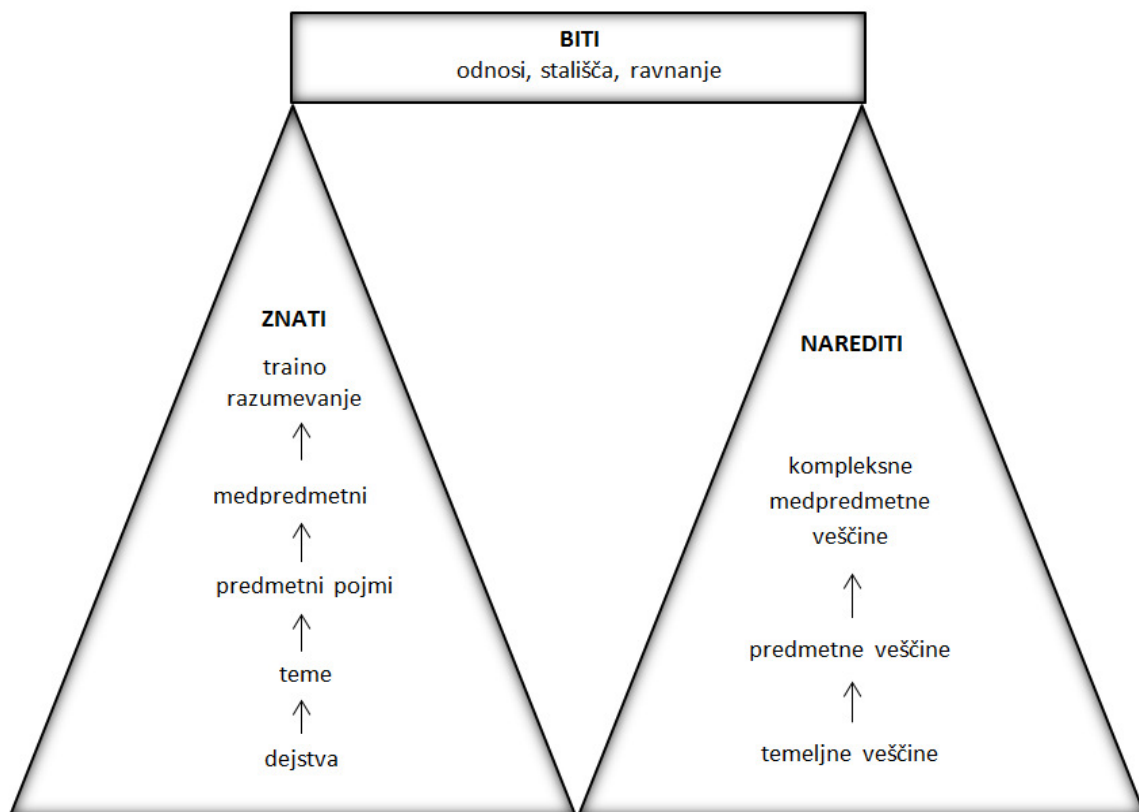
- vsebine;
- dejavnosti;
- didaktične metode in postopki (npr. aktivno učenje, projektni pristop);
- učna orodja (npr. IKT);
- miselni postopki, veščine in navade (npr. razvijanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnega mišljenja, zmožnosti reševanja problemov in odločanja);
- (makro) koncepti (npr. človekove pravice, medkulturnost itn.) (Pavlič Škerjanc, 2010).

Poleg naštetih so povezovalni elementi lahko tudi kompetence za vseživljenjsko učenje¹². Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije (2006) v referenčnem okviru opredeli naslednje: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje.

¹² Kompetence za vseživljenjsko učenje so opredeljene kot »/.../ kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam ... vsi ljudje jih potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev« (Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije, 2006, str. 13).

Pri tem lahko vsak predmet v povezavo vstopi z drugim povezovalnim elementom, odvisno od njegove vloge in načina prispevanja k uresničitvi skupnega cilja, prav tako lahko vse predmete med seboj poveže isti povezovalni element (Pavlič Škerjanc, 2010, str. 35).

Drake in Burns (2004) poudarita model načrtovanja, ki ga imenujeta »most znati/narediti/biti«¹³ (slika 5). Kot pravita, je model pri delu znotraj enega področja v pomoč, za medpredmetno povezovanje pa nepogrešljiv.



Slika 5: Most znati/narediti/biti (Drake in Burns, 2004, str. 50)

Pri načrtovanju pouka si morajo učitelji poleg vprašanj, kaj je najpomembnejše, da učenec zna (»znati«), in kaj je najpomembnejše, da učenec lahko naredi (»narediti«), zastaviti še vprašanje, kakšen naj bo učenec.

Kategorija »biti« namreč predstavlja most med disciplinami in vključuje področje vrednot, odnosov, stališč in ravnanj, ki jih želimo spodbujati pri učencih. Drake in Burns (2004) pri tem opozorita na problematiko evalvacije omenjene kategorije.

¹³ Angl.: »know/do/be bridge«.

3.3.1 RAZSEŽNOSTI MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA V OKVIRU MODELOV NAČRTOVANJA KURIKULUMA

3.3.1.1 Učnosnovni model načrtovanja

Glavni element povezovanja pri vsebinski razsežnosti je učna vsebina¹⁴ v središčni temi, ideji, predmetu, tematskem sklopu itn. Ker učna vsebina predstavlja pomembno komponento kurikuluma, se moramo tudi pri medpredmetnem povezovanju zavedati meril, po katerih jo izbiramo. Ta mora biti znanstveno primerna, aktualna in ustrezno obsežna (Žakelj, 2007). Becker je že leta 1984 opredelil nekatera merila, ki imajo še v današnjem času velik pomen. Govori, da naj bodo vsebine pomembne in aktualne za zdajšnje in prihodnje življenjske in poklicne situacije, zanimive za učence, zgodovinsko in kulturno vredne, omogočajo naj razvijanje ustvarjalnosti, pospešujejo kritične sposobnosti, zahtevnejše kognitivne strukture itn. (Becker, 1984, v Strmčnik, 2001).

Perkins (1989) dodaja, da se morajo za medpredmetno povezovanje iskati skupne vsebine, ki so aktualne na več predmetnih področjih in zanimive za učence pa tudi za učitelje. Ti se morajo pri tem nenehno zavedati sprememb v svetu, družbi in v interesih učencev ter izbirati aktualne teme, ki temeljijo na globalnih, nacionalnih in na lokalnih vsebinah (Roberts in Kellough, 2000). Pomembno je tudi, da povezave učnih vsebin niso prisiljene in da »/.../ potekajo smiselno in na temelju asociativnih povezav, ki ne dušijo posebnosti specialnodidaktičnega načrtovanja posameznih predmetov« (Sicherl - Kafol, 2008, str. 8).

Pri izbiri kakovostnih vsebin je tako treba upoštevati različna merila. Pri tem se moramo zavedati, da če pri načrtovanju medpredmetnega povezovanja izhajamo samo iz vsebin, uporabljamo učnosnovno kurikularno strategijo načrtovanja, ki zajema kulturnotransmisijski model vzgoje in izobraževanja, ki vidi »/.../ temeljno nalogo vzgoje in izobraževanja v prenašanju vnaprej izgrajenega telesa vednosti (znanja, spretnosti, vrednot in navad) na učenca ter s tem iniciacijo mladostnika v obstoječi svet kulture« (Kroflič, 2002, str. 172).

¹⁴ Učna vsebina je kompleksna in zapletena strukturna sestavina pouka, ki je konkreten predmet neposrednega učiteljevega didaktičnega delovanja in delovanja učencev. Vključuje vnaprej načrtovano in pripravljeno znanstveno opredeljeno vsebino, ki je načrtovana v vzgojno-izobraževalnih programih, učnih načrtih, učbenikih itn., ter vse, kar učitelj vnaša v pouk in je zaznavno z opazovanjem. Vsebuje torej izobraževalne in vzgojne vrednosti in je materialna podlaga, ki konkretizira cilje, naloge in celoten potek pouka (Kramar, 2009).

Na tak način sicer lahko prenašamo določene informacije, vzorce vedenja, lahko zagotovimo tudi poslušnost učenca, vendar večinoma ne uspemo doseči višjih ciljev (npr. razvijanje kritičnega mišljenja) (Kroflič, 1997).

Medpredmetno povezovanje, ki temelji samo na učni snovi, »/.../ še ne zagotavlja uspešne povezave med predmeti, saj tovrstni pristop ni v skladu s sodobnimi kurikularnimi strategijami, ki bolj kot učno vsebino poudarjajo pomen procesov in ciljev učenja« (Sicherl - Kafol, 2007, str. 115).

Pri tem Žakelj (2007) v sklopu povezovanja predmetov in disciplin na ravni vsebin predlaga obravnavo izbrane teme, izhajajoč iz problemske situacije, v obliki problemskega vprašanja. Ta problem lahko obravnavamo v okviru različnih predmetnih disciplin.

3.3.1.2 Konceptualni model načrtovanja

Izhodišče konceptualnega načrtovanja je koncept, ki služi kot most med različnimi predmeti, temami in stopnjami mišljenja. Koncept na najvišji ravni je mentalni konstrukt, ki je brezčasen, univerzalen in abstrakten (Erickson, 1995). Ko učitelji pri poučevanju uporabljajo koncepte (npr. vzorec, sprememba, medsebojna odvisnost itn.), učenci preidejo od memorizacije izoliranih dejstev do višjih miselnih procesov (Drake, 1998), saj se spodbuja povezovalno mišljenje, pri katerem učenci uvidijo vzorce in povezave na globlji ravni konceptualnega razumevanja (Erickson, 2002).

Marentič Požarnik (2008) utemeljuje konceptualno načrtovanje kot razvrščanje pojmov, stvari in pojavov na podlagi lastnih izkustev v kategorije s podobnimi značilnostmi. Iz tega razloga koncepti pripomorejo tudi k višjim ravnam transfernega znanja, saj z njihovim povezovanjem učenci lažje formirajo pojmovne mreže, ki imajo pomembno vlogo v kognitivni strukturi. Žakelj (2007) predlaga obravnavo ključnih pojmov z različnih predmetnih perspektiv kot eno izmed izhodišč pri posodobitvi na ravni medpredmetnega povezovanja.

Pri tem Sicherl - Kafol (2007) opozarja, da je treba upoštevati tudi kritike takšnega pristopa, ki govorijo, da koncepti z univerzalno vrednostjo ne obstajajo. Pri njihovi izbiri je torej potreben temeljit razmislek, ki bi lahko predstavljal skupno osnovo za medpredmetno povezovanje.

3.3.1.3 Učnociljni model načrtovanja

Izhodišče je namen učenja in poučevanja oziroma učni cilji, ki učitelja usmerjajo k odločitvam o učnih postopkih, učnih vsebinah in evalvaciji (Sicherl - Kafol, 2007). K temu načinu je prispevalo odkritje spoznanja, da je vzgojno-izobraževalne cilje mogoče izraziti v obliki behavioralnih ciljev, želenih sprememb védenja in védenja ter jih oblikovati v linearni hierarhični model operativnih ciljev (Kroflič, 2002). Podlago tega procesa predstavlja Bloomova (1956) taksonomija učnih ciljev, ki učitelju omogoča postopno načrtovanje, izhajajoč iz ciljev, in sicer od najpreprostejših do kompleksnejših. V nasprotju z učnosnovnim predstavlja učnociljni model časovno najbolj smotrno izvedbo učnega procesa. Hkrati omogoča optimalno veljavnost, nepristranskost in zanesljivost preverjanja učne storilnosti. Učitelj lahko objektivno oceni uspešnost na ravni načrtovanega in doseženega (Širec, 1984).

V smislu medpredmetnosti lahko torej pri načrtovanju izhajamo iz učnih ciljev različnih zahtevnosti in področij (afektivnih, kognitivnih, psihomotoričnih), ki postanejo glavni element povezovanja med različnimi predmetnimi področji.

Kelly (2009) pri tem opozarja, da hierarhična oblika odnosa med cilji, ki je karakteristična za taksonomije, kot je Bloomova, ne odraža realnosti učnega procesa. Linearni model, ki predpostavlja učenje kot proceduro korak za korakom, ni primeren za večino učnega procesa v šolah, saj si vzgojni učinki ne sledijo po linearni in hierarhični shemi (od preprostega do kompleksnega). Kroflič (2002) dodaja, da vseh učnih ciljev preprosto ne moremo izraziti v obliki želenih sprememb in da učnociljno načrtovanje spodbuja instrumentalizirano vlogo učitelja in učenca; s tem onemogoča vzpostavitev transfernega razmerja.

Hkrati priznava, da je lahko učnociljno načrtovanje primerna strategija za določene sekvence vzgojno-izobraževanega delovanja, npr. tehnično obvladovanje določenega postopka, funkcionalna pismenost itn.

3.3.1.4 Procesnorazvojni model načrtovanja

Izhaja iz procesov, ki v največji meri pripomorejo k razvoju učencev. Namen modela ni v doseganju dokončnih ciljev na neki oddaljeni stopnji, ampak v proceduralnih načelih, pri katerih vzgojno-izobraževalni proces predstavlja vrednoto samo po sebi. Izobraževanje tako temelji na nenehnih izkušnjah učencev, torej na procesih, ki se ne končajo.

Učitelji se lahko v večji meri posvetijo razvoju in razumevanju učencev in ne le posredovanju že vnaprej determinirane vsebine (Kelly, 2009). Model sicer vključuje prenašanje nekaterih znanj in izkušenj, vendar so ključne tiste vsebine in metode poučevanja, ki v največji meri omogočajo razvoj učenčevih zmožnosti. Pri tem model lahko prispeva k razvoju kognitivnega in afektivnega področja, na katerem si učenec razvija sposobnost kritičnega razmišljanja, postopoma oblikuje vrednostno orientacijo in avtonomno moralno ter je zmožen asimilirati znanje, spretnosti in navade (Pevce Semec, 2007).

Če procesnorazvojno načrtovanje sprejmemo kot temeljno strategijo načrtovanja kurikulumu, pa nam je omogočena zmožnost integracije prednosti drugih modelov načrtovanja (Kroflič, 2002).

Posebnost procesnorazvojnega modela načrtovanja je tako v preseganju postavk klasičnega načrtovanja, pri čemer »vzgojno-izobraževalni cilji niso več vnaprej fiksno opredeljeni, od zunaj postavljeni 'idealni jazi', vendar so notranja, v vzgojno-izobraževalni proces vgrajena načela« (Kroflič, 2002, 157–158). Cilji in procesi niso med seboj ločeni, saj se cilji projicirajo v procesih, hkrati pa so procesi zakoreninjeni v ciljih (Kelly, 2009).

Nadalje Kroflič (2002) procesnorazvojno načrtovanje opredeli kot model, pri katerem je učenec aktiven člen učne komunikacije, katere bistvo predstavlja razvoj kompleksnih mentalnih struktur. Te omogočajo bogato znanje, ki je trajno in prenosljivo, samostojno reševanje problemov, razvijanje stališč in kritičnosti ter ne nazadnje vključevanje učencev v načrtovanje kurikulumu v smislu učenčevih interesov pri izbiri primerov in vsebinskih sklopov. Pomembna je aktivna obojestranska komunikacija (učitelj – učenec), v kateri učitelj še vedno ohranja dominantno vlogo. Kelly (2009) pri tem opozarja na nekatere očitke procesnorazvojnega načrtovanja, pri čemer lahko izhajanje iz učenčevih interesov pripelje do zavajanja in namernega ali nenamernega usmerjanja njihovih interesov.

Prav tako je potrebna pozornost pri usmerjenosti načrtovanja na učenčeve potrebe, ki same po sebi še ne zagotavljajo jasnega merila načrtovanja, saj je nemogoče razločiti med tem, kaj potrebujemo oziroma kaj nekdo drug meni, da bi potrebovali. Kelly (2009) tako predlaga, da se naslonimo na razvojne potrebe, ki ne podležejo isti kritiki kot pojem učenčevih potreb na splošno, ter se hkrati zavedamo problematičnosti vprašanja selekcije različnih interesov med izvajanjem vzgojno-izobraževalnega procesa.

Z vidika medpredmetnega povezovanja razvoj in uporaba procesnih znanj pri različnih predmetih, projektih, dejavnostih predstavljata izhodišče povezav (Žakelj, 2007), pri čemer spodbujamo »/.../ procesna znanja in spretnosti, kot so: sprejemanje, opazovanje, sodelovanje ... vrednotenje, metakognicija, samorefleksija, analiziranje, problemsko in ustvarjalno mišljenje« (Sicherl - Kafol, 2008, str. 9). V okviru konkretnih načel sodobnega učnociljnega in procesnega načrtovanja, ki izhajajo iz kritike klasičnega načrtovanja in spoznanj sodobne kurikularne teorije, Kroflič (2002) omenja načelo notranje konsistentnosti kurikulumu in identificiranje tistih procesnih ciljev, ki jim sledimo v celotnem kurikulumu (medkurikularne dimenzije). Pravi, da če to načelo upoštevamo, je to najboljši način za razbremenitev kurikulumu in podvajanja vsebin, hkrati pa spodbuda in oživljanje medpredmetnih projektov, vsebin, ki omogočajo kvalitativen skok v aktiviranju kompleksnejših oblik dela z učenci (npr. problemski pristop, projektne oblike itn.) (prav tam).

3.3.2 PREDNOSTI IN SLABOSTI MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA

V 21. stoletju postajata znanje in njegova fleksibilna uporaba vedno pomembnejša, kar terja odmik od samo površnega razumevanja posameznih dogodkov, učenja na pamet in recitiranja ločenih dejstev proti bolj smiselnemu, povezanemu znanju. To lahko dosežemo s pristopom medpredmetnega povezovanja, pri katerem so dosegljivi taksonomsko višji učni cilji, še posebej razvoj kritičnega mišljenja, problemske obravnave ter upoštevanje in spodbujanje multiperspektivnega pristopa k reševanju problemov (Pavlič Škerjanc, 2010). Martin - Kneip, Fiege in Soodak (1995) tako medpredmetno povezovanje opredelijo kot primer holističnega učenja in povezovanja, ki kaže realen interaktivni svet, njegovo kompleksnost in hkrati odpravlja meje med posameznimi disciplinami. Njihovo povezovanje usmeri učitelje in učence h kompleksnosti problemov, ki presegajo stopnjo učenja na pamet (Rich, 2009). Znanje je tako v večji meri pridobljeno prek osebne konstrukcije, pri kateri učenci iščejo različne rešitve. Poudarek je na razvijajočih se povezavah med idejami in prenosu znanja na različne vsebine (Schommer, 1994). Ko učenci prilagodijo nove integrirane koncepte s prejšnjim znanjem in izkušnjami, ustvarijo kompleksne povezave med opisnimi dejstvi, kar igra pomembno vlogo pri priklicu znanja (Acton, Johnson in Goldsmith, 1994).

Cain in Cain (1991, v Lake, 1994) sta pri povezovanju nevropsihologije z izobraževalnimi pristopi odkrila, da je iskanje pomena vzorcev osnovni proces človeških možganov. Navedena avtorja menita, da se možgani lahko pravzaprav upirajo učenju fragmentiranih, ločeno predstavljenih dejstev (prav tam). Učenci so pri medpredmetnem povezovanju spodbujeni, da uvidijo povezave med na prvi pogled nesorodnimi temami, s čimer pa se olajša osebnotni proces organiziranja znanja (Ivanitskaya, Clark, Montgomery in Primeau, 2002). Pri tem Hodnik Čadež (2007, str. 133) poudarja, da »medpredmetno povezovanje ne pomeni zgolj razvijanja konceptualnega povezovanja (povezovanje sorodnih pojmov pri različnih disciplinah), ampak razvija pri učencih tudi generične veščine, ki so neodvisne od vsebine, so uporabne v različnih okoliščinah in jih je mogoče prenašati«. Tako je skupni imenovalec povezovanja predmetov transfer učnih postopkov, podatkov, pojmov, zakonitosti, miselnih spretnosti, čustev, stališč, komunikacije itn. (Sicherl - Kafol, 2007).

Ko učenci na določeni stopnji uvidijo transferne učinke in smiselne povezave med različnimi predmeti, se povečata tudi njihova motivacija in interes (Barab in Landa, 1997; Drake, 1998; Sicherl - Kafol, 2007; Cheung, 2008), saj je znanje uporabnejše, bolj smiselno in ima za učence večji pomen (Hargreaves, Moore in Manning, 2001). Pri tem ne smemo pozabiti na učitelje, ki lahko prek načrtovanja povezav krepijo sodelovanje in medsebojne odnose (Drake, 1998; Gray in Halbert, 1998; Serrano Pastor, 2013) in tako lažje rešujejo različne probleme ter poenotijo mnenja glede pomembnejših vprašanj o poučevanju in učenju (Polšak, 2007). Nadalje izvajanje medpredmetnega povezovanja učiteljem pomaga pri premagovanju togega dojemanja posameznih disciplin (Martin - Kneip, Fiege in Soodak, 1995), hkrati pa olajša vsebinsko prenatrpanost (Strmčnik, 2001) in problem nepotrebnega ponavljanja snovi v kurikulumu (Drake, 1998).

Vključevanje medpredmetnega povezovanja v učni proces lahko torej ponudi veliko različnih pozitivnih učinkov. Kljub temu pa nekateri avtorji do medpredmetnosti izražajo pomisleke. Jacobs (1989) opozarja, da lahko učne ure postanejo vzorčenje znanja iz različnih predmetov, kurikulum pa nejasen in nestrukturiran. Prav tako lahko pride do napetosti med učitelji, saj so nekateri precej teritorialni do svojih predmetov in se lahko počutijo ogrožene pri vpeljevanju novih načinov poučevanja. Podobno ugotavlja Polšak (2007), da lahko medpredmetno povezovanje vodi v rivalstvo, pojavi se kontrola med učitelji, lahko prihaja do nestrinjanja in različnih pogledov na vprašanja.

Nadalje Roberts in Kellough (2000) opišeta nekatere zadržke učiteljev pri vključevanju medpredmetnih učnih enot, in sicer premalo časa za skupno načrtovanje, zahtevnost načrtovanja in izvedbe ter poučevanje brez natančnega priročnika, v katerem bi bile določene teme, povezave, zgodbe in drug material, ki bi jim bil lahko v pomoč. Problem lahko nastane tudi pri izvajanju povezav, pri katerih učitelji zaradi neustrezne strokovne usposobljenosti iščejo poenostavljene didaktične rešitve. Prav tako lahko v učnem procesu pride do nejasno zastavljenih ciljev, vsiljenih in umetnih povezav ter do zanemarjanja značilnosti posameznih predmetov (Sicherl - Kafol, 2007).

To je prav gotovo ena izmed bojazni nekaterih avtorjev, ki poudarjajo, da učenci z medpredmetnim povezovanjem ne bodo nikoli zmogli samostojnih disciplin obvladati v podrobnosti, kot bi to uspeli s predmetnim poučevanjem (Rich, 2009).

Ivanitskaya, Clark, Montgomery in Primeau (2002) sicer te trditve ne zavračajo, vendar poudarijo bistven pomen učnega procesa, ki ni skrit v podrobnostih, ampak v razvijanju in doseganju višjih taksonomskih ciljev, ki jih lahko v večji meri dosežemo prav z medpredmetnim povezovanjem. Pri tem Jacobs (1986) poudarja, da učenci ne morejo v popolnosti prejemati koristi od medpredmetnega povezovanja, dokler ne usvojijo zanesljivih temeljev pri posameznih predmetih, ki jih pozneje med seboj povežejo.

4 POSLUŠANJE GLASBE

Poslušanje glasbe obravnavamo na podlagi estetskih razsežnosti poslušanja glasbe, ki vključujejo tudi vrednost različnih zvrsti glasbe in glasbenih preferenc mladostnika. V okviru glasbenih preferenc predstavljamo različne dejavnike, ki vplivajo na izbiro glasbe pri mladostniku, pri čemer podrobneje analiziramo obdobje adolescence, funkcije glasbe, osebnostne značilnosti, identiteto in strukturo glasbenih vsebin.

4.1 ESTETSKE RAZSEŽNOSTI POSLUŠANJA GLASBE

Estetika se je kot veja filozofije uveljavila v osemnajstem stoletju, čeprav nekateri problemi področja segajo vse do Aristotela in še nazaj. Izraz je prvi vpeljal Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762) in estetiko¹⁵ predstavil kot »znanost spoznanj o čutnih zaznavah«. Obsegala naj bi celo vrsto čutnosti, ki jo je moderna znanost obšla. Poleg imaginacije, izkušnje umetnosti in lepote je njeno bistvo izhajalo iz sodbe okusa, v širokem pomenu kot »čut za lepo« ali zmožnost presojanja na osnovi čutov (Braembussche, 2009).

Tako definirana filozofska disciplina pa je kmalu za svojim rojstvom izzvala kritike. Hegel¹⁶ (1998) je tako izpostavil problematiko, ki se nanaša na preveč obširno definicijo, saj ne ločuje med dojetjem lepote narave od umetnosti. Sam se je zavzemal za omejitev predmeta estetike samo na umetnost in podal primernejšo poimenovanje discipline, tj. filozofija umetnosti oziroma boljše filozofija fine umetnosti. To so nadalje izpostavili tudi sodobnejši filozofi (Dewey, 2005; Reimer, 2012), pri čemer Mcfee (2011) poudarja, da umetnost delno razumemo tudi prek kontrastov. Zato je treba na eni strani ločiti med interesom, spoznavanjem vrednosti in sodbo, primerno za umetniška dela, in na drugi strani do vseh drugih stvari, do katerih gojimo estetske interese, torej med umetniškim in estetskim. To razlikovanje zajema tudi pojem umetniške vrednosti, ki ga moramo prav tako ločiti od vrednosti, ki jih pripisujemo tudi neumetnostnim stvarim (estetska vrednost). Če pa bi želeli razpravljati o tem, kaj naredi umetnostna dela vredna, moramo najprej določiti, katera dela oziroma izdelke razvrščamo med umetnost.

¹⁵ Grško »aisthesis« – čutna percepcija.

¹⁶ G. W. F. Hegel je delo z naslovom *Vorlesungen über die Ästhetik* napisal med letoma 1818 in 1829.

Ker poznamo vrsto definicij, ki temeljijo na različnih konceptih oziroma teorijah (nekatero bomo omenili pozneje), nekateri avtorji menijo, da umetnosti ni mogoče ustrezno definirati. Eden izmed razlogov, ki ga poda McFee (2011), je, da nobena izmed značilnosti, ki bi jih želeli vključiti ali zaobjeti v definiciji, ne velja za vsa umetniška dela. Gaut (2000) je tako predlagal alternativni pristop, ki ga je poimenoval koncept klastra. Sestavil je deset karakteristik oziroma značilnosti, s pomočjo katerih lahko presojamo, da je delo umetnost, in sicer: »/.../ 1) da poseduje pozitivne estetske značilnosti, kot je lepota, gracioznost ali eleganca (lastnosti, ki temeljijo na zmožnosti izzvati čutni užitek); 2) da vzbuja čustva; 3) da pomeni intelektualni izziv (npr. spodbuja kritično razmišljanje o podanih stališčih in načinih razmišljanja); 4) da je formalno kompleksno in koherentno; 5) da ima zmožnost posredovanja zahtevnih vsebin; 6) da prikaže osebna stališča; 7) da spodbuja ustvarjalno domišljijo (da je originalno); 8) da je delo ali izvedba rezultat visoke stopnje spretnosti; 9) da pripada že uveljavljeni umetniški obliki (glasba, slikarstvo itn.); 10) da je umetnostno delo produkt namenskega ustvarjanja« (Gaut, 2000, str. 28). Pri tem konceptu klastra predpostavlja, da lahko delo opredelimo kot umetniško delo, tudi če vključuje le nekatere predstavljene značilnosti. Tako ne izoblikujemo definicije na način, da pripišemo potrebne, individualno nujne in skupno zadostne pogoje, vendar podamo karakterizacijo umetnosti (prav tam). Ta (karakterizacija) v omenjenem konceptu združuje nekatere teorije, ki se v zagovarjanju stališč na vprašanja o umetnosti in njeni vrednosti v večji ali manjši meri med seboj tudi izključujejo. Ključne vidike teorij bomo skušali prikazati z vidika glasbe, ki velja za eno izmed družbeno uveljavljenih vej umetnosti.

Tolstoy (1904, str. 152) je zapisal: »/.../ kakor koli poetično, realistično, učinkovito ali zanimivo je delo, ni umetnostno delo, če ne izvabi tistega občutka (precej drugačnega od vseh drugih občutkov) veselja in duhovne povezave z drugim (avtorjem) in drugimi (tisti, ki so prav tako prevzeti ob glasbenem delu) ...«. Bolj kot poslušalca določena skladba prevzame, boljša je. V *ekspresivnih teorijah* se umetniška vrednost nahaja v čustvih, ki jih je skladba (skladatelj) zmožna izvabiti (izraziti), in ne v intelektu. Braembussche (2009) pri takšnem pristopu med drugim vidi podcenjevanje tehničnih zahtevnosti (Tolstoy celo predlaga, da za umetnost ni potrebno nikakršno izobraževanje) in vloge intelekta, ki je pomemben za ustvarjanje in razumevanje dela. Določena skladba namreč lahko popolnoma čustveno prevzame masovno množico, njene umetniške vrednosti pa kljub temu ne moremo opravičiti (čeprav Tolstoy v okviru občutkov, ki bi morali biti izzvani, poudarja moralni vidik).

Vprašanje je, ali je na primer skladba izvedena v okviru rockovskega koncerta, nujno umetniško vredna samo zato, ker iz poslušalcev izvabi čustveno komponento. Hanslick (1891) se s tem ne bi strinjal.

Kot eden prvih vplivnih *absolutnih formalistov* je zavračal tezo, da bistvo glasbe temelji na čustveni, zgodovinski, moralni ali na kateri koli drugi, tako imenovani zunajglasbeni vrednosti. Glasba ne izvablja specifičnih čustev, saj so pri vsakem poslušalcu drugačna, kar seveda ne zanika njihovega obstoja (pri skladatelju in poslušalcu), vendar kot takšna niso odločujoča za določanje umetniške vrednosti. Lepoto glasbenega dela Hanslick vidi v notranji vrednosti dela samega. »Melodija, neumorna, še več kot to, neizčrpna, je vodilni izvor lepote; harmonija s svojimi nešteti načini preoblikovanja, spreminjanja, stopnjevanja ponuja material za nenehni razvoj; ritem pa je glavna arterija glasbenega organizma, regulator obeh in krepi čar 'barve' v njegovih bogatih raznolikostih« (Hanslick, 1891, str. 67). Forma (glasbena struktura) je torej ključnega pomena za umetniško vrednost, kjer ni mogoče tvoriti nobenega drugega pojmovanja kot glasbenega.

V nasprotju s tezo absolutnega formalizma pa umetniško vrednost razlaga *referencializem*, ki smo ga prek ekspresivne teorije delno že predstavili. Ena izmed najostrejših vej je komunistična teorija umetnosti, tako imenovani *socialistični realizem* (marksistično-leninistična doktrina), ki umetnost vidi kot služabnika družbenih in političnih potreb, kot možnost vpliva na odnose do družbenih problemov ter prikazovanje in izpolnitev potreb države. Umetniška vrednost v delu se torej nahaja v neumetniškem, vendar za družbo dobrem »sporočilu«. Če delo nima razpoznavnega, neumetniškega sporočila (primer čiste instrumentalne glasbe), ga moramo dojemati kot samo spodbudo za čute, in to z vrednostjo, ki ne presega čiste dekoracije in je zato dekadentno in neuporabno. Pri tem sporočilo sicer mora biti izraženo na zanimiv način, vendar so umetniški interesi le sredstvo, s katerimi delo naredimo močnejše in slikovitejše (Reimer, 2002). Ekstremni referencializmem in tudi absolutni formalizem pa sta v svojih strogih in nekompromisnih zavračanjih, prvi forme in drugi zunajglasbene vsebine, spodbudila razmišljanje o srednji poti, ki predstavlja sintezo forme in čustev. Kot takšno Braembussche (2009) opredeli teorijo umetnosti na osnovi simbolov, ki jo utemelji Susanne Langer (1953, 1954). Ena izmed prvih javno priznanih filozofinj trdi, da glasba ne more izražati točno določenih oblik čustev (ekspresivne teorije), vendar pa lahko izraža simbolne predstave, ki so v umetnosti univerzalne.

Pri tem formalisti čutijo, da če bi se za glasbene strukture izkazalo, da se res navezujejo na nekaj drugega kot na samo sebe, bi s tem prenehale biti glasbene oziroma bi to uničilo njihov obstoj (Langer, 1954). Sama predlaga, da čista glasbena forma ni samo prazna abstrakcija, ampak posreduje vsebino prek simboličnih oblik, s čimer se nanaša tudi na nekaj drugega kot glasbo samo.

V tem smislu je umetnost kreacija form, simboličnih za človeška čustva. Simboli v tem pogledu pa niso le racionalno in empirično znanje, ampak slonijo tudi na intuiciji, ki prav tako lahko poseduje določene simbolne oblike (Langer, 1953, v Braembussche, 2009). Nadalje Reimer (2002) poda estetsko teorijo absolutnega ekspresionizma, ki sicer vključuje elemente resnice, najdene pri formalizmu in referencializmu, vendar pri tem poudari, da pod nobenim pogojem ne predstavlja njune kombinacije. Pomen in vrednost sta tukaj notranja in se izražata v samih funkcijah umetniških kvalit. Pri tem imajo zunajglasbene kvalitete (npr. besedilo pesmi, zgodba v programski glasbi) velik vpliv na notranjo dožemanje umetniške izkušnje in postanejo njen del. Iz tega bi lahko sledilo, da sta vsebina in forma enakovredni umetniški entiteti. To ni tako, pravi Reimer (2002), saj sta »umetniški pomen in vrednost vedno in predvsem nad in onstran kakršnih koli referenc, ki obstajajo v delu« (prav tam, str. 27).

Estetska filozofija oziroma filozofija umetnosti, katere smeri smo predstavili, je zaznamovana z različnimi kritikami. Predvsem absolutnemu formalizmu se očita obravnava na podlagi izključno (v glasbi) zahodnoumetniške (instrumentalne) klasične glasbe, ki so ji avtorji pripisovali superiornost umetniške vrednosti in torej hkrati zanemarjali vrednost drugih glasbenih del. Bjelica (2011) poudari, da vsaka oznaka (zahodna, umetniška, klasična, instrumentalna) govori o tovrstni filozofiji, ki kaže na njeno evropocentrističnost, estetsko vzvišenost, tradicionalnost in absolutnost.

Vrednost različnih zvrsti glasbe v procesu glasbene vzgoje

Teorije formalizma in referencializma so bile do šestdesetih let prejšnjega stoletja povezane z glasbeno vzgojo (v zahodnem svetu) le na temeljih splošnih pojmov. S knjigo *A philosophy of music education* pa Reimer (1970) prvi sistematično predstavi vrednost glasbene vzgoje na podlagi določene filozofske teorije. Absolutni ekspresionizem je tako označil za najprimernejše izhodišče za izobraževanje v demokratični družbi, najresničnejšega za naravo umetnosti in najplodnejšega v smislu smernic za poučevanje in učenje glasbe.

V nadaljevanju bomo povzeli nekatere poglede Reimerja (2002, 2012) v kontekstu vrednosti različnih zvrsti glasbe, ki jih bomo dopolnili še z drugimi avtorji.

Pogosto mnenje, kot pravi Reimer (2002), je, da umetnosti ni mogoče definirati, saj je njena vrednost subjektivne narave. V tem primeru je ocena oziroma sodba glasbenega dela odvisna samo od posameznikovega okusa. Če se s tem ne strinjamo in vztrajamo pri utemeljitvah glasbenih sodb onstran osebnih preferenc, pa to lahko velja – znotraj principov demokracije – za neprimerno in celo »politično nepravilno«. Pri tem se relativnost umetniških sodb zdi logična in njihova nujna posledica. Johnson (2011) celo predlaga, da se odklanjanje kulturnega relativizma in s tem enako vrednosti kulturnih dobrin pogostokrat napačno enači z zavračanjem enakopravnosti ljudi. Pluralizem kot moderni trend se kaže v razmišljanju – če sprejemem in odobravam vse, ne užalim nikogar. Čeprav se strinjamo z navidezno izključujočima tezama, da je okus subjektivna domena in da bi tudi v sodbi glasbenega dela morala veljati »enakovrednost« v smislu enakopravnosti, pa moramo v okviru glasbene vzgoje izbrati previdnejšo pot. Nekorektno bi bilo namreč, če bi učitelji pri glasbeni vzgoji obravnavali glasbena dela na osnovi lastnega okusa in hkrati utemeljevali svoj izbor na osnovi pluralizma. Kljub temu, pravi Reimer (2002), pa subjektivnih sodb ne smemo kar tako izključiti, saj so del vsakršne sodbe o glasbenem delu. Ključno je, da se zavedamo razlik med ignorantsko subjektivnostjo in izpopolnjeno subjektivnostjo. Kramer (2007) pri tem dodaja, da morajo biti odzivi na umetnost, čeprav so subjektivni, predvsem verodostojni. Kot večino stvari pa se moramo tudi subjektivnosti naučiti, pri čemer bi morali vsebino vedno znova testirati, diskutirati, dokazovati in preverjati. Učitelj se mora tako zavedati meril, ki obstajajo v glasbi, saj na podlagi teh podaja sodbe in si razvija subjektivni okus.

V okviru meril Reimer (2002) predlaga, da se v procesu glasbene vzgoje obravnavajo glasbene kompozicije, ki so bogate v smislu izraznega potenciala, iz česar pa ne sledi, da je treba izbirati samo glasbene mojstrovine. Mora pa vsako obravnavano delo imeti kvalitete, ki se izražajo v pristni glasbeni kreativnosti, odlični kompoziciji, občutljivosti pri izraznem učinku, imaginaciji, ki se izraža v originalnosti, avtentičnosti do svojih lastnih glasbenih prvin in izbranih zvrsti. V procesu glasbene vzgoje pa morajo biti, nadalje poudarja Reimer (2002), učencu v čim večji meri zagotovljene možnosti za kreativno glasbeno izkušnjo. To lahko uresničujemo na različne načine. Eden izmed njih je poslušanje glasbe, ki je prepogosto obravnavana kot le pasivna dejavnost, ob kateri učenci niso aktivno vključeni v proces. Dejavnost poslušanja glasbe je ena izmed najbolj čustveno in miselno zahtevnih nalog, pri kateri si mora poslušalec ustvariti svojo lastno izkušnjo, pri čemer mora uporabiti dejanske zmožnosti, da sliši kompleksnost glasbe, sposobnost iskanja pomena v glasbi in duhovno odprtost za notranjo rast. Iz tega sledi, da je temeljna naloga glasbene vzgoje pri učencih razvijati kreativnost (Reimer, 2012). Kljub temu pa bi se velika večina ljudi uprla ideji, da za poslušanje glasbe potrebujejo kakršna koli znanja, napotke, kaj šele navodila. Johnson (2011) nasprotno poudari, da če slišimo, to še ne pomeni, da znamo poslušati. Če lahko vidimo, še ne pomeni, da znamo brati.

Glasbena vzgoja temelji na predpostavki, da lahko vplivamo na glasbeni okus, da glasbena izkušnja lahko postane globlja, da intenzivneje doživljamo glasbo in da je lahko vse, kar je v glasbi pomembno, dosegljivo vsakomur. Kakšna glasba pa bi bila primerna, vredna oziroma dobra za uresničitev teh visoko zastavljenih ciljev? V nasprotju s formalisti različni avtorji (Reimer, 2002; Shusterman, 2000; Greene, 2006; Crowther, 2007) trdijo, da lahko umetniško vredno glasbo najdemo znotraj različnih zvrsti¹⁷. To Reimer (2002) poimenuje s terminom glasbeni »stili«, ki se odražajo skozi določen zvok. Vsak stil pri poslušalcu vzbuja določena pričakovanja z značilnimi izraznimi sredstvi, kot so: odstopanje, zakasnitev, razčlenitev, ponavljanje, negotovost različnih glasbenih elementov, kot so: melodija, ritem, harmonija, tempo itn.

¹⁷ Pri ločevanju glasbenih zvrsti v literaturi ne obstaja točno določena obče znana in splošna kategorizacija. Za namen raziskave smo definirali naslednje glasbene zvrsti: klasična glasba (zajema glasbo od renesanse do romantike in klasično glasbo 20. stoletja), popularna glasba (zajema pop, rok, turbo folk, metal, R'n'B, reggae, rap, house, techno, punk, narodno-zabavno glasbo), ljudska glasba in džez.

Green (2006) pri tem poudari, da se negativne izkušnje pri glasbenih delih lahko pojavijo zaradi nepoznavanja glasbene zvrsti, kjer glasbeno sintakso dojemamo za dolgočasno ali pa nam je določena zvrst glasbe tuja, ker se z njo ne moremo poistovetiti. Johnson (2011) opiše zmedenost ljudi pri dojetanju klasične glasbe, ki jo prvotno označijo za konvencionalno, konservativno in formulirano glasbo, vendar je po njenem poslušanju ne dojemajo več tako in npr. klasično glasbo 20. stoletja (Schönberg) zavrnejo kot nerazumljivo. Čeprav je bila klasična glasba vedno del glasbene vzgoje in filozofskih obravnav, pa se je o vrednosti popularne glasbe začelo razpravljati šele v zadnjih desetletjih. Pri tem Reimer (2002) meni, da je izključitev kakršne koli glasbe, brez ozira na njene notranje glasbene kvalitete, neprimerna osnova za sodbo o umetniški vrednosti. Obstaja namreč popularna glasba, ki ima glasbene kvalitete in izraznost, s čimer se dvigne onstran njenega popularnega konteksta ter postane umetniško vredna glasba (Reimer, 2002; Shusterman, 2000; Crowther, 2007; Gracyk, 2007). Pri tem na trgu obstaja veliko popularne glasbe, ki temelji samo na zunajglasbeni vrednosti in ne izhaja iz notranjih glasbenih kvalitet. V takšni obliki predstavlja glasba le sredstvo za prenos zunajglasbenega sporočila in služi drugim funkcijam, pri čemer ne moremo več govoriti o umetniško vredni glasbi. Vendar pa Reimer (2002) poudari, da ni razloga, zakaj v šoli ne bi bilo prostora tudi za funkcionalne vidike glasbe.

Nekatera popularna glasba namreč lahko s svojo naravo izkazuje raznolikost, humor, patos, domišljijo, sentimentalnost, razposajenost, energičnost, hrepenenje, veselje in odkritost ter hkrati pripomore k spopadanju z vsakdanjimi problemi ter nas sooča z družbenimi, moralnimi, s komercialnimi in političnimi vprašanji (Reimer, 2012). Kljub temu pa je ključnega pomena uvid, da je glasbena vzgoja v prvi vrsti še vedno *glasbena* in da zunajglasbene izkušnje ne smejo prevladati kot njeno poglobljeno bistvo, ki se izraža v estetskih/umetniških ciljih.

Filozofija glasbene vzgoje, ki temelji na estetskih izhodiščih, je kljub njeni dolgoletni sprejetosti in popularnosti izzvana s strani različnih avtorjev. Eden izmed pomembnih in prodornih kritikov je bil David Elliott, ki v svojem delu *Music matters: A new philosophy of music education* (1995) skuša prikazati nove načine dojetanja vrednosti glasbe in pomena glasbene vzgoje. Glasbeno vzgojo kot estetsko vzgojo (MEAE – music education as aesthetic education) tako označi za konservativno, tradicionalno in zastarelo, pri čemer kritizira njeno naravnost na glasbo kot objekt, ki je ločen od posameznika, njeno neprenosljivost na različne zvrsti glasbe in zanemarjanje glasbenih vrednosti, ki ne izhajajo iz notranjih kvalitet

glasbe. Svojo filozofijo glasbene vzgoje definira kot »praksialno« (angl. praxial¹⁸), s čimer želi poudariti, da učenje in poučevanje glasbe temeljita na specifičnih oblikah dejavnosti oziroma aktivnosti.

Osnovno idejo pristopa povzame tudi v *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (2005), kjer poudari, da vrednosti glasbe ne moremo razumeti na podlagi narave glasbenih del, kot to predpostavlja MEAE, saj s tem tvegamo možnost ozkega neprepričljivega koncepta glasbe in s tem ozke in neprepričljive filozofije glasbene vzgoje. Elliott (2005) tako vidi glasbeno delo kot kognitivno dejanje posameznika. Najpomembnejša kategorija glasbene vrednosti se pri tem ustvari, ko se uravnotežita združitev »glasbeništva« (angl. musicianship¹⁹) in širok spekter kognitivno-afektivnih izzivov, kjer smo vključeni v poslušanje ali ustvarjanje glasbe kot izvajalci, improvizatorji, skladatelji, aranžerji ali dirigenti.

S to sinergijo dosežemo bistvo vrednosti glasbe, ki se izraža v uživanju, osebnostni rasti, samospoznanju in posledično tudi v rasti samozavesti. V nasprotju z MEAE Elliott (1995) v prvi vrsti poudarja izvajanje glasbe (ki je nujno za razvoj »glasbeništva«), pri čemer je poslušanje, še posebej posnetkov glasbenih del, sekundarnega pomena, saj predstavlja iluzijo, da je glasba samo zbirka avtonomnih zvokov, objektov, ki jih uporabljamo asocialno. Poslušanja se tako najboljše naučimo ob lastnem izvajanju, lahko pa tudi prek improviziranja, skladanja ali dirigiranja.

V kratkem opisu »praksialnega« pristopa k glasbeni vzgoji smo predstavili nekatere ključne in tudi izbrane vidike Elliotta (1995, 2005), ki jih bomo ob pomoči nekaterih avtorjev (Koopman, 2005; Bowman, 2005) kritično ovrednotili. Koopman (2005) tako predstavi osrednji problem Elliottovega stališča, ki je po njegovem mnenju v neuspehu definiranja glasbe kot prakse znotraj njene značilne vrednosti. Za uresničitev vrednosti, ki jih označi za bistvene (osebnostna rast, samospoznanje, samozavest), namreč ne potrebujemo glasbe, saj jih je mogoče doseči prek drugih aktivnosti. Teorija tako ne uspe predstaviti značilnih glasbenih vrednosti, ki naredijo glasbo edinstveno ali vsaj posebno.

¹⁸ Praxial (gr. praxis) se nanaša na aktivno dejanje, ki je zakoreninjeno v specifičnem kontekstu in se nanj odziva (Aristotel, v Elliott, 2005).

¹⁹ Musicianship (angl.) ali glasbena kognicija vključuje dve primarni, soodvisni pojavi obliki – poslušanje in ustvarjanje glasbe, ki se nanašata na proceduralno in kontekstualizirano znanje (angl. situated knowledge).

Nadalje Koopman (2005) izpostavi problematiko obravnave dejavnosti poslušanja. Elliottova teorija po njegovem mnenju spregleda glasbo, ki je ni mogoče izvajati (npr. računalniško ustvarjena glasba) in predstavlja omejene možnosti pri glasbi, ki jo je sicer mogoče izvajati, vendar je zaradi težavnosti sorazmerno nedostopna. Kot izvajalci so učenci tako oropani za številne možnosti poslušanja različnih del, kar onemogoča kritičnost in učenje strategij za izbiro dobre in vredne glasbe. Če ne izhajamo z izvajalskega vidika glasbe, kot izhaja Elliott, in vrednotimo tudi samo poslušanje glasbe, nam virtuoznost in uporaba različnih tehnik, glasbil ne predstavljata več ovire, ampak možnost za dodatni glasbeni užitek in raziskovanje. Čeprav izvajanje vključuje visoko zbranost poslušanja in druge pomembne kvalitete, Koopman (2005) Elliottov argument, da se poslušanja najbolje naučimo prek izvajanja, opiše le kot delno resničnega. Bowman (2005) se pri tem strinja, da je izvajanje v izhodiščih MEAE zapostavljeno, vendar poudari, da ga zaradi tega razloga ne bi smeli postavljati za edinega primernega in najvrednejšega za uresničitev izobraževalnih ciljev. Če predlagamo, da so določene dimenzije v glasbeni praksi nujne in bistvene, medtem ko so druge odvisne, neobvezne oziroma izbirne, nakazujemo na samo zamenjavo »zastarelih« estetskih izhodišč z novimi, »praksialnimi«. Elliott nam tako v skušnjavi zavračanja ideologije MEAE ponuja ravno tisto, proti čemur se bori.

Pri tem želi argumentirati, da je njegov koncept glasbe kot družbene prakse in glasbene kognicije globalno prenosljiv na vso glasbo (v primerjavi z MEAE). Čeprav je to res, Koopman (2005) poudarja, da filozofija v celoti nikakor ni univerzalna in da jo je bolje obravnavati v kontekstu samo zahodnega sveta, v čemer pa ne vidi nikakršnega problema. Vprašljivo je namreč, da je lahko katera koli filozofija glasbe hkrati univerzalno veljavna in po drugi strani zadostno specifična, da dopušča učinkovita pedagoška udejanjenja. Kot skleneta (Mark in Mandura, 2014), je malo verjetno, da bo glasbena vzgoja kadar koli temeljila na eni in edini filozofiji. Kljub temu pa le nenehne razprave in nestrinjanja lahko privedejo do primernih kompromisov.

4.2 GLASBENE PREFERENCE MLADOSTNIKA

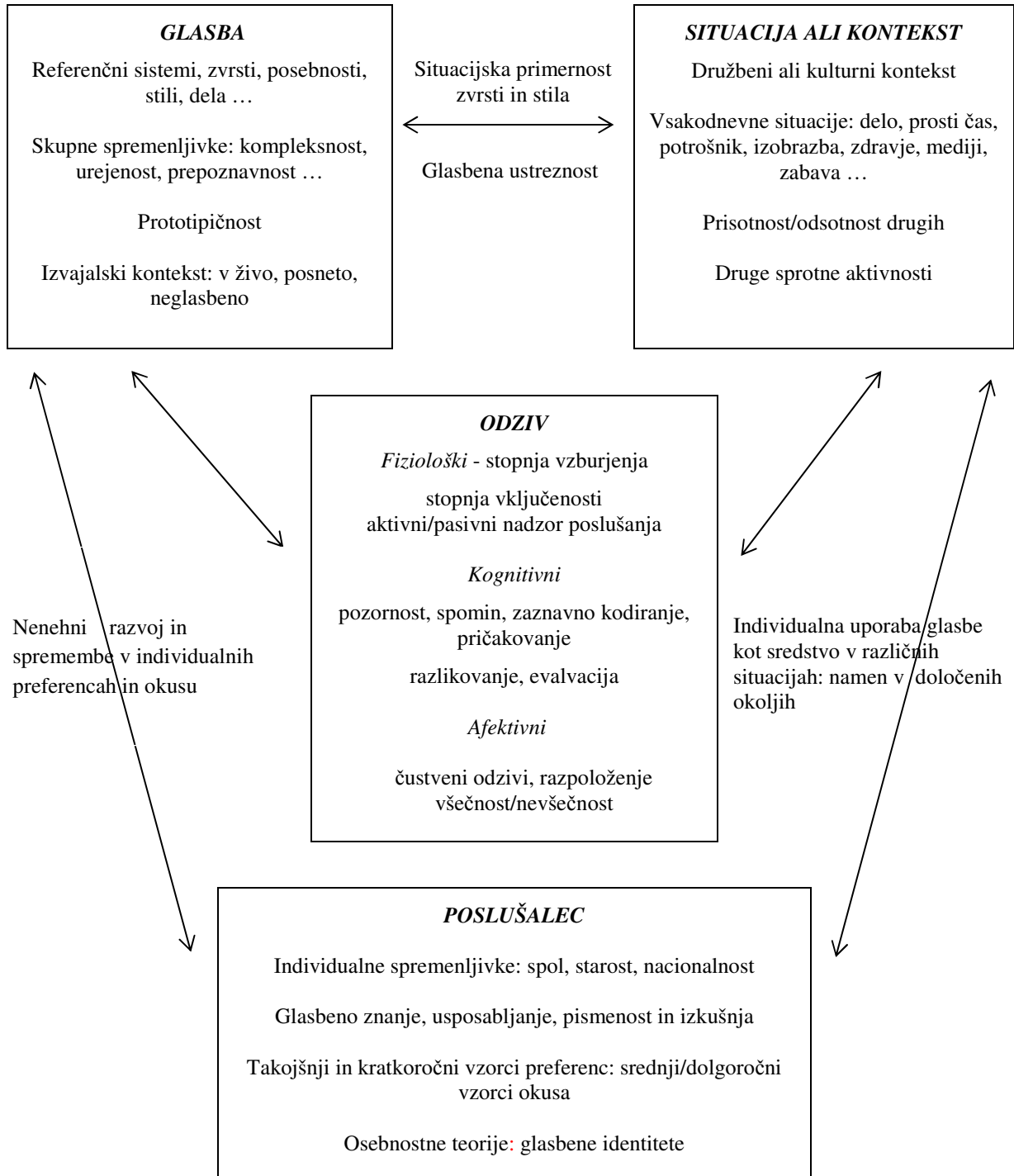
V življenju mladostnika imajo poslušanje, raziskovanje, izbira in pogovor o priljubljeni glasbi veliko vlogo. To lahko vpliva na oblikovanje vrednot in odnosa mladostnika do posameznika in družbe (Hargreaves, Miell in Macdonald, 2002). Kakšno glasbo mladostnik izbira in zakaj, pa je kompleksno vprašanje, ki si ga že vrsto let zastavljajo tudi raziskovalci na različnih znanstvenih področjih. Kot pravi Finnäs (1989, str. 43) je védenje o glasbenih preferencah ključno za »glasbeno kulturo, družbo in osebni razvoj posameznika«.

Kateri so torej dejavniki, ki vplivajo na glasbene preference? Izhajajoč iz različnih raziskav, lahko povzamemo, da so glasbene preference v širšem kontekstu odvisne od individualnih, družbenih in situacijskih dejavnikov (Delsing in Ter Bogt, 2011).

Individualni dejavniki se odražajo v osebnostnih karakteristikah (Rentfrow in Gosling, 2003; Levitin, 2006; Zweigenhaft, 2008; Delsing, Ter Bogt, Engels in Meeus, 2008), individualnih vrednotah (Rentfrow in Gosling, 2006; Boer, 2009; Tekman, Boer in Fischer, 2012), psihološkem vznurjenju (Konečni, 1982; Berlyne, 1971; North in Hargreaves, 1996a), kognitivnih zmožnostih, (Crozier, 1997; North, Hargreaves in O'Neill, 2000; Getz, Marks in Roy, 2014) družbeni identiteti (Crozier, 1997; Bakagiannis in Tarrant, 2006; Mans, 2009), starosti (Mende, 1991; North in Hargreaves, 2002) in v spolu (North, Hargreaves in O'Neill, 1998, v North in Hargreaves, 2008; Brittin, 2014).

Na glasbene preference v okviru družbenih dejavnikov pa vplivajo družbeni razred (Bourdieu, 1971; North in Hargreaves, 2007), sovrstniki (Lull, 1992; Selfhout, Branje, Ter Bogt in Meeus, 2009), starši (Szubertowska, 2005; Schäfer in Sedlmeier, 2009), množični mediji (Toynbee, 2000; Wingstedt, Brändstrom in Berg, 2008), glasbena industrija (Horkheimer in Adorno, 2002; Negus, 2006; Evans, 2010) in situacijski dejavniki (North in Hargreaves, 1996b). Poleg že naštetih nekateri raziskovalci izpostavijo še vpliv specifične karakteristike same glasbe (Finnäs, 1989; McCown, Keiser, Mulhearn in Williamson, 1997), funkcije glasbe (Miranda in Claes, 2009; Schäfer in Sedlmeier, 2009) in glasbene izobrazbe (North in Hargreaves, 1995a; Getz, Marks in Roy, 2014).

Hargreaves (2012) na osnovi raziskav, ki temeljijo na različnih značilnostih glasbe, poslušalca in situacij poslušanja, poda model »vzajemno povratnih« (angl. reciprocal-feedback) dejavnikov glasbenega odziva (slika 6).



Slika 6: Model »vzajemno povratnih« dejavnikov glasbenega odziva (Hargreaves, 2012)

Model je zastavljen tako, da vsaka izmed treh determinant odziva na glasbo lahko hkrati vpliva na druga dva in nasprotno. Nenehna interakcija med glasbo, poslušalcem in situacijami poslušanja pri tem nakazuje, da morajo sodbe o glasbenih preferencah, ki se izražajo v resničnem svetu (zunaj laboratorijev), nujno vključevati socialno-psihološko komponento (Hargreaves in North, 2008).

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili nekatere dejavnike, ki so izraženi v predstavljenem modelu.

4.2.1 OBDOBJE ADOLESCENCE IN FUNKCIJE GLASBE

Adolescenca je temeljno obdobje odraščanja v človeškem razvoju, saj vključuje biološke, psihološke in sociološke prehode od otroštva do odraslosti (Lerner in Steinberg, 2009).

Biološki dejavniki se odražajo v hormonskih spremembah, hitri rasti, hitrem povečanju telesne mase (Susman in Rogol, 2004), v razvoju primarnih in sekundarnih spolnih karakteristik, spremembah v telesni zgradbi ter spremembah cirkulatornih in respiratornih sistemov (Marshall, 1978). Spreminjajo in razvijajo se tudi možgani (Gogtay, Giedd in Lusk, 2004; Toga, Thompson in Sowell, 2006; Choudhury, Blakemore in Charman, 2006), posledično pa prihaja tudi do sprememb v okviru kognitivnih sposobnosti mladostnika. Značilen je razvoj logičnega mišljenja, obdelave informacij, narašča sposobnost intelektualnega reševanja problemov, prav tako prihaja do sprememb v načinu mišljenja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Če otrok še razmišlja na konkretni in absolutni ravni, se v obdobju adolescence odpirajo možnosti za razmišljanje in sklepanje na abstraktni in relativni ravni (Bronk, 2011).

Poleg bioloških in kognitivnih sprememb pa je adolescenca čas, ko se spreminja tudi psihosocialni kontekst v okviru odnosov z vrstniki, družino in družbo na splošno. Mladostniki začnejo uveljavljati večji avtonomni nadzor nad svojimi odločitvami, čustvi in dejanji ter se skušajo odmakniti od nadzora staršev (Berzonsky in Adams, 2003). Erikson (1968), eden temeljnih avtorjev na področju osebnostnega razvoja, obdobju adolescence pripisuje razvoj in odkrivanje osebne identitete.

Pomemben pristop prav tako poudarja Marcia (1966, v Tarrant, North in Hargreaves, 2002), kjer mladostnik v obdobju adolescence izkusi »krizo identitete«, ki vključuje raziskovanje različnih mogočih identitet, pri čemer se kriza razreši, ko se odloči za eno izmed njih. V tem procesu se pojavijo štiri mogoča identitetna stanja, in sicer: »razpršenost« (angl. diffusion – pomanjkanje predanosti določeni identiteti); »izključitev« (angl. foreclosure – predstavlja predanost določeni identiteti brez predhodne izkušnje krize); »moratorij« (angl. moratorium – stanje krize identitete, kjer posameznik raziskuje alternativne identitete in ga še čaka trdna odločitev, katero bo izbral); stanje izpolnitve identitete (angl. achievement – posameznik razišče alternativne identitete, izkusi krizo in se nazadnje odloči za določeno identiteto).

Obdobje adolescence je ključno tudi za moralni razvoj (Hardy in Carlo, 2011); pojavijo se spremembe v razmišljanju, sklepanju, čustvih in vedenjskih vzorcih. Po Kohlbergu (1981, 1984), ki je razširil Piagetovo (1965) teorijo moralnega razvoja, v začetku adolescence nastopi tretja in četrta stopnja (od šestih) moralnega razvoja. Gre za konvencionalno raven, pri kateri sta za tretjo stopnjo značilna prilagajanje in sprejemanje odločitev, ki temeljijo na pravilih in normah določenih skupin, h katerim mladostnik spada. Da si dober, pomeni, da ugajaš drugim, pri čemer je pomembno, da ta pričakovanja tudi izpolnjuješ. Pri četrti fazi, drugače poimenovani tudi »zakon in red«, pa mladostnik verjame, da moralnost izhaja iz pravil, ki jih postavlja družbeni sistem. Interes za ugajanje drugim ljudem se manjša, večja se spoštovanje do avtoritete in vzdrževanja družbenega reda. Po omenjenih stopnjah naj bi moralni razvoj prešel na peto in šesto stopnjo, ki sta opredeljeni na postkonvencionalni ravni. Na peti človek sicer dojema pravila kot nujna, vendar so poudarjene posameznikove pravice, zaradi katerih se lahko pravila v določenih okoliščinah tudi prezrejo. Na zadnji, šesti stopnji dejanja temeljijo na abstraktnih in ponotranjenih principih, posameznikovi zavesti in se nanašajo na univerzalne koncepte svobode, pravice in spoštovanja. Kohlberg pri tem meni, da večina ljudi nikoli v življenju ne doseže zadnjih dveh stopenj.

Adolescenca je torej eno izmed najpomembnejših oblikujočih obdobj v življenju, v katerem je mladostnik izpostavljen raznovrstnim spremembam, pritiskom, stresnim situacijam, nenehnim odločitvam itn. Zato je preživljanje prostega časa v okviru različnih dejavnosti še toliko pomembnejše. Raziskave kažejo, da je poslušanje glasbe ena izmed najpogostejših dejavnosti mladine, ki je v vsakdanjiku mladostnika prisotna v različnih oblikah in stilih (Lavrič idr., 2011), najpogosteje v obliki popularne glasbe (Bennett, Emmison in Frow, 1999; Hargreaves, North in Tarrant, 2006; Regelski, 2006).

Čas, ki ga mladostnik nameni poslušanju glasbe v enem dnevu, se v povprečju giblje okoli 2,5 ure (Roberts, Foerh in Rideout, 2010), glasba pa je za mnoge ena izmed najbolj posebnih, pomembnih in cenjenih lastnin (Kamptner, 1995).

Razloge za to lahko iščemo v funkcijah, ki jih glasba lahko uresničuje in ki se v obdobju adolescence največkrat odražajo na razvojni, družbeni in čustveni ravni. Najpogosteje mladostniki glasbo uporabljajo v okviru razvojnih in psihosocialnih adaptivnih funkcij, kot so: razvoj osebne identitete (Tarrant, North in Hargreaves, 2000; Schwartz in Fouts, 2003), družbena identiteta (North, Hargreaves in O'Neill, 2000; Tekman in Hortaçsu, 2002; Bicknell, 2007; Schäfer in Sedlmeier, 2009), povezovanja z vrstniki (Bakagiannis in Tarrant, 2006; Renthrow in Gosling, 2006), uravnavanje čustev oziroma razpoloženja (Tarrant, North in Hargreaves, 2000; Rentfrow in Gosling, 2003; Saarikallio in Erkkilä, 2007; Juslin in Sloboda, 2010), reševanje problemov oziroma spoprijemanje z njimi (Schwartz in Fouts, 2003; Compas, 2004; Saarikallio in Erkkilä, 2007; Miranda in Claes, 2009) in pobeg pred vsakdanjimi skrbmi (Saarikallio in Erkkilä, 2007; Nakamura in Csikszentmihalyi, 2009), nadalje pa lahko mladostniki glasbo poslušajo tudi zaradi kognitivnih razlogov (Schellenberg, 2003; Schäfer in Sedlmeier, 2009).

Ker so številni avtorji v raziskavah odkrili veliko razlogov, zaradi katerih mladostnik posluša glasbo, so te okvirili v preglednejši sklop dimenzij. Lonsdale in North (2011) tako izpostavljata osem dimenzij, in sicer: identiteta, pozitivno in negativno uravnavanje razpoloženja, obujanje spominov, preusmeritev, vznburjenje, nadzor in družbena interakcija. V eni izmed večjih raziskav pa je Boer (2009) pri mladostnikih iz različnih držav na podlagi ugotovljenih glasbenih funkcij definirala deset dimenzij: čustva, prijatelji, družina, sproščanje, ozadje, ples, osredotočenost, vrednote, politika in kultura. Pri tem Schäfer, Sedlmeier in Huron (2013) povzamejo le tri dimenzije, in sicer: *samozavedanje*, ki je povezano s trditvami, ki se nanašajo na posameznika (glasba mi pomaga razmišljati o sebi), čustvovanje (glasba izraža moja čustva), absorpcijo (glasba me zamoti pred zunanjim svetom), pobeg (glasba mi pomaga, da pozabim na realnost), spopadanje s problemi (glasba me prepriča, da se lažje spopadam s skrbmi), uteho (glasba mi nudi uteho, ko sem žalosten/-na), pomen (glasba prispeva k večjemu pomenu mojega življenja). Drugo dimenzijo avtorji označijo kot *družbeno navezujočo* in vključuje trditve o družbenem povezovanju in pripadnosti (glasba mi pomaga pri občutku pripadnosti do določene družbene skupine; glasba mi daje občutek povezanosti s prijatelji; glasba mi pove, kako razmišljajo drugi ljudje).

Odraža se v izražanju identitete in vrednot drugim, v povezovanju med prijatelji in zbiranju informacij o družbenem okolju; tretja dimenzija je povezana z *vzburljenjem in uravnavanjem razpoloženja*, kjer se trditve nanašajo na razvedrilo za ozadje in preusmeritev (glasba je odlična za kratkočasenje; glasba mi pomaga, da odmislim stvari), sredstvo za ustvarjanje pozitivnega razpoloženja in uravnavanja psihosocialnega vzburljenja (glasba me spravi v dobro voljo; glasba me sprošča; glasba me naredi pozornejšega).

Mladostnik torej glasbo uporablja na različne načine, pri čemer sodobne raziskave odkrivajo, da funkcije glasbe pomembno prispevajo k oblikovanju in razvoju glasbenih preferenc (Schäfer in Sedlmeier, 2009; Rentfrow, Goldberg in Levitin, 2011; Tekman, Boer in Fischer, 2012). Nadalje North in Hargreaves (1995b) ugotavljata, da je pozna adolescenca oziroma zgodnja odraslost kritično obdobje, ko se glasbene preference ustalijo in so nato v življenju sorazmerno stabilna karakteristika posameznika (Mulder, Ter Bogt, Raaijmakers in Sikkema, 2010).

4.2.2 OSEBNOSTNE ZNAČILNOSTI IN IDENTITETA

Želja po globljem razumevanju narave glasbenih preferenc je v zadnjem času spodbudila raziskave, ki se osredinjajo na vidik osebnostnih značilnosti, katerim naj bi pripisovali pomemben vpliv na izbiro in priljubljenost glasbe pri posamezniku (Rentfrow in Gosling, 2003; Delsing, Ter Bogt, Engels in Meeus, 2008; Zweigenhaft, 2008). Osebnostne značilnosti kot notranji dejavniki so bolj ali manj stabilni in vplivajo na posameznikovo vedenje (Delsing in Ter Bogt, 2011). Eden izmed prvih avtorjev na omenjenem področju je bil Burt (1939, v Eysenck, 1998), ki je glasbene preference povezal z značilnostmi ekstravertnosti in introvertnosti²⁰, nadalje sta Cattell in Saunders (1954) glasbene preference predstavila kot nezavedni odsev specifičnih osebnostnih značilnosti, Little in Zuckerman (1986) pa sta poudarila natančnejšo značilnost »iskanje senzacije«, ki sta jo povezala s preferencami do posameznih žanrov (rok, punk, heavy metal). Eno izmed temeljnih sodobnejših raziskav pa sta leta 2003 podala Rentfrow in Gosling (2003), ki sta glasbene preference povezala s petimi dimenzijami osebnosti (»big five«)²¹.

²⁰ Ekstravertnost: objektivnejši pogled, večja stopnja vedenjske aktivnosti, manj samokontrole; introvertnost: bolj subjektiven pogled, nagnjenja k samokontroli; večja stopnja možganske dejavnosti (Eysenck, 1947/1998).

²¹ »Velikih pet« dimenzij osebnosti sestavljajo; ekstravertnost (druženje, samozavest, aktivnost), prijetnost (zaupanje, odkritost, skromnost, prilagojenost), vestnost (kompetentnost, red, samodisciplina, odločnost,

Razvila sta model štirih dimenzij glasbenih preferenc, in sicer na osnovi skupnih glasbenih lastnosti v okviru različnih žanrov in to povezala z različnimi osebnostnimi značilnostmi. Izsledki raziskave so pokazali, da *reflektivna in kompleksna dimenzija* (džez, blues, klasična) pozitivno korelirata z značilnostjo odprtosti za izkušnje, posamezniki so inovativni, imajo domišljijo, cenijo estetske izkušnje, zavračajo konservativne ideale in sami sebe ocenjujejo, da so inteligentni in tolerantni do drugih. Podobno velja za *intenzivno in uporniško dimenzijo* (rok, heavy metal, alternativa), ki je prav tako povezana z odprtostjo do izkušenj, pri čemer so posamezniki radovedni, uživajo v tveganih situacijah, so fizično aktivni in se ocenjujejo za inteligentne. »Upbeat« in *konvencionalna dimenzija* (pop, religiozna) zajemata ekstravertnost, prijetnost, vestnost, pri čemer so posamezniki družabni, zanesljivi, sorazmerno konvencionalni in se vidijo kot fizično privlačni. Zadnja dimenzija je *energična in ritmična* (rap/hiphop, soul/funk, elektronska/dance) in jo avtorja prav tako povezujeta z ekstravertnostjo in s prijetnostjo. Posamezniki, ki radi poslušajo omenjeno glasbo, pa so zgovorni, polni energije, se imajo za fizično privlačne in se izogibajo konservativnim idealom. Izsledki omenjene raziskave so temeljili na vzorcu poznih adolescentov in mlajših odraslih, pri čemer so avtorji Delsing, Ter Bogt, Engels in Meeus (2008) skušali ugotoviti, ali jih lahko posplošimo tudi na obdobje zgodnje adolescence in druge kulture. Tako so po vzoru Rentfrowa in Goslinga (2003) izvedli raziskavo, v kateri so identificirali podoben model preferenc in ga prav tako povezali s petimi osebnostnimi značilnostmi. Vzorec je vključeval Nizozemce v obdobju zgodnje adolescence. Prvo kategorijo so poimenovali *rock* (heavy metal/hard rock, punk, gothic, rock) in predpostavlja odprtost do izkušenj, posamezniki so neorganizirani, neodgovorni, kreativni in radovedni. *Urbana* (hip/hop, rap, soul/R'n'B) in *pop/dance* (lestvica 40 najbolj popularnih, trance/techno) kategorija se v največji meri povezuje z ekstravertnostjo in s prijetnostjo, pri čemer so poslušalci dominantni, družabni, energični, pozitivni in imajo radi pozornost. Kot lahko vidimo, so avtorji prišli do podobnih zaključkov v okviru prvih treh dimenzij, razlike pa so bile opazne pri *elitni* (džez, klasična, gospel) kategoriji, ki sta jo Rentfrow in Gosling (2003) identificirala kot reflektivno in kompleksno dimenzijo. Delsing idr. (2008) so pri njej v primerjavi z Rentfrowom in Goslingom (2003) ugotovili povezavo z nevroticizmom, odstopanja pa so razložili s starostno razliko vzorca.

odgovornost), nevroticizem (tesnoba, sovražnost, samokritičnost, impulzivnost, ranljivost), odprtost (domišljija, estetski čut, kreativnost, radovednost, globoko doživljanje, ideje, vrednost) (McCrae in Costa, 1987).

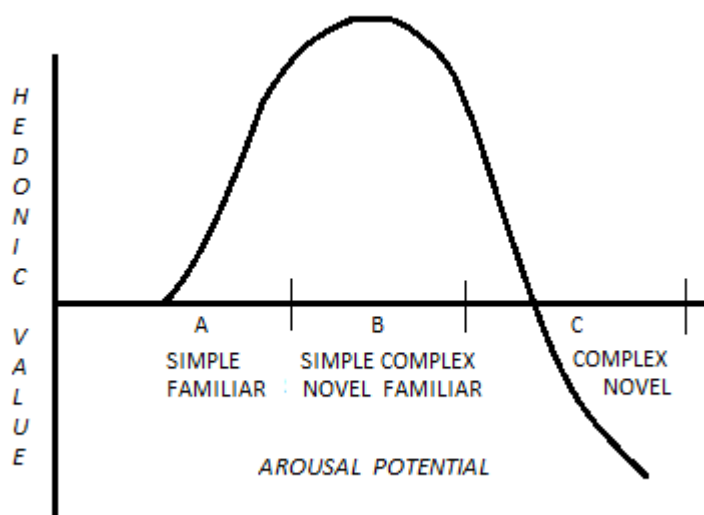
Glasbene preference, ki so jih avtorji definirali v okviru različnih kategorij in zaobjemajo različne glasbene žanre, lahko povezujemo z osebnostnimi značilnostmi, ki jih ima posameznik.

Pri tem sta identifikacija z določenimi žanri, ki jih mladostnik visoko ceni, in odmik od tistih, ki jih ne ceni, prav tako pomembna pri gradnji osebne in družbene identitete (Hargreaves, Miell in Macdonald, 2002). Osebna identiteta se povezuje s posameznikovimi edinstvenimi kvalitetami, vrednotami in lastnostmi ter odseva osebno preteklost, medtem ko se družbena identiteta povezuje z družbenimi kategorijami, h katerim posameznik spada, strmi in s katerimi deli pomembne vrednote (Crozier, 1997). Osebna identiteta pride v ospredje, ko se v dani situaciji ne pojavi nobena izmed družbenih kategorij (Tajfel in Turner, 1979). Tako lahko na primer pripadnost določeni subkulturi omogoča mladostnikom iz ranljivih okolij, da se v manjši meri opredeljujejo skozi osebno identiteto, ki predpostavlja morebitne negativne asociacije, in se tako identificirajo s pozitivnejšimi kolektivnimi identitetami (McNair in Powles, 2005). Nekateri avtorji tako predlagajo, da v obdobju adolescence posamezniki glasbene preference uporabljajo kot »družbeno značko« (North in Hargreaves, 2008; Miranda in Claes, 2009), s katero pridobivajo in izražajo tehtne in zanesljive informacije o osebnosti, življenjskem stilu in o vrednotah (Rentfrow in Gosling, 2006). Različne raziskave nadalje potrjujejo, da se prijateljstva (Selfhout, Branje, Ter Bogt in Meeus, 2009; Lewis, Gonzales in Kaufman, 2012) in vrstniške skupine lahko izoblikujejo na podlagi skupnih glasbenih preferenc (Bennett, 2001; Bakagiannis in Tarrant, 2006). V okviru glasbe in identitete nadalje North in Hargreaves (1999) opozarjata, da mladostniki pripisujejo vrstniškim skupinam, ki jih povezujejo skupni žanri, določene metainformacije. V raziskavi so bili mladostniki, ki so izrazili večji interes za »ugledno« glasbo (npr. pop), v večji meri pozitivno ocenjeni od preostalih kakor tisti, ki so izbrali manj »ugledno« (klasična, country) glasbo. Ena izmed razlag, ki jih avtorja ponudita, temelji na tem, da posamezniki ne želijo biti povezani z žanri, ki jim mladostniki pripisujejo negativno konotacijo. Podobno raziskavo so nadalje izpeljali Tarrant, Hargreaves in North (2001), v kateri so morali mladostniki na podlagi različnih vrednotnih postavk (nosi modna oblačila, je popularen/-na, inteligen/-na itn.) primerjati in opisati njihovo lastno vrstniško skupino (in-group) in skupino, katere člani niso bili (out-group). Izsledki so bili primerljivi z raziskavo North in Hargreavesa (1999), saj so lastni skupini pripisovali pozitivnejše postavke kakor zunanji.

4.2.3 STRUKTURA GLASBENIH VSEBIN

Vpliv glasbenih značilnosti na glasbene preference je raziskovalno področje znotraj eksperimentalne estetike. Raziskave so opravljene v laboratorijih, v katerih se opazujejo odzivi sodelujočih ob izpostavitvi različnim, npr. glasbenim dražljajem. Eden izmed vodilnih avtorjev²² na tem področju je bil Berlyne (1971), ki je s sociobiološkim pristopom želel postaviti temelje novi eksperimentalni estetiki. V svojih delih je kot glavni dejavnik, ki vpliva na preference umetniških dražljajev, poudaril vznurjenje, na katero v največji meri vplivajo »kolativne«²³ lastnosti dražljaja, kot so: poznavanje, kompleksnost in stopnja presenečenja v določeni skladbi.

Povezavo med njimi je Berlyne (1970) prikazal s pomočjo reinterpretacije Wundtove (1874, v Berlyne, 1970) obrnjene U-krivulje (slika 7).



Slika 7: Wundtova krivulja po Berlynu (Berlyne, 1970)

²² Eden izmed prvih avtorjev na področju eksperimentalne estetike je bil Fechner (1876) z delom *Vorschule der ästhetik*, v katerem je predpostavil, da je lepota povezana z odsotnostjo ekstremov (npr. zvok je najprijetnejši, ko ni ne premočen in ne preblag).

²³ Collative properties (angl.): »strukturne in oblikovne lastnosti dražljaja, ki lahko vplivajo na hedonistično vrednost umetniškega dela« (Berlyne, 1971, str. 181).

Krivulja predpostavlja, da ima glasba, ki vsebuje srednjo stopnjo potencialnega vznburjenja, najvišjo stopnjo hedonske vrednosti²⁴, pri čemer se ta postopoma zmanjšuje, ko dosega stopnjo ekstremov. Visoka stopnja novosti in kompleksnosti v skladbi spodbudi visoko stopnjo vznburjenosti in nižjo stopnjo preference, ki pa se s poznavanjem skladbe viša do stopnje prevelike izpostavljenosti, ko se stopnja ugajanja manjša.

Omenjena teorija Berlyna (1971) in tudi področje celotne eksperimentalne estetike sta skozi čas izzvala kritike. Največji očitki so bili izpostavljeni zaradi okoliščin in uporabljene metodologije. Raziskave so namreč opravljene v laboratorijih, v katerih so uporabljeni posamezni računalniško reducirani glasbeni dražljaji, ki ne morejo odražati dejanske glasbe (Arnheim, 1985; Chupchik, 1986), ki jo ljudje poslušajo v vsakdanjem življenju. Prav tako ne upoštevajo očitnih sociokulturnih dejavnikov (Margolis, 1980; North in Hargreaves, 2008), ki imajo velik vpliv na preference v današnjem svetu.

Nekateri avtorji so tako skušali izboljšati pristope na različne načine. Konečni (1982) je podprl Berlynovo (1971) teorijo srednjega vznburjenja in preferenc, vendar je namesto dejavnika samega glasbenega dražljaja, ki vpliva na stopnjo vznburjenosti, vključil še dejavnik neposredne situacije, v katerem je glasba poslušana. Poslušalec tako črpa iz obeh dejavnikov, na podlagi katerih izbere srednjo stopnjo vznburjenja. Če se znajde v okoliščinah, ki predpostavljajo visoko raven vznburjenosti, bo izbral preprostejšo glasbo, če se znajde v situaciji, ki predpostavlja nizko stopnjo vznburjenosti, pa bo izbral kompleksnejšo glasbo in s tem uravnaval srednjo stopnjo vznburjenosti. Konečni (1982) torej omenja, da sta poslušanje glasbe in okoliščine, v katerih poslušamo glasbo, nerazdružljivi komponenti, ki sta v nenehni interakciji.

Nadalje bi lahko tudi pri Simontonu (1987) iskali vzporednice z Berlynovo (1971) teorijo. Raziskoval je namreč preference do Beethovnovе glasbe v povezavi z dejavnikom melodične originalnosti oziroma nepričakovane možnosti sosledja tonov, kar bi lahko povezali s prej omenjeno kompleksnostjo glasbe. Ugotovil je, da so imela najpopularnejša dela raven srednje originalnosti, pri čemer je zanimivo, da so dela, ki so bila glede originalnosti rahlo nad povprečjem, postala ena izmed najpomembnejših del.

²⁴ Izraz hedonska vrednost je namensko provizoričen, saj zaobjema vrednost kapacitete dražljaja za krepitev instrumentalnega odziva in tudi preference oziroma užitek, ki se reflektira v verbalnih evalvacijah (Berlyne, 1970).

Teorijo o originalnosti Simonton (1997) razvija tudi v poznejših raziskavah, v katerih še dodaja, da skladbe z nizko stopnjo originalnosti izzovejo srednjo popularnost, pri čemer so skladbe z visoko stopnjo originalnostjo najmanj popularne.

Nekateri avtorji pa so poleg že prej omenjenih kritik Berlynove teorije in eksperimentalne estetike izpostavili tudi problem pri obravnavanju pojma kompleksnosti umetniških dražljajev (Lindauer, 1973; North in Hargreaves, 2008). North in Hargreaves (2008) namesto objektivne kompleksnosti, ki jo lahko definiramo kot statistično možnost, kako si note sledijo druga drugi (predpostavljane (ne)sosledja s pomočjo tonalitete in glavnih funkcij – predvsem v zahodni glasbi), predlagata uporabo subjektivne kompleksnosti, kljub manjši natančnosti metodološke preverljivosti. Ta ni toliko povezana s samo glasbo, ampak se osredinja na poslušalca in njegovo zaznavo kompleksnosti. S ponavljanjem določene skladbe lahko vplivamo na kompleksnost, ki se v dožemanju poslušalca manjša, s čimer se stopnja preference večja (Getz, 1966; Hedden, 1981; Finnäs, 1989). Kot razloži Heyduk (1975), se s ponavljajočim se poslušanjem nepredvidljivost v glasbi zmanjša, tako objektivna kompleksnost sicer ostaja, subjektivna pa se zmanjša. Pri tem Elliott (1995) meni, da preko ponavljajočega poslušanja lahko razvijemo tudi nekatere poslušalske sposobnosti. V tem pogledu lahko pojasnimo tudi naslednje raziskave, v katerih je predmet raziskovanja objektivna kompleksnost, ki se navezuje na preference glasbeno izobraženih ljudi (igranje glasbila, poznavanje teorije glasbe, solfeggio itn.). Različni avtorji so prišli do podobnih zaključkov, in sicer da imajo ljudje z več glasbenega urjenja raje (objektivno) kompleksnejšo glasbo kakor ljudje brez teh izkušenj (Rubin - Rabson, 1940; North in Hargreaves, 1995a; Fung, 1996; Getz, Marks in Roy, 2014). Prav tako se kažejo razlike v načinih poslušanja, saj so avtorji dokazali, da glasbeno izobraženi ljudje glasbo poslušajo v večji meri kognitivno (North in Hargreaves, 1995a; Getz, Marks in Roy 2014). Nekateri ljudje tako glasbo poslušajo na bolj intelektualni ravni in se v večji meri osredinjajo na analizo strukture skladbe in kakovost izvedbe (Schellenberg, 2003), da bi glasbo uporabljali za ozadje ali čustveni pobeg (Getz, Marks in Roy, 2014). Pri tem je znano, da glasbeno urjenje vpliva na analitične sposobnosti poslušanja (Oxenham, Fligor, Mason in Kidd, 2003). Prav tako so v preteklosti raziskave pokazale, da splošno znanje o dejstvih in okoliščinah oziroma sociološki in analitični komentarji ob spoznavanju določene skladbe vplivajo na preference (Schmidt, 1975; Johnson, 2009).

5 NAČRTOVANJE GLASBENE VZGOJE V OSNOVNI ŠOLI

Pri načrtovanju glasbene vzgoje sledimo sodobnim kurikularnim teorijam. Kroflič (1992) poudarja procesno strategijo načrtovanja kurikuluma, ki predstavlja logično nadaljevanje učnociljno orientirane kurikularne teorije. Na podlagi procesnorazvojne strategije lahko uresničujemo celostni pristop poučevanja glasbene vzgoje, ki se odraža na kognitivnem, afektivno-socialnem in psihomotoričnem razvojnem področju (Sicherl - Kafol, 2001). Pri tem se vzgojno-izobraževalni cilji izražajo kot »/.../ notranja, v proces vgrajena načela« (Kroflič, 2002, str. 157).

5.1 SPLOŠNI CILJI

Pri načrtovanju, izvajanju in pri vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje moramo slediti *splošnim ciljem*, ki so zastavljeni v okviru učnega načrta²⁵:

- vzbujati veselje in pozitivna čustva do glasbe;
- zbuditi zanimanje za različne oblike glasbenega udejstvovanja;
- oblikovati pozitiven odnos do slovenske in svetovne glasbene kulture;
- spoznavati pomen glasbenih vrednot za slovensko samobitnost in evropsko umetnost;
- razvijati odgovornost in smisel za sodelovanje pri skupnem muziciranju;
- peti in igrati ter poustvarjati glasbene vsebine;
- aktivno poslušati glasbo, jo doživljati in prepoznavati njene značilnosti;
- navajati na selektivno izbiro glasbenih programov glede na različne življenjske okoliščine;
- vzgajati za zdravo zvočno okolje;
- razvijati merila vrednotenja;
- ustvarjati glasbo, sproščati lastne zvočne zamisli in domišljijo ter preizkušati procese glasbenega oblikovanja;
- izražati glasbena doživetja in predstave gibalno-rajalno, plesno, likovno in besedno;

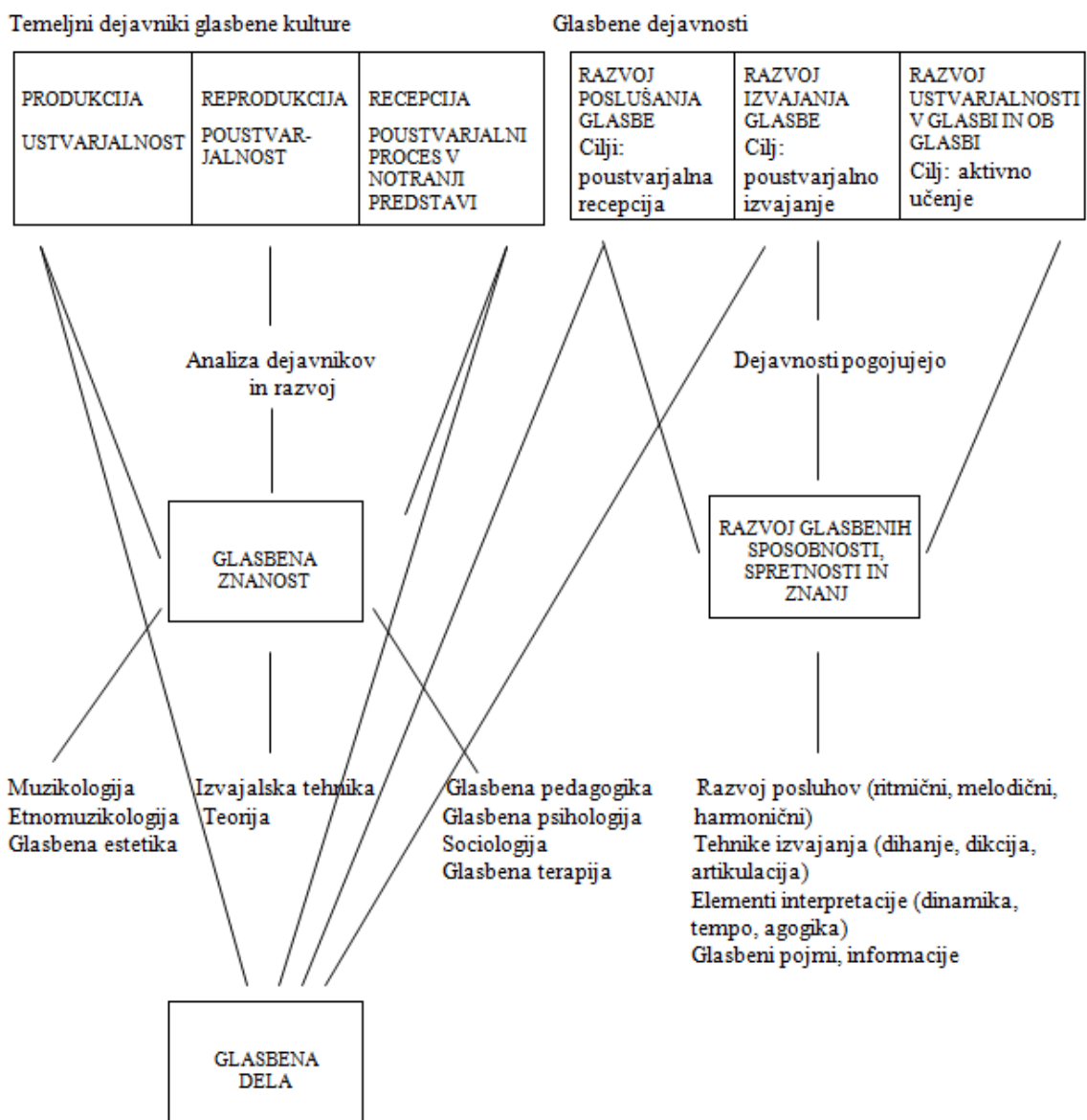
²⁵ Ker je raziskava doktorske disertacije potekala v šolskem letu 2010/2011, smo bili primorani izhajati iz učnih načrtov, ki so bili sprejeti leta 1998. Pri tem smo v določenih vidikih (npr. procesnorazvojna strategija) pouk načrtovali skladno z novimi, ki so takrat že bili na voljo. Prenovljeni učni načrti tako niso bistveno vplivali na način izvedbe raziskave in jih bomo tako obravnavali v smislu nekaterih bolj ali manj pomembnih razlik oziroma dopolnitev.

- spoznavati povezavo glasbe z materinščino, s tujimi jeziki in z drugimi zvrstmi umetnosti;
- razvijati glasbene sposobnosti (melodični, ritmični, harmonski posluh, estetsko oblikovanje, muzikalnost) in izvajalske spretnosti (tehniko petja in igranja glasbil šolskega instrumentarija) ob glasbenih dejavnostih;
- odkrivati zakladnico glasbene literature, njene ustvarjalce in poustvarjalce;
- razumeti bistvene pojme, zakonitosti in podatke o glasbenih izraznih prvinah, sredstvih, oblikah in zvrsteh, ki omogočajo razumevanje glasbe;
- poznati temeljne značilnosti glasbenih zapisov in temeljno orientacijo v njih;
- vrednotiti glasbene sporede in se orientirati v napovedih, priročni literaturi ter zvočnih zbirkah;
- se navajati na sodobno glasbeno tehnologijo;
- poznati aktualne informacije o glasbenem šolstvu in glasbenih poklicih (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2004).

V prenovljenem učnem načrtu so zapisani še cilji, ki predpostavljajo »/.../ usmerjanje v ustvarjalno uporabo glasbenega znanja v šolskem in zunajšolskem udejstvovanju; ozaveščanje pomena glasbenega delovanja in razvoja z vidika trajnostnega razvoja; spoznavanje učinka in uporabnost dejavnosti kot sprostitvenih tehnik za telo in duha (glasbena terapija) in razvijanje čustvene inteligence kot temeljnega pogoja za učenje ter čustveno-socialno zrelost otrok« (Učni načrt za glasbeno umetnost, 2011, str. 5).

Pri načrtovanju glasbene vzgoje moramo cilje načrtovati skladno s temeljnimi dejavniki glasbene kulture in jih uresničevati na podlagi glasbenih dejavnosti.

Spodnja slika prikazuje strukturo načrta glasbene vzgoje in predstavi temeljne dejavnike glasbene vzgoje ter nekatera razmerja in značilnosti glasbenih dejavnosti.



Slika 8: Izvor in pojmovanje strukture načrta glasbene vzgoje (Oblak, 1992, v Denac, 2010)

5.2 CILJI, METODE IN VSEBINE POUČEVANJA

Operativni oziroma konkretni cilji so v učnem načrtu (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2004) opredeljeni znotraj treh glasbenih dejavnosti: poslušanja, izvajanja in ustvarjanja, ki se med seboj prepletajo. Njihov skupen dosežek se izraža v razvoju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, kar je v prenovljenem Učnem načrtu za glasbeno umetnost (2011) opredeljeno s terminom glasbeni jezik.

Poslušanje glasbe

Na poslušanje glasbe poleg zdravega delovanja slušnih organov vplivajo njeno razumevanje posredovane izbrane glasbene vsebine, poslušalsko okolje, pripravljenost in voljnost za poslušanje (Ajtnik, 2001). Poslušanje kot poustvarjalni proces v notranji predstavi vključuje razvijanje doživljanja glasbe in zavestno zaznavanje njenih značilnosti, s čimer prispevamo k ozaveščanju poslušalca, spodbujanju vrednotenja glasbenih del in izražanju doživetij. Poslušanja torej ne prepuščamo samodejnosti, saj dejavnost zahteva premišljen postopek motivacije, poteka poslušanja in povratnih informacij. Osrednji namen glasbenega pouka v splošnem šolstvu je aktivno, doživljajsko-analitično poslušanje različne glasbe (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2004). Motivacijo za poslušanje lahko načrtujemo v okviru izvajanja različnih delov skladbe, pogovora o zgodovini nastanka skladbe, njeni morebitni programski naravnosti itn. Med poslušanjem se lahko učenci osredinijo na notni zapis, sami zapišejo potek glasbe, nakažejo zapis z ustvarjalnim gibom itn. (Učni načrt za glasbeno umetnost, 2011).

V okviru dejavnosti poslušanja glasbe so v Učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2004) v devetem razredu²⁶ osnovne šole podani naslednji cilji:

- doživljajsko in analitično poslušajo skladbe iz svetovne in slovenske glasbene zgodovine 20. stoletja;
- vrednotijo različne glasbene zvrsti, žanre, vsebine in izvedbe;
- poznajo možnost poslušanja glasbe na prireditvah in prek medijev;
- poznajo nekaj ustvarjalcev in poustvarjalcev posameznih slogov iz slovenske in svetovne glasbene zakladnice;
- poznajo glasbo kot sestavino drugih umetnosti in področij (prav tam).

²⁶ Zaradi namena in vzorca raziskave se pregled vseh operativnih ciljev nanaša samo na deveti razred osnovne šole.

Pri dejavnosti poslušanja lahko uporabimo naslednje glasbene metode:

- doživljajsko poslušanje;
- analitično poslušanje: »prepoznavanje izvajalskih in izraznih sredstev; ritmična analiza (prepoznavanje in poimenovanje tonskih trajanj, prenos ritma besedila v ritmične zloge/v igran ritem; melodična analiza (prepoznavanje in poimenovanje tonskih višin, melodične uganke); oblikovna analiza (prepoznavanje in poimenovanje glasbenih oblikovnih delov)« (Sicherl - Kafol, 2001, str. 125).

Izvajanje glasbe

Izvajanje oziroma reprodukcija se odraža v lastni aktivnosti učencev in vključuje tri področja: petje, igranje na glasbila in ritmično izreko.

Pri petju učenci razvijajo temeljne glasbene sposobnosti (ritmični in melodični posluš), poglobljajo doživljanje glasbenih vsebin ter si razvijajo smisel za estetsko oblikovanje in interpretacijo. Pri izbiri gradiva upoštevamo umetniško vrednost in raznovrstnost, ki ponuja različne ritmične, melodične, harmonske, stilne in druge glasbene značilnosti (Učni načrt za glasbeno umetnost, 2011). Z igranjem na glasbila si učenci poleg poglobljanja doživljanja in razvijanja estetskega čuta za oblikovanje glasbenih vsebin razvijajo tudi glasbene sposobnosti in izvajalske spretnosti.

V okviru vzgojno-izobraževalnega procesa učenci izvajajo enoglasne, dvoglasne in večglasne spremljave k petju, dopolnjujejo glasbene vsebine in igrajo samostojne instrumentalne skladbe (Učni načrt za glasbeno umetnost, 2011).

Učenci lahko pojejo in izvajajo tudi dele oziroma priredbe znanih skladb, kar načrtujemo v okviru motivacije za poslušanje in vzdrževanje aktivnega odnosa do glasbe (prav tam).

Učni načrt za glasbeno vzgojo (2004) pri dejavnosti izvajanja v devetem razredu osnovne šole poudari naslednje operativne cilje:

- pojejo ljudske in umetne pesmi;
- zavedajo se slovenske pevske tradicije in njenega pomena za slovensko samobitnost;
- pevsko izvajajo ustrezne primere glasbe 20. stoletja;
- igrajo spremljave k pesmim in instrumentalne skladbe;
- ob plesni glasbi zaplešejo;
- razlikujejo ljudski, družabni in umetniški ples (prav tam).

Glasbene metode izvajanja razvrščamo na:

- ritmično izreko: demonstracija ritmične izreke; posnemanje ritmične izreke;
- petje: pevska demonstracija; petje s posnemanjem, petje s pripevanjem; petje s solmizacijskimi zlogi;
- igranje na glasbila: demonstracija igranja na glasbila; posnemanje igranja na glasbila;
- gibalno/likovno izvajanje ob glasbi: demonstracija gibalnega/likovnega izvajanja ob glasbi; posnemanje gibalnega/likovnega izvajanja ob glasbi;
- delo z glasbenim zapisom: branje notnih simbolov, solmizacijskih zlogov, ritmičnih zlogov; narek: ritmični, melodični; zapis notnih simbolov, ritmičnih zlogov (Sicherl - Kafol, 2001).

Ustvarjanje

Ustvarjanje je ena izmed najaktivnejših oblik učenja. Razvijamo jo z ustvarjalnimi dejavnostmi v glasbi in ob glasbi (Oblak, 2004).

Ustvarjanje v glasbi vključuje ustvarjanje glasbenih vsebin (melodične, ritmične vsebine, ustvarjanje melodije na dani ritem, ustvarjanje ritma na dano melodijo, ustvarjanje melodije na dano besedilo) in poustvarjalne dejavnosti (interpretacija pevskih ali instrumentalnih glasbenih vsebin). Pri tem Oblak (2002) poudari, da ne ugotavljamo umetniške vrednosti končnega izdelka, ampak »/.../ vrednotimo nova glasbena znanja, izkušnje in glasbeni razvoj« (prav tam, str. 7).

Ustvarjanje ob glasbi pa uresničuje ustvarjalno izražanje glasbe skozi druge umetnostne zvrsti, kot so: besedno, likovno in gibalno-plesno izražanje.

Učni načrt za glasbeno vzgojo (2004) pri dejavnosti ustvarjanja za deveti razred osnovne šole poudari naslednje operativne cilje:

- doživljajsko in s sredstvi estetskega oblikovanja poustvarjajo glasbene vsebine;
- besedno likovno ali gibalno-plesno izrazijo svoja glasbena doživetja in zvočne predstave;
- oblikujejo spremljave;
- improvizirajo na glasbene vsebine;
- zvočno eksperimentirajo (prav tam).

Pri uresničevanju dejavnosti ustvarjanja v glasbi in ob njej lahko uporabimo naslednje glasbene metode:

- estetsko oblikovanje glasbenih vsebin: poustvarjalno petje; poustvarjalno igranje instrumentalnih vsebin;
- ustvarjanje glasbenih vsebin: ritmično/melodično dopolnjevanje; ritmična/melodična vprašanja in odgovori; izmišljanje melodije na dano besedilo; izmišljanje besedila na dano melodijo; izmišljanje besedila in melodije; izmišljanje instrumentalnih vsebin; izmišljanje ritmičnih besedil; ritmizacija besedila (Sicherl - Kafol, 2001).

Kot sinteza vseh dejavnosti se v okviru operativnih ciljev poudari tudi povezovanje raznolikih glasbenih dejavnosti v vsebinsko zaokrožene glasbene projekte.

V prenovljenih učnih načrtih (Učni načrt za glasbeno umetnost, 2011) so operativni cilji razdeljeni na obvezne in izbirne (dodatna poglobljena znanja, ki se obravnavajo po presoji učitelja glede na zmožnosti in interese učencev) v prvem in drugem izobraževalnem obdobju.

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju so vsi zapisani cilji obvezni. V nadaljevanju poudarjamo ključne dopolnitve operativnih ciljev glede na Učni načrt za glasbeno vzgojo (2004), ki jih povzemamo v okviru posameznih glasbenih dejavnosti:

- poslušanje: učenci poglobljajo estetsko občutljivost in odnos do zvočnega okolja; poglobljajo razumevanje elementov glasbenega oblikovanja;
- izvajanje: učenci vrednotijo svoje delo in delo sošolcev; pri izvajanju glasbe upoštevajo elemente interpretacije; poglobljajo pojme o glasbenih oblikah, zasedbah, žanrih in o zvrsteh;
- ustvarjanje: učenci izkazujejo osebno angažiranost, zanimanje in motiviranost za glasbo ter glasbeno izražanje; ustvarjajo pevske in instrumentalne glasbene vsebine (Učni načrt za glasbeno umetnost, 2011).

Razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj

Področje se uresničuje na podlagi rezultatov dejavnosti poslušanja, izvajanja in ustvarjanja ter pomeni pregled dosežkov in možnosti za njihovo izboljšanje in dopolnjevanje.

Z glasbenimi dejavnostmi tako vplivamo na razvoj ritmičnega, melodičnega in harmoničnega posluha, tehnike izvajanja (dihanje, artikulacija, rokovanje z glasbili ...), elemente interpretacije (dinamika, tempo ...) in znanja o glasbi (zgodovinske informacije, glasbena teorija, pojmi ...).

Glasbene sposobnosti se razvijejo na podlagi psihofizičnih zasnov in z izvajanjem glasbenih dejavnosti v spodbudnem okolju. Glasbeni razvoj vključuje elementarne glasbene sposobnosti (melodični in ritmični posluh) in razvoj sposobnosti višjega reda (harmonični posluh, analitično poslušanje ter sposobnost estetskega oblikovanja in vrednotenja) (Denac, 2010). V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju se glasbene sposobnosti odražajo v osnovni orientaciji in prepoznavanju pravih odnosov med tonskimi višinami.

»Glasbeni posluš, izkušnje v pozorni zaznavi, glasbeni spomin, poudarjena doživljajskost in kritičnost postopoma razvijajo estetsko občutljivost, ki se kaže v sposobnosti opazovanja, presoje, oblikovanja in vrednotenja. Tretje triletnje pri tem razvojno sovпада z obdobji in značilnostmi mladostnikovega zorenja« (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2004 str. 35).

Glasbene spretnosti vključujejo razvoj izvajalske tehnike igranja na glasbila in razvoj oblikovanja pevskega glasu. Kakovostnejšo izvajanje tako lahko razvijamo na podlagi upevalnih vaj (vaje za pevsko dihanje, telesno sproščanje, za pevsko izreko itn.) in vaj za pravilno držo glasbil, pravilni način izvabljanja tonov itn.

Razvoj pevskih spretnosti v tretjem triletju lahko ovira mutacija pri dečkih, ki jo moramo nadzorovati in pravilno usmerjati v nov glasovni obseg, pri čemer individualiziramo izbor pesmi, način izvedbe ter dejavnost izvajanja uresničujemo tudi s pomočjo instrumentalne igre (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2004).

Učenci v devetem razredu glasbene spretnosti razvijajo tako, da po svojih individualnih zmožnostih in interesih poglobljajo spretnosti petja, instrumentalne igre in gibalnega odzivanja v glasbi (prav tam).

Glasbeno znanje je v Učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2004) podano v obliki:

1) informativnega znanja na področju specialnodidaktičnih priporočil za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje, ki poudarjajo:

- neposredne glasbene izkušnje, sistematizirane in strnjene podatke, ki služijo osnovni orientaciji v glasbenih napovedih in udejstvovanju; poglobljanje zgodovinskega mišljenja z glasbenorazvojnimi dosežki, ki so odsev ustvarjalnosti in duhovne rasti človeštva, ustvarjanje glasbenih vrednot, ki so pomembne za slovensko samobitnost;

2) temeljnih standardov znanja po posameznih razredih, po katerih naj bi v devetem razredu učenci poznali:

- temeljne značilnosti razvoja glasbene umetnosti 20. stoletja in razsežnosti pojma sodobna glasba, nekaj glasbenih del skladateljev in poustvarjalcev 20. stoletja, pomen glasbenih vrednot za slovensko in občo kulturo človeštva;

3) temeljnih in minimalnih standardov znanja ob koncu posameznih triletij, po katerih učenci po tretjem triletju obvladajo:

- repertoar pesmi iz slovenske in tuje ljudske ter umetne glasbene zakladnice, obvladajo repertoar spremljav in skladb za Orffov instrumentarij, poznajo skladbe različnih oblik in vsebin za vokalne, instrumentalne in vokalno-instrumentalne zasedbe, poznajo temeljne značilnosti glasbenega razvoja ter glasbeno sedanost v svetovnem in slovenskem prostoru, poimenujejo stilna obdobja, poznajo nekaj del domačih in tujih ustvarjalcev posameznih obdobj ter sodobne poustvarjalce, poznajo različne glasbene zvrsti in žanre (ljudsko, umetno, glasbeno-gledališko, filmsko, plesno, džez, popularno glasbo), poznajo imena glasbenih oblik ter razlikujejo absolutno in programsko glasbo.

V prenovljenem Učnem načrtu za glasbeno umetnost (2011) je v okviru razumevanja in uporabe glasbenega jezika v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju poleg glasbene komunikacije, aktivnega oblikovanja glasbenih predstav, sledenja notnemu zapisu, spoznavanja značilnosti in zakonitosti glasbene umetnosti poudarjena potreba po razvijanju estetske občutljivosti, vrednotenju glasbenih del, oblikovanje odnosa do glasbene dediščine in sodobne glasbene ustvarjalnosti.

Vsebine poučevanja

Vsebino kot pomembno sestavino načrtovanja glasbene vzgoje moramo po načelih procesnorazvojne in učnocijne strategije izbrati, šele ko imamo jasno zastavljene cilje.

Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa se moramo zavedati splošnih meril izbora vsebin ter biti pozorni na njihovo pomembnost in aktualnost, zanimivost, zgodovinsko in kulturno vrednost, reprezentativnost in visoko vzgojno-izobraževalno vrednost. Nadalje morajo biti vsebine vredne ohranitve in prenosa iz generacije v generacijo, pospeševati samostojnost, omogočati razvijanje ustvarjalnosti, pospeševati zahtevnejše kognitivne strukture, razvijati kritične sposobnosti, omogočati svobodni prostor za individualno ravnanje ter posredovati socialne, doživljajske, stvarne in delovne izkušnje ter učne tehnike (Becker, 1984, v Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003).

V okviru izbora specifičnih, torej glasbenih vsebin pa moramo biti pozorni na vključevanje umetniško vrednih glasbenih del in raznolikih glasbenih vsebin, pri čemer je bistveno upoštevanje splošnega in glasbenega razvoja učencev, značilnosti okolja, v katerem učenci živijo, in njihovega interesa (Denac, 2010).

V procesu glasbene vzgoje mora tako učitelj izbirati »/.../ vokalne, instrumentalne in vokalno-instrumentalne skladbe iz različnih obdobj, oblik, žanrov, zvrsti in zasedb ... V ospredju je spoznavanje glasbene literature, iz katere izpeljujemo temeljne informacije o značilnostih, zakonitostih in o vlogi glasbe v zgodovinskem času in kulturnem prostoru« (Učni načrt za glasbeno umetnost, 2011, str. 23). Pri tem moramo biti pozorni na zastopanost umetne in tudi ljudske glasbe.

Predlagane vsebine so v učnem načrtu razdeljene na 1) tematskoinformativne – impresionizem; ekspresionizem, neoslogi; znani ustvarjalci obdobj; slovenska glasba v času 2. svetovne vojne; posebna tonska zaporedja; elektronski zvoki; novi načini igranja – zvočne barve; džez; popularna in zabavna glasba; sodobnost – glasba različnih časov, okolij, zvrsti, žanrov; pomen in kritična raba sodobnih medijev; obiskovanje glasbenih prireditev; urejanje zvočne zbirke; obisk skladatelja ali poustvarjalca; 2) glasbenoumetniške, kjer so predlagani glasbeni primeri: npr. Debussy – Morje, Škerjanc – Iz suite za orkester, Freedman – Knight: Rock around the clock itn. (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2004).

V prenovljenih učnih načrtih so predlagane le tematskoinformativne vsebine, ki se bistveno ne razlikujejo, so pa na nekaterih mestih v obliki pojmov natančneje izražene, npr. zvočni grozd, atonalna glasba, avantgarda.

5.3 PREVERJANJE IN OCENJEVANJE

Dosežke glasbene vzgoje učitelj ocenjuje s sprotnim preverjanjem razvoja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj posameznega učenca prek glasbenih dejavnosti izvajanja, aktivnega poslušanja in ustvarjalnosti (Učni načrt za glasbo, 2004).

Z vrednotenjem doseganja ciljev, standardov glasbenih dejavnosti in razumevanja ter z uporabo glasbenih pojmov učencu nudimo kakovostno povratno informacijo, v kateri se seznanimo z dozdajšnjim znanjem in ima možnost oceniti ter popraviti lastne pomanjkljivosti.

Pri predmetu glasbene vzgoje lahko uporabimo naslednje oblike preverjanja in ocenjevanja: ustno preverjanje, ocenjevanje pisnih izdelkov, dnevnikov, poročil, ocenjevanje izvajanja (glasbene spretnosti, sposobnosti in znanja pri izvajanju, petju, igranju na glasbila, gibalnem in plesnem izražanju idr.), procesa ustvarjanja (kakovost sodelovanja, inovativna uporaba spretnosti, sposobnosti in znanj pri ustvarjanju, oblikovanju, dopolnjevanju glasbenih vsebin, spremljavah idr.), ocenjevanje izdelkov, glasbene mape (portfolia), lahko pa uporabimo tudi samoocenjevanje, kolegialno vrednotenje in skupinsko vrednotenje rezultatov (Učni načrt za glasbeno umetnost, 2011). Sicherl - Kafol, Holcar Brunauer in Kordeš (2014) pri tem poudarjajo potrebo po celostnem pristopu ocenjevanja, ki omogoča avtentične načine preverjanja in ocenjevanja. Pomeni, da dosežkov na področju glasbene vzgoje, ki vključuje dejavnosti, kot so: petje, igranje na glasbila, poslušanje in ustvarjanje, ne moremo ugotavljati samo na podlagi testov. Ocenjevanje mora biti usmerjeno v proces in vključevati »/.../ glasbene metode vrednotenja glasbenih dosežkov« (prav tam, str. 36). Pri tem je pomembno, da se tudi učenci vključujejo v proces »/.../ samopreverjanja, samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja, ki jih motivira za delo in opremi s spretnostmi in izkušnjami /.../« (prav tam, str. 39).

5.4 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE GLASBENE VZGOJE

Glasbene dejavnosti v procesu glasbene vzgoje omogočajo številne medpredmetne povezave na ravni vsebin, ciljev in procesov, pri čemer se v večji meri spodbujata ciljna in procesna naravnost povezav.

Pri tem Učni načrt za glasbeno vzgojo (2004) na podlagi specialnodidaktičnih priporočil za tretje triletje poudari le povezave v okviru dejavnosti in vsebin.

Z dejavnostjo petja lahko oblikujemo »/.../ zdrav glas in kakovost govora v slovenskem in tujih jezikih (zdravstvena vzgoja, slovenščina, tuji jezik); instrumentalna igra razvija spretnost in koordinacijo gibov; dejavnosti spodbujajo splošno naravnost v ustvarjalnost (besedno, likovno in gibalno-plesno); pozorna glasbena zaznava vpliva na splošno občutljivost za zvočno okolje in poslušanje (okoljska vzgoja, vsi predmeti)« (prav tam, str. 37).

Nadalje učni načrt opiše možnost medpredmetnih povezav na podlagi vsebin, in sicer: »besedila pesmi odkrivajo zakladnico domače in tuje, ljudske in umetne poezije; glasba je izraz različnih geografskih okolij; besedne in programske vsebine izhajajo iz književnosti, izražajo naravo, zgodovinske dogodke, življenjsko okolje, navade, običaje; razvoj glasbene umetnosti je povezan z zgodovino in z umetnostno zgodovino; glasba je značilen motiv v likovni umetnosti itd.« (prav tam, str. 37).

Kot je razvidno iz zapisa, so v učnem načrtu podane samo očitne in zelo široko zastavljene vsebinske povezave, ki nam pri sistematičnem načrtovanju medpredmetnih povezav ne zadostujejo. Pri tem prenovljeni Učni načrt za glasbeno umetnost (2011) poda natančnejši opis medpredmetnih povezav na ravni vsebin in pojmov ter na ravni procesov in ciljev učenja za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje.

Vsebinska in pojmovna raven s pomočjo različnih pojmov izrazi povezave glasbene vzgoje s slovenščino, z matematiko, naravoslovjem, s kemijo, fiziko, z biologijo, geografijo, zgodovino, likovno vzgojo, s športno vzgojo, z državljsko vzgojo, s tehniko in tehnologijo.

Pogledali si bomo izbrane primere zgodovine, likovne vzgoje in državljanske vzgoje:

- zgodovina: kulturna dediščina, šege, navade, zgodovinski čas in prostor, zgodovinski viri in dogodki, kulturni razvoj, kulturni spomeniki, zgodovinska obdobja, časovne enote (desetletje, stoletje, tisočletje), civilizacije, narodna zavest, ljudski godci, etnolog, ljudska kultura, arhiv idr.;
- likovna vzgoja: stilna obdobja, kulturni spomeniki, prostor, oblika, kontrast, enakost, barva, dinamika, zvok, gibanje, okrask, motiv, ubranost (harmonija), neskladje (disharmonija), komplementarnost, kompozicija, interval, ravnovesje, del celota, točka, črta, ritmično ponavljanje, nizek, visok, volumen idr.;
- državljanska vzgoja in etika: narodna pripadnost, nacionalna kultura in identiteta, medkulturnost, civilizacija, strpnost, odnosi, vrednote, medsebojna pomoč, množična kultura, potrošništvo, besedno in nebesedno sporazumevanje, komunikacija, materni jezik, medkulturno sporazumevanje, slog, stališče, mediji, medijski prostor, kultura mladih, subkultura, simboli, univerzalna kultura, kulturni pluralizem, kulturna dediščina, prazniki, verstva idr. (Učni načrt za glasbeno umetnost, 2011).

Prenovljeni Učni načrt za glasbeno umetnost (2011) poleg vsebin predlaga tudi medpredmetno povezovanje na ravni procesov in ciljev učenja. Povezave so zapisane na podlagi procesnih terminov za:

- prevladujoče kognitivno področje razvoja – poimenovanje, prepoznavanje, primerjanje, ponazarjanje, razlikovanje, razvrščanje, urejanje, povezovanje, uporabljanje, analiziranje, sintetiziranje, konkretiziranje, vrednotenje, samostojno učenje, metakognicija (učenje učenja, samoevalvacija, samorefleksija idr.), problemsko in ustvarjalno mišljenje idr.;
- prevladujoče afektivno področje razvoja – sprejemanje, opazovanje, sodelovanje, upoštevanje, udeleževanje, zagovarjanje, zavzemanje, primerjanje, opredeljevanje, usklajevanje, medosebno komuniciranje, pozorno poslušanje, sodelovalno učenje, samozaupanje, pozornost, vrednotenje, samoiniciativnost, samospoštovanje idr.;
- prevladujoče psihomotorično področje razvoja – zavedanje telesa, gibalna sproščenost, orientacija v prostoru, gibalne sposobnosti (koordinacija, ravnotežje, moč, gibljivost), gibalna komunikacija, ustvarjanje, izraznost, občutljivost, groba in fina motorika, nebesedna komunikacija idr. (prav tam).

Pri tem Sicherl - Kafol (2001) poudari, da pri načrtovanju glasbene vzgoje izhajamo iz glasbenoprocenih ciljev izvajanja (doživetje in estetsko poustvarjanje vsebin), poslušanja (pozorno poslušanje in estetsko vrednotenje ter izražanje predstav) in ustvarjanja (izmišljanje in estetsko oblikovanje glasbenih vsebin ter komunikacijo, glasbenega, likovnega, gibnega in besednega izražanja) kot »/.../ avtonomnega področja, v katero so kot notranja vrednota včlenjeni procesni cilji celostnega pouka« na kognitivnem, afektivnem in na psihomotoričnem področju razvoja (prav tam, str. 71).

Na katere načine učitelji v povprečni osnovni šoli povezujejo umetnostno vzgojo z drugimi predmeti, pa je zanimalo L. Bresler (1995). Prepoznala je štiri temeljne sloge povezovanja, in sicer:

- podrejeni slog (angl. »subservient style«) – umetnost je uporabljena kot »začimba« za druge predmete. Vključuje dejavnosti, kot so petje pesmi na teme iz drugih disciplin. Slog v glavnem razvija nižjo stopnjo kognitivnega razvoja in ne razvija estetske ozaveščenosti, kritičnega mišljenja ali specifičnih umetniških spretnosti;
- enakovreden slog (angl. »co-equal style«). Čeprav enakovreden kognitivni slog velja za najprimernejšega, ga učitelji v praksi najmanj uporabljajo. Za izvedbo je potrebnega veliko napora, saj zahteva specifična znanja oziroma spretnosti disciplin. Učitelji se zanj odločijo, če imajo sami obsežne izkušnje na področju umetnosti, lahko pa se posvetujejo oziroma sodelujejo z učiteljem z umetnostnega področja. Avtorica poda primer, pri katerem učitelj vključi študij o skladatelju, umetnostnem obdobju, v katerem je ustvarjal, in njegova dela, v uro družboslovja. Družbene dogodke tako postavi v zgodovinski okvir, učenci pa aktivno preučujejo kompozicijo in odkrivajo tedanje vrednote in smernice;
- afektiven slog (»affective style«). Sestavljata ga dve podkategoriji: sprememba razpoloženja in ustvarjalnost. Funkcijo spreminjanja razpoloženja se pogosto izraža skozi dejavnost poslušanja glasbe, z namenom sprostitve in večje osredinjenosti na drugo delo (npr. poslušanje glasbe ob reševanju matematičnih nalog). Pri večini dejavnosti, ki spreminjajo razpoloženje, morajo biti učenci le dovzetni in ne aktivni. Druga podkategorija (ustvarjalnost), v nasprotju s prvo omogoča aktivni ustvarjalni proces, pri katerem učenci umetnost dojemajo kot orodje za lastno izražanje;
- slog družbene integracije (»the social integration style«). Umetnost ima družbeno funkcijo, pri kateri se izvajajo nastopi učencev v razvedrilne namene (Bresler, 1995, str. 34–37).

Skladno s tematiko raziskave, v kateri je poudarjeno medpredmetno povezovanje glasbene vzgoje in zgodovine, v nadaljevanju podajamo vsebine, ki se nanašajo na načrtovanje in izvajanje zgodovine v osnovni šoli.

6 NAČRTOVANJE ZGODOVINE V OSNOVNI ŠOLI

Pouk zgodovine mora biti načrtovan skladno s procesnorazvojno in učnociljno strategijo načrtovanja. Pri tem je treba upoštevati antropološki model pouka²⁷, ki zagovarja primerjalno obravnavo narodne in svetovne zgodovine oziroma zgodovine človeške civilizacije na področjih gospodarskega delovanja, organizacije različnih družb skozi zgodovino, političnega organiziranja in delovanja ter kulturno-umetniškega in duhovnega ustvarjanja in delovanja (Brodnik, 2013). S pomočjo pridobivanja, spoznavanja, izgrajevanja, razširjanja, vživljanja in poglobljanja znanja o zgodovinskih dogodkih, pojavih in o procesih učenci razvijajo samostojen in kritičen pogled na sedanost.

V preteklosti so učitelji zgodovino velikokrat izkoristili za prenašanje različnih ideoloških vidikov. Kljub temu, pravi Leeuw - Roord (2007), se zgodovina ne sme odreči ukvarjanju s temeljnimi človeškimi stališči in z vrednotami, saj mora poučevanje zgodovine poleg pozitivnih tem (strpnost, svoboda, pogum, enake možnosti) vključevati tudi »/.../ refleksijo in celo zavračanje negativnih konceptov, kot so: stereotipiziranje, predsodki, pristranskost, ksenofobija, rasizem, nasilje in sovraštvo« (prav tam, str. 13).

6.1 SPLOŠNI CILJI

Učni načrt za zgodovino (2003) poda *splošne cilje* predmeta, v okviru katerih učenci:

- spoznavajo najpomembnejše dogodke iz obče in nacionalne zgodovine;
- ob spoznavanju slovenske zgodovine razvijajo zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti;

²⁷ Antropološki model je utemeljil Grafenauer (1978); uveljavljen je bil z učnim načrtom za osnovno šolo leta 1994.

- seznanjajo se z življenjem, delom in z miselnostjo ljudi v posameznih zgodovinskih obdobjih ter z vzroki za njihovo spreminjanje;
- spoznavajo in razvijajo razumevanje in spoštovanje različnih kultur, ver, ras in skupnosti;
- pridobivajo vedenje o kulturni dediščini v splošnem in nacionalnem okviru ter dojemljivost za evropske kulturne in civilizacijske življenjske vrednote ter se s primeri iz krajevne zgodovine ozaveščajo o pomenu ohranjanja slovenskih kulturnih tradicij;
- razvijajo zgodovinsko mišljenje kot sredstvo razumevanja sodobnega sveta, pridobivajo sposobnost zgodovinskih, prostorskih in časovnih predstav ter se učijo pravilne rabe osnovne zgodovinske terminologije;
- seznanjajo se z vlogo virov in literature pri pojasnjevanju preteklosti in se usposabljujejo za preprosto uporabo zgodovinskih kart, slikovnega gradiva in besedil ter razvijajo sposobnost uporabe preprostih metod zgodovinskega preučevanja;
- v povezavi s šolsko knjižnico pridobivajo temeljna knjižnična informacijska znanja, potrebna pri iskanju zgodovinske in poljudno zgodovinske literature,
- spoznavajo pomen arhivov in muzejev;
- učijo se kritične presoje zgodovinskih dogajanj, raznovrstnih sporočil in aktualnih dogodkov;
- pridobivajo veščine ustnega, pisnega in ilustrativnega sporočanja zgodovinskih informacij;
- ob zgodovinskih primerih razvijajo dojemljivost za vrednote, pomembne za avtonomno skupinsko delo in življenje v pluralni ter demokratični družbi (strpnost, odprtost, miroljubnost, strpno poslušanje tujega in argumentiranje svojega mnenja, medsebojno sodelovanje, spoštovanje temeljnih človekovih pravic in dostojanstva);
- pridobivajo delovne navade: natančnost, sistematičnost, vztrajnost (prav tam).

Pomembna sprememba prenovljenega Učnega načrta za zgodovino (2011) je v uporabi glagolov pri zapisu splošnih ciljev. Poleg razvijanja, ki je uporabljeno tudi v starih učnih načrtih, prenovljeni poudarjajo izgrajevanje, razširjanje, poglobljanje, poudarjanje, ocenjevanje in obsojanje določenih dejanj, procesov, znanj itn.

Prav tako so dodani nekateri pomembni splošni cilji, v okviru katerih so učenci zmožni:

- razvijati zmožnosti oblikovanja samostojnih utemeljenih zaključkov, pogledov, mnenj in stališč, vživljanja v različne perspektive in snovanja izvirnih predlogov in rešitev;
- po svojih zmožnostih razvijati spretnost uporabe zgodovinskih virov informacij z uporabo informacijske tehnologije;
- razviti dovzetnost za različne poglede na zgodovino oziroma interpretacije zgodovine ter razumeti, zakaj se pojavijo;
- razviti sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja ter svoje poglede na zgodovino;
- poudariti pomen pozitivnih kulturnih vplivov znotraj slovenskega naroda in s soslednjimi narodi;
- razvijati enakopraven odnos do ljudi s posebnimi potrebami;
- obsoditi zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic;
- obsoditi politične sisteme, ki ne spoštujejo človekovih pravic;
- pripravljati se na samostojno in odgovorno ravnanje v življenju kot posamezniki ter kot člani lokalne skupnosti in družbe (prav tam).

6.2 CILJI, METODE IN VSEBINE POUČEVANJA

Ob upoštevanju splošnih ciljev moramo pri načrtovanju pouka zgodovine slediti tudi operativnim ciljem²⁸, ki jih Učni načrt za zgodovino (2003) poudari v okviru vsebinskih sklopov: prva svetovna vojna, Slovenci v prvi svetovni vojni, svet med svetovnima vojnama, Slovenci med svetovnima vojnama, druga svetovna vojna, Slovenci v času druge svetovne vojne, svet po drugi svetovni vojni, Slovenci po drugi svetovni vojni.

V prenovljenih učnih načrtih so splošni in operativni cilji z nadgrajenim učnociljnim pristopom razdeljeni v tri sklope: 1) cilji, ki vključujejo deklarativno (vsebinsko) znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov; 2) cilji, ki vključujejo proceduralno znanje, ki se nanaša na razvijanje spretnosti, veščin in zmožnosti dela z zgodovinskimi viri, na komunikacijske ter socialne spretnosti, veščine in zmožnosti;

²⁸ Zaradi namena in vzorca raziskave se pregled vseh operativnih ciljev nanaša na deveti razred osnovne šole. V celoti jih opredeljujemo v Prilogi 14.

3) cilji z odnosnim znanjem, ki se nanaša na odnose, naravnost, ravnanja in stališča (Brodnik, 2013a); hkrati so zastavljeni manj podrobno kot v prejšnjih učnih načrtih.

Novost so prav tako izbirne vsebine, pri čemer so v devetem razredu trije vsebinski sklopi obvezni: politične značilnosti 20. stoletja, gospodarske spremembe v 20. in 21. stoletju, Slovenci v 20. in 21. Stoletju, trije pa izbirni: od telegrafa do svetovnega spleta, spreminjanje vsakdanjika v 20. stoletju ter vojne v 20. in 21. stoletju. Teme izbira učitelj skupaj z učenci glede na njihovo zanimanje in na podlagi lastne strokovne presoje. Poleg obveznih tem se mora v devetem razredu obravnavati vsaj ena izbirna tema (Učni načrt za zgodovino, 2011).

Metode poučevanja

Pri uresničevanju splošnih in operativnih ciljev zgodovine moramo slediti sodobnim metodam pouka. Pomembno je, da se učence ob pomoči učitelja vpeljuje v aktivno samostojno delo, tako da sami prihajajo do določenih spoznanj in znanj. Pri tem morajo metodične umeritve sodobnega pouka zgodovine temeljiti na didaktičnih strategijah, kot so: konstruktivistični pristop, multidisciplinarni in medpredmetni pristop, multiperspektivistični pristop, raziskovalno učenje, izkustveno učenje in hevristični pouk (Potočnik, 2009). Med nekatere sodobne učne metode, ki dopuščajo omenjene didaktične strategije, uvrščamo:

- metode dela z zgodovinskimi viri;
- metode zgodovinskega dela na terenu;
- metodi igre vlog in simulacije;
- metodo dela s komunikacijsko-informacijsko tehnologijo (prav tam).

Metode dela z zgodovinskimi viri

Zgodovinski viri so vsa besedila, predmeti, dejstva, iz katerih je mogoče pridobiti spoznanja iz preteklosti. Grafenauer (1980) pri splošni prvi delitvi zgodovinskih virov izhaja iz razmerja vira do dogodka ali stanja, o katerem priča, in jih glede na omenjena merila razdeli na vire »prve roke« in vire »druge roke«. Pri prvih je mogoče ugotoviti neposreden stik avtorja z dogodki ali s stanji, ki jih opisuje (dnevniki, pisma, računi, listine ...), pri drugih pa takšen neposredni stik ne obstaja. Med dogodki in avtorjem je tako eden ali več posredovalcev.

Druga delitev virov izhaja iz razmerja zgodovinarja do njih, in sicer so to primarni viri, ki izvirajo od očitca ali pa se opirajo na priče, ki jih ne poznamo več, in sekundarni viri, ki so še ohranjeni in dostopni. Grafenauer (1980) poudari, da se morajo za spoznavanje preteklosti uporabljati le primarni viri, ki imajo edini dokazno moč.

Tretja delitev virov izhaja iz njihove lastne narave oziroma po njihovem notranjem razmerju do dogodkov. To so poročila (ustna izročila: miti, pripovedi, zgodovinske pesmi; pisani literarni viri: kronike, avtobiografije; publicistični viri: letaki, javna pisma, častniki; sestavni deli aktov: diplomatska poročila, sodnikovo utemeljevanje sodbe), ki imajo namen podati neko podobo o preteklih dogodkih in preostanki (stvarni: stavbe, umetnine, orožje, obleke; abstraktni: ustanove, jezikovne oblike; pisani zgodovinski viri: zakoni, pogodbi, listine), ki so vsi pisni in materialni viri, ki niso imeli nobenega poročevalskega namena, ampak so nastali kot neposreden sestavni del zgodovinskega stanja (prav tam).

Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa moramo biti pozorni na objektivnost vira, procesnorazvojno in učinkljivo naravnost vira, ustreznost virov razvojni stopnji in individualni posebnosti učencev, razpoložljivost raznovrstnih virov (besedila, slikovno gradivo, karte, preglednice, zgodovinski filmi itn.) ter na estetsko in doživljajsko vrednost vira (Karba, 2005).

Zgodovinske vire je pri pouku mogoče uporabiti v okviru naslednjih metod:

- *ilustrativna metoda* služi za ponazoritev in popestritev (slikovna in besedna demonstracija) Brodnik (2013b);
- pri *dokazovalni metodi* zgodovinski viri služijo kot vir informacij, kjer učenci poiščejo dejstva, različne informacije in dokaze, na podlagi katerih oblikujejo sklepe, predstavijo mnenja, napišejo poročilo, opišejo podobnosti in. (prav tam);
- *analitično-sintetična metoda* se lahko uresničuje na treh stopnjah – učenci primerjajo zgodovinske vire, ki poročajo o istem dogodku različno; učenci analizirajo vire in njihovo vsebino primerjajo z opisanim dogodkom v zgodovinski literaturi; analizirajo več virov, ki poročajo o različnih stopnjah nekega dogajanja ali različnih pogledih na določen problem (Potočnik, 2009).

Predvsem dokazovalna in analitično-sintetična metoda dopuščata možnosti raziskovalnega učenja, multiperspektivističnega pristopa, konstruktivistične naravnosti pouka in uvajanje hevrstičnega pouka.

Zadnji kot sodobna metodična usmeritev temelji na aktivnih metodah dela, s katerimi učenci sami pridejo do sklepov in spoznanj pod mentorstvom učitelja; resnica jim torej ni podana, poiskati in raziskati jo morajo sami (Karba, 2005).

Stopnja pomoči, ki jo učitelj nudi učencu, pa je odvisna od več dejavnikov, pri čemer Karba (2001) poudari razvojno stopnjo učencev ter primernost virov in literature.

Metode zgodovinskega terenskega dela

Terensko delo se uvršča k načinom dela zunaj učilnice, kjer je pouk po navadi izveden v okviru ekskurzij, lahko pa se uporablja tudi v razredu, še posebej kot delo s primarnimi viri.

Trškan (2006) opredeli glavne metode dela, ki jih povzema po metodah, uporabljenih v Veliki Britaniji:

- *Metoda opazovanja*, katere namen je, da učenci razumejo kraj oziroma prostor, v katerem se nahajajo. Pomembno je kaj vidijo, slišijo in občutijo. Predmet opazovanja mora biti jasno in natančno določen. Učenci morajo sistematično opazovati in si zapisovati, risati, fotografirati, snemati prostor oziroma objekt. Objekti opazovanja so lahko npr. kulturnozgodovinski spomeniki, verski objekti, industrijski objekti, stanovanjski objekti itn.
- *Metoda odkrivanja* poudarja, kaj učenci vidijo in kaj jim to pove. Velikokrat gre za odkrivanje preteklosti določenih stavb ali predmetov, kjer učenci odgovarjajo na vprašanja, kot so: koliko je stavba stara, ali se je spremenila od takrat, ko je nastala, zakaj je bila zgrajena, zakaj se ohranila, kdo je uporabljal ta prostor itn. Metoda odkrivanja pogosto tako vključuje tudi merjenje (npr. višina vrat, zidu itn.) in tudi druge metode terenskega dela, ki izhajajo iz geografije in sociologije, kot so: intervjuji, ankete, kartiranje (preučevanje topografskih kart domačega kraja, vrisovanje podatkov v legendo ...) itn.
- Pri *metodi postavljanja hipotez oziroma domnevanja* učenci iz pridobljenih informacij sklepajo in postavijo hipoteze, npr. kateri prostor v stavbi je bil najbolj hrupen, iz dokazov (umetniških slik, fotografij, knjig ...) sklepajo, za kaj so uporabljali sobe, kako so preživljali prosti čas itn. Nato lahko na podlagi dodatnih dokazov zavrnejo ali potrdijo svoje sklepe. Delo se lahko nadaljuje v učilnici, v kateri predstavijo svoje izsledke (prav tam).

Metodi igre vlog in simulacije

Uvrščamo ju med osrednje metode izkustvenega učenja. Mejo med njima je težko določiti, pri čemer Marentič Požarnik (1987) poda opredelitev, da je simulacija širši pojem, obsega pa predstavitev izsekov, izkušenj oziroma resničnosti v poenostavljeni umetni situaciji. Metoda vključuje vrsto aktivnosti (npr. okrogla miza), pri katerih učenci igrajo različne situacije in vloge z namenom raziskovanja mentalnih in doživljajskih možnosti (Rupnik Vec, 2003).

Igre vlog in simulacije so raznovrstne, na primer: igrana – domišljajska; programirana – improvizirana; posameznik – več igralcev; igralec igra sebe – igralec igra nekoga drugega; igra sebe v znanih okoliščinah – igra sebe v neznanih okoliščinah; različna pripravljenost igralcev (obveščeni vnaprej o vsem, delno obveščeni ali popolnoma neobveščeni); prevzamejo identiteto – ne prevzamejo identitete itn. (Yardley - Matwiejczuk, 1997, v Rupnik Vec, 2003). Pri igri vlog učenec prevzame drugo identiteto, pri simulaciji pa pri igranju ohrani svojo lastno identiteto. Zgodovinsko temo, ki jo učenci obravnavajo prek igre in simulacije, lahko uporabimo kot motivacijo, utrjevanje pa lahko tudi za preverjanje in ocenjevanje.

Uporaba metod pri učencih spodbuja: predstavljalnost, komunikacijo, analiziranje dogajanja, ocenjevanje dogajanja, raziskovanje, življenje, argumentiranje, utemeljevanje, poglobljanje spretnosti in spretnost uporabe pridobljenega znanja v novih ali drugačnih okoliščinah. Prav tako razvija ustvarjalnost, domišljijo, kritičnost, strpnost do stališč in mnenj drugih (Brodnik, 2013).

Metoda dela s komunikacijsko-informacijsko tehnologijo

Temeljni cilj uporabe tehnologije pri pouku zgodovine je povečati interes in aktivnost učencev, pri čemer je pouk bolj dinamičen in pester. Gre za aktivno samostojno delo učencev, ki uporabljajo interakcijske zemljevide, slike, fotografije, animacije, kratke filme (Potočnik, 2009). Pri tem je pomembno učence opozarjati in hkrati razvijati kritičnost do zgodovinskih podatkov, ki so velikokrat napačno predstavljeni.

6.3 PREVERJANJE IN OCENJEVANJE

Pri preverjanju in ocenjevanju morajo biti učencem na podlagi temeljnih in minimalnih standardov znanj²⁹ jasno podana merila, ki se od njih zahtevajo. Poleg znanj, ki jih učenci pridobijo, je pomemben tudi razvoj sposobnosti in veščin, ki se prav tako vrednotijo.

Učni načrt za zgodovino (2003) poda naslednje elemente, na katere mora biti pozoren učitelj pri preverjanju in ocenjevanju učencev:

- sporočanje: učenci ustno, pisno in grafično podajajo pridobljeno znanje; razumejo smisel sporočila; razvijajo sposobnost/spretnost ločevanja bistvenih informacij od nebistvenih o določenem zgodovinskem dogodku ali dogajanju; v ustnem ali pisnem poročilu o zgodovinskem dogodku pravilno uporabijo temeljno terminologijo; iz različnih pripomočkov (zemljevid, besedilo, slika) zberejo informacije o določenem zgodovinskem dogajanju, jih povežejo v logično celoto in o njih ustno ali pisno poročajo; razvijajo dojemljivost za vrednote;
- sposobnost časovnih in prostorskih zgodovinskih predstav: učenci zberejo in uredijo podatke o določenem zgodovinskem obdobju ali dogodku v pravilnem časovnem zaporedju; poiščejo sočasne zgodovinske dogodke in pojave v določenem obdobju; se orientirajo na zgodovinskem zemljevidu; razberejo sporočilo, ki ga posreduje tematski zemljevid o dogajanjih in prostoru;
- zgodovinsko mišljenje: učenci razlikujejo vzroke in posledice zgodovinskih dogajanj; primerjajo pojave ali dogodke in zapišejo podrobnosti ter posebnosti; na temelju že pridobljenih zgodovinskih vedenj o določenih pojavih povejo svoje mnenje o pomenu konkretnega dogodka; razlikujejo sporočena zgodovinska dejstva od osebnih mnenj ali stališč (primeri) (prav tam).

V Učnem načrtu za zgodovino (2011) avtorji nadalje priporočajo, da je učitelj pri preverjanju in ocenjevanju pozoren na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov; analizo, sintezo in interpretacijo zgodovinskih virov in izdelovanje, pisanje in predstavlanje različnih izdelkov (referati, plakati, eseji idr.).

²⁹ Gl. Učni načrt za zgodovino (2003, str. 44–46) in Učni načrt za zgodovino (2011, str. 36–39).

6.4 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE ZGODOVINE

Zgodovina nudi veliko raznolikih priložnosti za povezovanje med predmeti, in sicer na ravni vsebin pa tudi na ravni procesov, konceptov, metod itn.

Med predmeti, ki se lahko povezujejo z zgodovino, učni načrt poudari slovenščino, šolsko knjižnico, glasbeno vzgojo, likovni in tehnični pouk ter zemljepis (geografija). Med naštetimi je glasbena vzgoja predstavljena najmanj podrobno, in sicer v okviru povezave obravnavanih učnih tem o življenjskem vsakdanjiku in kulturnih dosežkih v različnih zgodovinskih obdobjih (Učni načrt za zgodovino, 2003).

Prenovljeni Učni načrt za zgodovino (2011) v sklopu medpredmetnega povezovanja glasbeno vzgojo opredeli na isti način, pri čemer je dodan vidik glasbe kot zvočne kulise v določenem časovnem obdobju. Nadalje so dodani predmeti državljanska in domovinska vzgoja ter etika, matematika in naravoslovni predmeti ter kulturna vzgoja. Ta je predstavljena kot medpredmetna tema, ki bi jo bilo treba vključiti v cilje, vsebine in metode pri vseh predmetih. Učitelji naj tako spodbujajo učence h kritičnemu in k ustvarjalnemu odnosu do kulture, aktivnemu vključevanju v kulturne dejavnosti in medkulturnemu dialogu ter tako prispevajo k učenčevemu osebnostnemu in estetskemu razvoju, zmožnosti kulturnega izražanja in k oblikovanju čuta za etično, estetsko in duhovno dimenzijo.

Pri državljanski in domovinski vzgoji ter etiki je medpredmetnost poudarjena prek aktivnih metod (igra vlog) in posredovanja pomembnih vrednot z vidika vzgoje za demokratično državljanstvo. Likovna vzgoja pa se lahko povezuje z zgodovino s projekti, pri katerih se uresničuje skupno načrtovanje izdelkov, ki so vezani na zgodovino.

Možnosti medpredmetnega povezovanja znotraj predstavljenih predmetnih področij glasbene vzgoje in zgodovine z implementacijo ciljev kulturno-umetnostne vzgoje so podrobneje opisane v didaktičnih enotah glasbene vzgoje (priloga 9) in zgodovine (priloga 10).

EMPIRIČNI DEL

7 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

V okviru vzgojno-izobraževalnega procesa vključevanje medpredmetnega povezovanja v učni proces pomeni odmik od tradicionalno zastavljenega pouka. Različne raziskave kažejo, da medpredmetno povezovanje vpliva na razvijanje generičnih vsebin (Hodnik Čadež, 2007), taksonomsko višje učne cilje (Pavlič Škerjanc, 2010), večjo motivacijo, zanimanje do učnega procesa (Barab in Landa, 1997; Drake, 1998; Ross in Hogaboam - Gray, 1998; Bolak, Bialach in Dunphy, 2005); Sicherl - Kafol, 2007; Cheung, 2008; Michelsen in Sriraman, 2009; Serrano Pastor, 2013) in na boljši učni uspeh (Upitis, Smithrim, Patteson in Meban, 2001; Upitis in Smithrim, 2003; Bolak, Bialach in Dunphy, 2005; Bresler, 2010). Pozitivnih vidikov povezovanja se v zadnjih letih zavedamo tudi pri nas, saj je medpredmetnost v učnem procesu pogosto zastopana (Sardoč, 2004; Sicherl - Kafol, 2007). Raziskava v Štemberger (2007) kaže, da večina učiteljev³⁰ medpredmetne povezave uresničuje spontano, ko se za to pokaže možnost. T. Hodnik Čadež in T. Filipčič (2005) pa ugotavljata, da je razumevanje povezovanja pri učiteljih vprašljivo, če že ne skromno (Hodnik Čadež in Filipčič, 2005). Pri pregledu literature lahko nadalje ugotovimo, da so najpogostejše raziskave medpredmetnega povezovanja v osnovnošolskem izobraževanju opravljene na ravni prvega in drugega triletja (Krek, Hodnik Čadež, Vogrinc, Sicherl - Kafol, Devjak in Štemberger, 2007; Marjanovič Umek, Pečjak, Kranjc, Kordigel Aberšek, Saksida, Žakelj idr., 2011), učitelji pa v večini medpredmetno povezovanje uresničujejo v okviru projektov ali posameznih kroskurikularnih tem (Krek, Hodnik Čadež, Vogrinc idr., 2007; Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010). Medpredmetnega povezovanja torej učitelji najpogosteje ne načrtujejo, pri čemer sta vprašljivi ustreznost in kakovost izvedbe. Pomembna vidika zagotavljanja kakovosti sta namreč sistematično načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav, ki omogočata odmik od samo vsebinske k enakovredni zastopanosti procesne in ciljne razsežnosti povezovanja ob upoštevanju avtonomnosti posameznih predmetnih področij.

³⁰ Vzorec raziskave je bil namenski; sodelovalo je 250 vzgojiteljev/učiteljev, ki so bili vključeni v projekt »Partnerstvo fakultet in šol 2006 in 2007: Učitelj raziskovalec in medpredmetno povezovanje«.

Pri tem je pomembno, da se medpredmetno povezovanje ustrezno načrtuje in izvaja tudi v tretjem triletju osnovne šole, pri čemer se predmeti povezujejo tudi med rednim poukom in ne samo v okviru posameznih projektov.

Nadalje je za uspešnost medpredmetnega povezovanja treba upoštevati, da se predmeti med seboj povezujejo uravnoteženo in enakovredno. Snyder (1996) in Mills (2001) namreč opozarjata, da je glasbena vzgoja v okviru medpredmetnega povezovanja največkrat uporabljena samo za utrjevanje vsebin na drugih predmetnih področjih. Podobno L. Bresler (1995) ugotavlja najpogostejšo uporabo podrejenega sloga (angl. »subservient style«) povezovanja, pri katerem je umetnost le v službi drugih predmetov. Enostransko povezovanje umetnostnih predmetov z neumetnostnimi predmeti lahko zasledimo tudi v drugih raziskavah (Drake, 1998; Winner in Hetland, 2000; Črčinovič Rozman in Brumen, 2004; Bolak, Bialach in Dunphy, 2005; Trainin, Andrzejczak in Poldberg; 2005; Bresler, 2010; Serrano Pastor, 2013). Različni avtorji (Bresler, 1995; Cosenza, 2005; Suraco, 2006; Barry, 2008) pri tem poudarjajo pomen obojestranskega povezovanja, pri čemer mora umetnost zavzemati enakovrednem položaj v odnosu z drugimi disciplinami.

Eno izmed mogočih izhodišč za načrtovanje in izvajanje medpredmetnega povezovanja je kulturno-umetnostna vzgoja, katere bistvo se odraža prav v njeni interdisciplinarnosti. Kulturno-umetnostna vzgoja namreč omogoča razvijanje pomembnih vrednot, kot so: smisel za umetnost, kritično mišljenje in ustvarjalnost, ki danes postajajo vedno pomembnejše v smislu protiuteži materialno in tehnološko naravnane vsakdanu učencev. Ti so v prostem času prepuščeni potrošniški kulturi, katere del je tudi umetnost in s tem poslušanje glasbe, ki predstavlja najpogostejšo dejavnost v prostem času mladostnikov (Cremades, Lorenzo in Herrera, 2010; Lavrič idr., 2011). Zato je pomembno, da v vzgojno-izobraževalnem procesu učencem omogočimo ponotranjenje oziroma transfer kulturno-umetnostnih vrednot, ki bodo izzvale kritični pristop do izbire glasbe, ki jo učenci najraje poslušajo.

Vlogo in pomen vključevanja kulturno-umetnostne vzgoje v učni proces poudarjajo različni dokumenti in državne ustanove (Road Map for Arts Education, 2006; Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v izobraževanju, 2009; Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje, 2009; Nacionalni program za kulturo – NPK 2012–2015, 2011; Seoul Agenda: Goals for the Development on Arts Education, 2010), ki pa razen nekaterih izjem *Kulturno-umetnostna vzgoja – Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol* (Bucik, Požar Matijašič, Pirc, Barle Lakota in Markun Puhan, 2011) ponujajo predvsem teoretična izhodišča ter ne zagotavljajo praktičnih usmeritev in morebitnih primerov dobre prakse, ki bi spodbudili učitelje k uresničevanju kakovostne kulturno-umetnostne vzgoje znotraj celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Navedena problematika kaže na: neustrezno načrtovanje medpredmetnega povezovanja v vzgojno-izobraževalnem procesu; pomanjkanje primerov dobre prakse medpredmetnega povezovanja v tretjem triletju osnovne šole in izvajanja medpredmetnega povezovanja med rednim poukom; potrebo po enakovrednem medsebojnem povezovanju predmetov; pomanjkanje usmeritev za kakovostno izvajanje kulturno-umetnostne vzgoje.

V empiričnem delu doktorske disertacije bomo tako oblikovali in preverili učinkovitost eksperimentalnega programa, zasnovanega na pristopu medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine ter vgrajevanju ciljev kulturno-umetnostne vzgoje v učni proces.

7.1 NAMEN EMPIRIČNE RAZISKAVE

Namen empirične raziskave doktorske disertacije je:

- implementirati cilje kulturno-umetnostne vzgoje v načrtovani in izvedbeni kurikulum glasbene vzgoje in zgodovine v 9. razredu osnovne šole;
- oblikovati didaktične enote medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine na ravni procesov, učnih ciljev, metod, vsebin in dejavnosti;
- zasnovati eksperimentalni program poučevanja na temelju medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine;
- preveriti učinkovitost obstoječega in eksperimentalnega programa poučevanja z vidika: 1) interesa učencev do določenih glasbenih zvrsti; 2) pomembnosti izbranih izpolnitvenih vrednot (kultura, umetnost, ustvarjalnost, znanje); 3) priljubljenosti predmetov glasbene vzgoje in zgodovine; 4) stališč učencev do glasbene kulture (klasična glasba, glasbeni izvajalci, glasbena zvrst turbo folk, glasba in potrošništvo, glasbena izobrazba, klasična glasba 20. stoletja); 5) uspešnosti učencev pri preizkusu znanja glasbena vzgoja in zgodovina; 6) mnenj učencev eksperimentalne skupine o koristnosti medpredmetnega povezovanja in mnenj učencev o sodelovanju s skladateljico;
- ugotoviti stališča učencev, ki so vezana na splošni odnos do glasbe in opere;
- ugotoviti, kaj učencem predstavlja glasba, ki jo poslušajo, in kako opredeljujejo pojem kakovostna glasba;
- oblikovati smernice za kakovostno načrtovanje in izvajanje medpredmetnega pouka;
- oblikovati model za načrtovanje in izvajanje medpredmetnega pouka.

V nadaljevanju predstavljamo raziskovalne hipoteze na področju interesa učencev do določenih glasbenih zvrsti, pomembnosti izbranih izpolnitvenih vrednot, priljubljenosti predmetov glasbena vzgoja in zgodovina, stališč učencev do glasbene kulture, uspešnosti učencev na preizkusih znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine, mnenj učencev eksperimentalne skupine o medpredmetnem povezovanju in sodelovanju s skladateljico.

Nadalje raziskovalna vprašanja opredeljujemo na področjih nekaterih stališč učencev do glasbene kulture (trditve, vezane na splošen odnos do glasbe in opere), kjer za predpostavke ni bilo dovolj teoretičnih in izkustvenih podlag. Raziskovalna vprašanja smo oblikovali tudi na podlagi ugotavljanja mnenj učencev o kakovostni glasbi in tem, kaj jim predstavlja priljubljena glasba.

7.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

H 1: HIPOTEZE, POVEZANE Z INTERESOM UČENCEV DO DOLOČENIH GLASBENIH ZVRSTI

H 1.1: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo interesa do klasične glasbe.

H 1.2: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo interesa do glasbene zvrsti džez.

H 1.3: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo interesa do glasbene zvrsti turbo folk.

H 1.4: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo interesa do skladbe, ki jo uvrščamo v klasično glasbo.

H 1.5: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo interesa do skladbe, ki jo uvrščamo v glasbeno zvrst džez.

H 1.6: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo interesa do skladbe, ki jo uvrščamo v glasbeno zvrst turbo folk.

H 1.7: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS med eksperimentom samoiniciativno poslušali več klasičnih skladb 20. stoletja.

H 2: HIPOTEZE, POVEZANE S POMEMBOSTJO NEKATERIH IZPOLNITVENIH VREDNOT UČENCEV

H 2.1: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu kulturo kot vrednoto višje ocenili po pomembnosti.

H 2.2: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu umetnost kot vrednoto višje ocenili po pomembnosti.

H 2.3: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu ustvarjalnost kot vrednoto višje ocenili po pomembnosti.

H 2.4: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu znanje kot vrednoto višje ocenili po pomembnosti.

H 3: HIPOTEZE, POVEZANE S PRILJUBLJENOSTJO PREDMETOV GLASBENA VZGOJA IN ZGODOVINA

H 3.1: Predpostavljamo, da bo pri učencih ES glede na učence KS po končanem eksperimentu predmet glasbena vzgoja bolj priljubljen.

H 3.2: Predpostavljamo, da bo pri učencih ES glede na učence KS po končanem eksperimentu predmet zgodovina bolj priljubljen.

H 4: HIPOTEZE, POVEZANE S STALIŠČI UČENCEV DO KLASIČNE GLASBE

H 4.1: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da koncerte klasične glasbe obiskujejo premožnejši ljudje.

H 4.2: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da ljudje obiskujejo koncerte klasične glasbe zaradi prestiža.

H 4.3: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je vstopnica za klasični koncert predraga.

H 4.4: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je klasična glasba glasba starejših ljudi.

H 4.5: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da jih klasična glasba sprošča.

H 4.6: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da se sami ne bi odločili za ogled koncerta klasične glasbe.

H 5: HIPOTEZE, POVEZANE S STALIŠČI UČENCEV DO GLASBENIH IZVAJALCEV

H 5.1: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da naj bo glasbenik tisti, ki rad poje, pleše in je privlačen.

H 5.2: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da se pri izbiri priljubljene glasbe ozirajo tudi na zunanji videz izvajalca.

H 6: HIPOTEZE, POVEZANE S STALIŠČI UČENCEV DO GLASBENE ZVRSTI TURBO FOLK

H 6.1: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je turbo folk zanimivejši in zabavnejši od klasične glasbe.

H 6.2: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da se na zabavi najbolje prileže turbo folk.

H 7: HIPOTEZE, POVEZANE S STALIŠČI UČENCEV DO POTROŠNIŠTVA V GLASBI

H 7.1: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da glasbena industrija spodbuja množično potrošništvo.

H 7.2: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost.

H 8: HIPOTEZE, POVEZANE S STALIŠČI UČENCEV DO GLASBENE IZOBRAZBE

H 8.1: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da naj bo glasbenik glasbeno izobražen.

H 8.2: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe.

H 9: HIPOTEZE, POVEZANE S STALIŠČI UČENCEV DO KLASIČNE GLASBE 20. STOLETJA

H 9.1: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je klasično glasbo 20. stoletja težko razumeti.

H 9.2: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da jim je klasična glasba 20. stoletja všeč.

H 10: HIPOTEZE, POVEZANE Z USPEŠNOSTJO UČENCEV NA PREIZKUSIH ZNANJA IZ GLASBENE VZGOJE IN ZGODOVINE

H 10.1: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu na preizkusu znanja iz glasbene vzgoje uspešnejši.

H 10.2: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu na preizkusu znanja iz zgodovine uspešnejši.

H 10.3: Predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu uspešnejši pri opisovanju določenih medpredmetnih pojmov.

H 11: HIPOTEZI, POVEZANI Z MNENJEM UČENCEV EKSPERIMENTALNE SKUPINE O KORISTNOSTI MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA IN SODELOVANJU S SKLADATELJICO

H 11.1: Predpostavljamo, da bo večina učencev ES po končanem eksperimentu pozitivno ocenila koristnost medpredmetnega povezovanja.

H 11.2: Predpostavljamo, da bo večina učencev ES po končanem eksperimentu pozitivno ocenila sodelovanje s skladateljico.

7.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

1. Kakšno stopnjo soglašanja izražajo učenci kontrolne in eksperimentalne skupine s posameznimi trditvami, povezanimi s splošnim odnosom do glasbe?
2. Kakšno stopnjo soglašanja izražajo učenci kontrolne in eksperimentalne skupine s posameznimi trditvami, povezanimi z opero?
3. Kako učenci kontrolne in eksperimentalne skupine opredeljujejo pojem kakovostna glasba?
4. Kaj učencem kontrolne in eksperimentalne skupine predstavlja glasba, ki jo poslušajo?

Raziskovalni vprašanji 1 in 2 sta vezani na lestvico stališč v anketnem vprašalniku, vprašanji 3 in 4 pa na intervju.

7.4 SPREMENLJIVKE

7.4.1 SEZNAM SPREMENLJIVK

Neodvisne spremenljivke:

1. učna skupina (eksperimentalna, kontrolna)
2. razred učenca
3. spol učenca
4. glasbena izobrazba učencev
5. glasbena izobrazba staršev
6. pogostost poslušanja glasbe s starši, v otroštvu
7. zvrst glasbe, ki so jo učenci poslušali s starši

Odvisne spremenljivke:

8. interes do klasične glasbe
9. interes do glasbene zvrsti džez
10. interes do glasbene zvrsti turbo folk
11. interes do skladbe klasične zvrsti
12. interese do skladbe glasbene zvrsti džez,
13. interes do skladbe glasbene zvrsti turbo folk
14. samoiniciativnost poslušanja klasične glasbe 20. stoletja
15. pomembnost kulture kot vrednote
16. pomembnost umetnosti kot vrednote

17. pomembnost ustvarjalnosti kot vrednote
18. pomembnost znanja kot vrednote
19. priljubljenost predmeta glasbena vzgoja
20. priljubljenost predmeta zgodovina
21. stališče do glasbe kot pomembnega dela življenja
22. stališče do svobodne izbire priljubljene glasbe
23. stališče do glasbe kot ogledala družbe
24. stališče do glasbe kot umetnosti
25. stališče do obiskovanja opere premožnejših ljudi
26. stališče do obiskovanja opere zaradi prestiža
27. stališče do višine cene vstopnice za opero
28. stališče do glasnosti opernega petja
29. stališče do obiskovanja klasičnih koncertov premožnejših ljudi
30. stališče do obiskovanja koncertov klasične glasbe zaradi prestiža
31. stališče do višine cene vstopnice za klasični koncert
32. stališče do klasične glasbe kot glasbe starejših ljudi
33. stališče do sprostivnega učinka klasične glasbe
34. stališče do samoiniciativnega ogleda koncerta klasične glasbe
35. stališče do nekaterih značilnosti glasbenih izvajalcev
36. stališče do izbire priljubljene glasbe na podlagi zunanega videza izvajalca
37. stališče do povezovanja glasbene industrije z množičnim potrošništvom
38. stališče do vpliva iskanja finančnega dobička v glasbi na kulturo in umetnost
39. stališče do turbo folka v primerjavi s klasično glasbo
40. stališče do turbo folka v primerjavi z zabavo
41. stališče do glasbene izobrazbe glasbenika
42. stališče do stopnje razumevanja glasbe v povezavi z glasbeno izobrazbo poslušalca
43. stališče do razumevanja klasične glasbe 20. stoletja
44. stališče do interesa za klasično glasbo 20. stoletja
45. znanje iz glasbene vzgoje
46. znanje iz zgodovine
47. koristnost mepredmetnega povezovanja
48. sodelovanje s skladateljico
49. opredelitev pojma kakovostna glasba
50. kaj učencem predstavlja glasba

7.4.2 IZVORI PODATKOV ZA SPREMENLJIVKE

Merski instrument	Zaporedna št. spremenljivke
Anketni vprašalnik (priloge 1, 2)	1–10, 14–44, 47–48
Preizkus znanja (priloge 3, 4, 5, 6, 7)	45–46
Test glasbenih interesov (priloge 8, 8.1)	11–13
Intervju	49–50

7.5 RAZISKOVALNA METODA

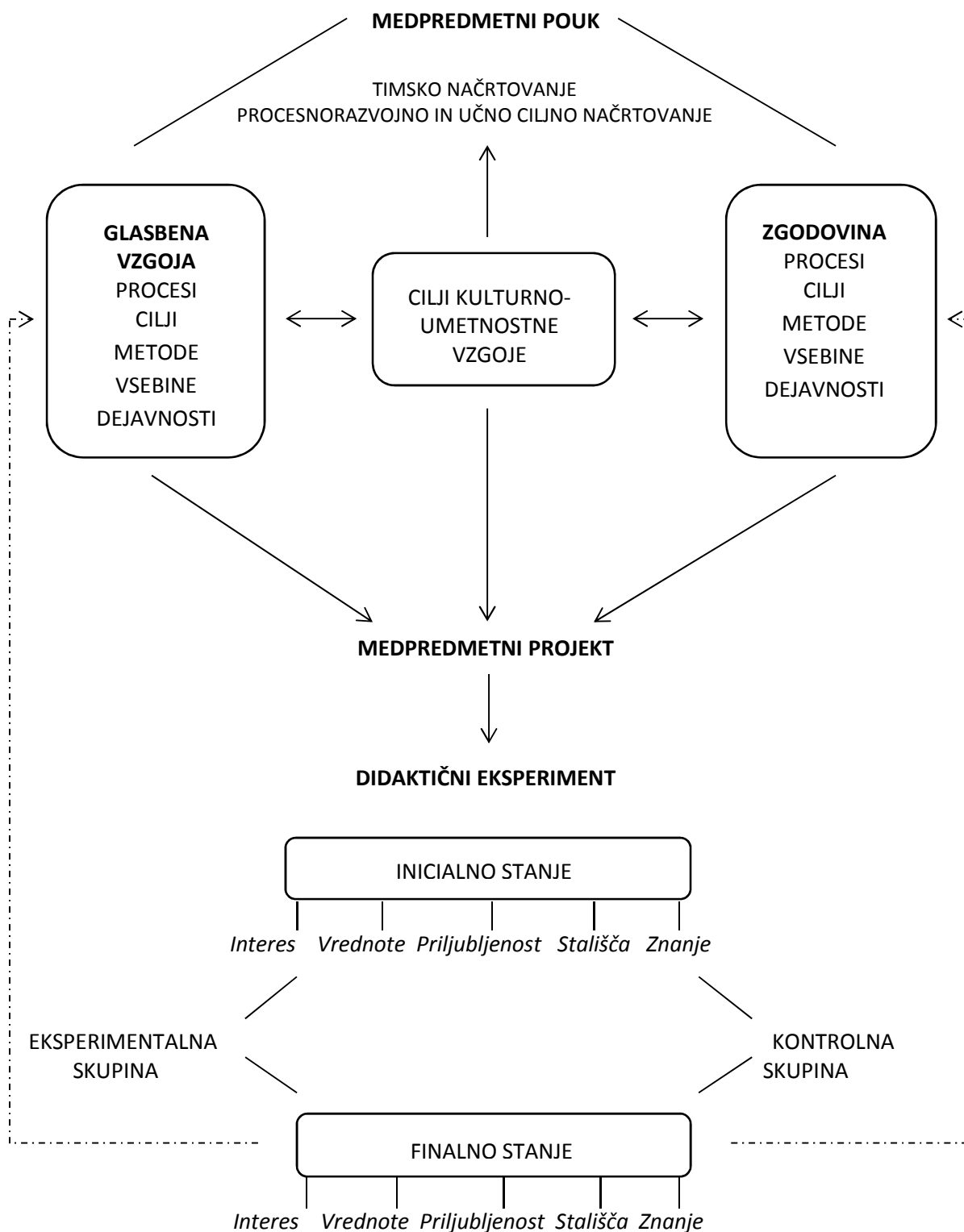
Za preučevanje učinkovitosti izvajanja medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine z vgrajevanjem kulturno-umetnostnih ciljev smo uporabili eksperimentalno metodo empirično-analitičnega pedagoškega raziskovanja.

7.6 EKSPERIMENTALNI PROGRAM

Eksperimentalni program, ki ga predstavljamo v *Modelu postopka načrtovanja, izvedbe in eksperimentalnega preverjanja učinkovitosti medpredmetnega povezovanja*³¹ (slika 9) smo oblikovali na podlagi didaktičnega pristopa medpredmetnega povezovanja. Pri povezavi med predmetnimi področji smo uporabili multidisciplinarno in interdisciplinarno obliko povezovanja. Z učitelji glasbene vzgoje in zgodovine smo timsko načrtovali³² posamezne didaktične enote. Izhajali smo iz procesnorazvojnega in učinkovitega modela načrtovanja, pri čemer smo upoštevali splošne in operativne cilje ter vsebine, zapisane v učnih načrtih. Na podlagi posameznih didaktičnih elementov glasbene vzgoje in zgodovine smo oblikovali povezovalne elemente na ravni procesov in ciljev učenja ter učnih metod, vsebin in dejavnosti, ki smo jih uresničevali znotraj posameznih predmetov. Pomemben povezovalni element je predstavljal tudi koncept kulturno-umetnostne vzgoje. Na podlagi teoretičnih izhodišč kulturno-umetnostne vzgoje (Road Map for Arts Education, 2006; Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, 2009) smo povzeli in oblikovali procesne cilje kulturno-umetnostne vzgoje, ki so vključevali: razvijanje kritičnega mišljenja, doživljanje in podoživljanje kulturnih stvaritev, razvijanje kritičnega odnosa do kulture in umetnosti, razvijanje in poglobljanje estetske občutljivosti, razvijanje ustvarjalnosti, razvijanje strpnega odnosa do drugih kultur, spoznavanje pomembnosti medkulturnega dialoga, razvijanje kulturne zavesti, krepitev zavesti o kulturni identiteti, razvijanje odnosa do ohranjanja kulturnih stvaritev, spoznavanje lastne kulture in kulture drugih narodov, razvijanje odnosa do kulturne dediščine. Navedene procesne cilje kulturno-umetnostne vzgoje smo implementirali v didaktične enote glasbene vzgoje in zgodovine. V okviru kulturno-umetnostnega načela, ki poudarja pomen partnerskega povezovanja, je del eksperimentalnega programa vključeval tudi medpredmetni projekt *Glasba skozi zgodovino*, pri katerem je sodelovala priznana slovenska skladateljica. Projekt je predstavljal nadgradnjo medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine. Končal se je z nastopi učencev in s timsko evalvacijo, pri kateri smo sodelovali učitelji, učenci in skladateljica.

³¹ Gl. Mulej, Božičnik, Čančer, Hrast, Jurše, Kajzer ... Ženko (2013); Mulej, Ženko, Čagran in Mulej (2013).

³² V raziskavi smo uporabili obliko sodelovalnega poučevanja, ki ga Pavlič Škerjanc (2007) opredeli kot timsko poučevanje tipa B. Takšna oblika pomeni tesno sodelovanje dveh ali več učiteljev, ki pa ne poučujejo iste skupine učencev ob istem času. Ob koncu procesa vsi vpleteni izvedejo skupno refleksijo – evalvacijo.



Slika 9: Model postopka načrtovanja, izvedbe in eksperimentalnega preverjanja učinkovitosti medpredmetnega povezovanja

V raziskavi smo uporabili enofaktorski eksperiment z oddelki kot primerjalnimi skupinami. Raziskovalno delo je potekalo v eksperimentalni (ES) in kontrolni skupini (KS). Preučevali smo učinek didaktičnega pristopa medpredmetnega povezovanja in implementacije kulturno-umetnostnih ciljev.

Eksperimentalni faktor ima dve modaliteti:

- poučevanje predmetov glasbena vzgoja in zgodovina po ustaljenem učnem načrtu s tradicionalnim pristopom poučevanja;
- poučevanje predmetov glasbena vzgoja in zgodovina po ustaljenem učnem načrtu z didaktičnim pristopom medpredmetnega povezovanja, implementacijo ciljev kulturno-umetnostne vzgoje v načrtovani in izvedbeni kurikulum ter izvajanje medpredmetnega projekta v sodelovanju s skladateljico.

Preučevanje učinkovitosti dveh modalitet eksperimentalnega faktorja temelji na opredelitvi naslednjih skupin dejavnikov:

- dejavniki stanja pred eksperimentom, vezani na učence kot posameznike;
- dejavniki, vezani na skupino (razred) kot celoto;
- pokazatelji učinkov poučevanja predmetov glasbene vzgoje in zgodovine po ustaljenem učnem načrtu z medpredmetnim povezovanjem, implementacijo ciljev kulturno-umetnostne vzgoje in izvedbo medpredmetnega projekta.

Eksperiment je potekal od septembra 2010 do maja 2011 in je vključeval:

- 12 učnih ur (37,5% glede na celotno število ur v 9. razredu) glasbene vzgoje v okviru naslednjih tematskih sklopov:
Impresionizem, Znanost in umetnost v 20. stoletju, Glasba v 1. polovici 20. stoletja, Glasba v 2. polovici 20. stoletja, Slovenska glasba v 1. polovici 20. stoletja, Slovenska glasba v 2. polovici 20. stoletja, Džez (priloga 9);
- 25 učnih ur zgodovine (39,0% glede na celotno število ur v devetem razredu) v okviru naslednjih tematskih sklopov, tj.: Prva svetovna vojna, Svet med svetovnima vojnama, Slovenci med svetovnima vojnama, Druga svetovna vojna, Slovenci v času druge svetovne vojne, Svet po drugi svetovni vojni (priloga 10);
- 14 učnih ur (6 ur glasbene vzgoje, 2 uri zgodovine, 6 ur pred poukom in po njem) – izvedba medpredmetnega projekta *Glasba skozi zgodovino* v sodelovanju z Bojano Šaljič Podešva (priloga 11).

Pred izvajanjem eksperimentalnega programa smo v eksperimentalni in kontrolni skupini ugotavljali interes učencev do določenih glasbenih zvrsti, pomembnost izbranih izpolnitvenih vrednot učencev, priljubljenost predmetov glasbena vzgoja in zgodovina (anketni vprašalnik); glasbeni interes do posameznih skladb (test glasbenih interesov); ugotavljali stališča učencev do glasbene kulture – klasična glasba, značilnosti glasbenih izvajalcev, potrošništvo v glasbi, glasbena zvrst turbo folk, glasbena izobrazba izvajalcev in poslušalcev, klasična glasba 20. stoletja (lestvica stališč – anketni vprašalnik); uspešnost učencev na preizkusu znanja iz predmetov glasbena vzgoja in zgodovina (preizkus znanja). Prav tako smo izvedli intervju, v sklopu katerega so učenci odgovarjali na vprašanja o kakovosti glasbe in tem, kaj jim predstavlja priljubljena glasba. Po koncu eksperimenta so učenci eksperimentalne in kontrolne skupine ponovno rešili anketni vprašalnik, test glasbenih interesov, preizkus znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine ter odgovarjali na vprašanja v intervjuju.

7.6.1 CILJI EKSPERIMENTALNEGA PROGRAMA

V nadaljevanju povzemamo cilje, ki smo jih uresničevali pri posameznih didaktičnih enotah v okviru eksperimentalnega programa medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine. Cilje ločimo glede na izhodišče predmetnega področja (glasbena vzgoja, zgodovina), skupne oziroma medpredmetne cilje ter cilje, ki smo jih načrtovali na podlagi kulturno-umetnostne vzgoje. Didaktične enote vsebujejo samo tiste cilje, ki so bili del eksperimentalnega programa; preostale cilje predmetnih področij glasbene vzgoje in zgodovine smo skladno z učnim načrtom načrtovali pri učnih urah obeh primerjalnih skupin. Podrobnejši zapis z dejavnostmi in vsebinami didaktičnih enot glasbene vzgoje in zgodovine je v prilogi 8 (glasbena vzgoja) in prilogi 9 (zgodovina).

7.6.1.1 Glasbena vzgoja

Tema 1: GLASBENA UMETNOST NA PREHODU IZ 19. V 20. STOLETJE DO DANES				
ENOTA	GVZ ³³	ZG ³⁴	MP ³⁵	CILJI KUV ³⁶
<p>1.1 Glasbeni utrinki z različnih koncev sveta (uvodna enota)</p> <p>MPP³⁷: multikulturalnost, mirovno gibanje, nacionalne napetosti.</p>	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira besedilo pesmi; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; raziskuje in ovrednoti sporočila izbranih glasbenih del. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> raziskuje in spozna vzroke za prvo svetovno vojno. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> analizira in problematizira predpostavke in ideje besedila pesmi Od ljudi za ljudi; ustvarja besedilo in glasbeno podlago za rap na podlagi zgodovinskega dogodka; opredeli pojme multikulturalnost, mirovno gibanje in nacionalne napetosti. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija ustvarjalnost; razvija kritično mišljenje; krepi strpnost do drugačnosti; spozna pomembnost medkulturnega dialoga.
<p>1.2 Impresionizem</p> <p>MPP: impresionizem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; umesti skladbo v umetnostno obdobje impresionizem; utrjuje znanje o značilnostih impresionizma; imenuje skladatelja skladbe. 	/	<ul style="list-style-type: none"> s pomočjo križanke utrjuje znanje o glasbenih in zgodovinskih vsebinah 19. stoletja; umesti impresionizem v zgodovinski okvir. 	<ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija estetsko občutljivost.
<p>1.3 Znanost in umetnost v 20. stoletju</p> <p>MPP: znanost.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; raziskuje in ovrednoti sporočila izbranih glasbenih del. 	<ul style="list-style-type: none"> s pomočjo različnih virov v šolski knjižnici razišče in ovrednoti vlogo znanosti v 20. stoletju. 	<ul style="list-style-type: none"> Sklepa, kakšne spremembe je prinesel razvoj znanosti na področju glasbe; obravnava in podaja utemeljitve za pozitivne in negativne posledice razvoja znanosti na glasbenem področju in drugih področjih. 	<ul style="list-style-type: none"> razvija kritično mišljenje.
<p>1.4 Ekspresionizem</p> <p>MPP: ekspresionizem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; umesti skladbo v umetnostno obdobje ekspresionizma; utrjuje glavne značilnosti ekspresionizma. 	<ul style="list-style-type: none"> opredeli pojme migracije, emigracije, imigracije; navede in opiše različne razloge za imigracije/emigracije in jih primerja s sodobnimi. 	<ul style="list-style-type: none"> umesti ekspresionizem v zgodovinski okvir; na podlagi dogodkov iz skladateljevega življenja opredeli pojem imigracija; na podlagi dogodkov iz skladateljevega življenja sklepa o takratnih razmerah (protisemitizem, nacizem). 	<ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija estetsko občutljivost.

³³ GVZ: cilji, ki izhajajo pretežno s področja glasbene vzgoje

³⁴ ZG: cilji, ki izhajajo pretežno s področja zgodovine

³⁵ MP: medpredmetni cilji

³⁶ KUV: cilji kulturno-umetnostne vzgoje

³⁷ MPP: medpredmetni pojmi

ENOTA	GVZ	ZG	MP	KUV
<p>1.5 Neoklasicizem</p> <p>MPP: neoklasicizem, Prokofjev, Sovjetska zveza, cenzura, socialistični realizem.</p>	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • na podlagi skladbe sklepa o glavnih značilnostih neoklasicizma. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opiše ključne značilnosti Stalinove vlade. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> • razmišlja o vzrokih, zakaj se neoklasicizem pojavi ravno v obdobju med obema vojnoma; • na podlagi prebranega odlomka o življenju skladatelja sklepa o političnih razmerah v SZ; • opredeli pojem socialistični realizem; • razume pomen cenzure za umetniški razvoj. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija estetsko občutljivost; • razvija kritično mišljenje; • razvija strpen odnos do drugih kultur.
<p>1.6 Glasba v drugi polovici 20. Stoletja – Oliver Messiaen</p> <p>MPP: Messiaen, vojaško taborišče.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • primerja občutja ob poslušanju skladbe brez informacij in z informacijami o okoliščinah prve izvedbe; • razmišlja o vplivu poznavanja okoliščin nastanka ali življenja glasbenika na poslušanje glasbe (tudi popularne). 	<ul style="list-style-type: none"> • na zemljevidu poišče meje Šlezije; • opiše razmere v Nemčiji leta 1941; • loči in opiše razmere v vojaških in koncentracijskih taboriščih. 	<ul style="list-style-type: none"> • na podlagi informacij o prvi izvedbi skladbe, sklepa o razmerah v vojaških taboriščih; • razmišlja o vzrokih z različno zgodovinsko interpretacijo dogodkov Messiaena in ostalih članov kvarteta. 	<ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija estetsko občutljivost; • razvija kritično mišljenje.
<p>1.7 Krzysztof Penderecki</p> <p>MPP: Penderecki, Žalostinka žrtvam Hirošime.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	<ul style="list-style-type: none"> • razišče in predstavi napad Američanov na Hirošimo in Nagasaki; • se zaveda posledic in obsodi uporabo atomskega orožja. 	<ul style="list-style-type: none"> • ob poslušanju skladbe se skuša vživeti v zgodovinski dogodek; 	<ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija estetsko občutljivost; • razvija strpen odnos do drugih kultur.
<p>1.8 Dogodki, povezani z glasbeno kulturo</p> <p>MPP: Nova muzika, Zbori, Cerkevni glasbenik, Ljubljanska univerza, Konservatorij GM, Glasbena akademija, Orkestralno društvo Glasbene matice, Ljubljanska filharmonija, Folklorni inštitut.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • povzame bistvene značilnosti članka <i>K vprašanju objektivne glasbene kritike</i>; • loči med pojmom objektivno/subjektivno; • razmišlja o merilih kakovosti za glasbeno delo; • <u>kritično ovrednoti nekatera glasbena dela po različnih merilih</u>; • <u>razlikuje med notranjo in zunanjo motivacijo za glasbeno ustvarjanje</u>³⁸. 	<ul style="list-style-type: none"> • opiše in razloži pojem raznarodovalna politika. 	<ul style="list-style-type: none"> • utrjuje znanje o slovenskih kulturnih in znanstvenih institucijah v 1. polovici 20. stoletja; • s pomočjo internetnih virov, raziskuje glasbeno-zgodovinske revije Nova Muzika, Zbori, in Cerkevni glasbenik. 	<ul style="list-style-type: none"> • razvija kulturno zavest; • krepi zavest o kulturni identiteti; • razvija odnos doohranjanja kulturnih stvaritev; • <u>razvija kritični odnos do kulture in umetnosti</u>; • <u>spoznava druge kulture</u>; • <u>razvija kritično mišljenje</u>; • <u>doživlja in podoživlja kulturne stvaritve</u>.
<p>1.9 Glasba med NOB</p> <p>MPP: NOB</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • analizira skladateljev citat in izrazi svoje mišljenje o bistvu glasbe. 	<ul style="list-style-type: none"> • razloži okoliščine, ki so pripeljale do NOB. 	<ul style="list-style-type: none"> • umesti skladbo v zgodovinski okvir; • povzame bistvene značilnosti ustvarjanja v obdobju NOB. 	<ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija estetsko občutljivost; • krepi zavest o kulturni identiteti; • razvija kritično mišljenje.

³⁸ Samostojno delo učencev doma

ENOTA	GVZ	ZG	MP	KUV
<p>1.10 Slogovne usmeritve in skladatelji v 2. polovici 20 stoletja</p> <p>MPP: neoklasicizem, socialistični realizem.</p>	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> opiše bistvene značilnosti neoklasicizma. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> poveže in razume politično usmeritev v Jugoslaviji po 2. svetovni vojni. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> utrjuje znanje o značilnostih IN okoliščinah nastanka socialističnega realizma v SZ; sklepa o glasbenem slogu, ki bi bil primeren za tedanjo politično oblast (neoklasicizem); sklepa o posledicah vojne in socialističnega realizma na razvoj glasbe na Slovenskem. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> krepi zavest o kulturni identiteti.
Tema 2: DŽEZ				
<p>2.1 Džez</p> <p>MPP: »nora dvajseta«, džez.</p>	<ul style="list-style-type: none"> opredeli ključne značilnosti jazza. 	/	<ul style="list-style-type: none"> raziskuje in predstavi ključne značilnosti »norih dvajsetih« na podlagi zgodovinskih in glasbenih dogodkov; umesti nastanek džeza v zgodovinski okvir. 	<ul style="list-style-type: none"> spoznava kulturo drugih narodov.
<p>2.2 Najpopularnejši džezovski slogi</p> <p>MPP: džez, Romano/Benito Mussolini.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; ponovi ključne značilnosti jazza; iz glasbenih prvin in sredstev sklepa o podzvrsti skladbe. 	<ul style="list-style-type: none"> povzame ključne dejstva o vladi B. Mussolinija; opredeli pojem diktator in fašizem. 	<ul style="list-style-type: none"> pojasni vzroke za prepoved džeza v Italiji. 	<ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija estetsko občutljivost; razvija strpen odnos do drugih kultur.

7.6.1.2 Zgodovina

Tema 1: PRVA SVETOVNA VOJNA				
ENOTA	ZG ³⁹	GVZ ⁴⁰	MP ⁴¹	KUV ⁴²
1.1 Zakaj je izbruhnila prva svetovna vojna MPP ⁴³ : impresionizem.	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> • opiše ključne zgodovinske dogodke v drugi polovici devetnajstega stoletja; • preiskuje vzroke za nastanek prve svetovne vojne na podlagi različnih virov; • utemelji in poda sklepe o vzrokih za prvo svetovno vojno. 	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • na podlagi slišane skuša razbrati ključne značilnosti impresionizma. 	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> • doživi impresionizem kot glasbeno in zgodovinsko umetnostno obdobje; • umesti impresionizem v časovni/zgodovinski okvir. 	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija in pogloblja estetsko občutljivost.
1.2 Vojne bo konec do božiča MPP: ekspresionizem, prva svetovna vojna.	<ul style="list-style-type: none"> • utemelji pojma svetovna in totalna vojna; • opiše vpliv vojne na ljudi. 	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • na podlagi slišane skuša razbrati ključne značilnosti ekspresionizma. 	<ul style="list-style-type: none"> • doživi ekspresionizem kot glasbeno in zgodovinsko umetnostno obdobje; • umesti ekspresionizem v časovni/zgodovinski okvir; • opiše zgodovinske dogodke in takratne razmere, ki so jih skladatelji izražali v svojih delih. 	<ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija in pogloblja estetsko občutljivost.
1.3 Kakšno je bilo življenje med vojno MPP: propaganda, potrošništvo, prva svetovna vojna.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>s pomočjo različnih zgodovinskih virov razišče še druge načine in možnosti, ki so se v preteklosti uporabljali za vojno propagando, in jih primerja z zdajšnjimi⁴⁴.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine glasbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • sklepa o sodobnih načinih oglaševanja in vpliva, ki ga ima lahko glasba na potrošnika. 	<ul style="list-style-type: none"> • analizira vsebino besedila; • prepozna lahkotnost melodije in glasbene spremljave kot eno izmed sredstev (vojne) propagande; • umesti skladbo v zgodovinski okvir in jo kritično ovrednoti; • obsodi izrabljanje glasbe za vojnopropagandne namene. 	<ul style="list-style-type: none"> • razvija kritično mišljenje; • razvija kritični odnos do kulture in umetnosti.

³⁹ ZG: cilji, ki izhajajo pretežno s področja zgodovine

⁴⁰ GVZ: cilji, ki izhajajo pretežno s področja glasbene vzgoje

⁴¹ MP: medpredmetni cilji

⁴² KUV: cilji kulturno-umetnostne vzgoje

⁴³ MPP: medpredmetni pojmi

⁴⁴ Samostojno delo učencev doma

ENOTA	ZG	GVZ	MP	KUV
<p>1.4 Revolucija, ki je pretresla svet</p> <p>MPP: oktobrska revolucija.</p>	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> opiše življenje v Rusiji v času vojne; opiše in razloži okoliščine, ki so pripeljale do oktobrske revolucije; razloži ključne značilnosti oktobrske revolucije. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> ob zbranim poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine; besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	<p>Učenec:</p> <p>na podlagi skladbe in njenega besedila razbere ključne značilnosti oktobrske revolucije.</p>	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija in pogloblja estetsko občutljivost; razvija odnos do ohranjanja kulturnih stvaritev.
Tema 2: SVET MED SVETOVNIMA VOJNAMA				
<p>2.1 Kakšne novosti je prinesla doba negotovosti</p> <p>MPP: simfonični džez, radio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> na zemljevidu poišče Sankt Peterburg in opiše takratne življenjske razmere; razloži izraz protisemitizem. 	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranim poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; na podlagi skladbe in izvajalskih sredstev sklepa o značilnostih simfoničnega džeza. 	<ul style="list-style-type: none"> umesti nastanek džeza v zgodovinski okvir; razloži okoliščine, zaradi katerih se je družina skladatelja preselila v New York; umesti iznajdbo radia v zgodovinski okvir; sklepa o posledicah iznajdbe radia za glasbeno kulturo. 	<ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija in pogloblja estetsko občutljivost; razvija kritično mišljenje.
<p>2.2 Svet med obema vojnoma-križa demokracije</p> <p>MPP: cenzura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> opiše in razloži politične razmere <u>Sovjetske zveze v času Stalinove oblasti</u>; obsodi nasilje v času Stalinove oblasti. 	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranim poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	<ul style="list-style-type: none"> opredeli pojem cenzura; na podlagi vsebine opere sklepa o razlogih za cenzuro; se zaveda posledic cenzure na razvoj kulture in umetnosti; na podlagi analize vsebine Šoštakovičevih spominov sklepa o razmerah v takratni Sovjetski zvezi. 	<ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija in pogloblja estetsko občutljivost; razvija kritično mišljenje.
<p>2.3 Kako so nacisti nadzorovali Nemčijo</p> <p>MPP: Wagner, protisemitizem, nacistična ideologija.</p>	<ul style="list-style-type: none"> na posnetku prepozna nemška mesta in razume razloge za njihov poudarek; na podlagi posnetka, sklepa o bistvenih značilnostih nacizma; na podlagi filma sklepa o <u>takratnih razmerah v nacistični Nemčiji</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranim poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; umesti skladatelja v glasbeno zgodovinsko obdobje. 	<ul style="list-style-type: none"> kritično ovrednoti in obsodi vsebino videoposnetka; spoznava povezavo Wagnerjeve glasbe z nastankom Hitlerjeve ideologije; <u>kritično ovrednoti vsebino filma</u>; <u>pojasni razloge, zakaj sta bila džez in swing v nacistični Nemčiji prepovedana</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija in pogloblja estetsko občutljivost; krepi strpnost in razumevanje do drugačnosti; spoznava značilnosti drugih kultur; razvija kritično mišljenje.
<p>2.4 Zakaj je bil mir v Evropi izgubljen</p>	/	/	<ul style="list-style-type: none"> s pomočjo križanke utrjuje že predelano snov glasbene vzgoje in zgodovine. 	/

Tema 3: SLOVENCIMED SVETOVNIMA VOJNAMA				
ENOTA	ZG	GVZ	MP	KUV
<p>3.1 Kako so bile določene slovenske meje v Kraljevini SHS</p> <p>MPP: Marij Kogoj</p>	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> na zemljevidu poišče Kanal ob Soči; pojasni vzroke za delitev zahodne meje in jo primerja z današnjo. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; na podlagi glasbenih prvin določi umetniško smer skladbe. 	<p>Učenec:</p> <p>umesti ekspresionizem v časovni/zgodovinski okvir.</p>	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija in pogloblja estetsko občutljivost; razvija kulturno zavest; krepi zavest o kulturni identiteti.
<p>3.2 Kakšen je bil položaj slovenskih manjšin</p> <p>MPP: Anton Lajovic, nacionalno bistvo glasbe, nacionalna zavest, nacionalna/kulturna identiteta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> opredeli pojem nacionalna zavest/identiteta; sklepa o vlogi nacionalne zavesti Slovencev v času raznarodovalne politike; sklepa o vzrokih in posledicah skrajnega nacionalizma in opiše primere iz preteklosti. 	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	<p>opredeli pojem nacionalno bistvo glasbe; primerja pojem nacionalna identiteta s pojmom kulturna identiteta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija in pogloblja estetsko občutljivost; razvija odnos do ohranjanja kulturnih stvaritev; razvija kritično mišljenje; razvija kulturno zavest; krepi zavest o kulturni identiteti.
<p>3.3 Kako so živeli in ustvarjali Slovenci v času med obema vojnama</p> <p>MPP: Slavko Osterc, Ljubljanska univerza, Konservatorij Glasbene matice, Glasbena akademija, Orkestralno društvo Glasbene matice, Ljubljanska filharmonija Folklorni inštitut (Glasbeno-narodopisni inštitut znanstveno raziskovalnega centra Slovenske akademije znanosti in umetnosti).</p>	/	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	<ul style="list-style-type: none"> utrjuje znanje o ustvarjanju slovenskih skladateljev v obdobju med vojnama; spozna pomembne kulturne in glasbene institucije, ki so bile ustanovljene med vojnama; ovrednoti pomen ustanavljanja slovenskih kulturnih in znanstvenih institucij v tistem času. 	<ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija in pogloblja estetsko občutljivost; razvija kulturno zavest; krepi zavest o kulturni identiteti; razvija odnos do ohranjanja kulturnih stvaritev; razvija odnos do kulturne dediščine; spoznava pomembnost medkulturnega dialoga.

Tema 4: DRUGA SVETOVNA VOJNA				
ENOTA	ZG	GVZ	MP	KUV
<p>4.1 Kako se je začela druga svetovna vojna</p> <p>MPP: Witold Lutoslawski, druga svetovna vojna.</p>	<p>Učenc:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opiše bistvene vzroke za izbruh druge svetovne vojne; • se zaveda in obsodi zločine druge svetovne vojne; • opredeli pojme: taborišča, holokavst, genocid. 	<p>Učenc:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	<p>Učenc:</p> <ul style="list-style-type: none"> • s pomočjo izsekov iz življenjske zgodbe skladatelja Lutoslawskega sklepa o začetku druge svetovne vojne in takratnih vojnih razmerah. 	<p>Učenc:</p> <ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija in pogloblja estetsko občutljivost; • razvija kritično mišljenje.
<p>4.2 Kako je vojna postala svetovna</p> <p>MPP: Pearl Harbor, filmska glasba.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • primerja filmske in zgodovinske posnetke napada Japonske na Pearl Harbor; • na podlagi različnih virov oblikuje svoje sklepe o zgodovinskem dogodku; • ugotavlja verodostojnost preučevanih virov; • samostojno in kritično presoja zgodovinski dogodek (vstop ZDA v 2. svetovno vojno); • je dovzeten za različne poglede oziroma interpretacije na zgodovinski dogodek in sklepa, zakaj prihaja do razlik; • sklepa o vlogi filmov z zgodovinsko interpretacijo dogodkov na gledalčevo dojemanje zgodovine. 	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine filmske glasbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	<ul style="list-style-type: none"> • sklepa o vlogi (filmske) glasbe na interpretacijo in dojemanje določenih zgodovinskih dogodkov. 	<ul style="list-style-type: none"> • razvija kritično mišljenje; • razvija kritični odnos do kulture in umetnosti; • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve.
<p>4.3 Kakšna je bila totalna vojna</p> <p>MPP: Schönberg, druga svetovna vojna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • na zgodovinskem zemljevidu poišče Varšavo in druga taborišča na Poljskem; • se zaveda in obsodi zločine druge svetovne vojne. 	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	<ul style="list-style-type: none"> • analizira besedilo skladbe in njegovo vsebino umesti v zgodovinski okvir; • sklepa o vlogi glasbe v času človeške stiske. 	<ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija in pogloblja estetsko občutljivost; • krepi strpen odnos; • razvija kritično mišljenje.
<p>4.4 Kako so v vojni zmagali zavezniki</p> <p>MPP: Penderecki, Žalostinka žrtvam Hirošime, druga svetovna vojna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>kritično ovrednoti odstavek o (ne)odobravanju uporabe atomskega orožja;</u> • <u>se zaveda in obsodi uporabo atomskega orožja;</u> • <u>sklepa, kako je uporaba atomskega orožja spremenila način bojevanja;</u> • <u>opredeli odgovornost uporabe atomskega orožja.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • prepozna naslov skladbe in skladatelja; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	<ul style="list-style-type: none"> • opiše vzroke za nastanek skladbe; • s pomočjo glasbe se skuša vživeti v zgodovinski dogodek. 	<ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija in pogloblja estetsko občutljivost; • razvija kritično mišljenje; • krepi strpen odnos.

Tema 5: SLOVENCİ V ČASU DRUGE SVETOVNE VOJNE				
ENOTA	ZG	GVZ	MP	KUV
5.1 Kakšne so bile posledice aprilske vojne v Sloveniji MPP: NOB	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> s pomočjo odlomka opredeli pojem okupator; opiše življenjske razmere pod različnimi okupatorji. 	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> našteje glasbene ustanove, ki so delovale v tistem času, in opredeli njihov pomen; opredeli motive skladateljev v tistem času. 	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> analizira odlomek o slovenski glasbi v NOB; opiše glasbene razmere med okupacijo; sklepa o vplivu okupatorjeve raznarodovalne politike na kulturno ustvarjanje in izražanje; sklepa o vplivu glasbenega ustvarjanja na združevanje ljudi; razume, zakaj se je kulturna dejavnost na določenih mestih razvijala v večji meri kot drugod. 	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> razvija kritično mišljenje; razvija kulturno zavest; krepi zavest o kulturni identiteti.
5.2 Slovenski osvobodilni boj MPP: NOB, partizanska.	<ul style="list-style-type: none"> opredeli pojem partizan; opredeli pomen partizanskega gibanja. 	<ul style="list-style-type: none"> ob zbrnem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; sklepa o vzrokih za preprosto zgradbo partizanskih pesmi. 	sklepa o nastanku partizanskih pesmi (partizanske enote, ječe, taborišča, osvobojeno Ozemlje ...).	<ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; razvija kritično mišljenje; razvija kulturno zavest.
5.3 Kakšno je bilo življenje med vojno MPP: kulturni molk.	/	/	<ul style="list-style-type: none"> analizira odlomek in izlušči bistvene informacije o vlogi kulture med vojno; ob zemljevidu razloži odnos okupatorja do slovenske kulture na različnih ozemljih; opredeli pojem kultura; opredeli pojem kulturni molk. 	<ul style="list-style-type: none"> razvija kritično mišljenje; razvija kulturno zavest; krepi zavest o kulturni identiteti; razvija odnos do kulturne dediščine.
5.4 Državljska vojna – spopad med Slovenci MPP: domobranksa pesem.	<ul style="list-style-type: none"> sklepa o povezavi med domobranci in Nemci. 	<ul style="list-style-type: none"> ob zbrnem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	<ul style="list-style-type: none"> razlikuje med partizansko pesmijo in partizani ter domobranksa pesmijo in domobranci. 	<ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; krepi zavest o kulturni identitete.
5.5 Kako se je razvijala ljudska oblast v Sloveniji in Jugoslaviji MPP: avantgarda.	<ul style="list-style-type: none"> na podlagi analize odlomka opredeli pojem avantgarda (politična, organizacijska); opiše še druga avantgardna gibanja v preteklosti in danes. 	<ul style="list-style-type: none"> se seznani z različnimi predstavniki glasbene (likovne, literarne) avantgarde. 	<ul style="list-style-type: none"> s pomočjo različne literature poveže pojem avantgarda z umetnostjo. 	<ul style="list-style-type: none"> doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; se seznanja z lastno kulturo in kulturo drugih narodov.

Tema 6: SVET PO DRUGI SVETOVNI VOJNI				
ENOTA	ZG	GVZ	MP	KUV
<p>6.1 Koliko žrtev je povzročila druga svetovna vojna</p> <p>MPP: druga svetovna vojna.</p>	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opiše pojem »Blitzkrieg«; • se zaveda vpliva posledic vojne. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju skladbe in ogledu posnetka ter jih med seboj primerja. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> • na podlagi animacije in besedila skladbe sklepa o vsebini (žrtve druge svetovne vojne); • ob poslušanju skladbe izraža kritični pogled na vojne in obsodi vojne razmere. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija in pogloblja estetsko občutljivost; • razvija kritično mišljenje.
<p>6.2.1 Kakšne so bile posledice hladne vojne</p> <p>MPP: Glass, nuklearni holokavst.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • opredeli pojem nuklearni holokavst; • sklepa o vlogi znanosti na vrsto orožja v preteklosti in danes; • sklepa o vzrokih bojzani ljudi za nuklearni holokavst v hladni vojni (oboroževalna tekma). 	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • iz glasbenih prvin sklepa o ključnih značilnostih minimalizma. 	<p>določi glasbene prvine, ki upodabljajo nuklearni holokavst.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija in pogloblja estetsko občutljivost; • razvija kritično mišljenje.
<p>6.2.2 Kakšne so bile posledice hladne vojne</p> <p>MPP: Hendrix, protivojna propaganda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • opiše vzroke za vietnamsko vojno; • opiše glavne značilnosti vojne. 	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	<ul style="list-style-type: none"> • poveže glasbene učinke z zvoki z bojišč; • opredeli vpliv glasbe na protivojne proteste. 	<ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija kritično mišljenje.
<p>6.3 Kdaj je popustila napetost hladne vojne</p> <p>MPP: evropska himna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>ponovi ključne značilnosti nastanka Evropskega sveta, Evropske unije in evropske himne;</u> • <u>našteje trenutne države članice.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • predvideva zakaj se himna izvaja brez besedila. 	<ul style="list-style-type: none"> • razmisli o vlogi glasbe kot državnem simbolu. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>doživlja in podoživlja kulturne stvaritve;</u> • <u>razvija in pogloblja estetsko občutljivost.</u>

7.6.2 MEDPREDMETNI PROJEKT GLASBA SKOZI ZGODOVINO

Projekt je potekal v okviru eksperimentalnega programa medpredmetnega povezovanja. Zasnovan je bil na podlagi partnerskega sodelovanja med šolo in umetnico. K sodelovanju smo povabili slovensko skladateljico Bojano Šaljić Podešva, ki je dokončala študij kompozicije na Akademiji za glasbo v Ljubljani in podiplomski študij elektroakustične glasbe na Univerzi za glasbo in upodabljaljočo umetnost na Dunaju. Nadalje se je izpopolnjevala pri priznanih skladateljih sodobne glasbe, kot so: Bruno Liberdi, Wolfgang Mitterr in Françoise Barrière.

Z medpredmetnim projektom smo želeli učencem ponuditi učno okolje, ki bi jim prek neposrednega stika s skladateljico omogočilo nove, za večino učencev enkratne izkušnje raziskovanja, dožemanja, vrednotenja in spoznavanja zvočnega okolja. Glavni cilj, ki je povezoval celoten projekt, je temeljil na ustvarjalnem procesu, pri čemer so učenci vir inspiracije iskali v zgodovinskih dogodkih.

Projekt smo izvedli v časovnem obdobju dveh mesecev v okviru glasbene vzgoje (6 ur), zgodovine (2 uri) in dejavnosti, ki niso potekale v času pouka (6 ur). Na začetku so se učenci spoznali s skladateljico in z njenim delom. V naslednjih urah sta sledila razmišljanje in pogovor o čustvih, inspiraciji in o ustvarjalnem procesu. Učenci so dobili navodila, da sami doma razmislijo, kateri zgodovinski dogodek ali snov se jih je najbolj dotaknil/-a, zakaj ravno ta in kakšna je njihova povezava do tega vira inspiracije. Vse naštetu je bilo izhodišče za nadaljnji ustvarjalni proces, ki so ga učenci s pomočjo skladateljice uresničevali prek zvočnega raziskovanja (spoznavanje zvočnih značilnosti in različnih možnosti igranja na lastna, improvizirana in Orffova glasbila) in improvizacije v manjših skupinah. Ustvarili so lastno skladbo, ki so jo poimenovali »1'33«. Sestavljena je iz skupnega dela (vsi učenci igrajo hkrati) in kratkih solističnih vložkov, pri čemer imajo učenci zmožnost samostojnega izražanja, muziciranja, predstavitve lastne ustvarjalnosti in njihovih občutkov.

Učenci so v okviru projekta izdelali tudi računalniško predstavitev, v kateri so obdobje 20. stoletja prikazali s pomočjo povezovanja glasbe in zgodovine.

Projekt, ki so ga učenci naslovlili z »Glasba skozi zgodovino« (priloga 11), se je končal z dvema predstavama, ki so si jih ogledali starši, učitelji, drugi učenci šole ter študentje programov predšolske vzgoje in razrednega pouka Pedagoške fakultete v Ljubljani.

7.6.3 DEJAVNIKI STANJA PRED EKSPERIMENTOM, VEZANI NA UČENCE KOT POSAMEZNIKE

Notranjo veljavnosti eksperimenta, torej možnost pripisovanja ugotovljenih razlik razlikam v učinkovitosti dveh različnih pristopov poučevanja predmetov glasbena vzgoja in zgodovina, ne pa inicialnim razlikam med skupinami, smo zagotavljali s preučevanjem učinkov v pogojih upoštevanja dejavnikov stanja pred eksperimentom, vezanih na učence kot posameznike:

- spol učencev,
- glasbena izobrazba učencev,
- glasbena izobrazba staršev,
- pogostost poslušanja glasbe s starši,
- glasbena zvrst, ki so jo učenci največkrat poslušali s starši,
- interes učencev do klasične glasbe,
- interes učencev do glasbene zvrsti džez,
- interes učencev do glasbene zvrsti turbo folk,
- interes učencev do skladbe klasične zvrsti,
- interes učencev do skladbe glasbene zvrsti džez,
- interes učencev do skladbe glasbene zvrsti turbo folk,
- samoiniciativnost učencev pri poslušanju klasične glasbe 20. stoletja,
- pomembnost kulture kot vrednote,
- pomembnost umetnosti kot vrednote,
- pomembnost ustvarjalnosti kot vrednote,
- pomembnost znanja kot vrednote,
- priljubljenost predmeta glasbena vzgoja,
- priljubljenost predmeta zgodovina,
- stališče učencev do glasbe kot pomembnega dela življenja,
- stališče učencev do svobodne izbire priljubljene glasbe,
- stališče učencev do glasbe kot ogledala družbe,
- stališče učencev do glasbe kot umetnosti,

- stališče učencev do obiskovanja opere premožnejših ljudi,
- stališče učencev do obiskovanja opere zaradi prestiža,
- stališče učencev do višine cene vstopnice za opero,
- stališče učencev do glasnosti opernega petja,
- stališče učencev do obiskovanja klasičnih koncertov premožnejših ljudi,
- stališče učencev do obiskovanja koncertov klasične glasbe zaradi prestiža,
- stališče učencev do višine cene vstopnice za klasični koncert,
- stališče učencev do klasične glasbe kot glasbe starejših ljudi,
- stališče učencev do sprostivnega učinka klasične glasbe,
- stališče učencev do samoiniciativnega ogleda koncerta klasične glasbe,
- stališče učencev do nekaterih značilnosti glasbenih izvajalcev,
- stališče do izbire priljubljene glasbe na podlagi zunanjega videza izvajalca,
- stališče učencev do povezovanja glasbene industrije z množičnim potrošništvom,
- stališče učencev do vpliva iskanja finančnega dobička v glasbi na kulturo in umetnost,
- stališče učencev do turbo folka v primerjavi s klasično glasbo,
- stališče učencev do turbo folka v primerjavi z zabavo,
- stališče učencev do glasbene izobrazbe glasbenika,
- stališče učencev do stopnje razumevanja glasbe v povezavi z glasbeno izobrazbo poslušalca,
- znanje učencev iz glasbene vzgoje,
- znanje učencev iz zgodovine,
- mnenja učencev o kakovostni glasbi,
- mnenje učencev o tem, kaj jim predstavlja priljubljena glasba.

7.6.4 DEJAVNIKI, VEZANI NA SKUPINO (RAZRED) KOT CELOTO

V okviru zagotavljanja notranje veljavnosti smo preučili tudi dejavnike, vezane na razred kot celoto:

- Učiteljici glasbene vzgoje sta stari med 40 in 60 let. Učiteljica, ki je poučevala s tradicionalnim pristopom (kontrolna skupina), ima 35 let delovnih izkušenj, medtem ko ima učiteljica, ki je v učni proces vključevala didaktični pristop medpredmetnega povezovanja (eksperimentalna skupina), 20 let delovnih izkušenj.

- Učiteljici zgodovine, med katerima je ena poučevala v okviru tradicionalnega pristopa (kontrolna skupina), druga pa z didaktičnim pristopom medpredmetnega povezovanja (eksperimentalna skupina), sta stari med 50 in 55 let in imata 25 let delovnih izkušenj.
- Vse učiteljice so bile enako seznanjene z vsemi potrebnimi vsebinsko-metodološkimi značilnostmi eksperimenta (namen raziskave, eksperimentalni program, posamezne priprave na pouk, preizkusi znanja, anketni vprašalniki, intervjuji, testi glasbenih interesov pred eksperimentom in po njem, projekt).
- V eksperimentalni in kontrolni skupini je skladno z Učnim načrtom za glasbeno vzgojo (2004) in Učnim načrtom za zgodovino (2003) potekala obravnava enakih tematskih sklopov.
- Pouk v eksperimentalni in kontrolni skupini so izvajale učiteljice po pripravah, ki smo jih v ta namen posebej izdelali na osnovi eksperimentalnega programa in ob upoštevanju temeljnih veljavnih standardov znanja.

7.6.5 POKAZATELJI UČINKOV EKSPERIMENTA

Vsebinsko veljavnost (izčrpna identifikacija in verifikacija dejanskih dosežkov) smo zagotovili s preučevanjem učinkovitosti eksperimenta po obravnavi določenih učnih tem in izvedbe projekta na podlagi:

- interesa učencev do klasične glasbe,
- interesa učencev do glasbene zvrsti džez,
- interesa učencev do glasbene zvrsti turbo folk,
- interesa učencev do skladbe klasične zvrsti,
- interesa učencev do skladbe glasbene zvrsti džez,
- interesa učencev do skladbe glasbene zvrsti turbo folk,
- samoiniciativnosti do poslušanja klasične glasbe 20. stoletja,
- pomembnosti kulture kot vrednote,
- pomembnosti umetnosti kot vrednote,
- pomembnosti ustvarjalnosti kot vrednote,
- pomembnosti znanja kot vrednote,
- priljubljenosti predmeta glasbena vzgoja,
- ugotovljene priljubljenosti predmeta zgodovina,
- stališča učencev do glasbe kot pomembnega dela življenja,

- stališča učencev do svobodne izbire priljubljene glasbe,
- stališča učencev do glasbe kot ogledala družbe,
- stališča učencev do glasbe kot umetnosti,
- stališča učencev do obiskovanja opere premožnejših ljudi,
- stališča učencev do obiskovanja opere zaradi prestiža,
- stališča učencev so višine cene vstopnice za opero,
- stališča učencev do glasnosti opernega petja,
- stališča učencev do obiskovanja klasičnih koncertov premožnejših ljudi,
- stališča učencev do obiskovanja koncertov klasične glasbe zaradi prestiža,
- stališča učencev do višine cene vstopnice za klasični koncert,
- stališča učencev do klasične glasbe kot glasbe starejših ljudi,
- stališča učencev do sprostitev učinka klasične glasbe,
- stališča učencev do samoiniciativnega ogleda koncerta klasične glasbe,
- stališča učencev do nekaterih značilnosti glasbenih izvajalcev,
- stališča do izbire priljubljene glasbe na podlagi zunanje videza izvajalca,
- stališča učencev do povezovanja glasbene industrije z množičnim potrošništvom,
- stališča učencev do vpliva iskanja finančnega dobička v glasbi na kulturo in umetnost,
- stališča učencev do turbo folka v primerjavi s klasično glasbo,
- stališča učencev do turbo folka v primerjavi z zabavo,
- stališča učencev do glasbene izobrazbe glasbenika,
- stališča učencev do stopnje razumevanja glasbe v povezavi z glasbeno izobrazbo poslušalca,
- stališča učencev do razumevanja klasične glasbe 20. stoletja,
- stališča učencev do interesa za klasično glasbo 20. stoletja,
- doseženega znanja učencev iz glasbene vzgoje,
- doseženega znanja učencev iz zgodovine,
- uspešnosti učencev pri opisovanju medpredmetnih pojmov,
- mnenj učencev eksperimentalne skupine o koristnosti medpredmetnega povezovanja,
- mnenj učencev eksperimentalne skupine o sodelovanju s skladateljico,
- mnenj učencev o kakovostni glasbi,
- mnenj učencev o tem, kaj jim predstavlja priljubljena glasba.

V nadaljevanju prikazujemo *Model o postopku učinkovitosti*⁴⁵ *eksperimentalnega programa*.

VIDIKI	KRITERIJI IN IZHODIŠČA	UČINKI	IZVOR PODATKOV
Interes (glasba)	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 1.5, 1.6, 1.7.	Potrjene hipoteze: 1.1, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7. Hipoteze, ki niso potrjene: 1.2, 1.3.	Anketni vprašalnik (V6I ⁴⁶ , V1F ⁴⁷ , V3F); inicialni test glasbenih interesov; finalni test glasbenih interesov.
Vrednote	2.1, 2.2, 2.3, 2.4.	Potrjene hipoteze: 2.1, 2.2, 2.3, 2.4	Anketni vprašalnik (V8I; V5F).
Priljubljenost (predmet)	3.1, 3.2.	Potrjene hipoteze: 3.1, 3.2.	Anketni vprašalnik (V9I, V5F).
Stališča	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.1, 9.2, 11.1, 11.2, R1, R2.	Potrjene hipoteze: 4.5, 5.1, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.1, 9.2. Hipoteze, ki niso potrjene: 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.6, 5.2, 6.1, 6.2.	Anketni vprašalnik (V7I, V4F).
Znanje	10.1, 10.2, 10.3.	Potrjene hipoteze: 10.1, 10.2, 10.3.	Inicialni preizkus znanja; finalni preizkus znanja.
Opredelitev/predstave	R3, R4.	/	Inicialni intervju; finalni intervju.

⁴⁵ Učinkovitost eksperimentalnega programa opredeljujemo v širšem smislu, torej z več vidikov, in sicer: interesa do glasbenih zvrsti, pomembnosti izpolnitvenih vrednot, priljubljenosti predmetov glasbena vzgoja in zgodovina, stališč do glasbene kulture, znanja iz predmetov glasbene vzgoje in zgodovine, mnenj o koristnosti medpredmetnega povezovanja in sodelovanja s skladateljico (razvrščeno med stališča), opredelitve pojma kakovostna glasba in predstav o glasbi. Iz modela je razvidno, da je eksperimentalni faktor (medpredmetni pouk) upravičen, saj so učenci ES pridobili več kot učenci KS oz. bili boljši od učencev KS pri večini zastavljenih hipotez.

⁴⁶ V6I: vprašanje pod zaporedno številko šest, inicialni anketni vprašalnik.

⁴⁷ V1F: vprašanje pod zaporedno številko ena, finalni anketni vprašalnik.

7.7 RAZISKOVALNI VZOREC

V raziskavo so bili vključeni učenci štirih oddelkov 9. razreda iz dveh osnovnih šol v Ljubljani, in sicer v šolskem letu 2010/2011. Učenci so bili razdeljeni na kontrolno (KS) in eksperimentalno skupino (ES). Izbrana skupina učencev KS (n = 33) in ES (n = 43) v okviru statističnega preizkušanja hipotez predstavlja enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije z naslednjimi generalijami.

Preglednica 1: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in spolom

Spol	ES		KS		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Moški	22	51,2	15	45,5	37	48,7
Ženski	21	48,8	18	54,5	39	51,3
Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0

Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine se ne razlikujejo statistično značilno po spolu ($\chi^2 = 0,244$; g = 1; P = 0,622). V eksperimentalni skupini je nekoliko več fantov, v kontrolni skupini pa nekoliko več deklet.

Preglednica 2: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in obiskovanjem glasbene šole

Obisk gl. šole	ES		KS		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Da	10	23,3	7	21,2	17	22,4
Ne	33	76,7	26	78,8	59	77,6
Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0

Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine se ne razlikujejo statistično značilno glede obiskovanja glasbene šole ($\chi^2 = 0,045$; g = 1; P = 0,832). Večina učencev glasbene šole ne obiskuje.

Preglednica 3: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in stopnjo glasbene izobrazbe matere in očeta

Glasbena izobrazba matere	ES		KS		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nižja gl. šola	4	9,3	3	9,1	7	9,2
Srednja gl. šola	2	4,7	6	18,2	8	10,5
Brez gl. izobrazbe	37	86,0	24	72,7	61	80,3
Samouk	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0

Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine se ne razlikujejo statistično značilno glede na stopnjo glasbene izobrazbe, ki jo imajo njihove matere ($\chi^2 = 3,661$; g = 3; P = 0,160). Največ mater ni obiskovalo glasbene šole.

Glasbena izobrazba očeta	ES		KS		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nižja gl. šola	7	16,3	4	12,1	11	14,5
Srednja gl. šola	1	2,3	1	3,0	2	2,6
Brez gl. izobrazbe	35	81,4	27	81,8	62	81,6
Samouk	0	0,0	1	3,0	1	1,3
Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0

Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine se ne razlikujejo statistično značilno glede na stopnjo glasbene izobrazbe, ki jo imajo njihovovi očetje ($\chi^2 = 1,562$; g = 3; P = 0,668). Prevladujejo očetje, ki niso obiskovali glasbene šole.

Preglednica 4: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in pogostostjo poslušanja glasbe s starši v otroštvu

Pogostost poslušanja	ES		KS		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli	1	2,3	0	0,0	1	1,3
Redko	16	37,2	10	30,3	26	34,2
Pogosto	26	60,5	23	69,7	49	64,5
Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0

Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine se ne razlikujejo statistično značilno glede na pogostost poslušanja glasbe s starši ($\chi^2 = 1,275$; g = 2; P = 0,529). Večina učencev je pogosto poslušala glasbo s starši v otroštvu.

Preglednica 5: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in glasbeno zvrstjo, ki so jo poslušali s starši

Glasbena zvrst	ES		KS		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Rock	5	11,6	2	6,1	7	9,2
R'n'B	1	2,3	2	6,1	3	3,9
Rap	1	2,3	1	3,0	2	2,6
Turbo folk	0	0,0	2	6,1	2	2,6
Džez	2	4,7	1	3,0	3	3,9
Klasična glasba	6	14,0	4	12,1	10	13,2
Narodno-zabavna gl.	4	9,3	5	15,2	9	11,8
Pop	15	34,9	13	39,4	28	36,8
Ljudska gl.	0	0,0	1	3,0	1	1,3
Drugo	7	16,3	0	0,0	7	9,2
Ne vem	1	2,3	2	6,1	3	3,9
Nikoli nisem poslušal/-a	1	2,3	0	0,0	1	1,3
Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0
$\chi^2 = 12,846$; g = 11; P = 0,303						

Med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine ni statistično pomembnih razlik glede na glasbene zvrsti, ki so jih poslušali skupaj s starši ($\chi^2 = 12,846$; g = 11; P = 0,303). Največ učencev je s svojimi starši poslušalo glasbeno zvrst pop.

7.8 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Pred izvedbo eksperimenta smo na osnovnih šolah določili izbor razredov, s čimer smo pridobili nekatere podatke splošnega značaja. Priskrbeli smo potrebna soglasja za sodelovanje v raziskavi od ravnateljic, učiteljic, učencev in staršev učencev. Sledilo je pridobivanje podatkov inicialnega stanja v kontrolni in eksperimentalni skupini s pomočjo anketnega vprašalnika, testa glasbenih interesov, intervjuja in preizkusa znanj. Vsi merski instrumenti so bili izdelani posebej za raziskavo.

Po koncu eksperimenta, ki je trajal od septembra 2010 do maja 2011, so vsi učenci iz kontrolne in eksperimentalne skupine ponovno izpolnili anketni vprašalnik, rešili test glasbenih interesov in preizkus znanja ter opravili intervju.

V uvodnem razgovoru z ravnateljico in učiteljicami smo poudarili, da bo zagotovljena anonimnost podatkov in da bodo pridobljeni podatki sodelujočih uporabljeni samo v raziskovalne namene. Anonimnost smo zagotovili z dodelitvijo šifer posameznim učencem kontrolne in eksperimentalne skupine pred preverjanjem inicialnega stanja. Šifre so učenci obdržali in jih uporabljali pri vseh testiranjih, kar je omogočilo lažjo obdelavo podatkov.

Intervjuje, teste glasbenih interesov in anketne vprašalnike smo inicialno in finalno izvedli sami. Zaradi časovne stiske sta pri izvedbi intervjujev sodelovali dve diplomirani sociologinji, katerima smo prej posredovali vse potrebne informacije. Preizkusa znanj iz glasbene vzgoje in zgodovine so učencem posredovale njihove učiteljice, katerim smo prav tako predhodno posredovali vse potrebne informacije.

Za veljavno statistično obdelavo je moral vsak učenec opraviti celotno testiranje. Zaradi odsotnosti nekaterih učencev smo iz obdelave podatkov izključili $n = 3$ učence iz eksperimentalne skupine in $n = 9$ učencev iz kontrolne skupine.

7.9 VSEBINSKE IN METODOLOŠKE ZNAČILNOSTI MERSKIH INSTRUMENTOV

7.9.1 ANKETNI VPRAŠALNIK

7.9.1.1 Vsebinsko-formalne značilnosti anketnega vprašalnika

a) *Inicialni anketni vprašalnik* (priloga 1) je enak za kontrolno in eksperimentalno skupino. Sestavljen je iz 8 anketnih vprašanj zaprtega tipa in Likertove lestvice stališč. V uvodnem sklopu (1–5) se vprašanja nanašajo na raziskovalni vzorec (spol, glasbena izobrazba učencev in staršev ...) in se v finalnem vprašalniku ne ponovijo.

Lestvica stališč je petstopenjska in označuje stopnjo strinjanja z določeno trditvijo o glasbeni kulturi (1 – sploh se ne strinjam; 2 – ne strinjam se; 3 – sem nevtralen/-na; 4 – se strinjam; 5 – zelo se strinjam), pri čemer obstaja možnost odgovora »ne vem«. Sestavljena je iz 23 trditev, ki so med seboj povezane v sedem sklopov (splošno o glasbi, opera, klasična glasba, gl. izvajalci, turbo folk, potrošništvo, glasbena izobrazba).

b) *Finalni anketni vprašalnik* (priloga 2) ima 10 vprašanj zaprtega tipa, Likertovo lestvico stališč in eno kombinirano vprašanje, pri katerem je možnost odprtega odgovora v obliki zapisa skladbe, ki so jo učenci poslušali doma. V primerjavi s kontrolno skupino je vprašalnik eksperimentalne skupine dopolnjen z vprašanjem o koristnosti medpredmetnega povezovanja in mnenju učencev o projektu oziroma sodelovanju s skladateljico.

Lestvica stališč je petstopenjska in označuje stopnjo strinjanja z določeno trditvijo o glasbi (1 – sploh se ne strinjam; 2 – ne strinjam se; 3 – sem nevtralen/-na; 4 – se strinjam; 5 – zelo se strinjam), prav tako je podana možnost odgovora »ne vem«. V primerjavi z inicialno lestvico (23) je finalna sestavljena iz 25 trditev, pri čemer se dodani trditvi nanašata na sklop o klasični glasbi 20. stoletja, ki se v okviru učnih vsebin glasbene vzgoje obravnava v devetem razredu osnovne šole.

7.9.1.2 Merske karakteristike anketnega vprašalnika

1. Veljavnost

Poskusni vprašalnik smo najprej preverili na vzorcu 30 učencev iz 9. razreda osnovne šole v Ljubljani. Po pogovoru z učenci in analizi posameznih odgovorov smo iz ankete umaknili vprašanje o kritičnem vrednotenju glasbe in umetniško vredni glasbi, saj večina učencev ni razumela pojmov in na vprašanji ni odgovorila. Končni seznam glasbenih zvrsti smo določili na podlagi pilotske študije, v katero je bilo vključenih 20 učencev 9. razreda osnovne šole, ki so označili njim najbolj poznane glasbene zvrsti.

2. Zanesljivost

Vprašalnik je vseboval enaka vprašanja za vse anketirance, pri čemer so bila vprašanja enoznačna. Za ugotavljanje zanesljivosti Likertove lestvice stališč smo uporabili Cronbachov koeficient alfa (α), ki je pri inicialni lestvici 0,80, pri finalni pa 0,81. Koeficienta zanesljivosti kažeta, da sta obe lestvici zanesljivi.

3. Objektivnost

Objektivnost anketnega vprašalnika smo zagotovili z vprašanji zaprtega tipa, pri čemer odgovori niso bili izpostavljeni subjektivni presoji. Pri reševanju anketnega vprašalnika so bila podana jasna in enoznačna navodila.

7.9.2 PREIZKUS ZNANJA

7.9.2.1 Vsebinsko-formalne značilnosti preizkusa znanja

a) Inicialni preizkus znanja pri predmetih glasbena vzgoja (priloga 3) in zgodovina (priloga 5) smo sestavili z namenom pregleda predznanja učencev kontrolne in eksperimentalne skupine.

Inicialni preizkus znanja iz glasbene vzgoje je sestavljen iz sedmih vprašanj (13 točk), pri čemer so štiri naloge tipa kratkih odgovorov, ena naloga povezovanja in dve nalogi obširnejših odgovorov. Največ nalog zajema raven merjenja znanja (42,9 %), preostale naloge pa vključujejo razumevanje in uporabo (28,6 %) ter samostojno interpretacijo pojmov (28,6 %).

Inicialni preizkus znanja iz zgodovine je sestavljen iz sedmih vprašanj (10 točk). Zajema štiri naloge večstranske izbire, ki temeljijo na ravni merjenja znanja (57,2 %), eno nalogo kratkega odgovora in eno nalogo povezovanja, ki vključujeta ravni razumevanja in uporabe (28,6 %), ter eno nalogo obširnejših odgovorov, ki zahteva samostojno interpretacijo pojmov (14,3 %).

b) Finalni preizkus znanja pri predmetih glasbena vzgoja (priloga 4) in zgodovina (priloga 6) smo sestavili z namenom diagnosticiranja napredka učencev glede na kontrolno in eksperimentalno skupino.

Finalni preizkus znanja iz glasbene vzgoje je sestavljen iz devetih nalog (31,5 točke). Od tega je sedem nalog s kratkimi odgovori, ena naloga dolgega odgovora in ena naloga povezovanja. Naloge merijo ravni znanja (22,3 %), razumevanja (33,4 %) in uporabe (44,5 %).

Finalni preizkus znanja iz zgodovine je sestavljen iz šestnajstih nalog (43 točk). Zajema šest nalog kratkega odgovora, šest nalog dolgih odgovorov, eno nalogo dopolnjevanja, dve nalogi povezovanja in eno nalogo, ki jo sestavljata dve nalogi dolgega in ena naloga kratkega odgovora. Naloge preverjajo učenčevo znanje (27 %), razumevanje znanja (33,4 %) in uporabo znanja (39,6 %). Prva naloga vsebuje vse tri ravni in je vključena pri vsaki ravni posebej.

V okviru finalnega preizkusa znanja smo pripravili še dodatno vprašanje (priloga 7), pri katerem učenci razložijo devet pojmov (9 točk). Odgovore smo obdelali neodvisno od preostalih preizkusov, saj se nanašajo na razumevanje in uporabo znanja glasbene vzgoje ter na razumevanje in uporabo znanja zgodovine.

Analiza posameznih nalog preizkusa znanja

a) Analiza posameznih nalog inicialnega preizkusa znanja

Preglednica 6: Indeks težavnosti (p %) in diskriminativnosti (r pb) za posamezne naloge preizkusa znanja iz predmeta glasbena vzgoja pred eksperimentom

Naloge	P %	r pb
1.	40,8	0,487
2.	63,2	0,320
3.	42,1	0,577
4.	34,2	0,350
5.	47,4	0,690
6.	43,4	0,551
7.	40,8	0,402

Indeks težavnosti posameznih nalog pri preizkusu znanja se giblje med 34,2 % in 63,2 %. Naloge 4, 1, 3, 6 in 7 so se izkazale za težje, naloga 5 za precej primerno in naloga 2 za primerno težavnost.

Indeks diskriminativnosti (r pb) je pri vseh nalogah nad 0,30, zato jih opredeljujemo kot ustrezne.

Preglednica 7: Indeks težavnosti (p %) in diskriminativnosti (r pb) za posamezne naloge preizkusa znanja iz predmeta zgodovina pred eksperimentom

Naloge	p %	r pb
1.	43,4	0,679
2.	92,1	0,470
3.	82,9	0,345
4.	30,3	0,443
5.	82,9	0,307
6.	53,9	0,349
7.	59,2	0,691

Kot je razvidno iz preglednice 8, se indeks težavnosti nalog giblje med 30,3 do 92,1 %. Za nalogo lažje zahtevnosti se je izkazala 2. naloga, težja naloga je bila 4., 1. naloga je bila precej primerna (43,4 %).

Preostale naloge (3., 5., 6., 7.) so bile primerne zahtevnosti (53,9 %–82,9%). Z vidika diskriminativnosti so bile naloge ustrezne, saj so indeksi r_{pb} pri vseh nalogah višji od 0,30.

b) Analiza posameznih nalog finalnega preizkusa znanja

Preglednica 8: Indeks težavnosti (p %) in diskriminativnosti (r_{pb}) za posamezne naloge preizkusa znanja iz predmeta glasbena vzgoja po eksperimentu

Naloge	P %	r_{pb}
1.	51,3	0,333
2.	44,7	0,813
3.	48,7	0,783
4.	50,0	0,793
5.	31,6	0,627
6.	50,5	0,735
7.	52,6	0,868
8.	57,9	0,755
9.	40,8	0,875

Indeks težavnosti nalog se giblje od 31,6 % do 57,9 %. Za najzahtevnejšo se je izkazala 5. naloga, prav tako so bile precej zahtevne naloge 2., 3. in 9. naloga. Naloge 1, 4, 6, 7 in 8 so bile primerne zahtevnosti. Vsi indeksi diskriminativnosti (r_{pb}) se gibljejo nad 0,30, zato ocenjujemo naloge kot ustrezne.

Preglednica 9: Indeks težavnosti (p %) in diskriminativnosti (r pb) za posamezne naloge preizkusa znanja iz predmeta zgodovina po eksperimentu

Naloge	p %	r pb
1.	60,5	0,646
2.	72,4	0,842
3.	51,3	0,320
4.	77,6	0,484
5.	80,3	0,545
6.	88,2	0,420
7.	69,7	0,785
8.	59,2	0,731
9.	90,8	0,508
10.	60,5	0,761
11.	60,5	0,782
12.	32,9	0,336
13.	85,5	0,450
14.	50	0,743
15.	61,8	0,880
16.	48,7	0,863

Pri nalogah finalnega preizkusa znanja iz zgodovine je indeks težavnosti med 32,9 % in 90,8 %. 12. naloga je bila izmed vseh najzahtevnejša, najmanj zahtevna pa je bila naloga 9. Vse preostale naloge (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 10., 12., 13., 14., 15., 16.) so primerne zahtevnosti.

Z vidika diskriminativnosti so vse naloge ustrezne, saj so njihovi indeksi r pb nad 0,30.

Preglednica 10: Indeks težavnosti (p %) in diskriminativnosti (r pb) za dodatno nalogo preizkusa znanja (medpredmetni pojmi)

Naloga	p %	r pb
1.	39,5	0,816

Naloga se je izkazala za primerno (39,5 %) in ustrezno z vidika indeksa diskriminativnosti, ki je nad 0,30.

7.9.2.2 Merske karakteristike preizkusa znanja

a) Inicialni preizkus znanja

1. Veljavnost

Pri preizkusih znanj iz zgodovine in glasbene vzgoje smo s pomočjo strokovnjakov presodili vsebinske in oblikovne ustreznosti preizkusa.

2. Zanesljivost

Za ugotavljanje zanesljivosti preizkusa znanja smo uporabili Cronbachov koeficient alfa (α). Koeficient zanesljivosti preizkusa znanja iz glasbene vzgoje je 0,42, iz zgodovine pa 0,43. Podatki kažejo, da je zanesljivost obeh preizkusov nizka. To pripisujemo majhnemu številu vprašanj, saj sta inicialna preizkusa glasbene vzgoje in tudi zgodovine vsebovala le sedem vprašanj.

3. Objektivnost

Objektivnost izvedbe preizkusov znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine smo zagotovili s predajo podrobnih informacij učiteljem, ki so bili prisotni. Pogovorili smo se o osnovnih navodilih, posameznih nalogah, ureditvi prostora, dovoljenih pripomočkih in da učitelji med reševanjem ne smejo nuditi pomoči ter grajati ali hvaliti učencev. Čas pisanja je bil določen na 45 min., merila vrednotenja pa so bila enotna.

b) Finalni preizkus znanja

1. Veljavnost

Vsebinsko veljavnost finalnih preizkusov znanj iz glasbene vzgoje in zgodovine smo zagotovili s preverjanjem ciljev oziroma standardov znanj, ki so zastavljeni v učnih načrtih. Oba preizkusa sta bila predmet presoje strokovnjakov.

2. Zanesljivost

Za ugotavljanje zanesljivosti preizkusov znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine smo uporabili Cronbachov koeficient alfa (α). Koeficienta preizkusov znanja iz glasbene vzgoje (0,87) in zgodovine (0,88) kažeta, da je zanesljivost visoka pri obeh preizkusih.

3. Objektivnost

Objektivnost izvedbe preizkusov znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine smo zagotovili s predajo osnovnih informacij in navodil učiteljem, ki so bili prisotni. Objektivnost obdelave odgovorov smo zagotovili z enotnimi merili vrednotenja.

7.9.3 TEST GLASBENIH INTERESOV

7.9.3.1 Vsebinsko-formalne značilnosti testa glasbenih interesov

Test glasbenih interesov (prilogi 8, 8.1) je sestavljen na podlagi 14 zaporednih števil, pri čemer vsaka številka predstavlja določeno skladbo, in sicer: 1) Queen: Show must go on; 2) System of a Down: Toxicity; 3) Pankrti: Bandiera Rosa; 4) Atomic Harmonic: Turbo Polka; 5) Destiny's Child: Lose my Breath; 6) Richie Spice: Youth them cold; 7) Cypress Hill: How I could kill a man; 8) DJ Umek: Posing As Me; 9) Maceo Parker: Pass teh Peas; 10) Bach: Bandiniere; 11) Avseniki: Na Roblek; 12) Katy Perry: California Gurls; 13) Vlado Kreslin: Vsi so venci vejli; 14) Krzysztof Penderecki: Žalostinka žrtvam Hirošime. Vsako skladbo uvrščamo v določeno glasbeno zvrst, katerih interes smo preverjali v anketnem vprašalniku. Skladbo pod številko štirinajst uvrščamo med klasično glasbo 20. stoletja, ki se v okviru učne vsebine glasbene vzgoje obravnava v devetem razredu osnovne šole. Učenci so po poslušanju skladb le-te ocenili od ena do deset. Z ena so izrazili najnižjo, z deset pa najvišjo stopnjo interesa za posamezno skladbo. Pri vsaki skladbi so odgovorili še na vprašanje, ali slišano skladbo poznajo ali skladbe ne poznajo.

7.9.3.2 Merske karakteristike testa glasbenih interesov

1. Veljavnost

Veljavnost testa glasbenih interesov smo zagotavljali s skladbami, ki predstavljajo obravnavane glasbene zvrsti.

2. Zanesljivost

Za ugotavljanje zanesljivosti testa glasbenih interesov smo uporabili Cronbachov koeficient alfa (α). Koeficient je pri inicialnem testu 0,823, pri finalnem pa 0,813, kar kaže na to, da je test glasbenih interesov zanesljiv.

3. Objektivnost

Objektivnost testa glasbenih interesov smo zagotovili z zaprtim tipom vprašanja in naprej podano lestvico za merjenje stopnje interesa. Merila vrednotenja odgovorov so bila enotna. Učenci kontrolne in eksperimentalne skupine pred eksperimentom med šolskim procesom tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja niso poslušali nobene izmed vključenih skladb. Med eksperimentom so učenci obeh primerjalnih skupin v okviru teme ekspresionizem poslušali skladbo pod zaporedno številko štirinajst.

7.9.4 INTERVJU

7.9.4.1 Vsebinsko-formalne značilnosti intervjuja

Inicialni intervjuji z učenci so bili izvedeni 22. in 23. 10. 2010, finalni intervjuji pa 7. in 8. 6. 2011. Intervjuji so potekali v zato naprej določenih učilnicah, in sicer v šoli, ki so jo obiskovali učenci posamezne primerjalne skupine. Zaradi časovnih omejitev in lažje organizacije smo k izvedbi intervjujev povabili še dve diplomantki sociologije.

Voden individualni strukturiran intervju je vseboval dve vprašanji odprtega tipa, in sicer:

- Kaj ti predstavlja glasba, ki jo poslušáš?
- Kako bi opredelil pojem kakovostna glasba?

Inicialni intervju in finalni intervju se med seboj nista razlikovala.

7.9.4.2 Merske karakteristike intervjuja

1. Veljavnost

Veljavnost intervjuja smo zagotavljali z vprašanji, ki so učencem omogočali prosto, neomejeno izražanje.

2. Zanesljivost

Zanesljivost intervjuja smo zagotovili z enakimi vprašanji za vse intervjuvance. Vprašanja so bila razumljiva in enoznačna.

3. Objektivnost

Objektivnost smo zagotavljali z vnaprej načrtovanim nevtralnimi odnosom med spraševalcem in intervjuvancem. Spraševalec pri izpeljavi intervjuja ni kazal osebnega stališča do obravnavanih tem. Vsi spraševalci so bili ustrezno strokovno usposobljeni za izvedbo intervjuja. Intervjuji so potekali za vse intervjuvance pod istimi prostorskimi in časovnimi pogoji. Pri obdelavi podatkov so bili odgovori objektivno uvrščeni v določene kategorije.

7.10 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV

Podatke smo obdelali s pomočjo računalniškega programa za statistično obdelavo podatkov (SPSS, različica 21) na ravni deskriptivne in inferenčne statistike⁴⁸.

Uporabili smo naslednje statistične postopke:

- frekvenčne distribucije spremenljivk (f , $f\%$),
- ranžirne vrste spremenljivk po povprečnih rangih (R),
- χ^2 -preizkus (Pearsonov χ^2 -preizkus) hipoteze neodvisnosti,
- χ^2 -preizkus (Pearsonov χ^2 -preizkus) enake verjetnosti,
- Mann-Whitneyjev U-preizkus,
- osnovno deskriptivno statistiko: aritmetično sredino (\bar{x}), standardni odklon (s),
- t-preizkus za neodvisne vzorce z Levenovim preizkusom,
- Cronbachov koeficient alfa.

⁴⁸ Pri obravnavi empiričnega dela disertacije in statistične obdelave podatkov smo uporabili naslednjo literaturo: Fraenkel, Wallen in Hyun (2012); Field (2009).

8 REZULTATI OBDELAVE PODATKOV IN NJIHOVA INTERPRETACIJA

Rezultate predstavljamo v dveh glavnih poglavjih. Najprej obravnavamo analizo stanja pred eksperimentom, nato pa še analizo dejavnikov po eksperimentu. Na koncu poglavja opredeljujemo smernice za kakovostno načrtovanje in izvajanje medpredmetnega povezovanja.

8.1 ANALIZA DEJAVNIKOV STANJA PRED EKSPERIMENTOM

Pred eksperimentom smo preverili stanje na področju interesa učencev do določenih glasbenih zvrsti; pomembnosti izbranih izpiznitvenih vrednot (kultura, umetnost, ustvarjalnost, znanje); priljubljenosti predmetov glasbena vzgoja in zgodovina, stališč učencev do glasbene kulture (splošni odnos do glasbe, opera, klasična glasba, značilnosti glasbenih izvajalcev, glasbena zvrst turbo folk, glasba in potrošništvo, glasbena izobrazba); uspešnosti učencev na preizkusu znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine; mnenj učencev o kakovostni glasbi; mnenj učencev o tem, kaj jim predstavlja priljubljena glasba.

8.1.1 INTERES UČENCEV DO DOLOČENIH GLASBENIH ZVRSTI

Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine so interes do trinajstih glasbenih zvrsti izrazili z razvrščanjem. S številko ena so označili zvrst, do katere izražajo najvišjo stopnjo interesa, s številko trinajst pa glasbeno zvrst, do katere izražajo najnižjo stopnjo interesa.

V testu glasbenih interesov so učenci poslušali štirinajst skladb, ki so uvrščene v posamezne glasbene zvrsti. Štirinajsta skladba predstavlja klasično glasbo iz 20. stoletja, ki je v okviru glasbenih vsebin obravnavana v devetem razredu osnovne šole. Učenci so poslušane skladbe ocenili od ena do deset. S številko ena so izrazili najnižjo, s številko deset pa najvišjo stopnjo interesa za posamezno skladbo. Pri vsaki skladbi so morali podati odgovor, ali jo poznajo ali ne. V izsledkih predstavljamo samo tiste skladbe, ki so neposredno vezane na zastavljene hipoteze.

Preglednica 11: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v interesu do glasbenih zvrsti med eksperimentalno (ES) in kontrolno (KS) skupino

Glasbene zvrsti	Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
		\bar{R}	U	P
Rock	ES	37,57	669,5	0,671
	KS	39,71		
Turbo folk	ES	40,55	621,5	0,351
	KS	35,83		
Metal	ES	34,44	535,0	0,066
	KS	43,79		
R'n'B	ES	37,66	673,5	0,704
	KS	39,59		
Reggae	ES	37,81	680,0	0,755
	KS	39,39		
Rap	ES	35,29	571,5	0,143
	KS	42,68		
House, techno	ES	43,22	506,5	0,032
	KS	32,35		
Džez	ES	40,06	642,5	0,478
	KS	36,47		
Punk	ES	38,01	688,5	0,825
	KS	39,14		
Klasična glasba	ES	36,12	607,0	0,277
	KS	41,61		
Narodno-zabavna gl.	ES	40,01	644,5	0,485
	KS	36,53		
Pop	ES	37,88	683,0	0,778
	KS	39,30		
Ljudska gl.	ES	42,71	528,5	0,047
	KS	33,02		

Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa kažejo, da med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne skupine (KS) ni statistično pomembnih razlik v interesu učencev do klasične glasbe ($P = 0,277$), glasbene zvrsti turbo folk ($P = 0,351$) in džeza ($P = 0,478$). Tendence obstaja pri glasbeni zvrsti metal ($P = 0,066$), pri kateri večji interes izkazujejo učenci eksperimentalne skupine.

Statistično pomembne razlike med primerjalnima skupinama obstajajo pri glasbenih zvrsteh house in techno ($P = 0,032$) ter pri ljudski glasbi ($P = 0,047$). Učenci eksperimentalne skupine izražajo večji interes za poslušanje glasbene zvrsti metal, učenci kontrolne skupine pa za glasbene zvrsti house, techno in ljudska glasba.

Preglednica 12: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v glasbenem interesu do posameznih skladb med eksperimentalno (ES) in kontrolno (KS) skupino

Skladba	Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
		\bar{R}	U	P
Atomik Harmonik: Turbo polka	ES	41,12	597,0	0,234
	KS	35,09		
Maceo Parker: Pass the Peas	ES	44,30	460,0	0,008
	KS	30,94		
Krzysztof Penderecki: Żalostinka �rtvam Hirošime	ES	39,73	656,5	0,296
	KS	36,89		

Pri testu glasbenih interesov ne obstajajo statistično pomembne razlike med primerjalnima skupinama pri skladbah Atomik Harmonik: Turbo polka – turbo folk ($P = 0,234$) in Krzysztof Penderecki:  alostinka  rtvam Hirošime – klasična glasba 20. stoletja ($P = 0,296$). Statistično pomembna razlika med skupinama obstaja pri skladbi Maceo Parker: Pass the Peas – džez, do katere izražajo večji interes učenci eksperimentalne skupine ($P = 0,008$). Rezultat poveujemo s tem, da je veliko učencev eksperimentalne skupine skladbo poznalo  e pred eksperimentom ($P = 0,005$; preglednica 12.1).

Preglednica 12.1: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in poznavanjem skladb

Skladba	Poznan. skladbe	ES		KS		Skupaj	
		f	f %	f	f %	f	f %
Atomik Harmonik: Turbo polka $\chi^2 = 1,576$; g = 1; P = 0,209	Da	41	95,3	33	100	74	97,4
	Ne	2	4,7	0	0	2	2,6
	Skupaj	43	100,0	33	100	76	100,0
Maceo Parker: Pass the Peas $\chi^2 = 7,835$; g = 1; P = 0,005	Da	9	20,9	0	0	9	11,8
	Ne	34	79,1	33	100	67	88,2
	Skupaj	43	100,0	33	100	76	100,0
Krzysztof Penderecki: Żal. żrtvam Hirošime /	Da	0	0,0	0	0	0	0,0
	Ne	43	100,0	33	100	76	100,0
	Skupaj	43	100,0	33	100	76	100,0

Med primerjalnima skupinama ni statistično pomembnih razlik glede na poznavanje skladbe Turbo polka, ki sta jo obe skupini dobro poznali (P = 0,209). Preizkus razlik ni smiseln za skladbo Žalostinka žrtvam Hirošime, saj je noben izmed učencev ES in KS pred eksperimentom ni poznal. Statistično pomembna razlika pa obstaja pri skladbi Maceo Parker: Pass the Peas (P = 0,005), in sicer so skladbo v večji meri poznali učenci eksperimentalne skupine.

8.1.2 POMEMBNOST IZBRANIH IZPOLNITVENIH VREDNOT

Učenci primerjalnih skupin so v anketnem vprašalniku ocenili izbrane vrednote (zdravje, svoboda, ljubezen, vera, zabava, denar, slava, udobje, kultura, umetnost, ustvarjalnost, znanje) po pomembnosti (1 – najmanj pomembna; 5 – zelo pomembna). Skladno s hipotezami v rezultatih predstavljamo izbrane izpolnitvene vrednote: kultura, umetnost, ustvarjalnost, znanje.

Preglednica 13: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in pomembnostjo izbranih izpolnitvenih vrednot učencev

Vrednota	Ocena	ES		KS	
		f	f %	f	f %
Kultura $\chi^2 = 4,032$; g = 4; P = 0,402	1	2	4,7	1	3,0
	2	4	9,3	3	9,1
	3	12	27,9	4	12,1
	4	10	23,3	7	21,2
	5	15	34,9	18	54,5
Umetnost $\chi^2 = 3,578$; g = 4; P = 0,466	1	2	4,7	2	6,1
	2	4	9,3	2	6,2
	3	8	18,6	5	15,2
	4	14	32,6	6	18,2
	5	15	34,9	18	54,5
Ustvarjalnost $\chi^2 = 4,678$; g = 4; P = 0,322	1	7	16,3	2	6,1
	2	10	23,3	5	15,2
	3	6	14,0	7	21,2
	4	10	23,3	6	18,2
	5	10	23,3	13	39,4
Znanje $\chi^2 = 1,262$; g = 4; P = 0, 868	1	14	32,6	9	27,3
	2	12	27,9	9	27,3
	3	13	30,2	12	36,4
	4	3	7,0	3	9,1
	5	1	2,3	0	0,0

Med eksperimentalno in kontrolno skupino ne obstaja statistično značilna razlika glede na pomembnost posameznih izpolnitvenih vrednot: kultura ($\chi^2 = 4,032$; g = 4; P = 0,402), umetnost ($\chi^2 = 3,578$; g = 4; P = 0,466), ustvarjalnost ($\chi^2 = 4,678$; g = 4; P = 0,322), znanje ($\chi^2 = 1,262$; g = 4; P = 0, 868).

8.1.3 PRILJUBLJENOST PREDMETOV GLASBENA VZGOJA IN ZGODOVINA

Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine so po priljubljenosti razvrstili enajst predmetov (kemija, angleščina, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, matematika, slovenščina, športna vzgoja, zgodovina, biologija, geografija, fizika). S številko ena so označili najbolj priljubljen predmet, s številko enajst pa predmet, ki jim je najmanj priljubljen. Glede na zastavljene raziskovalne hipoteze predstavljamo razvrstitev predmetov glasbena vzgoja in zgodovina.

Preglednica 14: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in priljubljenostjo glasbene vzgoje

St.*	ES		KS		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	1	2,3	2	6,1	3	3,9
3	5	11,6	4	12,1	9	11,8
4	4	9,3	5	15,2	9	11,8
5	5	11,6	7	21,2	12	15,8
6	4	9,3	5	15,2	9	11,8
7	8	18,6	6	18,2	14	18,4
8	5	11,6	1	3,0	6	7,9
9	3	7,0	0	0,0	3	3,9
10	5	11,6	2	6,1	7	9,2
11	3	7,0	1	3,0	4	5,3
Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0
$\chi^2 = 8,062$; g = 10; P = 0,528						

*St. = stopnja priljubljenosti šolskih predmetov

Med eksperimentalno in kontrolno skupino pred eksperimentom ni statistično značilnih razlik glede na priljubljenost predmeta glasbena vzgoja ($\chi^2 = 8,062$; g = 10; P = 0,528). Noben izmed učencev ni razvrstil glasbene vzgoje na prvo mesto. Največ učencev eksperimentalne skupine je predmet razvrstilo na sedmo mesto (18,6 %), največ učencev kontrolne pa na peto mesto (21,2 %).

Preglednica 15: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in priljubljenostjo zgodovine

St.*	ES		KS		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
1	2	4,7	1	3,0	3	3,9
2	4	9,3	3	9,1	7	9,2
3	5	11,6	4	12,1	9	11,8
4	7	16,3	1	3,0	8	10,5
5	6	14,0	2	6,1	8	10,5
6	6	14,0	5	15,2	11	14,5
7	6	14,0	5	15,2	11	14,5
8	3	7,0	6	18,2	8	11,8
9	2	4,7	2	6,1	4	5,3
10	1	2,3	3	9,1	4	5,3
11	1	2,3	1	3,0	2	2,6
Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0
$\chi^2 = 8,093$; g = 10; P = 0,620						

*St. = stopnja priljubljenosti šolskih predmetov

Eksperimentalna in kontrolna skupina se statistično značilno ne razlikujeta glede na priljubljenost predmeta zgodovina ($\chi^2 = 8,093$; g = 10; P = 0,620). Največ učencev eksperimentalne skupine je zgodovino uvrstilo na četrto mesto (16,3 %), največ učencev kontrolne pa na osmo mesto (18,2 %).

8.1.4 STALIŠČA UČENCEV DO GLASBENE KULTURE

Stališča učencev smo analizirali s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice (sploh se ne strinjam; ne strinjam se; sem nevtralen/-na; se strinjam; zelo se strinjam), pri čemer je bila dodana možnost – ne vem. Lestvica zajema triindvajset trditve, ki so razporejene v sedem sklopov (splošno o glasbi, opera, klasična glasba, glasbeni izvajalci, turbo folk, potrošništvo, gl. izobrazba).

Preglednica 16: Aritmetična sredina (\bar{X}) izraženih stopenj odgovorov učencev pri posameznih trditvah

Trditve		Aritmetična sredina (\bar{x})
SPLOŠNO O GLASBI	T 1: Glasba mi predstavlja pomemben del mojega življenja.	4,16
	T 2: Glasbo, ki jo poslušam, sem si izbral svobodno.	4,77
	T 3: Glasba je ogledalo družbe.	2,39
	T 4*: Glasba je sredstvo za zabavo.	1,50
	T 5*: Vsa glasba je umetnost.	2,00
OPERA	T 6*: V opero zahajajo premožnejši ljudje.	2,91
	T 7*: Ljudje obiskujejo opero zaradi prestiža.	2,46
	T 8*: Operno petje je preglasno.	2,25
	T 9*: Vstopnica za ogled operne predstave je predraga.	1,25
KLASIČNA GLASBA	T 10*: Na klasične koncerte zahajajo premožnejši ljudje.	3,09
	T 11*: Ljudje obiskujejo klasične koncerte zaradi prestiža.	2,67
	T 12*: Vstopnica za ogled klasičnega koncerta je predraga.	1,31
	T 13*: Klasična glasba je glasba starejših ljudi.	2,21
	T 14: Ob klasični glasbi se sprostim.	2,06
	T 15*: Koncerta klasične glasbe se ne bi nikoli udeležil/-a, če v to ne bi bil/-a prisiljen/-a.	2,47

GL. IZVAJALCI	T 16*: Kdor rad poje, pleše in je privlačen, naj bo glasbenik.	3,19
	T 17*: Pri izbiri priljubljene glasbe se oziram tudi na zunanji videz izvajalca.	3,25
TURBO FOLK	T 18*: Turbo folk je zanimivejši in zabavnejši od klasične glasbe.	2,67
	T 19*: Turbo folk se odlično prileže na zabavi.	2,24
POTROŠNIŠTVO	T 20: Današnja glasbena industrija spodbuja množično potrošništvo.	2,14
	T 21: Iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost.	2,09
GL. IZOBRAZBA	T 22: Glasbenik bi moral biti glasbeno izobražen.	3,00
	T 23: Glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe.	2,37

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Najvišjo stopnjo strinjanja so učenci izrazili pri trditvi T 2, kar pomeni, da se pri izbiri glasbe, ki jo poslušajo, počutijo svobodne. Trditev T 1 pri tem kaže, da učenci glasbi pripisujejo visoko pomebnost v njihovih življenjih, pri čemer jo v precejšnji meri opisujejo kot sredstvo za zabavo. Glede na stopnjo strinjanja je treba izpostaviti še mnenje učencev, da je vstopnica za opero in klasični koncert predraga.

Preglednica 17: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na splošen odnos do glasbe, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P
SPLOŠNO O GLASBI	T 1: Glasba mi predstavlja pomemben del mojega življenja.	ES	34,66	544,5	0,059
		KS	43,50		
	T 2: Glasbo, ki jo poslušam, sem si izbral svobodno.	ES	39,06	648,5	0,469
		KS	36,65		
	T 3: Glasba je ogledalo družbe.	ES	40,34	630,5	0,392
		KS	36,11		
	T 4*: Glasba je sredstvo za zabavo.	ES	35,84	595,0	0,178
		KS	41,97		
	T 5*: Vsa glasba je umetnost.	ES	36,27	613,5	0,299
		KS	41,41		

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Pri posameznih trditvah T 2 ($P = 0,469$), T 3 ($P = 0,392$), T 4 ($P = 0,178$) in T 5 ($P = 0,299$) med eksperimentalno in kontrolno skupino ni statistično pomembnih razlik v stopnji soglašanja. Obstaja pa tendenca pri T 1 ($P = 0,059$), ki nakazuje, da učencem kontrolne skupine glasba v nekoliko večji meri predstavlja pomemben del njihovega življenja kot učencem eksperimentalne skupine.

Preglednica 18: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na *opero*, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P
OPERA	T 6*: V opero zahajajo premožnejši ljudje.	ES	31,34	401,5	0,001
		KS	47,83		
	T 7*: Ljudje obiskujejo opero zaradi prestiža.	ES	33,34	487,5	0,017
		KS	45,23		
	T 8*: Operno petje je preglasno.	ES	39,05	686,0	0,802
		KS	37,79		
	T 9*: Vstopnica za ogled operne predstave je predraga.	ES	38,05	690,0	0,842
		KS	39,09		

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Med primerjalnima skupina ne obstaja statistično pomembna razlika v stopnji soglašanja za trditvi T 8 ($P = 0,802$) in T 9 ($P = 0,842$). Statistično pomembna razlika se kaže pri T 6 ($P = 0,001$) in T 7 ($P = 0,017$), pri katerih učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 31,34$) izražajo višjo stopnjo strinjanja kot učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 47,83$), da v opero zahajajo premožnejši ljudje. Prav tako učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 33,34$) v primerjavi z učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 45,23$) izražajo višjo stopnjo strinjanja, da ljudje obiskujejo opero zaradi prestiža.

Preglednica 19: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na klasično glasbo, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P
KLASIČNA GLASBA	T 10*: Na klasične koncerte zahajajo premožnejši ljudje.	ES	34,03	517,5	0,038
		KS	44,32		
	T 11*: Ljudje obiskujejo klasične koncerte zaradi prestiža.	ES	33,69	502,5	0,025
		KS	44,77		
	T 12*: Vstopnica za ogled klasičnega koncerta je predraga.	ES	36,90	640,5	0,434
		KS	40,59		
	T 13*: Klasična glasba je glasba starejših ljudi.	ES	41,71	571,5	0,140
		KS	34,32		
	T 14: Ob klasični glasbi se sprostim.	ES	37,13	650,5	0,524
		KS	40,29		
	T 15*: Koncerta klasične glasbe se ne bi nikoli udeležil/-a, če v to ne bi bil/-a prisiljen/-a.	ES	40,05	643,0	0,478
		KS	36,48		

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa kažejo, da med eksperimentalno in kontrolno skupino obstajajo statistično značilne razlike pri trditvah T 10 ($P = 0,038$) in T 11 ($P = 0,025$) v stopnji soglašanja. Učenci eksperimentalne skupine izražajo višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da klasične koncerte obiskujejo premožnejši ljudje ($\bar{R} = 34,03$) in da je razlog za obisk opere prestiž ($\bar{R} = 33,69$).

Za trditve T 12 ($P = 0,434$), T 13 ($P = 0,140$), T 14 ($P = 0,524$) in T 15 ($P = 0,478$) med primerjalnima skupinama ne obstaja statistično značilna razlika.

Preglednica 20: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na *značilnosti glasbenih izvajalcev*, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov		Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P	
GL. IZVAJALCI	T 16*: Kdor rad poje, pleše in je privlačen, naj bo glasbenik.	ES	38,24	698,0	0,904	
		KS	38,83			
	T 17*: Pri izbiri priljubljene glasbe se oziram tudi na zunanji videz izvajalca.	ES	37,33	659,0	0,586	
		KS	40,03			

*Opomba: konvertirane negativne trditve.

Med eksperimentalno in kontrolno skupino v okviru sklopa značilnosti glasbenih izvajalcev pri posameznih trditvah T 16 ($P = 0,904$) in T 17 ($P = 0,586$) ne obstaja statistično značilna razlika glede na stopnjo soglašanja.

Preglednica 21: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na *glasbeno zvrst turbo folk*, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov		Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P	
TURBO FOLK	T 18*: Turbo folk je zanimivejši in zabavnejši od klasične glasbe.	ES	40,78	611,5	0,295	
		KS	35,53			
	T 19*: Turbo folk se odlično prileže na zabavi.	ES	36,49	623,0	0,350	
		KS	41,12			

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa kaže, da med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine v soglašanju s trditvima T 18 ($P = 0,295$) in T 19 ($P = 0,350$) ni statistično pomembnih razlik.

Preglednica 22: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na *potrošništvo v glasbi*, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov		Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P	
POTROŠNIŠTVO	T 20: Današnja glasbena industrija spodbuja množično potrošništvo.	ES	39,27	676,5	0,723	
		KS	37,50			
	T 21: Iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost.	ES	39,55	696,0	0,883	
		KS	37,14			

Med eksperimentalno in kontrolno skupino pri posameznih trditvah T 20 ($P = 0,723$) in T 21 ($P = 0,883$) ni statistično pomembnih razlik glede na stopnjo soglašanja.

Preglednica 23: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnjah soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na *glasbeno izobrazbo*, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov		Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P	
GL. IZOBRAZBA	T 22: Glasbenik bi moral biti glasbeno izobražen.	ES	39,52	665,5	0,635	
		KS	37,17			
	T 23: Glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe.	ES	42,14	553,0	0,094	
		KS	33,76			

Med eksperimentalno in kontrolno skupino (preglednica 23) ni statistično pomembnih razlik v soglašanju s trditvijo T 22 ($P = 0,635$), obstaja pa tendenca pri trditvi T 23 ($P = 0,094$). Na podlagi povprečja rangov (\bar{R}) razberemo, da učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 42,14$) v primerjavi z učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 33,76$) izražajo višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe.

8.1.5 USPEŠNOST UČENCEV NA PREIZKUSIH ZNANJA IZ GLASBENE VZGOJE IN ZGODOVINE

Pred eksperimentom smo preverili predznanje učencev primerjalnih skupin s preizkusoma znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine.

Preglednica 24: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu preizkusa znanja iz glasbene vzgoje med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Skupina	Numerus n	Aritmetična sredina \bar{x}	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
ES	43	3,94	2,294	0,257	0,613	0,854	0,396
KS	33	3,50	2,154				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena ($F = 0,257$, $P = 0,613$). Izid običajnega t-preizkusa pri preizkusu znanja iz glasbene vzgoje pred eksperimentom kaže, da med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine ni statistično pomembnih razlik ($t = 0,854$, $P = 0,396$).

Preglednica 25: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu preizkusa znanja iz zgodovine med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Skupina	Numerus n	Aritmetična sredina \bar{x}	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
ES	43	7,48	1,924	1,332	0,252	1,638	0,106
KS	33	8,24	2,140				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena ($F = 1,332$, $P = 0,252$). Izid običajnega t-preizkusa pri preizkusu znanja iz zgodovine pred eksperimentom kaže, da med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine ni statistično pomembnih razlik ($t = 1,332$, $P = 0,106$).

8.1.6 MNENJA UČENCEV O KAKOVOSTNI GLASBI

Mnenja učencev o kakovostni glasbi smo ugotavljali na podlagi intervjuja. Odgovore učencev eksperimentalne in kontrolne skupine smo razporedili v smiselne kategorije.

Preglednica 26: Število (f) učencev eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine po kategorijah mnenj o tem, kaj opredeljuje kakovostno glasbo

	ES	KS
KATEGORIJA	f	f
Glasbeni interes posameznika	12	8
Popularnost glasbe	7	6
Posamezna gl. zvrst	6	5
Dobra izvedba	5	4
Dobro besedilo	5	3
Sporočilnost glasbe	4	3
Originalnost	3	3
Možnost zabave	1	4
Skupaj	43	36

Največ učencev kontrolne skupine meni, da kakovostno glasbo opredeljuje glasbeni interes posameznika. Največkrat torej kakovost enačijo s tisto glasbo, ki je njim osebno všeč. Sledi mnenje, da kakovostno glasbo opredeljujejo njena popularnost in posamezne glasbene zvrsti. Eden izmed učencev, čigar odgovora nismo kategorizirali, je kakovostno glasbo povezoval z izvajalci, ki ne zlorablajo drog.

Podobno kot učenci kontrolne skupine tudi učenci eksperimentalne skupine v največji meri menijo, da je kakovost glasbe odvisna od glasbenega interesa posameznika, sledi popularnost glasbe in posamezne glasbene zvrsti. Izpostavljam še odgovor učenca, ki ga nismo opredelili v nobeno kategorijo, in sicer da je kakovostna glasba tista glasba, ki ne spodbuja nasilja.

8.1.7 MNENJA UČENCEV O TEM, KAJ JIM PREDSTAVLJA PRILJUBLJENA GLASBA

Učenci primerjalnih skupin so v intervjuju odgovarjali, kaj jim predstavlja glasba. Posamezne odgovore smo razvrstili v smiselne kategorije.

Preglednica 27: Število (f) odgovorov kategorij učencev eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine glede na to, kaj jim predstavlja priljubljena glasba

	ES	KS
KATEGORIJA	f	f
Sprostitev	22	17
Veselje	10	6
Vzbujanje različnih razpoloženj	9	7
Zabava	8	9
Sreča	6	2
Pomoč pri reševanju problemov	4	4
Pomemben del življenja	3	4
Krajšanje dolgčasa	3	4
Spremljavo ob plesu	2	2
Druženje s prijatelji	0	2
Skupaj	67	57

Glasba učencem eksperimentalne in kontrolne skupine v največji meri predstavlja sprostitve, zabavo, vzbujanje različnih razpoloženj in veselje. Nekaterim učencem glasba predstavlja pomemben del življenja, pomoč pri reševanju problemov, krajšanje dolgčasa, srečo, spremljavo ob plesu in druženje s prijatelji.

Analiza stanja pred eksperimentom kaže, da med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine ne obstajajo statistično značilne razlike glede na:

- stopnjo interesa učencev do klasične glasbe;
- stopnjo interesa do glasbene zvrsti turbo folk;
- stopnjo interesa do glasbene zvrsti džez;
- stopnjo interesa do skladbe, uvrščene v klasično glasbo;
- stopnjo interesa do skladbe, uvrščene v glasbeno zvrst turbo folk;
- predhodno poznavanje skladbe, uvrščene v klasično glasbo;
- predhodno poznavanje skladbe, uvrščene v glasbeno zvrst turbo folk;
- pomembnost izbranih izpolnitvenih vrednot (kultura, umetnost, ustvarjalnost, znanje);
- priljubljenost predmetov glasbena vzgoja in zgodovina;
- stališča do glasbene kulture (glasbo, ki jo poslušam, sem si izbral svobodno; glasba je ogledalo družbe; glasba je sredstvo za zabavo; vsa glasba je umetnost; operno petje je preglasno; vstopnica za ogled operne predstave je predraga; vstopnica za ogled klasičnega koncerta je predraga; klasična glasba je glasba starejših ljudi; ob klasični glasbi se sprostim; koncerta klasične glasbe se ne bi nikoli udeležil/-a, če v to ne bi bil/-a prisiljen/-a; kdor rad poje, pleše in je privlačen, naj bo glasbenik; pri izbiri priljubljene glasbe se oziram tudi na zunanji videz izvajalca; turbo folk je zanimivejši in zabavnejši od klasične glasbe; turbo folk se odlično prileže na zabavi; današnja glasbena industrija spodbuja množično potrošništvo; iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost; glasbenik bi moral biti glasbeno izobražen; glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe);
- uspešnost učencev pri preizkusih glasbene vzgoje in zgodovine.

Med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine obstaja tendenca pri stališču do glasbene kulture (glasba mi predstavlja pomemben del mojega življenja).

Statistično značilna razlika pa se med primerjalnima skupinama kaže glede na:

- stopnjo interesa do skladbe, uvrščene v glasbeno zvrst džez;
- predhodno poznavanje skladbe, uvrščene v glasbeno zvrst džez;
- stališč do glasbene kulture (v opero zahajajo premožnejši ljudje; ljudje obiskujejo opero zaradi prestiža; na klasične koncerte zahajajo premožnejši ljudje; ljudje obiskujejo klasične koncerte zaradi prestiža).

Rezultate smo upoštevali pri analizi in interpretaciji dejavnikov stanja po eksperimentu.

8.2 ANALIZA IN INTERPRETACIJA DEJAVNIKOV STANJA PO EKSPERIMENTU

Po eksperimentu smo preverili stanje na področju interesa učencev do določenih glasbenih zvrsti; pomembnosti izbranih izpiznitvenih vrednot (kultura, umetnost, ustvarjalnost, znanje); priljubljenosti predmetov glasbena vzgoja in zgodovina, stališč učencev do glasbene kulture (splošni odnos do glasbe, opera, klasična glasba, značilnosti glasbenih izvajalcev, glasbena zvrst turbo folk, glasba in potrošništvo, glasbena izobrazba, klasična glasba 20. stoletja); uspešnosti učencev pri preizkusih znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine, mnenj učencev eksperimentalne skupine o medpredmetnem povezovanju in sodelovanju s skladateljico; mnenj učencev o kakovostni glasbi; mnenj učencev o tem, kaj jim predstavlja priljubljena glasba.

8.2.1 INTERES UČENCEV DO DOLOČENIH GLASBENIH ZVRSTI

Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine so razvrstili trinajst glasbenih zvrsti glede na stopnjo interesa (1 – najvišja stopnja interesa, 13 – najnižja stopnja interesa). Izrazili so tudi poznavanje in stopnjo interesa do štirinajstih skladb (1 – najvišja stopnja interesa, 10 – najnižja stopnja interesa), ki predstavljajo posamezne glasbene zvrsti. Skladno z raziskovalnimi hipotezami analiza vključuje skladbe, uvrščene v glasbene zvrsti turbo folk, džez in klasično glasbo 20. stoletja. Nadalje je predstavljena tudi samoiniciativnost učencev do poslušanja klasične glasbe 20. stoletja.

Preglednica 28: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v interesu do glasbenih zvrsti med eksperimentalno (ES) in kontrolno (KS) skupino

Glasbene zvrsti	Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
		\bar{R}	U	P
Rock	ES	35,50	580,5	0,170
	KS	42,41		
Turbo folk	ES	40,93	605,0	0,266
	KS	35,33		
Metal	ES	34,66	544,5	0,082
	KS	43,50		
R'n'B	ES	38,10	692,5	0,858
	KS	39,02		
Reggae	ES	35,29	571,5	0,145
	KS	42,68		
Rap	ES	36,49	623,0	0,359
	KS	41,12		
House, techno	ES	43,20	506,0	0,033
	KS	32,38		
Džez	ES	40,88	601,0	0,279
	KS	35,39		
Punk	ES	37,84	686,5	0,764
	KS	39,36		
Klasična glasba	ES	33,90	495,5	0,035
	KS	44,50		
Narodno-zabavna gl.	ES	41,69	572,5	0,141
	KS	34,35		
Pop	ES	39,83	652,5	0,546
	KS	36,77		
Ljudska gl.	ES	39,05	686,0	0,801
	KS	37,79		

Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa kaže, da obstaja statistično značilna razlika med primerjalnima skupinama v interesu učencev do klasične glasbe ($P = 0,035$) ter glasbenih zvrsti house in techno ($P = 0,033$). Učenci eksperimentalne skupine kažejo po eksperimentu večji interes do klasične glasbe ($\bar{R} = 33,90$) kot učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 44,50$) in manjši interes do glasbenih zvrsti house in techno ($\bar{R} = 43,20$).

S tem izidom potrjujemo raziskovalno hipotezo H 1.1, saj so učenci eksperimentalne glede na učence kontrolne skupine po končanem eksperimentu izrazili večji interes do klasične glasbe.

Ker se statistično značilne razlike v interesu med eksperimentalno in kontrolno skupine ne kažejo pri nobeni drugi glasbeni zvrsti, raziskovalnih hipotez **H 1.2** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo interesa do glasbene zvrsti džez) in **H 1.3** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo interesa do glasbene zvrsti turbo folk) **ne moremo potrditi**.

Kljub temu smo na podlagi povprečja rangov (\bar{R}) določil nekatere vidnejše razlike med skupinama po eksperimentu. Interes do glasbenih zvrsti rock, metal, in reggae v večji meri izražajo učenci eksperimentalne skupine, za zvrsti turbo folk, džez in narodno-zabavno glasbo pa so večji interes izrazili učenci kontrolne skupine.

Iz povprečja rangov (\bar{R}) je torej razvidno, da je interes za glasbeno zvrst turbo folk precej manjši v eksperimentalni ($\bar{R} = 40,93$) kot kontrolni skupini ($\bar{R} = 35,33$). Prav tako so učenci kontrolne skupine izrazili večji interes do glasbene zvrsti džez ($\bar{R} = 35,39$) kakor učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 40,88$). Pri tem je treba poudariti, da je povprečje rangov pri obeh primerjalnih skupinah precej podobno v primerjavi s stanjem pred eksperimentom (ES: $\bar{R} = 40,06$; KS: $\bar{R} = 36,47$).

Predvidevamo, da se je interes učencev eksperimentalne skupine do poslušanja klasične glasbe (H 1.1) povečal s pomočjo implementiranega eksperimentalnega programa. Učenci so imeli pri urah medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine možnost poglobljenega doživljanja in analitičnega pristopa do različnih glasbenih vsebin, pri katerih je imela klasična glasba 20. stoletja še posebej veliko vlogo. Dogodke in življenja ljudi iz

preteklosti so učenci odkrivali tudi s pomočjo klasične glasbe. Hkrati je k spoznavanju in odkrivanju klasične glasbe in njenih značilnosti pomembno prispevalo prav preučevanje zgodovinskega ozadja določenih skladb. Oboje je pripomoglo k temu, da so se učenci lahko v večji meri doživljajsko in analitično vživeli v glasbo. Negativne izkušnje do določene glasbe se namreč, kot meni Green (2006), lahko pojavljajo zaradi nepoznavanja glasbenih zvrsti, pri čemer nam je dolgočasna njena sintaksa ali pa se z glasbo ne moremo poistovetiti. S tem ko uspemo določeno glasbo učencem približati, ta zanje postane dostopnejša, razumljivejša, prav tako se z njo lažje poistovetijo, kar lahko posledično vpliva na njihov interes.

Našteti dejavniki, za katere predvidevamo, da so sicer v odvisni zvezi s pozitivnejšo stopnjo izražanja interesa učencev do klasične glasbe, pa so hkrati tudi razlogi za zavrnitev raziskovalne hipoteze H 1.2, ker učenci eksperimentalne skupine po eksperimentu niso izrazili višje stopnje interesa do glasbene zvrsti džez. Struktura eksperimentalnega programa namreč ni zagotovila zadovoljive in poglobljene obravnave glasbene zvrsti džez, ki je v primerjavi s klasično glasbo zastopana v precej manjši meri. Tako je tudi v Učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2004) glasbeni zvrsti džez namenjena vsebina, ki temelji samo na splošnih značilnostih in nekaterih glasbenih primerih (v prenovljenem Učnem načrtu za glasbeno umetnost (2011) je džez omenjen le v okviru glasbene dejavnosti poslušanja).

V primerjavi z raziskovalnima hipotezama H 1.1 in H 1.2, ki poudarjata cilj izražanja višje stopnje interesa do glasbenih zvrsti (klasična glasba, džez), pa hipoteza H 1.3 predvideva, da bo eksperimentalna skupina po eksperimentu izrazila nižjo stopnjo interesa do glasbene zvrsti turbo folk. Kot smo že omenili, hipoteze ni mogoče potrditi, so pa rezultati pokazali vidno razliko med primerjalnima skupinama v povprečju rangov (\bar{R}), pri čemer nižji interes izraža eksperimentalna skupina. To pripisujemo načrtnemu uresničevanju dveh pomembnih kulturno-umetnostnih ciljev znotraj eksperimentalnega programa, in sicer spodbujanju kritičnega mišljenja ter razvijanju estetske občutljivosti in kritičnega odnosa do kulture in umetnosti. Glede na to, da je razvijanje kritičnega odnosa oziroma mišljenja dolgotrajnejši proces, dopuščamo možnost, da bi bilo s podaljšanjem časovnega okvira izvajanja eksperimentalnega programa in z vključevanjem načrtne obravnave turbo folka v učni proces hipotezo H 1.3 mogoče tudi potrditi.

Preglednica 29: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v glasbenem interesu do posameznih skladb med eksperimentalno (ES) in kontrolno (KS) skupino

Skladba	Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
		\bar{R}	U	P
Atomik Harmonik: Turbo polka	ES	34,13	521,5	0,044
	KS	44,20		
Maceo Parker: Pass the Peas	ES	43,90	477,5	0,014
	KS	31,47		
Krzysztof Penderecki: <i>Żalostinka</i> <i>żrtvam</i> Hirošime	ES	53,99	43,500	0,000
	KS	18,32		

Pri testu glasbenih interesov so se med eksperimentalno in kontrolno skupino pokazale statistično značilne razlike pri skladbah Atomik Harmonik: Turbo polka – turbo folk ($P = 0,044$), Maceo Parker: Pass the Peas – džez ($P = 0,014$) in Krzysztof Penderecki: *Żalostinka* *żrtvam* Hirošime – klasična glasba 20. stoletja ($P = 0,000$). Učenci eksperimentalne skupine so glede na učence kontrolne skupine izrazili višji interes do skladb Pass the Peas ($\bar{R} = 43,90$) in *Żalostinka* *żrtvam* Hirošime ($\bar{R} = 53,99$). Za skladbo Turbo polka so izrazili višji interes učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 44,20$).

Preglednica 29.1: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in poznavanjem skladb

Skladba	Poznan. skladbe	ES		KS		Skupaj	
		f	f %	f	f %	f	f %
Atomik Harmonik: Turbo polka /	Da	43	100,0	33	100,0	76	100,0
	Ne	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0
Maceo Parker: Pass the Peas $\chi^2 = 7,141$; $g = 1$; $P = 0,008$	Da	11	25,6	1	3,0	12	15,8
	Ne	32	74,4	32	97,0	64	84,2
	Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0
Krzysztof Penderecki: <i>Żal.</i> <i>żrtvam</i> Hirošime $\chi^2 = 19,101$; $g = 1$; $P = 0,000$	Da	40	93,0	16	48,5	53	69,7
	Ne	3	7,0	17	51,5	23	30,3
	Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0

Kot je razvidno iz zgornje preglednice, statistične razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino glede poznavanje skladbe niso podane za pesem Atomik Harmonik: Turbo polka, saj so vsi učenci primerjalnih skupin po eksperimentu že bili seznanjeni s to skladbo.

Statistično značilne razlike med skupinama pa obstajajo pri skladbah Maceo Parker: Pass the Peas ($P = 0,008$) in Krzysztof Penderecki: Žalostinka žrtvam Hirošime ($P = 0,000$), in sicer sta obe skladbi v večji meri poznani učencem eksperimentalne skupine.

Na podlagi izsledkov, pridobljenih iz preglednice 29, **potrjujemo raziskovalne hipoteze:**

H 1.4 (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo interesa do skladbe, ki jo uvrščamo v klasično glasbo),

H 1.5 (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo interesa do skladbe, ki jo uvrščamo v glasbeno zvrst džez) in

H 1.6 (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo interesa do skladbe, ki jo uvrščamo v glasbeno zvrst turbo folk).

Izražen višji interes učencev eksperimentalne skupine do skladbe Žalostinka žrtvam Hirošime razlagamo z dveh vidikov. Prvi se odraža v eksperimentalnem programu medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine, kjer so učenci glasbene prvine skladbe povezali z doživljanjem vojnih grozot in atomskega napada, s čimer so skladbo intenzivneje in globlje doživeli. Drugi vidik, ki je imel pomemben vpliv na interes učencev do skladbe, pa se odraža v njihovem poznavanju skladbe (preglednica 29.1). Skladbi Turbo polka in Pass the Peas med eksperimentom nista bili obravnavani v sklopu učnih vsebin ne v kontrolni in ne v eksperimentalni skupini, skladba Žalostinka žrtvam Hirošime pa je bila načrtno obravnavana v obeh primerjalnih skupinah. Pri tem so učenci eksperimentalne skupine v primerjavi z učenci kontrolne skupine skladbo v okviru medpredmetnega povezovanja poslušali večkrat. Iz preglednice 29.1 je tako razvidno, da 93 % učencev eksperimentalne skupine ocenjuje, da skladbo pozna, medtem ko v kontrolni skladbo prepozna le 53 % učencev. Predvidevamo torej, da je na višji interes za skladbo vplivalo tudi večkratno poslušanje skladbe. Različne raziskave pri tem opozarjajo (Getz, 1966; Hedden, 1981; Finnäs, 1989), da s ponavljajočim se poslušanjem skladbe lahko vplivamo na kompleksnost, ki se v dojetju poslušalca manjša, s čimer se stopnja preference večja. To pomeni, da so učenci eksperimentalne skupine s pomočjo večkratnega poslušanja skladbo začeli dojemati kot manj kompleksno in zahtevno, kar je pozitivno vplivalo na njihov glasbeni interes.

Manjši interes učencev eksperimentalne skupine do skladbe Turbo polka razlagamo podobno kot do glasbene zvrsti turbo folk (H 1.3). Pri učencih eksperimentalne skupine smo sistematično sledili ciljem kulturno-umetnostne vzgoje, kot so: spodbujanje kritičnega mišljenja ter razvijanje estetske občutljivosti in kritičnega odnosa do kulture in umetnosti. Pri tem je treba poudariti, da se med eksperimentom nismo posebej ukvarjali s skladbami in z glasbeno zvrstjo turbo folk, s čimer smo preprečili morebitne negativne sodbe brez kritične obravnave. So pa učenci eksperimentalne skupine kritično vrednotili različne glasbene vsebine na podlagi posameznih glasbenih elementov in značilnosti izvedbe.

Višjega interesa učencev eksperimentalne skupine do skladbe Pass the Peas (H 1.5) pri tem ne moremo podpreti z učinkovitostjo eksperimentalnega programa, in sicer zaradi dveh razlogov. Prvi je upoštevanje inicialnega stanja interesa do skladbe (preglednica 12.1). Učenci eksperimentalne skupine so namreč že pred eksperimentom izrazili višji interes do skladbe ($\bar{R} = 44,30$) kakor učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 30,94$). Drugi razlog pa je v predhodnem poznavanju skladbe, ki je vplival na interes učencev pred eksperimentom in po njem. Če se osredinimo na stanje po eksperimentu, ugotovimo, da je skladbo poznalo 25 % učencev eksperimentalne skupine in le 12 % učencev kontrolne skupine.

Preglednica 30: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in samoiniciativnostjo poslušanja klasičnih skladb 20. stoletja

Poslušanje	ES		KS		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Da	24	55,8	2	6,1	26	34,2
Ne	19	44,2	31	93,9	50	65,8
Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0
$\chi^2 = 20,535$; g = 1; P = 0,000						

Iz preglednice je razvidno, da med eksperimentalno in kontrolno skupino obstaja statistično značilna razlika v samoiniciativnosti poslušanja klasičnih skladb 20. stoletja (P = 0,000). Delež učencev, ki so poslušali skladbe v prostem času, je večji pri eksperimentalni (55,8 %) kakor kontrolni skupini (6,1 %).

Preglednica 30.1: Skladbe, ki so jih učenci eksperimentalne skupine (ES) poslušali samoiniciativno

Skladba	f
Einstein na obali	6
Debussy: Arabesque	5
Ne spomnim se naslova	3
Arnold Schönberg: Mesečeva pega	3
Lan	1
Opera Vojček	1
Žalostinka za žrtve iz Hirošime	1
Klasična simfonija	1
Oktobrska kantata	1
Preludij k Favnovemu popoldnevu	1
<i>Mozart: Turkish March</i> *	1

*Skladba ni nastala v 20. stoletju

Preglednica 30.2: Skladbe, ki so jih učenci kontrolne skupine (KS) poslušali samoiniciativno

Skladba	f
Dekleva: Ljubljanske razglednice	1
Ne spomnim se naslova	1

Največ učencev eksperimentalne skupine je poslušalo skladbo Einstein na obali skladateljev P. Glassa in Arabesque, ki jo je napisal C. Debussy (preglednica 3.1). Učenci eksperimentalne in učenci kontrolne skupine med trajanjem eksperimenta niso dobili nobenih navodil za načrtno poslušanje katere koli klasične skladbe. Tudi v inicialna in finalna preizkusa znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine ni bilo vključeno slušno preverjanje glasbenih vsebin.

Na podlagi navedenih rezultatov **potrjujemo raziskovalno hipotezo H 1.7** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS med eksperimentom samoiniciativno poslušali več klasičnih skladb 20. stoletja).

Predvidevamo, da smo z eksperimentalnim programom medpredmetnega povezovanja nekatere skladbe določenim učencem uspeli približati v tolikšni meri, da so skladbe samoiniciativno poslušali tudi sami, zunaj šolskega okolja. Izsledki so spodbudni, saj raziskave iz preteklosti kažejo, da učenci poslušanje glasbe doma povezujejo z uživanjem in veselim razpoloženjem, v šoli pa z učenjem oziroma s pridobivanjem glasbenih znanj. Pri tem klasično glasbo poslušajo predvsem za to, da bi zadovoljili učitelje ali starše (North, Hargreaves in O'Neill, 2000).

8.2.2 POMEMBNOST IZBRANIH IZPOLNITVENIH VREDNOT UČENCEV

Učenci primerjalnih skupin so ocenili pomembnost izbranih vrednot: zdravje, svoboda, ljubezen, vera, zabava, denar, slava, udobje, kultura, umetnost, ustvarjalnost, znanje (1 – najmanj pomembna, 5 – zelo pomembna). Na podlagi zastavljenih raziskovalnih hipotez predstavljamo rezultate za izpolnitvene vrednote: kultura, umetnost, ustvarjalnost, znanje.

Preglednica 31: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in pomembnostjo izbranih izpolnitvenih vrednot učencev

Vrednota	Ocena	ES		KS	
		f	f %	f	f %
Kultura $\chi^2 = 17,089$; g = 4; P = 0,002	1	3	7,0	1	3,0
	2	7	16,3	1	3,0
	3	16	37,2	7	21,2
	4	14	32,6	9	27,3
	5	3	7,0	15	45,5
Umetnost $\chi^2 = 22,009$; g = 4; P = 0,000	1	4	9,3	2	6,1
	2	8	18,6	2	6,1
	3	19	44,2	7	21,2
	4	11	25,6	7	21,2
	5	1	2,3	15	45,5
Ustvarjalnost $\chi^2 = 19,135$; g = 4; P = 0,001	1	9	20,9	4	12,1
	2	11	25,6	7	21,2
	3	15	34,9	3	9,1
	4	7	16,3	7	21,2
	5	1	2,3	12	36,4
Znanje $\chi^2 = 10,520$; g = 4; P = 0,033	1	22	51,2	10	30,3
	2	14	32,6	9	27,3
	3	7	16,3	8	24,2
	4	0	0,0	4	12,1
	5	0	0,0	2	6,1

Med primerjalnima skupinama obstaja statistično značilna razlika glede na pomembnost posameznih izpolnitvenih vrednot. Učenci eksperimentalne skupine so vrednote kultura ($\chi^2 = 17,089$; g = 4; P = 0,002), umetnost ($\chi^2 = 22,009$; g = 4; P = 0,000), ustvarjalnost ($\chi^2 = 19,135$; g = 1; P = 0,000) in znanje ($\chi^2 = 10,520$; g = 4; P = 0,033) označili za pomembnejše kakor učenci iz kontrolne skupine. Najmanj se skupini med seboj razlikujeta pri ocenjevanju pomembnosti znanja.

Na podlagi pridobljenih rezultatov **lahko potrdimo raziskovalne hipoteze H 2.1, H 2.2, H 2.3, H 2.4** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu kulturo (H 2.1) umetnost (H 2.2) ustvarjalnost (H 2.3) in znanje (H 2.4) kot vrednoto višje ocenili po pomembnosti).

Menimo, da je k takšnim izidom v največji meri prispevalo sodelovanje učencev s skladateljico v medpredmetnem projektu *Glasba skozi zgodovino*, kjer so učenci eksperimentalne skupine imeli možnost raziskovati in odkrivati svoje ustvarjalne potenciale skozi umetnost. Najpomembnejši del projekta se je torej odražal v ustvarjalnem procesu, ki so ga učenci sami izkusili. Hkrati smo v okviru didaktičnih enot medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine vključevali in uresničevali cilje kulturno-umetnostne vzgoje: spodbujanje kritičnega mišljenja, krepitev zavesti o kulturni identiteti, razvijanje ustvarjalnosti, spodbujanje k zavedanju in izražanju lastne kulture, spoznavanje drugih kultur, krepitev strpnosti in razumevanje drugačnosti, zavedanje pomena kulturne dediščine, ki so prav tako prispevali k pomembnosti izpolnitvenih vrednot učencev.

Na podlagi izsledkov ne moremo sklepati niti o hierarhični spremembi vrednot in vrednotni usmerjenosti (učenci vrednot niso razvrščali od najpomembnejše do najmanj pomembne) niti o tem, da so učenci eksperimentalne skupine vrednote dejansko ponotranjili. Kot opazujejo avtorji (Rokeach, 1973; Kilby, 1993, Musek, 2000), se vrednostne usmeritve spreminjajo v daljšem časovnem obdobju. Kljub temu izide ocenjujemo za spodbudne, saj kažejo na dvig zavesti o pomembnosti posameznih izpolnitvenih vrednot.

8.2.3 PRILJUBLJENOST PREDMETOV GLASBENA VZGOJA IN ZGODOVINA

Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine so razvrstili enajst predmetov (kemija, angleščina, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, matematika, slovenščina, športna vzgoja, zgodovina, biologija, geografija, fizika) glede na stopnjo priljubljenosti (1 – najbolj priljubljen predmet, 11 – najmanj priljubljen predmet). V okviru zastavljenih raziskovalnih hipotez predstavljamo izsledke za predmeta glasbena vzgoja in zgodovina.

Preglednica 32: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in priljubljenostjo glasbene vzgoje

St.*	ES		KS		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
1	3	7,0	1	3,0	4	5,3
2	7	16,3	1	3,0	8	10,5
3	9	20,9	2	6,1	12	15,8
4	9	20,9	4	12,1	12	15,8
5	6	14,0	8	24,2	14	18,4
6	4	9,3	4	12,1	8	10,5
7	1	2,3	4	12,1	6	7,9
8	2	4,7	7	21,2	9	11,8
9	1	2,3	1	3,0	2	2,6
10	0	0,0	1	3,0	1	1,3
11	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0
$\chi^2 = 17,609$; g = 10; P = 0,040						

*St. = stopnja priljubljenosti šolskih predmetov (1 – predmet, ki je učencem najbolj všeč, 11 – predmet, ki je učencem najmanj všeč)

Učenci so razvrstili 11 predmetov: kemija, angleščina, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, matematika, slovensščina, športna vzgoja, zgodovina, biologija, geografija, fizika.

Med eksperimentalno in kontrolno skupino obstaja statistično značilna razlik glede na priljubljenost glasbene vzgoje (P = 0,040). Predmet je po eksperimentu bolj priljubljen pri učencih eksperimentalne skupine, saj ga je največ učencev uvrstilo na drugo (16,3 %), tretje (20,9 %) in četrto mesto (20,9 %). Učenci kontrolne skupine so glasbeno vzgojo v največjem številu uvrstili na peto (24,2 %) in osmo mesto (21,2 %).

Na podlagi podanih izsledkov **potrjujemo raziskovalno hipotezo H 3.1** (predpostavljamo, da bo pri učencih ES glede na učence KS po končanem eksperimentu predmet glasbena vzgoja bolj priljubljen).

Preglednica 33: Izid χ^2 preizkusa hipoteze neodvisnosti med skupinami učencev (ES, KS) in priljubljenostjo zgodovine

St.*	ES		KS		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
1	4	9,3	1	3,0	5	6,6
2	9	20,9	3	9,1	12	15,8
3	8	18,6	1	3,0	9	11,8
4	4	9,3	2	6,1	6	7,9
5	7	16,1	0	0,0	7	9,2
6	3	7,0	3	9,1	6	7,9
7	4	9,3	1	3,0	5	6,6
8	1	2,3	4	12,1	5	6,6
9	2	4,7	4	12,1	6	7,9
10	0	0,0	5	15,2	5	6,6
11	1	2,3	9	27,3	10	13,2
Skupaj	43	100,0	33	100,0	76	100,0
$\chi^2 = 32,830$; g = 10; P = 0,000						

*St. = stopnja priljubljenosti šolskih predmetov

Med primerjalnima skupinama obstaja statistično značilna razlika glede na priljubljenost zgodovine (P = 0,000). Največ učencev eksperimentalne skupine je predmet uvrstilo na drugo (20,9 %) in tretje mesto (18,6 %); med tem so učenci zgodovino v največji meri uvrstili na deseto (15,2 %) in enajsto (27,3%) mesto. **Raziskovalno hipotezo H 3.2** (predpostavljamo, da bo pri učencih ES glede na učence KS po končanem eksperimentu predmet zgodovina bolj priljubljen) s tem **potrjujemo**.

Učenci eksperimentalne skupine so v okviru didaktičnih ur medpredmetnega povezovanja spoznali ter predvsem tudi sami odkrivali in raziskovali zanimive povezave med vsebinami glasbene vzgoje in zgodovine, pri čemer so bili spodbujeni k razvijanju samostojnega kritičnega mišljenja v okviru različnih tem, dogodkov, odnosov itn. Sklepamo, da so učne ure s takšnim pristopom medpredmetnega povezovanja učencem predstavljale izziv, ki je vplival na večjo priljubljenost predmetov glasbena vzgoja in zgodovina. Tako tudi veliko avtorjev

(Barab in Landa, 1997; Drake, 1998; Sicherl - Kafol, 2007) opozarja, da se z uvidom povezav in transfernih učinkov med posameznimi fragmentiranimi predmeti pri učencih višata motivacija in interes do učnega procesa. Izsledki so skladni z ugotovitvami raziskav Drake (1998; Bolak, Bialach in Dunphy, 2005), ki prav tako ugotavljajo vpliv glasbene vzgoje na povečan interes do družboslovnih predmetov.

Nadalje moramo pri večji priljubljenosti predmetov glasbena vzgoja in zgodovina pri učencih eksperimentalne skupine upoštevati tudi vpliv odmika od običajnih šolskih ur. Prisotnost skladateljice pri urah glasbene vzgoje in poslušanje glasbe pri urah zgodovine sta bili za učence nedvomno novosti, ki sta prispevali k zanimivejšemu učnemu procesu.

8.2.4 STALIŠČA UČENCEV DO GLASBENE KULTURE

Stališča učencev do glasbene kulture smo ugotavljali na podlagi finalne, petstopenjske lestvice stališč (sploh se ne strinjam; ne strinjam se; sem nevtralen/-na; se strinjam; zelo se strinjam in možnost odgovora »ne vem«). Vključuje petindvajset trditvev, ki so razporejene v osem sklopov (splošno o glasbi, opera, klasična glasba, glasbeni izvajalci, turbo folk, potrošništvo, gl. izobrazba, klasična glasba 20. stoletja). V okviru sklopov splošno o glasbi in opera odgovarjamo na raziskovalna vprašanja, pri vseh drugih sklopih pa na zastavljene raziskovalne hipoteze.

Preglednica 34: Aritmetična sredina (\bar{X}) izraženih stopenj odgovorov učencev pri posameznih trditvah

Trditve		Aritmetična sredina (\bar{x})
SPLOŠNO O GLASBI	T 1: Glasba mi predstavlja pomemben del mojega življenja.	4,27
	T 2: Glasbo, ki jo poslušam, sem si izbral svobodno.	4,80
	T 3: Glasba je ogledalo družbe.	2,90
	T 4*: Glasba je sredstvo za zabavo.	1,57
	T 5*: Vsa glasba je umetnost.	2,42
OPERA	T 6*: V opero zahajajo premožnejši ljudje.	3,05
	T 7*: Ljudje obiskujejo opero zaradi prestiža.	2,30
	T 8*: Operno petje je preglasno.	2,46
	T 9*: Vstopnica za ogled operne predstave je predraga.	1,40
KLASIČNA GLASBA	T 10*: Na klasične koncerte zahajajo premožnejši ljudje.	2,89
	T 11*: Ljudje obiskujejo klasične koncerte zaradi prestiža.	2,46
	T 12*: Vstopnica za ogled klasičnega koncerta je predraga.	1,55
	T 13*: Klasična glasba je glasba starejših ljudi.	2,56
	T 14: Ob klasični glasbi se sprostim.	2,38
	T 15*: Koncerta klasične glasbe se ne bi nikoli udeležil/-a, če v to ne bi bil/-a prisiljen/-a.	2,72

GL. IZVAJALCI	T 16*: Kdor rad poje, pleše in je privlačen, naj bo glasbenik.	3,46
	T 17*: Pri izbiri priljubljene glasbe se oziram tudi na zunanji videz izvajalca.	3,19
TURBO FOLK	T 18*: Turbo folk je zanimivejši in zabavnejši od klasične glasbe.	2,77
	T 19: Turbo folk se odlično prileže na zabavi.	2,60
POTROŠNIŠTVO	T 20: Današnja glasbena industrija spodbuja množično Potrošništvo.	3,54
	T 21: Iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost.	3,39
GL. IZOBRAZBA	T 22: Glasbenik bi moral biti glasbeno izobražen.	3,30
	T 23: Glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe.	3,09
20. ST.	T 24*: Klasične glasbe 20. stoletja ne razumem.	2,34
	T 25: Klasična glasba 20. stoletja mi je všeč.	2,31

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Učenci v največji meri soglašajo, da glasbo izbirajo svobodno (T 2: $\bar{x} = 4,80$), takoj za tem sledi, da jim glasba predstavlja pomemben del življenja (T 1: $\bar{x} = 4,27$). Nadalje učenci izražajo visoko stopnjo soglašanja s tem, da je glasba sredstvo za zabavo (T 4: $\bar{x} = 1,57$) in da so vstopnice za klasični koncert ($\bar{x} = 1,55$) in opero ($\bar{x} = 1,40$) predrage.

Preglednica 35: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na splošen odnos do glasbe, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

			Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
Trditve		Raz. skupina	\bar{R}	U	P
SPLOŠNO O GLASBI	T 1: Glasba mi predstavlja pomemben del mojega življenja.	ES	36,21	611,0	0,243
		KS	41,48		
	T 2: Glasbo, ki jo poslušam, sem si izbral svobodno.	ES	38,93	691,0	0,779
		KS	37,94		
	T 3: Glasba je ogledalo družbe.	ES	40,41	627,5	0,371
		KS	36,02		
	T 4*: Glasba je sredstvo za zabavo.	ES	38,59	705,5	0,963
		KS	38,38		
	T 5*: Vsa glasba je umetnost.	ES	44,42	455,0	0,007
		KS	30,78		

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Statistično značilna razlika med primerjalnima skupinama glede na stopnjo soglašanja ne obstaja pri trditvah T 1 ($P = 0,243$), T 2 ($P = 0,779$), T 3 ($P = 0,371$), T 4 ($P = 0,963$). Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine so precej podobno soglašali s trditvijo o svobodni izbiri glasbe, ki jo poslušajo (T 2 – ES: $\bar{R} = 38,93$; KS: $\bar{R} = 37,94$) in da je glasba sredstvo za zabavo (T3 – ES: $\bar{R} = 38,59$; KS: $\bar{R} = 38,38$). Statistično značilna razlika obstaja pri trditvi, da je vsa glasba umetnost ($P = 0,007$), s katero v manjši meri soglašajo učenci eksperimentalne skupine.

Preglednica 36: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na *opero*, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P
OPERA	T 6*: V opero zahajajo premožnejši ljudje.	ES	34,55	539,5	0,069
		KS	43,65		
	T 7*: Ljudje obiskujejo opero zaradi prestiža.	ES	34,62	542,5	0,070
		KS	43,56		
	T 8*: Operno petje je preglasno.	ES	39,51	666,0	0,643
		KS	37,18		
	T 9*: Vstopnica za ogled operne predstave je predraga.	ES	40,10	640,5	0,432
		KS	36,41		

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine pri posameznih trditvah, vezanih na opero, ni statistično značilnih razlik glede na stopnjo soglašanja. Povprečje rangov med primerjalnima skupina se najmanj razlikuje pri trditvi, da je operno petje preglasno (ES: $\bar{R} = 39,51$; KS: $\bar{R} = 37,18$), da je vstopnica za ogled operne predstave predraga, pa z nekoliko nižjo stopnjo soglašanja izraža eksperimentalna skupina ($\bar{R} = 40,10$). Pri tem obstaja tendenca pri dveh trditvah, in sicer T 6 ($P = 0,069$) in T 7 ($P = 0,070$). Učenci eksperimentalne skupine izražajo višjo stopnjo soglašanja s trditvama, da v opero zahajajo premožnejši ljudje ($\bar{R} = 34,55$) in da ljudje obiskujejo opero zaradi prestiža ($\bar{R} = 34,62$).

Preglednica 37: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na klasično glasbo, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P
KLASIČNA GLASBA	T 10*: Na klasične koncerte zahajajo premožnejši ljudje.	ES	35,66	587,5	0,186
		KS	42,20		
	T 11*: Ljudje obiskujejo klasične koncerte zaradi prestiža.	ES	36,23	612,0	0,287
		KS	41,45		
	T 12*: Vstopnica za ogled klasičnega koncerta je predraga.	ES	40,67	616,0	0,297
		KS	35,67		
	T 13*: Klasična glasba je glasba starejših ljudi.	ES	44,58	448,0	0,005
		KS	30,58		
	T 14: Ob klasični glasbi se sprostim.	ES	42,98	517,0	0,039
		KS	32,67		
	T 15*: Koncerta klasične glasbe se ne bi nikoli udeležil/-a, če v to ne bi bil/-a prisiljen/-a.	ES	42,63	532,0	0,057
		KS	33,12		

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Med eksperimentalno in kontrolno skupino ni statistično značilnih razlik v stopnji soglašanja pri trditvah T 10 ($P = 0,186$), T 11 ($P = 0,287$) in T 12 ($P = 0,297$). Gleda na povprečje rangov (\bar{R}) učenci eksperimentalne skupine izražajo višjo stopnjo strinjanja s trditvijo, da na klasične koncerte zahajajo samo premožnejši ljudje ($\bar{R} = 35,66$) in da ljudje obiskujejo klasične koncerte zaradi prestiža ($\bar{R} = 36,23$). Nižjo stopnjo soglašanja pa učenci eksperimentalne skupine izražajo pri trditvi, da je vstopnica za ogled klasičnega koncerta predraga ($\bar{R} = 40,67$).

Statistično značilna razlika v stopnji soglašanja med primerjalnima skupina se kaže pri trditvah T 13 ($P = 0,005$) in T 14 ($P = 0,039$); tendenca obstaja pri trditvi T 15 ($P = 0,057$). Učenci eksperimentalne skupine izkazujejo nižjo stopnjo strinjanja, da je klasična glasba glasba starejših ljudi ($\bar{R} = 44,58$) in da se klasičnega koncerta ne bi udeležili, če v to ne bi bili

prisiljeni ($\bar{R} = 42,63$). Pri tem višjo stopnjo strinjanja izražajo pri trditvi, da jih klasična glasba sprosti ($\bar{R} = 42,98$).

Na podlagi izsledkov **potrjujemo raziskovalni hipotezi:**

H 4.4 (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je klasična glasba glasba starejših ljudi),

H 4.5 (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da jih klasična glasba sprošča).

Glede na ugotovitve o stopnji soglašanja učencev s posameznimi trditvami o klasični glasbi pa moramo **zavrni naslednje raziskovalne hipoteze:**

H 4.1 (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da koncerte klasične glasbe obiskujejo premožnejši ljudje),

H 4.2 (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da ljudje obiskujejo koncerte klasične glasbe zaradi prestiža),

H 4.3 (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je vstopnica za klasični koncert predraga),

H 4.6 (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da se sami ne bi odločili za ogled koncerta klasične glasbe).

Potrditev raziskovalnih hipotez H 4.4, H 4.5 in tendenco H 4.6 povezujemo z implementacijo eksperimentalnega programa, ki je pripomogel k večjemu interesu učencev do klasične glasbe (preglednica 28). Predvidevamo torej, da se je pri učencih eksperimentalne skupine z višjo stopnjo izražanja interesa do klasične glasbe spremenilo tudi stališče, saj učenci eksperimentalne skupine klasično glasbo v manjši meri dojemajo kot glasbo starejših ljudi. Podobno sklepamo za višjo stopnjo soglašanja s sproščajočimi učinki klasične glasbe, saj jo kot takšno učenci lahko doživljajo le, če jim dejansko ugaja. Pri tem vzroke za zavrnitev raziskovalnih hipotez H 4.1 in H 4.2 razlagamo v okviru inicialnega stanja. Učenci eksperimentalne skupine so namreč že pred eksperimentom izrazili visoko strinjanje s tem, da na klasične koncerte zahajajo premožnejši ljudje in da je prestiž, vzrok za obisk. Ugotovljamo

torej, da na tako močno izraženo začetno stališče eksperimentalni program ni imel dovolj velikega vpliva. Podobno ugotavljamo tudi pri hipotezi H 4.3, kjer učenci eksperimentalne skupine po eksperimentu vstopnico za klasični koncert še vedno ocenjujejo kot predrago. Hipotezo smo zastavili v prepričanju, da učenci z večjim zanimanjem za klasično glasbo vstopnic ne bodo več ocenili za predrage. Glede na to, da se je zvišal le interes, menimo, da bi bilo dobro za primernejšo analizo stališča učencev podati dodatno trditev, npr. vstopnica za koncert popularne glasbe je predraga. Tako bi lažje ugotovili povezavo med učenčevu presojo cene in presojo vrednosti posameznega koncerta. Vstopnica za klasični koncert je namreč velikokrat ugodnejša kakor vstopnica za koncert popularne zvrsti (še posebej pri tujih izvajalcih).

Preglednica 38: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnjah soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na značilnosti glasbenih izvajalcev, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P
GL. IZVAJALCI	T 16*: Kdor rad poje, pleše in je privlačen, naj bo glasbenik.	ES	42,67	530,0	0,049
		KS	33,06		
	T 17*: Pri izbiri priljubljene glasbe se oziram tudi na zunanji videz izvajalca.	ES	38,28	700,0	0,919
		KS	38,79		

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa kaže, da med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine ni statistično značilnih razlik glede na stopnjo soglašanja s trditvijo T 17 ($P = 0,919$). Učenci obeh skupin so glede na stopnjo strinjanja precej izenačeni (ES: $\bar{R} = 38,28$; KS: $\bar{R} = 38,79$).

Statistično značilna razlika med primerjalnima skupinama obstaja pri trditvi T 16 ($P = 0,049$), kjer učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 42,67$) izražajo nižjo stopnjo soglašanja s tem, da naj bo glasbenik tisti, ki rad poje, pleše in je privlačen, kakor učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 33,06$).

S tem izvidom **potrjujemo raziskovalno hipotezo H 5.1** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da naj bo glasbenik tisti, ki rad poje, pleše in je privlačen) in **zavračamo hipotezo H 5.2** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da se pri izbiri priljubljene glasbe ozirajo tudi na zunanji videz izvajalca).

Med implementiranjem eksperimentalnega programa smo v okviru medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine uresničevali in razvijali tudi cilje kulturno-umetnostne vzgoje. Skozi različne dejavnosti smo bili še posebej pozorni na razvijanje estetske občutljivosti in kritičnega odnosa do kulture in umetnosti. Izraženo nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da naj bo glasbenik tisti, ki rad poje, pleše in je privlačen, učencev eksperimentalne skupine lahko tako razumemo kot ne veliko, vendar kljub temu ne zanemarljivo manifestacijo kritičnega pogleda na kakovost glasbenih izvajalcev. Zavrnitev raziskovalne hipoteze H 5.2 namreč kaže, da učenci kljub določeni stopnji kritičnosti sami pri izbiri svoje najljubše glasbe še vedno polagajo sorazmerno visoko pomembnost zunanjemu videzu izvajalcev. Pri tem je pomembno poudariti, da so nekatere raziskave v preteklosti pokazale (Wapnick, Mazza in Darrow, 1998; Tsay, 2013), da je ocenjevanje kakovosti glasbenih nastopov v prvi vrsti odvisno od vizualnih informacij, čeprav je zvok ključno področje ocenjevanja.

Preglednica 39: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na glasbeno zvrst turbo folk, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P
TURBO FOLK	T 18*: Turbo folk je zanimivejši in zabavnejši od klasične glasbe.	ES	39,38	671,5	0,684
		KS	37,35		
	T 19*: Turbo folk se odlično prileže na zabavi.	ES	36,34	616,5	0,319
		KS	41,32		

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Med primerjalnima skupinama ni statistično značilnih razlik glede na stopnjo soglašanja pri trditvah T 18 ($\bar{R} = 0,684$) in T 19 ($\bar{R} = 0,319$). S trditvijo, da je turbo folk zabavnejši od klasične glasbe, se v nekoliko manjši meri kot učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 37,35$) strinjajo učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 39,38$). Da se turbo folk odlično prileže na zabavi, pa se v manjši meri strinjajo učenci kontrolne ($\bar{R} = 41,32$) kot učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 36,34$).

S tem izvidom **zavračamo raziskovalni hipotezi H 6.1** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je turbo folk zanimivejši in zabavnejši od klasične glasbe) **in H 6.2** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da se na zabavi najbolje prileže turbo folk).

Predvidevamo, da je na zavrnitev raziskovalnih hipotez H 6.1 in H 6.2 (kot pri H 1.3) vplivala odsotnost obravnavanja turbo folka v okviru učne snovi. Problem, ki se pri tem pojavi, je število učnih ur, ki so na voljo pri predmetu glasbena vzgoja, česar vidna posledica je tudi ta, da v Učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2004) in Učnem načrtu za glasbeno umetnost (2011) obravnava takšnih vsebin ni predvidena.

Preglednica 40: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na *potrošništvo v glasbi*, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P
POTROŠNIŠTVO	T 20: Današnja glasbena industrija spodbuja množično potrošništvo.	ES	43,23	506,0	0,024
		KS	32,33		
	T 21: Iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost.	ES	43,30	503,0	0,024
		KS	32,24		

Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa kaže, da med eksperimentalno in kontrolno skupino obstaja statistično značilna razlika pri stopnji soglašanja s trditvama T 20 ($P = 0,024$) in T 21 ($P = 0,024$). Učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 43,23$) izražajo višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da današnja glasbena industrija spodbuja množično potrošništvo kakor učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 32,33$). Višjo stopnjo interesa kot učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 32,24$) izražajo učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 43,30$) pri trditvi, da iskanje dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost.

Glede na ugotovitve lahko **potrdimo raziskovalni hipotezi H 7.1** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da glasbena industrija spodbuja množično potrošništvo) **in H 7.2** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost).

Višjo stopnjo soglašanja učencev eksperimentalne skupine s trditvama T 21 in T 22 pripisujemo spodbujanju učencev k samostojnemu, h kritičnemu vrednotenju skladb (v okviru eksperimentalnega programa), pri čemer so pri analizi razmišljali tudi o vplivu potrošništva in glasbene industrije na kakovost glasbe.

Preglednica 41: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnji soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na glasbeno izobrazbo, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P
GL. IZOBRAZBA	T 22: Glasbenik bi moral biti glasbeno izobražen.	ES	43,81	481,0	0,012
		KS	31,58		
	T 23: Glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe.	ES	43,86	479,0	0,012
		KS	31,52		

Med primerjalnima skupinama obstaja statistično značilna razlika v soglašanju s trditvama T 22 ($P = 0,012$) in T 23 ($P = 0,012$). Višjo stopnjo soglašanja, da bi glasbenik moral biti glasbeno izobražen, v primerjavi z učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 31,58$) izražajo učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 43,81$). Učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 43,86$) glede na učence kontrolne skupine ($\bar{R} = 31,52$) prav tako izražajo višjo stopnjo strinjanja s trditvijo, da glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe.

Na podlagi rezultatov lahko **potrdimo raziskovalni hipotezi H 8.1** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da naj bo glasbenik glasbeno izobražen) in **H 8.2** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe). Predvidevamo, da so učenci eksperimentalne skupine v okviru eksperimentalnega programa na podlagi kritičnega vrednotenja kakovosti skladb in njihove medsebojne primerjave kakovostno izvedbo začeli povezovati tudi z glasbenim znanjem. Med eksperimentom so se s pomočjo analiz skladb naučili spremljati posamezne glasbene elemente, kar je pripomoglo k večji razumljivosti skladb. Čeprav je med učenci kontrolne in eksperimentalne skupine v inicialnem stanju obstajala tendenca pri stopnji soglašanja s trditvijo T 23, so rezultati zadovoljivi, saj se je stopnja soglašanja glede boljšega razumevanja pri učencih eksperimentalne skupine nekoliko povišala.

Preglednica 42: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stopnjah soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na klasično glasbo 20. stoletja, med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Trditve		Raz. skupina	Povprečje rangov	Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa	
			\bar{R}	U	P
20. ST.	T 24*: Klasične glasbe 20. stoletja ne razumem.	ES	46,07	384,0	0,000
		KS	28,64		
	T 25: Klasična glasba 20 stoletja mi je všeč.	ES	45,71	399,5	0,001
		KS	29,11		

*Opomba: konvertirane negativne trditve

Pri obeh trditvah, vezanih na klasično glasbo 20. stoletja, obstaja statistično značilna razlika (T 24: P = 0,000; T 25: P = 0,001) v stopnji soglašanja med eksperimentalno in kontrolno skupino. Pri trditvi, da klasične glasbe 20. stoletja ne razumejo, učenci eksperimentalne skupine ($\bar{R} = 46,07$) v primerjavi s kontrolno skupino ($\bar{R} = 28,64$) izražajo nižjo stopnjo soglašanja. Da jim je klasična glasba 20. stoletja všeč, pa z višjo stopnjo soglašanja izražajo učenci eksperimentalne ($\bar{R} = 45,71$) kakor učenci kontrolne skupine ($\bar{R} = 29,11$).

Na podlagi ugotovitev lahko **potrdimo raziskovalni hipotezi H 9.1** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je klasično glasbo 20. stoletja težko razumeti) **in H 9.2** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da jim je klasična glasba 20. stoletja všeč).

Trditvi T 24 in T 25 se med seboj dopolnjujeta in povezujeta, pri čemer odražata višjo stopnjo interesa učencev eksperimentalne skupine do klasične glasbe po eksperimentu (preglednica 28). S tem ko so učenci pri učnih urah glasbene vzgoje in zgodovine analizirali klasično glasbo 20. stoletja, so jo začeli v večji meri razumeti. S tem smo odstranili pomemben element, ki negativno vpliva na glasbeni interes.

8.2.5 USPEŠNOST UČENCEV NA PREIZKUSIH ZNANJA IZ GLASBENE VZGOJE IN ZGODOVINE

Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine so po eksperimentu rešili preizkusa znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine. V izsledkih posebej predstavljamo naloge, ki so vključevale razlago medpredmetnih pojmov.

Preglednica 43: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu preizkusa znanja iz glasbene vzgoje med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Skupina	Numerus n	Aritmetična sredina \bar{x}	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
ES	43	17,38	6,574	21,510	0,000	12,566	0,000
KS	33	3,06	3,114				

Predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($F = 21,510$, $P = 0,000$), zato se sklicujemo na aproksimativni t-preizkus, ki kaže, da je razlika med aritmetičnima sredinama testnih rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine pri preizkusu znanja iz glasbene vzgoje statistično značilna ($P = 0,000$). Učenci v eksperimentalni skupini ($\bar{x} = 17,38$) so bili pri preverjanju znanja iz glasbene vzgoje po izvajanju eksperimenta uspešnejši kot učenci v kontrolni skupini ($\bar{x} = 3,06$).

Na podlagi teh rezultatov **potrjujemo raziskovalno hipotezo H 10.1** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu na preizkusu znanja iz glasbene vzgoje uspešnejši).

Preglednica 44: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu preizkusa znanja iz zgodovine med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Skupina	Numerus n	Aritmetična sredina \bar{x}	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
ES	43	33,56	6,123	3,202	0,078	9,552	0,000
KS	33	17,97	8,111				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena ($F = 3,202$, $P = 0,078$). Razlika med aritmetičnima sredinama testnih rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine pri preizkusu znanja iz zgodovine je statistično značilna ($P = 0,000$). Učenci v eksperimentalni skupini ($\bar{x} = 33,56$) so bili pri preverjanju znanja iz zgodovine po izvajanju eksperimenta uspešnejši kot učenci v kontrolni skupini ($\bar{x} = 17,97$). Na tej osnovi lahko potrdimo **raziskovalno hipotezo H 10.2** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu na preizkusu znanja iz zgodovine uspešnejši).

Preglednica 45: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu preizkusov znanja iz medpredmetnih pojmov glasbene vzgoje in zgodovine med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine

Skupina	Numerus n	Aritmetična sredina \bar{x}	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
ES	43	3,59	1,849	6,002	0,017	8,304	0,000
KS	33	0,79	1,068				

Predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($F = 6,002$, $P = 0,017$). Sklicujemo se na aproksimativni t-preizkus, ki kaže, da je razlika med aritmetičnima sredinama testnih rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine pri preizkusu znanja iz medpredmetnih pojmov glasbene vzgoje in zgodovine statistično značilna ($P = 0,000$). Učenci v eksperimentalni skupini ($\bar{x} = 3,59$) so bili pri preverjanju znanja iz medpredmetnih pojmov zgodovine in glasbe po izvajanju eksperimenta uspešnejši kot učenci v kontrolni skupini ($\bar{x} = 0,79$).

Na podlagi rezultatov **potrjujemo raziskovalno hipotezo H 10.3** (predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu uspešnejši pri opisovanju določenih medpredmetnih pojmov).

Uspešnost učencev eksperimentalne skupine glede na učence kontrolne skupine na preizkusih znanja iz glasbene vzgoje, zgodovine in medpredmetnih pojmov (H 10.1, H 10.2, H 10.3) pripisujemo eksperimentalnemu programu medpredmetnega povezovanja, ki se s tega vidika potrjuje za učinkovitejšega od tradicionalnega pouka. S pomočjo medpredmetnega povezovanja na ravni vsebin, ciljev in procesov so učenci gradili smiselne povezave pri predmetih glasbena vzgoja in zgodovina. Avtorji (Ivanitskaya, Clark, Montgomery in Primeau, 2002) pri tem trdijo, da je pri učencih, ki uvidijo in povežejo teme, ki so jih prej doživljali na podlagi raztrgane mreže znanj, osebnotni proces organiziranja znanja lažji. Prav tako vzpostavljanje smiselnih povezav prispeva k dolgotrajnemu znanju, večji aktivnosti intuitivnosti in k razmišljanju (Cubero, 2005, v Casal Madinabeitia, 2007).

Vpliv medpredmetnega povezovanja na uspešnost učencev pri preizkusu znanja potrjujejo tudi druge raziskave (Upitis, Smithrim, Patteson in Meban, 2001; Upitis in Smithrim, 2003; Bresler, 2010).

Izsledke lahko nadalje povežemo tudi z aktivnim vključevanjem učencev eksperimentalne skupine v učni proces. Med eksperimentom so učenci učno snov glasbene vzgoje in zgodovine ob pomoči učiteljev samostojno raziskovali, analizirali, interpretirali, vrednotili in kritično presojali. To je pripomoglo k uspešnejšim rezultatom, saj sta preizkusa znanj iz glasbene vzgoje in zgodovine vključevala naloge različnih taksonomskih ravni, s katerimi smo preverjali znanje, poznavanje, razumevanje, uporabo, interpretacijo in vrednotenje.

8.2.6 MNENJE UČENCEV EKSPERIMENTALNE SKUPINE O MEDPREDMETNEM POVEZOVANJU IN SODELOVANJU S SKLADATELJICO

Mnenje učencev o medpredmetnem povezovanju in sodelovanju s skladateljico smo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika v okviru dveh dodatnih vprašanj, ki sta bili zastavljeni samo učencem eksperimentalne skupine.

Preglednica 46: Izzid χ^2 preizkusa enake verjetnosti kategorij (odgovorov) na vprašanje, ali so bile učne ure medpredmetnega povezovanja koristne

Odgovor	ES	
	f	f %
Da	34	79,1
Ne	9	20,9
Skupaj	43	100,0
$\chi^2 = 14,535; g = 1; P = 0,000$		

Medpredmetno povezovanje je 79,1 % učencev eksperimentalne skupine ocenilo za koristno in 20,9 % za nekoristno. Izzid χ^2 preizkusa potrjuje, da je omenjena razlika statistično značilna ($P = 0,000$).

Preglednica 47: Izid χ^2 preizkusa enake verjetnosti kategorij (odgovorov) na vprašanje, ali je bilo delo s skladateljico učenecem všeč

Odgovor	ES	
	f	f %
Da	39	90,7
Ne	4	9,3
Skupaj	43	100,0
$\chi^2 = 28,488$; g = 1; P = 0,000		

Med številom učencev eksperimentalne skupine, ki jim delo s skladateljico ni bilo všeč (9,3 %) in številom učencev, ki jim je delo bilo všeč (90,7 %), obstaja statistično značilna razlika (P = 0,000).

Izzid χ^2 preizkusa **potrjuje raziskovalni hipotezi H 11.1** (predpostavljamo, da bo večina učencev ES po končanem eksperimentu pozitivno ocenila koristnost medpredmetnega povezovanja) **in H 11.2** (predpostavljamo, da bo večina učencev ES po končanem eksperimentu pozitivno ocenila sodelovanje s skladateljico).

Rezultate interpretiramo na podoben način kot pri raziskovalnih hipotezah H 3.1 in H 3.2. Učenci eksperimentalne skupine so namreč imeli možnost biti del eksperimentalnega programa medpredmetnega povezovanja in hkrati sodelovati s skladateljico, kar je pri sicer tradicionalnem učnem procesu neobičajno. Učne ure so bile zaradi tega zanimivejše in so pri učencih posledično izzvale večjo motivacijo in interes.

8.2.7 MNENJA UČENCEV O KAKOVOSTNI GLASBI

Mnenja učencev eksperimentalne in kontrolne skupine o kakovostni glasbi smo pridobili na podlagi intervjuja. Odgovore učencev smo razvrstili v smiselne kategorije, ki predstavljajo odgovor na zastavljeno raziskovalno vprašanje.

Preglednica 48: Število (f) učencev eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine po kategorijah mnenj o tem, kaj opredeljuje kakovostno glasbo

	ES	KS
KATEGORIJA	f	f
Sporočilnost glasbe	11	3
Kakovosten glas	7	0
Trud skladatelja	6	0
Zahtevnost melodije	6	0
Nepotrošniški namen nastanka	4	0
Realnost besedila	4	0
Glasba ni nujno priljubljena	3	0
Globoka vsebina	3	0
Priljubljenost glasbe	2	6
Trud izvajalcev	2	0
Glasbena izobrazba izvajalcev	2	0
Posamezna gl. zvrst	2	5
Glasbeni interes posameznika	0	8
Dobra izvedba	0	5
Možnost zabave	0	4
Originalnost	0	4
Dobro besedilo	0	3
Skupaj	52	38

V največjem številu so učenci eksperimentalne skupine kakovostno glasbo povezali z njeno sporočilnostjo, s kakovostnim glasom, trdom skladatelja in z zahtevnostjo melodije.

Sledi opredelitev, da kakovostna glasba ni nujno nastala samo zaradi zaslužka, da je odvisna od realnosti besedila, da ni nujno priljubljena in da ima globoko vsebino.

Nekateri učenci še menijo, da kakovostno glasbo opredeljujejo njena popularnost, trud izvajalca, glasbena izobrazba izvajalca in posamezna glasbena zvrst.

Največ učencev kontrolne skupine kakovostno glasbo povezuje z glasbenim interesom posameznika, sledijo popularnost glasbe, posamezna glasbena zvrst, dobra izvedba, možnost zabave in originalnost. Sledita še dobro besedilo in sporočilnost glasbe. Eden izmed učencev kontrolne skupine je za kakovostno glasbo opredelil njeno večplastnost.

Iz analize opredelitev pojma kakovostna glasba na podlagi kategorij lahko razberemo, da so pri učencih eksperimentalne skupine po eksperimentu na prvih treh mestih kategorije, ki jih lahko v večji meri povežemo s kritičnim pristopom poslušanja glasbe kakor kategorije učencev kontrolne skupine, ki izpostavljajo, da je kakovostna glasba osebni interes posameznika ter da je odvisna od popularnosti glasbe in posameznih zvrsti.

8.2.8 MNENJA UČENCEV O TEM, KAJ JIM PREDSTAVLJA PRILJUBLJENA GLASBA

Mnenja učencev o tem, kaj jim predstavlja priljubljena glasba, smo ugotavljali z intervjujem. Odgovore smo razvrstili v smiselne kategorije, s katerimi odgovarjamo na raziskovalno vprašanje.

Preglednica 49: Število (f) in strukturni odstotek (f %) odgovorov kategorij učencev eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine glede na to, kaj jim predstavlja priljubljena glasba

	ES	KS
KATEGORIJA	f	f
Sprostitev	23	16
Zabava	11	9
Pomemben del življenja	9	5
Vzbujanje različnih razpoloženj	7	5
Veselje	6	11
Boljše počutje	6	7
Pomoč pri reševanju problemov	5	5
Vse	4	3
Krajšanje dolgčasa	2	2
Spremljava ob plesu	2	2
Prosti čas	0	2
Skupaj	75	67

Učencem kontrolne skupine glasba v največji meri predstavlja sprostitvev, sledita veselje in zabava. Nadalje učenci odgovarjajo, da poslušanje glasbe ugodno vpliva na njihovo počutje, jim predstavlja sredstvo za vzbujanje različnih razpoloženj, pomemben del življenja, pomoč pri reševanju problemov, krajšanje dolgčasa, prosti čas in spremljavo ob plesu.

Učencem eksperimentalne skupine glasba v največji meri predstavlja sprostitvev, zabavo in pomemben del njihovega življenja. Učenci glasbo poslušajo tudi za vzbujanje različnih razpoloženj, veselje, boljše počutje in pomoč pri reševanju problemov.

Nekateri učenci odgovarjajo, da jim glasba predstavlja vse, krajšanje dolgčasa in spremljavo ob plesu. Eden izmed učencev pa odgovarja, da mu glasba predstavlja svet, v katerem je vse dovoljeno.

Izsledki so primerljivi s tremi dimenzijami glasbenih funkcij, ki jih v svoji raziskavi podajo Schäfer, Sedlmeier in Huron (2013). Avtorji prvo dimenzijo povežejo s *samozavedanjem* poslušalca (trditve, ki se nanašajo na posameznika – glasba mi pomaga razmišljati o sebi; čustvovanje – glasba izraža moja čustva; absorbcijo – glasba me zamoti pred zunanjim svetom, pobeg – glasba mi pomaga, da pozabim na realnost; spopadanje s problemi – glasba me prepriča, da se lažje spopadam s skrbmi; uteho – glasba mi nudi uteho, ko sem žalosten/-na; pomen – glasba prispeva k večjemu pomenu mojega življenja). Nadalje *družbeno navezujoča dimenzija* vključuje trditve o družbenem povezovanju in pripadnosti. Tretjo dimenzijo pa avtorji definirajo v okviru *vzburjenja in uravnavanja razpoloženja*, kjer se trditve nanašajo na: glasbo kot razvedrilo za ozadje in preusmeritev – kratkočasenje; sredstvo za ustvarjanje pozitivnega razpoloženja in uravnavanje psihosocialnega vzburjenja – glasba me sprošča, spravlja v dobro voljo itn.

8.3 SMERNICE ZA UČINKOVITO NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA

Na podlagi teoretičnih izhodišč in izsledkov empirične raziskave opredeljujemo smernice, ki bodo lahko v pomoč učiteljem in drugim udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa pri kakovostnem načrtovanju in izvajanju medpredmetnega povezovanja v osnovnih šolah.

- Kakovostno načrtovanje in izvajanje medpredmetnega povezovanja naj se uresničuje na vseh stopnjah osnovnošolskega izobraževanja.

Čeprav prvo in drugo izobraževalno obdobje v osnovni šoli zaradi narave učnega procesa nudita lažjo organizacijo za načrtovanje in izvajanje medpredmetnega povezovanja, je to treba sistematično vključevati tudi v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. V njem je ločenost disciplin še posebej izpostavljena, kar pomeni, da obstaja večja verjetnost za nepovezano in izolirano znanje. Učencem je tako treba zagotavljati možnost vpogleda v smiselne povezave med posameznimi predmeti.

- Medpredmetno povezovanje naj se izvaja tudi v okviru rednega pouka in ne samo skozi enkratne projekte.

Da bi učenci lahko uspešno razvijali veščine, spretnosti, vrednote in stališča, je v tretjem triletju treba medpredmetno povezovanje načrtovati tudi v okviru rednega pouka, saj tak pristop omogoča uresničevanje procesnih ciljev.

- Kakovostnejšo medpredmetno povezovanje na predmetni stopnji lahko zagotavljamo s timskim načrtovanjem in z evalvacijo.

Medpredmetno povezovanje se lahko učinkovito uresničuje na podlagi timskega poučevanja, pri čemer iste učence v sklopu iste učne ure poučujeta dva učitelja ali več učiteljev. Vendar pa timsko poučevanje v tretjem izobraževalnem obdobju zahteva veliko prilagajanja; zaradi organizacijskih in izvedbenih ovir ga je težje zagotavljati. To lahko predstavlja problem, ki pripelje do tega, da se učitelji in vodstvo šole ne odločijo vključevati medpredmetnega povezovanja v učni proces ali pa ga uresničujejo le v okviru posameznih projektov. Takšni situaciji se lahko izognemo z dobrim timskim načrtovanjem, ki je organizacijsko lažje dosegljivo in nam omogoča kakovostnejšo izvedbo pouka, čeprav učitelji ne poučujejo v timu. Pomembno je, da med seboj sodelujejo vsi učitelji predmetov, ki se povezujejo, in morebitni drugi strokovnjaki z različnih področij, pri čemer je dobrodošlo, da v načrtovanje vključimo tudi učence. Podobno velja za evalvacijo medpredmetnega povezovanja, ki je nujna za celovit učni proces. Kakovostno timsko načrtovanje in evalvacija nadalje omogočata, da imajo vsi učitelji vpogled v značilnosti posameznih predmetov, dobro poznajo učne cilje, vsebine, metode, dejavnosti in oblike vključenih predmetov, kar pripomore k ustrežnejšim didaktičnim rešitvam pri načrtovanju povezav.

- Medpredmetno povezovanje naj izhaja iz učnih načrtov predmetov, ki jih povezujemo.

Pri vključevanju medpredmetnega povezovanja moramo zagotavljati, da učni proces poteka nemoteno (razen če presegamo okvire pouka, npr. projektno delo). Zato mora medpredmetno povezovanje vključevati vse stopnje učnega procesa; načrtovati in izvajati ga je treba skladno z didaktičnimi prvinami (splošni cilji, operativni cilji, vsebine ...), ki so zapisane v učnem načrtu. V tem ne smemo prepoznati ovire, ampak didaktična/strokovna izhodišča za raznolike možnosti medpredmetnih povezav.

- Vključevanje povezovalnih elementov medpredmetnih povezav naj bo skladno s procesnorazvojnimi in z učnocijlnimi modelom načrtovanja.

Pri načrtovanju medpredmetnih povezav sledimo procesnorazvojnemu in učnocijlnemu modelu načrtovanja, ki ne vključujeta povezovanja (samo) na ravni vsebin, ampak na ravni splošnih, procesnih in operativnih ciljev. Pri tem procesnorazvojni model v ospredje postavlja učni proces in razvoj učenčevih kompetenc. Poleg procesov razvoja na kognitivnem (npr. kritično mišljenje) področju omogoča tudi razvoj na afektivnem področju (npr. oblikovanje vrednot, stališč). Kompetence, ki jih učenci skozi učni proces razvijajo, so prenosljive in uporabne v šolskem pa tudi zunajšolskem okolju.

- V okviru medpredmetnega povezovanja moramo (če nam narava povezovanja to dopušča) vključene predmete enakovredno upoštevati in zagotavljati uravnoteženo povezovanje.

Proces medpredmetnega povezovanja mora, če je le mogoče, v enaki meri upoštevati in vključevati posamezne predmete. Še posebej moramo biti pozorni na integracijo umetnosti oziroma glasbene vzgoje, ki je velikokrat uporabljena le kot sredstvo za doseganje ciljev drugih predmetnih področij.

- Pri medpredmetnem povezovanju je treba upoštevati in dobro poznati specifične didaktične prvine posameznih predmetov ter ohranjati njihovo strokovno avtonomnost.

Pri kurikularnih povezavah znotraj predmetnega področja (intradisciplinarni/predmetni/monodisciplinarni povezave) in med predmetnimi področji (multidisciplinarni, interdisciplinarni) moramo biti pozorni na strokovno avtonomnost posameznih disciplin. Predmetov ne povezujemo za vsako ceno, povezovalni elementi (učni cilji, metode, vsebine, dejavnosti) pa morajo biti smiselno in strokovno ustrezno vpeljani v učni proces.

Nadalje je pomembno ozavestiti razliko med povezovanjem med predmetnimi področji in zunaj področij (transdisciplinarnost). V okviru rednega učnega procesa je treba ohranjati posebnosti posameznih disciplin in predmetov ne smemo združevati v nove integrirane predmete.

- V vzgojno-izobraževalnem procesu moramo prepoznati pomen kulturno-umetnostne vzgoje in jo sistematično vključevati v učni proces.

Sistematično vključevanje kulturno-umetnostne vzgoje v učni proces se lahko uresničuje v okviru medpredmetnega povezovanja. Povezovalni elementi so procesni cilji, in sicer: razvijanje kritičnega mišljenja, doživljanje in podoživljanje kulturnih stvaritev, razvijanje kritičnega odnosa do kulture in umetnosti, razvijanje in poglobljanje estetske občutljivosti, razvijanje ustvarjalnosti in strpnega odnosa do drugih kultur, spoznavanje pomembnosti medkulturnega dialoga, razvijanje kulturne zavesti, krepitev zavesti o kulturni identiteti, razvijanje odnosa do ohranjanja kulturnih stvaritev, spoznavanje lastne kulture in kulture drugih narodov, razvijanje odnosa do kulturne dediščine.

- V vzgojno-izobraževalnem procesu je treba spodbujati sodelovanje/partnerstva med izobraževalnimi ustanovami in umetniki ter kulturnimi ustanovami.

Pomemben vidik kulturno-umetnostne vzgoje predstavlja načelo, da je v vzgojno-izobraževalni proces treba aktivno vključevati kulturne zavode in njegove delavce, umetnike oziroma druge strokovne delavce z različnih področij. Sodelovanje šole z umetnikom pomeni kvalitativno obogatitev medpredmetnega povezovanja in učnega procesa, v katerem imajo vsi udeleženi možnost za pretok in izmenjavo pogledov, doživetij, izkušenj in znanj na učnem področju.

9 ZAKLJUČEK

V okviru javnega formalnega izobraževanja naj bi zagotavljali kakovosten učni proces in vedno znova preučevali, kateri pristopi k poučevanju in učenju so primerni in dovolj učinkoviti. Prepoznavanje in zavedanje pomanjkljivosti učnega procesa v tradicionalnem pouku je vplivalo na razvoj teorij sodobnih učnih pristopov. Tako je danes v učnem procesu poudarjen dialog med učencem in učiteljem, pri čemer so učenci spodbujeni k samostojnemu raziskovanju in odkrivanju (Gogus, 2012). Hkrati je pomembno, da je omogočeno učenje, ki dopušča prepoznavanje smiselnih povezav med predmeti in raziskovanje določenih učnih tem različnih predmetnih področij.

Povezovanje predmetov in disciplin poudarjajo različni dokumenti v okviru vzgoje in izobraževanja (Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov, 2007; Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja, 2007; Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007; Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, 2009). Pri tem Žakelj (2008) poudarja pomembnost medpredmetnega pristopa pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa, ki naj se uresničuje skozi obravnavo interdisciplinarnih problemov, ključnih pojmov v okviru različnih predmetnih področij ter z razvijanjem kritičnega odnosa do interpretacije podatkov.

Dvig kakovosti izobraževanja lahko zagotavljamo tudi z ozaveščanjem in vključevanjem kulturno-umetnostne vzgoje v učni proces. Obravnava kulturno-umetnostnih vsebin je usmerjena v nadgrajevanje ciljev splošnih in strokovno-teoretičnih predmetov, praktičnega pouka in področij dejavnosti (Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (2009).

Kulturno-umetnostno vzgojo lahko uresničujemo v okviru različnih umetnostnih področij in jo kot interdisciplinarno vsebino vključujemo v okvir posameznih učnih predmetov in drugih šolskih dejavnosti.

Na področju glasbene umetnosti so v *Predlogu modela kulturno-umetnostne vzgoje (2009)* zapisani specifični ukrepi, ki med drugim poudarjajo spodbujanje glasbene ustvarjalnosti, skrb za kakovost zvočnega okolja in vzgajanja za umetnost, skrb za popularizacijo glasbene umetnosti med mladimi in ozaveščanje ter kritično vrednotenje sodobne in trenutne pojavnosti

glasbene kulture, ki se navezuje na množično in popularno kulturo. Popularna kultura kot del potrošniške kulture glasbo obravnava kot blagovno znamko, ki jo je treba čim bolj prodati. Glasbena industrija je tako primorana vedno znova iskati načine, kako tržiti glasbo, pri čemer se ne ozira na njeno (ne)kakovost. Mladostniki so kot pogosti uporabniki glasbe ciljna skupina glasbene industrije, ki vpliva na glasbeni interes mladostnika (Horkheimer in Adorno, 2002; Negus, 2006; Evans, 2010). Kot poudarjata avtorja North in Hargreaves (1995b), se glasbene preference izoblikujejo do pozne adolescence, nato pa ostajajo sorazmerno nespremenjene. Zato je še posebej pomembno, da si posamezniki med osnovnošolskim izobraževanjem razvijajo sposobnost za kritično vrednotenje različnih glasbenih vsebin in pozitiven odnos do glasbene umetnosti.

Namen empiričnega dela doktorske disertacije je bil izoblikovati in preizkusiti eksperimentalni program na podlagi medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine z implementacijo ciljev kulturno-umetnostne vzgoje. V tem okviru je bil izveden medpredmetni projekt v sodelovanju s skladateljico, ki je bil načrtovan v okviru kulturno-umetnostnega načela partnerstva, ki poudarja pomen partnerskega povezovanja med umetniki in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami. V projektu je bil poudarjen kulturno-umetnostni cilj z razvijanjem ustvarjalnih potencialov učencev. Eksperimentalni program smo v večini izvajali v okviru rednih ur pri predmetih glasbena vzgoja in zgodovina v dveh oddelkih 9. razreda osnovne šole, ki sta predstavljala eksperimentalno skupino (ES). V kontrolni skupini (KS), ki je prav tako vključevala dva oddelka, je pouk potekal po ustaljenem učnem načrtu s tradicionalnim pristopom poučevanja. Pred izvedbo eksperimentalnega programa in po njej so učenci iz obeh primerjalnih skupin izpolnili anketni vprašalnik, s katerim smo ugotavljali interes učencev do določenih glasbenih zvrsti, pomembnost izbranih izpolnitvenih vrednot, priljubljenost predmetov glasbena vzgoja in zgodovina ter stališča do glasbene kulture. Učenci eksperimentalne skupine so po eksperimentu v anketnem vprašalniku podali še mnenja o medpredmetnem sodelovanju in mnenja o sodelovanju s skladateljico. Učence obeh skupin smo pred eksperimentom in po njem prav tako preizkusili s testom glasbenih interesov (stopnja interesa do določenih skladb) in preizkusoma znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine. Z intervjujem smo ugotavljali, kaj učencem predstavlja glasba, ki jo poslušajo, in kako sami opredeljujejo pojem kakovostna glasba.

Učinkovitost eksperimentalnega programa smo ugotavljali na podlagi analize dejavnikov stanja po eksperimentu, ki jih v nadaljevanju povzemamo v okviru naslednjih tematskih sklopov: 1) interes učencev do določenih glasbenih zvrsti; 2) pomembnost izbranih izpolnitvenih vrednot učencev; 3) priljubljenost predmetov glasbena vzgoja in zgodovina; 4) stališča učencev do izbranih trditev na področju glasbene kulture; 5) uspešnost učencev pri preizkusih znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine; 6) mnenje učencev eksperimentalne skupine o medpredmetnem povezovanju in sodelovanju s skladateljico.

1) Pri ugotavljanju *interesa učencev do določenih glasbenih zvrsti* smo na podlagi pridobljenih rezultatov **potrdili** naslednje raziskovalne hipoteze –

- **H 1.1:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo interesa do klasične glasbe;
- **H 1.4:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo interesa do skladbe, ki jo uvršamo v klasično glasbo;
- **H 1.5:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo interesa do skladbe, ki jo uvrščamo v glasbeno zvrst džez;
- **H 1.6:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo interesa do skladbe, ki jo uvrščamo v glasbeno zvrst turbo folk;
- **H 1.7:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS med eksperimentom samoiniciativno poslušali več klasičnih skladb 20. stoletja;

– in **zavrnil** raziskovalni hipotezi:

- **H 1.2:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo interesa do glasbene zvrsti džez;
- **H 1.3:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo interesa do glasbene zvrsti turbo folk.

Na glasbeni interes učencev v mladostniških letih vplivajo različni dejavniki, kot so: osebne karakteristike (Engels in Meeus, 2008), družbena identiteta (Mans, 2009), družbeni razred (Hargreaves, 2007), sovrstniki (Ter Bogt in Meeus, 2009) in spol (Brittin, 2014). Našteti dejavniki niso neposredno odvisni od formalnega izobraževanja, zato jih med učnim procesom ne moremo načrtno razvijati.

Predvidevamo, da smo v eksperimentalnem programu na glasbeni interes učencev do klasične glasbe vplivali z načrtnim vključevanjem naslednjih dejavnikov: razvoj »kognitivnih zmožnosti« (Getz, Marks in Roy, 2014); doživljajsko-analitično poslušanje, ki je vplivalo na dojetje kompleksnosti skladb, kar se je odražalo v »psihološkem vznemirjenju« (North in Hargreaves, 1996a) in »večkratno poslušanje skladb« (Finnäs, 1989). Nadalje je program vključeval obravnavo skladb v okviru zgodovinskega konteksta, ki je nudil vpogled v okoliščine nastanka skladbe. Z aktivnim dialogom so učenci razpravljali tudi o socioloških in zgodovinskih vidikih določenih skladb. Raziskave na tem področju kažejo, da poznavanje neglasbenih značilnosti skladb vpliva na višje izražen glasbeni interes (Schmidt, 1975; Johnson, 2009).

Izsledki raziskave kažejo, da smo pozitivno vplivali na interes učencev eksperimentalne skupine do klasične glasbe (H 1.1) in posameznih skladb (H 1.4), kar se odraža tudi v njihovi samostojni odločitvi, da so klasično glasbo iz obdobja 20. stoletja poslušali zunaj učnega procesa (H 1.7).

Učenci eksperimentalne skupine po eksperimentu niso izrazili višje stopnje interesa do glasbene zvrsti džez (H 1.2). Predvidevamo, da je razlog v eksperimentalnem programu, ki ni v zadostni meri vključeval obravnave glasbene zvrsti džez. Učenci tako niso imeli dovolj možnosti za spoznavanje, doživljanje in za analiziranje skladb ter se aktivno preizkusiti pri petju in igranju določenih glasbenih vsebin omenjene zvrsti.

Zavrnitev hipoteze H 1.3, ki je predpostavljala, da bodo učenci eksperimentalne skupine izrazili nižjo stopnjo interesa do glasbene zvrsti turbo folk, prav tako pripisujemo premajhni vključenosti glasbene zvrsti turbo folk v učni proces. Kljub temu je treba poudariti, da so učenci eksperimentalne skupine po eksperimentu izrazili nekoliko nižjo stopnjo interesa do turbo folka v primerjavi z učenci kontrolne skupine.

Predvidevamo, da so učenci eksperimentalne skupine sposobnosti kritičnega mišljenja, estetske občutljivosti in kritičnega odnosa do kulture in umetnosti, ki so jih kontinuirano razvijali pri učnih urah glasbene vzgoje in zgodovine, prenesli tudi na vsebine, ki jih v okviru eksperimentalnega programa nismo posebej obravnavali. S tem razlagamo tudi potrditev hipoteze H 1.6, saj so učenci eksperimentalne skupine izrazili nižji interes do skladbe, ki jo uvrščamo v turbo folk, kot učenci kontrolne skupine.

Izražanje višjega interesa učencev eksperimentalne skupine do skladbe, ki sodi v glasbeno zvrst džez (H 1.2), ne pripisujemo učinkovitosti eksperimentalnega programa. Upoštevati je namreč treba stanje pred eksperimentom, katerega rezultati kažejo, da so učenci eksperimentalne skupine v primerjavi z učenci kontrolne skupine že predhodno izrazili višji interes do skladbe, ki jo uvrščamo v glasbeno zvrst džez. Prav tako so glede na učence kontrolne skupine skladbo bolje poznali pred in po eksperimentu

2) Pri ugotavljanju *pomembnosti izbranih izpolnitvenih vrednot učencev* smo **potrdili** naslednje raziskovalne hipoteze:

- **H 2.1:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu kulturo kot vrednoto višje ocenili po pomembnosti;
- **H 2.2:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu umetnost kot vrednoto višje ocenili po pomembnosti;
- **H 2.3:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu ustvarjalnost kot vrednoto višje ocenili po pomembnosti;
- **H 2.4:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu znanje kot vrednoto višje ocenili po pomembnosti.

Učenci eksperimentalne skupine so po eksperimentu vrednote (H 1.2: kultura; H 2.2: umetnost; H 2.3: ustvarjalnost; H 2.4: znanje) višje ocenili po pomembnosti kot učenci kontrolne skupine. Predvidevamo, da bi na tak izid lahko vplivalo sodelovanje učencev s skladateljico. Pri medpredmetnem projektu so učenci aktivno odkrivali elemente ustvarjalnega procesa, v katerem so se lahko svobodno izražali s pomočjo glasbenih elementov. Pri tem B. Sicherl - Kafol in O. Denac (2011) ugotavljata, da sodelovanje z umetnikom vpliva na razvoj kompetenc na področju kulturne ozaveščenosti in izražanja. Podobno Cheung (2008) odkriva, da sodelovanje s skladateljem vpliva na učenčeve zmožnosti izražanja, umetniška izkušnja pa preoblikuje njihov odnos do umetnosti.

Nadalje predvidevamo, da je k takšnim rezultatom pripomoglo načrtno uresničevanje kulturno-umetnostnih ciljev, ki so pri pouku glasbene vzgoje in zgodovine vključevali razvijanje kritičnega mišljenja, krepitev zavesti o kulturni identiteti, razvijanje ustvarjalnosti, spodbujanje k zavedanju in izražanju lastne kulture, spoznavanje kulture drugih narodov, krepitev strpnosti in razumevanje do drugačnosti ter poglobljanje zavedanja pomena kulturne dediščine.

Pomembnosti izbranih izpolnitvenih vrednot pri tem ne moremo enačiti s spremembo hierarhije vrednot učencev, saj učenci vrednot niso razvrščali, ampak so ocenjevali le pomembnost posamezne vrednote. Prav tako je treba poudariti, da na podlagi rezultatov ni mogoče sklepati o tem, v kakšni meri so učenci te vrednote tudi ponotranjali. Kljub temu so rezultati spodbudni, saj je eksperimentalni program prispeval k temu, da so učenci eksperimentalne skupine prepoznali kulturo, umetnost, ustvarjalnost in znanje kot vrednote, ki so v življenju pomembne.

Skladno z izsledki raziskave Musek in Musek Lešnik (2003) menimo, da bi bilo treba v vzgojno-izobraževalnem sistemu v večji meri razvijati prav vrednote, kot so: ustvarjalni dosežki, izobrazba, spoštovanje do drugih kultur, smisel za kulturo in uživanje v umetnosti.

3) Pri ugotavljanju *priljubljenosti predmetov glasbena vzgoja in zgodovina* smo **potrdili** naslednji raziskovalni hipotezi:

- **H 3.1:** predpostavljamo, da bo pri učencih ES glede na učence KS po končanem eksperimentu predmet glasbena vzgoja bolj priljubljen;
- **H 3.2:** predpostavljamo, da bo pri učencih ES glede na učence KS po končanem eksperimentu predmet zgodovina bolj priljubljen.

Avtorji različnih raziskav na področju medpredmetnega povezovanja (Barab in Landa, 1997; Sicherl - Kafol, 2007; Cheung, 2008) poudarjajo, da se z uvidom povezav in transfernih učinkov med predmeti zvišata motivacija in interes do učnega procesa. Prav tako Drake (1998), L. Bolak, Bialach in Dunphy (2005) ugotavljajo, da se z integracijo umetnosti povečuje zanimanje učencev za družboslovje. Iz izsledkov lahko sklepamo, da so bili učenci eksperimentalne skupine pri učnih urah glasbene vzgoje in zgodovine zaradi medpredmetnega povezovanja v večji meri motivirani, kar je prispevalo k dvigu priljubljenosti obeh predmetov.

4) V okviru *stališč učencev do glasbene kulture* smo **potrdili** naslednje hipoteze –

- **H 4.4:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je klasična glasba glasba starejših ljudi;
- **H 4.5:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da jih klasična glasba sprošča;
- **H 5.1:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da naj bo glasbenik tisti, ki rad poje, pleše in je privlačen;
- **H 7.1:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da glasbena industrija spodbuja množično potrošništvo;
- **H 7.2:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost;
- **H 8.1:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da naj bo glasbenik glasbeno izobražen;
- **H 8.2:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe;
- **H 9.1:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je klasično glasbo 20. stoletja težko razumeti;
- **H 9.2:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili višjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da jim je klasična glasba 20. stoletja všeč;

– in **zavrnil** raziskovalne hipoteze:

- **H 4.1:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da koncerte klasične glasbe obiskujejo premožnejši ljudje;

- **H 4.2:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da ljudje obiskujejo koncerte klasične glasbe zaradi prestiža;
- **H 4.3:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je vstopnica za klasični koncert predraga;
- **H 4.6:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da se sami ne bi odločili za ogled koncerta klasične glasbe;
- **H 5.2:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da se pri izbiri priljubljene glasbe ozirajo tudi na zunanji videz izvajalca;
- **H 6.1:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je turbo folk zanimivejši in zabavnejši od klasične glasbe;
- **H 6.2:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da se na zabavi najbolje prileže turbo folk.

V eksperimentalnem programu so učenci eksperimentalne skupine razvijali pozitiven odnos do glasbene kulture, pri čemer so po eksperimentu izrazili višji interes do klasične glasbe kakor učenci kontrolne skupine. V tem pogledu lahko razlagamo trditve, vezane na klasično glasbo, kjer so učenci eksperimentalne skupine izrazili nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da je klasična glasba glasba starejših ljudi (H 4.4) in višje soglašali s trditvijo, da jih klasična glasba sprošča (H 4.5).

Čeprav hipoteza H 4.6 ni bila potrjena, obstaja tendenca. Učenci eksperimentalne skupine glede na učence kontrolne skupine izražajo nižjo stopnjo soglašanja s trditvijo, da se sami ne bi odločili za ogled klasičnega koncerta (H 4.6).

Eksperimentalni program se nadalje ni izkazal za dovolj učinkovitega pri hipotezah H 4.1 in H 4.2, vezanih na obiskovalce koncertov klasične glasbe.

Med primerjavnima skupina so bile statistično značilne razlike že pred eksperimentom, pri čemer so učenci eksperimentalne skupine v večji meri soglašali s trditvama, da koncerte obiskujejo premožnejši ljudje (H 4.1) in da se vzrok za njihov obisk odraža v prestižu (H 4.2).

Pri tem je bila zavrnjena tudi hipoteza H 4.3, ki se nanaša na stališče učencev do predrage cene vstopnice za klasični koncert. Na tem mestu poudarjamo, da bi bilo za korektno interpretacijo treba raziskati stališče do cene vstopnice za koncert popularne glasbe. Cena te namreč na trgu velikokrat presega ceno za koncert klasične glasbe. S tega vidika bi bilo lažje presoditi, ali učenci ocenjujejo vstopnico za predrago zaradi splošnih ekonomskih razlogov ali pa menijo, da za klasični koncert ni vredno plačati določene vsote.

Potrditev hipotez H 7.1 in H 7.2, ki se nanašata na potrošništvo v glasbi, se odraža v sistematičnem vključevanju cilja kulturno-umetnostne vzgoje, tj. spodbujanje kritičnega mišljenja ter kritičnega odnosa do kulture in umetnosti. Učenci eksperimentalne skupine so pri učnih urah glasbene vzgoje in zgodovine kritično pristopali do različnih glasbenih vsebin. Spraševali so se tudi o potrošništvu v glasbi in vplivih glasbene industrije na proizvodnjo glasbe in izbiro glasbe poslušalcev. Sklepamo, da je tak pristop pripomogel k uvidu povezave med glasbeno industrijo in množičnim potrošništvom (H 7.1) ter učence spodbudil k stališču, da iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost (H 7.2).

Potrditev hipotez H 5.1 (nižja stopnja soglašanja ES s trditvijo, da naj bo glasbenik tisti, ki rad poje, pleše in je privlačen), H 8.1 (višja stopnja soglašanja ES s trditvijo, da naj bo glasbenik izobražen), H 8.2 (višja stopnja soglašanja ES s trditvijo, da glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe), H 9.1 (nižja stopnja soglašanja ES s trditvijo, da je klasično glasbo 20. stoletja težko razumeti) in H 9.2 (višja stopnja soglašanja ES s trditvijo, da jim je klasična glasba 20. stoletja všeč) pripisujemo učinkovitosti eksperimentalnega programa, saj so učenci eksperimentalne skupine pri učnih urah glasbene vzgoje in zgodovine glasbene vsebine kritično vrednotili in jih poleg doživljajskega poslušanja obravnavali tudi analitično – z vidika posameznih glasbenih elementov.

Predvidevamo, da so učenci eksperimentalne skupine tako določene skladbe tudi bolje spoznali, doživeli, s čimer so jih začeli tudi bolje razumeti. Johnson (2011) pri tem poudarja, da ljudje klasično glasbo 20. stoletja velikokrat zavrnejo, ker jim je nerazumljiva.

Reimer (2002) doda »bolje kot učenci razumejo, na katere načine deluje glasba, večja je njihova zmožnost za razumevanje njene izraznosti« (Reimer, 2002, str. 53).

Zavrnitev hipotez H 6.1 in H 6.2, ki se nanašata na stališča učencev do glasbene zvrsti turbo folk, povezujemo s premajhnim oziroma z ničnim deležem obravnave omenjenih glasbenih vsebin med eksperimentom. To je posledica premajhnega števila ur, ki so na voljo pri glasbeni vzgoji. Pri tem turbo folk ni vključen kot del glasbenih vsebin niti v Učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2004) niti v prenovljenem Učnem načrtu za glasbeno umetnost (2011). Menimo, da bi bilo treba za potrditev hipotez eksperimentalni program razširiti v smeri načrtne obravnave, spoznavanja, analiziranja ter predvsem kritičnega vrednotenja in primerjanja posameznih skladb, ki jih uvrščamo v glasbeno zvrst turbo folk.

Hipotezo H 5.2 zavračamo na podlagi rezultatov, ki kažejo, da se učenci eksperimentalne in kontrolne skupine pri izbiri priljubljene skupine ozirajo tudi na zunanji videz izvajalca. To povezujemo z naravo današnjih (vizualnih) medijev, ki imajo na dožemanje mladostnikov ogromen vpliv. Kreiranje smernic lepotnih idealov je namreč v veliki meri prisotno tudi v glasbi, pri čemer so sama glasba in njene kvalitete velikokrat potisnjene na obrobje pomembnega. To potrjujejo tudi raziskave (Wapnick, Mazza in Darrow, 1998; Tsay, 2013), ki kažejo, da ljudje pri ocenjevanju kakovosti različnih glasbenih nastopov dajejo prednost vizualnim informacijam pred zvočnimi.

5) Na podlagi *preizkusov znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine* smo **potrdili** naslednje raziskovalne hipoteze:

- **H 10.1:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu na preizkusu znanja iz glasbene vzgoje uspešnejši;
- **H 10.2:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu na preizkusu znanja iz zgodovine uspešnejši;
- **H 10.3:** predpostavljamo, da bodo učenci ES glede na učence KS po končanem eksperimentu uspešnejši pri opisovanju določenih medpredmetnih pojmov.

Predvidevamo, da je na potrditev hipotez H 10.1, H 10.2 in H 10.1, ki se nanašajo na uspešnost učencev pri preizkusov znanja iz glasbene vzgoje (H 10.1), zgodovine (H 10.2) in določenih medpredmetnih pojmov (H 10.1), v največji meri vplival eksperimentalni program z medpredmetnim povezovanjem glasbene vzgoje in zgodovine.

Roberts in Kellough (2000) poudarjata, da so učenci v procesu medpredmetnega povezovanja vključeni v smiselno učenje, pri katerem so spodbujeni k razumevanju povezav med različnimi disciplinami.

Nadalje avtorji opažajo, da povezovanje med predmeti prispeva k dolgotrajnemu znanju, večji aktivnosti in k razmišljanju (Cubero, 2005, v Casal Madinabeitia, 2007), pri čemer je lažji tudi osebni proces organiziranja učnih izkušenj (Ivanitskaya, Clark, Montgomery in Primeau, 2002).

Izsledki raziskave so skladni z dozdajšnjimi ugotovitvami različnih raziskav (Upitis, Smithrim, Patteson in Meban, 2001; Upitis in Smithrim, 2003; Bresler, 2010), ki medpredmetnost povezujejo z boljšimi rezultati učencev na preizkusih znanj.

6) Na podlagi *mnenj učencev eksperimentalne skupine o medpredmetnem povezovanju in sodelovanju s skladateljico* smo **potrdili** naslednji raziskovalni hipotezi:

- **H 11.1:** predpostavljamo, da bo večina učenci ES po končanem eksperimentu pozitivno ocenila koristnost medpredmetnega povezovanja;
- **H 11.2:** predpostavljamo, da bo večina učencev ES po končanem eksperimentu pozitivno ocenila sodelovanje s skladateljico.

Učenci eksperimentalne skupine so medpredmetno povezovanje glasbene vzgoje in zgodovine ocenili za koristno (H 11.1), prav tako so pozitivno ocenili sodelovanje s skladateljico (H 11.2). Predvidevamo, da je k pozitivnemu mnenju prispeval eksperimentalni program, ki je učencem pomagal prepoznati različne povezave med vsebinami glasbene vzgoje in zgodovine.

V okviru empiričnega dela doktorske disertacije smo si zastavili tudi raziskovalna vprašanja, ki smo jih analizirali na podlagi lestvice stališč (stopnja soglašanja s posameznimi trditvami, vezanimi na splošen odnos do glasbe in opere) in intervjuja (mnenja učencev o kakovostni glasbi in kaj jim predstavlja glasba, ki jo poslušajo). Odgovore učencev, pridobljenih v intervjuju, smo analizirali na podlagi predhodno določenih kategorij.

Ugotavljali smo naslednje:

- *Stopnja soglašanja učencev s posameznimi trditvami, vezanimi na splošen odnos do glasbe*

Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine so v največji meri soglašali s trditvijo, da so si priljubljeno glasbo izbrali svobodno. Prav tako so izrazili visoko stopnjo soglašanja s trditvijo, da jim glasba predstavlja pomemben del njihovega življenja. Razlika med skupinama se je pokazala pri trditvi, da je vsa glasba umetnost, s katero so se v manjši meri strinjali učenci eksperimentalne skupine.

- *Stopnja soglašanja učencev s posameznimi trditvami, vezanimi na opero*

Med različnimi trditvami, vezanimi na področje opere, so učenci eksperimentalne in kontrolne skupine najvišje soglašali s trditvijo, da je vstopnica za ogled operne predstave predraga. Med primerjalnima skupinama je obstajala tendenca pri trditvah, da v opero zahajajo premožnejši ljudje in da tja zahajajo zaradi prestiža. Pri obeh trditvah so višjo stopnjo strinjanja izrazili učenci eksperimentalne skupine.

- *Mnenja učencev o kakovostni glasbi*

Učenci eksperimentalne skupine menijo, da kakovostno glasbo v največji meri opredeljujejo: sporočilnost glasbe, kakovosten glas, trud skladatelja, zahtevnost melodije, nepotrošniški namen nastanka, realnost besedila, da glasba ni nujno priljubljena, globoka vsebina, popularnost glasbe, trud izvajalcev, glasbena izobrazba izvajalcev in posamezne glasbene zvrsti. Učenci kontrolne skupine pa menijo, da kakovostno glasbo v največji meri opredeljujejo: glasbeni interes posameznika, popularnost glasbe, posamezne glasbene zvrsti, dobra izvedba, možnost zabave, originalnost, dobro besedilo in sporočilnost.

- *Mnenja učencev o tem, kaj jim predstavlja glasba, ki jo poslušajo*

Učencem eksperimentalne in kontrolne skupine glasba v največji meri predstavlja sprostitiv. Nadalje jim glasba predstavlja tudi zabavo, pomemben del življenja, boljše počutje, vzbujanje različnih razpoloženj, veselje, pomoč pri reševanju problemov, nekaj najlepšega itn. Podobne rezultate v svoji raziskavi podajo avtorji (Schäfer, Sedlmeier in Huron, 2013), ki razloge za poslušanje glasbe poudarijo v okviru treh dimenzij: samozavedanje (npr. glasba mi pomaga, da pozabim na realnost);

družbeno navezujoča dimenzija (npr. glasba mi pomaga pri občutku pripadnosti do določne družbene skupine); vznurjenje in uravnavanje razpoloženja (npr. glasba me sprošča, glasba je odlična za kratkočasenje, me spravi v dobro voljo).

Na podlagi izsledkov raziskave lahko povzamemo, da se je eksperimentalni program izkazal za učinkovitega z vidika izraženega interesa učencev do klasične glasbe; pomembnosti izbranih izpolnitvenih vrednot (kultura, umetnost, ustvarjalnost, znanje); priljubljenosti predmetov glasbena vzgoja in zgodovina; uspešnosti učencev pri preizkusov znanja iz glasbene vzgoje in zgodovine ter mnenj učencev eksperimentalne skupine o medpredmetnem povezovanju in sodelovanju s skladateljico.

Pozitivni učinki programa se prav tako odražajo v izraženih stališčih do glasbene kulture. Učenci eksperimentalne skupine so glede na učence kontrolne skupine višje soglašali s trditvami, da jih klasična glasba sprošča; da glasbena industrija spodbuja množično potrošništvo; da iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost; da naj bo glasbenik glasbeno izobražen; da glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe in da jim je klasična glasba 20. stoletja všeč. Nižjo stopnjo soglašanja pa so učenci eksperimentalne skupine izrazili do trditev, da naj bo glasbenik tisti, ki rad poje, pleše in je privlačen in da je klasično glasbo 20. stoletja težko razumeti.

Z medpredmetnim povezovanjem glasbene vzgoje in zgodovine na ravni procesov in ciljev učenja ter učnih metod, vsebin in dejavnosti so učenci spoznavali in odkrivali zanimive ter smiselne povezave med predmetnima področjema. Zgodovinski vpogled je učencem omogočil poglobljeno doživljanje in razumevanje glasbenih del. Med tem so glasbena dela s pomočjo umetniškega izraza približala naravo zgodovinskih dogodkov, pri čemer so se učenci prek glasbe vživeli v dogodke iz preteklosti. V zgodovinskih dogodkih so učenci prav tako našli navdih za lastno glasbeno izražanje in ustvarjanje. Poznavanje obče in narodne zgodovine ter raziskovanje in poglobljanje v življenja ljudi, pojavov in procesov iz preteklosti je omogočalo tudi uresničevanje procesnih ciljev kulturno-umetnostne vzgoje, kot so: spodbujanje kritičnega mišljenja, spodbujanje domišljije, krepitev zavesti o kulturni identiteti, razvijanje zavedanja o pomenu nacionalne kulturne dediščine in spoznavanje kulture drugih narodov.

Izsledkov empirične raziskave ne moremo posploševati na konkretno populacijo, ampak na hipotetično, torej populacijo, podobno opredeljenemu vzorcu raziskave. Omejitve raziskave nadalje prepoznavamo tudi pri zastavljenem cilju spodbujanja stališč in vrednot v zadanem časovnem okvirju. Za poglobljenejše izsledke bi bilo treba kategorije stališč in vrednot spremljati skozi daljše časovno obdobje.

Temeljni znanstveni prispevek disertacije se kaže v predstavitvi in vrednotenju didaktičnega pristopa medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine ob implementaciji ciljev kulturno-umetnostne vzgoje ter v smernicah za učinkovito načrtovanje in izvajanje medpredmetnega povezovanja.

Raziskovalni izsledki potrjujejo prednosti medpredmetnega povezovanja pri pouku glasbene vzgoje in zgodovine v primerjavi s predmetnim poukom ter vključevanja umetnikov v vzgojno-izobraževalni proces.

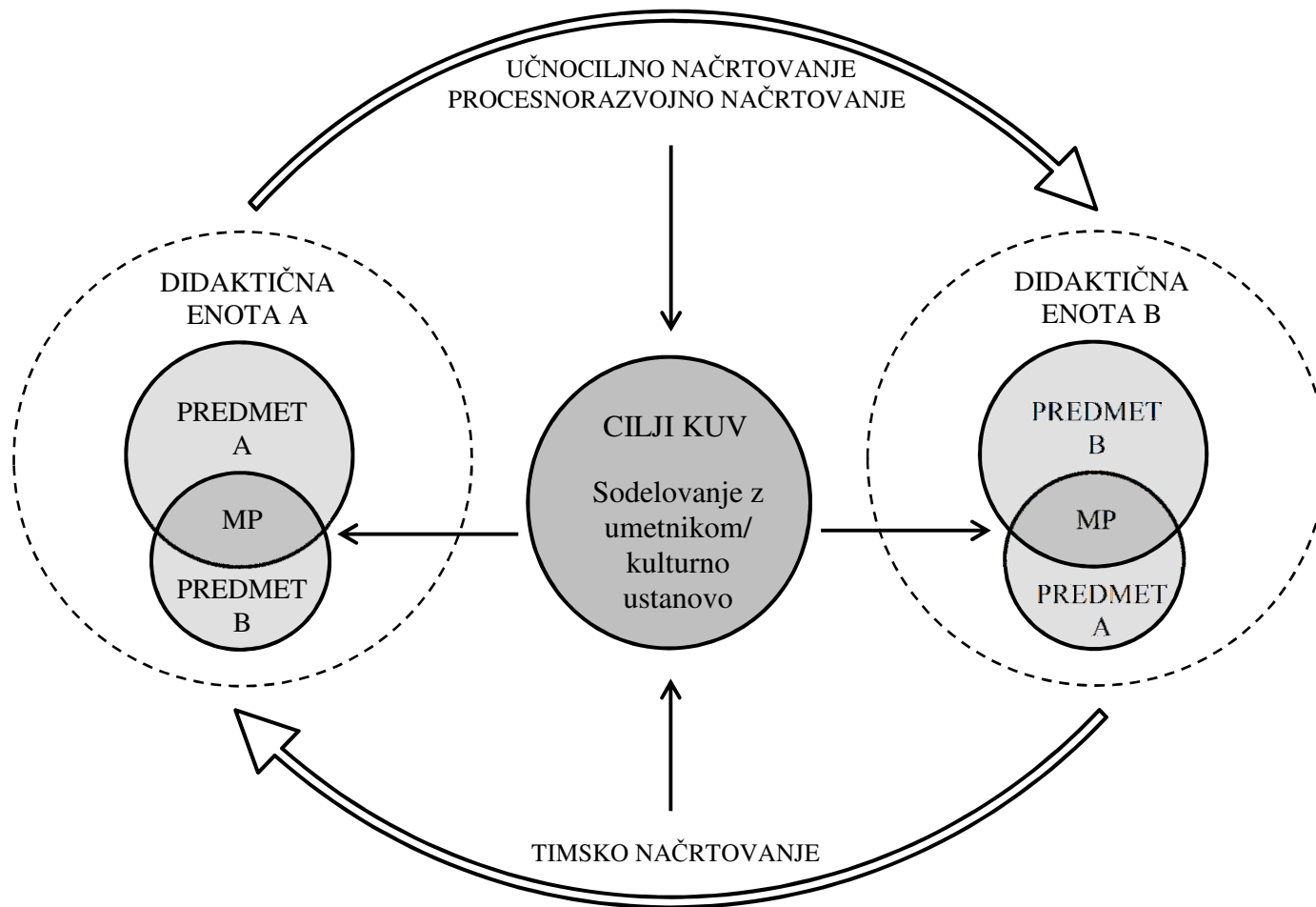
Še posebej poudarjamo vrednotenje didaktičnega eksperimenta, pri katerem se v primerjavi z domačimi in tujimi svetovnimi raziskavami (Drake, 1998; Winner in Hetland, 2000; Črčinovič Rozman in Brumen, 2004; Bolak, Bialach in Dunphy, 2005; Trainin, Andrzejczak in Poldberg; 2005; Bresler, 2010; Serrano Pastor, 2013), ki večinoma poudarjajo vplive integracije glasbene vzgoje na dvig kakovosti neumetnostnih predmetov, osredinjamo tudi na določene vidike glasbenega razvoja učencev v povezavi z neumetnostnimi predmeti. V procesu medpredmetnega povezovanja glasbene vzgoje in zgodovine so učenci razvijali zanimanje do glasbenih zvrsti in stališč glasbene kulture ter si oblikovali odnos do izpolnitvenih vrednot.

Menimo, da ugotovitve raziskave lahko pripomorejo k učinkovitejšemu načrtovanju in izvajanju medpredmetnega povezovanja pri glasbeni vzgoji in zgodovini. Prav tako lahko vplivajo na zavedanje učiteljev in drugih udeleženi v vzgoji in izobraževanju, pomen vključevanja in sodelovanja šol z umetniki in s kulturnimi ustanovami ter na vlogo kulturno-umetnostne vzgoje in njeno sistematično vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces.

Dobljeni izsledki zapolnjujejo vrzel manjkajočih raziskav na področju vrednotenja medpredmetnega povezovanja in implementacije kulturno-umetnostne vzgoje v slovenskem prostoru in širše.

Aplikativni prispevek disertacije je v praksi potrjen eksperimentalni program. Načrtovane didaktične enote medpredmetnega povezovanja z vključevanjem ciljev kulturno-umetnostne vzgoje so neposredno prenosljive in uporabne v praksi. Eksperimentalni program je lahko v pomoč učiteljem glasbene vzgoje in zgodovine pri sodobnejšem, aktivnejšem, zanimivejšem in učinkovitejšem načrtovanju ter izvajanju medpredmetnega povezovanja.

Na osnovi teoretičnih izhodišč in eksperimentalnega programa smo oblikovali tudi *Model za načrtovanje in izvajanje medpredmetnega pouka* (slika 10), ki v praksi zagotavlja enakovredno povezovanje predmetov ob implementaciji kulturno-umetnostne vzgoje in ki je prenosljiv na druga predmetna področja.



Slika 10: Model za načrtovanje in izvajanje medpredmetnega pouka

Model prikazuje načrtovanje in izvajanje medpredmetnega pouka z implementacijo kulturno-umetnostnih ciljev (KUV) ter s sodelovanjem šole z umetnikom oziroma s kulturno ustanovo. Predpostavlja procesnorazvojni in učnocijni model načrtovanja v timu, ki ga sestavljajo učitelji predmetov, ki se povezujejo, in drugi sodelujoči (umetnik, drugi strokovni delavci na področju kulture). Temelj modela je enakovredno in uravnoteženo povezovanje. Tako didaktična enota predmeta A obsega specifične didaktične elemente predmeta A ter v manjši meri specifične didaktične elemente predmeta B in medpredmetne, povezovalne didaktične elemente na ravni procesov in ciljev učenja ter učnih metod, vsebin in dejavnosti. Prav tako didaktična enota predmeta B obsega specifične didaktične elemente predmetov B in A ter jih povezuje na ravni procesov in ciljev učenja, učnih metod, vsebin in dejavnosti. Pomemben povezovalni element so tudi cilji kulturno-umetnostne vzgoje (razvijanje kritičnega mišljenja, doživljanje in podoživljanje kulturnih stvaritev, razvijanje kritičnega odnosa do kulture in umetnosti, razvijanje in poglobljanje estetske občutljivosti, razvijanje ustvarjalnosti, razvijanje strpnega odnosa do drugih kultur, spoznavanje pomembnosti medkulturnega dialoga, razvijanje kulturne zavesti, krepitev zavesti o kulturni identiteti, razvijanje odnosa do ohranjanja kulturnih stvaritev, spoznavanje lastne kulture in kulture drugih narodov, razvijanje odnosa do kulturne dediščine) in sodelovanje šole z umetnikom oziroma s kulturno ustanovo.

Na podlagi teoretičnih izhodišč in izsledkov raziskave ugotavljamo, da bi bilo v prihodnje potrebno raziskati primerne rešitve pri načrtnem in sistematičnem uvajanju medpredmetnega povezovanja, ki bo temeljilo na procesnorazvojnem in učnocijnem modelu načrtovanja, ter bo zastopano na različnih stopnjah osnovnošolskega izobraževanja in ne zgolj v okviru enkratnih projektov, ter kroskurikularnih tem; medpredmetno povezovanje nadgraditi z implementacijo kulturno-umetnostnih ciljev; na področju kulturno-umetnostne vzgoje poleg raznolikih teoretičnih izhodišč izoblikovati tudi didaktična izhodišča, ki bi bila učiteljem različnih področij v pomoč in bi spodbudila sistematično uvajanje kulturno-umetnostne vzgoje v prakso; ozaveščati učitelje o pomembnosti kritičnega mišljenja na vseh področjih, ki to omogočajo; ozaveščati in spodbujati ravnatelje in učitelje o sodelovanju z različnimi umetniki in kulturnimi ustanovami; v okviru formalnega izobraževanja ozaveščati prihodnje učitelje glasbene vzgoje o vlogi in pomembnosti, ki jo ima poslušanje priljubljene glasbe na življenje mladostnika.

10 LITERATURA, VIRI

- A Must or a Muse: Conference Results – Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe Arts* (2002). Pridobljeno s
http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/confresults.pdf
- Acton, W. H., Johnson, P. J., & Goldsmith, T. E. (1994). Structural knowledge assessment: Comparison of referent structures. *Journal of Educational Psychology*, 86, 303–311.
- Adamič, M. (2004). Konstruktivizem in didaktična teorija W. Schulza (Hamburški model). V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 135–147). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Allport, G. W., Vernon P. G., & Lindzey, G. (1936). *Study of values*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Arnheim, R. (1985). The other Gustav Theodor Fechner. V S. Koch, & D. E. Leary (ur.), *A century of psychology as science* (str. 856–865). Washington, DC: American Psychological Association. DOI: 10.1037/10117-052
- Aspin, D. N. (2007). The ontology of values and values education. V D. N. Aspin, & J. D. Chapman (ur.), *Values, education and lifelong learning* (str. 27–47). Dordrecht, NL: Springer.
- Bakagiannis, S., & Tarrant, M. (2006). Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 129–136.
- Baloche, L., Hynes, J. L., & Berger, H. A. (1996). Moving toward the integration of professional and general education. *Action in Teacher Education*, 18, 1–9.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Barab, S. A. in Landa, A. (1997). Designing effective interdisciplinary anchors. *Educational Leadership*, 54(6), 52–58.
- Barry, N. H. (2008). The role of integrated curriculum in music teacher education. *Journal of Music teacher education*, 18(19), 28–38.
- Bennett, A. (2001). *Cultures of popular music*. Buckingham: Open University Press.
- Bennett, T., Emmison, M., & Frow, J. (1999). *Accounting for tastes: Australian Everyday Cultures*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Berlyne, D. E. (1970). Novelty, complexity, and hedonic value. *Perception & Psychophysics*, 8(5), 279–286.
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Berzonsky, M. D., & Adams, G. R. (ur.) (2003). *The Blackwell handbook of adolescence*. Oxford, UK: Blackwell.
- Bevc, V. (2008). Medpredmetno načrtovanje. V M. T. Škraba (ur.), *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela* (str. 183–189). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bicknell, J. (2007). Explaining strong emotional responses to music: sociality and intimacy. *Journal of Consciousness Studies*, 14, 5–23.
- Bjelica, M. (2011). Razgledi po filozofiji glasbe 2: Pomen, razumevanje in vpliv glasbe. *Anthropos*, 3–4, 213–237.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., & Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno delo.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. London: Longman.
- Boer, D. (2009). *Music makes the people come together: Social functions of music listening for young people across cultures* (Doktorska disertacija, Victoria University of Wellington). Pridobljeno s <http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/1155/thesis.pdf?sequence=1>
- Bolak, K., Bialach, D., & Dunphy, M. (2005). Standard-Based, thematic units integrate the arts and energize students and teachers. *Middle School Journal*, 9-19.
- Bourdieu, P. (1971). Intellectual field and creative project. V M. F. D. Young (ur.), *Knowledge and control* (str. 161–188). London: Collier - Macmillan.
- Boyd, D., & Bogdan, D. (1984). 'Something' clarified, nothing of 'value': A rhetorical critique of values clarification. *Educational Theory*, 34(3), 287–300.
- Bowman, W. D. (2005). The limits and grounds of musical praxialism. V D. J. Elliott (ur.), *Praxial music education. Reflections and dialogues* (str. 52–78). New York, NY: Oxford University Press.
- Braembussche, A. (2009). *Thinking art: An introduction to philosophy of art*. DOI: 10.1007/978-1-4020-5638-3
- Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implication for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31-37.

- Bresler, L. (2010). Integracija glasbe v splošnoizobraževalne predmete: prikaz izobraževalnega podjetništva. *Glasba v šoli in vrtcu*, 15(1), 3-17.
- Brittin, R. V. (2014). Young listeners' music style preferences: Patterns related to cultural identification and language use. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 415–430. DOI: 10.1177/0022429413509108
- Brodnik, V. (2013a). Posodobljeni učni načrt za zgodovino v osnovni šoli. V V. Brodnik (ur.), *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi – Zgodovina* (str. 9–15). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brodnik, V. (2013b). Primeri novih in posodobljenih didaktičnih pristopov pri pouku zgodovine v osnovni šoli. V V. Brodnik (ur.), *Posodobitve pouka v osnovno šolski praksi – Zgodovina* (str. 17–56). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bronk, K. C. (2011). Adolescence. V S. Goldstein in J. A. Naglieri (ur.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (str. 45–48). New York: Springer US. DOI: 10.1007/978-0-387-79061-9
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bucik, N., Požar Matijašič, N., Pirc, V., Barle Lakota, A. & Markun Puhan, N. (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja: priručnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Bucik, N., Vodopivec, B., Krivec Dragan, J., Korenčan, U., Kralj Brvar, S. ... Frelih, T. (2006). *Kulturna vzgoja: Povezovanje med kulturo in izobraževanjem ter dostopnost kulture za otroke in mladino*. Pridobljeno s http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/umetnost/Kulturna_vzgoja-_MK-pregledna_ekspertiza2005-objava.pdf
- Burns, R. (1995). *Dissolving the boundaries: planing for curriculum integration in middle and secondary school*. Charleston, WV: Appalachian Educational Laboratory.
- Butina, M. (1998). Kar je vedela že K. u. K. V T. Tacol, & Č. Frelih (ur.). *Likovna vzgoja v kurikularni prenovi: zbornik objavljenih besedil o likovni vzgoji v slovenskih osnovnih in srednjih šolah* (str. 47–50). Ljubljana: Deborah.
- Casal Madinabeitia, S. (2007). The integrated curriculum, CLIL and constructivism. V L. Perez (ur.), *Volumen Monográfico* (str. 55–65). Pridobljeno s <http://www.atrilinguarum.org/contenido/monograficoCLIL.pdf>

- Cattell, R. B., & Saunders, D. R. (1954). Musical preferences and personality diagnosis: I. A factorization of one hundred and twenty themes. *The Journal of Social Psychology*, 39(1), 3–24.
- Cheung, J. (2008). The arts-in-programme. Towards effective learning through partnership. V L. Joubert (ur.), *Educating in the Arts. Education in the Asia-pacific region: issues, concerns and prospects, vol. 11*, (str. 65-81). Dodrecht: Springer Link. Pridobljeno s http://link.springer.com.ezproxy.lib.ukm.si/chapter/10.1007/978-1-4020-6387-9_5.
- Choudhury, S., Blakemore, S. J., & Charman, T. (2005). Development of action representation during adolescence. *Cognitive Neuroscience Society, B 53*, 56.
- Communication on a European agenda for culture in a globalizing world* (2007). Commission of the European communities – Communiation from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the commitee of the regions. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:EN:PDF>
- Compas, B. E. (2004). Processes of risk and resilience during adolescence. V R. M. Lerner, & L. Steinberg (ur.), *Handbook of adolescent psychology* (2. izd., str. 263–296). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Confrey, J. (1990). What constructivism implies for teaching. V R. B. Davis, C. A. Maher, & N. Noddings (ur.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* (str. 107–122). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Cosenza, G. (2005). Implications for music educators of an interdisciplinary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 6(9), 1-7.
- Cremades, R., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2010). Musical tastes of secondary school student's with different cultural backgrounds: A study in the Spanish north African city of Melilla. *Musicae Scientiae*, 14(1), 121–141.
- Crowther, P. (2007). *Defining art, creating the canon. Artistic value in an era of doubt*. New York, NY: Oxford University Press.
- Crozier, W. R. (1997). Music and social influence. V D. J. Hargreaves, & A. C. North (ur.), *The social psychology of music* (str. 67–83). New York: Oxford University Press.
- Crumpler, T. (2002). Scenes of learning: Using drama to investigate literacy learning. *Arts & Learning Research Journal*, 18(1), 55–74.
- Cupchik, G. C. (1986). A decade after Berlyne. New directions in experimental aesthetic. *Poetics*, 15, 345–369.

- Culture and School: Policies for Arts and Heritage Education across the European Union* (2004). Report of European Conference (Haag, 8–10 september). Pridobljeno s http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/cultureandschool_report_EN.pdf
- Črčinovič, R., & Brumen, M. (2004). Teaching English language with songs. *Informatologia*, 37(3), 217-220.
- Črčinovič Rozman, J. & Duh, M. (2010). Connecting chosen music and artworks. *Information modelling and knowledge bases XXI*, 206, 370-378. Amsterdam: IOS Press.
- De Backer, F., Lombaerts, K., De Mette, D., Buffel, T., & Elias, W. (2012). Creativity in artistic education: Introducing artists into primary schools. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 53–66.
- Delsing, M. J. M. H., & Ter Bogt, T. F. M. (2011). Music. V J. R. Levesque (ur.), *Encyclopedia of adolescence* (str. 1819–1826). Springer New York. DOI: 10.1007/978-1-4419-1695-2
- Delsing, M. J. M. H., Ter Bogt, T. F. M., Engels, R. C. M. E., & Meeus, W. H. J. (2008). Adolescent's music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22(2), 109–130.
- Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti. Priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Denac, O. (2010). *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu*. Ljubljana: Deborah.
- DeMoss, K., & Morris, T. (2002). *How arts integration supports student learning. Students shed light on the connections*. Pridobljeno s <http://www.capeweb.org/demoss.pdf>.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1969). *Experience and education*. New York: Macmillan/Free Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. London, UK: Penguin Books.
- Downing, D., Johnson, F., & Kaur, S. (2003). *Saving a place for the arts? A survey of the arts in primary schools in England* (LGA research report 41). Slough: NFER.
- Drake, S. (1998). *Creating integrated curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Drake, S., & Burns, R. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Construting scientific knowledge in the clasroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5–12.

- Edelsky, C., Altweger, B., & Flores, B. (1991). *Whole language: What's the difference?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ennis, R. H. (1985). Critical thinking and the curriculum. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 65(1), 28–31.
- Erickson, H. L. (1995). *Stirring the head, heart, and soul*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erickson, H. L. (2002). *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- European Glossary on Arts and Cultural Education* (2005). Community of knowledge on arts and cultural education in Europe. Pridobljeno s <http://www.comace.org/glossary>
- Eurydice (2010). *Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo. Pridobljeno s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113SI.pdf
- Evans, D. N. (2010). Ryan Moore: Sells Like Teen Spirit: Music Youth Culture and Social Crisis. *Youth Adolescence*, 39, 434–435.
- Eysenck, H. J. (1998). *Dimensions of personality*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Fascione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assesment and instruction. Research findings and recomendations*. Newark, NJ: American Philosophical Association. Pridobljeno s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Fechner, G. T. (1876). *Vorschule der Ästhetik*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS*. London: Sage publication (3. izd.).
- Finnäs, L. (1989). How can musical preferences be modified? A research review. *Council for Research in Music Education*, 102, 1–59.
- Fogarty, R. (2002). *How to integrate the curricula*. Glenview, IL: Pearson Professional Development (2. izd.).
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill (8. izd.).

- Fung, C. V. (1996). 'Musicians' and Nonmusicians' Preferences for World Musics: Relation to Musical Characteristics and Familiarity. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 60–83. DOI: 10.2307/3345414
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2004). Discipline, understanding, and community. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 233–236.
- Garoian, C. R. (1999). *Performing pedagogy: Toward an art of politics*. New York, NY: State University of New York Press.
- Gaut, B. (2000). »Art« as a cluster concept. V N. Carrol (ur.), *Theories of art today* (str. 24–44). Madison: University of Wisconsin Press.
- Getz, L. M., Marks, S., & Roy, M. (2014). The influence of stress, optimism, and music raining on music uses and preferences. *Psychology of Music*, 42(1), 71–85.
- Getz, R. (1966). The effects of repetition on listening responses. *Journal of Research in Music Education*, 14, 178–192.
- Glaserfeld, von E. (1993). Question and answers about radical constructivism. V K. Tobin (ur.), *The practice of constructivism in science education* (str. 23–38). Washington, DC: AAS Press.
- Glaserfeld, von E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. New York: Routledge Falmer.
- Glaserfeld, von E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. V C. Fosnot (ur.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practise* (str. 3–7). New York: Teachers College Press.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C. ... Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Science United States of America*, 101, 8174–8179.
- Gogus, A. (2012). Constructivist Learning. V N. M. Seel (ur.), *Encyclopedia of the science of Learning* (Vol. 1, str. 783–786). DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6
- Gracyk, T. (2007). *Listening to popular music: Or how I learned to stop worrying and love Led Zeppelin*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grafenauer, B. (1978). Zgodovina v skupni programski osnovi usmerjenega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 9(5/6), 9–12.

- Grafenauer, B. (1980). *Struktura in tehnika zgodovinske vede: uvod v študij zgodovine*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Grandy, R. (1998). Constructivisms and Objectivity: Disentangling Metaphysics from Pedagogy. *Science & Education*, 6(1–2), 43–53. DOI: 10.1023/A:1008665913766
- Gray, T., & Halbert, S. (1998). Team teach with a student: New approach to collaborative teaching. *College Teaching*, 46(4), 150–153.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey - Bass Publishers.
- Greene, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: Scribner.
- Hanslick, E. (1891). *The beautiful in music: A contribution to revisal of musical aesthetics*. London: Novello and Company. Pridobljeno s <https://archive.org/stream/beautifulinmusic00hans#page/n3/mode/2up>
- Harden, R. M. (2000). *The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation*. Pridobljeno s <http://www.medicine.virginia.edu/education/medical-students/UMEd/nxgen/pdf/Harden-MedEd-2000-551.pdf>
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5, 212–218.
- Hargreaves, D. J. (2012). Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, 40(5), 539–557. DOI: 10.1177/0305735612444893
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? V R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (ur.), *Musical identities* (str. 1–20). New York, NY: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., North, A. C., & Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. V G. E. McPherson (ur.), *The child as musician: Musical development from conception to adolescence* (str. 135–54). New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. London. Falmer.
- Hargreaves, A., Moore, E. L., & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco, CA: Jossey - Bass.

- Hargreaves, D. J. (2008) *The social and applied psychology of music*. New York: Oxford University Press.
- Harris, K. R., & Alexander, P.A. (1998). Integrated, constructivist, education: Challenge and reality. *Educational Psychology Review*, 10(2), 115–127. DOI: 10.1023/A:1022169018926
- Hatch, T. (1998). The differences in theory that matter in the practice of school improvement. *American Educational Research Journal*, 35(1), 3–31.
- Hedden, S. K. (1981). Music listening skills and music listening preferences. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 65, 16–26.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Aesthetics: Lectures on fine art*, Vol. 1. New York: Oxford University Press.
- Heid, H. (1990). Über einige theoretische und empirische Voraussetzungen der Werterziehung. V M. Zenner (ur.), *Fachdidaktik zwischen Fachdisziplin und Erziehungswissenschaft* (str. 215–228). Bochum, DE: Brockmeyer.
- Herman, W. E. (1997). Values acquisition: Some critical distinctions and implications. *Journal of Humanistic Education and Development*, 35, 146–155.
- Herman, E. (2005). *Values acquisition and moral development: An integration of Freudian, Eriksonian, Kohlbergian and Gilliganian viewpoints*. Pridobljeno s <http://forumonpublicpolicy.com/vol1.no4.child.psychology/herman.pdf>
- Heyduk, R. G. (1975). Rated preferences for musical composition as it relates to complexity and exposure frequency. *Perception and Psychophysics*, 17, 84–91.
- Hodnik Čadež, T. (2005). Medpredmetno povezovanje v prvem razredu osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, 20(3-4), 3-15.
- Hodnik Čadež, T. (2007). Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. V J. Krek idr. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca – akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 131–149). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in working related values*. Beverly Hills: Sage.
- Horkheimer, M. in Adorno, T. W. (2002). *Dialektika razsvetljenstva: filozofski fragmenti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Hrženjak, M. (2004). *Kulturna vzgoja: evalvacijska študija*. Ljubljana: Mirovni inštitut. Pridobljeno s http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/umetnost/Kulturna_vzgoja_-_evalvacijska_studija.pdf

- Hrženjak, M., & Vendramin, V. (2003). *Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo*. Ljubljana: Mirovni inštitut. Pridobljeno s http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/umetnost/Kulturna_vzgoja_2003__otroska_literatura_.pdf
- Hrženjak, M., Vendramin, V., & Jurančič, Ž. (2005). *Kulturna vzgoja: dostopnost kulture ter povezovanje med kulturo in izobraževanjem – iskanje konceptualnih in sistemskih rešitev*. Ljubljana: Mirovni inštitut. Pridobljeno s http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/umetnost/Kulturna_vzgoja__november_2005.pdf
- Humphreys, A. H., Post, T. R., & Ellis, A. K. (1981). *Interdisciplinary methods: A thematic approach*. Santa Monica, CA: Goodyear.
- Ingarden, R. (1975). *Doživljaj, umetniško delo i vrednost*. Beograd: Nolit.
- Ivanitskaya, L. Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95–110.
- Jacobs, H. H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. V H. H. Jacobs (ur.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Pridobljeno s <http://emdfall2011.pbworks.com/w/file/fetch/44965161/Jacobs%20-%20Interdisciplinary%20Curriculum.doc>
- Jenkins, E. W. (2000). Constructivism in school science education: Powerful model or the most dangerous intellectual tendency? *Science & Education*, 9, 599–610. Pridobljeno s <http://blogs.ethz.ch/wp-content/blogs.dir/1362/files/2012/06/Sci.-Ed.-1996-Osborne.pdf>
- Johnson, D. A. (2009). *The effect of prior information on musical preference rating* (Magistrska naloga, University of Jyväskylä, Finland).
- Johnson, J. (2011). *Who needs classical music? Cultural choice and musical value*. New York, NY: Oxford University Press.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. V C. Reigeluth (ur.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (vol. 2, 215–239). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (ur.) (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, application*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kamptner, N. L. (1995). Treasured possessions and their meanings in adolescent males and females. *Adolescence*, 30, 301–318.
- Karba, P. (2001). Raziskovalno učenje pri pouku zgodovine v osnovni in srednji šoli. *Zgodovina v šoli*, 10(1), 11–14.

- Karba, P. (2005). *Zgodovina v šoli v 21. stoletju – vse življenje uporabna popotnica*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6. izd.). London: Sage Publications Limited.
- Kieran, M. (1996). Art, imagination, and the cultivation of morals. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 54(4), 337–351.
- Kilby, R. W. (1993). *The study of human values*. Lanham: University Presses of America.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action. V T. Parsons, & E. Shils (ur.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kodelja, Z. (2007). Problemi vzgoje v obdobju pluralizma vrednot. *Anthropos*, 1–2(205–206), 139–151.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. V T. Lickona (ur.), *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues* (str. 31–53). New York, NY: Holt, Reinhart & Winston.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development: Moral Stages and the idea of justice* (Vol. 1). San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Vol. 2). San Francisco: Harper & Row.
- Konečni, V. J. (1982). Social interaction and musical preference. V D. Deutsch (ur.), *The psychology of music* (str. 497–516). New York: Academic Press.
- Konvencija o otrokovih pravicah* (1989). Generalna skupščina Združenih narodov, 20. december, 1989. Resolucija, št. 44/25. Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>
- Koopman, C. (2005). The nature of music and musical works. V D. J. Elliott (ur.), *Praxial music education. Reflections and dialogues* (str. 79–98). New York, NY: Oxford University Press.
- KEA European Affairs (2009). *KEA European Affairs contribution to the European Commission's public consultation on Community innovation policy*. Pridobljeno s <http://www.keanet.eu/docs/contriinnovationpolicy.pdf>
- Kovač Šebart, M., Krek, J., & Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika*, 57(5), 22–44.

- Kovač Šebart, M., & Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij – Pedagoška fakulteta.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Kramer, L. (2007). *Why classical music still matters*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Krek, J., Hodnik Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl-Kafol, B., & Devjak, T. (ur.). (2007). *Učitelj v Vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Krek, J., & Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumuma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kroflič, R. (2002). *Vstop v kurikularne teorije: Izbrani pedagoški spisi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58(124), 6–30.
- Kroflič, R., & Peček Čuk, M. (2009). Zakaj morajo imeti tudi poklicne in strokovne šole svoj vzgojni koncept? V R. Kroflič, Klarič, T., & Peček Čuk, M. (ur.), *Ali poklicne in strokovne potrebujejo vzgojni koncept?* (str. 13–25). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P., Jug Došler, A., Poljanšek, U., Kropec, F., Grabner, U., Medveš, Z., & Lesar, I. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših : razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Lake, K. (1994). *Integrated curriculum*. Pridobljeno s <http://www.curriculumassociates.com/professional-development/topics/Integrated-Curriculum/extras/lesson1/Reading-Lesson1.pdf>
- Langer, S. (1953). *Feeling and form. A theory of art developed from philosophy in a new key*. New York: Scribner.
- Langer, S. (1954). *Philosophy in a new key: A study in the symbolism of reason, rite, and art*. New York: The New American Library.
- Lavrič, M., Flere, S., Tavčar Kranjc, M., Klanjšek, R., Musil, B., Naterer, A. ... Lešek, P. (2011). *Mladina 2010: Družbeni profil mladih v Sloveniji*. Maribor: Aristej.

- Leeuw - Roord, J. (2007). Izzivi pisanja učnih načrtov za zgodovino s posebnim poudarkom na Sloveniji. *Zgodovina v šoli*, 17(1–2), 3–15.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2. Izd.). Montréal, QC: Guérin Editeurs.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. V R. M. Lerner, & Steinberg (ur.), *Handbook of adolescent psychology. Individual bases of adolescent development* (Vol. 1, 3. izd., str. 3–14). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lešnik, P. (1996). Oblikovanje in razvoj posameznih vrednot in kompleksnejših vrednotnih usmeritev. *Psihološka obzorja*, 5(2), 35–45.
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. New York: Dutton/Penguin.
- Lewis, K., Gonzales, M., & Kaufman, J. (2012). Social selection and peer influence in an online social network. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(1). DOI: 10.1073/pnas.1109739109
- Lindauer, M. S. (1973). *Toward a liberalization of experimental aesthetics*. *Journal of Aesthetics & Art Criticism*, 31(4), 459–465. DOI: 10.2307/429318
- Lipe, D. (2009). *A critical analysis of values clarification*. Montgomery, AL: Apologetics Press.
- Little, P., & Zuckerman, M. (1986). Sensation seeking and music preferences. *Personality and Individual Differences*, 7, 575–577.
- Lockwood, A. L. (1978). The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subject: A critical review of recent research. *Review of Educational Research*, 48(3), 325–364.
- Lonsdale A. J., & North A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102(1), 108–134. DOI: 10.1348/000712610X506831
- Law, W., & Ho, W. (2004). Values education in Hong Kong school music education: A sociological critique. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 65–82.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1964). *Creative and mental growth* (4. izd.). New York, NY: The Macmillan Company. Pridobljeno s http://archive.org/stream/creativementalgr00/creativementalgr00_djvu.txt

- Lukan, B. (2008). Življenje, kultura, umetnost. V N. Požar Matijašič, N. Bucik (ur.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja* (str.77–88). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lull, J. (1992). Popular music and communication: An introduction. V J. Lull (ur.), *Popular music and communication* (str. 1–31). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Makarovič, J. (2003). *Antropologija ustvarjalnosti: biologija, psihologija, družba*. Ljubljana: Nova revija.
- Manitoba Education (1997). *Curricular Connection – Elements of integration in the Classroom*. Manitoba: Minister of Education and Training. Pridobljeno s <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/currconn/>
- Mans, M. (2009). *Living in worlds of music. A view of education and values*. New York: Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-90-481-2706-1
- Martin - Kneip, G. O., Fiege, D. M., & Soodak, L. C. (1995). Curriculum integration: An expanded idea of an abused idea. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(3), 227–249.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pot v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 41–68). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske Fakultete Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59/125(4), 8–51. Pridobljeno s <http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php>
- Marentič Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnosti zbliževanja dveh paradigem. *Sodobna pedagogika*, 2, 28–50. Pridobljeno s <http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php>
- Margolis, J. (1980). Prospects for a science of aesthetic perception. V J. Fisher (ur.), *Perceiving artworks*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Marjanovič Umek, L., Pečjak, S., Krajnc, S., Kordigel Aberšek, M., Saksida, I., Žakelj, A., Magajna, Z., Lepičnik-Vodopivec, J.,...Kern, M. (2011). *Lili in Bine. Priročnik za poučevanje in medpredmetno povezovanje v prvem triletju*. Ljubljana: Rokus.
- Marjanovič Umek, L., & Zupančič, M. (ur.). (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mark, L. M., & Madura, P. (2014). *Contemporary music education* (4. izd.) Boston: Cengage Learning.

- Marshall, W. (1978). Puberty. V F. Falkner, & J. Tanner (ur.), *Human growth* (Vol. 2, str. 141–181). New York: Plenum.
- Matthews, M. R. (1997). Introductory comments on philosophy and constructivism in science education. *Science & Education*, 6(1–2), 5–14. Pridobljeno s <http://link.springer.com.ezproxy.lib.ukm.si/article/10.1023/A%3A1008650823980>
- McCown, W., Keiser, R., Mulhearn, S., & Williamson, D. (1997). The role of personality and gender in preferences for exaggerated bass in music. *Personality and Individual Differences*, 23, 543–547.
- McCrae, R. R., & Costa, J. P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81–90.
- McNair, J., & Powles, J. (2005). Hippies versus hip-hop heads: an exploration of music's ability to communicate an alternative political agenda from the perspective of two divergent musical genres. V D. Miell, R. A. R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (ur.), *Musical communication* (str. 339–360). Oxford, UK: Oxford University Press.
- McFee, G. (2011). *Artistic Judgement: A framework for philosophical aesthetics*. DOI: 10.1007/978-94-007-0031-4
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 42(3–4), 101–117.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika – posebna izdaja*, 58(124), 6–29.
- Mende, A. (1991). Musik und Alter. Ergebnisse zum Stellenwert von Music im biographischen Lebensverlauf. *Rundfunk und Fernsehen*, 39, 381–392.
- Michelsen, C., & Sriraman, B. (2009). Does interdisciplinary instruction raise students' mathematics and the subjects of the natural sciences? *ZDM: The International Journal on Mathematics education*, 41(1-2), 231-244.
- Mills, S. W. (2001). The role of musical intelligence in a multiple intelligences focused elementary school. *International Journal of Education & the Arts*, 2(4).
- Miranda, D., & Claes, M. (2009). Music listening, coping, peer affiliation and depression in adolescence. *Psychology of Music*, 37(2), 215–233.
- Morris, C. (1956). *Varieties of human values*. Chicago, University of Chicago Press.
- Muhovič, J. (2007). Umetnost po »koncu velikih zgodb«: Med dekonstrukcijo in metapozicijo. *Anthropos*, 1(4), 273–288.

- Mulder, J., Ter Bogt, T. E. M., Raaijmakers, Q. A. W., & Sikkema, P. (2010). From death metal to R & B? Consistency of music preferences among Dutch adolescents and young adults. *Psychology of Music*, 38, 67–83.
- Mulej, M., Božičnik, S., Čančer, V., Hrast, A., Jurše, K., Kajzer, Š., Knez-riedl, J., Jere Jakulin, T., Mlakar, T., Mulej, N., Potočan, V., Risopoulos, F., Rosi, B., Steiner, G., Štrukelj, T., Uršič, D., & Ženko, Z.. (2013). *Dialectical systems thinking and the law of requisite holism concerning innovation*, (Exploring unity through diversity, vol. 3). Litchfield Park: Emergent Publications.
- Mulej, M., Ženko, Z., Čagran, B., & Mulej, N. (2013). Relations between the Object under Consideration, Dialectical System, System and Model of it as a basis for the Requisite Holism and Realism of Modelling and its results. *Interdisciplinary description of complex systems*, 11(2), 238-253. Pridobljeno s <http://www.indecs.eu/2013/indecs2013-pp238-253.pdf>. DOI: 10.7906/indecs.11.2.6.
- Musek, J. (1982). *Osebnost*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Musek, J. (1991). Vrednote kot predmet psihološkega proučevanja. *Anthropos*, 1(3), 233–256.
- Musek, J. (2000). *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti: Educy.
- Musek, J., & Musek Lešnik, K. (2003). Ekspertni pogled na vlogo vrednot v vzgojno izobraževalnem sistemu. *Anthropos: Časopis za psihologijo in filozofijo ter za sodelovanje humanističnih ved*, 35(1–4), 97–142.
- Musek, J. (2008). Umetnostna in kulturna vzgoja – potreba in izziv. V N. Požar Matijašič, & N. Bucik (ur.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja* (str. 77–88). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Vnanje Gorice: Inštitut za psihologijo osebnosti. *Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (2009)*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Smernice_za_kulturno_umetnostno_vzgojo.pdf
- Nacionalni program za kulturo 2004–2007* (2004). Uradni list Republike Slovenije. Resolucija o nacionalnem programu za kulturo 2004–2007 (ReNPK0407). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=47845>

- Nacionalni program za kulturo 2008–2011* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. Pridobljeno s
http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/Predlogi_zakonov/osnutek_NPK.pdf
- Nacionalni program za kulturo 2012–2015* (2011). Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. Pridobljeno s
http://www.arhiv.mk.gov.si/si/aktualno/nacionalni_program_za_kulturo_2012_2015/
- Nakamura J., & Csikszentmihalyi M. (2009). Flow theory and research. V S. J. Lopez, & C. R. Snyder (ur.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (2. izd., str. 195–206). New York, NY: Oxford University Press.
- Negus, K. (2006). *Music genres and corporate cultures*. London: Routledge.
- Nikitina, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: Contextualizing, conceptualizing, and problem-centering. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 251–271.
- Nola, R. (2005). Varieties of constructivism and the inaccessibility of reality argument. V R. Nola, & G. Irzik (ur.), *Philosophy, science, education and culture* (str. 150–179). DOI: 10.1007/1-4020-3770-8
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1995a). Subjective complexity, familiarity, and liking for popular music. *Psychomusicology*, 14, 77–93.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1995b). Eminence in pop music. *Popular Music and Society*, 19, 41–66.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1996a). Situational influences on reported musical preference. *Psychomusicology* 15, 30–45.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1996b). Responses to music in aerobic exercise and yogic relaxation classes. *British Journal of Psychology*, 87, 535–547.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1, 75–92.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2002). Age variations in judgements of 'great' art works. *British Journal of Psychology*, 93, 397–405.
- North, A., Hargreaves, D., & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255–272.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2007). Lifestyle correlates of musical preference: 3. Travel, money, education, employment and health. *Psychology of Music*, 35(3), 473–497.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. New York: Oxford University Press.

- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255–272.
- Oblak, B. (2002). Umetnost je ustvarjalnost. *Glasba v šoli*, 8(1/2), 5–8.
- Oblak, B. (2004). *Glasbena slikanica 1*. Priročnik za učitelje za prvi razred devetletne šole. Ljubljana: DZS.
- Okvirna konvencija Sveta Evrope o vrednosti kulturne dediščine za družbo (2005). Zakon o ratifikaciji Okvirne konvencije Sveta Evrope o vrednosti kulturne dediščine za družbo /MOKVKDD/. Pridobljeno s http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO5015.html
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers- Overview*. Pridobljeno s <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Osborne, F. J. (1996). Beyond constructivism. *Science Education*, 80(1), 53–82. Pridobljeno s <http://blogs.ethz.ch/wp-content/blogs.dir/1362/files/2012/06/Sci.-Ed.-1996-Osborne.pdf>
- Oxenham, A. J., Fligor, B. J., Mason, C. R., & Kidd, G., Jr. (2003). Informational masking and musical training. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 114, 1543–1549.
- Pavlič Škerjanc, K. (2008). Integrativni kurikulum ali kako povezati razdrobljeno. V M. Turk Škraba (ur.), *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela* (str. 176–182). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V Z. Rutar Ilc, & K. Pavlič Škerjanc (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave* (str. 19–42). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, V. (1999). Vrednote kot milo za pranje vesti. *Razgledi*, 5 (1132), 8–9.
- Perkins, D. (1989). Selecting fertile theses for integrated learning. V H. H. Jacobs (ur.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (str. 67–76). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pevc Semec, K. (2007). Kurikularna teorija in posodabljanje učnih načrtov. V A. Žakelj, M. Pušnik, M. Turk Škraba, & M. Lesjak Reichenberg (ur.), *Zbornik prispevkov posveta Postojna. Kurikul kot proces in razvoj* (str. 132–138). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent*. New York: Grossman.
- Plucker, J., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–96.

- Plut Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 17–40). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Plut Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, 59/125(4), 14–26. Pridobljeno s <http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php>
- Polšak, A. (2007). Medpredmetno povezovanje in učni načrt. V N. Cigler (ur.), *Geografija v šoli*, 16(2), 33–43.
- Potočnik, D. (2009). *Zgodovina, učiteljica življenja*. Maribor: Založba Pivec.
- Požar Matijašič, N., & Bucik, N. (2008). *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Powell, K. C. (2006). *Educational psychology of the self: An interactive workbook*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools or an effective classroom. *Education*, 130(2). Pridobljeno s <http://www.edpsycinteractive.org/articles/2009-powell-kalina-cognitive-and-social-constructivism.pdf>
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije* (2006). Uradni list Evropske unije, št. 394/10. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sl:PDF>
- Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje* (2009). Ministrstvo RS za kulturo. Pridobljeno s http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/kulturna_politika/Kulturna_vzgoja_2009.pdf
- Prevodnik, M. (2007). Umetnostna vzgoja v luči Unescovih smernic. *Sodobna pedagogika*, 3, 164–186.
- Program kultura 2007–2013* (2006). Uradni list Evropske unije. Pridobljeno s http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/oj/2006/c_270/c_27020061107sl00150017.pdf
- Promoting cultural education in Europe – A contribution to participation, innovation and quality* (2006). Education and culture. Pridobljeno s [http://portal.unesco.org/culture/en/files/31957/11585764713Pre-Conference-Reader_Promoting_Cultural_Education_in_Europe_\(33\)-web.pdf/Pre-Conference-Reader_Promoting_Cultural_Education_in_Europe_\(33\)-web.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/31957/11585764713Pre-Conference-Reader_Promoting_Cultural_Education_in_Europe_(33)-web.pdf/Pre-Conference-Reader_Promoting_Cultural_Education_in_Europe_(33)-web.pdf)
- Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. B. (1966). *Values and Teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

- Regelski, T. A. (2006). Music appreciation as praxis. *Music Education Research*, 8(2), 281–310.
- Reid, D. K. (1993). Another vision of »visions and revisions«. *Remedial and Special Education*, 14(4), 14–16.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Reimer, B. (2002). *A philosophy of music education* (2. izd.) New Jersey: Prentice Hall.
- Reimer, B. (2012). *A philosophy of music education* (2. izd.). New Jersey: Prentice Hall.
- Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R., & Levitin, D. J. (2011). The structure of musical preferences: A five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 1139–1157.
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1236–1256.
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2006). Message in a ballad: The role of music preferences in interpersonal perceptions. *Psychological Science*, 17(3), 236–242.
- Rhodes, M. (1962). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–311.
- Rich, S. J. (2009). Interdisciplinary learning: A stimulant for reflective practice. V R. K. Chhem, K. M. Hibbert, & T. V. Deven (ur.), *Radiology Education* (str. 51–61). DOI: 10.1007/978-3-540-68989-8_5
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teacher education. Building a world of new understanding*. Washington DC: The Falmer Press.
- Road Map for Arts Education*. (2006). UNESCO. Document from The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6.–9. marec 2006. Pridobljeno s http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_en.pdf
- Roberts, D. F., Foehr, U. G., & Rideout, V. (2010). *Generation M 2. Media in the lives of 8-to 18-year olds*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Foundation. Pridobljeno s <http://www.kff.org/entmedia/mh012010pkg.cfm>
- Roberts, L. P., & Kellough, R. D. (2000). *A Guide for Developing Interdisciplinary Thematic Units*. New Jersey: Prentice - Hall.
- Robinson, K. (1999). *Culture, creativity and the young: Developing public policy. Cultural policies research and development unit policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. West Sussex, UK: Capstone.

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ross, J. A., & Hogaboam-Gray, A. (1998). Integrating mathematics, science, and technology: *Effects on students. International Journal of Science Education, 20*(9), 1119-1135.
- Rotar Pance, B. (2008). Umetnostna in kulturna vzgoja – potreba in izziv. V N. Požar Matijašič, & N. Bucik (ur.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja* (str. 111–120). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Rowntree, D. (1982). *A dictionary of education*. Totowa, NJ: Barnes & Noble Books.
- Rubin - Rabson, G. (1940). The influence of age, intelligence and training on reactions to classical and modern music. *Journal of General Psychology, 22*, 413–429.
- Rutar Ilc, Z., & Pavlič Škerjanc, K. (ur.). (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sanders, M., & Moulenbelt, J. (2011). Defining critical thinking: How far have we come? *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 26*(1), 38–46.
- Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music, 35*, 88–109.
- Sardoč, M. (2004). *Medpredmetno povezovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v 9-letni osnovni šoli: evalvacijska študija: zaključno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schäfer, T., & Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music, 37*(3), 297–300.
- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C., & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology, 4*, 1–9. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00511
- Schellenberg, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? V I. Peretz, & R. J. Zatorre (ur.), *The cognitive neuroscience of music* (str. 430–448). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Schmidt, H. C. (1975). *Jugend und Neue Music: Auswirkungen von Lernprozessen auf die Berteilung Neuer Music durch Jugendliche*. Köln: Volk.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review, 6*, 293–319.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(3), 550–562.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal Personality and Social Psychology, 53*(3), 550–562.
- Schwartz, K. D., & Fouts, G. T. (2003). Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 205–213.

- Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., Ter Bogt, T. F. M., & Meeus, W. H. J. (2009). The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32, 95–107.
- Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* (2010). UNESCO: The Second World Conference on Arts Education, Seoul, May, 2010. Pridobljeno s http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf
- Serrano Pastor, R. M. (2013). Interdisciplinary education through music. *Human And Social Sciences at the Common Conference*, 237-241.
- Shafritz, J. M., Koeppe, R. T., & Soper, E. W. (1988). *Facts on file dictionary of education*. New York: Facts on File.
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist aesthetics: Living beauty, Rethinking art* (2. izd.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Sicherl - Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja: srce – um – telo*. Ljubljana: Deborah.
- Sicherl - Kafol, B. (2007). Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja. V J. Krek idr. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca – Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 112–130). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Sicherl - Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta*, 18/19, 7–9.
- Sicherl - Kafol, B., & Denac, O. (2011). Through musical communication to development of competence in culture awareness and expression. *US-China Education Review*, 8(2), 129-136.
- Sicherl - Kafol, B., Holcar Brunauer, A., & Kordeš, U. (2014). Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji. *Razredni pouk*, 16(1), 34–40.
- Simonton, D. K. (1987). Musical aesthetics and creativity in Beethoven: a computer analysis of 105 composition. *Empirical Studies of The Arts*, 5, 87–104.
- Simonton, D. K. (1997). Products, persons, and periods: historiometrics analyses of compositional creativity. V D. J. Hargreaves, & A. C. North (ur.), *The social psychology of music* (str. 109–122). Oxford: University Press.
- Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York, NY: Oxford University Press.

- Slavin, R. E. (1995). »When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives«. V R. Hertz - Lazarowitz, & N. Miller (ur.), *Interaction in Cooperative groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning* (str. 145–173). New York: Cambridge University Press.
- Slukan, K. (2010). Vsaka pot se začne s prvim korakom. V K. Slukan in A. R. Selimović (ur.), *Kulturistik – Pilotni projekt uvajanja novih, sodobnejših vsebin in metod kulturno-umetnostne vzgoje v kurikule osnovnih šol* (str. 8–9).
- Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov (2007)*. Ljubljana: Komisija za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj za področje splošnega izobraževanja in splošnoizobraževalnih znanj v poklicnem izobraževanju.
- Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja (2007)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s www.mizs.gov.si/.../razvoj.../trajnostni_razvoj/trajnostni_smernice_VITR.
- Smolicz, J. (2005). Globalisation, cultural diversity, and multiculturalism: Australia. V J. Zajda (ur.), *The international handbook of globalisation and education policy research* (str. 207–220). Dordrecht: Springer.
- Snook, I. (2007). Values education in context. V D. N. Aspin, & J. D. Chapman (ur.), *Values, education and lifelong learning* (str. 80–92). Dordrecht, NL: Springer.
- Snyder, S. (1996). *Integrate with integrity: Music across the elementary curriculum*. West Norwalk, CT: IDEAS Press.
- Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948)*. Generalna skupščina Združenih narodov, 10. december, 1948. Resolucija, št. 217 A (III). Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=102>
- Spearman, C. (1904). »General intelligence«, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–293.
- Spranger, E. (1930). *Lebensformen*. Halle: Max Niemeyer.
- Strategija razvoja Slovenije (2005)*. Vlada republike Slovenije. Pridobljeno s http://www.mgrt.gov.si/fileadmin/mgrt.gov.si/pageuploads/DPK/StrategijarazvojaSlovenije_-_final.pdf
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (2007)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Pridobljeno z www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.../strategija_vsezivljenskosti_ucenja.pdf
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika – osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Suraco, T. L. (2006). *An interdisciplinary approach in the art education curriculum*. Art and Design Thesis. Georgia State University.
- Susman, E., & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. V R. Lerner, & L. Steinberg (ur.), *Handbook of adolescent psychology* (2. izd., str. 15–44). New York: John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9780471726746.ch2
- Szubertowska, E. (2005). Education and Music culture of Polish adolescents. *Psychology of Music*, 33(3), 317–330.
- Širec, J. (1984). Učnosnovna ali učnociljna šola? Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti, 35(14), 3.
- Špojlar, K. (2004). Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 63–68). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske Fakultete Ljubljana.
- Štemberger, V. (2007). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. . V J. Krek idr. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca – Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 93–111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). *Curriculum and progression in the arts: An international study*. National Foundation for Educational Research. Pridobljeno s http://www.inca.org.uk/pdf/INCA_arts_curriculum_progression.pdf
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. V E. G. Austin, & S. Worschel (ur.), *The social psychology of intergroup relations* (str. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tarant, M., Hargreaves, D. J., & North, A. C. (2001). Social categorization, self-esteem, and the estimated musical preferences of male adolescents. *Journal of Social Psychology*, 141, 565–581.
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescent's reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28, 166–173.
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2002). Youth identity and music. V R. A. R. Macdonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (ur.), *Musical identities* (str.134–150). New York: Oxford University Press.
- Taylor, J. A. (2008). From the stage to the classroom: The performing arts and social studies.” *The History Teacher*, 41(2), 235–248.

- Tekman, H. G., Boer, D., & Fischer, R. (2012). *Values, functions of music, and musical preferences*. Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, July 23.–28., 2012, Thessaloniki, Greece.
- Tekman, H. G., & Hortaçsu, N. (2002). Music and social identity: Stylistic identification as a response to musical style. *International Journal of Psychology*, 37, 227–285.
- Thayer - Bacon, B. (1998). Transforming and redescribing critical thinking: Constructive thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 17, 123–148.
- The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century (2006). UNESCO. Pridobljeno s http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=31381&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Toga, A. W., Thompson, P. M., & Sowell, E. R. (2006). Mapping brain maturation. *Trends in Neurosciences*, 29, 148–159.
- Tolstoy, L. (1904). *What is art?* New York: Funk & Wagnalls Company. Pridobljeno s <https://archive.org/stream/whatisart00tolsuoft#page/n5/mode/2up>
- Tome, S. (2008). Umetnostna in kulturna vzgoja – potreba in izziv. V N. Požar Matijašič, & N. Bucik (ur), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja* (str. 21–30). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Toynbee, J. (2000). *Making Popular Music: Musicians, Creativity and Institutions*. New York: Oxford University Press.
- Trainin, G., Andrzejczak, N., & Poldberg, M. (2005). Visual arts and writing: A mutually beneficial relationship. *Arts & Learning Research Journal*, 21(1), 139–156.
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Trškan, D. (2006). Učenje zgodovine z odkrivanjem in terenske metode dela. *Zgodovina v šoli*, 15(3–4), 59–64.
- Tsay, C. J. (2013). Sight over sound in the judgement of music performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110 (36), 14580–14585. DOI: 10.1073/pnas.1221454110
- Učni načrt za glasbeno vzgojo* (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt za glasbeno umetnost* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Glasbena_vzgoja_obvezni.pdf

- Učni načrt za zgodovino* (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt za zgodovino* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Ule, M. (2008). Umetnostna in kulturna vzgoja – potreba in izziv. V N. Požar Matijašič, & N. Bucik (ur.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja* (str. 89–98). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- UNECE (2005). *Strategy for education for sustainable development*. Pridobljeno s <http://www.unece.org/env/esd.html>
- UNESCO (1999). *Records of the general conference Resolutions*. Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514e.pdf#page=73>
- UNESCO (2012). *Final report: First celebration of international art education week*. Pridobljeno s http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/FINALREPORT_E
- Upitis, R., & Smithrim, K. (2003). *Learning Through The Arts & trade: National assessment 1999–2002. Final Report to the Royal Conservatory of Music*. Toronto: The Royal Conservatory of Music.
- Upitis, R., Smithrim, K., Patteson, A., & Meban, M. (2001). The effects of an enriched elementary arts education program on teacher development, artist practices, and student achievement: Baseline student achievement and teacher data from six Canadian sites. *International Journal of Education & the Arts*, 2(8).
- Ustvarjalna Evropa 2014–2020* (2013). Uradni list Evropske unije. Uredba (EU), št. 1295/2013, Evropskega parlamenta in Sveta. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0221:0237:SL:PDF>
- Veber, F. (1924). *Očrt psihologije*. Ljubljana: Zvezna tiskarna in knjigarna.
- Venville, G., Rennie, L. J., & Wallace, J. (2012). Curriculum integration: Challenging the assumption of school science as powerful knowledge. V B. J. Fraser, K. Tobin, & C. J. McRobbie (ur.), *Second International Handbook of Science Education*, (737–749). DOI: 10.1007/978-1-4020-9041-7_49
- Vidmar, T. (2011). Šola in pojmovanja znanja med pragmatizmom in konstruktivizmom. *Sodobna Pedagogika*, 1(62/128), 28–40.

- VIZ (2008). *Pravilnik o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli*. Pridobljeno s <http://predpisi.sviz.si/vzgoja-in-izobrazevanje/osnovne-in-glasbene-sole/pravilnik-o-smeri-izobrazbe-strokovnih-delavcev-v-devetletni-osnovni-soli/index.php?&session-id=2d2f20ce77c4ef4f37e566f151c3c728>
- Vygotsky, L. S. (1996). *Thought and language*. Cambridge: London.
- Wadsworth, B. J. (2004). *Piaget's theory of cognition and affective development*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York, NY: Harcourt Brace.
- Wapnick, J., Mazza, J. K., & Darrow, A. (1998). Behaviour, and Dress on Violin Performance Evaluation. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 510–521. DOI: 10.2307/3345347
- Ward, T. B., Smith, S. M., & Finkle, R. A. (1999). Creative cognition. V R. Sternberg (ur.), *Handbook of crativity* (str. 189–212). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75(1), 9–22.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practise as the negotiation of dilemma: An analysis of the conceptual pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131–175. DOI: 10.3102/00346543072002131
- Wingstedt, J., Brändström, S., & Berg, J. (2008). Young adolescent's usage of narrative functions of media music by manipulation of music expression. *Psychology of Music*, 36(2), 193–214.
- Winner, E., & Hetland, L. (2000). The arts and academic achievement: What the evidence shows. Executive Summary. *The Journal of Aesthetic Education*, 3(4), 1–10.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Work plan for culture 2008–2010* (2008). Eur-Lex – Access to European Union law. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ>.
- Wright, S. (2013). Mission models money. V *The art of life: Understanding how participation in arts and culture can affect our values*. United Kingdom: Mission Models Money and Common Cause (str. 4–6). Pridobljeno s valuesandframes.org/the-art-of-life
- Yager, R. E. (1991). The Constructivist learning model: Toward real reform in science education. *The Science Teacher*, 56(6), 52–57.

- ZOsn-F (2007). *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, št. 001-22-126/7*. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=83068>
- Zecha, G. (2007). Opening the road to values education. V D. N. Aspin, & J. D. Chapman (ur.), *Values, education and lifelong learning* (str. 48–60). Dordrecht, NL: Springer.
- Zweigenhaft, R. L. (2008). A do re mi encore. A closer look at the personality correlates of music preferences. *Journal of Individual Differences*, 29, 45–55.
- Žbogar, A. (2011). Medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti. V S. Kranjc (ur.), *Meddisciplinarnost v slovenistiki* (str. 571–576). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Žakelj, A. (2004). Vloga problemskih situacij pri pouku matematike. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 308–320). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske Fakultete Ljubljana.
- Žakelj, A. (2007). Kurikul kot proces in razvoj – Načela in cilji posodabljanja kurikula. V A. Žakelj, M. Pušnik, M. Turk Škraba in M. Lesjak Reichenberg (ur.), *Zbornik prispevkov posveta Postojna. Kurikul kot proces in razvoj* (str. 8–17). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Žakelj, A. (2008). *Posodabljanje kurikula za večjo fleksibilnost učnega procesa*. Posodobitev učnih načrtov: vpeljevanje in spremljanje ter usposabljanje učiteljev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno z www.zrss.si/...nacrte/smernice%20za%20posodabljanje/posodabljanje_dr

11 PRILOGE

11.1 MERSKI INSTRUMENTI

PRILOGA 1: INICIALNI ANKETNI VPRAŠALNIK

ANKETNI VPRAŠALNIK

Sem Jerneja Denac, študentka podiplomskega študija na Univerzi v Ljubljani. Prosim vas za sodelovanje pri izpolnjevanju anketnega vprašalnika, ki ga potrebujem pri izdelavi doktorske disertacije. Izpolnjevanje vprašalnika je anonimno; pridobljeni podatki se bodo uporabili samo v raziskovalne namene. Za sodelovanje se vam vnaprej zahvaljujem.

1. Obkroži ustrezno črko.

Spol

- a) M b) Ž

2. Ali obiskuješ (si obiskoval/-a) glasbeno šolo?

Da Ne

3. Kakšna je glasbena izobrazba tvojih staršev?

- Mati** a) Nižja glasbena šola **Oče** a) Nižja glasbena šola
b) Srednja glasbena šola b) Srednja glasbena šola
c) Brez glasbene izobrazbe c) Brez glasbene izobrazbe
d) Drugo d) Drugo

4. Kako pogosto si v otroštvu skupaj s starši poslušal/-a glasbo?

- a) Nikoli b) Redko c) Pogosto

5. Katero zvrst glasbe si poslušal/-a skupaj s starši?

(Odgovori, če si pri prejšnjem vprašanju odgovoril/-a z redko ali pogosto.)

- a) Rock f) Rap k) Narodno-zabavno glasbo
b) Metal g) Turbo folk l) Pop
c) Techno, house h) Džez m) Ljudsko glasbo
d) R'n'B i) Punk n) drugo
e) Reggae j) Klasično glasbo

6. Katero glasbeno zvrst najraje poslušáš?

(Glasbene zvrsti razvrsti od 1 do 13. Pod glasbeno zvrst, ki jo najraje poslušáš, napiši številko ena, pod zvrst, ki ti je najmanj všeč, pa številko 13.)

Glasbena zvrst	Rock	Turbo folk	Metal	R'n'B	Reggae	Rap	House, techno	Džez	Punk	Klasična glasba	Narodno-zabavna	Pop	Ljudska glasba
Zap. številka													

7. V spodnji preglednici za vsako trditev s križcem označi, v kolikšni meri se z njo strinjaš/ne strinjaš.

TRDITEV	Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Sem nevtralen/-na	Ne vem	Se strinjam	Zelo se strinjam
T 1: Glasba mi predstavlja pomemben del mojega življenja.						
T 2: Glasbo, ki jo poslušam, sem si izbral svobodno.						
T 3: Glasba je ogledalo družbe.						
T 4: Glasba je sredstvo za zabavo.						
T 5: Vsa glasba je umetnost.						
T 6: V opero zahajajo premožnejši ljudje.						
T 7: Ljudje obiskujejo opero zaradi prestiža.						
T 8: Operno petje je preglasno.						
T 9: Vstopnica za ogled operne predstave je predraga.						
T 10: Na klasične koncerte zahajajo premožnejši ljudje.						
T 11: Ljudje obiskujejo klasične koncerte zaradi prestiža.						
T 12: Vstopnica za ogled klasičnega koncerta je predraga.						
T 13: Klasična glasba je glasba starejših ljudi.						
T 14: Ob klasični glasbi se sprostim.						
T 15: Koncerta klasične glasbe se ne bi nikoli udeležil/-a, če v to ne bi bil/-a prisiljen/-a.						
T 16: Kdor rad poje, pleše in je privlačen, naj bo glasbenik.						
T 17: Pri izbiri priljubljene glasbe se oziram tudi na zunanji videz izvajalca.						
T 18: Turbo folk je zanimivejši in zabavnejši od klasične glasbe.						
T 19: Turbo folk se odlično prileže na zabavi.						
T 20: Današnja glasbena industrija spodbuja množično potrošništvo.						
T 21: Iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost.						

T 22: Glasbenik bi moral biti glasbeno izobražen.						
T 23: Glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe.						

8. Spodaj navedene vrednote oceni glede na pomembnost, ki jo imajo v tvojem življenju.

(Na črto vsake navedene vrednote zapiši številko **od** ena **do** pet. Pri tem številka 1 označuje, da ti vrednota veliko pomeni, številka 5 pa označuje, da ti vrednota v življenju ni pomembna.)

___ ZDRAVJE	___ ZABAVA	___ KULTURA
___ SVOBODA	___ DENAR	___ UMETNOST
___ LJUBEZEN	___ SLAVA	___ USTVARJALNOST
___ VERA	___ UDOBJE	___ ZNANJE

9. Razvrsti šolske predmete po priljubljenosti.

(Poleg vsakega predmeta na črte napiši številke od 1 do 11. Pri tem številka 1 predstavlja predmet, ki ti je najbolj všeč, številka 11 pa predmet, ki ti je najmanj všeč.)

___ Kemija
 ___ Angleščina
 ___ Glasbena vzgoja
 ___ Likovna vzgoja
 ___ Matematika
 ___ Slovenščina
 ___ Športna vzgoja
 ___ Zgodovina
 ___ Biologija
 ___ Geografija
 ___ Fizika

Najlepša hvala za sodelovanje.

PRILOGA 2: FINALNI ANKETNI VPRAŠALNIK

ANKETNI VPRAŠALNIK

Sem Jerneja Denac, študentka podiplomskega študija na Univerzi v Ljubljani. Prosim vas za sodelovanje pri izpolnjevanju anketnega vprašalnika, ki ga potrebujem pri izdelavi doktorske disertacije. Izpolnjevanje vprašalnika je anonimno; pridobljeni podatki se bodo uporabili samo v raziskovalne namene. Za sodelovanje se vam ponovno najlepše zahvaljujem.

1. Katero glasbeno zvrst najraje poslušáš?

(Glasbene zvrsti razvrsti od 1 do 13. Pod glasbeno zvrst, ki jo najraje poslušáš, napiši številko ena, pod zvrst, ki ti je najmanj všeč, pa številko 13.)

Glasbena zvrst	Rock	Turbo folk	Metal	R'n'B	Reggae	Rap	House, techno	Džez	Punk	Klasična glasba	Narodno-zabavna	Pop	Ljudska glasba
Zap. številka													

2. Kaj te pri posamezni skladbi najbolj privlači? (Pri vsaki številki obkroži en odgovor.)

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. a) preprost ritem skladbe | 2. a) melodija, ki si jo hitro zapomnim |
| b) zahteven ritem skladbe | b) melodija, ki si jo sprva težje zapomnim |
| 3. a) besedilo z globljim pomenom | 4. a) skladba je priljubljena pri širši množici |
| b) besedilo brez globlje vrednosti | b) skladba ni priljubljena pri širši množici |

3. Ali si doma v tem šolskem letu poslušal/-a katero klasično skladbo 20. stoletja?

- a) Da b) Ne

Če si obkrožil/-a *da*, napiši, katero skladbo si poslušal/-a.

4. V spodnji preglednici pri vsaki trditvi s križcem označi, v kolikšni meri se z njo strinjaš/ne strinjaš.

TRDITEV	Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Sem nevtralen/-na	Ne vem	Se strinjam	Zelo se strinjam
T 1: Glasba mi predstavlja pomemben del mojega življenja.						
T 2: Glasbo ki jo poslušam, sem si izbral svobodno.						
T 3: Glasba je ogledalo družbe.						
T 4: Glasba je sredstvo za zabavo.						
T 5: Vsa glasba je umetnost.						
T 6: V opero zahajajo premožnejši ljudje.						
T 7: Ljudje obiskujejo opero zaradi prestiža.						

T 8: Operno petje je preglasno.						
T 9: Vstopnica za ogled operne predstave je predraga.						
T 10: Na klasične koncerte zahajajo premožnejši ljudje.						
T 11: Ljudje obiskujejo klasične koncerte zaradi prestiža.						
T 12: Vstopnica za ogled klasičnega koncerta je predraga.						
T 13: Klasična glasba je glasba starejših ljudi.						
T 14: Ob klasični glasbi se sprostim.						
T 15: Koncerta klasične glasbe se ne bi nikoli udeležil/-a, če v to ne bi bil/-a prisiljen/-a.						
T 16: Kdor rad poje, pleše in je privlačen, naj bo glasbenik.						
T 17: Pri izbiri priljubljene glasbe se oziram tudi na zunanji videz izvajalca.						
T 18: Turbo folk je zanimivejši in zabavnejši od klasične glasbe.						
T 19: Turbo folk se odlično prileže na zabavi.						
T 20: Današnja glasbena industrija spodbuja množično potrošništvo						
T 21: Iskanje finančnega dobička v glasbi hromi kulturo in umetnost.						
T 22: Glasbenik bi moral biti glasbeno izobražen.						
T 23: Glasbena izobrazba poslušalca pripomore k boljšemu razumevanju glasbe.						

5. Spodaj navedene vrednote oceni glede na pomembnost, ki jo imajo v tvojem življenju.

(Na črto vsake navedene vrednote zapiši številko **od** ena **do** pet. Pri tem številka 1 označuje, da ti vrednota veliko pomeni, številka 5 pa označuje, da ti vrednota v življenju ni pomembna.)

___ ZDRAVJE	___ ZABAVA	___ KULTURA
___ SVOBODA	___ DENAR	___ UMETNOST
___ LJUBEZEN	___ SLAVA	___ USTVARJALNOST
___ VERA	___ UDOBJE	___ ZNANJE

6. Razvrsti šolske predmete po priljubljenosti.

(Razvrsti predmete po priljubljenosti. Na črte napiši številke od 1 do 11. Pri tem številka 1 predstavlja predmet, ki ti je najbolj všeč, številka 11 pa predmet, ki ti je najmanj všeč.)

- Kemija
- Angleščina
- Glasbena vzgoja
- Likovna vzgoja
- Matematika
- Slovenščina
- Športna vzgoja
- Zgodovina
- Biologija
- Geografija
- Fizika

8. Ali so se ti zdele učne ure medpredmetnega povezovanja GVZ – ZG koristne?

- a) Da b) Ne

9. Ali ti je bilo delo s skladateljico Bojano Šaljić všeč?

- a) Da b) Ne

Najlepša hvala za sodelovanje.

PRILOGA 3: INICIALNI PREIZKUS ZNANJA IZ GLASBENE VZGOJE

1. Naštej in razloži značilnosti klasične glasbe. 1 t

2. Ali se klasična glasba, ki je nastala v 20. stoletju, razlikuje od klasične glasbe iz 19. stoletja? 1 t

- a) Da
- b) Ne
- c) Ne vem

3. Naštej vsaj tri slovenske skladatelje. 1 t

4. Naštej vsaj tri tuje skladatelje. 1 t

5. Smiselno poveži pojme: 3 t

W. A. Mozart	Barok
J. Strauss	Klasicizem
A. Vivaldi	Romantika
A. Schönberg	Renesansa
J. Gallus	20. stoletje

6. Naštej vsaj dve značilnosti, ki bi jih lahko pripisal džezu kot glasbeni zvrsti, in imenuj dva predstavnika. 2 t

7. Razloži pojme:

DUNAJSKI KLASIKI 1 t

ROMANTIKA 1 t

NEOKLASICIZEM 1 t

IMPROVIZACIJA 1 t

(sk. št. točk/13)

PRILOGA 4: FINALNI PREIZKUS ZNANJA IZ GLASBENE VZGOJE

1. Obkroži pravilen odgovor in ga utemelji.

2 t

Ali se klasična glasba 20. stoletja razlikuje od klasične glasbe 19. stoletja?

a) Da

b) Ne

c) Ne vem

2. Navedi skladatelja, ustanovo, društvo in revijo, ki bi jih umestil v posamezno obdobje slovenskega kulturnega dogajanja 20. stoletja.

4 t

Prva polovica 20. Stoletja

Druga polovica 20. stoletja

Skladatelj:

Skladatelj:

Ustanova:

Ustanova:

Društvo:

Društvo:

Revija:

Revija:

Drugo:

Drugo:

3. Naštej pet glasbil Orffovega instrumentarija in jih uvrsti k ustreznemu notnemu zapisu.

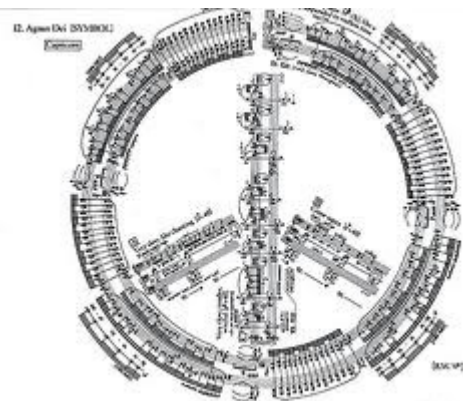
2 t

(K posameznemu notnemu zapisu uvrsti vsaj enega izmed petih naštetih glasbil.)



4. Imenuj vrsto notacije na sliki.

1 t



5. Imenuj kompozicijsko metodo na sliki.

1 t



6. Naštej in opiši tri značilnosti, ki bi jih lahko pripisal džezu kot glasbeni zvrsti, ter navedi dva tuja in dva slovenska predstavnika.

3t

Značilnosti: _____

Tuja predstavnika: _____

Slovenska predstavnika: _____

7. Smiselno pripiši številke pojmov iz desnega stolpca k pripadajočim pojmom iz levega stolpca.

(Številke so lahko uporabljene večkrat.)

6 1/2 t

_____ Mesečeva pega (Pierrot Lunaire)	1. Sergej Prokofjev
_____ Oktobrska kantata	2. Marij Kogoj
_____ Sovjetska zveza	3. Arnold Schönberg
_____ Simfonični jazz	4. Krzysztof Penderecki
_____ Opera Črne maske	5. John Cage
_____ Preživeli iz Varšave (A Survivor from Warsaw)	6. Philip Glass
_____ 4'33"	7. Stanko Premrl
_____ Peter in volk (Peter and the Wolf)	8. Anton Lajovic
_____ Lan	9. George Gershwin
_____ Slovenska himna	
_____ Einstein na obali (Einstein on the Beach)	
_____ Rapsodija v modrem (Rhapsody in Blue)	
_____ Žalostinka žrtvam Hirošime (Threnody to the Victims of Hiroshima)	

8. Spodnjim opisom pripiši ustrezne pojme.

3 t

- Izmišljanje in izvajanje glasbe brez predpriprave: _____
- Sočasno zveneči toni, ki so tesno postavljeni drug na drugega: _____
- Glasba, ki sledi smernicam v likovni umetnosti in arhitekturi, kjer so kompozicijski elementi zelo zreducirani. Značilni so ponavljanja kratkih glasbenih fraz z manjšim variiranjem, uporaba skromnih harmonskih sredstev ter stalni ritmični utrip: _____

9. Opiši glavne značilnosti danih glasbenih slogov in pri vsakem navedi po enega tujega in enega slovenskega predstavnika.

9 t

IMPRESIONIZEM

Značilnost: _____

Tuj skladatelj: _____

Slovenski skladatelj: _____

NEOKLASICIZEM

Značilnost: _____

Tuj skladatelj: _____

Slovenski skladatelj: _____

EKSPRESIONIZEM

Značilnost: _____

Tuj skladatelj: _____

Slovenski skladatelj: _____

(Sk. št. točk/31 1/2)

Razloži dane pojme. (Vsaka razlaga je vredna 1 točko.)

ZLATA DVAJSETA

KOLABORACIJA

AVANTGARDA

NACIONALNA ZAVEST

NOB

SOCIALISTIČNI REALIZEM

MIROVNO GIBANJE

PROPAGANDA

KULTURNI MOLK

(Sk. št. točk/9)

PRILOGA 5: INICIALNI PREIZKUS ZNANJA IZ ZGODOVINE

1. Obkroži črko pred pravilnim odgovorom. 1 t

V katerem stoletju se je odvijala 1. svetovna vojna?

- a) sedemnajstem
- b) osemnajstem
- c) devetnajstem
- d) dvajsetem
- e) enaindvajsetem

2. Obkroži črko pred pravilnim odgovorom. 1 t

V katerem stoletju se je odvijala 2. svetovna vojna?

- a) sedemnajstem
- b) osemnajstem
- c) devetnajstem
- d) dvajsetem
- e) enaindvajsetem

3. Obkroži črko pred pravilnim odgovorom. 1 t

V času katere svetovne vojne je deloval Adolf Hitler?

- a) 1. svetovne vojne
- b) 2. svetovne vojne

4. Naštej politične režime, ki jih poznaš. 1 t

5. Smiselno poveži pojme. 1 t

Hitler	Italija
Stalin	Nemčija
Mussolini	Rusija

6. Obkroži črko pred pravilnim odgovorom. 1 t

Katera izmed naštetih držav je odvrгла atomsko bombo.

- a) Rusi
- b) Američani
- c) Nemci
- e) Japonci

7. Razloži pojme:

INDUSTRIJSKA REVOLUCIJA 1 t

KOLONIALIZEM 1 t

HUMANIZEM IN RENESANSA

1 t

SLOVENSKI REFORMATORJI

1 t

(Sk. št. točk/10)

PRILOGA 6: FINALNI PREIZKUS ZNANJA IZ ZGODOVINE

1. Reši dane naloge. 1 t

1.1 Z letnicami opredeli časovni okvir prve svetovne vojne. _____

1.2 Navedi vzroke in povod za izbruh prve svetovne vojne. 1 t

1.3 Navedi in opiši posledice prve svetovne vojne na življenje civilnega prebivalstva. 1 t

2. Poimenuj dva nasprotna si tabora/zvezi, ki sta se oblikovala v prvi svetovni vojni, in s pomočjo zemljevida naštej države, ki so jima pripadale. 4 t

• Zveza: _____

Države: _____

• Zveza: _____

Države: _____

3. Obkroži črko pred pravilnim odgovorom in ga utemelji. 1 t

Ali je bila prva svetovna vojna totalna vojna?

a) Da

b) Ne

c) Ne vem

4. Na črte napiši, kako se je med prvo svetovno vojno imenoval del bojišča med italijansko in avstro-ogrsko vojsko, ki je potekal na gorskem območju in je predstavljal največji spopad na Slovenskem. 1 t

5. Z letnicami opredeli časovni okvir druge svetovne vojne. 1 t

6. Navedi in pojasni glavne vzroke za izbruh druge svetovne vojne. 1 t

7. Poimenuj nasprotna tabora v drugi svetovni vojni in s pomočjo zemljevida naštej njune vodilne države. 2 t

8. Navedi in opiši posledice druge svetovne vojne. 2 t

9. Smiselno poveži.

2 t

Italijani	Prekmurje
Nemci	Štajerska, Gorenjska, Mežiška dolina, Severni del Dolenjske
Madžari	Notranjska, večina Dolenjske, Ljubljana

10. Naštej vzroke za spopad med Slovenci med drugo svetovno vojno in navedi, kdo si je med seboj nasprotoval.

2 t

11. Dopolni manjkajoča polja.

3 t

Obdobju, ko ni bilo ne miru ne vojne, rečemo obdobje _____.

V tem obdobju sta si nasprotovali in grozili dve velesili _____ in _____, zaradi katerih se je svet razdelil na _____ blok in _____ blok.

12. Kdaj (dan, mesec, leto) je bila Slovenija razglašena za samostojno?

1 t

13. Navedi, katera država je odvrгла atomsko bombo in kam, ter opiši posledice napada.

3 t

14. Opiši pojem »črni torek«.

2 t

(Kaj se je takrat zgodilo? Katerega leta je bilo to? Kakšni so bili vzroki za nastanek?)

15. Smiselno pripiši številke pojmov iz desnega stolpca, k pripadajočim pojmom iz levega.

8 t

(Številke so lahko uporabljene večkrat.)

_____ Winston Churchill	1. Štajerska
_____ Rajh	2. SFRJ
_____ Benito Mussolini	3. Sovjetska zveza
_____ Rudolf Maister	4. Italija
_____ Plansko gospodarstvo	5. Nemčija
_____ Nacizem	6. Kraljevina SHS
_____ Petletke	7. Velika Britanija
_____ Weimarska republika	
_____ Hitler	
_____ Aleksander Karađorđević	
_____ Enote SS	
_____ Gestapo	
_____ Stalinizem	
_____ Josip Broz - Tito	
_____ Fašizem	
_____ Čistke	

16. Vsakemu opisu pripiši ustrezen pojem.

7 t

- Vojaška zasedba nekega ozemlja: _____
- Sovražna nastrojenost proti Judom kot verski, etnični ali rasni _____

- Voditelj, ki ima v državi popolno oblast: _____
- Sistematično iztrebljanje Judov: _____
- Prostovoljni udeleženci narodnoosvobodilne vojne, katerih glavni način bojevanja je bil gverilski: _____
- Meja med vzhodnim (totalitarni komunistični sistem) in zahodnim (demokratski sistem) delom Evrope, ki je potekala od Baltika do Jadrana: _____
- Ljudje, katerih ideja je bila braniti Slovence pred komunizmom in so delovali kot pomožne policijske sile pod nemškimi poveljstvi: _____

(Sk. št. točk: 43)

PRILOGA 7: DODATNI POJMI

Razloži dane pojme. (Vsaka razlaga je vredna 1 točko.)

ZLATA DVAJSETA

KOLABORACIJA

AVANTGARDA

NACIONALNA ZAVEST

NOB

SOCIALISTIČNI REALIZEM

MIROVNO GIBANJE

PROPAGANDA

KULTURNI MOLK

(Sk. št. točk/9)

PRILOGA 8: TEST GLASBENIH INTERESOV

Če ti je skladba **zelo všeč**, obkroži številko **10**. Če ti skladba **ni všeč**, obkroži številko **1**. Hkrati pri vsaki skladbi obkroži črko a) če skladbo poznaš in b) če skladbe ne poznaš.

1	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
2	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
3	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
4	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
5	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
6	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
7	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
8	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
9	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
10	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
11	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
12	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
13	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam
14	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	a) skladbo poznam b) skladbe ne poznam

PRILOGA 8.1: SEZNAM PREDVAJANIH SKLADB – TEST GLASBENIH INTERESOV

1. Queen: Show must go one
2. System of a Down: Toxicity
3. Pankrti: Bandiera Rosa
4. Atomic Harmonic: Turbo Polka
5. Destiny's Child: Lose my Breath
6. Richie Spice: Youth them cold
7. Cypress Hill: How I could kill a man
8. DJ Umek: Posing As Me
9. Maceo Parker: Pass teh Peas
10. Bach: Bandiniere
11. Avseniki: Na Roblek
12. Katy Perry: California Gurls
13. Vlado Kreslin: Vsi so venci vejli
14. Krzysztof Penderecki: Żalostinka  rtvam Hirořime

11.2 EKSPERIMENTALNI PROGRAM

PRILOGA 9: DIDAKTIČNE ENOTE GLASBENE VZGOJE

GLASBENA VZGOJA	CILJI KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE
<p>Tema 1: GLASBENA UMETNOST NA PREHODU IZ 19. V 20. STOLETJE DO DANES</p> <p><i>Enote:</i></p> <p>1.1 Glasbeni utrinki z različnih koncev sveta (uvodna enota)</p> <p>1.2 Impresionizem</p> <p>1.3 Znanost in umetnost v 20. stoletju</p> <p>1.4 Ekspresionizem</p> <p>1.5 Neoklasicizem</p> <p>1.6 Glasba v drugi polovici 20. Stoletja – Oliver Messiaen</p> <p>1.7 Krzysztof Penderecki</p> <p>1.8 Dogodki, povezani z glasbeno kulturo</p> <p>1.9 Glasba med NOB</p> <p>1.10 Slogovne usmeritve in skladatelji v 2. polovici 20. stoletja</p>	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none">• doživlja in podoživlja kulturne stvaritve;• razvija kritični odnos do kulture in umetnosti;• razvija ustvarjalnost;• razvija kritično mišljenje;• krepi strpnost in razumevanje do drugačnosti;• spoznava pomembnost medkulturnega dialoga;• razvija estetsko občutljivost;• razvija strpen odnos do drugih kultur;• razvija kulturno zavest;• krepi zavest o kulturni identiteti;• razvija odnos do ohranjanja kulturnih stvaritev;• spoznava druge kulture.
<p>Tema 2: DŽEZ</p> <p><i>Enote:</i></p> <p>2.1 Džez</p> <p>2.2 Najpopularnejši džezovski slogi</p>	<ul style="list-style-type: none">• doživlja in podoživlja kulturne stvaritve;• razvija estetsko občutljivost;• razvija kritično mišljenje;• spoznava kulture drugih narodov;• razvija strpen odnos do drugih kultur.

1.1 Glasbeni utrinki z različnih koncev sveta

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>Murat in Jose: Od ljudi la ljudi</i> (videoposnetek: https://www.youtube.com/watch?v=cGZs0q83kMw). Besedilo skladbe – Priloga 12.1. • Obravnava besedila skladbe <i>Od ljudi za ljudi</i>. • Pogovor o sobivanju različnih kultur, strpnosti/nestrpnosti, miru, možnostih širjenja sporočil itn. • Ustvarjanje besedila na temo <i>Vzroki za nastanek prve svetovne vojne</i>. • Ustvarjanje glasbene podlage za besedilo s pomočjo računalnika. • S pomočjo interneta poiščejo glasbene primere, ki s svojim sporočilom spodbujajo mir, enakopravnost, strpnost itn.
GVZ ⁴⁹	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira besedilo pesmi; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • raziskuje in ovrednoti sporočila izbranih glasbenih del; 	
ZG ⁵⁰	<ul style="list-style-type: none"> • raziskuje in spoznava vzroke za prvo svetovno vojno; 	
MP ⁵¹	<ul style="list-style-type: none"> • analizira in problematizira predpostavke in ideje besedila pesmi <i>Od ljudi za ljudi</i>; • ustvarja besedilo in glasbeno podlago za rap na podlagi zgodovinskega dogodka; • opredeli pojme multikulturalnost, mirovno gibanje in nacionalne napetosti; 	
MPP ⁵²	<ul style="list-style-type: none"> • multikulturalnost, mirovno gibanje, nacionalne napetosti. 	

⁴⁹ GVZ: cilji, ki izhajajo pretežno s področja glasbene vzgoje

⁵⁰ ZG: cilji, ki izhajajo pretežno s področja zgodovine

⁵¹ MP: medpredmetni cilji

⁵² MPP: medpredmetni pojmi

1.2 Impresionizem

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Reševanje križanke – Impresionizem – Priloga 12.2. • Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>Debussy: Arabesque no. 1.</i> • Pogovor in ponovitev značilnosti impresionizma.
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • umesti skladbo v umetnostno obdobje impresionizem; • utrjuje znanje o značilnostih impresionizma; • imenuje skladatelja skladbe; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • s pomočjo križanke utrjuje znanje o glasbenih in zgodovinskih vsebinah 19. stoletja; • umesti impresionizem v zgodovinski okvir. 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • impresionizem. 	

1.3 Znanost in umetnost v 20. stoletju

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Raziskovanje in ovrednotenje vloge znanosti v 20. stoletju s pomočjo različnih virov. • Igra vlog v dveh skupinah – za in proti; obravnava, utemeljevanje, ubranitev, zavrnitev, nasprotovanje pozitivnih ali negativnih vidikov razvoja znanosti v 20. stoletju (npr. razvoj atomske fizike – izgradnja atomske bombe – Hirošima 1945; glasbena umetnost – novi zvoki, grafična notacija, računalniška obdelava zvokov itn.)
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • raziskuje in ovrednoti sporočila izbranih glasbenih del; 	
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • s pomočjo različnih virov v šolski knjižnici razišče in ovrednoti vlogo znanosti v 20. stoletju; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • sklepa, katere spremembe je prinesel razvoj znanosti na področju glasbe; • obravnava in podaja utemeljitve za pozitivne in negativne posledice razvoja znanosti na glasbenem področju in drugih področjih; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • znanost. 	

1.4 Ekspresionizem

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>Arnold Schönberg: Mesečeva pega – Pierrot Lunaire, op. 21</i> (https://www.youtube.com/watch?v=bd2cBUJmDr8). • Analiza glasbenih prvin in sredstev in ponovitev glavnih značilnosti ekspresionizma. • Pogovor o skladatelju, ki je po rodu Jud, rojen v Avstriji. Leta 1933 je imigriral v Pariz, nato še v ZDA. • Pogovor o razlogih za migracije in primerjava s sodobnim svetom – kje v svetu se trenutno dogajajo migracije in zakaj?
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • umesti skladbo v umetnostno obdobje ekspresionizma; • utrjuje glavne značilnosti ekspresionizma; 	
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • opredeli pojme migracije, emigracije, imigracije; • navede in opiše različne razloge za imigracije/emigracije in jih primerja s sodobnimi; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • umesti ekspresionizem v zgodovinski okvir; • na podlagi dogodkov iz skladateljevega življenja opredeli pojem imigracija; • na podlagi dogodkov iz skladateljevega življenja sklepa o takratnih razmerah (antisemitizem, nacizem); 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • ekspresionizem. 	

1.5 Neoklasicizem

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično odlomka baleta <i>Sergej Prokofiev: Romeo in Julija – Ples Vitezov (The dance of the knights)</i> (https://www.youtube.com/watch?v=cFkZQ84YDlk). • Pogovor o glasbenih prvinah, sredstvih in doživetjih. • Pogovor o bistvenih značilnostih neoklasicizma, ki se pojavi med obema vojnama. • Branje in pogovor o odlomku iz življenja Sergeja Prokofieva – Priloga 12.3. <i>(V kateri državi se je rodil skladatelj? Kje so bile meje Sovjetske zveze? Kdo je vodil državo pred letom 1924? Kakšne ukrepe je sprejemala Stalinova vlada? Kaj je zahteval socialistični realizem? Kakšna je bila vloga skladatelja v SZ? Kaj je počela tajna policija? Kako je cenzura del vplivala na ustvarjalni razvoj? Kako se je imenoval režim v SZ? Kako imenujemo voditelja, ki ima popolno oblast v državi?)</i>
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • na podlagi skladbe sklepa o glavnih značilnostih neoklasicizma; 	
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • opiše ključne značilnosti Stalinove vlade; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • razmišlja o vzrokih, zakaj se neoklasicizem pojavi ravno v obdobju med obema vojnama; • na podlagi prebranega odlomka o življenju skladatelja sklepa o političnih razmerah v SZ; • opredeli pojem socialistični realizem; • razume pomen cenzure za umetniški razvoj; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • neoklasicizem, Profijev, Sovjetska zveza, cenzura, socialistični realizem. 	

1.6 Glasba v drugi polovici 20. stoletja, Oliver Messiaen

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • primerja občutja ob poslušanju skladbe brez informacij in z informacijami o okoliščinah prve izvedbe; • razmišlja o vplivu poznavanja okoliščin nastanka ali življenja glasbenika na poslušanje glasbe (tudi popularne); 	<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje odlomka skladbe <i>Oliver Messiaen: Kvartet za konec časa (Quatour pour la fin du temps)</i> (https://www.youtube.com/watch?v=zYpBHc8px_U). • Pogovor o glasbenih prvinah, sredstvih in o doživljanju skladbe. • Branje odlomka o nastanku in prvi izvedbi skladbe – Priloga 12.4. • Pogovor o odlomku (<i>Kje je skladatelj napisal skladbo? Kje so jo prvič izvedli? Kakšne so bile razmere v Nemčiji v letu 1941? Zakaj so bili v taborišču Francozi, Belgijci in Poljaki? Kako in zakaj je bila v vojno vključena Francija? Kaj je to Stalag? Kje je Šlezija in kateri državi pripada? ...</i>) • Ponovno poslušanje skladbe ter pogovor o dojemanju in doživljanju skladbe.
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • na zemljevidu poišče meje Šlezije; • opiše razmere v Nemčiji leta 1941; • loči in opiše razmere v vojaških in koncentracijskih taboriščih; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • na podlagi informacij o prvi izvedbi skladbe sklepa o razmerah v vojaških taboriščih; • razmišlja o vzrokih z različno zgodovinsko interpretacijo dogodkov Messiaena in drugih članov kvarteta; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • Messiaen, vojaško taborišče. 	

<i>1.7 Krzysztof Penderecki</i>	
CILJI	
DEJAVNOSTI/VSEBINE	
Učenec:	
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • izrazi doživetja ob poslušanju;
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • razišče in predstavi napad Američanov na Hirošimo in Nagasaki; • se zaveda posledic in obsodi uporabo atomskega orožja;
MP	<ul style="list-style-type: none"> • ob poslušanju skladbe se skuša vživeti v zgodovinski dogodek.
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • Penderecki, <i>Žalostinka žrtvam Hirošime</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Poslušanje posnetka <i>Krzysztof Penderecki: Žalostinka žrtvam Hirošime – Threnody to the Victims of Hiroshima</i> (https://www.youtube.com/watch?v=GOnc5X8rWi0). • Analiza glasbenih prvin, sredstev in doživljanja glasbe. • Pogovor o skladatelju in naslovu skladbe (<i>Zanimivost: Penderecki piše tudi glasbo za filme. Tako je sodeloval pri filmih: The Shining (1980), The Exorcist (1973), Wild at Heart (1990), Inland Empire (2006), Children of Men (2006), Shutter Island (2010) ...</i>) • Raziskovanje pomena naslova skladbe iz različnih virov v šolski knjižnici, tudi internetnih. • Kratka predstavitev raziskanega. • (<i>Američani so med drugo svetovno vojno leta 1945 odrgli atomski bombi na Hirošimo (Američani jo poimenujejo »Little Boy«) in Nagasaki (Američani jo poimenujejo »Fat man«). Odrgli so jih na posebni ukaz predsednika H. Trumana. Povzročili sta popolno opustošenje. V Hirošimi je v trenutku umrlo 80.000 ljudi. Tri dni pozneje je v Nagasakiju umrlo več kot 40.000 ljudi. V mesecih po napadu je umrlo še 100.000 ljudi, počasne, grozovite smrti od posledic radioaktivnosti ...</i>)⁵³ 	

⁵³ History (2013). Atomic Bomb. Pridobljeno s <http://www.history.co.uk/study-topics/history-of-ww2/atomic-bomb>

1.8 Dogodki, povezani z glasbeno kulturo

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> povzame bistvene značilnosti članka <i>K vprašanju objektivne glasbene kritike</i>; loči med pojmom objektivno/subjektivno; razmišlja o merilih kakovosti za glasbeno delo; <u>kritično ovrednoti nekatera glasbena dela po različnih merilih</u>; <u>razlikuje med notranjo in zunanjo motivacijo za glasbeno ustvarjanje</u>; 	<ul style="list-style-type: none"> Ponovni pogovor (ZGO 11) o pomenu slovenskih kulturnih in znanstvenih ustanov, ki so delovale v 1. polovici 20. stoletja, ter pomembnih glasbenih revijah. Raziskovanje različnih števil glasbenih revij (<i>Nova muzika, Zbori, Cerkevni glasbenik</i>) na portalu Digitalne knjižnice Slovenija (http://www.dlib.si/). (<i>Zakaj so revije pomembne? V katerih letih so izhajale revije? Kaj oziroma katere vsebine so zastopane v njih? Ali so prisotne še kakšne druge vsebine kot glasbene? Ali prepoznate katere vam že znane skladatelje? ...</i>) Analiza članka S. Vurnik: <i>K vprašanju objektivne glasbene kritike</i> iz Glasbeno-književne priloge revije Zbori⁵⁴ – Priloga 12.5. (<i>Kaj je problematika članka? Kako razumete pojma objektivno in subjektivno? Se strinjate z avtorjem in zakaj da/ne? Kaj je po vašem mnenju kakovostna glasba? Kako bi jo morali soditi glasbeni kritiki? Kaj bi vi opredeli za objektivno/subjektivno merilo kakovostne glasbe? Ali sodite glasbo v večji meri po subjektivnih ali objektivnih merilih? ...</i>) <u>Samostojno delo doma: učenci doma izberejo dve pesmi iste glasbene zvrsti (ni nujno klasična glasba), pri čemer eno ovrednotijo kot manj kakovostno od druge. Vsak učenec na začetku naslednjih ur predstavi in ovrednoti dve pesmi. Poleg lastne presoje in meril učenci obe skladbi analizirajo še na podlagi doživljanja, vzbujanja čustev, spodbujanja domišljije, originalnosti glede na zvrst in čas, ki ji pripada, možnosti prikazovanja osebnih stališč glasbenika; vsebinske naravnosti, morebitne kompleksnosti, zahtevnosti besedila, sporočila, kakovost in zahtevnost izvedbe (petje, igranje na glasbila), morebitnih vzrokov za nastanek/izvedbo, npr. ali menijo, da je glasbenik pesem napisal oziroma jo izvaja na določen način zaradi neke notranje nujnosti po točno takšnem glasbenem izražanju, ali zaradi kakšnih drugih vzrokov (slava, denar, glasbena industrija itn.).</u>
ZG	<ul style="list-style-type: none"> opiše in razloži pojem raznarodovalna politika; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> utrjuje znanje o slovenskih kulturnih in znanstvenih ustanovah v 1. polovici 20. stoletja; s pomočjo internetnih virov raziskuje glasbeno-zgodovinske revije <i>Nova muzika, Zbori</i> in <i>Cerkveni glasbenik</i>. 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> <i>Nova muzika, Zbori, Cerkevni glasbenik, Ljubljanska univerza, Konservatorij Glasbene matice, Glasbena akademija, Orkestralno društvo Glasbene matice, Ljubljanska filharmonija, Folklorni inštitut.</i> 	

⁵⁴ Vurnik, S. (1930). K vprašanju objektivne glasbene kritike. *Zbori*, 6(2), 20–21. Ljubljana: Pevsko društvo Ljubljanski zvon. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-02MWDXOL/?query=%27org%3d234%27&fyear=1930&pageSize=25&frelation=Zbori>

1.9 Glasba med NOB

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • analizira skladateljev citat in izrazi svoje mišljenje o bistvu glasbe; • (opredeli pojem abstraktno); 	<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje odlomka <i>Blaž Arnič: 5. simfonija, op. 22 – Vojne vihre »Partikularna«</i> (https://www.youtube.com/watch?v=TDhI9Cxbrc8). • Pogovor o glasbenih prvinah, sredstvih in slogovni usmeritvi ter doživljanju glasbe. • Skladatelj je bil dolga leta redni profesor na Akademiji za glasbo, predtem pa so ga v Ljubljani, kot »zavednega Slovenca« zaprli leta 1944. (Kaj pomeni izraz zavedni Slovenec, kaj se je dogajalo v letu 1944? ...) • Pogovor o umetniškem ustvarjanju v tistem času. (<i>Skladba je nastala v letu 1941. Učenci postavijo zgodovinski okvir in razmišljajo o takratnih razmerah na slovenskih tleh. Tragika 2. svetovne vojne je bila v tem času pomemben navdih in glavna tematika umetniškega ustvarjanja, predvsem NOB.</i>) • Pogovor o NOB (Kaj pomeni kratica? Kaj pomeni okupacija? Kakšno vlogo je imela OF? Kdo so bili partizani in domobranci ter zakaj so se borili? Kakšno vlogo je imela glasba v NOB? Kdo so bili kolaboranti?) • Učitelj povzame citat skladatelja B. Arniča in spodbudi učence, da analizirajo citat in nato izrazijo še svoje misli o glasbi. <i>»Nekje sem prebral, da je glasba abstrakten pojav. Sam sem povsem drugega mišljenja. Na glasbo gledam kot na enega najmočnejših izrazov človeških čustev. Glasba je tista vrednota, ki človeka plemeniti, in zato tudi ne more biti abstraktna. Človeku mora dati doživetja, ne sme se naslanjati samo na razvoj muzikalnih principov. Če bi razumel glasbo kot abstrakten pojem, bi negiral čustva. Vsa moja čustva in občutja pa se oblikujejo na domači grudi. Le tako nastane lasten izraz, svojstven glasbeni jezik, ki ga je mogoče ustvariti le v stiku z domačo zemljo.«⁵⁵</i>
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • razloži okoliščine, ki so pripeljale do NOB; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • umesti skladbo v zgodovinski okvir; • povzame bistvene značilnosti ustvarjanja v obdobju NOB. 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • NOB 	

⁵⁵ Blaž Arnič (b. d). Blaž Arnič – simfonični skladatelj. Pridobljeno s <http://www2.arnes.si/~ljsikka3/arnic/>

1.10 Slogovne usmeritve in skladatelji v 2. polovici 20. stoletja

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> Pogovor o že poznanem dominantnem stilu v komunističnih državah – socialističnem realizmu (GVZ 5). <i>Vpliv socialističnega realizma v Sloveniji ni bil tako močen; kljub temu je pustil dolgotrajne posledice.</i> <i>(Značilnosti socialističnega realizma? Kje je bil ustanovljen in zakaj? Kakšne posledice sta imela 2. svetovna vojna in socialistični realizem na slogovni razvoj pri nas in drugod? Kateri izmed slogov, ki smo jih obravnavali letos (impresionizem, ekspresionizem, neoklasicizem), bi bil po vašem mnenju najprimernejši za takratno oblast in zakaj? Ali je bila Jugoslavija po 2. sv. vojni komunistična država? Ali je bil socialistični realizem v vseh komunističnih državah enako razširjen? Kdo je bil predsednik države po vojni? V kakšnih odnosih je bila Jugoslavija s SZ? Katera umetniška smer je bila vodilna?)</i>
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> opiše bistvene značilnosti neoklasicizma; 	
ZG	<ul style="list-style-type: none"> poveže in razume politično usmeritev v Jugoslaviji po 2. svetovni vojni; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> utrjuje znanje o značilnostih IN okoliščinah nastanka socialističnega realizma v SZ; sklepa o glasbenem slogu, ki bi bil primeren za tedanjo politično oblast (neoklasicizem); sklepa o posledicah vojne in socialističnega realizma na razvoj glasbe na Slovenskem; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> neoklasicizem, socialistični realizem. 	

2.1 Džez

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • <u>opredeli ključne značilnosti džeza;</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Predhodno uro se z učenci pogovorimo o koncu prve svetovne vojne in posledicah, ki jih je pustila za seboj. Učenci razmislijo, v kakšnih finančnih situacijah so bile ob koncu vojne vpletene države. <i>Ker Amerika ni bila neposredno prizadeta od bojevanj, je imela dober gospodarski položaj. Po vojni so se tako začela zloglasna »nora/zlata dvajseta« (Roaring Twenties).</i> • <u>Skupinsko delo doma: učenci raziščejo glavne značilnosti dvajsetih s pomočjo različnih virov. Podrobneje se osredinijo na zvrst glasbe (džez) v tistem času in opredelijo njene ključne značilnosti; hkrati proučijo socialni status, razvoj gospodarstva, medicine (penicilin), medijev (radio, TV) in (masovne) kulture (potrošništvo); na pridobljene svoboščine (volilna pravica žensk); rasizem (kukluksklan); prepovedi (prohibicija); modo. V zaključku raziščejo, zakaj in kako se »nora dvajseta« končajo. (Zlom borze na Wall Streetu, 1929, »črni torek«.)</u>
MP	<ul style="list-style-type: none"> • <u>raziskuje in predstavi ključne značilnosti »norih dvajsetih« na podlagi zgodovinskih in glasbenih dogodkov;</u> • <u>umesti nastanek džeza v zgodovinski okvir;</u> 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • »nora dvajseta«, džez. 	

2.2 Najpopularnejši džezovski slogi

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>Romano Mussolini: Meditation</i> (https://www.youtube.com/watch?v=F0dfSM5xJgc). • Analiza glasbenih prvin, sredstev, doživljanja in ponovitev glavnih značilnosti džeza. Učenci skušajo opredeliti tudi mogoče elemente podzvrsti. • Pogovor o skladatelju. (<i>Na koga vas spominja priimek? Kako se je imenoval njegov sistem vladanja? Kaj pomeni izraz diktator? Opišite Mussolinijev prihod na oblast in določite časovni okvir; opišite glavne značilnosti njegovega vladanja itn.</i>) Učitelj razloži, da je bil Romano Mussolini najmlajši od petih otrok Benita Mussolinija in da je umrl šele leta 2006. Kot otrok se je učil klasične glasbe in je svojega očeta, ki je igral violino, spremljal na klavir. Pozneje se je odločil za džez. Očeta, ki velja za neusmiljenega despota, je sin skozi leta skušal prikazati na bolj človeški način; napisal je knjigo s spomini »Il Duce, My Father«, v kateri ga opisuje kot skrbnega, družinskega človeka. Je pa obsodil zakone, ki jih je določil Benito in ki so privedli do deportacije 7.000 italijanskih judov v nacistična taborišča. Ironično je, da bi imel Romano, če bi fašistični režim preživel, velike težave pri razvijanju svoje izbrane kariere džezista. Džez in njegove korenine v črnski kulturi so bili namreč predmet cenzure očetove vlade. To je bil tudi vzrok za počasen razvoj džeza kot zvrsti v Italiji.⁵⁶
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • ponovi ključne značilnosti džeza; • iz glasbenih prvin in sredstev sklepa o podzvrsti skladbe; 	
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • povzame ključna dejstva o vladi B. Mussolinija; • opredeli pojma diktator in fašizem; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • pojasni vzroke za prepoved džeza v Italiji; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • džez, Romano/Benito Mussolini. 	

⁵⁶ Hooper, J. (2006). Romano Mussolini. Fascist leader's son who marched to a jazz musicians's tune. *The Guardian*. Pridobljeno s <http://www.theguardian.com/news/2006/feb/08/guardianobituaries.artsobituaries>

PRILOGA 10: DIDAKTIČNE ENOTE ZGODOVINE

ZGODOVINA	CILJI KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE
<p>Tema 1: PRVA SVETOVNA VOJNA <i>Enote:</i></p> <p>1.1 Zakaj je izbruhnila prva svetovna vojna 1.2 Vojne bo konec do božiča 1.3 Kakšno je bilo življenje med vojno 1.4 Revolucija, ki je pretresla svet</p>	<p><i>Učenec:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija kritični odnos do kulture in umetnosti; • razvija kritično mišljenje; • razvija estetsko občutljivost; • razvija odnos do ohranjanja kulturnih stvaritev; • spoznava druge kulture.
<p>Tema 2: SVET MED SVETOVNIMA VOJNAMA <i>Enote:</i></p> <p>2.1 Kakšne novosti je prinesla doba negotovosti 2.2 Svet med obema vojnoma-kriza demokracije 2.3 Kako so nacisti nadzorovali Nemčijo 2.4 Zakaj je bil mir v Evropi izgubljen</p>	<p><i>Učenec:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija kritični odnos do kulture in umetnosti; • razvija kritično mišljenje; • krepi strpnost in razumevanje do drugačnosti; • razvija estetsko občutljivost; • spoznava druge kulture.
<p>Tema 3: SLOVENCIMED SVETOVNIMA VOJNAMA <i>Enote:</i></p> <p>3.1 Kako so bile določene slovenske meje v Kraljevini SHS 3.2 Kakšen je bil položaj slovenskih manjšin 3.3 Kako so živeli in ustvarjali Slovenci v času med obema vojnoma</p>	<p><i>Učenec:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija kritični odnos do kulture in umetnosti; • razvija kritično mišljenje; • spoznava pomembnost medkulturnega dialoga; • razvija estetsko občutljivost; • krepi zavest o kulturni identiteti; • razvija odnos do ohranjanja kulturnih stvaritev; • razvija kulturno zavest; • razvija odnos do kulturne dediščine.

<p>Tema 4 : DRUGA SVETOVNA VOJNA</p> <p><i>Enote:</i></p> <p>4.1 <i>Kako se je začela druga svetovna vojna</i></p> <p>4.2 <i>Kako je vojna postala svetovna</i></p> <p>4.3 <i>Kakšna je bila totalna vojna</i></p> <p>4.4 <i>Kako so v vojni zmagali zavezniki</i></p>	<p><i>Učenec:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija kritični odnos do kulture in umetnosti; • razvija kritično mišljenje; • razvija estetsko občutljivost; • razvija stopen odnos do drugih kultur. • spoznava druge kulture.
<p>Tema 5: SLOVENCİ V ČASU DRUGE SVETOVNE VOJNE</p> <p><i>Enote:</i></p> <p>5.1 <i>Kakšne so bile posledice aprilske vojne v Sloveniji</i></p> <p>5.2 <i>Slovenski osvobodilni boj</i></p> <p>5.3 <i>Kakšno je bilo življenje med vojno</i></p> <p>5.4 <i>Državljska vojna – spopad med Slovenci</i></p> <p>5.5 <i>Kako se je razvijala ljudska oblast v Sloveniji in Jugoslaviji</i></p>	<p><i>Učenec:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija kritični odnos do kulture in umetnosti; • razvija kritično mišljenje; • krepi zavest o kulturni identiteti; • spoznava druge kulture; • razvija kulturno zavest; • razvija odnos do kulturne dediščine.
<p>Tema 6: SVET PO DRUGI SVETOVNI VOJNI</p> <p><i>Enote:</i></p> <p>6.1 <i>Koliko žrtev je povzročila druga svetovna vojna</i></p> <p>6.2.1 <i>Kakšne so bile posledice hladne vojne</i></p> <p>6.2.2 <i>Kakšne so bile posledice hladne vojne</i></p> <p>6.3 <i>Kdaj je popustila napetost hladne vojne</i></p>	<p><i>Učenec:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • doživlja in podoživlja kulturne stvaritve; • razvija kritično mišljenje; • razvija estetsko občutljivost; • razvija strpen odnos do drugih kultur; • spoznava druge kulture.

1.1 Zakaj je izbruhnila prva svetovna vojna

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>Claude Debussy: Arabesque, no. 1</i> (https://www.youtube.com/results?search_query=arabesque+%23+1+Piano+Solo). • Analiza izvajalskega sredstva (klavir), glasbenih prvin (ritem, melodija, oblika, tempo, dinamika, zvočna barva) in izražanje doživetij. • Prepoznavanje in spoznavanje bistvenih značilnosti impresionizma (<i>osrednjega načina umetniškega izražanja do prve svetovne vojne</i>). • Utemeljitev in oblikovanje sklepov o vzrokih za nastanek prve svetovne vojne na podlagi različnih virov.
ZG ⁵⁷	<ul style="list-style-type: none"> • opiše ključne zgodovinske dogodke v drugi polovici devetnajstega stoletja; • preiskuje vzroke za nastanek prve svetovne vojne na podlagi različnih virov; • utemelji in poda sklepe o vzrokih za prvo svetovno vojno; 	
GVZ ⁵⁸	<ul style="list-style-type: none"> • razvija namerno slušno pozornost; • analizira glasbene prvine in izvajalska sredstva; • izrazi doživetja ob poslušanju; • na podlagi slišane skuša razbrati ključne značilnosti impresionizma; 	
MP ⁵⁹	<ul style="list-style-type: none"> • doživi impresionizem kot glasbeno in zgodovinsko umetnostno obdobje; • umesti impresionizem v časovni/zgodovinski okvir; 	
MPP ⁶⁰	<ul style="list-style-type: none"> • impresionizem. 	

⁵⁷ ZG: cilji, ki izhajajo pretežno s področja zgodovine

⁵⁸ GVZ: cilji, ki izhajajo pretežno s področja glasbene vzgoje

⁵⁹ MP: medpredmetni cilji

⁶⁰ MPP: medpredmetni pojmi

2.2 Vojne bo konec do božiča

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje odlomka skladbe <i>Arnold Schönberg: Mesečeva pega – Pierrot Lunaire, op. 21</i> (https://www.youtube.com/watch?v=bd2cBUJmDr8). • Analiza izvajalskih sredstev, glasbenih prvin in izražanje doživetij. • Prepoznavanje in spoznavanje bistvenih značilnosti ekspresionizma. (<i>Skladatelji izražajo najgloblja doživljanja sveta, bolečino, strah, obup, obtoževanje sodobne civilizacije, vojn in človeške usode na splošno</i>).
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • utemelji pojma svetovna in totalna vojna; • opiše vpliv vojne na ljudi; 	
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • na podlagi slišane skuša razbrati ključne značilnosti ekspresionizma; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • doživi ekspresionizem kot glasbeno in zgodovinsko umetnostno obdobje; • umesti ekspresionizem v časovni/zgodovinski okvir; • opiše zgodovinske dogodke in takratne razmere, ki so jih skladatelji izražali v svojih delih; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • ekspresionizem, prva svetovna vojna. 	

1.3 Kakšno je bilo življenje med vojno

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • <u>s pomočjo različnih zgodovinskih virov razišče še druge načine in možnosti, ki so se v preteklosti uporabljali za vojno propagando, in jih primerja z zdajšnjimi⁶¹;</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>Music used as Propaganda in World War I</i> (https://www.youtube.com/watch?v=FkTvb47OCsM). Besedilo skladbe – priloga 13.1).
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • sklepa o sodobnih načinih oglaševanja in vplivu, ki ga ima lahko glasba na potrošnika; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ogled videoposnetka <i>Music used as Propaganda in World War I</i>. • Analiza besedila pesmi in glasbenih prvin (preprosta in hitro zapomljiva melodija, lahkotna klavirska spremljava ...) in izražanje doživetij.
MP	<ul style="list-style-type: none"> • analizira vsebino besedila; • prepozna lahkotnost melodije in glasbene spremljave kot eno izmed sredstev (vojne) propagande; • umesti skladbo v zgodovinski okvir in jo kritično ovrednoti; • obsodi izrabljanje glasbe za vojnopropagandne namene; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pogovor o možnostih, vplivu in o manipuliranju z raznovrstnimi sporočili prek glasbe. • <u>Samostojno delo doma: učenci s pomočjo različnih virov raziščejo, kako so v preteklosti ljudje propagirali vojno, in jih primerjajo z današnjimi.</u>
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda, potrošništvo, prva svetovna vojna. 	

⁶¹ Samostojno delo učencev doma.

1.4 Revolucija, ki je pretresla svet

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>Sergej Prokofiev: Oktobrska kantata, opus 74</i> (https://www.youtube.com/watch?v=7xMD8Epbhpk). • Analiza glasbenih prvin, izvajalskih sredstev in izražanje doživetij. • Analiza in pogovor o vsebini skladbe. <i>Skladba je bila napisana za 20. obletnico oktobrske revolucije (zaradi politične klime v letu 1937, ki ni bila naklonjena umetnikom, se je Prokofiev odločil, da bo počakal s premiero kantate in si tako zagotovil varnost – kantata je bila predstavljena šele 13 let po Prokofievi smrti, ko tudi Stalina ni bilo več).</i> • Pogovor o okoliščinah in značilnostih oktobrske revolucije.
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • opiše življenje v Rusiji med vojno; • opiše in razloži okoliščine, ki so pripeljale do oktobrske revolucije; • razloži ključne značilnosti oktobrske revolucije; 	
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • na podlagi skladbe in njenega besedila razbere ključne značilnosti oktobrske revolucije. 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • Oktobrska revolucija. 	

2.1 Kakšne novosti je prinesla doba negotovosti

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>George Gershwin: Rapsodija v modrem</i> (https://www.youtube.com/watch?v=h2B2980uW9Q). • Analiza glasbenih prvin in izvajalskih sredstev. • Pogovor o značilnostih simfoničnega džeza. • Pogovor o skladatelju, ki je izhajal iz judovske družine iz Sankt Peterburga, ki se je zaradi protisemitizma preselila v New York). • Pogovor o nastanku prve radijske postaje v ZDA leta 1920 in vlogi radia skozi čas. (<i>Radio je prva uporabljala vojska.</i>)
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • na zemljevidu poišče Sankt Peterburg in opiše takratne življenjske razmere; • razloži izraz protisemitizem; 	
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • na podlagi skladbe in izvajalskih sredstev sklepa o značilnostih simfoničnega džeza; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • umesti nastanek džeza v zgodovinski okvir; • razloži okoliščine, zaradi katerih se je družina skladatelja preselila v New York; • umesti iznajdbo radia v zgodovinski okvir; • sklepa o posledicah iznajdbe radia za glasbeno kulturo; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • simfonični džez, radio. 	

2.2 Svet med obema vojnama – kriza demokracije

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje odlomka opere <i>Dmitrij Šoštakovič: Lady Macbeth of the Mtsensk District</i> (https://www.youtube.com/watch?v=50RtUmTwwms.) • Analiza glasbenih prvin, izvajalskih sredstev in izražanje doživetij. • Pogovor o vsebini opere – priloga 13.2. • Branje in analiza Šoštakovičevih <i>spominov</i> (<i>Sovjetska zveza, Stalin, čistke, cenzura, prisila v skladanje domoljubnih del itn.</i>) – priloga 13.3. • Pogovor o posledicah cenzure na razvoj kulture in umetnosti.
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • opiše in razloži politične razmere Sovjetske zveze v času Stalinove oblasti; • obsodi nasilje v času Stalinove oblasti; 	
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • opredeli pojem cenzura; • na podlagi vsebine opere sklepa o razlogih za cenzuro; • se zaveda posledic cenzure na razvoj kulture in umetnosti; • na podlagi analize vsebine Šoštakovičevih spominov sklepa o razmerah v takratni Sovjetski zvezi; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • cenzura. 	

2.3 Kako so nacisti nadzorovali Nemčijo

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
ZG	<ul style="list-style-type: none"> na posnetku prepozna nemška mesta in razume razloge za njihov poudarek; na podlagi posnetka sklepa o bistvenih značilnostih nacizma; <u>na podlagi filma sklepa o takratnih razmerah v nacistični Nemčiji;</u> 	<ul style="list-style-type: none"> Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe Wagner: <i>Ples Valkir iz opere Valkira</i>. Analiza glasbenih prvin, izvajalskih sredstev in izražanje doživetij. Ogled zgodovinskega posnetka Hitlerjevega nagovora ob Wagnerjevi skladbi: <i>Ples Valkir iz opere Valkira</i> (https://www.youtube.com/watch?v=0-8jjEX1dm8&bpctr=1414509892). Pogovor o povezavi ideologije Wagnerjeve glasbe (<i>cikel oper Nibelungov prstan: Rensko zlato, Valkira, Siegfried in Somrak bogov; Lohengrin in Parsifal</i>) z idejami nacizma.
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; umesti skladatelja v glasbeno-zgodovinsko obdobje; 	<p>(Wagner ni skrival, da je bil protisemit, in tako naj bi tudi njegove opere vsebovale protisemitska sporočila. Poleg tega je pisal tudi politične eseje, npr. »Židovstvo v glasbi« (nem. <i>Das Judentum in der Musik</i>)⁶², ki so odražali ideje protisemitizma.</p>
MP	<ul style="list-style-type: none"> kritično ovrednoti in obsodi vsebino videoposnetka; spoznava povezavo Wagnerjeve glasbe z nastankom Hitlerjeve ideologije; <u>kritično ovrednoti vsebino filma;</u> <u>pojasni razloge, zakaj sta bila džez in swing v nacistični Nemčiji prepovedana;</u> 	<p>Čeprav je Hitler prišel na oblast šele 50 let po Wagnerjevi smrti, mu je skladatelj predstavljal ideološki vzor. Njegovo glasbo je povzdignil na čelo nacistične ideologije in jo predstavil kot kulturni simbol »Tretjega rajha«. Wagnerja je imenoval za njegovega predhodnika, ki je z glasbo in s sporočili v njej ter političnimi spisi zasnoval nacistično ideologijo.⁶³)</p>
MPP	<ul style="list-style-type: none"> Wagner, protisemitizem, nacistična ideologija. 	<ul style="list-style-type: none"> Učenci lahko s pomočjo različnih virov raziščejo in podajo mnenja, ali je Wagner res tako jasno zasnoval nacistično ideologijo že takrat ali pa je nacistični režim samo zlorabil njegova dela sebi v prid. <u>Samostojno delo doma: učenci pogledajo film <i>Swing Kids</i> (1993) režiserja Thomasa Carterja, ki opisuje počasni in temeljit vzpon Hitlerja na oblast in rekrutiranje Hitlerjeve mladine. Film vzporedno govori o zatiranju glasbe, kot sta džez in swing.</u>

⁶² Wagner, R. (1984). *Judaism in Music*. Pridobljeno s http://jrbooksonline.com/PDF_Books/JudaismInMusic.pdf

⁶³ Rosefield, J. (1998). *Wagner's influence on Hitler – and Hitler's on Wagner*. *History Review*. Pridobljeno s <http://www.historytoday.com/jayne-rosefield/wagners-influence-hitler-and-hitlers-wagner>

2.4 Zakaj je bil mir v Evropi izgubljen

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> Reševanje križanke Izguba miru v Evropi – priloga 13.4.
MP	<ul style="list-style-type: none"> s pomočjo križanke utrjuje že predelano snov glasbene vzgoje in zgodovine. 	

3.1 Kako so bile določene slovenske meje v Kraljevini SHS

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> Doživljajskoanalitično poslušanje odlomka opere <i>Marij Kogoj: Črne maske</i> (https://www.youtube.com/watch?v=qglGOVng5iY) Analiza izvajalskih sredstev, glasbenih prvin, umetniške smeri in izražanje doživetij. Pogovor o Mariju Kogoju in slovenskih glasbenih ustvarjalcih. (V 20. stoletju so slovenski ustvarjalci ujeli korak s sodobnimi umetnostnimi tokovi. <i>Marij Kogoj je utemeljil slovenski glasbeni ekspresionizem in je v letih 1919–1922 veljal za glavnega predstavnika slovenske avantgarde</i>). V spomin na skladatelja vsako leto poteka mednarodni festival <i>Kogojevi dnevi v Kanalu ob Soči, kjer je skladatelj preživel otroštvo</i>. Učitelj spodbudi učence, da poiščejo ta kraj in analizirajo, ali je skladatelj v tistem času živel na slovenskih tleh. (<i>Boj za slovensko mejo.</i>)
ZG	<ul style="list-style-type: none"> na zemljevidu poišče Kanal ob Soči; pojasni vzroke za delitev zahodne meje in jo primerja z današnjo; 	
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; na podlagi glasbenih prvin določi umetniško smer skladbe; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> umesti ekspresionizem v časovni/zgodovinski okvir; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> Marij Kogoj. 	

3.2 Kakšen je bil položaj slovenskih manjšin

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • opredeli pojem nacionalna zavest/identiteta; • sklepa o vlogi nacionalne zavesti Slovencev v času raznarodovalne politike; • sklepa o vzrokih in posledicah skrajnega nacionalizma in opiše primere iz preteklosti; 	<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>Anton Lajovic: Lan</i> (https://www.youtube.com/watch?v=ngqBR_kRUD4). • Analiza glasbenih prvin, sredstev, besedila (priloga 13.5) in izražanje doživetij. • Pogovor o skladatelju, ki je močno vplival na glasbeni razvoj. (<i>Poleg glasbenega ustvarjanja se je ukvarjal tudi s pisanjem člankov in razprav o glasbenem in kulturnem življenju in kulturni politiki pri nas. Močno je opozarjal na ohranjanje nacionalnega bistva glasbe in nacionalne zavesti. Bil je član Kulturnega sveta in eden izmed vodilnih v Glasbeni matici. Kot pravnik je likvidiral v germanski kulturni prostor usmerjeno filharmonično družbo in jo pridružil Glasbeni matici, s čimer je postala nacionalno ozaveščena ustanova.</i>
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; 	<p><i>Vedno izraziteje pa se je kazal popoln negativni odnos do nemške kulture, saj so bili po njegovem mnenju Slovenci vse predolgo pod njeno »fascinacijo«.</i>⁶⁴ <i>Neodobravanje vsega, kar je nemško, skladatelj strne v članku »O večnih krasotah in o strupu Beethovnovih, Bachovih in Wagnerjevih del« (1924). Trdi, da: »/.../ pomeni premočan vpliv kake tuje kulture naravnost strup za mlado stebelce komaj porajajoče se kulture mladega in zlasti malega naroda. Ta strup je virulenten zlasti takrat, kadar se tujerodni kulturni ideal predstavlja kot absolutno merilo, kot dogma in kot večna lepota.«</i>⁶⁵)</p>
MP	<ul style="list-style-type: none"> • opredeli pojem nacionalno bistvo glasbe; • primerja pojem nacionalna identiteta s pojmom kulturna identiteta. 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • Anton Lajovic, nacionalno bistvo glasbe, nacionalna zavest, nacionalna/kulturna identiteta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelj spodbudi učence k razmisleku o vlogi nacionalne zavesti Slovencev v času raznarodovalne politike – germanizacije, italijanizacije, madžarizacije. Hkrati spodbudi učence, da sklepajo o vzrokih in posledicah, ki jih lahko prinese skrajno, pretirano izražanje nacionalne zavesti. • Pogovor o pojmih nacionalna zavest/identiteta in kulturna identiteta.

⁶⁴ Kuret, P. (1988). Slovenska glasbena misel po prvi vojni. V P. Kuret (ur.), *Umetnik in družba: Slovenska glasbena misel po prvi vojni* (Lajovic, Kogoj, Vurnik), (str. 7–78). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁶⁵ Lajovic, A. (1988). O večnih krasotah in o strupu Beethovnovih, Bachovih in Wagnerjevih del. V P. Kuret (ur.), *Umetnik in družba: Slovenska glasbena misel po prvi vojni* (Lajovic, Kogoj, Vurnik) (str. 124–127). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

3.3 Kako so živeli in ustvarjali Slovenci v času med obema vojnama

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; 	<ul style="list-style-type: none"> Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>Slavko Osterc: Religioso iz Suite za orkester</i> (https://www.youtube.com/watch?v=vBDNcJbN_9M). Analiza skladbe in izražanje doživetij.
MP	<ul style="list-style-type: none"> utrjuje znanje o ustvarjanju slovenskih skladateljev v obdobju med vojnama; spozna pomembne kulturne in glasbene ustanove, ki so bile ustanovljene med vojnama; ovrednoti pomen ustanavljanja slovenskih kulturnih in znanstvenih ustanov v tistem času. 	<ul style="list-style-type: none"> Pogovor o skladatelju, ki je bil eden izmed najpogostejših piscev v reviji Nova muzika, ki je leta 1928 nasledila revijo Novi akordi. (<i>Revija je poleg notnega dela zajemala tudi prilogo z razpravami, s kritikami, poročili in z vestmi o slovenskem glasbenem dogajanju.</i>) Pogovor o ustvarjalnih dosežkih slovenskih skladateljev tistega obdobja (<i>Škerjanec, Kogoj, Osterc...</i>).
MPP	<ul style="list-style-type: none"> Slavko Osterc, Ljubljanska univerza, Konservatorij Glasbene matice, Glasbena akademija, Orkestralno društvo Glasbene matice, Ljubljanska filharmonija Folklorni inštitut (Glasbeno-narodopisni inštitut Znanstvenoraziskovalnega centra Slovenske akademije znanosti in umetnosti). 	<ul style="list-style-type: none"> Zgodovinski pregled slovenskih kulturnih in znanstvenih ustanov, revij, ki so bile ustanovljene med vojno. <p><i>(Isti čas kot ljubljanska Univerza (1919) nastane tudi Konservatorij Glasbene matice, pozneje Glasbena akademija; med obema vojnama v Ljubljani deluje ljubiteljsko združenje Orkestralno društvo glasbene matice, kjer se kot zelo mlad uveljavi Škerjanec; od leta 1934 deluje Ljubljanska filharmonija; leta 1934 je ustanovljen tudi Folklorni inštitut pri Glasbeni matici, ki je bil izjemno pomemben za ohranjanje kulturne dediščine. Danes se imenuje Glasbeno-narodopisni inštitut Znanstvenoraziskovalnega centra Slovenske akademije znanosti in umetnosti).</i></p>

4.1 Kako se je začela druga svetovna vojna

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • opiše bistvene vzroke za izbruh druge svetovne vojne; • se zaveda in obsodi zločine druge svetovne vojne; • opredeli pojme: taborišča, holokavst, genocid; 	<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>Witold Lutoslawski: Chain 1</i> (https://www.youtube.com/watch?v=4D7eczEms_U). • Pogovor o skladbi in dirigentu na posnetku – skladatelju. • Ogled kratkega dokumentarnega filma o skladateljevem življenju v začetku druge svetovne vojne »<i>Witold Lutoslawski Biography: World War II (Part 2)</i>« (https://vimeo.com/49467003); glej tudi http://www.esapekkasalon.com/video/witold-lutoslawski-biography-world-war-ii-part-2). <p>(Skladatelj se je rodil na Poljskem in v mladih letih služil vojaški rok. Želel si je študirati glasbo v Parizu, vendar so se mu sanje razblinile z napadom Nemčije na Poljsko. Bil je mobiliziran v Krakov, kjer so ga kmalu ujeli nemški vojaki. Ko so ga vojaki skupaj z drugimi jetniki vodili v taborišče, je pobegnil in 400 km prepešal nazaj v Varšavo. Njegovega brata so ujeli ruski vojaki in je umrl v sibirskem delavnem taborišču.)</p>
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • s pomočjo izsekov iz življenjske zgodbe skladatelja Lutoslawskega sklepa o začetku druge svetovne vojne in takratnih vojnih razmerah; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • Witold Lutoslawski, druga svetovna vojna. 	

4.2 Kako je vojna postala svetovna

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • primerja filmske in zgodovinske posnetke napada Japonske na Pearl Harbor; • na podlagi različnih virov oblikuje svoje sklepe o zgodovinskem dogodku; • ugotavlja verodostojnost preučevanih virov; • samostojno in kritično presoja zgodovinski dogodek (vstop ZDA v 2. svetovno vojno); • je dovzeten za različne poglede oziroma interpretacije na zgodovinski dogodek in sklepa, zakaj prihaja do razlik; • sklepa o vlogi filmov z zgodovinsko interpretacijo dogodkov na gledalčevo doživetje zgodovine; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Samostojno delo doma: ogled filma <i>Pearl Harbor (2001)</i> režiserja Michalea Bayla. Pozornost učencev usmerimo na prikaz zgodovinskih dogodkov v povezavi z glasbo.</u> • Pogovor o vsebini filma, sporočilu in o prikazanem zgodovinskem dogodku. • Pogovor o vlogi glasbe v filmu. • Ogled posnetka, ki prikazuje napad Japonske na ZDA s posnetki iz filma in z zgodovinskimi posnetki dogodka. Posnetek je podprt z glasbo skladatelja Hansa Zimmerja, ki je napisal skladbo za film Pearl Harbor (https://www.youtube.com/watch?v=TbHzYHDQJU). • Učenci skušajo podati razlike med posnetki. Hkrati razmišljajo o vlogi glasbe, ki spremlja dogodka. • S pomočjo različnih dodatnih virov (priloga 13.6) preiskujejo in oblikujejo samostojna mnenja o napadu, ki je v svetu znan kot povod za vključitev Amerike v 2. svetovno vojno. Pri tem raziskujejo in primerjajo tudi verodostojnost različnih virov. • Razmišljajo o vplivu filmov, ki prikazujejo zgodovinske dogodke, na doživetje in razumevanje zgodovine. • Razmišljajo o vlogi filmske glasbe pri prikazovanju zgodovinskih dogodkov na določene želene načine.
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine filmske glasbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju. 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • sklepa o vlogi (filmske) glasbe na interpretacijo in doživetje določenih zgodovinskih dogodkov, 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • Pearl Harbor, filmska glasba. 	

4.3 Kakšna je bila totalna vojna

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
ZG	<ul style="list-style-type: none"> na zgodovinskem zemljevidu poišče Varšavo in druga taborišča na Poljskem; se zaveda in obsodi zločine druge svetovne vojne; 	<ul style="list-style-type: none"> Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe <i>Arnold Schönberg: A Survivor from Warsaw, op. 46 – Preživeli iz Varšave, spomenik žrtvam holokavsta</i> (https://www.youtube.com/watch?v=VuPOSExoojQ). Analiza glasbenih prvin, sredstev, značaj skladbe in izražanje doživetij. Pogovor o že slišanih delih skladatelja Schönberga. (<i>Skladatelj je po rodu Jud, rojen v Avstriji. Leta 1933 je emigriral v Pariz, nato še v ZDA.</i>)
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; 	<ul style="list-style-type: none"> Ponovno poslušanje skladbe, tokrat ob besedilu – priloga 13.7. (<i>Besedilo govori o doživljanjih preživelega iz Varšavskega geta in življenju v koncentracijskem taborišču. Opisuje dogodek, v katerem pazniki zahtevajo, da se skupina Judov prešteje. Ti se zaradi izčrpanosti ne morejo postaviti skupaj, tako kot je od njih zahtevano. Zaradi prepočasne reakcije in splošne zmede pazniki začnejo udrihati vse povprek. Tisti, ki se od udarcev zgrudijo na tla, so pretepeni še po glavi in razglašeni za mrtve. Nadalje pazniki od tistih, ki še stojijo, zahtevajo, da se ponovno preštejejo. Ti začnejo plaho šteti. Paznik jih grobo prekine in veli hitrejše štetje, pri čemer doda še, da bo naslednja minuta odločala o tem, kdo bo poslan v plinsko celico. Judje tako začnejo šteti vedno hitreje in hitreje, dokler se kar naenkrat ne zasliši petje judovske molitve <i>The Sema' Yisroel – Poslušaj, Izrael</i>).</i>
MP	<ul style="list-style-type: none"> analizira besedilo skladbe in njegovo vsebino umesti v zgodovinski okvir; sklepa o vlogi glasbe v času človeške stiske; 	<ul style="list-style-type: none"> Pogovor o vsebini besedila in zgodovinskem ozadju.
MPP	<ul style="list-style-type: none"> Schönberg, druga svetovna vojna. 	<ul style="list-style-type: none"> Pogovor o vlogi glasbe v času človeških stisk, vojn ... (<i>Ljudje pojejo in igrajo na glasbila, čeprav nimajo zadovoljenih esencialnih potreb – voda, hrana.</i>)

4.4 Kako so v vojni zmagali zavezniki

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • kritično ovrednoti odstavek o (ne)odobravanju uporabe atomskega orožja; • se zaveda in obsodi uporabo atomskega orožja; • sklepa, kako je uporaba atomskega orožja spremenila način bojevanja; • opredeli odgovornost uporabe atomskega orožja; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponovno (prvič pri glasbeni vzgoji) poslušanje skladbe <i>Krzysztof Penderecki: Žalostinka žrtvam Hirošime – Threnody to the Victims of Hiroshima</i> (https://www.youtube.com/watch?v=GOnC5X8rWi0). • Pogovor o skladbi, glasbenih prvinah, izvajalskih sredstvih in o razpoloženju ob poslušanju. • Pogovor in ponovitev že znanih dejstev o odvrženih atomskih bombah na Hirošimo in Nagasaki. • Branje odstavka: <i>Moralni vidik napadov na Hirošimo in Nagasaki še vedno deli zgodovinarje. Medtem ko nekateri trdijo, da dolgotrajne posledice japonske populacije ne moremo v nobenem primeru opravičiti, so drugi še vedno prepričanja, da bi bilo v kontekstu totalne vojne nemoralno, če atomskega orožja ne bi uporabili čim hitreje, kot je le mogoče, da se vojna čim hitreje konča⁶⁶.</i> • Opredelitev in kritično vrednotenje mnenj nekaterih zgodovinarjev.
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • prepozna naslov skladbe in skladatelja; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • opiše vzroke za nastanek skladbe; • s pomočjo glasbe se skuša vživeti v zgodovinski dogodek; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • Penderecki, Žalostinka žrtvam Hirošime, druga svetovna vojna. 	

⁶⁶ History. (2013). Atomic Bomb. Pridobljeno s <http://www.history.co.uk/study-topics/history-of-ww2/atomic-bomb>

5.1 Kakšne so bile posledice aprilske vojne v Sloveniji

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Branje odstavka iz knjige <i>Franca Križnarja: Slovenska glasba v narodnoosvobodilnem boju</i> – priloga 13.8. • Pogovor o vsebini odlomka, ki govori o glasbenem življenju na slovenskem ozemlju po okupaciji (6. aprilu 1941). (Kaj se zgodi leta 1941? Kdo so okupatorji? Katerega leta je bila osvojena Ljubljana? Opiši življenjske razmere, ki so vladale na različnih delih slovenskega ozemlja. Opiši glasbene razmere na slovenskih tleh. Kateri skladatelji so delovali v tem obdobju? Katere glasbene ustanove so delovale v tem času? Kakšni so motivi skladateljev pri skladanju? Kaj vpliva na upad kvalitete in kvantitete glasbenega ustvarjanja? Kakšno vlogo je imela glasba? Kje se je kulturna dejavnost najbolj razširila in zakaj?)
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • s pomočjo odlomka opredeli pojem okupator; • opiše življenjske razmere pod različnimi okupatorji; 	
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • našteje glasbene ustanove, ki so delovale v tistem času, in opredeli njihov pomen; • opredeli motive skladateljev v tistem času; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • analizira odlomek o slovenski glasbi v NOB; • opiše glasbene razmere med okupacijo; • sklepa o vplivu okupatorjeve raznarodovalne politike na kulturno ustvarjanje in izražanje; • sklepa o vplivu glasbenega ustvarjanja na združevanje ljudi; • razume, zakaj se je kulturna dejavnost na določenih mestih razvijala v večji meri kot drugod; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • NOB. 	

5.2 Slovenski osvobodilni boj

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje pesmi <i>Karol Pahor: Na Juriš</i> (https://www.youtube.com/watch?v=0MruK6VkJuA). • Pogovor o glasbenih značilnosti pesmi, njenem besedilu in o sporočilu. (<i>Melodijo pesmi je leta 1943 napisal Karol Pahor kot borec VIII. Levstikove brigade – 8. Slovenska narodnoosvobodilna brigada »Fran Levstik« – partizanska brigada del 18. divizije NOVJ. Brigada se je znašla sredi ogorčene borbe na Mokrcu, v snegu do pasu. Iz bitke so se prebili v manjših skupinah in se spet zbrali na Škrilju nad Iško, kjer je Pahor srečal Toneta Seliškarja, ki ga je oskrbel z novimi besedili pesmi. Med njimi je bilo tudi besedilo, ki se je močno skladalo s Pahorjevo melodijo, ki se mu je porodila med najhujšim bojem. Po nekaj popravkih je Pahor izdelal današnjo različico pesmi, ki se je kmalu razširila in postala uspešnica.</i>⁶⁷)
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • opredeli pojem partizan; • opredeli pomen partizanskega gibanja; 	
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • sklepa o vzrokih za preprosto zgradbo partizanskih pesmi; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • sklepa o nastanku partizanskih pesmi (partizanske enote, ječe, taborišča, osvobojeno ozemlje ...). 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • NOB, partizanska pesem. 	

⁶⁷ Gerlanc, B. (1964). *Pesem borb in zmag*. Ljubljana: Kulturni, prosvetni in zgodovinski zavod Borec (str. 82).

5.3 Kakšno je bilo življenje med vojno

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Branje odlomka o vlogi kulture med vojno⁶⁸. • Analiza odlomka. (<i>O čem govori odlomek? Kaj je kultura? Kakšen je bil odnos okupatorja do slovenske kulture na različnih ozemljih? Kaj je kulturni molk? Zakaj in kje je OF pozvala h kulturnemu molku? Kakšna je vloga kulture v osvobodilnem boju? Kje so bile kulturne dejavnosti najbolj prisotne in zakaj? Kaj je kulturna identiteta?</i>)
MP	<ul style="list-style-type: none"> • analizira odlomek in izlušči bistvene informacije o vlogi kulture med vojno; • ob zemljevidu razloži odnos okupatorja do slovenske kulture na različnih ozemljih; • opredeli pojem kultura; • opredeli pojem kulturni molk; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • kulturni molk. 	

⁶⁸ Razpotnik, J. in Snoj, D. (2005). *Raziskujem preteklost 9, učbenik za zgodovino za 9. razred osnovne šole* (str. 102). Ljubljana: Rokus.

5.4 Državlјanska vojna – spopad med Slovenci

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje pesmi in ogled posnetka: <i>Mi legionarji, mi domobranci</i> (https://www.youtube.com/watch?v=_6yzV5dpnAA&feature=related). • Pogovor o glasbenih značilnostih pesmi in vsebini. Besedilo pesmi – priloga 13.9. (<i>Kakšne so glasbene značilnosti pesmi? Zakaj je pesem večglasna? O čem govori besedilo? Kdo so domobranci? Kateri mož je na posnetku? Zakaj je nacistična zastava sredi Ljubljane?</i>)
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • sklepa o povezavi domobrancev z Nemci; 	
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • razlikuje med partizansko pesmijo in partizani ter domobransko pesmijo in domobranci; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • domobranska pesem. 	

5.5 Kako se je razvijala ljudska oblast v Sloveniji in Jugoslaviji

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Branje odlomka <i>Dolomitske izjave</i>⁶⁹, ki govori o avantgardni vlogi Komunistične partije Slovenije v slovenskem osvobodilnem gibanju. • Pogovor o odlomku in pojmu avantgardno. • Raziskovanje različnih vrst virov (šolska knjižnica in internet), ki opredeljujejo pojem avantgarda; poiščejo tudi predstavnike avantgarde v glasbeni, likovni in v literarni umetnosti. • Poiščejo eno avantgardno glasbeno delo – nekatere izmed njih skupaj poslušajo.
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • na podlagi analize odlomka opredeli pojem avantgarda (politična, organizacijska); • opiše še druga avantgardna gibanja v preteklosti in danes; 	
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • se seznanja z različnimi predstavniki glasbene (likovne, literarne) avantgarde; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • s pomočjo različne literature poveže pojem avantgarda z umetnostjo; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • avantgarda. 	

⁶⁹ Razpotnik, J. in Snoj, D. (2005). Raziskujem preteklost 9, učbenik za zgodovino za 9. razred osnovne šole (str. 106). Ljubljana: Rokus.

6.1 Koliko žrtev je povzročila druga svetovna vojna

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
ZG	<ul style="list-style-type: none"> opiše pojem »Blitzkrieg«; se zaveda vpliva posledic vojne; 	<ul style="list-style-type: none"> Doživljajskoanalitično poslušanje skladbe Pink Floyd: Goodbye blue sky – film version (http://www.youtube.com/watch?v=8wex1Zlhfy4). Pogovor o glasbenih prvinah, sredstvih in o doživetjih, ki jih je izvabila skladba. Ponovno poslušanje z ogledom filmske animacije skladbe. Pogovor o besedilu sklabe (priloga 13.10) in animaciji.
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju skladbe in ogledu posnetka ter jih med seboj primerja; 	<p><i>(Izpostavljena je kritika vojne; Blitzkrieg v Veliki Britaniji, napad nacistične Nemčije, leta 1940; poleg grozot in žrtev vojne je izpostavljen tudi večkrat zanemarjen vidik, in sicer vpliv in posledice vojne na generacijo, ki je bila med njo v zgodnjih otroških letih, in generacije, rojene v prvih letih po njej ...)</i></p>
MP	<ul style="list-style-type: none"> na podlagi animacije in besedila skladbe sklepa o vsebini (žrtve druge svetovne vojne); ob poslušanju skladbe izraža kritični pogled na vojne in obsodi vojne razmere; 	<ul style="list-style-type: none"> Pogovor o skupini in glasbenem ustvarjanju Pink Floydov, ki jih uvrščamo v glasbeno zvrst progresivnega rocka, tudi psihadeličnega rocka. Pesem, ki smo jo poslušali, je z albuma <i>The Wall</i> (s tega albuma je svetovno znana pesem <i>Another brick in the Wall II</i>) (https://www.youtube.com/watch?v=HrxX9TBj2zY). <p><i>(Kritična stališča do druge svetovne vojne pa predstavijo tudi v celotnem albumu <i>The Final Cut</i> (album je posvečen očetu Rogerja Watersa, ki je umrl v drugi svetovni vojni). Doma lahko učenci poslušajo pesem <i>The Gunner's Dream</i> in jo nato v šoli analizirajo. Govori o umiranju vojaka, ki sanja o lepših, pravičnejših mirnih časih.</i></p>
MPP	<ul style="list-style-type: none"> druga svetovna vojna. 	<p>Besedilo skladbe – priloga 13.11.</p>

6.2.1 Kakšne so bile posledice hladne vojne

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
ZG	<ul style="list-style-type: none"> opredeli pojem nuklearni holokavst; sklepa o vlogi znanosti na vrsto orožja v preteklosti in danes; sklepa o vzrokih bojazni ljudi za nuklearni holokavst v hladni vojni (oboroževalna tekma); 	<ul style="list-style-type: none"> Doživljajsko poslušanje odlomka opere <i>Philip Glass: Einstein on the Beach (1976)</i> (https://www.youtube.com/watch?v=WmX_GgozpQs). Pogovor o glasbenih prvinah, sredstvih in izražanje doživetij. Pogovor o skladatelju in skladbi. <p><i>Čeprav se skladatelj sam ne strinja, stroka njegova dela uvršča v glasbeno zvrst minimalizem – zreducirani kompozicijski elementi, ponavljanje kratkih fraz z manjšim variiranjem, skromna harmonična sredstva ter stalni ritmični utrip⁷⁰. Tako tudi Glass velikokrat uporabi le nekaj kompozicijskih elementov, ki nato postanejo predmet procesa transformacije⁷¹.</i></p>
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; iz glasbenih prvin sklepa o ključnih značilnostih minimalizma; 	<p><i>Opera je ena izmed najpomembnejših del skladatelja, v kateri so izčrpno raziskani vsebina, forma in jezik. Delo krši vsa pravila opere, saj ga sestavljajo štirje med seboj povezani prizori, ki so dolgi štiri ure in zasnovani s spektakularnimi vizualnimi prizori (Robert Wilson), pri čemer opera nima literarne zasnove; nanaša se le na zgodovinsko osebnost Alberta Einsteina. Opera naj bi predstavljala metaforični pogled na znanstvenika, humanista, ljubiteljskega glasbenika in človeka, čigar teorije so vodile v delitev atoma, ki je pripomogel k izdelavi atomske bombe. Čeprav je v operi težko prepoznati vsebinsko zasnovo, je v delih jasno zaznati upodobitev nuklearnega holokavsta (odločna, vzburljiva scena, poudarjeni instrumenti, enakomeren pulz in histerični zbor, ki kriči številke hitro, koliko je le mogoče, itn.)⁷²</i></p>
MP	<ul style="list-style-type: none"> določi glasbene prvine, ki upodabljajo nuklearni holokavst; 	<ul style="list-style-type: none"> Pogovor o pojmu nuklearni holokavst. (<i>Zakaj se ljudje ravno v hladni vojni najbolj bojijo, da bi prišlo do popolnega uničenja?</i>)
MPP	<ul style="list-style-type: none"> Glass, nuklearni holokavst. 	

⁷⁰ Pesek, A. (2007). *Glasba danes in nekoč, učbenik za glasbeno vzgojo v 9. razredu osnovne šole* (str. 33). Ljubljana: Rokus.

⁵⁻⁶ Page, T. (1993). *Philip Glass: Einstein on the Beach*. Pridobljeno s http://www.philipglass.com/music/recordings/einstein_on_the_beach_none

6.2.2 Kakšne so bile posledice hladne vojne

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		
ZG	<ul style="list-style-type: none"> opiše vzroke za vietnamsko vojno; opiše glavne značilnosti vojne; 	<ul style="list-style-type: none"> Doživljajskoanalitično poslušanje odlomka pesmi ob zgodovinskih posnetkih <i>vietnamske vojne Jimi Hendrix: Machine Guns</i> (https://www.youtube.com/watch?v=C3jtcRgEUok). Pogovor o glasbenih značilnostih, vsebini in o besedilu skladbe. Besedilo skladbe – priloga 13.12. <i>(Skladba je protest proti vietnamski vojni, ki prikazuje menjajoče se poglede in stanje, v katerem sta se znašla vojak ZDA in vietnamski civilist.</i> <p><i>Jimi Hendrix (po svetu velja za najboljšega električnega kitarista v glasbeni zgodovini) je v skladbi uporabil in razvil različne pedalne učinke in v solu združil glasbene komponente z zvoki z bojišča, helikopterjev, padanja bomb, napadov letal itn.⁷³</i></p> <p><i>Ko so mediji razširili vest o vietnamski vojni, je veliko Američanov začelo nasprotovati vojni. Protesti so se vrstili; eden izmed najodmevnejših je bil festival Woodstock (500.000 ljudi) leta 1969, protivojni spektakel s takratnimi največjimi glasbenimi zvezdami (zraven je bil tudi Jimi Henrix). Geslo festivala je bilo »Tri dni miru in ljubezni«.)</i></p>
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; besedno izrazi doživetja ob poslušanju; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> poveže glasbene učinke z zvoki z bojišč; opredeli vpliv glasbe na protivojne proteste; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> Hendrix, protivojna propaganda. 	

⁷³ Genius (1970). *Jimi Hendrix: Machine Guna*. Pridobljeno s <http://genius.com/Jimi-hendrix-machine-gun-lyrics>

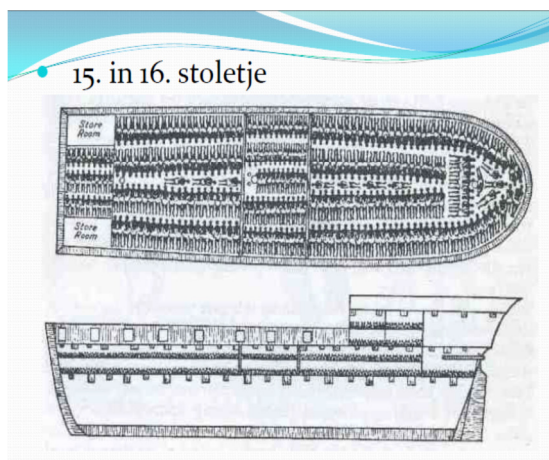
6.3 Kako je popustila napetost hladne vojne

CILJI		DEJAVNOSTI/VSEBINE
Učenec:		<ul style="list-style-type: none"> • Doživljajskoanalitično poslušanje evropske himne <i>Oda radosti</i> (https://www.youtube.com/watch?v=kjX9QAGwiK8). • Analiza glasbenih značilnosti skladbe in pogovor o nastanku evropske himne. <p>(<i>Beethoven leta 1823 uglasbi pesem Oda radosti, ki jo je napisal F. von Schiller. Ta odseva pesnikovo idealistično vizijo človeštva kot skupnosti bratskih narodov, v kar je verjel tudi Beethoven. Prvo jo Svet Evrope razglasil za svojo himno (1972), nato pa so jo predsedniki držav in vlad razglasili za uradno himno Evropske unije. Himna se izvaja brez besedila in z univerzalnim jezikom glasbe izraža evropske ideale. Ne nadomešča državnih himn, ampak poudarja skupne vrednote.</i>⁷⁴)</p>
ZG	<ul style="list-style-type: none"> • ponovi ključne značilnosti nastanka Evropskega sveta, Evropske unije in evropske himne; • našteje trenutne države članice; 	
GVZ	<ul style="list-style-type: none"> • ob zbranem poslušanju analizira glasbena sredstva in prvine skladbe; • besedno izrazi doživetja ob poslušanju; • predvideva zakaj se himna izvaja brez besedila; 	
MP	<ul style="list-style-type: none"> • razmisli o vlogi glasbe kot državnem simbolu; 	
MPP	<ul style="list-style-type: none"> • evropska himna. 	

⁷⁴ Evropska unija. Evropska Himna. Pridobljeno s http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/anthem/index_sl.htm


Z glasbo skozi zgodovino

Predstavitve učencev
9. a in 9. b razreda



Suženjstvo Osvoboditev sužnjev Jazz

- Po ukinitvi suženjstva – črnci se selijo proti severu Amerike;
- Lahko se svobodno izražajo z glasbo;
- V lokalih in bordelih z glasbo zabavajo goste;
- Potujoči glasbeniki pojejo **blues**;
- V mestih igrajo na pogrebih, ob porokah, koračnice...
- **Zametki jazza;**

- Evropske velesile, ozemlja v Ameriki → potreba po delovni sili
 - Velika Britanija – glavna izvoznica sužnjev
 - **21 milijonov** sužnjev
 - ukinitve suženjstva - **1863, Abraham Lincoln**
- 



- Po letu **1910** v Ameriki;
- Zmes **afriške, ameriške in evropske** glasbene tradicije;
- blues, ragtime, črnske duhovne pesmi, delovne pesmi in evropski vojaški orkestri.

Črnska duhovna pesem: *When the Saints go marchin in*

Louis Armstrong: What a wonderful world



- Značilen ritem (sinkope), **improvizacija**
- Značilne zasedbe: **combo in big band**
- **Glasbila**: kitara, bas kitara ali kontrabas, saksofon, pozavna, klavir, klarinet, trobenta, bobni in druga tolkala, vokal...



- Nekateri jazzovski stili:
 - New Orleans, Chicago,
 - swing,
 - be bop, cool jazz,
 - free jazz, fusion,
 - etno jazz...



Jazz v Sloveniji

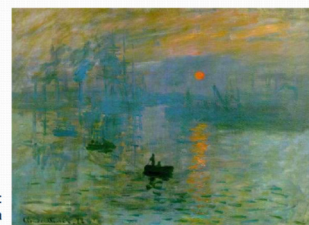
- Original Jazz Nagode (1922)
- Plesni orkester (1945), Bojan Adamič
- **Big band RTV Slovenija, Jože Privšek**
- Jazz festival na Bledu (1960)
- Mednarodni jazz festival v Ljubljani



Impresionizem

- Od 1890 do 1. svetovne vojne,
- sprva v slikarstvu, kasneje v književnosti in v glasbi.

Poslušamo:
Claude Debussy:
Preludij k Faunovem
popoldnevu



Claude Monet:
Sončni vzhod, Impresija

Impresionizem v slikarstvu

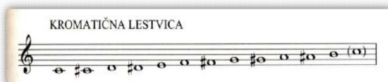
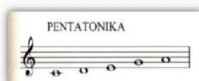
- Vedri prizori iz narave
- zabrisane linije, prelivanje barv
- Ivan Grohar, Rihard Jakopič



1. svetovna vojna Slovenija - del AO

Novosti v glasbi

- Raznolike zvočne barve, prelivanje zvočnih barv.
- Novi akordi.
- Manj izrazite melodije.
- Nove lestvice:
 - pentatonska,
 - celotonska,
 - kromatična.



1. svetovna vojna



- 1914 - 1918
- Povod: atentat na Franca Ferdinanda v Sarajevu 28.6.1914
- VZROKI :**
 - neenakomerna razdeljenost kolonij;
 - hiter industrijski razvoj Nemčije, AO in Italije;
 - razpihovanje nacionalizma;
 - miselnost: močnejši ima pravico prevlade nad majhnimi.

Skladatelji

- Claude Debussy (Preludij k Favnovemu popoldnevu),
- Maurice Ravel (**Bolero**),
- Paul Dukas (Čarovnikov vajenec).



Značilnosti

- napovedana vojna,
- antantne in centralne sile,
- pozicijska vojna,
- štiri glavne fronte,
- bojni plini, maske,
- prvič uporabljena letala in tanki,
- vojskovanje v strelskih jarkih,
- izselitev civilnega prebivalstva z bojišč,
- **20 mio mrtvih,**
- življenje v zaledju je bilo podrejeno vojni.



Življenje v zaledju



Slovenska ljudska:
Kaj ti je deklica
9.b

Ekspressionizem v likovni umetnosti

- Barve imajo simbolični pomen,
- deformiranje stvarnosti,
- ostri robovi,
- močne (kričече) barve.
 - Edvard Munch
 - Egon Schiele



Slovenija v vojni

- Slovenija del AO
- Soška fronta: vojna na slovenskih tleh
 - 90 km
 - Ob Soči v Sloveniji
 - 12 bitk, 12 - čudež pri Kobaridu
 - Prelaz Vršič - ruski ujetniki



Ekspressionizem v glasbi

- Uporaba dodekafonije in clustrov,
- Melodije se ne ponavljajo,
- nemirno in vročično vzdušje,
- čuti se vpliv jaza in folklore;
- Najpomembnejša skladatelja
 - Arnold Schoenberg: [Pierrot Lunaire](#)
 - Alban Berg



- Nemčija pred 1. svetovno vojno;
- posledica stiske ob grozeči vojni, umetniki obtožujejo moderno civilizacijo, kapitalizem in vojno; izražajo **grozo, obup, bolečino**;
- na slovenskem traja od 1918 do 1930;



Amerika: zlata doba big bandov

- Jazz postaja vedno bolj popularen;
- Potreba po večjih dvoranah, ni ozvočenja → več glasbil
→ **BIG BAND** = jazzovski orkester;
- **SWING** – plesna glasba

[posnetek](#)

Gospodarska kriza



Gospodarska kriza v ZDA

- Med obema vojnama – 2 krizi
- Po vojni: mala gospodarska kriza
- 1928 - ZDA: **black Friday**
- VZROKI:
 - Preveč denarja v obtoku
 - Dolžniki ne zmorejo odplačevati dolgove
 - Nakupi se zmanjšujejo
 - Cene padajo

Posledice

- Kriza v ZDA postane največja v svetovni zgodovini.
- Trgovina skoraj zamre.
- Tovarne se zapirajo.
- Velika brezposelnost.
- Zapri 5000 bank.
- 30 milijonov ljudi po svetu ostane brez služb.

Izhod iz krize

- Volitve: Roosevelt
- NEW DEAL:
 - Prenova industrije, pomoč kmetijstvu,
 - socialna skrb za delavce,
 - javna dela,
 - varne banke,
 - delovna taborišča za mlade,
 - razdeljevalnice hrane,
 - denarna reforma.



Konec Avstro - Ogrske

- Kapitulacija AO 3. november 1918
- Italija zasede obljubljeno ozemlje (obljuba Velike Britanije) in tudi več kot bi smela



ČAS MED OBEMA
VOJNAMA
1918-1939

Kraljevina Jugoslavija

- 29. 10. 1918 Država Slovencev, Hrvatov in Srbov (Država SHS)
- 1.12.1918, Država SHS se združi s kraljevino Srbijo in Črno goro → Kraljevin Srbov, Hrvatov in Slovencev
- 3. oktober 1929 → **Kraljevina Jugoslavija**

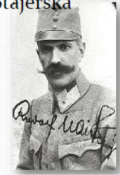


- Slovenija, deli Hrvaške in Bosne (prej pod AO) - gospodarsko najrazvitejši del kraljevine.
- Razmah industrije: tekstilna (Maribor), papirnica (Goričane, Krško), usnjarna (Vrhnika, Konjice), Pivovarna Union.
- Razvoj turizma:
 - mondeno letovišče Bled,
 - zdravilišče in letovišče Rogaska Slatina,
 - smučišče z žičnicami v Kranjski Gori.



Boj za slovenske meje

- Na slovenskem Štajerskem je bil za poveljnika imenovan Rudolf Maister.
- Z vojsko prostovoljcev zasede Maribor in Radgono.
- Premaga nemške enote in doseže, da Štajerska ostane Slovenska.



Šport

- Športni društvi **Sokol** in **Orli**
- 1930: **Stadion** po načrtih J. Plečnika
- 1936: **Bloudkova velikanka**: Avstrijec Sepp Bradl prvi na svetu preskočil 100m.
- **Leon Štukelj**: OI v Parizu in Amster
- Slovenija pred 2. svetovno vojno:
 - 40 nogometnih igrišč,
 - 12 atletskih stez,
 - 2 kolesarski dirkališči,
 - 15 plavalnih bazenov,
 - 23 smučarskih skakalnic.



Rudolf Maister

- 1874 - 1934
- Prvi slovenski general
- Borec za severno mejo
- Pesnik



- Slovenščina: uradni in učni jezik.
- Ustanovitev:
 - Univerza, Akademija za glasbo
 - NUK,
 - Narodno galerija,
 - Drama,
 - Radio Ljubljana,
 - SAZU, Narodopisni inštitut
 - Ljubljanska filharmonija



Plesne prireditve mojstra Jenka



Jože Plečnik

Marij Kogoj



- Slovenski skladatelj, ekspresionist
- 1892 - 1956
- študiral na Dunaju
- Ljubljana: glasbeni kritik
- Opera Črne maske, zborovske skladbe

• Drugi skladatelji v tem času:

- Slavko Osterc,
- Anton Lajovic,
- Lucijan Marija Škerjanc



Ita Rina

Oton Župančič,
Alojz Gradnik,
Edvard Kocbek.

Miran Jarc

Slavko Osterc

Tone Seliškar



Slikarji

- France Kralj,
- Veno Pilon
- Rihard Jakopič



F. Kralj
Ruvajoča se dečka



Rihard Jakopič
Breze v jeseni



Veno Pilon:
Skladatelj Marij Kogoj

Diktatura

- Oblika vladavine, v kateri vlada **ena oseba** ali **manjša skupina ljudi**;
- **Samovoljna** in **nasilna** oblika vladanja, za katero zakoni ne veljajo;
- Prihod na oblast pogosto z **državnim udarom**;
- Diktator želi svoj **nadzor** razširiti na **vsa področja** človekovega življenja.

Način vladanja

- Enostrankarski sistem
- Človeške pravice: kršene (veliko nasilja)
- Simboli:
- Cenzura kulture, osebnosti, diktatorjeva vloga je višja od katere koli druge, ima tajno policijo in močno vojsko.

2. svetovna vojna



Diktatorji

- Adolf Hitler (*glasba Richarda Wagnerja*)
- Joseph Stalin
- Benito Mussolini



2. svetovna vojna

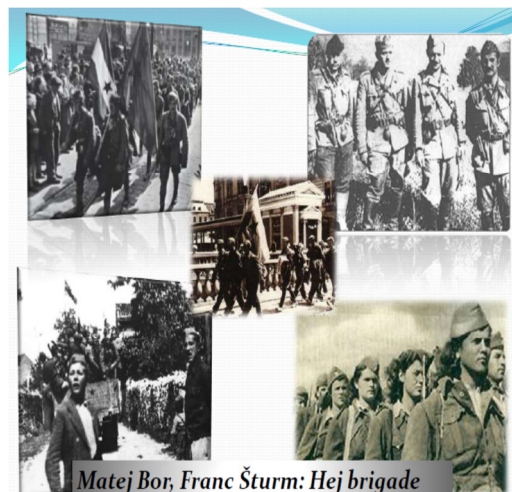
- 60 mio žrtev
- bliskovita vojna
- zajela 3/4 sveta
- nova orožja (tank, letalo)
- bombardiranje mest, uničenje pokrajin
- koncentracijska taborišča
- zmaga zaveznikov
- uporaba atomske bombe

Neoklasicizem

- Glasbeni stil med obema vojnama,
- čustveno zadržana glasba po vzoru klasicizma,
- stroga cenzura za ruske glasbenike,
- **glasba naj bi odražala blagostanje v Sovjetski zvezi**
- posebno dovoljenja za izvedbo skladb.

Sergej Prokofijev

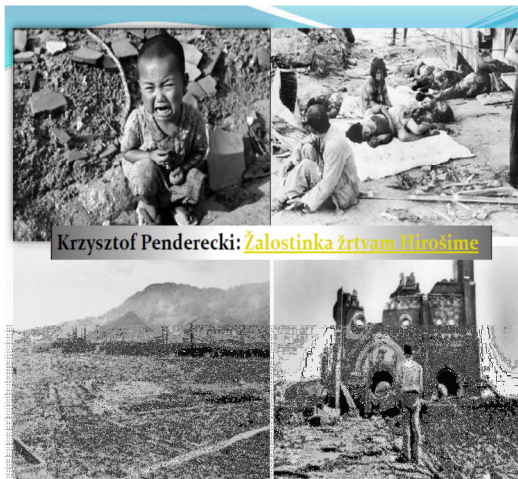
- Klasična simfonija, Peter in volk...
- pogreb isti dan kot Stalin, ni pravih rož, ni glasbenikov
- 115 strani o Stalinovi smrti, 116 – o Prokofjevi smrti



Matej Bor, Franc Šturm: Hej brigade

Konec vojne v Evropi

- Nemci podpišejo kapitulacijo 7. 5. 1945
- 9. 5. 1945 – uradni konec
- bitka za Berlin
- Hitler stori samomor



Krzysztof Penderecki: Žalostinka žrtvam Hirošime

Konec vojne drugod po svetu

- 6.8.1945 – atomska bomba pade na Hirošimo
- 9.8.1945 – atomska bomba pade na Nagasaki
- 2.9.1945 – Japonska podpiše kapitulacijo

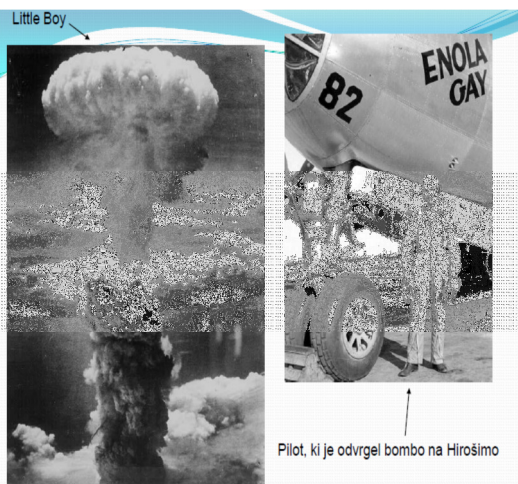


Zmagoslavje na ulicah

Povojno obdobje



Josip Broz - Tito



Josip Broz Tito

- Kumrovec, 1892
- Sin bogatega kmeta Franje in Marije
- OŠ: Podsreda (Slovenija), Kumrovec (Hrvaška)
- 1910 se je izučil za ključarja (Sisak)
- Iskal delo (Ljubljana in Trst) → mehanična delavnica v Zagrebu



- Vzdevek Tito začel uporabljati leta 1941
- 1948: spor s Stalinom → razkol med Sovjetsko zvezo in Jugoslavijo
- Januarj 1953: dosmrtni predsednik (diktator) SFRJ
- Parkinsonova bolezen, skadkorna bolezen, težave s kožno pigmentacijo (začetek kožnega raka)
- Umrli 4.5.1980 v Ljubljani



Zanimivosti

- Po Titu so bila poimenovana nekatera mesta (Titograd, Titovo Velenje...); ceste (Cesta maršala Tita); trgi; gora; asteroid.
- Najraje je kadir kubanke.
- Bil je v vseh celinah razen v Avstraliji, največkrat je bil v Egiptu.



Dan mladosti – 25. maj

- 25. maj - Titov rojstni dan
- praznik jugoslovanske mladine
- športne prireditve, proslave v šolah,
- **štafeta**: mladi, ki so se izkazali pri učenju, družbeno političnemu delovanju ali dobri športniki.



- 43 let
- televizijski prenosi
- Slogan **bratstvo in enotnost** je med tako različnimi narodi in kulturami skoraj nedoumljiv, takrat pa je bil kot posledica ideološke vzgoje zelo sprejemljiv in verjeten.



DEMOS

DEMOKRATIČNA OPOZICIJA SLOVENIJE

- stranke: Slovenski krščanski demokrati, Slovenska kmečka zveza, Slovenska demokratična zveza, Socialdemokratska zveza – povezale v DEMOS,
- aprila 1990 večstrankarske volitve (predsednik predsedstva, poslanci v skupščini) – Milan Kučan (voditelj Zveze komunistov Slovenije), DEMOS-zmagajo,
- program vlade zavzemal za: samoodločbo Slovencev, preobrazba Jugoslavije v konfederacijo, korenita reforma slovenske družbe.

PLEBISCIT O OSAMOSVOJITVI SLOVENIJE

- 23. december 1990
- 88,2 % volivcev se je odločilo za samostojnost,
- priprave po plebiscitu: sprejetje temeljnih državnih zakonov, obramba države, nadzor meja, nova slovenska zastava, grb.

- Izvedba skladbe z naslovom 1'33



PROSLAVA OB RAZGLASITVI SAMOSTOJNOSTI

- 26. junij 1991

- Trg revolucije

- slovesno ozračje,

- pričakovanje možnega napada jugoslovanske vojske

Posnetek zvoka letal
Zapojemo ZDRAVLJICO

Delo s skladateljico Bojano Šaljić Podešva

9.a, 9.b

Glasba v 20. in 21. stoletju

- Tehnološki razvoj, znanstveni napredek
- Radio, televizija, internet
- Ozvočenje, snemalni studii
- Elektronski inštrumenti
- Raziskovanje zvokov (vsega, kar nas obkroža in iskanje novih zvokov)
- Množica novih stilov v "resni" in popularni glasbi
- Edgar Varese, John Cage (4'33"), Stockhausen, Philip Glass, Bojana Šaljić Podešva

Poslušamo: Edgar Varese: Elektronska poema

Potek

- Zvočno raziskovanje
- Improvizacija
- Izbor tematike
- Ustvarjanje skladbe

Skladba 9.a, 9.b

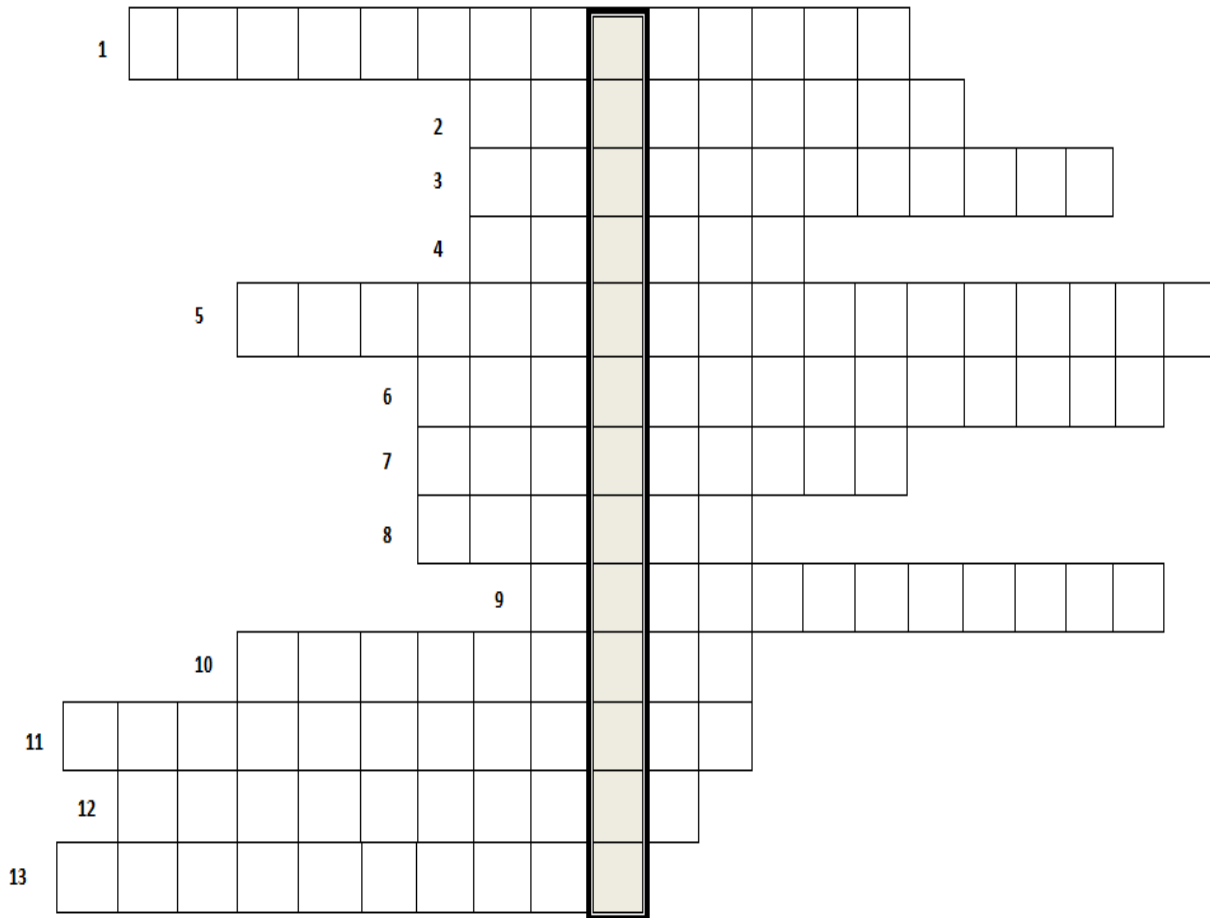
PRILOGA 12: DODATNE UČNE VSEBINE GLASBENE VZGOJE

PRILOGA 12.1: *Besedilo skladbe Murat in Jose: Od ljudi za ljudi*

Kaj je s tem svetom, da je tko razdeljen,
kao če nisi naš, pazi se, ker boš tepen.
Zakaj je važn iz kje si al pa kako se pišeš,
kao če nam to ni všeč je bolj da jo takoj
pobrišeš.
Pejd domov, go home al pa še kej družga
loh slišš od ljudi k misljo da so več vredni k
ti.
K misljo da je ta svet njihov in se bojijo
vsega kar je tuje in zganjajo ksenofobijo.
Ljudje hočjo boljši lajf, zato se selijo,
tko je zmeri blo in tko zmeri bo. A že veš
kaj so skini nardil Belini, če mora on
domov, pokličmo tud vse Slovence k so v
Argentini in drgje, da se vrnejo pod Triglav,
kjer Slovenci živimo, vidš, tvoja logika je
mimo.
A mislš da če enga udarš, da si kej dosegu,
glej, udarc se vrne in situacija se obrne.
A res ne vidš da je prav da sprejemaš vse
ljudi sam zato k so ljudje tko k ti.
Vsi se rodimo, vsi mammo želje upe, vsi
se bojimo, vsi mammo svoja veselja, vsi
trpimo.
Zakaj živimo v sovraštvu medtem k čas leti
mimo in na koncu koncev vsi zgubimo.
Moja družba se ne deli na naše in druge in
jst nazdravljam s prjatli iz vseh republik
bivše Juge.
Zapomn si, ni važn iz kje nekdo prhaja,
edina stvar k je važna, je kaj mu v glavi
dogaja.
Od tega je odvisn al je out al je in, in to
misel bi rad zabil v tvojo glavo tko k klin.
Vem kaj govorim, tuki rojen tuki živim
tuki vzgojen, slovenske matere sin.
če hočeš stop z mano za besede iz teh
stihov, ker js bom stal za njimi dokler bom
dihal.
Tole gre od ljudi za ljudi – ne glede na to
kje si, kaj si kdo si.
Tole gre od ljudi za ljudi – za vse ljudi.

Preveč negativnosti povsod okol mene
k pogledam ljudi drug prot drugmu
nastrojene politična, verska in rasna
neustrpnost sovraštvo, hinavščina in
zahrbtost preveč se nosjo, za najbolše se
majo izkažeš jim spoštovanje pa ti vrnt ga
ne znajo in drugi so taki k v obraz se ti
smejijo k pa obrneš jim hrbet že o teb
govorijo raznorazne laži sam da te potlačjo
fejst not v drek po zobeh te vlačjo, da bi
sami izpadl boljši mogoče a postaja jim
tesno in v glavi vroče sovražjo vse okol
sebe a ne vejo zakaj tok zabredejo ne morjo
nazaj kva sploh majo od tega da na tak
način žvijo razn to da ustvarjajo negativno
energijo za vse k so prpravleni da kej
nardijo kar smo zajebal so prpravleni da
spremenijo vsi delamo napake dejmo jih
popravt probimo to negativnost ustavt.
Tole gre od ljudi za ljudi – ne glede na to
kje si, kaj si kdo si.
Tole gre od ljudi za ljudi – za vse ljudi.
Ni treba bit slep in krvav, da ostaneš to kar
si. Vem da bi rabu vse kar si njemu dal, pa
tega ni. Zakaj bi se kogarkol bal k drgačn se
rodi.
Lohk da bi zate roko u ogenj dal, a pol bi
bil tih?
Ni treba bit slep in krvav.
Vem da bi rabu vse kar si njemu dal,
Zakaj bi se kogarkol bal.
Lohk da bi zate roko u ogenj dal.
(Vir: <http://zapoj.me/lyric/od-ljudi-za-ljudi-1696>.)

PRILOGA 12.2: Križanka – Impresionizem



Vprašanja:

1. Ime in priimek 16. predsednika ZDA (1861–1865). Bil je prvi republikanski predsednik, najbolj pa slovi po ključni vlogi pri ukinitvi suženjstva v ZDA.
2. Štiristavčna skladba za orkester, v katerem običajno najdemo stavke v naslednjem zaporedju:
 1. Sonatna oblika
 2. Pesemska oblika ali tema z variacijami
 3. Menuet ali Scherzo
 4. Rondo ali sonatna oblika
3. Politično in gospodarsko gospostvo (npr.) evropskih držav nad tujimi ozemlji.
4. Naslov opere Georges-a Bizeta, čigar zgodba govori o ciganki in naredniku Joséju, ki jo reši iz zapora in se vanjo zaljubi. Ciganka se ga kmalu naveliča in se ogreje za drugega. Ko José spozna, da je izgubil svojo ljubljeno, jo ubije. Opera ima naslov po imenu ciganke.
5. Prvi politični program Slovencev, ki so ga sestavili leta 1848.
6. Ustanova, ki je bila ustanovljena leta 1872 v Ljubljani. Skrbela je za ohranjanje slovenske ljudske dediščine. Podpirala je glasbeno ustvarjalnost in skrbela za izdaje del slovenskih skladateljev, prav tako pa se je ukvarjala z glasbenim izobraževanjem.
7. Prvotni prebivalci Amerike, ki so bili zatirani in prisiljeno naseljeni v rezervate.
8. Umetnostna smer, ki se je začela razvijati v začetku 18. stoletja, ko je bil baročni stil na svojem vrhuncu. Beseda izhaja iz francoščine in pomeni »kup kamenčkov«, kar spominja na drobne okraske, značilne za umetnost v tistem času.
9. Ime revolucije, ki se je konec 18. stoletja začela v Veliki Britaniji in je pomenila uvedbo strojev v proizvodnjo.
10. Umetnostna smer 19. stoletja, v kateri so imeli največjo vlogo čustva, domišljija in individualnost. Nekateri izmed njenih predstavnikov: Niccolò Paganini, Gioacchino Rossini, Frederic Chopin.
11. Idejno in politično gibanje, povezano z obstojem naroda in njegovih potreb ter interesov v narodno enotni državi.
12. Umetnostna smer, ki se je začela v drugi polovici 18. stoletja in je izzvenela v prvi polovici 19. stoletja. Melodije so bile preproste, prepoznavne in lahko zapomnljive. Nekateri izmed predstavnikov: Joseph Haydn,

W. A.Mozart, Ludwig van Beethoven.

13. Ideja oziroma sistem, ki ga je Charles Fourier opisal takole: »Posameznik nima nič pravic, ampak so pravice vseh posameznikov združene s pravicami celotnega človeštva. Kapitalisti in delavci naj sodelujejo ter skupaj načrtujejo gospodarsko proizvodnjo.«

1	A	B	R	A	H	A	M	L	I	N	C	O	L	N									
									2	S	I	M	F	O	N	I	J	A					
									3	I	M	P	E	R	I	A	L	I	Z	E	M		
									4	C	A	R	M	E	N								
	5	Z	E	D	I	N	J	E	N	A	S	L	O	V	E	N	I	J	A				
									6	G	L	A	S	B	E	N	A	M	A	T	I	C	A
									7	I	N	D	I	J	A	N	C	I					
									8	R	O	K	O	K	O								
									9	I	N	D	U	S	T	R	I	J	S	K	A		
									10	R	O	M	A	N	T	I	K	A					
11	N	A	C	I	O	N	A	L	I	Z	E	M											
	12	K	L	A	S	I	C	I	Z	E	M												
13	S	O	C	I	A	L	I	Z	E	M													

PRILOGA 12.3: Nekateri utrinki življenjske poti Sergeja Profofjeva

*Sergej Sergejevič Prokofjev se je rodil leta 1891 v Sontsovki (zdaj Krasnoe). Klavir je začel igrati pri štirih letih, prav tako se je zelo zgodaj začel kazati njegov talent za kompozicijo. Pri trinajstih letih je opravil izpit za konservatorij v St. Petersburgu. Kompozicije se je učil pri znanem skladatelju Rimsky-Korsakovem. Že v študentskih letih je javno izražal svojo nezadovoljstvo z določenimi pristopi konservatorija in dobil vzdevek »enfant terrible«.*¹

Leta 1918 je dobil dovolilnico komisarja za kulturo pod vladavino Vladimirja Lenina in odpotoval v ZDA, kjer je želel nadaljevati in razvijati svojo kariero.² Revolucija ga je namreč presenetila, saj ni prinesla pričakovanih rezultatov glede svobode umetniškega izražanja, ampak je le večala nadzor nad ustvarjanjem. Po dveh letih se je preselil v Pariz in ustvaril družino.

Po letu 1925 je začel dobivati povabila Stalinovega režima, da se vrne nazaj v SZ. Ponudili so mu plačilo, stanovanje, možnost nastopanja, skladanja, hkrati pa obljubili, da bo lahko obdržal osebni dokument ter kadar koli potoval v tujino.¹ Leta 1936 se je tako z družino preselil v Moskvo.

Vrnitev v Rusijo pa je v tistem času zahtevala upoštevanje določenih pravil pri umetniškem ustvarjanju oziroma komponiranju. Pod sovjetsko vlado je bil ustvarjen poseben urad, imenovan Zveza skladateljev, ki je omogočal nadzor nad skladatelji in njihovim delom¹.

Uvedena je bila doktrina »socialističnega realizma«, ki je bila razglašena kot edina priznana in za vse obvezna ustvarjalna metoda. Skladatelji so se morali izogibati vsakršnemu modernizmu, umetnost je bila v službi države, opisovati je morala srečno življenje v SZ.

Kljub temu je Prokofjev prvo leto po vrnitvi v Moskvi živel mirno in ustvarjalno življenje; Stalinov režim je držal obljubo. Na to je začel opažati, da vedno več njegovih del ni izvajanih, prav tako je začel prejemati opozorila in cenzure, da se njegova glasba ne tiče sovjetskih ljudi; zadržali so mu osebni dokument, najhuje pa ga je prizadelo nepojasnjeno izginotje dobrega prijatelja². V zadnjih letih je bil Prokofjev potisnjen na rob družbe, saj njegovih del država ni odobrila.

Sergej Prokofjev je umrl 5. marca leta 1953, tj. na isti dan kot Stalin. Smrt Prokofjeva je bila uradno naznanjena tri dni pozneje. Prokofjev je živel blizu Rdečega trga v Moskvi, kjer je potekalo tridnevno množično žalovanje za Stalinom. Tako je bilo težko prenesti posmrtno ostanke na mesto pogreba. Zaradi žalovanja za nacionalnim voditeljem je bil pogreb Prokofjeva zelo skromen. Da bi ga počastili, so sosednje priskrbeli plastične rože in lončnice, saj so bile vse rože rezervirane za Stalina. Prav tako so bili rezervirani vsi glasbeniki, nekateri izmed njih so pozneje izdali, da so na pogrebu Stalina v mislih igrali za Prokofjeva². Vodilna sovjetska glasbena revija je poročala o Prokofjevi smrti v sestavku na strani 116, prvih 115 je bilo namenjenih Stalinu.³

¹ Music Academy (2007). Sergej Prokofiev. Pridobljeno s

<http://www.musicacademyonline.com/composer/biographies.php?bid=82>

² Morrison, S. (2013). Prokofiev: The genius in Stalin's Shadow (Intervju/Coalson, R.).

Pridobljeno s <http://www.rferl.org/content/prokofiev-stalin-deaths/24920002.html>

³ New World Encyclopedia (2008). Sergej Prokofiev. Pridobljeno s

http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Sergei_Prokofiev

Podrobnejše branje:

Morrison, S. (2010). *The people's artist: Prokofiev's Soviet years*. New York: Oxford University Press.

Nice, D. (2003). *Prokofiev: from Russia to the West, 1891–1935*. New Haven: Yale University Press.

Brown, D. (1986). *The new grove Russian masters*. London: W. W. Norton.

PRILOGA 12.4: Okoliščine nastanka in prve izvedbe kvarteta Oliver Messiaen: Kvartet za konec časa

15. januarja 1941 se je v vojaškem taborišču v nemški Šleziji (Silesia) v ledeno hladnem hodniku zbrala množica ujetnikov, da bi slišali nastop.

»Stalag je bil pokopan pod snegom. Bilo nas je 30.000 zapornikov (večinoma Francozi, nekaj Poljakov in Belgijcev). Štirje glasbeniki so igrali na zlomljene instrumente ... tipke na mojem pokončnem klavirju so ostajale spuščene tudi po tem, ko si jih pritisnil ... na tem klavirju sem s svojimi soglasbeniki, oblečenimi na najbolj naveden način ... popolnoma razcapani, z lesenimi cokli, dovolj velikimi, da je kri krožila kljub snegu pod nogami... igral moj kvartet ... pomešani so bili najbolj raznoliki družbeni razredi: kmetje, tovarniški delavci, intelektualci, vojaki, zdravniki in duhovniki.«

Čeprav se je skozi leta porajalo veliko dvomov o dejanskem številu prisotnih zapornikov (na hodniku naj ne bi bilo prostora za več kot nekaj sto ljudi) in dejanskem stanju glasbil (ki po navedbah nekaterih, tudi članov kvarteta, niso bili v tako slabem stanju), velja delo za eno izmed najpomembnejših kreacij 20. stoletja.

(Vir: Music and the holocaust (b. d). *Oliver Messiaen*. Pridobljeno s <http://holocaustmusic.ort.org/places/camps/western-europe/messiaenolivier/>)

PRILOGA 12.5: S. Vurnik: K vprašanju objektivne glasbene kritike

podal življenjepis in raziskal umotvore največjega slovenskega skladatelja 16. stoletja, o katerem poprej nismo vedeli ničesar drugega kot to, da je bil Jakob Gallus rodom Kranjec in da je užival nič manjši sloves kot istodobni odlični nizozemski in italijanski komponisti — Josquin des Près, Orlando di Lasso, G. Palestrina. Sam jubilant trdi, da je kot študent zvedel v šoli te podatke, v njegovem nadaljnjem študiju pa mu ni dala žilica miru, dokler ne izsledí vse detaljne podatke o njegovem življenju in umotvore njegovega glasbenega ustvarjanja. Leta 1889, se je napotil na Češko in Moravsko po krajih, kjer je deloval naš rojak, da izsledí arhive. Zaman je brskal po raznih knjižnicah in samostanih, edini pozitiven uspeh tega študijskega potovanja je bil, da je našel v staromeški posvetovalnici (Praga!) Gallusov zapuščinški inventar, pisan v češkem jeziku in hranjen v knjigi inventarov. Začetkom leta 1891, je napravil prošnjo za podporo na kranjski deželni odbor, mestni magistrat in Kranjsko hranilnico. Ti zavodi in korporacije so mu vročili zadostno vsoto in tako je napravil pot v Nemčijo skozi Tirolsko, Bavarsko, Saško, Prusko do Stetina in odtod preko Pomerna skozi Slezijo nazaj. Uspeh njegovih raz-

Dr. Stanko Vurnik (Ljubljana):

K vprašanju objektivne glasbene kritike

V zadnji številki lanskega letnika te revije sem podpisani izprožil nekaj misli k problemu subjektivne kritike, kakršna je vladala zlasti v dobi impresionizma.

Rekli smo, da jemlje subjektivno in individualistično usmerjen kritik za merilo pri presoji skladb samo svoj osebni okus. Ker vsaka oseba po svoji vzgoji, izobrazbi, značaju, temperamentu stvari večalimanje n o s t r a n s k i presoja, ker je osebni okus vedno odvisen od trenutnega razpoloženja in se večno menja in sodba iz vidika osebnega okusa niti pri dveh kritikih ni čisto enaka. je jasno, da sodba, ki samo iz osebnega okusa izhaja, ni obvezna za splošnost, nego le za par «sorodnih duš», nima trajne vrednosti in ni vsestranska in torej nepopolna in kot kvalitetna sodba ne pride v poštev, ker njeno «merilo» ni fiksno. Najslabša plat subjektivne kritike je pa ta, da često «vidi» v

skladbah stvari, ki jih v njih ni, ki jih je namreč subjekt hotel ali nehote «vmislil» vanje in s tem nemara storil avtorju veliko krivico. Opravičilo «pardon, me ni se je tako zdelo,» je jalovo in smešno. Sploh nam taka kritika, ki pove le to, kaj je Aju všeč, kaj se mu zdi «silno», «mogočno» itd. — ne opisuje toliko skladbe kakor kritikov okus in njegovo duševnost. Reči je tudi treba, da za ta «osebni» način sodbe, tako zelo podoben ženskemu zdenju, ni treba nikake izobrazbe in je znak popolnih kritičnih lajkov, čeprav se ga poslužujejo tudi razni skladatelji in profesorji kompozicije.

Mislím, da je nekako v duhu našega «stvarnega» časa, da zahtevamo danes od kritike nekega objektivnega sistema, ki ne bi imel gornjih pomanjkljivosti. Tak sistem bi moral kar se da izključiti slabe strani osebnostnega merjenja in stremiti k nekim vsestransko obveznim «objektivnim» rezultatom, ki naj bi se dosegli s fiksnimi merili neke «znanstvene» analize in sinteze.

Oglejmo se torej po možnostih take objektivne kritike.

Predvsem je gotovo, da je mogoče «meriti» le vse tiste kakovosti skladbe, ki so zaenkrat objektivno določljive. Česar ne moreš zgrabiti, tega gotovo tudi «zmeriti» ne boš mogel. Vse to gre na rovaš današnjega, še vse premalo zadostnega znanstvenega aparata.

Vsaka skladba ima enkrat «formo», to je vse tisto na skladbi, kar ves svet lahko od nje sliši in kaj je slišal, lahko nezmotno dokaže: to je ton fis, to kvartsektakord, tole je kanon, tole sonatni stavek itd. Čista forma je objektivno dokazljiva in torej podvržena objektivnemu orodju kritičnega sodnika. Žalibog pa nismo še načeli «umetnostne» strani skladbe, če smo zgrabili in secirali samo tole zunanjo obleko skladbe, nego je treba zgrabiti tudi ono, kar v tej obleki tiči, to je psihološko doživetje, ki ga skladba posreduje. Žalibog, nikoli ne boš točno povedal, kaj je vsebina sonate v eis molu, zakaj objektivnega ključa ni in vsak človek bo po svojih življenjskih izkušnjah stvar drugače vzela. Imamo pa poleg formalne in psihološke še tretjo, najvažnejšo vsebino glasbene umetnine, estetsko vsebino in ta rezultira iz dejstva, s kako veliko umetnostno silo je skladatelj svoje umetniško doživetje v formi realiziral. Postavim čutiš včasih, kako je zrel umetnik zrelo izčrpal iz sebe baš to, kar in kakor je hotel, pa vidiš na drugi strani šušmarja, čigar volja je tisočkrat večja od moči. Tudi ta vsebina ni objektivno merljiva in preostaja le še stilna vsebina, ki nam pove, kakšnemu svetovnemu, estetskemu nazoru, plemenu, osebnosti pripada posebna vsebina te ali druge skladbe. Tala vsebina je objektivno merljiva, toda samo z izredno subtilnim znanstvenim aparatom, ki zahteva znanja in metode, orientacije in filozofske spretnosti.

Kako torej naj bo absolutno objektivna kritika skladbe mogoča, če pa celokupna psihološka in celo estetska vsebina nista objektivno merljivi?

Absolutno objektivni sodbi, ki bi veljala kakor z metrom ali tehtnico zmerjena kvaliteta materije, se moramo tedaj odreči. Odreči se ji moramo posebno kritik, ki sodi sodobno umetnino. Lažje je zgodovinarjem, ki sodijo iz varne «zgodovinske distance» in n. pr. Beethovovo kvaliteto vsaj po vplivih na sodobnike in potomce malone stehajo in z metrom

in uro izmerijo. Kako pa hočeš danes povedati, kako bo čez petdeset, sto let zgodovina «objektivno» gledala n. pr. na g. Dariusza Milhauda?

In vendar, subjektivne kritike ne maramo, toda ali je katera pot iz zagate?

Edina pot iz zagate je, da operiramo s tistim, kar je objektivni kritiki dostopnega (formalna in stilna vsebina) in vzamemo od psihološke in estetske vsebine zgolj tisto v poštev, kar je vsaj v nekem splošnem okviru vseeno dostopnega vsem in celo določljivega. Postavim če ne vem, zakaj natančno gre eis mol sonati, bom rekel, da gre za refleksivno občutje, drugod morda za naturalistično slikanje, tretjič za poudarek čustva ali misli, ideje itd. kar je končno precej objektivna, dasi splošna sodba. Istotako moremo v glavnem objektivno dognati razmerje estetske vsebine, dasi samo v zelo splošnem okviru plusa ali minusa.

Če porabimo tole, kar se dá, imamo že neko podlago za kritiko. Nikakor pa ta ni še mogoča samo na tej podlagi, marveč je treba še najvažnejšega. In to se tiče umetnostne kakovosti skladb.

(Dalje prihodnjic.)

Ivan Hladnik (Ljubljana):

O finančnem položaju naših pevskih društev*

Kot predsednik pevskega društva «Slavec» in kot blagajnik Ljubljanske župe imam v društveno življenje toliko vpogleda, da sem trdno prepričan, da bo pri obstoječih razmerah končna bilanca vsakega posameznega pevskega društva absolutno pasivna, če se odločim, za to poklicani faktorji ne bodo prebudili in ne bodo tudi oni prišli do prepričanja, da tako ne more iti naprej in da bodo le oni grobokopi malodane vseh slovenskih pevskih društev.

Pripomniti moram, da so vsa slovenska pevska društva letošnje poslovno leto začela s praznimi blagajnami — kar se more imenovati še ugodno. Večina njih ima začetni saldo na desni strani — torej dolg.

Vzemimo za primer srednje ljubljansko pevsko društvo s približno 60 člani, ki mora plačati najemnino, pevovodjo, luč, kurjavo, razen tekočih stroškov, vpoštevajoč dejstvo, da se članstvo večine naših zborov rekrutira iz stanov delavca, obrtnika ali kvečjemu malega uradnika.

Letni, naprej določljivi najminimalnejši stroški so sledeči:

	Din	Din
Najemnina mesečno	350—	4.200—
Honorar pevovodji	550—	4.200—
Luč	50—	360—
Kurjava za 5 mesecev		1.000—
Popravilo in vzdrževanje klavirja . . .		500—
Notni material in naročnina na «Zbore» in «Pevca»		500—
Letna članarina J. P. S.		150—
Članski prispevek J. P. S. in župni po . . .		
1 Din od pevca		720—
Glasilo J. P. S. in druga obligatna izdanja . . .		200—
Skupaj		11.850—

* Radi smo priobčili to poročilo predsednika «Slavec» Ivana Hladnika, ki brez ovinkov opisuje težak finančni položaj naših pevskih udruženj in le želimo, da bi na pristojnih mestih dosegel potrebno uvaževanje. Op. ur.

(Vir: Vurnik, S. (1930). K vprašanju objektivne glasbene kritike. *Zbori*, 6(2), 20–21. Ljubljana: Pevsko društvo Ljubljanski zvon. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-02MWDXOL/?query=%27org%3d234%27&fyear=1930&pageSize=25&frelation=Zbori>)

PRILOGA 13: DODATNE UČNE VSEBINE ZGODOVINE

PRILOGA 13.1: Besedilo skladbe Over there (Music used as Propaganda in World War 1)

Johnny, get your gun, get your gun, get your gun.
Take it on the run, on the run, on the run.
Hear them calling you and me,
Every Son of Liberty.
Hurry right away, no delay, go today.
Make your Daddy glad to have had such a lad.
Tell your sweetheart not to pine,
To be proud her boy's in line.
Johnny, get your gun, get your gun, get your gun.

Johnny, show the "Hun" you're a son-of-a-gun.
Hoist the flag and let her fly
Yankee Doodle do or die.
Pack your little kit, show your grit, do your bit.
Yankee to the ranks from the towns and the tanks.
Make your Mother proud of you
And the old red-white-and-blue

Over there, over there,
Send the word, send the word over there
That the Yanks are coming, the Yanks are coming
The drums rum-tumming everywhere.
So prepare, say a prayer,
Send the word, send the word to beware -
We'll be over, we're coming over,
And we won't come back till it's over, over there.

(Vir: http://en.wikipedia.org/wiki/Over_There)

PRILOGA 13.2: Povzetek vsebine opere Lady Macbeth (D. Šoštakovič)

Lady Macbeth govori o ruski ženski Katarini, ki je žena trgovca Izmajlova. Ta se zaplete s služabnikom Sergejem, kar odkrije Katarinin tast. To je razlog, da ga Katarina zastrupi. Prav tako ju zaloti njen mož, ki ga skupaj s Sergejem ubijeta ter naznanita poroko. Ko policija vdre na svatbo, Katarina umor prizna in tako oba odpeljejo v taborišče v Sibiriji. Tukaj se Sergej zagleda v sojetnico; ko Katarina to ugotovi, jo napade, pri čemer obe padeta v reko in se utopita (Samec, 1974, str. 224–226).

(Vir: Samec, S. (1974). Operne zgodbe: vodnik po domačem in tujem opernem svetu. Ljubljana: Mladinska knjiga)

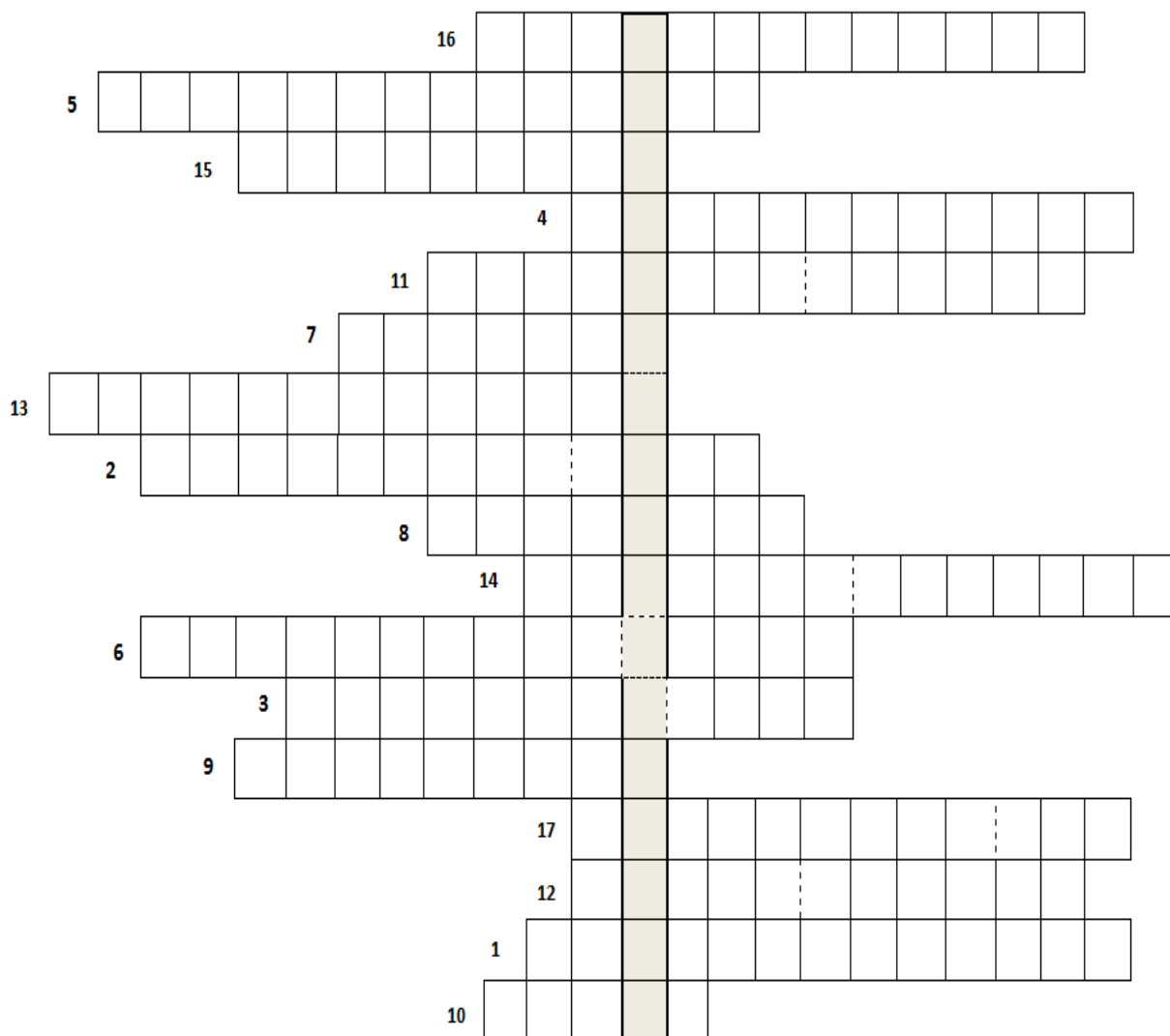
PRILOGA 13.3: Spisa Dmitrija Šoštakoviča

»Dne 28. januarja 1936 sem na železniški postaji v Arhangelsku kupil Pravdo. Odprl sem jo, listal po njej in našel članek Zmeda, ne pa glasba. Tega dne ne bom nikoli pozabil; verjetno je bil to najznamenitejši dan v mojem življenju. Ta članek na tretji strani Pravde je spremenil vse moje življenje. Natisnjen je bil brez podpisa, kot uvodnik; izražal je mnenje partije. V resnici pa je izražal Stalinovo mnenje in to je bilo veliko pomembnejše ... No, torej, opero so vzeli s sporeda. Organizirali so zborovanja, da bi 'zmedo' vbili v glavo vsakomur. Vsi so se odvrnili od mene. V članku je bil stavek, ki je sporočal, da bi se vse skupaj 'lahko zelo slabo končalo'. Vsi so čakali, kdaj pride takšen konec« (Volkov, str. 135).

»O Stalinu, Ždanovu in Hruščoviču mi ni treba govoriti. Vsakdo ve, kako nezadovoljni so bili z mojo glasbo ... Bili so možje z brezmejno oblastjo ... In tovariši voditelji so to oblast uporabljali, ne da bi si kaj pomišljali, posebno, če se jim je zazdelo, da je prizadet njihov pretanjeni okus. Umetnik, čigar portret ni bil podoben voditelju, je izginil za vse večne čase. Prav tako tudi pisatelj, ki je uporabljal 'nespodobne besede'. Ponoči je kdo ve kdo prišel ponje. To je vse. In to niso bili osamljeni primeri, izjeme. To morate razumeti. Ni bilo pomembno, kako se je na tvoje delo odzvalo občinstvo in ali je bilo všeč kritikom. O življenju in smrti je odločalo samo eno: kako je tvoje delo všeč voditelju. Poudarjam: o življenju in smrti, zakaj tule govorim o življenju in smrti dobesedno, ne v prenesenem pomenu besede. To morate razumeti. Zdaj vidite, zakaj je nemogoče odgovoriti na vprašanje, ali sem bil vznemirjen. Seveda sem bil« (Volkov, str. 118).

(Vir: Volkov, S. (2002). *Spomini Dmitrija Šoštakoviča*. Ljubljana: Nova revija)
Opero Šoštakovič pozneje priredi in jo poimenuje Katarina Izmailova.

PRILOGA 13.4: Križanka – Izguba miru v Evropi



Vprašanja:

1. Glasbeni slog, ki je zavladal ob koncu 19. st. v Franciji in je bil eden izmed osrednjih načinov umetniškega izraza do prve svetovne vojne. Začetnik in največji predstavnik glasbene smeri je bil C. Debussy.
2. Zveza, v katero so se povezale Nemčija, Avstro-Ogrska, Bolgarija in Otomansko cesarstvo.
3. Zveza, v katero so se povezale Velika Britanija, Francija, Rusija, Srbija, Belgija, Japonska, Italija, Romunija, ZDA in Kanada.
4. Izraz, ki ga uporabljamo, kadar govorimo o družbi, v kateri sobivajo različne kulture.
5. Eden izmed osrednjih slogov 20. st. V glasbenih delih najdemo obtoževanje sodobne civilizacije, vojne in človekove usode na splošno. Predstavnik glasbene smeri sta mdr. A. Schönberg in A. Berg.
6. Vojaški spopad, ki se bije z utrjenih položajev na bojnih črtah – frontah.
7. Javno pregledovanje del, namenjenih javnosti.
8. Kdor pobegne od vojakov; vojaški begunec.
9. Priimek skladatelja, ki je ustvaril dela Oktobrska kantata, Peter in Volk.
10. Priimek politika, ki je dobil naziv »oče revolucije«.
11. Društvo, ki je bilo ustanovljeno leta 1872 z namenom bogatiti slovensko glasbeno literaturo (izdajanje notnih izdaj bolj ali manj zahtevnih skladb slovenskih skladateljev vseh zvrsti). V okviru društva so delovali: arhiv, odsek za izdajo muzikalij, Orkestralno društvo, glasbena šola in zbor.
12. Del bojišča, ki je v prvi svetovni vojni potekalo med italijansko in avstro-ogrsko vojsko – od meje s Švico do Tržaškega zaliva. Bojišče je bilo prizorišče največjega spopada na gorskem območju v celotni zgodovini in največji spopad na Slovenskem na splošno.
13. Glasbeni slog, ki se je pojavil kot odziv na impresionizem in ekspresionizem v času med obema vojnoma.

PRILOGA 13.5: Besedilo skladbe Lan (A. Lajovic, besedilo D. Domjanič)

Dalko polje, beli dan,
v polju se zaplaval lan,
rosa drobna se sveti,
duša draga, gde si ti?
Rosu bude sunce vzelo,
bu li moje suze štelo?
Rekel si: »Kad cvel bu lan,
buš vre moja v onaj dan?«
Vidiš, sad se vse plavi,
zakaj jošče kesniš ti?
Z žalosti blede mi lice,
naj pozabit naj bogice!
Kaj po boju gde ležiš,
za na vek pod poljem spiš?
Poveč mi: »Kad lan bu cvel,
buš od mene sen jat štel?«
Tak ja dragam cvetje lana,
tak boli me v srcu rana.

(Vir: Besedilo pesmi na koncertu pevskega društva »Ljubljanski zvon« (1924). Pridobljeno z www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-0X80KNDA/...244b.../PDF)

PRILOGA 13.6: Primeri nekaterih mogočih virov pri preučevanju okoliščin napada Japonske na Pearl Harbor kot vzrok za vstop ZDA v 2. sv. vojno

- Theobald, A. R. (1954). *The final secret of Pearl Harbor, The Washington contribution to the Japanese attack*. New York: The Devin-Adair Company. [Spremna beseda – admiral Halsey; predogled nekaterih strani 5, 9–10, 11, 23–24, 25. Pridobljeno s <http://www.richardsorge.com/literature/books/finalsecretofpearlharbor.pdf>]
- Iguchi, T. (2010). *Demystifying Pearl Harbor: a new perspective from Japan*. Tokio: International House of Japan.
- Favreau, M. (2011). *A people's history of World War II: the world's most destructive conflict, as told by the people who lived through it*. New York: New York Press.
- Barnes, H. E. (1980). *Pearl Harbor after a Quarter Century*. Pridobljeno s http://mises.org/sites/default/files/Left%20and%20Right_4_1_3_1.pdf

PRILOGA 13.7: Besedilo skladbe A. Schönberg: A Survivor from Warsaw

I cannot remember everything. I must have been unconscious most of the time.

I remember only the grandiose moment when they all started to sing, as if prearranged, the old prayer they had neglected for so many years - the forgotten creed!

But I have no recollection how I got underground to live in the sewers of Warsaw for so long a time.

The day began as usual: Reveille when it still was dark. "Get out!" Whether you slept or whether worries kept you awake the whole night. You had been separated from your children, from your wife, from your parents. You don't know what happened to them... How could you sleep?

The trumpets again - "Get out! The sergeant will be furious!" They came out; some very slowly, the old ones, the sick ones; some with nervous agility. They fear the sergeant. They hurry as much as they can. In vain! Much too much noise, much too much commotion! And not fast enough! The Feldwebel shouts: "Achtung! Stilljestanden! Na wird's mal! Oder soll ich mit dem Jewehrkolben nachhelfen? Na jut; wenn ihrs durchaus haben wollt!"

The sergeant and his subordinates hit (everyone): young or old, (strong or sick), quiet, guilty or innocent ...

It was painful to hear them groaning and moaning.

I heard it though I had been hit very hard, so hard that I could not help falling down. We all on the (ground) who could not stand up were (then) beaten over the head...

I must have been unconscious. The next thing I heard was a soldier saying: "They are all dead!" Whereupon the sergeant ordered to do away with us.

There I lay aside half conscious. I had become very still - fear and pain. Then I heard the sergeant shouting: „Abzählen!“

They start slowly and irregularly: one, two, three, four - "Achtung!" The sergeant shouted again, "Rascher! Nochmals von vorn anfangen! In einer Minute will ich wissen, wieviele ich zur Gaskammer abliefern! Abzählen!“

They began again, first slowly: one, two, three, four, became faster and faster, so fast that it finally sounded like a stampede of wild horses, and (all) of a sudden, in the middle of it, they began singing the Shema Yisroel.

(A. Schönberg)

(Vir: Pridobljeno s http://www.aeiou.at/aeiou/musikkolleg/schoenberg/sb-ueb03.htm;internal&action=_setlanguage.action?LANGUAGE=en)

PRILOGA 13.8: Odlomek iz knjige Franc Križnar: Slovenska glasba v narodnoosvobodilnem boju

»Ljubljano, ki je bila gospodarsko, politično in kulturno središče vseh slovenskih pokrajin, so takoj zavzeli Italijani. Italijane pa so po 8. septembru 1942 zamenjali Nemci, ki so odšli šele z osvoboditvijo Ljubljane 9. maja 1945. Vojna leta, kakor jih je preživljala naša ožja domovina Slovenija pod trojno zasedbo (ne moremo obiti tudi Madžarov, ki so zasedli severovzhodni del Slovenije) ne glede na državne in nacionalne meje, ki so veljale do leta 1941, so torej krojila usodo slovenskim kulturnim delavcem, torej tudi glasbenikom.

Leto 1941 ne pomeni začetka kakršnega koli novega glasbenega obdobja na Slovenskem, saj so v tem času intenzivno delovali nekateri že uveljavljeni slovenski skladatelji: Blaž Arnič, Radovan Gobec, Marjan Kozina, Karol Pahor, Pavel Šivic ... Prav tako so bile na zavidljivi razvojni stopnji reprodukcijske glasbene možnosti (Operi z baletom v Mariboru in Ljubljani, glasbeno šolstvo z razvejanimi šolami Glasbene matice do ljubljanske Glasbene akademije, Ljubljanska filharmonija in Radijski simfonični orkester s takratnim dirigentom Dragom Mariem Šijancem ...). V slovenski glasbi, zamejeni z letnicama 1941 in 1945, torej nikakor ne moremo zaznamovati kakšne posebne glasbenooblikovne oz. slogovne prelomnice in mejnikov. Kljub temu pa je obdobje enotno v tem, da združuje glasbene ustvarjalce, poustvarjalce in literate kot udeležence oziroma priče časa osvobodilne vojne in osvobodilnega gibanja.

V slovenskem narodnoosvobodilnem boju so nastala nova literarna besedila in z novimi epsko in lirsko zasnovanimi melodijami, za kar je bilo v več kot štirih letih vojnega trpljenja, novega načina življenja, duševnosti borcev in avtorjev več kot dovolj motivov: trpljenje slovenskega naroda, nasilje tujih zavojevalcev, junaštva partizanskih borcev, prihajajoča svoboda in družbeni red ... Neugoden gospodarski položaj in s tem povezana neprestana skrb za življenjski obstoj, izrabljanje glasbe kot kulturne vrednote v vojnopropagandne namene, omejeno glasbeno delovanje, smrt prenekaterega glasbenika na bojišču, v ječi ali koncentracijskem taborišču, znižanje etičnih in estetskih nazorov tako posameznikov kakor celotnih narodov, psihično nerazpoloženje in depresije trpečega ljudstva in posameznikov, vse to je vplivalo na upad tako kvalitete kot kvantitete glasbenega ustvarjanja. Tako se je kulturna dejavnost najbolj razmahnila na osvobojenem ozemlju in partizanskih četah.

Pri tem vojni čas torej ni ponujal optimalne umetnostne klime; v svoji zgodovinski osnovi je pomenil le čas revolucionarnega boja za nacionalno osvoboditev in državno združitev ter rešitev socialnega vprašanja Slovencev, pri čemer je ta čas pomenil vrh desetletnih prizadevanj za te cilje.«

(Vir: Križnar, F. (1992). *Slovenska glasba v narodnoosvobodilnem boju*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Ljubljana.)

PRILOGA 13.9: Besedilo pesmi Mi, legionarji, mi, domobranci

Mi legionarji, mi domobranci
mi se borimo za svojo zemljo
je pila kri pradedov
je pila znoj očetov
škropimo jo še mi s srčno krvjo

Mi legionarji, mi domobranci
Mi se borimo za svojo zemljo
Stoletjih je obstala
A zdaj naj bi propala
Se uničila za revolucijo

Mi legionarji, mi domobranci
Mi se borimo za svojo zemljo
Smo upe vanjo dali
Se v domobrance zbrali
In zdaj jo s puško v roki branimo

Mi legionarji, mi domobranci
Mi se borimo za svojo zemljo
Strnimo se v enoto
V kamnito gmoto
Sovrag ob njej razbil si bo glavo

PRILOGA 13.10: Besedilo Pink Floyd (R. Waters) Goodbye Blue Sky

»Look mummy, there's an aeroplane up in the sky«
Did you see the frightened ones?
Did you hear the falling bombs?
Did you ever wonder why we had to run for shelter when the
promise of a brave new world unfurled beneath a clear blue
sky?

Did you see the frightened ones?
Did you hear the falling bombs?
The flames are all gone, but the pain lingers on.

Goodbye, blue sky
Goodbye, blue sky.
Goodbye.
Goodbye.
Goodbye.

(Vir: Pink Floyd Lyrics (2014). *Goodbye Blue Sky*. Pridobljeno s <http://www.pink-floyd-lyrics.com/html/goodbye-blue-sky-wall-lyrics.html>)

PRILOGA 13.11: Besedilo Pink Floyd (R. Waters) The Gunner's Dream

Floating down through the clouds
Memories come rushing up to meet me now.
In the space between the heavens
and in the corner of some foreign field
I had a dream.
I had a dream.
Good-bye Max.
Good-bye Ma.
After the service when you're walking slowly to the car
And the silver in her hair shines in the cold November air
You hear the tolling bell

And touch the silk in your lapel
And as the tear drops rise to meet the comfort of the band
You take her frail hand
And hold on to the dream.
A place to stay
»Oi! A real one ...«
Enough to eat
Somewhere old heroes shuffle safely down the street
Where you can speak out loud
About your doubts and fears
And what's more no-one ever disappears
You never hear their standard issue kicking in your door.
You can relax on both sides of the tracks
And maniacs don't blow holes in bandsmen by remote control
And everyone has recourse to the law
And no-one kills the children anymore.
And no one kills the children anymore.

Night after night
Going round and round my brain
His dream is driving me insane.
In the corner of some foreign field
The gunner sleeps tonight.
What's done is done.
We cannot just write off his final scene.
Take heed of his dream.
Take heed.

(Vir: pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=Cy0ABjAP0TI>)

PRILOGA 13.12: Besedilo pesmi Jimi Hendrix: Machine Gun

Machine gun,
tearin' my body all apart.
Machine gun,yeah,
tearin' my body all apart.
Evil man make me kill you.
Evil man make you kill me.
Evil man make me kill you,
even though were only families apart.
Well,I pick up my axe and fight like a farmer,
You know what I mean?
Weh,hey,and your bullets keep knockin' me down.
Hey,I pick up my axe an' fight like a farmer,now,
yeah,but you still blast me down to the ground.
The same way you shoot me baby,
you'll be goin' just the same,three times the pain.
And with your own self to blame,machine gun!

I ain't afraid of your bullets no more,baby.
I ain't afraid no more.
After awhile,your,your cheap talk won't even cause me pain,
so let your bullets fly like rain.
'Cause I know all the time your wrong,baby,
and you'll be goin' just the same.
Machine gun,tearin' my family apart.
Hey yeah,alright,tearin' my family apart.

(Besedilo je bilo na vsakem nastopu nekoliko drugačno; AXE = kitara)
(Vir: pridobljeno s <http://www.metrolyrics.com/machine-gun-lyrics-jimi-hendrix.html>)

11.3 DRUGE PRILOGE

PRILOGA 14: OPERATIVNI CILJI PRI PREDMETU ZGODOVINA

PRVA SVETOVNA VOJNA
<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none">• pozna bistvene vzroke in povod za prvo svetovno vojno,• na zgodovinskem zemljevidu zna razbrati velika bojišča in poimenovati nasprotna tabora,• ob slikovnem gradivu in virih spozna ter opiše vpliv vojne na življenje ljudi (žensk, otrok, vojakov),• opiše spremembe v Rusiji, ki so nastale za revolucionarnim prevratom, in pojasni, kako so se kazali odmevi oktobrske revolucije v Evropi,• opiše pomen vstopa ZDA v vojno na strani antante.

SLOVENCİ V PRVI SVETOVNI VOJNI
<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none">• oceni položaj Slovencev ob začetku prve svetovne vojne,• ob viru pojasni usodne posledice londonskega sporazuma in italijanskega vstopa v prvo svetovno vojno,• ob zemljevidu spozna potek in pomen soške fronte za Slovence,• iz odlomkov virov razbere glavne vsebinske razlike med Majniško in Krfsko deklaracijo,• vrednoti težnje deklaracijskega gibanja in pojasni nastanek Države SHS,• razlikuje pojma Država Slovencev, Hrvatov, in Srbov ter Kraljevina Srbov, Hrvatov in Slovencev.

SVET MED SVETOVNIMA VOJNAMA
<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none">• opiše socialne in demografske posledice prve svetovne vojne,• pozna mirovne pogoje premagani Nemčiji in sklepa o virih novih konfliktov,• primerja zemljevid Evrope pred vojno in po njej ter izpiše novonastale države,• spozna vlogo Društva narodov,• iz slikovnega gradiva razbere največje dosežke znanosti, kulture in tehnologije, ki so odločilno vplivali na gospodarski razvoj in vsakdanje življenje,• opiše razmere, ki so omogočile nastanek in uveljavitev totalitarnih režimov v Evropi,• ob slikovnem gradivu in virih opisuje velike življenjske stiske ljudi v totalitarnih sistemih ter obračunavanje z nasprotniki,• opiše razmere, ki so sprožile svetovno gospodarsko krizo, prav tako posledice,• ve, da je Ljudska fronta oblika povezovanja protifašističnih skupin; pozna vzroke in posledice oboroženega spopada med Španci ter vlogo Slovencev v španski državljanski vojni.

SLOVENCİ MED SVETOVNIMA VOJNAMA
<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none">• pojasni, zakaj in kdaj se je Država SHS združila s Srbijo v Kraljevino SHS,• spoznava prizadevanja za naše meje, ob odlomkih besedil ugotavlja vlogo generala Rudolfa Maistra,• ob zemljevidu pokaže potek zahodne meje po Rapallski pogodbi,• pozna posledice mirovnih pogodb za slovensko etnično ozemlje,• našteje gospodarske, kulturne, verske in etnične raznolikosti Kraljevine SHS,• primerja obdobje parlamentarnega vladanja z obdobjem diktature in razloži razlike,• ob slikovnem gradivu in besedilih opiše razmere v kmetijstvu ter industriji na Slovenskem (življenjske stiske malega človeka, še posebej v času velikih kriz),• pozna stališča vodilnih slovenskih političnih strank do državne ureditve, socialnih problemov in narodnega vprašanja,• ovrednoti pomen slovenskih kulturnih in znanstvenih ustanov• opiše položaj slovenske narodne manjšine v Italiji, Avstriji in na Madžarskem ter razume različna prizadevanja za ohranitev narodne samobitnosti.

DRUGA SVETOVNA VOJNA

Učenec:

- ob zgodovinskem zemljevidu opiše fašistično in nacistično agresijo pred izbruhom druge svetovne vojne (priključitve tujih ozemelj, ničenje samostojnih držav),
- navede najbolj znane pogodbe o sodelovanju med fašističnimi in nacističnimi državami; njihove glavne cilje,
- oceni vzroke in posledice t. i. politike popuščanja zahodnih demokratičnih držav, fašističnim in nacističnim agresijam ter posledice pakta Hitler – Stalin,
- preuči zgodovinski zemljevid in opiše rezultate vojne v obdobju 1939–1941,
- spozna pomen Atlantske listine pri povezovanju držav protifašistične koalicije,
- ob zemljevidu navede glavna vojaška bojišča in ve, kdaj in kje je prišlo do preobrata v vojni,
- ob ilustrativnem gradivu opiše značilnosti in posledice totalne vojne,
- ovrednoti pomen sklepov zavezniških konferenc v Teheranu, na Jalti in v Potsdamu za povojno ureditev sveta,
- seznanj se z vzroki in s cilji odporiških gibanj v Evropi.

SLOVENC V ČASU DRUGE SVETOVNE VOJNE

Učenec:

- ob zgodovinskem zemljevidu ugotovi, kako je bila Slovenija razdeljena med okupatorje,
- ob slikovnem gradivu in virih opiše življenje pod različnimi okupatorji ter spozna oblike hudih pritiskov,
- spozna organiziranost in vlogo OF ter odnose med ustanovnimi skupinami,
- spozna dejstva, ki so sprožila naraščanje napetosti in spopad med Slovenci,
- se seznanj z vlogo KP in njenimi revolucionarnimi načrti
- ob zgodovinskem zemljevidu pokaže nastajanje osvobojenih ozemelj v posameznih letih vojne,
- opiše odnos zaveznikov do osvobodilnega gibanja (partizanskega gibanja) in nove oblasti v Jugoslaviji,
- na temelju sklepov kočevskega zbora in črnomeljskega zasedanja SNOS spozna nastajanje slovenske državnosti,
- opiše delovanje meščanskega tabora ob koncu vojne,
- oceni pomen zadnjih bojev za našo severno in zahodno mejo.

SVET PO DRUGI SVETOVNI VOJNI

Učenec:

- ob statističnih podatkih in drugih virih informacij spozna posledice druge svetovne vojne ter odnos zmagovalcev do poražencev; pozna vlogo OZN,
- spozna bistvene vzroke za spor med prejšnjimi zavezniki v vojni in za delitev Evrope na »Vzhodno« in »Zahodno«,
- navede večja krizna žarišča v Evropi in svetu ter na konkretnem primeru spozna posledice blokavske delitve,
- opiše življenje v petdesetih letih,
- navede glavne vzroke in cilje gospodarskega ter političnega povezovanja na »Zahodu« in »Vzhodu«,
- pojasni pojma dekolonizacija in neokolonializem,
- zna pojasniti cilje in pomen povezovanja t. i. tretjega sveta,
- opiše skokovit razvoj znanosti in tehnike ter njun vpliv na življenje po drugi svetovni vojni,
- opiše razmere in navede dejavnike, ki so pripeljali do popuščanja napetosti med velesilama,
- na primeru Nemčije in Japonske pojasni pojem »gospodarski čudež«,
- spozna vzroke za naraščanje zadolženosti in revščine ter našteje najbolj zadolžene države,
- v dnevnem časopisju poišče primere pozitivnih in negativnih vidikov hitrega razvoja tehnike za družbo, posameznika in za okolje,
- seznanj se s posledicami zloma socializma v Vzhodni Evropi.

SLOVENC PO DRUGI SVETOVNI VOJNI

Učenec:

- se seznanj z nastankom nove oblasti, odpravo večstrankarstva In s povojnim nasiljem (zunajsojni poboji, sodni procesi),
- navede bistvene značilnosti obnove, cilje in rezultate agrarne reforme in nacionalizacije v Jugoslaviji,
- spozna življenje v prvih povojnih letih (pomanjkanje, preskrba in prehrana),
- opiše problem urejanja mejnih vprašanj, primerja problematiko naših meja po prvi in drugi, svetovni vojni ter zapiše ugotovitve (meja z Italijo in Avstrijo),
- seznanj se z vzroki in s posledicami spora s SZ ter z uvedbo samoupravljanja,
- spozna življenje v 50. in 60. letih na Slovenskem (življenjski standard, napredek)
- navede vzroke za poglobljanje nasprotij med republikami in federacijo ter za razpad Jugoslavije,
- pozna glavne vzroke za razpad Jugoslavije,
- se seznanj s problemi prehoda iz enostrankarskega v večstrankarski sistem,
- opiše osamosvojitve Slovenije in prizadevanja za mednarodno priznanje.

