

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Aleksandra Smolić Batelić

**INTEGRIRANE GLAZBENE
AKTIVNOSTI U RANOM I
PREDŠKOLSKOM ODGOJU I
OBRAZOVANJU**

DOKTORSKI RAD

Rijeka, 2025.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Aleksandra Smolić Batelić

**INTEGRIRANE GLAZBENE
AKTIVNOSTI U RANOM I
PREDŠKOLSKOM ODGOJU I
OBRAZOVANJU**

DOKTORSKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Renata Čepić
Komentor: prof. dr. sc. Sabina Vidulin

Rijeka, 2025.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF EDUCATION

Aleksandra Smolić Batelić

**INTEGRATED MUSIC ACTIVITIES IN
EARLY CHILDHOOD AND PRESCHOOL
EDUCATION**

DOCTORAL THESIS

Rijeka, 2025.

Mentorica doktorskog rada: prof. dr. sc. Renata Čepić

Komentorica doktorskog rada: prof. dr. sc. Sabina Vidulin

Doktorski rad obranjen je dana_____u/na_____

_____, pred povjerenstvom u sastavu:

1._____

2._____

3._____

ZAHVALA

Ovaj je rad na doktoratu uistinu nalikovao notnoj partituri – započeo je praznim stranicama ispunjenima lajtmotivima znatiželje i iskonske vjere u silne dobrobiti glazbe za djecu, a postupno se razvijao u složene harmonije istraživanja protkane brojnim disonancama silnih izazova i konsonancama novih spoznaja. Bez podrške, inspiracije i strpljenja svih koji su me na tom putu pratili, ova osobna simfonija nikada ne bi zazvučala. Hvala vam svima odsrca!

Posebnu zahvalnost dugujem svojoj mentorici, prof. dr. sc. Renati Čepić te komentorici, prof. dr. sc. Sabini Vidulin, koje su predano i iscrpno radile sa mnom kako bi ovaj rad pronašao svoj ritam i skladnu harmoniju. S iznimnom su vještinom orkestrirale moje složeno akademsko putovanje. Drage moje profesorice, ova je zahvala Vama izražena u frekvencijama koje nadilaze riječi i odzvanjaju u uzvišenijim registrima životne zahvalnosti. Hvala vam za vašu vjeru u mene, vašu snagu, mudrost i podršku!

Mojim dragim kolegicama i kolegama u znanosti... Antoniji, Akvilini i Luciji – koje ste me bodrile u trenutcima mojih sumnji i dijelile sa mnom radost svakoga novog postignuća. Bile ste neprocjenjiv dar snage i izvor podrške u svakoj novoj modulaciji ovog trnovitog akademskog puta. Sanji i Darku, mojim glazbenjacima, na vjeri u mene i uvijek novim ritmovima ohrabrenja. Melaniji i Filipu, na vašim povisilicama motivacije bez kojih ovaj put doktoriranja ne bi odjekivao istom snagom i ustrajnošću. Maji – na velikom intervalu pouzdanosti i nepresušnom kritičkom kompasu, mojoj štimerici, koja me je godinama mnogo naučila o ugađanju svih instrumenata u ovome orkestru. Mojoj Ivani, na stručnom uočavanju svakog glazbenog znaka u partituri ovoga teksta... Profesoru Darku – koji je snažno bodrio ubrzavanje tempa u finalu posljednjeg stavka, kako bi ova skladba dosegla svoj završi crescendo, bez repeticije. Profesoricama – Mirni, Lidiji, Ester, Sanji, Aniti, Bojani – koje ste među prvim osluhnule ton moje znatiželje i otvorile prostor u kojemu je on mogao postati zvuk, a zatim i put profesionalnoga spoznavanja. Mojim prijateljicama i kolegicama odgajateljicama Iris, Danijeli, Rafaeli, Lini, Martini i Izabeli – na zajedničkim stručnim promišljanjima i neprocjenjivoj mentalnoj ravnoteži tijekom ovoga procesa. Kako ovaj put nanese prekrasne ljude...

Mojoj majci i sestri – na bezuvjetnoj ljubavi, mojim temeljima i sigurnom osloncu u našoj obiteljskoj kadenci tišine – onim pauzama za razumijevanje sebe i oslušivanje one najvažnije životne harmonije...Kaji, mojoj sestrični, na prisutnosti kada se ni ne traže objašnjenja. Mojim nećacima...postati ću vaša „cija“ koju ste dugo čekali, obećajem vam!

Na kraju...osobna životna zahvala mojemu najstrpljivijem mužu – predivnom utočištu u kojem se u ovom složenom putu, produbljivalo naše značenje braka i odnosa. Bez tebe, tvojeg oslonca i razumijevanja, uistinu ne bih sve ovo izdržala. S tobom sam naučila da ljubav ne ometa snove, nego ih poput prazne partiture strpljivo i bezuvjetno popunjava.

Ipak, ono najposebnije – ovaj rad posvećujem svojem djetetu. Teo, tebi! Tebi, koji si – ne svojom voljom postao dio ovoga puta odricanja i previše strpljivo čekao mamu da završi. Tebi, koji si bio moj najmanji, ali najveći životni učitelj! Znaj da me kroz sve ove

godine pratio jedan tihi lajtmotiv – dječja pjesma koju sam slučajno čula za vrijeme studiranja, dok smo promišljali o djeci i glazbi. Nisam tada ni slutila koliko će mi puta kasnije postati introspektivna pouka i koliko ću ju se puta sjetiti...baš u trenucima svake neprovedene igre s tobom.

Šip šap, šip šap, tiho tiho tiše...(psstt!)

Šip šap, šip šap, jer moja mama govor piše...

O igrama djece svijeta, kakva šteta, šteta! Šip šap!!!!

Najdraži moj Teo, razumjet ćeš jednom. Hvala ti, prekrasnoću mamina – za sve ono što si bio, što jesi i što ćemo zajedno tek postati!

SAŽETAK

Glazba pridonosi djetetovu cjelovitom razvoju, a kada se integrira u svakodnevne aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, djeci se omogućuju prilike za iskustveno učenje. Stoga je cilj ovoga istraživanja bio utvrditi povezanost uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe u glazbenim aktivnostima u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju, njihove spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja s učestalošću integriranja glazbenih aktivnosti u njihovu odgojno-obrazovnom radu. Empirijski nalazi ovoga rada, utemeljeni na operacionaliziranim konstruktima, imaju teorijsko uporište u sociokonstruktivističkome pristupu.

Istraživanje je provedeno na klaster-uzorku odgajatelja ($N = 455$) zaposlenih u vrtićima iz svih županija Republike Hrvatske čiji su osnivači jedinice lokalne i područne uprave ili samouprave metodom mrežnoga anketiranja. Za prikupljanje podataka korištene su tri modificirane skale koje procjenjuju učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja, učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina, učestalost primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene te prilagođena skala spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe. Utvrđene su zadovoljavajuće metrijske karakteristike mjernih instrumenata.

Utvrđeno je da odgajatelji imaju različita uvjerenja o važnosti i ulozi glazbe te o načinima njezine primjene u odgojno-obrazovnome radu. Njihova uvjerenja o važnosti uravnoteženoga integriranja glazbe (pri čemu joj se pridaju jednak status i važnost kao i drugim područjima učenja s kojima je povezuju) te uvjerenja o važnosti primjene glazbe kao pedagoškoga sredstva, alata i medija za ostvarivanje drugih odgojno-obrazovnih ciljeva odražavaju se u njihovim pedagoškim praksama – u tome koliko često uključuju glazbu u dnevne situacije i rutine, koliko je povezuju s drugim područjima učenja te koliko primjenjuju različite stilove integriranja. Spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe ima važnu ulogu u predviđanju učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti, u prilikama koje zahtijevaju povezivanje glazbe s drugim područjima učenja, kao i u primjeni pojedinih stilova integriranja glazbe. Sociodemografski pokazatelji (radni staž i razina obrazovanja odgajatelja) uglavnom imaju ograničen doprinos u objašnjenju učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome radu. Formalno glazbeno obrazovanje te neformalno i/ili informalno stečeno glazbeno iskustvo doprinose većoj spremnosti odgajatelja za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe, ali nemaju značajan doprinos u objašnjenju učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja. Nalazi ovoga rada ukazuju na nužnost promicanja integriranoga učenja uz glazbu kao temeljnoga pristupa koji pridonosi unaprijeđenju kvalitete ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao i na važnost podizanja kvalitete profesionalnoga razvoja odgajatelja u području glazbe.

Ključne riječi: *integriranje glazbe, integrirano učenje, stilovi integriranja glazbe, uvjerenja odgajatelja, profesionalni razvoj, odgojno-obrazovna praksa*

ABSTRACT

Music contributes to the child's holistic development, and when integrated into everyday activities in early childhood education settings, it provides children with opportunities for experiential learning. Therefore, the aim of this study was to examine the relationship between early childhood educators' beliefs about the importance of applying different styles of music integration in music activities in early and preschool education, their readiness for professional development in the field of music, and selected sociodemographic indicators, with the frequency of integrating music activities in their educational practice. The empirical findings of this study, based on operationalized constructs, are theoretically grounded in the socioconstructivist approach.

The research was conducted on a cluster sample of educators (N = 455) employed in kindergartens from all counties of the Republic of Croatia, whose founders are local and regional self-government units (LGUs), using an online survey method. Data were collected using three modified scales that assess: the frequency of integrating the music domain with other learning areas; the frequency of integrating music activities during daily situations and routines; the frequency of applying styles of music integration and beliefs about their importance; and an adapted scale measuring educators' readiness for professional development in the field of music. Satisfactory metric characteristics of the measuring instruments were established. The results indicated that educators hold different beliefs about the importance and role of music, as well as about ways of applying it in educational practice. Their beliefs about the importance of balanced music integration (attributing to it equal status and significance as to other learning areas with which it is connected), and beliefs about the importance of using music as a pedagogical tool, medium, and means for achieving other educational goals, are reflected in their pedagogical practices—specifically, in how often they include music in daily situations and routines, how they connect it with other learning areas, and how they apply different styles of integration. Educators' readiness for professional development in the field of music plays an important role in predicting the frequency of integrating music activities, both in situations that require connecting music with other learning areas and in the application of specific styles of music integration. Sociodemographic indicators (work experience and level of education) generally have a limited contribution to explaining the frequency of integrating music activities in educational practice. Formal music education, as well as non-formal and/or informal music experience, contribute to a higher readiness of educators to engage in professional development in the field of music, but do not significantly contribute to explaining the frequency of integrating music activities in educators' educational practice. The findings of this study highlight the necessity of promoting integrated learning through music as a fundamental approach that contributes to improving the quality of early and preschool education, as well as the importance of enhancing the quality of educators' professional development in the field of music.

Keywords: *music integration, integrated learning, styles of music integration, educators' beliefs, professional development, educational practice*

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Temeljni teorijski konstrukti	6
1.1. Glazbeni odgoj i obrazovanje u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju	6
1.1.1. Glazbene aktivnosti iz sociokonstruktivističke perspektive.....	8
1.1.2. Glazbene aktivnosti	14
1.1.3. Glazbeni programi u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj	33
1.1.4. Kurikulumske smjernice i glazbena umjetnost u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj.....	35
1.2. Integriranje glazbe.....	38
1.2.1. Integriranje glazbe u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju.....	38
1.2.2. Stilovi integriranja glazbe	41
1.2.3. Integriranje aktivnosti u području glazbe s aktivnostima u drugim područjima učenja	47
1.2.4. Integriranje glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina	55
1.3. Uvjerjenja odgajatelja i njihove odgojno-obrazovne prakse	58
1.4. Profesionalni razvoj odgajatelja	60
1.4.1. Inicijalno glazbeno obrazovanje i stručno usavršavanje odgajatelja u Republici Hrvatskoj	62
2. Pregled istraživanja.....	66
2.1. Glazbeni odgoj i obrazovanje.....	66
2.2. Integrirane glazbene aktivnosti	72
2.2.1. Primjena integriranih glazbenih aktivnosti.....	72
2.2.2. Učestalost primjene stilova integriranja glazbe u glazbenim aktivnostima	73
2.2.3. Učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja.....	79
2.2.4. Učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina ..	81
2.2.5. Izazovi istraživanja integriranja glazbe	85
2.3. Uvjerjenja odgajatelja o važnosti glazbe i važnosti primjene integriranja glazbe.....	88
2.3.1. Uvjerjenja odgajatelja o važnosti glazbe.....	88
2.3.2. Uvjerjenja odgajatelja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe.....	90
2.4. Spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe	91
3. Problem, ciljevi i hipoteze istraživanja.....	97
3.1. Problem istraživanja.....	97
3.2. Ciljevi istraživanja.....	99
3.3. Hipoteze istraživanja	99
4. Metoda.....	101
4.1. Istraživački pristup i strategija	101
4.2. Uzorak	101
4.3. Varijable istraživanja.....	114
4.4. Mjerni instrumenti.....	116

4.4.1.	Skala učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja.....	117
4.4.2.	Skala učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina	118
4.4.3.	Skala učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene.....	118
4.4.4.	Skala spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe	120
4.5.	Valjanost i pouzdanost instrumenta	121
4.6.	Postupak prikupljanja podataka	121
4.7.	Etička pitanja realizacije istraživanja	124
4.8.	Obrada podataka.....	126
4.9.	Predistraživanje	128
5.	Rezultati i rasprava.....	138
5.1.	Konstruktna valjanost i pouzdanost mjernih instrumenata	138
5.1.1.	Skala učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja.....	138
5.1.2.	Skala učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina	139
5.1.3.	Skala učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i Skala uvjerenja o važnosti njihove primjene.....	141
5.1.4.	Skala spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe	168
5.2.	Doprinos odabranih sociodemografskih pokazatelja odgajatelja u objašnjenju njihove spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe	169
5.3.	Doprinos odabranih prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja.....	174
5.4.	Doprinos odabranih prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina.....	182
5.5.	Doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe	189
5.5.1.	Doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe	190
5.5.2.	Doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe	194
5.5.3.	Doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti primjene afektivnoga stila integriranja glazbe	198
5.5.4.	Doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe	201
5.6.	Tematska analiza odgovora na otvoreno pitanje	203
6.	Doprinos i ograničenja istraživanja.....	211
7.	Zaključak	216
8.	Literatura.....	221
9.	Popis tablica.....	254
10.	Popis slika	256
11.	Prilozi	257

UVOD

Glazba, prepoznata kao univerzalna vrijednost ljudskoga roda i kao kulturno-umjetničko dobro, obilježena je kompleksnom i iskustvenom aktivnošću ljudskoga muziciranja i slušanja (Kiilu, 2010; Welch, 2006). Ona nije samo univerzalni neverbalni jezik svojstven svim ljudima diljem svijeta, već se smatra i specifičnim umjetničkim područjem s vlastitom autonomijom te sa svojom utilitarnom vrijednošću. Glazba ima svoja jedinstvena obilježja, vrijednosti i potencijale te je vrlo važna za život, razvoj i dobrobit djece (Barrett, Flynn, Brown i Welch, 2019; Ehrlin i Gustavsson, 2015; Elliott, 2005; Hallam, 2010; Nyland i sur., 2015; Wendell, 2014).

Tijekom posljednjih desetljeća istraživanja o odnosima djece i glazbe doživjela su veći zamah, što je dovelo do razvoja novoga istraživačkog polja, glazbenoga odgoja i obrazovanja u ranome djetinjstvu (Lee, 2012; Persellin, 2007; Valerio i sur., 2012; Young, 2016, 2018 i dr.). Istražuju se utjecaji i uloge glazbe, okolnosti i mjesta njezina izvođenja, kao i vrijednosti koje ostvaruje, uvažavajući raznolikost dječjih iskustava povezanih s glazbom. Pritom se analiziraju i različiti društveno-kulturni konteksti te drugi čimbenici koji glazbu pozicioniraju u raznim institucionalnim i drugim okruženjima, istražujući tako vrste interakcija djeteta s glazbom, kulturom i obrazovnim politikama (više v. u Åström i sur., 2022; Bautista i sur., 2022; Leu, 2008; Nyland i sur., 2015; Yusof i Tan, 2019 i dr.). S vremenom su se istraživanja sve snažnije usmjeravala na spoznaje u okviru razvojne psihologije i neuroznanosti o tome da rana glazbena iskustva u tzv. osjetljivim razdobljima ranoga djetinjstva snažno potiču neurološki, kognitivni, senzomotorički i socio-emocionalni razvoj djeteta (Cho, 2019). U skladu s tim istraživačkim usmjerenjem mnogobrojna su istraživanja potvrdila da glazba ima višestruke povoljne učinke na cjelovit razvoj i učenje djece. Glazba povoljno djeluje na kognitivni, socio-emocionalni te tjelesni i motorički razvoj, kao i na estetski razvoj i učenje djece (više v. u Dumont i sur., 2017; Goldin i sur., 2022; Hallam, 2010; Hallam i Himonides, 2022; Váradi, 2022; Welch, 2006; Young, 2016 i dr.). Dokazano je i da glazba doprinosi razvoju jezika i usvajanju vokabulara, ranoj pismenosti i predčitačkim vještinama, komunikaciji i govornomu izražavanju (Bolduc, 2008; Hooper, 2022; Moreno i sur., 2011; Pino i sur., 2023; Politimou i sur., 2019), poboljšanju (pred)matematičkih vještina (Haimson i sur., 2011; Holmes i Hallam, 2017), samoregulaciji (Williams, 2018), socijalnoj inkluziji (Welch i sur., 2014), a osobito razvoju kreativnosti i stvaralaštva (Bačlija Sušić, 2018a). Stoga je razumljivo da bi glazba trebala imati istaknuto mjesto u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju (dalje: RPOO) s obzirom na njezinu dokazanu važnost za cjelovit razvoj i učenje djeteta.

Razmatrajući institucijski kontekst, autori Abril i Gault (2022) zagovaraju holistički pristup glazbi u RPOO-u, usmjeren na djetetovo glazbeno iskustvo. Naglasak u takvu pristupu glazbi nije isključivo na stjecanju glazbenih vještina i tehnika, već i na uspostavljanju dubljih poveznica s djetetovim osobnim doživljajima i njegovim interakcijama s drugima. Isti autori ujedno ističu da taj pristup uzima u obzir dijete kao cjelovitu osobu te kroz glazbu potiče stvaranje veza među umom (kognitivnim), tijelom

(kinestetičkim) i duhom (afektivnim). Taj se holistički pristup glazbi ostvaruje kroz četiri ključne dimenzije: stvaranje glazbe, povezivanje s glazbom, izvođenje glazbe i reagiranje na glazbu. Pored tih dimenzija, autori ističu da su reakcije djece na glazbu i njihov doživljaj glazbe najvažnije komponente koje se ostvaruju kod djeteta u ranoj i predškolskoj dobi. Te se reakcije djeteta na glazbu temelje na zabavi i užitku, intrinzičnoj motivaciji i emocionalnim uplivima kojima se pospješuje razvoj djece (Vidulin i sur., 2020). Stoga su rana i predškolska dob ključno razdoblje za stjecanje bogatih glazbenih iskustava i doživljaja, pri čemu okruženje ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (dalje: ustanove ranoga odgoja i obrazovanja) dodatno osnažuje prirodnu sklonost djece glazbenoj ekspresiji. Vidulin (2016) ističe da su u tome predškolskom razdoblju glazbene aktivnosti najsnažnije povezane s drugim aktivnostima i područjima učenja u usporedbi s kasnijim fazama razvoja i školovanja djeteta. Tu tezu potvrđuju i mnogi drugi autori (Bačlija Sušić, 2018a, 2018b; Lindeman, 2019; Nyland i sur., 2015; Young, 2018 i dr.), naglašavajući spontanu i prirodnu dječju potrebu za reagiranjem i izražavanjem kroz glazbu, bilo samostalno ili u interakciji s drugom djecom. To se naročito prepoznaje u ustanovama RPOO-a, gdje djeca pjevaju, sviraju, kreću se uz glazbu i sl., učeći ponajprije kroz igru. Takvim glazbenim izražavanjem ne samo da pronalaze užitak u glazbi i zadovoljstvo u njezinu učenju, već istovremeno povezuju i nadograđuju svoja postojeća znanja na njima zanimljive načine (Lindeman, 2019). Djeca prirodnom socijalnom interakcijom s vršnjacima razvijaju vlastitu glazbenu kulturu (Bjørkvold, 1992, prema Malloch i Trevearthen, 2018). U tome su kontekstu ustanove ranoga odgoja i obrazovanja optimalna okruženja za svakodnevno provođenje glazbenih aktivnosti, osobito uz podršku odgajatelja predškolske djece (dalje: odgajatelji).

U središtu su interesa ovoga rada prakse, rutine i vrijednosti povezane s glazbenim odgojem i obrazovanjem (dalje: GLOO) (Barrett, 2007) koje ostvaruju odgajatelji i djeca u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Unatoč određenim istraživanjima o glazbenim praksama u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, uključujući istraživanja provedena u Europi (npr. Ehrlin i Tivenius, 2018 u Švedskoj; Kiilu, 2010 u Estoniji; Rochovská i sur., 2023 u Slovačkoj; Ruokonen i sur., 2021 u Finskoj), pa i ona izvan Europe (Bolduc i Evrard, 2017 u Kanadi; Ho i Bautista, 2022 u Kini; Rajan, 2013 i Rajan, 2017 u SAD-u i dr.), empirijski uvidi u glazbene prakse na globalnoj razini i dalje su nedostatni (Bautista i sur., 2024).

Slična je situacija i u Republici Hrvatskoj (dalje: RH) gdje, unatoč stoljetnoj prisutnosti glazbene umjetnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja (Mendeš i Dobrota, 2023), istraživanja o toj temi ostaju rijetka. Dosadašnja istraživanja o integriranim glazbenim aktivnostima na nacionalnoj razini (Bačlija Sušić i sur., 2023, 2024, 2025; Goldin i sur., 2022; Smolić Batelić i Tomljenović, 2024; Tomljenović i sur., 2024; Žižović i Vidulin, 2024) ponudila su dragocjene uvide u pojedine kontekste odgojno-obrazovne prakse, no pretežito su se oslanjala na teoriju i kvalitativni metodološki pristup te nisu pružila obuhvatniji empirijski uvid u odnose među različitim čimbenicima koji oblikuju takve integrirane odgojno-obrazovne prakse odgajatelja. To

upućuje na potrebu za istraživanjem odnosa među čimbenicima koji oblikuju integrirane odgojno-obrazovne prakse, uključujući i kvantitativni metodološki pristup.

Glazbene aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja uobičajeno su uključene u svakodnevne spontane situacije i rutine, poput prijelaznih aktivnosti, boravka na otvorenome ili tijekom individualnoga pristupa djetetu (Addessi, 2008, 2021; Denac i sur., 2025; Gillespie i Glider, 2010; Rajan, 2017; Ruokonen i sur., 2021 i dr.), a integriraju se i s aktivnostima iz drugih područja učenja, poput kineziološkoga, istraživačko-spoznajnoga, govorno-jezičnoga i komunikacijskog područja (Nikolau, 2023; St. Clair, 2014; Vujičić i Petrić, 2021; Vujičić i sur., 2016; Wendell, 2014 i dr.). U takvim se spontanim prilikama stvaraju uvjeti za integrirano učenje jer se povezuju različita područja znanja i iskustva (Barrett i sur., 2022; Slunjski, 2001). Međutim, istraživanja (Bresler, 1995; Colwell, 2008; May i Robinson, 2016; Russell i Zembylas, 2007; Russell-Bowie, 2009; Sanz-Camarero i sur., 2024, 2025; Snyder, 2001; Veblen i Elliott, 2000 i dr.) naglašavaju da te situacije prilikom integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome procesu mogu poprimiti različita obilježja i različite razine povezanosti, odnosno, da sama prisutnost glazbe ne podrazumijeva nužno i njezino pravo, tzv. iskonsko integriranje (engl. true integration) s drugim aktivnostima u kontekstima njezine primjene. Kako ističu Sanz-Camarero i suradnici (2023), unatoč tomu što suvremeni pristupi u odgoju i obrazovanju te međunarodne obrazovne politike zagovaraju integrirani odgoj i obrazovanje, nerijetko izostaju sustavne rasprave o tome kako se umjetničke discipline, uključujući glazbu, uistinu integriraju u odgojno-obrazovnu praksu. Ti uvidi ukazuju na važnost razumijevanja načina na koji se glazbene aktivnosti u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja primjenjuju kroz pojedine stilove integriranja glazbe (podređeni, ravnopravni, afektivni i društveni), a koji zapravo odražavaju različite pristupe povezivanja aktivnosti iz područja glazbe s aktivnostima u drugim područjima učenja.

Istraživanja (Andrews, 2011; Barrett, Flynn, Brown i Welch, 2019; Bautista i sur., 2016; Flores, 2018; Gaisie, 2019; Huang, 2012 i dr.) ističu i važnost proučavanja odnosa između uvjerenja odgajatelja o glazbi i njihovih odgojno-obrazovnih praksi. To ukazuje na potrebu za istraživanjem u kojoj mjeri uvjerenja pridonose učestalosti primjene integriranih glazbenih aktivnosti. Uz uvjerenja odgajatelja o glazbi, istraživanja (Augustine i sur., 2016; Bautista i Ho, 2021, 2022; Cheng i sur., 2024; Lenzo, 2014; Rochovská i sur., 2023; Wong i sur., 2023) potvrđuju da ključnu ulogu u učinkovitoj primjeni integriranih glazbenih aktivnosti u RPOO-u ima i njihova spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe. Kako ističu Čepić i Kalin (2017) te Čepić i suradnice (2018, 2020), upravo ta posvećenost vlastitomu profesionalnom napretku, odnosno odgajateljeva spremnost na cjeloživotni proces učenja i razvoja na osobnome, društvenome i užemu stručnom području, odlika je refleksivnoga odgajatelja – odgajatelja koji je sposoban kritički preispitivati vlastitu odgojno-obrazovnu praksu i prilagođavati je suvremenim pristupima u RPOO-u da bi unaprijeđivao svoj glazbenopedagoški rad s djecom rane i predškolske dobi. Polazeći od nedostatka istraživanja o spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, kao i o utjecaju pojedinih sociodemografskih obilježja na oblikovanje njihovih pristupa

integriranim glazbenim aktivnostima, ovo se istraživanje zasniva na prepoznatoj potrebi za dubljim uvidom u navedena pitanja.

Ovo se istraživanje temelji na sociokonstruktivističkoj paradigmi, koja nije samo teorijski okvir rada, već je i vrijednosno-pedagoška orijentacija u promišljanju o djeci, profesionalnoj ulozi odgajatelja te njihovim iskustvima s glazbom u institucijskome kontekstu. Sociokonstruktivistička perspektiva usmjerava cjelokupni istraživački pristup i interpretaciju dobivenih spoznaja. Taj je paradigmatički svjetonazor usklađen sa suvremenim spoznajama o djeci i djetinjstvu. Djeca se promatraju kao kompetentna bića koja autonomno sudjeluju u vlastitome procesu učenja i razvoja svojih glazbenih potencijala i iskustava, dok se uloga odgajatelja definira kao facilitatorska, usmjerena ponajprije na stvaranje poticajnih uvjeta za dječje integrirano učenje uz glazbu. Takva se humanističko-razvojna i sociokonstruktivistička perspektiva odražava i u Nacionalnome kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (dalje: NKRPOO; MZOS, 2015), u kojemu se ujedno apostrofira holistički pristup učenju te pristup usmjeren na dijete kao temelj za integriranje glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja.

Uzimajući u obzir prethodno navedeno, svrha je ovoga rada istražiti koliko je glazba uključena u integrirano učenje djece rane i predškolske dobi te utvrditi aktualne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja u Republici Hrvatskoj u području glazbe, kao i pridonijeti razumijevanju čimbenika koji doprinose učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti i odabirima stilova njihove primjene u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Cilj je istraživanja utvrditi povezanost uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe u glazbenim aktivnostima u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju, njihove spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja s učestalošću integriranja glazbenih aktivnosti u njihovu odgojno-obrazovnom radu.

Relevantnost ove teme proizlazi iz njezina doprinosa razumijevanju čimbenika koji oblikuju integrirane glazbene aktivnosti u RPOO-u te iz njezina doprinosa aktualnim raspravama o umjetničkoj integraciji u obrazovanju u nacionalnome i međunarodnom kontekstu.

Rad se sastoji od jedanaest poglavlja. Nakon uvoda slijedi poglavlje u kojemu se razmatraju temeljni teorijski konstrukti i pristupi GLOO-u u RPOO-u. Poseban je naglasak na sociokonstruktivističkoj paradigmi kao temeljnoj teorijskoj orijentaciji ovoga rada, koja se potom kontekstualizira u okviru provedbe glazbenih aktivnosti u RPOO-u. U istome se poglavlju razmatra i koncept integriranja glazbe kroz pojedine stilove integriranja te kroz njezino integriranje s aktivnostima u drugim područjima učenja, kao i s aktivnostima u svakodnevnim situacijama i rutinama. Potom se obrađuju ključni čimbenici u istraživanju – uvjerenja odgajatelja o važnosti glazbe i njihov profesionalni razvoj u području glazbe. Treće poglavlje donosi pregled istraživanja o GLOO-u u RPOO-u, s posebnim naglaskom na integrirane glazbene aktivnosti te na uvjerenja i profesionalni razvoj odgajatelja u području glazbe. Četvrto i peto poglavlje obuhvaćaju istraživački problem, ciljeve, hipoteze, opis metode, rezultate te raspravu o dobivenim

nalazima. Šesto poglavlje obuhvaćaja doprinos istraživanja, identifikaciju ograničenja, preporuke za buduća istraživanja te temeljne zaključke rada. Od sedmoga do jedanaestog poglavlja slijede zaključak, popis literature, popis tablica i slika te prilozi koji dokumentiraju provedbu ovoga istraživanja.

1. TEMELJNI TEORIJSKI KONSTRUKTI

1.1. Glazbeni odgoj i obrazovanje u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju

Glazbeni odgoj i obrazovanje smatra se dijelom odgojnih znanosti i relativno novom samostalnom istraživačkom disciplinom. Prije formalnoga utemeljenja te discipline istraživanja su se uvrštavala u muzikologiju i društvene znanosti. Folkestad (2007) navodi da su 1980-ih i 1990-ih godina u Švedskoj započeli znanstveni diskursi povezani s osnivanjem prve katedre za GLOO i uspostavljanjem različitih znanstvenih inicijativa. Namjera je bila utemeljiti znanstveni pristup proučavanju svih odnosa glazbe s odgojem, obrazovanjem, osposobljavanjem nastavnika te s istraživanjima pedagoških glazbenih praksi u različitim formalnim institucionalnim okruženjima (poput škola, glazbenih škola, sveučilišta i sl.). Da bi prikladno usmjerio prvi djelokrug rada te discipline, Raimers (1988, prema Folkestad, 2007) je osmislio prvu radnu definiciju GLOO-a koja je nakon nekoliko godina unaprijeđena prema Ödmanovoj (1994) perspektivi. Ödman (1994, prema Folkestad, 2007, 9) navodi da se „GLOO kao znanstvena disciplina bavi (...) pitanjima konteksta u kojima glazba jest ili je bila dio odgoja, obrazovanja, poučavanja, osposobljavanja ili ima neki drugi oblik utjecaja u određenoj kulturnoj situaciji. Pritom se, primjerice, pitanja povezana s pedagogijom, procesima učenja, glazbenim utjecajem i iskustvom obrađuju, među ostalim, u odnosu na spoznaje o psihološkim i egzistencijalnim preduvjetima pojedinaca ili grupe, teorijama formiranja znanja i teorijom kurikuluma”. Georgiou i Papademetriou (2022) dodatno naglašavaju da je GLOO sustavan i složen proces prenošenja znanja i vještina te razvoja mentalnih, intelektualnih i umjetničkih sposobnosti, a taj proces rezultira specifičnim kulturnim ishodom unutar sustava obrazovanja. Isti autori ujedno obrazlažu da je glazba, kao cjelovit dio toga procesa, neraskidivo povezana s kulturnim i nacionalnim identitetom pojedinca, pružajući osjećaj pripadnosti u društvenome kontekstu. Mnogi autori (Barrett, 2016; Bodkin, 2004; MacDonald i sur., 2002 i dr.) smatraju da kroz glazbu pojedinci doživljavaju i izražavaju kolektivni, društveni i kulturni identitet, a istodobno usvajaju vrijednosti i društvene norme te jačaju osjećaj pripadnosti zajednici, čime glazba ostvaruje važnu odgojno-obrazovnu ulogu. Glazba sama po sebi ima odgojnu i obrazovnu ulogu, a njezini su učinci određeni načinima i razinama uključenosti pojedinaca u raznim glazbenim aktivnostima.

Stoga noviji istraživački doprinosi u okvirima te discipline posebnu pažnju posvećuju formalnim, neformalnim i informalnim glazbenim okruženjima u kojima pojedinci sudjeluju u glazbenim aktivnostima, poput zborova, ansambala, glazbenih radionica, samoučenja sviranja i dr. Znanstveni doprinosi naglašavaju potrebu priznavanja autentične vrijednosti glazbe u obrazovanju te promjene tradicionalnih pristupa i metoda u glazbenome poučavanju i učenju, počevši već od razine RPOO-a (Barrett, 2001; Cronenberg, 2022; Folkestad, 2007; Ilari, 2020; Kiilu, 2010; Young, 2016 i dr.).

Pri užemu utvrđivanju pojma GLOO-a detektirana je problematika jezične naravi, osobito izražena u hrvatskome jeziku i hrvatskoj znanstvenoj literaturi, koju je nužno razjasniti. Naime, inozemna literatura objedinjava GLOO pojmom music education (engl.), dok se u hrvatskome jeziku terminološki prepoznaju pojmovne distinkcije između glazbenoga odgoja i glazbenoga obrazovanja. U kontekstu RPOO-a učestalija je praksa govoriti o glazbenome odgoju djece (npr. u radovima Habuš Rončević, 2014; Miočić, 2012; Vidulin, 2016), s inicijalnom premisom da u najranijoj dobi djeca glazbenim aktivnostima primarno ostvaruju različita socio-emocionalna, društvena te druga odgojna iskustva (poput suradnje, osjećaja zajedništva i povezanosti s drugom djecom i sl.). Ujedno, polazi se od toga da se glazbenim aktivnostima već u ranoj dobi može pozitivno odgojno djelovati na početni razvoj estetskoga senzibiliteta djece (kroz opažanja, maštu, doživljavanje okoline i sl.). Razmatrajući obrazovnu komponentu, znanstvenici poput Matoš (2016) više se usmjeravaju na različite kontekste formalnoga učenja glazbe iz perspektive općega obrazovanja (primjerice, nastavnoga predmeta Glazbena kultura) i posebnoga sustava glazbenoga obrazovanja koje se ostvaruje u za to specijaliziranim ustanovama, odnosno glazbenim školama. S druge strane, autori poput Nikolić (2021) dovode glazbene aktivnosti u RPOO-u u vezu s glazbenim obrazovanjem, no pri njegovu tumačenju naglašavaju da glazbeno obrazovanje podrazumijeva glazbeno izvođenje (pjevanje, sviranje, ples) te odnos elemenata glazbenih koncepata – onih spektralnih i onih temporalnih. Spektralna obilježja glazbe uključuju visinu tona i tonalne aspekte (boje tona, intervale, harmoniju), dok temporalna dimenzija podrazumijeva vremenske komponente glazbe kao što su tempo, otkucaj, metar i ritam.

Iako autori u RH različito zastupaju pojmove glazbenoga odgoja i glazbenoga obrazovanja u RPOO-u, važno ih je obuhvaćati jedinstvenim pojmom glazbenoga odgoja i obrazovanja. Kada se sagleda sustav RPOO-a u RH, ti se pojmovi odgoja i obrazovanja sagledavaju međuovisno i neodvojivo unutar jedinstvenoga odgojno-obrazovnog procesa (Bognar, 2001; MZOS, 2015). Budući da je obrazovanje uglavnom povezano s procesom učenja i konačnim primjenjivim znanjem pojedinca (Vidulin-Orbanić, 2007), znanje se stječe već u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja kroz različite aktivnosti (poput onih istraživačko-spoznajnih, početno-matematičkih i sl.) u kojima djeca mogu aktivno stjecati znanja te se oslanjati na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal (MZOS, 2015). Na tome tragu, u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja stječu se i elementarna glazbena znanja, zbog čega možemo govoriti i o odgoju i o obrazovanju u području glazbene umjetnosti. Pritom se ne zanemaruje činjenica da djeca, uz podršku odgajatelja i kroz različite vrste aktivnosti, aktivno stječu znanja o glazbi na njima razvojno primjerene načine, iskustvenim učenjem i doživljavanjem glazbe kroz igru.

U novijoj znanstvenoj literaturi prisutna su različita određenja GLOO-a u RPOO-u. Zarza-Alzugaray i suradnici (2021) određuju GLOO u RPOO-u kao umjetničko, osjetilno, emocionalno, intelektualno i fizičko iskustvo za djecu. Rochovská i suradnice (2023) promatraju tu disciplinu u RPOO-u kao estetsku obrazovnu disciplinu koja naglašava emocije i iskustva djeteta. Ističu da se ta dimenzija GLOO-a pozitivno odražava na ponašanje i djelovanje djece te na njihovo sudjelovanje u različitim glazbenim

aktivnostima, omogućujući im pritom da se kreativno i aktivno izraze. Slična određenja daju Essa i Burnham (2019) te Moravcik i suradnici (2013), naglašavajući da GLOO u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja uključuje raznovrsna glazbena iskustva koja pomažu djeci u učenju o glazbenim elementima, u razvoju vještina i stavova, u izražavanju emocija, u poticanju mašte. Lindeberg-Piironen i Ruokonen (2017, prema Ruokonen i sur., 2021) smatraju da GLOO s malom djecom uključuje i spontane, ali i unaprijed planirane aktivnosti. Prema tim je autorima glavni cilj glazbenoga odgoja i obrazovanja u ranome djetinjstvu stvaranje posebnih glazbenih trenutaka i iskustava za djecu, čime se nastoji ojačati njihov interes za stvaranje jedinstvenoga odnosa s glazbom. Ti autori pritom polaze i od toga da se glazba svakodnevno integrira u odgojno-obrazovni proces kroz različite vrste glazbenih aktivnosti koje su temeljene na igri kao najspontanijemu i najprirodnijem obliku djetetova izražavanja. Poželjno je da se glazbom obuhvaćaju glazbene aktivnosti koje su ujedno glazbena područja pjevanja, sviranja, slušanja glazbe, glazbenoga stvaralaštva i pokreta kroz glazbu, čija se razina sadržaja i složenosti zadataka unutar njih trebaju razlikovati prema principu uravnoteženosti i stručne opravdanosti (Denac, 2007; Ho i Bautista, 2022; Sullivan, 2016). Važno je da odgajatelji uvažavaju dobne različitosti i stadije psihofizičkoga razvoja djece te da poštuju dječje specifične potrebe, interese i afinitete prema glazbi. Najvažnije je ipak da odgajatelji podupiru dječju autonomiju i slobodu u izboru ideja, načina, vremena, mjesta, oblika i sadržaja kojima će se djeca baviti. Ostvarivanje glazbenih aktivnosti zahtijeva stručnost odgajatelja u području glazbe te plansku raznolikost po glazbenim područjima, sadržajima i elementima koji ne odražavaju glazbenu uniformnost i monotonost (Denac, 2009; Ehrlin i Tivenius, 2018; Lindeman, 2019; Nyland i sur., 2015 i dr.).

Zaključno, GLOO sastavni je dio odgojno-obrazovnoga procesa u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. U hrvatskome je kontekstu nužno usuglasiti dosljednu primjenu pojma glazbenoga odgoja i obrazovanja u kontekstu istraživanja te discipline u RPOO-u. Terminološka usklađenost i jednoznačnost pojma omogućile bi, kako na znanstvenoj, tako i na praktičnoj razini, jasniju konceptualizaciju u nacionalnim znanstvenim istraživanjima i stručnim publikacijama koje se bave tim fenomenom.

1.1.1. Glazbene aktivnosti iz sociokonstruktivističke perspektive

Tijekom posljednjih dvaju desetljeća zabilježeni su snažni paradigmatški pomaci koji su redefinirali razumijevanje primjene GLOO-a u RPOO-u. Ti pomaci odražavaju prijelaz iz tradicionalnih, biheviorističkih, transmisijskih i normativno usmjerenih pristupa glazbenim aktivnostima u RPOO-u prema suvremenim, relacijskim, konstruktivističkim i sociokonstruktivističkim perspektivama. U središte interesa u provedbi glazbenih aktivnosti postavlja se dijete – kao aktivan sudionik, istraživač i sukreator vlastitih glazbenih iskustava (Bartel i Cameron, 2007; Kekana, 2022; Lagerlöf, 2015; Lizančić i Bačlija Sušić, 2020; Wiggins, 2016; Woodward, 2005; Young, 2008, 2024 i dr.). Te su se promjene razvile uslijed sve intenzivnijega teorijskog promišljanja o djeci i njihovim iskustvima učenja glazbe – o tome što djeca rade, u kakvim se situacijama učenja nalaze, što se od njih očekuje da nauče, koje su njihove mogućnosti, što potiče i

održava njihovo glazbeno učenje te što im GLOO pritom omogućuje i pruža (O'Neill, 2012).

Tradicionalne i biheviorističke teorije utemeljene na pozitivističkoj paradigmi promatraju dijete kao pasivnoga primatelja znanja i objekt vlastitoga učenja. Učenje glazbe unutar takvih okvira tumači se kao izvanjski potaknut i unaprijed strukturiran proces, pri čemu odrasli određuju ciljeve i donose odluke te primjenjuju tehnike pozitivnoga potkrepljenja. Raspon aktivnosti pritom ostaje konvencionalan i konzervativan, s ograničenom otvorenosti prema interesima djeteta i utjecajima iz njegove neposredne okoline. Takvi se pristupi u odgojno-obrazovnoj praksi prepoznaju u raznim glazbenim aktivnostima (npr. sviranje na dječjem instrumentariju) u kojima odgajatelj primjenjuje bihevioralnu modifikaciju da bi usmjerio dijete prema poželjnim obrascima glazbenoga ponašanja. U takvim se situacijama dijete poučava kako precizno odsvirati određenu ritamsku frazu, kada i kako se sinkronizirano uključiti u skupno muziciranje i sl. Nakon što dijete usvoji početne glazbene zadatke, postupno se uvode složeniji glazbeni sadržaji (npr. zahtjevniji ritamski obrasci), uz kontinuiranu primjenu pozitivnoga potkrepljenja, primjerice, pohvale pred skupinom ili pružanja prilike da pred drugima demonstrira stečeno znanje i/ili glazbenu vještinu.

Umjesto takvoga statičnog pogleda na dijete kao pasivnoga primatelja (glazbenoga) znanja sve se više afirmira razumijevanje djeteta kao autonomnoga subjekta vlastitoga (glazbenog) učenja (Barrett, 2006; Isbell, 2011; Petrović-Sočo, 2009; Slunjski, 2011a, 2011b; Young, 2024). Takav teorijski i pedagoški pomak ogleda se u suvremenim pristupima oblikovanju glazbenih aktivnosti u RPOO-u, u kojima se one više ne promatraju kao izdvojene i vođeno-usmjerene situacije usvajanja glazbenih znanja i vještina. Umjesto toga, glazbene se aktivnosti sagledavaju kao dinamične, otvorene i kontekstualno ukorijenjene prakse koje se oblikuju kroz međusobnu interakciju djece i odraslih, zajedničko sudjelovanje i djelovanje unutar širega društvenoga konteksta (Lagerlöf, 2015).

Young (2008) pritom kritički upozorava da je GLOO i dalje sklon uskomu i zatvorenom definiranju vlastite glazbene discipline, što se nerijetko u odgojno-obrazovnoj praksi RPOO-a očituje i u odvajanju glazbenih aktivnosti na zasebna područja (poput pjevanja, sviranja i dr.). Takav pristup zanemaruje razumijevanje suvremenoga konteksta djetinjstva u kojemu su djeca svakodnevno izložena glazbi, osobito pod utjecajem digitalne tehnologije i medijskih sadržaja. Načini sudjelovanja djece u glazbenim aktivnostima u međuvremenu su se bitno promijenili jer se glazba u dječjoj percepciji sve češće pojavljuje u kombinaciji sa slikama, animacijama, tekstualnim sadržajima, zvučnim efektima i u drugim digitaliziranim izvorima. Time se i aktivnosti djece međusobno preklapaju, integriraju i stapaju u složenije multimodalne oblike izražavanja koji nisu isključivo glazbeni, što opravdava potrebu za znatnijim promjenama u pristupima i metodama rada u tome području. Nadovezujući se na suvremene teorije ranoga odgoja koje promišljaju koncept o novim pismenostima (engl. new literacies), ta autorica zagovara potrebu za rekonceptualizacijom glazbe u ranome djetinjstvu kroz ideju o novim glazbenostima (engl. new musics), ističući da bi se pojavnosti glazbe trebale

promatrati kroz složenije i multimodalne oblike aktivnosti, usklađene sa stvarnim kontekstima i načinima na koje djeca danas uče, doživljavaju i izražavaju glazbu. Scott (2011) dopunjuje tu perspektivu, ističući da su čak i široko primjenjivani pristupi poput Orffova pristupa i Kodályjeve metode, koji se često smatraju prikladnima za rad s djecom, u praksi nerijetko usmjereni na učitelja/odgajatelja, na prijenos glazbenoga sadržaja te na tradicionalne metode poučavanja koje su i dalje duboko ukorijenjene u glazbenopedagoškoj praksi. Smith (2021) zastupa stajalište da je potrebno radikalno redefinirati GLOO u ranome djetinjstvu da bi se pridonijelo zaštiti i obnovi zajedničkih okolišnih i kulturnih dobara. Ta autorica zastupa tezu da djeci treba omogućiti interdisciplinarno i iskustveno glazbeno učenje da bi očuvala osjećaj čuđenja svijetu koji ih okružuje, razvijala svoje osjetilne sposobnosti, održavala i obnavljala mentalno zdravlje te se dublje usklađivala s vlastitom unutarnjom prirodom i svrhom.

Tradicionalni izvedbeni model GLOO-a temelji se na didaktičkim pristupima oblikovanima pretpostavkom da se od djece očekuje muzikalnost i stjecanje glazbenih vještina i znanja (primjerice, učenje repertoara dječjih pjesama), dok se rijetko prepoznaje bogatstvo spontanijih dječjih aktivnosti koje se razvijaju u njihovoj prirodnoj igri (Dogani, 2016). Međutim, Scott (2011) poziva na sinergiju djelovanja u takvim glazbenim pristupima sa (socio)konstruktivističkim orijentacijama, naglašavajući da se usuglašavanjem tih pristupa može ostvariti ravnoteža kroz promjene u ulozi učitelja/odgajatelja – iz izravnoga prenositelja znanja u ulogu modela i medijatora koji će potaknuti djecu da zajednički istražuju, promišljaju, sudjeluju u procesu istraživanja glazbe te da se aktivno uključuju u oblikovanje vlastitoga glazbenog učenja. I u svojoj najnovijoj publikaciji Young (2024) upozorava da su tradicionalni i bihevioristički pristupi još uvijek prisutni u glazbenopedagoškoj praksi, osobito u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja koje i dalje zadržavaju odgajateljski orijentiran i transmisijski model poučavanja/učenja glazbe. Njezinu tezu potvrđuju istraživanja prema kojima svakodnevno integriranje glazbe u odgojno-obrazovni proces često poprima rutinska, repetitivna i površna obilježja, manifestirajući se kroz zajedničko uvježbavanje pjevanja ili sviranja s ciljem postizanja jedinstva u nekoj glazbenoj akciji (Lau i Grieshaber, 2018). Takvi su oblici odgojno-obrazovnoga rada odgajatelja nerijetko usmjereni na glazbenu poduku s precizno definiranim vremenom za „predavanja” nalik školskim satovima (Nardo i sur., 2006), dok se glazbene situacije uglavnom odvijaju u formaciji kruga tijekom dnevnih zajedničkih susreta, gdje djeca nemaju slobodu izbora u odabiru aktivnosti (Wassrin, 2016). Takav tradicionalan način odgojno-obrazovnoga rada rijetko je u skladu sa suvremenim pedagoškim pristupima, osobito s pristupom usmjerenim na dijete koji se temelji na načelima sociokonstruktivizma i jedna je od temeljnih ideja te paradigme.

Sociokonstruktivizam se pritom razumije kao paradigma koja utjelovljuje temeljni sustav vrijednosti i specifičan svjetonazor, ali i kao teorija te pristup učenju (Vujičić i sur., 2020). Polazište mu je u razumijevanju znanja kao nelinearnoga, dinamičnoga i društveno konstruiranog procesa, pri čemu se „proces učenja svakog djeteta shvaća kao njegova subjektivna, ‘autorska’ konstrukcija, zbog čega i podrška

odgajatelja učenju djece treba biti individualizirana, a ne unificirana i univerzalna” (Slunjski, 2006, 15). Rinaldi (2020, prema Vujičić i sur., 2020) ističe da se koncept sukonstrukcije znanja i razumijevanja upravo temelji na slici o djetetu kao kompetentnome protagonistu vlastitoga učenja i razvoja. Dijete se smatra snažnom i inteligentnom osobom, osobom s nebrojenim potencijalima koja je sposobna ravnomjerno sudjelovati u interakcijama s odraslima te s drugom djecom. U skladu s tom perspektivom topao, poštujući, osjetljiv i emocionalno podržavajući odnos između djeteta i odgajatelja smatra se ključnim temeljem za njegov cjelovit razvoj i učenje (Woodward, 2005). Takvo razumijevanje međusobno uvažavajućega odnosa djeteta i odgajatelja potvrđuju i mnogi autori (Barrett i sur., 2022; Petrović-Sočo, 2009; van Vreden, 2016; Vujičić i sur., 2020) koji naglašavaju da je suvremeni i sociokonstruktivistički pristup pedagoškoj praksi najprikladniji za poticanje dječjega potencijala i osnaživanje njegove uloge u procesu učenja. Vlastitim izborom aktivnosti djeca razvijaju svoju autonomiju, odgovornost i samostalnost, dok odgajatelji preuzimaju facilitatorsku i podržavajuću ulogu (Holmberg i Zimmerman Nilsson, 2017; Lau, 2006; Rajan, 2013; Slunjski, 2001; van Vreden, 2016; Wassrin, 2016).

U skladu sa sociokonstruktivističkim pristupima glazbene aktivnosti ne bi se trebale promatrati kao prikaz individualnih glazbenih sposobnosti djece, već kao relacijski i transformacijski procesi koji se razvijaju kroz interakciju, suradnju i zajedničko stvaranje glazbenih i izvanglazbenih značenja, uz oslanjanje na različite kulturne i simboličke alate unutar igre i svakodnevnih situacija učenja (Garcia, 2024). O'Neill (2016) nadopunjuje tu tezu, ističući da se transformacijsko glazbeno uključivanje ostvaruje kada djeca kroz aktivno sudjelovanje u glazbenim aktivnostima ne razvijaju samo glazbene vještine niti samo reproduciraju naučene sadržaje, već kroz taj proces mijenjaju vlastitu percepciju sebe, svojih mogućnosti i odnosa prema zajednici. Smatra da bi prema tome pristupu djeca trebala doživjeti glazbeni procvat, postići visoku razinu osobnoga zadovoljstva kroz glazbu, razvijati trajnu povezanost s glazbom kao oblikom izražavanja i komunikacije, doživljavati glazbu kao bitan dio vlastitoga života i unutarnjega razvoja te aktivno sudjelovati u glazbenim aktivnostima koje potiču emocionalno blagostanje, socijalnu interakciju te osjećaj svrhovitosti. Wiggins (2016) dodatno naglašava da djeca ne bi trebala biti pasivni primatelji glazbenih sadržaja, već autonomni i aktivni nositelji glazbenih ideja i stvaranja. Poseban naglasak stavlja na dječju inicijativu i njihovu ulogu glazbenih inovatora, čime se ističe važnost njihove aktivne participacije u zajednici učenja glazbe te razvoja njihove glazbene i osobne autonomije. Burnard (2013, prema Wiggins, 2016) ističe da je djeci potrebno omogućiti iskustva koja potiču kreativnost, motivaciju, samopouzdanje i vjeru u vlastite sposobnosti kao glazbenih mislilaca, stvaratelja i izvođača. Dogani (2016) naglašava da djeca uče na prirodan i samoreguliran način, bez potrebe za izravnim uputama, u okruženju koje im omogućuje slobodu za istraživanje i izražavanje. Takva spontana i kreativna glazbena ponašanja, koja se razvijaju bez vanjske prisile, odgajatelji često ne zamjećuju ili ih prekidaju, osobito kada se prednost daje strukturiranim aktivnostima i ciljevima usmjerenima na krajnji glazbeni rezultat.

Recentna istraživanja (npr. Garcia, 2024; Kekana, 2022; Sullivan, 2016 i dr.) sve češće afirmiraju vrijednost (socio)konstruktivističkih pristupa u glazbenome učenju djece i promatraju ih unutar naturalističkih i svakodnevnih konteksta učenja, gdje se glazbene aktivnosti spontano odvijaju u interakciji djece i odraslih. Chen i McNamee (2011) naglašavaju da se dječje interakcije i procesi glazbenoga učenja ne mogu valjano istraživati izvan konkretnoga konteksta učioničkih aktivnosti jer tek promatranje u situiranome okruženju omogućuje dublje razumijevanje ne samo onoga što dijete uči, već i načina na koje to čini. Te tvrdnje dodatno potvrđuje i Harwood (1998), ističući da kontekst bitno utječe na glazbeni sadržaj koji djeca uče, kao i na načine na koje pristupaju glazbenomu učenju. Istraživanje te autorice potvrđuje da se učenje glazbe kod djece odvija neformalno, u vanjskome i prirodnom okruženju poput igrališta, gdje oni stječu različita razumijevanja o tome kako glazbu učiti i kako je stvarati.

Utjecaj sociokonstruktivističke teorije i doprinos L. Vygotskoga na GLOO u RPOO-u mogu se sagledati kroz nekoliko ključnih koncepata, s njima povezanih pojmova i implikacija za odgojno-obrazovnu praksu.

Društvena interakcija, suradnja, suradnička/socijalna spoznaja, kognitivni dijalog temeljni su procesi kojima dijete stječe znanja i razvija glazbene vještine stupajući u interakciju s ljudima, objektima i događajima u svojem svakodnevnom okruženju (Powell i sur., 2009). Takva suptilna i dinamična interakcija nadilazi razinu pasivnoga promatranja te uključuje aktivno sudjelovanje u dijalogu, simboličkoj igri i zajedničkome rješavanju niza problemskih situacija i/ili intelektualnih konflikata. U takvim procesima ostvaruje se suradnička spoznaja kroz koju dijete uz podršku drugih konstruira vlastita znanja, razumijevanja svijeta, društvenih normi i pravila te istovremeno usavršava vlastite (glazbene) sposobnosti i vještine. Tijekom takvih interakcija dijete verbalizira svoje misli i osjećaje, preispituje, brani i preoblikuje vlastite ideje, čime se aktivira proces razmjene značenja. Takav proces učenja nosi obilježja sociokonstruktivističkoga pristupa u kojemu se znanje djeteta ujedno promatra kao rezultat zajedničkoga promišljanja, međusobnoga uvažavanja i kooperativnoga dijeljenja iskustava unutar tzv. zajednice prakse (Ilari, 2016; Powell i sur., 2009; Scott, 2011; Vujičić i sur., 2020). Glazbene aktivnosti u RPOO-u posebno odražavaju svoj društveni karakter, što se očituje u procesima zajedničkoga stvaranja i doživljavanja glazbe u različitim glazbenim situacijama u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja (Young, 2024).

Posebno značenje u sociokonstruktivističkoj teoriji ima koncept zone proksimalnoga razvoja u kojemu se dodatno ističe važnost socijalne dimenzije (glazbenoga) učenja. Taj se pojam određuje kao „udaljenost između aktualne razvojne razine, koja se utvrđuje prema onome što dijete može samostalno riješiti, i potencijalne razvojne razine, koja se određuje prema onome što dijete može riješiti uz pomoć odrasle osobe ili u suradnji s kompetentnijim vršnjakom” (Vygotsky, 1978, 86). Ključnu ulogu u tome procesu djetetova učenja ima socijalna podrška koja mu omogućuje da iz trenutačne razine znanja i razumijevanja dosegne zonu sljedećega razvoja (Slunjski, 2008). Odgajatelj pritom ima zadatak prepoznati „pupoljke” djetetova razvoja (Vygotsky, 1978) i ponuditi mu blago složenije zadatke ili problemske situacije. To mogu biti različiti

kognitivni izazovi, poput raspoznavanja instrumenata u glazbenome djelu, pa do tehničkih zadataka kao što su, primjerice, vokalno-tehničke vježbe ili vježbe disanja pri pjevanju, a s ciljem postizanja postupnoga sazrijevanja u određenoj glazbenoj i/ili izvanglazbenoj vještini.

U procesu (glazbenoga) učenja posebno je važna neizravna potpora. U inozemnoj i domaćoj literaturi to je poznato pod pojmom scaffolding, a uspoređuje se i s platoom i sa skelom te se često dovodi u odnos sa zonom proksimalnoga razvoja (Vujičić i Petrić, 2021). Scaffolding podrazumijeva proces u kojemu odrasli ili drugi kompetentniji vršnjaci pružaju društvenu podršku djetetu da bi izgradilo novu i višu razinu razumijevanja ili da bi se podupiralo djetetovo učenje (Slunjski, 2011a; Young, 2024). Ta je podrška privremena i prilagodljiva, a s namjerom da dijete postane samostalno i sposobno za daljnje učenje bez usmjerene pomoći (Kekana, 2022). U glazbenim aktivnostima taj je proces osobito izražen u aktivnostima sviranja, pjevanja i glazbenoga stvaralaštva.

Semiotičko posredovanje još je jedan važan aspekt (glazbenoga) učenja, a podrazumijeva korištenje različitih znakova, alata, simbola i drugih posredničkih sredstava radi potpomaganja i olakšavanja djetetova učenja i razvoja. Iako je Vygotsky isticao jezik kao središnji alat u posredovanju odnosa među pojedincem i njegovom socijalnom te kognitivnom okolinom, njegovo razumijevanje posredovanja znatno je šire. U kontekstu glazbe semiotička sredstva mogu uključivati glazbene znakove, glazbene elemente te druga mnemotehnička sredstva i pomagala za pamćenje, uspoređivanje i sl. (Sullivan, 2016). Ta je funkcija osobito izražena u podređenome stilu integriranja glazbe u kojemu glazba ponajprije služi kao alat za pamćenje sadržaja u nekim drugim područjima učenja, primjerice, poput korištenja pjesama za učenje boja, dana u tjednu ili sl. (više v. u poglavlju 1.2.2. Stilovi integriranja glazbe). Young (2024) dopunjuje pojašnjenje Sullivana (2016), naglašavajući da se u semiotičke alate mogu uvrstiti dječje knjige, igračke, brojalice, pjesme, kao i svi drugi resursi i simbolički sustavi koji su povezani s glazbom.

Najvažnije, posebnu ulogu ima igra kao temeljni medij djetetova učenja glazbe. Igra uz glazbu i s glazbom smatra se aktivnim i smislenim oblikom djetetova učenja. Barrett (2016b) ističe da se takva igra odvija uz implicitno vođena glazbena pravila, a istodobno otvara prostor za improvizaciju, istraživanje i kreativno izražavanje. U takvim situacijama igre dijete ne reagira samo na glazbu, već je koristi kao sredstvo komunikacije kroz koje stvara značenja i izgrađuje vlastite glazbene ideje, oslanjajući se na iskustva iz svakodnevnoga života. Chung (2002) naglašava da dječja igra uz glazbu / s glazbom nije umanjena ni pojednostavnjena imitacija glazbenih aktivnosti odraslih, već je ona djeci svojstven i autentičan način muziciranja koji je često improviziran, simbolički bogat i razigran. Bačlija Sušić (2018b, 71) ističe da „potpuna predanost glazbenim aktivnostima putem igre dovodi do doživljaja tzv. optimalnog iskustva, zanesenosti (engl. flow)”. Autorica pojašnjava da takvo mentalno stanje podrazumijeva visoku razinu koncentracije, potpunu uronjenost i snažnu fokusiranost na aktivnost, pri čemu dijete osjeća zadovoljstvo, ostvaruje osobne potencijale i gubi osjećaj za protok vremena. Krnjaja i

suradnici (2017, prema Vujičić i Petrić, 2021, 19) naglašavaju da je „igra (...) uvijek više od aktivnosti, ona je pristup aktivnosti, a ne vrsta aktivnosti”, čime potvrđuju njezinu središnju ulogu u stvaranju smislenih i razvojno poticajnih iskustava (glazbenoga) učenja.

Suvremeni pedagoški pristupi GLOO-u u RPOO-u, utemeljeni na načelima sociokonstruktivizma, polaze od shvaćanja djeteta kao kompetentnoga, aktivnoga i autonomnog sudionika u procesu vlastitoga (integriranog) učenja glazbe. Takvo shvaćanje zahtijeva znatne promjene u oblikovanju i provedbi glazbenih aktivnosti koje trebaju biti osmišljene tako da odgajatelji u svakoj prilici za učenje glazbe u odgojno-obrazovnome procesu djetetu omogućuju aktivno istraživanje, zajedničko stvaranje, doživljavanje i višemodalno izražavanje glazbom. Provedba glazbenih aktivnosti treba biti usklađena s polazištima, načelima, vrijednostima i ciljevima zastupljenima u nacionalnome kurikulumu RPOO-a (MZOS, 2015) te utemeljena na djetetovoj slobodnoj i samoinicijativnoj igri, primjerena njegovoj dobi i stupnju psihofizičkoga razvoja, kao i prilagođena njegovim potrebama i interesima. Kada je riječ o pristupu usmjerenome na dijete u kontekstu GLOO-a, ključno je načelo osiguravanje dječje autonomije i slobode u izboru ideja, načina, vremena, prostora, oblika i svih drugih sadržaja kojima će se djeca baviti glazbom. Poželjno je da se u odgojno-obrazovnoj praksi u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja obuhvaćaju sve glazbene aktivnosti poput slušanja glazbe, pjevanja, sviranja, glazbenoga stvaralaštva, pokreta kroz glazbu i dr. Razine se obuhvaćanja sadržaja i složenosti zadataka unutar tih glazbenih područja trebaju razlikovati prema principu uravnoteženosti i stručne opravdanosti, kako ističe Denac (2007). Dakle, poticanje na glazbu u potpunosti mora biti prilagođeno djetetu, njegovim interesima i potrebama (Denac, 2007; Ho i Bautista, 2023; Rajan, 2017; Sullivan, 2016).

1.1.2. Glazbene aktivnosti

U odgojno-obrazovnim praksama ustanova ranoga odgoja i obrazovanja pretežito se provode glazbene aktivnosti pjevanja, slušanja glazbe, elementarnoga sviranja, pokreta uz glazbu (i/ili tjeleglazbe) i glazbenoga stvaralaštva, ostvarujući se kroz igru i istraživanje (Neaum i Tallack, 1997, prema Mendeš i Dobrota, 2023). Premda mnogi autori (Bačlija Sušić, 2018b; Ehrlin i Tivenius, 2018; Vidulin, 2016 i dr.) različito kategoriziraju osnovne vrste glazbenih aktivnosti, nazivajući ih još i glazbenim područjima, najzastupljenije su pjevanje i slušanje glazbe. Mnogi autori smatraju pjevanje i slušanje glazbe osnovnim područjima glazbenih aktivnosti, dok u drugim glazbenim područjima postoje različite podjele. Voglar (1989), primjerice, uz ta područja uključuje i sviranje na dječjim instrumentima te izvođenje glazbenih didaktičkih igara (Miočić, 2012). Vidulin (2016) šire sagledava glazbene aktivnosti, navodeći pjevanje i sviranje, slušanje glazbe, izražavanje, stvaranje, istraživanje, pokret te praktične i radne zadatke, igre i društveno-zabavne aktivnosti. Prema Bačliji Sušić (2018a) glazbene aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja uključuju upoznavanje, usvajanje i ponavljanje pjesama, brojalica, dječjih igara s pjevanjem, sviranje na samostalno izrađenim zvečkama ili glazbalima dječjega instrumentarija, aktivno slušanje glazbe i glazbeno stvaralaštvo. Dobrota i Sodina (2025) grupiraju glazbene aktivnosti u četiri skupine. U prvu skupinu

uvrštavaju brojalice, potom pjesme i igre s pjevanjem te aktivnosti sviranja i slušanja glazbe. U pregledu literature uočavaju se i dodatne glazbene aktivnosti poput glazbenih igara, glazbenih dramatizacija, ritmiziranja, istraživanja zvukova, tonova i melodija te korištenje didaktičkih glazbenih materijala.

Pjevanje

Istraživanja potvrđuju da je pjevanje najvažnija i najčešća glazbena aktivnost u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja (npr. Ehrlin i Tivenius, 2018; Giles i Frego, 2004; Gillespie i Glider, 2010; Lee, 2009; Nardo i sur., 2006; O'Keefe i sur., 2016; Rajan, 2017; van Vreden, 2016; Vidulin, 2016 i dr.). U odgojno-obrazovnome procesu moguće je pristupiti aktivnostima pjevanja kroz igre s prstima (osobito u jasličkome kontekstu), pjevanje uz instrumentalnu pratnju i bez nje (a cappella), pjevanje uz audiopodlogu, izvođenje specifičnih pokreta uz pjevanje te provođenje skupnih pjevačkih aktivnosti. Velik dio dječjih pjesama potječe iz folklorne tradicije te one ujedno pripadaju tradicionalnim ili predajnim dječjim igrama. U njih se ubrajaju pjesme poput brzalice, rugalica, bajalica, izmišljalice, nabrajalice, tužbalica, razbrajalica, tepalica, molitvica, pitalica, zagonetaka i dr. (više v. u Gospodnetić, 2015). Zastupljenost pjesama s tradicijskim tematikama pridonosi izgradnji osobnoga, kulturnoga i nacionalnog identiteta djeteta (MZOS, 2015), dok pjevanje postaje sredstvo transmisije vlastite kulture i društvenih običaja (Gudmundsdottir, 2020; Gudmundsdottir i Killu, 2023).

Pjevanje se smatra djetetovim prirodnim glazbenim izrazom i jednim od najučinkovitijih oblika glazbenoga učenja jer djeca koriste svoj glas kao najprirodniji instrument (Chung, 2022). Za djecu je ono fizičko, emocionalno, komunikacijsko i kreativno iskustvo, osobito kada tijekom igre spontano eksperimentiraju s različitim vokalizacijama ili improviziranim pjevušenjem (Casal de la Fuente i Gillanders, 2022; Cohen, 2012; Dogani, 2016). Istovremeno pjevanje potiče razvoj pamćenja, osobito kroz tematske pjesme (npr. o brojevima, bojama i sl.) koje djeci olakšavaju usvajanje informacija i pridonose učinkovitijemu pamćenju sadržaja (Sutikno i sur., 2024). Liao i Davidson (2007) upućuju na kinestetičku komponentu pjevanja, pri čemu djeca spontano koriste geste poput ljuljanja, podizanja ruku te drugih sličnih pokreta koji pomažu usmjeravanju pažnje tijekom pjevanja, poboljšavaju vokalnu tehniku te doprinose točnijemu intoniranju. Davis (2017) dodatno naglašava važnost vizualne dimenzije pri učenju pjesama, ističući da ilustracije i druga vizualna pomagala olakšavaju razumijevanje značenja teksta u pjesmama.

Osim kognitivnih koristi, pjevanje doprinosi izražavanju emocionalnih stanja te stvaranju vedroga i poticajnog ozračja u odgojno-obrazovnoj skupini. Djeca tijekom pjevanja doživljavaju radost i ugodu, što potiče lučenje hormona sreće te pridonosi emocionalnoj stabilnosti i jača osjećaj zadovoljstva. Takva pozitivna iskustva dodatno pridonose jačanju dječjega samopouzdanja, osobito u izražavanju vlastitih ideja, što je važan temelj kreativnoga izražavanja (Sutikno i sur., 2024). Gitz-Johansen (2024) opisuje pjevanje kao intersubjektivno i interafektivno polje koje omogućuje zajedničko emocionalno iskustvo djece i odraslih. Taj autor posebno ističe ulogu spontanoga pjevanja

u kolektivnoj regulaciji afektivnih stanja kod djece, pri čemu se oblikuje prostor emocionalne razmjene u kojemu se emocije putem glazbe prepoznaju, dijele i umiruju. Takvo ozračje pridonosi stvaranju pozitivne emocionalne klime u odgojno-obrazovnoj skupini, a posebno se učinkovitima pokazuju pjesme obogaćene narativnim i slikovitim elementima jer privlače dječju pažnju i potiču njihovu fascinaciju maštovitim pričama i slikama.

U istraživanju Dogani (2016) utvrđeno je da je 39 % djece (N = 32) koristilo vokalizacije za izražavanje emocija, uloga ili zamišljenih scenarija. Dječaci su češće koristili vokalizacije uz dramatizacije i pokret, dok su djevojčice više preferirale reproduktivne oblike pjevanja. Pjevanje poznatih pjesama zabilježeno je kod 38 % djece, dok je improvizirano pjevušenje i stvaranje pjesama zabilježeno kod 7 % djece, pri čemu su često bile uključene imitacije poznatih melodija, fraza i motiva. Spontano pjevanje služilo im je kao sredstvo izražavanja vlastitih emocionalnih iskustava, uz povezivanje glazbenih izraza s osobnim doživljajima (npr. strahom, radošću), nerijetko u kombinaciji s pokretom ili likovnim izražavanjem.

Sole (2016) dodatno naglašava emocionalnu funkciju spontanoga pjevanja kod djece u dobi od 18 do 36 mjeseci tijekom samouspavlivanja. U tim trenucima djeca eksperimentiraju glasom ili reproduciraju prethodno naučene pjesme da bi se umirila, obradila dnevna iskustva i razvila unutarnju emocionalnu svijest. U tome kontekstu tiha pjevušenja i vokalizacije djece tijekom poslijepodnevnoga odmora u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja mogu igrati ključnu ulogu u razvoju samoregulacije i osjećaja sigurnosti.

Bugos i suradnici (2021) istraživali su emocionalne reakcije djece na različite pjevačke zadatke. Utvrdilo se da improvizirano pjevanje najviše potiče izražavanje sreće kod djece, dok zadatci temeljeni na imitaciji pjevanja prema modelu odrasle osobe često izazivaju osjećaje nesigurnosti ili zabrinutosti zbog dječjega straha od pogreške. Djeca koja nisu imala mogućnost odabira pjesme češće su izražavala tugu, dok su improvizacije povezivala s predmetima i igračkama koje su im pružale emocionalnu sigurnost i/ili inspiraciju.

Pjevanje ujedno može doprinijeti razvoju interkulturnoga i multikulturnog razumijevanja. Pjesme prenose kulturna značenja koja uključuju povijesna iskustva, vjerovanja, svakodnevne običaje te specifične načine izražavanja i razmišljanja različitih naroda (Ilari i sur., 2013). Niland (2015) potvrđuje da pjevanje potiče izgradnju odnosa među djecom te između djece i odgajatelja, jačajući razvoj identiteta, zajedništva i osjećaja pripadnosti.

Takve je vrijednosti uistinu nužno sustavno njegovati u RPOO-u primjenom integriranoga i interdisciplinarnog pristupa, čime se djeci omogućuje razvoj svijesti o sebi i drugima, potiče se osjećaj pripadnosti i zajedništva te se stječu osnove za prihvatanje kulturnih različitosti (Barrett, 2016a, 2016b; Dobrota, 2023; Drandić, 2022; Elliott, 2005; MZOS, 2015).

U suvremenim diskursima o dječjem pjevanju sve se više prepoznaje vrijednost njihova spontanog pjevanja, dok se istodobno kritički propituju konvencionalni pristupi

pjevanju u RPOO-u. Recentna istraživanja (Bugos i sur., 2021; Dogani, 2016; Gitz-Johansen, 2024; Rickert, 2022; Sole, 2016 i dr.) ukazuju na to da je spontano pjevanje važan oblik dječjega izražavanja u svakodnevnim situacijama, rutinama i igri te naglašavaju da je riječ o višedimenzijskome fenomenu – ne samo glazbenoj, već i višemodalnoj komunikacijskoj aktivnosti kojom se podupire situacijsko učenje, potiču suradnja i izražavanje. Takvi uvidi ukazuju na potrebu redefiniranja pristupa pjevačkim aktivnostima u RPOO-u. Umjesto tradicionalnoga shvaćanja pjevanja kao reprodukcije zadanih pjesama, suvremeni pristupi pjevanju sve više naglašavaju važnost dječjega autentičnoga, spontanoga, kreativnoga i stvaralačkog izraza kao polazišta za oblikovanje pjevačkih iskustava. U tome kontekstu Young (2006, 278) kritizira konvencionalne modele poučavanja pjevanja u kojima se djecu promatra kao „čuvare izvornih oblika pjevanja”, a njihovu se izvedbu vrednuje prema unaprijed zadanim i predvidljivim fazama pjevačkoga razvoja. Takvi pristupi, kako navodi autorica, uglavnom su usmjereni na napredovanje u glazbenim sposobnostima i izvođenju pjevačkih vještina koje vrednuju odrasli, dok se pritom zanemaruju spontanost, kreativnost i bogatstvo dječje vokalne igre. Zaključuje da pjevanje ne bi trebalo biti izdvojena i strogo strukturirana aktivnost, već prirodni dio djetetove svakodnevice, povezan s interakcijama i integriran s drugim modalitetima izražavanja poput pokreta, crtanja, dramatizacije i plesa. Sličnu perspektivu donosi Cohen (2012), naglašavajući da dječje pjevanje ne treba procjenjivati prema glazbenim normama koje određuju odrasli, već prema stupnju izražajnosti, osobne uključenosti i inovativnosti u dječjem vokalnom izrazu. Takva stajališta potvrđuju važnost poštivanja dječje autentičnosti te stvaranja fleksibilnih uvjeta za pjevačke aktivnosti u RPOO-u.

Reproduktivno pjevanje djece može se razmatrati i kroz prizmu tzv. učinkovitih metodičkih postupaka koje stručna literatura preporučuje odgajateljima kao potporu kvalitetnijemu provođenju pjevačkih aktivnosti. Prema Persellin (2003), Persellin i Bateman (2009) te Davis (2017) metode i preporuke iz stručne literature često su primjeri dobre prakse, no nerijetko nisu utemeljene na sustavnim znanstvenim dokazima.

Među najčešće korištenim metodama ističe se metoda ponavljanja (ili metoda ponavljanja fraza; metoda po modelu) u kojoj djeca ponavljaju kraće vokalne fraze prema modelu odgajatelja/učitelja, što omogućuje postupno usvajanje glazbenih cjelina. Druga je uobičajena metoda cijele pjesme, gdje se pjesma uči kao nedjeljiva cjelina višestrukim slušanjem i imitacijom, bez prethodne fragmentacije. Treća je metoda uranjanja (ili udubljanja; holistička metoda pjevanja) u kojoj odgajatelj kontinuirano izvodi pjesmu, a djeca se uključuju spontano, u skladu s vlastitim interesom i unutarnjom motivacijom. Ta je metoda osobito prikladna za svakodnevne spontano nastale situacije pjevanja te za različite društveno-zabavne aktivnosti jer potiče dječju inicijativu i slobodu u izražavanju (Bartolome, 2022; Persellin, 2003; Persellin i Bateman, 2009).

Referirajući se na spomenute metode, Rickert (2022) zaključuje da u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja i dalje prevladava formalizirana praksa pjevanja. U njezinu je istraživanju utvrđeno da odgajatelji najčešće iniciraju zajedničko pjevanje tijekom jutarnjih okupljanja, ritualnih pozdrava, provođenja kulturno-higijenskih navika, kod

davanja uputa djeci, kao i prilikom učenja tematskih pjesama povezanih s posebnim prigodama. Autorica smatra da je takva praksa pjevanja čvrsto integrirana u svakodnevni ritam ustanove ranoga odgoja i obrazovanja te da ostvaruje niz međusobno isprepletenih funkcija – onih glazbenih, ritualnih, instruktivnih, kognitivnih, kulturnih te društvenih. Slično smatra i Bartolome (2022), ističući da pjevanje postaje važna sastavnica dječjega učenja jer podupire usvajanje obrazaca dnevnih rutina, razumijevanje vremenskih odnosa (npr. dana u tjednu i njihova slijeda) te razvoj socijalno prihvatljivoga ponašanja u odgojno-obrazovnoj skupini.

Premda znanstvnici inzistiraju na tome da se pristup pjevanju u odgojno-obrazovnome radu s djecom rane i predškolske dobi transformira tako da se vrednuje dječja autentična vokalna ekspresija, da se pedagoški podupre spontanost u dječjemu pjevanju te da se pjevanje prepozna kao višemodalan oblik dječjega izražavanja, smatramo da je istodobno važno sustavno njegovati kvalitetan glazbeni izričaj u području pjevanja.

Praksa usmjerena na kvalitetan glazbeni izričaj u području pjevanja podrazumijeva kontinuum u učenju i razvoju pjevanja, poticanje sudjelovanja djece u pjevanju, promicanje kulturne raznolikosti u odabiru pjesama, dostupnosti pjesmarica za pjevanje, odabir i selekciju pjesama s odgovarajućim i razvojno-primjerenim vokalnim rasponom (Barrett i sur., 2022), praćenje njege i razvoja dječjih glasovnih i pjevačkih mogućnosti te njegovanje estetske kvalitete pjesme (Vidulin, 2016). Kvaliteta pjevačkih aktivnosti ogleda se i u učenju i razvoju vokalnih vještina, prepoznavanju individualnih i socijalnih dimenzija pri pjevanju te u odabiru primjerenih metoda i strategija za poticanje djece na pjevanje (Gudmundsdottir, 2020). Kako ističe Young (2006), pjevanje u svojem konvencionalnom obliku i dalje ne bi trebalo odbacivati, već ga je potrebno sagledavati kao sastavni dio proširenoga pristupa pjevanju u RPOO-u, pri čemu odgajatelji trebaju uspostavljati ravnotežu između dječje spontane vokalne igre i istodobnoga stvaranja uvjeta za razvoj kvalitetnoga glazbenog izričaja.

U skladu sa sociokonstruktivističkom paradigmom, Young (2024, 113) ističe niz postupaka koje bi odgajatelj trebao razumjeti i podržavati u svakodnevnome radu s djecom na području pjevanja: „razumjeti da je pjevanje utkano u slobodnu igru djece, da je višemodalno, društveno i spontano te da nije ograničeno na jednu formalnu glazbenu aktivnost tijekom dana; oslušivati dječju vokalnu igru i aktivno joj se pridruživati; podupirati oblikovanje pjesme slušanjem, ponavljanjem i povremenim proširivanjem pjesme, koristeći se izvornim glazbenim frazama kao temeljem; omogućavati da društvene interakcije i vršnjački odnosi doprinesu razvoju i ‘životu’ pjesme; uočavati kako je pjesma izrasla iz dječje igre i postala dijelom specifične glazbene kulture djece unutar maloga svijeta njihove odgojno-obrazovne skupine; primjećivati kako su elementi iz šire dječje kulture također preoblikovani i uključeni u pjesmu; pratiti kako su se pjesma i njezine ideje razvijale tijekom dana i tjedana, koje su se ideje proširile i održale, a koje su s vremenom bile napuštene”.

Takvo promišljanje omogućuje šire sagledavanje svih vrijednosti i potencijala u aktivnostima pjevanja u RPOO-u, ne samo kao glazbene aktivnosti, već i kao

višedimenzijske vještine u kojoj se integriraju kognitivni, afektivni, ali i društveni aspekti dječjega razvoja i učenja. Osobito je važno podupirati spontano pjevanje djece u svakodnevnim situacijama i njihovoj igri te osigurati poticajno okruženje koje će podržati takvu dječju inicijativu i nesputano vokalno izražavanje. Istodobno, ne treba zanemarivati vrijednost razvoja dječjih pjevačkih vještina, osobito u području vokalne tehnike te drugih aspekata glazbenoga izražavanja i stvaranja, koji se najprirodnije razvijaju upravo kroz pjevanje kao djeci blisku, autentičnu i prirodnu glazbenu aktivnost.

Višedimenzijska priroda pjevačkih aktivnosti upućuje na bitan potencijal za njihovo smisleno integriranje u različite situacije i aktivnosti djece u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja.

Slušanje glazbe

Slušanje glazbe temeljna je glazbena vještina, no, kako ističe Haack (1992, prema Hallam, 2010), ono se najrjeđe proučava u kontekstu GLOO-a. Način na koji se glazba sluša u odgojno-obrazovnoj praksi snažno utječe na njezino integriranje u svakodnevne aktivnosti i učenje djece, oblikujući time i kvalitetu njihova glazbenog iskustva.

U aktivnostima slušanja glazbe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja primijećena je prevalencija pasivnoga pristupa slušanju, pri čemu glazbena djela nerijetko služe kao pozadinski alat za druge aktivnosti, što ne doprinosi uvijek emocionalnomu prijmu, stjecanju znanja ili intelektualnomu angažmanu djece, kao ni glazbenomu iskustvu (Bresler, 1993; Denac, 2007; Kondracka-Szala i Michalak, 2018; Nardo i sur., 2006; Vidulin, 2016).

Istraživanje Kondracke-Szale i Michalak (2018) ukazuje na to da odgajatelji nerijetko koriste popularnu glazbu u svakodnevnim igrama i pri posebnim događajima, uključujući žanrove poput hip-hopa/rapa, soula, techna, rocka, reggaea, popa i disco-glazbe. Takvi su odabiri izazov jer otvaraju pitanje kvalitete i estetske vrijednosti odabranih glazbenih djela koja se nude djeci na slušanje te zahtijevaju promišljeno i pedagoški utemeljeno planiranje glazbenih sadržaja za djecu. Suprotno tomu, Lee (2009) utvrđuje da odgajatelji češće za slušanje biraju dječje pjesme, što je primjerenije s obzirom na razvojne osobitosti djece i načela glazbenopedagoške prakse.

Woodward (2005) upozorava na manipulativni potencijal komercijalne te pozadinske glazbe koja se djeci neprimjetno nameće zbog ekonomskih interesa. Opisuje je kao „glazbu poput tapete”, aludirajući na njezinu stalnu prisutnost koja ne zahtijeva aktivnu pažnju djece pri slušanju. Takva se glazba nerijetko pojavljuje u animiranim filmovima, videozapisima, radijskim emisijama te drugim medijskim kontekstima, pri čemu su djeca kao pasivni slušatelji izložena glazbenim sadržajima bez odgojno-obrazovne vrijednosti. Pojedini glazbeni sadržaji u takvim slučajevima čak nose i rodne te ideološke konotacije – primjerice, glazba namijenjena dječacima češće je oštra, glasna, disonantna i zasićena distorzijama, dok je glazba za djevojčice uglavnom tiša, s naglašenom melodijom i jasnijom harmonizacijom (v. Marinelli i sur., 2024). Takvi obrasci komercijalne glazbe prisutni su i u prigodnim dječjim nastupima tijekom svečanosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja (v. o društvenome stilu integriranja

glazbe u poglavlju 1.2.2. Stilovi integriranja glazbe). Ipak, postoje i kvalitetni glazbeni sadržaji koji se djeci nude putem medija, a kroz koje mogu upoznavati skladatelje, glazbena djela i njihove sastavnice. Takve je sadržaje preporučljivo uključivati u rad s djecom rane i predškolske dobi (v. Gortan-Carlin i Sapanjoš, 2011).

Sličan obrazac komercijalne upotrebe glazbe uočava se i kod glazbenih igračaka koje sadržavaju digitalizirane i sintetizirane glazbene ulomke ili efekte. Takve su igračke nerijetko reducirane u glazbenome smislu jer imaju ograničen melodijski raspon, jednostavnu harmonijsku strukturu te su bez dinamičkih nijansi i umjetničke interpretacije, za razliku od autentičnih izvedbi izvornih glazbenih djela kod kojih su skladatelji posvećivali posebnu pažnju upravo tim segmentima (Hargreaves i sur., 2012; Merkow i Costa-Giomi, 2013; Young, 2008). Potrebno je kritički preispitati imaju li takve igračke doista vrijednu razvojnu ili manipulativnu funkciju za djecu (v. Zloković, 2014) te na koje sve načine preoblikuju glazbena djetinjstva (Young, 2008). Merkow i Costa-Giomi (2013) utvrdili su da takvi glazbeni poticaji niske umjetničke kvalitete u glazbenim igračkama nisu nužno privlačniji djeci jer su ona otvorena prema raznovrsnoj glazbi, a njihova pažnja usmjerena prema određenim vrstama glazbe uvelike je uvjetovana njihovim slušnim iskustvima iz neposredne okoline. Ti nalazi jasno ukazuju na važnost promišljenoga odabira glazbenih igračaka i materijala u oblikovanju glazbenoga okruženja za djecu te na potrebu kritičkoga preispitivanja glazbenih sadržaja i poruka kojima su djeca svakodnevno izložena, osobito pri pasivnome slušanju komercijalne i pozadinske glazbe putem različitih medija.

Problematika uključivanja pozadinske glazbe u kontekstu RPOO-a sve se češće prepoznaje kao složeno pedagoško pitanje koje nadilazi binarnu podjelu na aktivno i pasivno slušanje glazbe. Autori (npr. Gluschankof, 2020; Young, 2009 i dr.) navode uobičajene situacije u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja u kojima se koristi reproducirana pozadinska glazba, poput obilježavanja različitih proslava i svečanosti, opuštanja djece tijekom poslijepodnevnoga odmora, prijelaznih razdoblja u danu, konzumacije obroka i drugih svakodnevnih aktivnosti.

Young (2009) upozorava da se granice između aktivnoga i pasivnog slušanja kod djece ne mogu jednoznačno odrediti. Dijete koje se naizgled aktivno ne uključuje u glazbenu aktivnost može pritom biti usmjereno na slušanje i percipirati glazbu, dok dijete koje se izražava pokretom može više obraćati pažnju na tjelesnu ekspresiju nego na glazbene značajke. Time se otvara potreba za razumijevanjem unutarnje angažiranosti djece i raznolikih načina na koje ona doživljavaju glazbu u ranoj i predškolskoj dobi. U skladu s time potrebno je osuvremeniti pogled na reduktivno tradicionalno poimanje dihotomije aktivnoga i pasivnog slušanja glazbe u kontekstu suvremenih pedagoških pristupa u RPOO-u, ali to ne isključuje potrebu za kontinuiranim teorijskim raspravama o tim važnim konceptima.

Višestruko i nesvjesno korištenje pozadinske glazbe može dovesti do njezina potpunog ignoriranja, pri čemu glazba postaje ometajuća kulisa. U istraživanju koje je provela Bresler (1993) učenici su izjavili da ih pozadinska glazba u učionici podsjeća na onu u trgovinama ili dizalima pa je zbog toga ignoriraju. Lee i Welch (2017) upozoravaju

na problem prekomjerne glasnoće glazbe koja može postati izvor buke u odgojno-obrazovnome okruženju. Prema Orecku (2004) buka je izazov odgajateljima i učiteljima u provedbi umjetničkih aktivnosti, što negativno utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnoga rada.

Unatoč mnogobrojnim upozorenjima o negativnim učincima pozadinske glazbe u odgojno-obrazovnome procesu pojedina istraživanja ističu njezin potencijal, osobito u kontekstu socio-emocionalnoga razvoja djece.

Jucan i Simion (2015) utvrdile su da klasična glazba, poput Chopinovih nokturna, može pridonijeti stvaranju pozitivnoga ozračja, olakšati tijek aktivnosti i potaknuti suradnju među djecom. U takvome kontekstu glazba postaje partner u procesu olakšavanja učenja djece, podupirući razvoj njihovih osjetilnih i perceptivnih sposobnosti, mašte, pažnje i razmišljanja.

Cömert i Özbey (2024) potvrđuju te nalaze istraživanjem u kojemu je reproduciranje (turske) tradicijske glazbe tijekom svakodnevnih rutina (npr. pospremanja igračaka, umjetničkih aktivnosti, poslijepodnevnoga odmora i dr.) pridonijelo većoj emocionalnoj kontroli i opuštenosti, usmjerenoj pažnji, ustrajnosti pri izvršavanju zadataka, većemu uživanju u aktivnostima te snažnijoj socijalnoj angažiranosti djece predškolske dobi.

Love i Burns (2006) promatrale su utjecaj pozadinske glazbe na tijek sociodramske i sociokonstruktivne igre u centru za građenje, s naglaskom na dječju pažnju, razinu uključenosti i njihove načine uspostavljanja suradničke igre. Utvrđeno je da su djeca dvostruko rjeđe napuštala prostor za igru uz prisutnost pozadinske glazbe, osobito one sporijega tempa, što je rezultiralo 50 % češćom suradničkom igrom u parovima. Iako glazba bržega tempa nije imala izravan učinak na učestalost igre, uočena raznolikost u dječjem ponašanju može upućivati na njezin posredni učinak na razvoj samoregulacijskih vještina, osobito kada je riječ o pažnji i međusobnome dogovaranju djece tijekom skupne igre.

Također, rijetka su istraživanja koja proučavaju načine na koje odgajatelji koriste pozadinsku glazbu tijekom poslijepodnevnoga odmora u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja te njihove preferencije u odabiru žanrova. Bowers i suradnici (2019) u istraživanju provedenome u 62 ustanove ranoga odgoja i obrazovanja u Louisiani utvrdili su da odgajatelji tijekom poslijepodnevnoga odmora najčešće koriste umirujuću i blagu glazbu koju smatraju učinkovitom za poticanje sna kod djece. Iako su u upitnicima navodili klasičnu instrumentalnu glazbu kao najčešći izbor, u zadatku prepoznavanja glazbenih isječaka većina je prepoznala ambijentalnu glazbu kao onu koja prevladava u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi. Taj nesrazmjer upućuje na moguću razliku između deklariranih i stvarnih odgojno-obrazovnih praksi te otvara prostor za dublju analizu kriterija i uvjerenja prema kojima odgajatelji oblikuju izbor glazbe radi dječjega opuštanja prije počinaka.

Field (1999) je u svojem istraživanju ispitala može li slušanje klasične glazbe tijekom poslijepodnevnoga odmora olakšati uspavljivanje djece rane i predškolske dobi. Rezultati su ukazali na to da su djeca brže utočila u san uz klasičnu glazbu skladanu za

gitaru u odnosu na uvjete bez glazbe, s izraženijim učinkom kod djece rane dobi. Glazba je pridonijela opuštanju i emocionalnoj regulaciji, što je omogućilo lakše uspavljivanje u institucijskome kontekstu.

Upravo zbog prevladavajuće prakse pasivnoga slušanja glazbe u RPOO-u koje se najčešće očituje u uporabi pozadinske glazbe nameće se potreba za promicanjem metodički promišljenijega pristupa aktivnostima slušanja, s naglaskom na aktivno slušanje glazbe u odgojno-obrazovnome radu s djecom rane i predškolske dobi.

Aktivno slušanje glazbe povezuje se s dubinskim, pažljivim, usmjerenim i perceptivnim načinom slušanja. Temelji se na višekratnome slušanju istoga glazbenog djela, čime se pažnja djeteta postupno usmjerava na različite glazbene sastavnice. Taj oblik slušanja ostvaruje se kroz aktivno sudjelovanje, višesenzorni pristup i igru, pri čemu djeca angažiraju sva osjetila da bi se razvio perceptivni i spoznajno-emocionalni odgovor na glazbu (Campbell i Scott-Kassner, 2010; Gault, 2022; Kerchner, 2014; Sims, 2005; Vidulin i sur., 2020; Young, 2009).

Sarrazin (2016) aktivno slušanje određuje kao situaciju u kojoj je glazba u središtu pažnje, a slušatelj s njome djeluje na kognitivan, emocionalan i smislen način. Hargreaves i suradnici (2012) slušanje glazbe opisuju kao proces konstruiranja i rekonstruiranja značenja koji se temelji na osobnim iskustvima i tumačenjima pojedinca. Ističu da kod djece, osobito pri aktivnome slušanju glazbe, posebnu ulogu ima imaginacija koja je temelj djetetova unutarnjega i osobnog odnosa prema glazbi tijekom slušanja. Dječje imaginacije koje se pojavljuju u tome procesu nerijetko su popraćene dramatizacijama i konkretnim radnjama, poput pokreta, vokalizacija ili simboličke igre, ali i mentalnim procesima koji takve radnje pokreću ili ih prate, čime slušanje glazbe kod djece poprima obilježja složenoga i aktivnog procesa.

Elliott (2005) unutar svojega praksijalnog pristupa GLOO-u poseban naglasak stavlja na slušanje koje se odvija tijekom aktivnoga muziciranja djece, smatrajući da djeca najviše razvijaju vještinu aktivnoga slušanja dok slušaju sebe kako muziciraju. Slušanje pritom promatra kao temeljni oblik glazbenoga djelovanja i spoznaje (Woodward, 2005).

Young (2009) ističe da je takav način aktivnoga slušanja glazbe osobito važan u ranoj i predškolskoj dobi te da se najdjelotvornije provodi u akustički neutralnome okruženju u kojemu djeca mogu usmjeriti pažnju i koncentraciju na zvučne podražaje. Smatra da takvo slušanje uključuje niz mentalnih procesa poput usmjeravanja pažnje, izdvajanja elemenata iz cjeline te razlikovanja i prepoznavanja različitih zvukova koje nadopunjuju verbalni i neverbalni oblici izražavanja – opisivanje, imenovanje, nagađanje i maštanje.

Sims (2005) naglašava da se sposobnost pažljivoga slušanja glazbe razvija i uvježbava tijekom duljega vremenskog razdoblja, ali da takvo uvježbavanje ne bi smjelo biti ograničeno na statične situacije u kojima djeca mirno sjede i višekratno slušaju glazbeno djelo. Umjesto toga, aktivno slušanje treba biti procesno orijentirano na iskustveno, intuitivno, istraživačko i tjelesno aktivno učenje koje je u skladu sa suvremenim pedagoškim pristupima u RPOO-u i temeljeno na njemu (Gluschankof, 2020; Young, 2024).

U RPOO-u aktivno slušanje glazbe ima važnu pedagošku vrijednost i ulogu jer se temelji na problemski usmjerenim zadatcima kroz koje djeca igrom i osobnim angažmanom konstruiraju vlastita značenja i tumačenja glazbenoga doživljaja. Takav pristup koji potiče intencionalno i smisleno slušanje treba biti usklađen s njihovim razvojnim mogućnostima i interesima. Provedbom takvih aktivnosti odgajatelji potiču dulje zadržavanje pažnje i koncentracije, razvoj mašte i kreativnosti, suradnju i međusobnu razmjenu glazbenih doživljaja. Cilj je također unaprjeđivati sposobnosti percepcije i interpretacije glazbe te poticati kognitivne, afektivne i socijalne procese u širem razvojnom kontekstu (Elliott, 2005; Hargreaves i sur., 2012; Kerchner, 2014). Štoviše, kako ističu Schäfer i suradnici (2013, prema Bowers i sur., 2019), temeljne funkcije slušanja glazbe uključuju regulaciju pobuđenosti i raspoloženja, razvoj samosvijesti te jačanje socijalne povezanosti djece.

Zadaci usmjereni na aktivno slušanje glazbe ne zahtijevaju strogo zadane verbalne upute odgajatelja, primjerice, što dijete tijekom slušanja treba činiti ili koje glazbene sastavnice treba auditivno prepoznavati. Umjesto toga, preporučuje se primjena različitih oblika višemodalnoga izražavanja koji djeci omogućuju da, potaknuta glazbenim djelom, na sebi svojstven i intuitivan način procesuiraju slušno iskustvo te oblikuju vlastiti doživljaj glazbenoga djela, koristeći se onim medijima i tehnikama izražavanja koje im najviše odgovaraju (Voglar, 1989, prema Lizančić i Bačlija Sušić, 2020).

Zastupljenošću aktivnoga slušanja glazbe u odgojno-obrazovnome radu djeci se omogućuje iskustveno učenje, pri čemu ih se ujedno potiče na interpretaciju glazbe na temelju njihovih vlastitih doživljaja i osobnoga razumijevanja glazbenih djela. Suvremeni pristupi aktivnomu slušanju glazbe iziskuju višesenzoran pristup i integriranje različitih modaliteta izražavanja, pri čemu se naglašava dječje aktivno sudjelovanje koje obuhvaća afektivne, kognitivne, socijalne i kinestetičke aspekte.

Jedan od suvremenih pristupa aktivnomu slušanju glazbe opisuju Žitkevičienė i Lasauskienė (2023), pozivajući se na metodu Batije Strauss. Prema toj se metodi aktivno slušanje glazbe promatra kao višeslojno iskustvo koje uključuje spontano kretanje, emocionalni doživljaj i izražavanje kroz kinestetičke, umjetničke i jezične aktivnosti koje su utemeljene na imaginaciji i emocijama. Odgajatelj pritom potiče djecu na aktivno slušanje koristeći različita izražajna sredstva, primjerice, pjevanje, sviranje na instrumentima koje djeca samostalno izrađuju, kao i upotrebu svakodnevnih predmeta koji proizvode zvuk, poput plastičnih vrećica, ključeva i sl.

Gault (2022) iznosi niz strategija za oblikovanje iskustava aktivnoga slušanja glazbe kod djece, naglašavajući važnost pažljivoga odabira glazbenih ulomaka koji su zanimljivi, umjetnički vrijedni, primjereni dobi djece te kod djece pobuđuju ugodu. Nakon što se u glazbenome ulomku prepoznaju izražena obilježja na koja djeca mogu aktivno reagirati, naglasak se stavlja na njihova prethodna iskustva, znanja i emocionalne odgovore. Završna razina uključuje oblikovanje smislenoga učenja pomoću auditivnih, vizualnih i kinestetičkih strategija učenja koje djeci omogućuju povezano i

višedimenzijsko sudjelovanje u glazbenome doživljaju kroz slušanje, opažanje i izražavanje.

Young (2009) ističe važnost razvijanja dječje samostalnosti u kontekstu slušanja glazbe. Zagovara uključivanje djece u odlučivanje o izboru i funkciji glazbe u svakodnevnim aktivnostima, čime se razvija njihova svijest o glazbenim stilovima, osnažuje njihova autonomija, potiču kritičko i glazbeno mišljenje te socijalna osjetljivost.

Korištenje višemodalnih oblika izražavanja omogućuje djeci bogatije i osobnije tumačenje glazbenih doživljaja pri slušanju. Likovno-vizualni izražaj pritom im je posebno blizak jer im omogućuje korištenje boja, linija i oblika za prikaz onoga što su čula i osjetila. Glazbeni doživljaji često se prenosi kroz oslikavanje pejzaža, imaginarnih likova, priča ili scena, a ponekad se likovni elementi koriste za dočaravanje glazbenih sastavnica poput tempa i dinamike (v. Vidulin i sur., 2020; Žižović i Vidulin, 2024). Podjednako su važne i aktivnosti koje uključuju dramatizacije, igre sjena ili druge verbalne i kinestetičke oblike izražavanja u kojima djeca spontano reagiraju na glazbu pokretom, mimikom, govorom i simboličkim igrama. Manipulativni predmeti poput šalova, lutaka i sličnih rekvizita pokazali su se najučinkovitijima u poticanju razumijevanja obilježja glazbenoga djela, kao i u podršci integriranom učenju djece (Blašković i Kuliš, 2017; Boal-Palheiros i Ilari, 2023; Gault, 2022).

U skladu s navedenim, razvidno je da odgajatelji imaju ključnu medijacijsku ulogu u poticanju djece na aktivnosti slušanja glazbe (Žitkevičienė i Lasauskienė, 2023). Svojim verbalnim i neverbalnim interakcijama te emocionalnom uključenošću modeliraju promišljen pedagoški pristup, osmišljavajući načine za integriranje pažljivo odabranih glazbenih djela u svakodnevni odgojno-obrazovni kontekst. Takav pristup temelji se na zajedničkom učenju djece i odraslih, pri čemu se uspostavlja partnerski odnos u procesu proaktivnoga slušanja, analize i interpretacije glazbenih djela. Aktivnosti slušanja glazbe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja trebaju biti usmjerene na pažljivo, perceptivno, maštovito i smisleno slušanje kojim se potiču interes, radoznalost i osjetljivost djeteta te se ono promatra kao oblik učenja djece (Gault, 2016, 2022; Young, 2009). Takvim se pristupom omogućuje dublje razumijevanje glazbenih sastavnica, jača se socio-emocionalna povezanost s glazbom i razvija se slušna pažnja kao temelj za sve ostale oblike daljnjega razvoja glazbenih kompetencija djeteta i glazbenoga izražavanja.

Pokret uz glazbu

Pokret uz glazbu najprirodnija je glazbena aktivnost za djecu, a odgajatelji se u njezinu provođenju osjećaju najsigurnije. Ta je glazbena aktivnost prirodno integrirana s kineziološkim aktivnostima (Marinšek i Denac, 2020; Vujičić i Petrić, 2021). Veza između glazbe i pokreta, poznata kao euritmija, ključna je u Dalcrozeovu pristupu GLOOU, usklađenome s Piagetovom teorijom kognitivnoga razvoja. Euritmija omogućuje djeci organizaciju ritamskih podražaja kroz pokrete poput hodanja, plesa i trčanja, pozitivno utječući na tjelesnu koordinaciju i motorički razvoj (Barrett i sur., 2022; Young, 2016).

Tjeloglazba kao glazbena aktivnost srodna pokretu uz glazbu snažnije je utemeljena na metričkim i ritamskim obrascima, s izrazito kontroliranim pokretima poput

pljeskanja, trljanja dlanova, pucketanja prstima, tapšanja po tijelu i dr. U tjeloglazbi se koriste didaktički materijali poput slika i videozapisa za vizualizaciju pokreta, uz aktivno slušanje glazbe ili istovremeno pjevanje, što pomaže djeci u pamćenju ritamskih obrazaca te spontanome učenju notnih trajanja (Campbell i Scott-Kassner, 2010).

Pokret uz glazbu snažno je oblikovan pod utjecajem pristupa Orff-Schulwerk u kojemu se naglašava važnost integriranja pokreta, govora i udaraljki u odgojno-obrazovnome radu s djecom rane i predškolske dobi (Ho Weatherly i Weatherly, 2024; Young, 2024). Na povezanosti glazbe i pokreta temelje se i metoda Weikart (Derri i sur., 2001; Marinšek i Denac, 2020; Zachopoulou i sur., 2004) te Gordonova teorija glazbenoga učenja (Gordon, 2013).

Pored navedenih pedagoških pristupa i metoda, u znanstvenoj se literaturi ističu i konkretne didaktičke strategije koje dodatno povezuju glazbu i pokret. Među njima se izdvajaju pjesme s performansama (engl. performative songs), pokretni storytelling te somatske metode učenja poput Feldenkraisove metode, koje se temelje na razvoju tjelesne svjesnosti i učenju kroz pokret s ciljem poboljšanja izvođenja glazbe u različitim oblicima (Barrio i Arús, 2024). Analiza suvremene znanstvene literature (Barrio i Arús, 2024; Juntunen, 2022; Nijs i Bremmer, 2019) ukazuje na potrebu jasnije konceptualizacije toga specifičnog područja GLOO-a da bi se usmjerila buduća istraživanja i unaprijedila odgojno-obrazovna praksa, osobito u metodičko-didaktičkome smislu za odgojno-obrazovni rad s djecom rane i predškolske dobi.

Barrio i Arús (2024) donose sveobuhvatan prikaz suvremenih znanstvenih uvida koji ističu višestruke dobrobiti integriranja glazbe i pokreta za cjelovit razvoj i učenje djeteta. Autori smatraju da bi znanstveni dokazi trebali pridonijeti većoj prepoznatljivosti odnosa između glazbe i pokreta, osobito jer se u pojedinim istraživanjima u ranome djetinjstvu pokret prirodno integrira u samu glazbenu aktivnost, dok u višemodalno orijentiranim istraživanjima poput onih usmjerenih na poticanje kreativnosti ili jezičnoga razvoja glazba i pokret nerijetko funkcioniraju kao odvojeni entiteti. Posebno je važno istaknuti istraživanja koja uključuju digitalnu tehnologiju u aktivnosti koje povezuju glazbu i pokret. Tako, primjerice, Sullivan i Bers (2018) opisuju inovativne tematske aktivnosti u kojima odgajatelji integriraju ritamsko kretanje i tehnologiju. U tim su aktivnostima djeca izrađivala robote, programirala ih za izvođenje ritamskih pokreta te su kroz zajedničko kretanje s robotima sudjelovala u glazbeno-pokretnoj aktivnosti.

Dosadašnje uobičajeno konceptualiziranje pokreta uz glazbu (ili pokreta kroz glazbu, pokreta i glazbe) može implicirati da su pokret i glazba u ranome djetinjstvu raskidivi i neovisni procesi, a ne simbiotski i jedinstveni procesi. Međutim, takvo poimanje nije u skladu sa suvremenim teorijama o glazbenome učenju djece prema kojima su pokret i glazba simbiotski ukorijenjeni u senzomotoričkim aktivnostima i interakcijama djece sa socijalnim, kulturnim i fizičkim okruženjem (više v. u Nijs i Bremmer, 2019). Na tragu toga Marinšek i Denac (2020) govore o jedinstvenim glazbeno-pokretnim aktivnostima, čime naglašavaju neodvojivost glazbenoga i kinestetičkog izražavanja.

Nijs i Bremmer (2019) razmatraju koncept utjelovljene glazbene spoznaje prema Lemanu (2016), koji glazbeno iskustvo određuje kao proces učenja u kojemu dijete kroz aktivnu tjelesnu uključenost stvara smisao i značenje o glazbi. Takav pristup mijenja perspektivu u kontekstu primjene glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi, upućujući na to da bi one trebale biti osmišljene tako da djeca pokretom i tijelom percipiraju i razumiju glazbu temeljnim glazbenim mehanizmima kao što su usklađivanje i anticipacija pokreta. U tome procesu odgajatelj ima ključnu ulogu promatrača koji analizira kako djeca fizički reagiraju na glazbu te na temelju toga procjenjuje razinu glazbenoga razumijevanja djece.

Zaključno, pokret se ne bi trebao promatrati kao dodatak glazbi niti glazba kao dodatak pokretu jer je pokret primaran i djetetu urođen kanal kojim ono internalizira, utjelovljuje, percipira, razumije i izražava glazbu. Nadalje, odvajanje toga glazbenog područja sugerira pogrešno shvaćanje da se pokret ne ostvaruje i unutar drugih glazbenih aktivnosti, poput pjevanja, sviranja ili slušanja glazbe, iako je upravo djetetovo tijelo jedini aktivni nositelj i posrednik svih glazbenih iskustava u ranoj i predškolskoj dobi.

Sviranje

Aktivnosti sviranja u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja najčešće se provode na prilagođenim ritamskim ili melodijskim instrumentima, uz potporu odgajatelja ili bez njega. Istraživanja ukazuju na to da odgajatelji često primjenjuju konstruktivni oblik glazbeno-sviralačke igre (Yi, 2021) koji uključuje zajedničko vođeno sviranje različitih instrumenata, osobito onih prilagođenih Orffovu instrumentariju (štapići, triangleri, ksilofoni, bubnjevi, tamburini, zvona itd.) ili prigodno izrađenih zvučnih instrumenata od nestrukturiranih materijala. Instrumenti se često koriste u skupnim aktivnostima i u formaciji kruga da bi podržali pjevanje, pratili audiozapise, oživljavali priče i slikovnice ili da bi se jednostavno ritmiziralo s djecom.

Takva odgajateljska praksa nerijetko dovodi i do predvidljivih glazbenih aktivnosti u kojima djeca udaraljka oponašaju obrasce tempa, ritma ili tonskoga ostinata prema početnoj demonstraciji odgajatelja. Bartel i Cameron (2007) ističu da se u takvim situacijama sviranja jasno odražava usmjeravanje kao ključna pedagoška strategija kojom se djeci približava određeni glazbeni sadržaj, omogućujući pritom aktivno učenje kroz opažanje, eksperimentiranje i postupni prelazak prema samostalnome istraživanju različitih mogućnosti glazbenoga izražavanja. Autori ističu da se takav pristup može tumačiti u okviru zone proksimalnoga razvoja, pri čemu djeca uz podršku kompetentnoga odrasloga prelaze iz faze oponašanja u fazu samostalnoga istraživanja i kreativnoga rješavanja glazbenih problema. Prema Wigginsu (2001) upravo su takvi procesi učenja temeljeni na opažanju, eksperimentiranju i postupnome osamostaljivanju djece u izvođenju glazbe središte integriranoga učenja uz glazbu. Hallam (2010) dodatno naglašava da se u skupnim procesima sviranja istodobno razvijaju i izvanglazbene vještine, poput poboljšane koncentracije, tjelesne koordinacije (posebice grafomotorike), timskoga rada, suradnje, osjećaja postignuća, samopouzdanja i kreativnoga izražavanja.

U odgojno-obrazovnoj praksi prisutni su i pristupi koji djeci omogućuju elementarno sviranje na ritamskim instrumentima, osobito u centrima za glazbu, slobodnom uporabom instrumenata, istraživačkom igrom i kreativnim izražavanjem.

Međutim, odgajatelji se nerijetko suočavaju s otežanim uvjetima rada, ponajprije zbog ograničene dostupnosti glazbenih resursa, potrebe za poštivanjem higijenskih standarda te izostanka sustavne institucijske podrške u pribavljanju te održavanju glazbenih materijala i instrumenata. Ti čimbenici mogu nepovoljno utjecati na oblikovanje poticajnoga okruženja za dječje učenje. Djelomično uvjetovani financijskim ograničenjima, odgajatelji i djeca često izrađuju glazbene instrumente koristeći prirodne i druge lako dostupne nestrukturirane materijale. Izrada takvih instrumenata ne samo da podupire glazbeno izražavanje djece, već pridonosi i razvoju ekološke osviještenosti te kreativnosti kroz stvaralački rad, čime se promiče istraživački i stvaralački pristup učenju. Najčešće se koriste materijali poput komadića drva, kamenčića, pijeska, školjkica, plastičnih boca, kutija, žica i drugih lako dostupnih sirovina, pri čemu se sustavno nastoji poticati razvoj dječje mašte, domišljatosti i inovativnosti, kako u izradi instrumenata, tako i u njihovoj daljnjoj primjeni u glazbenostvaralačkim aktivnostima (Bautista i sur., 2024; Lee, 2009; Nardo i sur., 2006; Rajan, 2017; Yeni i sur., 2023).

Sedef i Canan (2012) proveli su istraživanje u četirima ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja u Turskoj, intervjuirajući odgajateljice, učiteljicu glazbene kulture i stručnu suradnicu. Cilj je bio utvrditi prednosti i nedostatke samostalno izrađenih instrumenata u odnosu na tvornički proizveden glazbeni instrumentarij. Prednosti su povezane s fazom izrade i usmjerene su na razvoj dječjih sposobnosti i vještina, dok se nedostaci odnose na fazu uporabe, osobito na kvalitetu izrade i izbor materijala. Sudionici su zaključili da ručno izrađeni instrumenti ne mogu zamijeniti tvorničke, ali svakako dopunjuju glazbene aktivnosti. Određeni autori (Kiewra i Veselack, 2016.; Moi i Abdullah, 2011; Sedef i Canan, 2012) podupiru te tvrdnje, smatrajući da proces konstruiranja instrumenata djeci pruža osjećaj zadovoljstva i postignuća, osobito zbog stvaranja funkcionalnih instrumenata koje neposredno mogu uključiti u igru i glazbeno izražavanje.

Mnogi autori (Blanky-Voronov i Gilboa, 2022; Campbell i Scott-Kassner, 2010; Chung, 2022; Hallam i Himonides, 2010; Kelly, 1998; Yeni i sur., 2023 i dr.) naglašavaju posebnu važnost skupnoga sviranja u razvoju dječjih socijalnih, emocionalnih i glazbenih kompetencija. Takve aktivnosti nerijetko imaju i terapijsku funkciju, osobito u radu s djecom koja pokazuju poteškoće u razvoju socijalnih i emocionalnih vještina.

Blanky-Voronov i Gilboa (2022) smatraju da skupno sviranje doprinosi razvoju suradničkih vještina i sposobnosti usmjeravanja pažnje na druge, uključujući i djecu s izraženim poteškoćama u socijalnim kompetencijama. Sudjelovanjem u takvim aktivnostima djeca razvijaju samokontrolu i svijest o drugima, primjerice, slušajući i reproducirajući ono što što sviraju njihovi vršnjaci. Također usvajaju strategije za rješavanje socijalnih problema, poput dogovaranja o raspodjeli instrumenata bez sukobljavanja, čime ujedno jačaju sposobnost suradničkoga ponašanja. Skupno sviranje potiče i razvoj emocionalne osjetljivosti, omogućujući djeci povezivanje glazbenih

asocijacija s različitim emocionalnim stanjima, poput veselja ili tuge. Istodobno se jačaju verbalni i neverbalni oblici komunikacije, pri čemu djeca koriste geste, mimiku te verbalna objašnjenja za koordinaciju zajedničkoga muziciranja i međusobno usmjeravanje glazbenih aktivnosti. Takav način rada snažno odražava principe socio-emocionalnoga učenja jer glazbene aktivnosti sviranja podupiru uspostavljanje interakcija među djecom te otvaraju prilike za razvijanje osjećaja suradnje, zajedništva i pripadnosti kao temeljnih čimbenika za emocionalnu i socijalnu dobrobit te cjelokupni razvoj dječjih kompetencija (Hallam, 2010; MZOS, 2015).

Empirijski nalazi također potvrđuju važnost izbora instrumenata i načina sviranja za poticanje socijalnih kompetencija djece. Istraživanje Yeni i suradnika (2023) utvrdilo je da su djeca koja su svirala na staklenim bocama ispunjenima vodom postigla viši prosječni rezultat u učenju i razvoju socijalnih vještina u usporedbi s djecom koja su muzicirala isključivo pljeskanjem dlanovima. Takav pristup omogućio je djeci motiviranije izražavanje kroz igru zvukovima te poticao njihovu maštu i fantaziju. Djeca su ovladala rukovanjem novim instrumentom te istodobno neometano svirala i reagirala na zvukove koje su proizvodili njihovi vršnjaci. Iz toga je primjera također razvidno da djeca, upoznajući se s novim instrumentom, spontano uče istraživanjem, koristeći pritom svoja slušna, taktilna i vizualna osjetila. Tako spontano otkrivaju zvučna i materijalna svojstva novoga instrumenta te razvijaju sposobnost osmišljavanja različitih načina njegove primjene u individualnoj ili suradničkoj igri te muziciranju (Slunjski, 2011a; Vujičić i sur., 2016).

U novijoj literaturi prepoznaju se suvremeniji pristupi glazbenim aktivnostima u radu s djecom na području sviranja, utemeljeni na (socio)konstruktivnoj igri, istraživanju, osmišljavanju i izradi vlastitih instrumenata, kao i primjeni suvremene tehnologije.

Jakobsen i suradnici (2016) proveli su u Danskoj niz radionica s više od 150 djece u dobi od 3 do 13 godina tijekom kojih su djeca samostalno konstruirala glazbene instrumente kombinirajući lego-kocke i različite senzore pomoću platforme Hitmachine. Unatoč nedostatku prethodnoga glazbenog znanja djeca su uspješno nastupala na javnim izvedbama koristeći se vlastitim instrumentima, čime je ujedno potvrđena vrijednost konstruktivne igre u poticanju dječje kreativnosti, stvaralačkoga izražavanja, suradnje i multisenzornoga učenja.

Sličan prikaz donose i Ockelford i Voyajolu (2017), opisujući kako su djeca rane dobi spontano otkrivala zvučkovne mogućnosti lego-kockica i pretvarala ih u improvizirane udaraljke. Umjesto da ograniči dječju igru na očekivanu funkciju didaktičkoga materijala, odgajateljica je prepoznala stvaralački potencijal njihove igre te ga aktivno podupirala. Autori ističu da djeca percipiraju glazbu znatno šire i slobodnije od odraslih, pri čemu s jednakom fascinacijom i stvaralačkim porivom pristupaju različitim predmetima iz svoje neposredne okoline, doživljavajući ih kao instrumente. Pritom je uloga odgajatelja prepoznati, podržati i proširiti takve spontane glazbene situacije, stvarajući nove prilike za dječje istraživanje zvučkovnoga okruženja i razvoj glazbenih kompetencija.

Istraživanje Artan i Balat (2003) utvrdilo je da djeca rane i predškolske dobi uspješno identificiraju i klasificiraju glazbene instrumente te njihove zvukove najčešće povezuju s poznatim zvukovima iz svakodnevnoga života. Tako su zvuk bubnjeva povezivala s udaranjem i lomljenjem, ritamske štapiće sa zvukom čekića, činele s kućnim zvonom, drvene blokove sa zvukovima metenja, brisanja ili pranja rublja i dr. Polazeći od tih rezultata, autorice zaključuju da su dječje asocijacije na zvukove instrumenata vrijedan potencijal za oblikovanje glazbenih priča u odgojno-obrazovnome radu. Na primjeru glazbene priče oblikovane prema prethodno dobivenim rezultatima konkretiziraju se načini na koje se dječje maštovite asocijacije, proizišle iz njihovih svakodnevnih iskustava, mogu pedagoški oblikovati, integrirati i funkcionalno primijeniti u aktivnostima sviranja.

Razmatranje aktivnosti sviranja u RPOO-u imaju višestruku socio-emocionalnu, kognitivnu i kinestetičku vrijednost za razvoj i učenje djece, osobito onih aktivnosti koje se temelje na elementima istraživanja i suradničkoga muziciranja. Primjena ritamskih i melodijsko-ritamskih instrumenata, uključujući i one koje djeca samostalno izrađuju, otvara prostor za spontano istraživanje te višesenzorno i integrirano učenje. U suvremenim pristupima koji se temelje na sociokonstruktivističkoj teoriji uloga odgajatelja postaje ključna, osobito u odabiru metoda rada koje će poticati dječju inicijativu pri sviranju te u prepoznavanju mnogobrojnih glazbenih i izvanglazbenih dobrobiti koje takve aktivnosti sviranja imaju, težeći cjelovitom razvoju i integriranom učenju djece.

Glazbene igre

Glazbene igre obuhvaćaju raznolike aktivnosti koje potiču učenje i izražavanje kroz igru glasom, pokretom ili predmetima koji proizvode zvukove u pripremljenome glazbenom okruženju i uz ograničeno vodstvo odgajatelja (Nieuwmeijer i sur., 2019). Istraživanje Vidulin (2016) ukazuje na to da se odgajatelji osjećaju najkompetentnijima provoditi takve glazbene aktivnosti jer se one lako integriraju u odgojno-obrazovnu praksu. Nakon višestrukih izlaganja glazbenoj igri i početnoga facilitiranja odgojitelja djeca postupno razvijaju vlastita pravila i alate za obogaćivanje tih igara, čime glazbene igre postaju temelj i za druge složenije oblike glazbenostvaralačkoga izražavanja.

Zbog raznolikih oblika i konteksta izvođenja u kojima se glazbene igre pojavljuju njihovo jasno konceptualno određenje često izostaje u znanstvenoj i stručnoj literaturi, što otežava njihovo sustavno razumijevanje i teorijsko pozicioniranje.

Kao zasebno glazbeno područje glazbene igre izvorno pripadaju domeni nematerijalne kulturne baštine i usmene tradicije, čime postaju predmetom interesa folkloristike, (etno)muzikologije i glazbene pedagogije (Marsh, 2008).

U hrvatskoj glazbeno-metodičkoj literaturi glazbene igre detaljnije su klasificirane prema vrstama i načinima primjene. Primjerice, Manasteriotti (1978) razlikuje igre s pjevanjem, igre s ritmovima i melodijama, igre s instrumentalnom pratnjom, plesove, narodna kola i glazbene dramatizacije. Požgaj (1988) uključuje glazbene igre uz pjesme, dječje brojalice i glazbene igre uz slušanje glazbe. Takve igre u

pravilu imaju jasno određena pravila i strukturu te nerijetko uključuju natjecanje, izvođenje i improvizaciju melodija te ritamskih uzoraka. Organizirane su u krugovima, kolonama ili slobodnijim formama, integrirajući skladne pokretne igre. Pospješuju razumijevanje glazbenih obilježja, uključujući dinamiku, tempo, izvođače, instrumente i sl., a nerijetko uključuju i rekvizite za obogaćivanje glazbenoga iskustva. Marsh (2008) te Marsh i Young (2016) ističu da su glazbene igre obilježene kulturnom raznolikošću, višemodalnim oblicima izražavanja te izraženom improvizacijskom komponentom jer ih djeca spontano prilagođavaju vlastitom načinu izražavanja i specifičnom kontekstu vlastite igre.

Nieuwmeijer i suradnici (2019) ističu da glazbene igre često sadrže elemente igara uloga te se mogu realizirati kao međusobno povezane aktivnosti (kada su glazba i igra uloga istovremeno prisutne) ili kao sekvencijalne aktivnosti (kada igra uloga slijedi nakon provedene glazbene igre). Djeca u takvim igrama rekonstruiraju i nadograđuju glazbene i socio-kulturne prakse zajednice u kojoj odrastaju, koristeći unaprijed zadane uloge, pravila te didaktička pomagala poput instrumenata, lopti i dr. Budući da su glazbene igre po svojoj naravi društveno-zabavne aktivnosti, omogućuju djeci preuzimanje glazbenoponašajnih uloga te potiču uživanje, suradnju i kreativno izražavanje (Koops, 2017).

Ključna je vrijednost glazbenih igara u njihovoj socijalizacijskoj funkciji. One odražavaju obilježja dobne pripadnosti, autoriteta i simboličke odnose moći u međuvršnjačkim interakcijama, zbog čega ih je opravdano promatrati i u okviru suvremene sociologije djetinjstva. Finger (2018) u svojem istraživanju ističe da se dječji međuvršnjački diskurs oblikuje kroz glazbene igre i verbalne interakcije koje služe kao sredstva označavanja dobne pripadnosti, pregovaranja o socijalnome statusu te izgradnje identiteta unutar vršnjačkoga konteksta. U glazbenim igrama to se osobito očituje u izvođenju šaljivih pjevnih napjeva, brojlica koje impliciraju uključivanje ili isključivanje iz igre te verbalnih dvoboja u kojima glazbeni i poetski izrazi, uz popratne tjelesne geste, imaju ključnu komunikacijsku i socijalnu funkciju. Glazbena igra može stoga poslužiti djeci i kao sredstvo provokacije među vršnjacima, pri čemu djeca izražavaju sposobnost samostalnoga djelovanja i oblikovanja društvenih odnosa u kojima sudjeluju. Slično istraživanje proveli su i Kouvava i suradnici (2011) koji su proučavali učinke glazbenih igara i igara uloga u okviru glazbenih i dramskih aktivnosti na ponašanje djece i njihove međuvršnjačke odnose. U spomenutom preliminarnom istraživanju utvrđeno je da kombinacija glazbenih i dramskih aktivnosti u kojima se koriste glazbene igre i igre uloga mogu imati pozitivan učinak na razvoj socijalnih odnosa, unaprjeđenje samopoimanja te smanjenje ponašajnih poteškoća kod djece.

Glazbena igra iznimno je složeno i vrijedno područje glazbenih aktivnosti koje je, unatoč svojoj glazbenoj, pedagoškoj, kulturnoj i razvojnoj važnosti, nepravedno zanemareno u suvremenim znanstvenim raspravama o glazbenim aktivnostima u RPOO-u. Potrebna su sustavnija teorijska i metodička promišljanja koja će osnažiti njezin položaj i važnost u suvremenim pedagoškim pristupima te istaknuti njezin potencijal u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Glazbeno stvaralaštvo

Glazbenostvaralačke aktivnosti naglašavaju prirodni kreativni potencijal djece, utemeljen na fleksibilnosti i maštovitim interpretacijama glazbe (Bačlija Sušić, 2018b; Barrett, 2006). Taj pristup zahtijeva od odgajatelja da cijene autentične dječje izraze, omogućujući djeci spontano istraživanje glazbe kroz sviranje, pjevanje, improviziranje i skladanje (Campbell i Scott-Kassner, 2010; Glover, 2000; Ho i Bautista, 2022; Niland, 2009).

U okviru takvih aktivnosti djeca slobodno prelaze iz jednoga oblika glazbenoga izražavanja u drugi, istražujući zvukove, tonove i melodije kroz izvođenje, slušanje i interpretiranje glazbe. Aktivnosti poput osmišljavanja vlastitih pjesama, zapisivanja glazbenih ideja njima razumljivim i razvojno primjerenim oblicima notografije te eksperimentiranja s različitim glazbenim sadržajima bitno doprinose spontanom učenju notnih trajanja, tonskih odnosa, obilježja instrumenata, istraživanju vlastitih vokalnih mogućnosti i drugih glazbenih obilježja. Takav pristup omogućuje stvaranje i dijaloško komuniciranje glazbe prema dječjim idejama, ali zahtijeva od odgajatelja da podrže dječje autentične izraze i osiguraju im adekvatnu potporu opremanjem glazbenih punktova s glazbeno-didaktičkim materijalima (Barrett, 2006; Ehrlin i Tivenius, 2018; Lee, 2008; Rodríguez i Álvarez, 2017 i dr.).

U skladu s opažanjima Miljak (1996), razvoj dječjega stvaralaštva može se sagledati u trima etapama. U prvoj etapi dijete se upoznaje s predmetima, materijalima, pokretima, glasom i raznim oblicima, istražujući njihova obilježja manipulacijom i osjetilnim ispitivanjem, čime dijete stječe osnovna razumijevanja funkcije predmeta. Druga etapa podrazumijeva ovladavanje uobičajenim načinima korištenja predmeta, materijala, glasa i drugoga, pri čemu se počinju pojavljivati djetetova simbolička igra i pokušaji njegove interpretacije stvarnosti. Ako odgajatelji ne osiguraju adekvatnu podršku stvaralačkim aktivnostima, djeca se mogu zadržati u toj etapi i ne doseći sljedeću etapu. Treća etapa obilježena je stvaralačkim doprinosom djeteta koje počinje konstruirati nova značenja i kombinirati elemente prema vlastitim idejama na originalan i kreativan način.

Prema iznesenim navodima Miljak (1996) i u kontekstu glazbenih aktivnosti navedene se etape jasno odražavaju u načinu na koji djeca razvijaju svoje glazbeno stvaralaštvo. U prvoj etapi dijete spontano osjetilno i manipulativno istražuje mogućnosti svojega glasa, tijela, različitih glazbenih igračaka i instrumenata. Tijekom druge etape, višestrukim doticajima i iskustvenim učenjem, dijete počinje pravilnije koristiti instrumente i glas te se izražavati preciznijim ritamskim strukturama, točnijim intervalskim odnosima i usklađenijim glazbenim izvedbama. Treća etapa karakterizirana je aktivnim stvaranjem novih glazbenih značenja, kreativnom interpretacijom, improvizacijom i eksperimentiranjem u svim aspektima glazbenoga izražavanja (Campbell i Scott-Kassner, 2010; Young, 2024 i dr.). Bačlija Sušić (2018b) ističe da dijete u stvaralačkoj glazbenoj igri sudjeluje svim svojim bićem, pokazujući spontanu

angažiranost, zaokupljenost, zanesenost, otvorenost i kreativnost. Stvaralački proces u djetetu pobuđuje radost otkrića, uživanja i zadovoljstva u glazbenome stvaranju.

Posebno se ističe improvizacija kao temeljni proces u glazbenostvaralačkome razvoju djece. Prema MacGlone (2022) improvizacija potiče razvoj glazbenih, refleksivnih, kritičkih i suradničkih vještina, osnažuje osobni izraz djeteta te afirmira njegovu neovisnost, kreativnu autonomiju i stvaralačko mišljenje u procesu glazbenoga učenja. Slobodnom improvizacijom djeca razvijaju osjećaj vlasništva nad vlastitim glazbenim idejama.

Dodatnu dimenziju razvoju glazbene improvizacije daje integriranje digitalne tehnologije u glazbene aktivnosti, što potvrđuje istraživanje Lagerlöf (2015). Autorica je u aktivnosti improvizacije uključila posebno razvijeni digitalni program MIROR-Impro koji djeci omogućuje improvizirano sviranje na sintesajzeru, uz istodobnu interakciju s virtualnim partnerom, tj. digitalnom „kopijom sebe” koja glazbeno odgovara na njihove glazbenostvaralačke uratke. Istraživanje je utvrdilo da je tehnički zastoj tijekom primjene te aktivnosti potaknuo djecu na spontanu simboličku igru u kojoj su razvijala alternativne oblike međusobne interakcije, pružala si vršnjačku podršku i ostvarivala suradničko učenje glazbe. Time se otvorio prostor za suradničko oblikovanje glazbenoga dijaloga i za kreativno izražavanje djece, uz visok stupanj samostalnosti, inicijative i stvaralačkoga promišljanja.

U ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja rano glazbeno stvaralaštvo djece još je uvijek rijetko zastupljeno. Dječje osmišljavanje pjesama, skladanje i bilježenje vlastitih glazbenih ideja, bilo kroz grafičke prikaze, simbole ili druge njima razumljive oblike notacija, ostaje nedovoljno poticano i valorizirano (Barrett, 2006).

Takvo je stanje moguće djelomično objasniti nalazima istraživanja Kelly (1998) prema kojima 42,9 % ispitanih odgajatelja (N = 210) ne bi provodilo aktivnosti ranoga skladanja s djecom, pri čemu je upravo skladanje glazbe najčešće navođena vještina koju nisu imali prilike primjenjivati u praksi. Također, značajan postotak (40 %) sudionika navodi da ne bi uključivali ni aktivnosti koje se odnose na početno upoznavanje djece s glazbenom notacijom, što dodatno upućuje na ograničeno prisustvo tih sadržaja u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Ipak, autori poput Campbell i Scott-Kassner (2010), Glover (2000) te Ruokonen i suradnika (2012) istraživali su potencijale glazbenoga stvaralaštva i ukazivali na mogućnosti primjene skladanja u odgojno-obrazovnome radu s djecom. Ruokonen i suradnici (2012) istraživali su skupno skladanje djece u dobi od pet do šest godina na tradicijskome finskom instrumentu kanteleu, pri čemu su djeca razvijala glazbene, matematičke i jezične vještine te učila suradnički rješavati problemske situacije. Carroll (2017) je, polazeći od sociokonstruktivističke teorije Vygotskoga, istraživala dječje bilježenje pjesama prema izmišljenim notacijama. Rezultati su pokazali da dječji notografski zapisi postaju sve sofisticiraniji s dobi, a zadatci koji uključuju kodiranje i dekodiranje glazbenih zapisa doprinose razvoju glazbenih i metakognitivnih vještina ako odgajatelji aktivno podržavaju te procese. Major i Cottle (2010) dodatno su potvrdile da afektivna uključenost djece u rane skladateljske aktivnosti, uz podršku odgajatelja kroz

usmjereni dijalog, bitno potiče razvoj vještina višega reda i metakognitivnih sposobnosti, kritičkoga mišljenja i refleksivnoga učenja.

Ujedno, rijetko se istražuju načini na koje se glazbenostvaralačke aktivnosti mogu učinkovito integrirati i odvijati tijekom boravka djece u prirodi. S obzirom na izraženu sposobnost djece da zvukove instrumenata povezuju s auditivnim iskustvima iz svoje neposredne okoline, važno je istaknuti istraživanja (Adams i Beauchamp, 2019; Kiewra i Veslack, 2016) koja proučavaju glazbenostvaralačke aktivnosti u prirodnim okruženjima i vanjskim prostorima u širem okruženju ustanova ranoga odgoja i obrazovanja. Yanko (2023) razmatra suvremene teme ekološke umjetničke pedagogije glazbe za djecu rane i predškolske dobi, pronalazeći inspiraciju u glazbenostvaralačkome izražavanju djece tijekom zvučnih šetnji, skladanju zvučnih krajolika te drugim (suvremenijim) primjerima glazbenih aktivnosti u kojima djeca istražuju zvukovne odnose među vlastitim tijelom, osjetilima, krajolikom i glazbom.

Glazbenostvaralačke aktivnosti, zbog svoje snažne interdisciplinarne i integrirane prirode, ali i zbog potencijala za kreativno stvaranje novih i originalnih umjetničkih tvorevina, trebale bi se smatrati temeljnim glazbenim aktivnostima u odgojno-obrazovnome radu s djecom rane i predškolske dobi.

1.1.3. Glazbeni programi u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Od samih početaka formalne institucionalizacije RPOO-a u RH i s tradicijom starom oko 150 godina, uloga se glazbe u RPOO-u mijenjala, a pristupi GLOO-u u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja pokušavali su održavati korak s orijentacijama, koncepcijama i trendovima u RPOO-u (Mendeš i Dobrota, 2023). Danas se u RH glazba u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja implementira kroz različite načine provedbe glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome procesu. Provedba tih aktivnosti treba biti u suglasju s nacionalnim kurikulumskim polazištima, vrijednostima, načelima i ciljevima jer su oni prvotna programska okosnica oblikovanja odgojno-obrazovnoga procesa, kurikuluma svakoga dječjega vrtića i sustava u cjelini (MZOS, 2015).

Promatrajući aktualni sustav RPOO-a u RH, moguće je identificirati tri različita načina provedbe glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, ovisno o vrsti glazbenih programa koji se provode. Svi su ti programi utemeljeni na važećim zakonskim normativima, uključujući Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (Hrvatski sabor, 2022) i Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (Hrvatski sabor, 2008).

Glazbene aktivnosti unutar redovitoga programa odgojno-obrazovnoga rada provode se u svim ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. One su sastavni dio odgojno-obrazovnoga procesa, a njihovu provedbu osiguravaju odgajatelji. Te aktivnosti nisu tržišno orijentirane i ne podliježu striktnoj specifikaciji glazbenih ciljeva, zadaća i sadržaja unutar zasebnoga programa. Unatoč tomu, postoje očekivanja od odgajatelja da u vlastitome odgojno-obrazovnom radu slijede načelo svakodnevnice poticajne glazbene okoline. To uključuje primjenu adekvatnih metoda rada povezanih s glazbom, cjelovitu

primjenu svih glazbenih područja i sadržaja te odabir kvalitetnih glazbenih ostvarenja. Te su glazbene aktivnosti neizostavan dio dnevnoga ritma života u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja i najučestalije se ostvaruju.

Posebni (specijalizirani razvojni) glazbeni programi, poznati pod nazivima kao što su glazbeni vrtić, glazbena igraonica ili glazbena skupina, obogaćeni su specifičnim sadržajima iz područja glazbe. Namijenjeni su uglavnom djeci starijoj od tri godine koja pokazuju posebno zanimanje ili talent za glazbu. U osnovi se specijaliziranost u takvim programima višeznačno određuje pa se prilikom određivanja uobičajenih razvojnih zadaća unutar programa dodaju (glazbene) zadaće koje su orijentirane na stjecanje posebnih glazbenih znanja, vještina ili navika (npr. analitičko slušanje glazbenih djela prilagođeno dobi djece). Po svojoj su naravi glazbene aktivnosti uglavnom strukturirane, a pristupom su pretežito tradicionalno usmjerene. Pod neposrednim vođenjem odrasle osobe naglasak je na transmisiji glazbenih znanja i vještina putem postavljenih glazbenih zadaća, s predodžbom da će sva djeca ostvarivati isti glazbeni cilj. Postoji poseban plan za realizaciju takvih programa u pedagoškoj godini i moglo bi se reći da je pristup takvim glazbenim aktivnostima djelomično oblikovan zbog očekivanja o posebnim dječjim ostvarenjima u području glazbe, naspram uobičajenoga provođenja glazbenih aktivnosti u okviru redovitoga programa u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Obveza je proveditelja programa osigurati kadar koji će uz obrazovanje iz područja predškolskoga odgoja i obrazovanja imati i dodatno stručno glazbeno obrazovanje. Takav oblik programa pretežito provode odgajatelji s dodatnim glazbenim obrazovanjem ili, rijetko, glazbeni pedagozi zajedno s odgajateljima, a provedba je programa kontinuirana, svakodnevna, cjelodnevna ili pak poludnevna. Taj se oblik programa dodatno financira, što ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja omogućuje priljev financijskih sredstava, svojevrsnu prepoznatljivost te proširivanje i obogaćivanje rada koji je specifičan po provedbi u manjem broju odgojno-obrazovnih skupina. Ta vrsta programa zahtijeva posebnu suglasnost Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih RH.

Kraći glazbeni programi, poput zborova, folklornih ili eko-etno-programa, sviranja i sl., provode se izvan redovitoga (cjelodnevnoga ili poludnevnog) programa, najčešće u poslijepodnevnim satima, u prostorima ustanova ranoga odgoja i obrazovanja. Riječ je o kontinuiranim programima koji se mogu odvijati svakodnevno ili nekoliko puta tjedno, u ograničenome trajanju od jednoga sata do nekoliko sati. Mogu biti namijenjeni i djeci koja nisu nužno korisnici redovitoga programa. Ustanove ranoga odgoja i obrazovanja mogu samoinicijativno organizirati takav tip programa ili iznajmiti prostor glazbenim stručnjacima, institucijama ili organizacijama. Ti su programi najčešće tržišno orijentirani zbog posebne novčane participacije koja dodatno pripomaže financijskoj stabilnosti predškolske ustanove. I ti oblici glazbenoga programa podliježu verifikaciji i trebaju suglasnost Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih pa postoji obveza specificiranja načina, oblika rada, glazbenih sadržaja i zadataka koji će se ostvarivati u jednoj pedagoškoj godini.

Iz ovoga je sažetog prikaza razvidno da se spomenuti načini provedbe glazbenih programa u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja razlikuju ponajprije u koncepcijama

programa odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, što se reflektira na ustroj i načine njihove provedbe, izvor financiranja, trajanje i namjenu. Iako se u svim navedenim programima planiraju glazbene aktivnosti, već od početka dolazi do razlika u pristupima radu, postavljenim glazbenim ciljevima, metodama rada, a posebno u odabiru stručnjaka za rad s djecom. Razumijevanje tih razlika ključno je za precizno razlikovanje programskih praksi GLOO-a i formiranje glazbenih aktivnosti unutar nacionalnoga sustava RPOO-a, koji se u mnogim aspektima može razlikovati od praksi u drugim zemljama.

Za potrebe ovoga rada promatrat će se i istraživati glazbene aktivnosti u okviru redovitoga programa odgojno-obrazovnoga rada iz nekoliko ključnih razloga: provode ih odgajatelji, takve su glazbene aktivnosti uključene u integrirano učenje djece u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, a djeca imaju jednaku mogućnost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima. Ujedno, u takvome se obliku programa odgojno-obrazovnoga rada glazbene aktivnosti najviše integriraju u odgojno-obrazovni proces te doprinose holističkomu razvoju i učenju djece.

1.1.4. Kurikulumske smjernice i glazbena umjetnost u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj

Kada se sagledavaju nacionalne kurikulumske smjernice u kontekstu GLOO-a, važno je razumjeti kako one oblikuju pristup glazbenoj umjetnosti i implementaciju glazbenih aktivnosti u integrirano učenje u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja.

U RH temeljni je dokument Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2015), čije su odrednice podržavanje fleksibilnosti i otvorenosti za promjene te reflektiranje pluralističkih pedagoških ideja i koncepcija. Naglašava se usmjerenost prema djetetu i njegovu putu samoaktualizacije te poštivanju njegove slobode, prava, potreba i kulture. Tim se dokumentom apostrofiraju i svjetonazori humanističko-razvojne koncepcije koja se očituje u podršci djetetovoj individualnosti i osobitosti, stupnju njegova razvoja i kapaciteta te holističkoga razumijevanja svih aspekata povezanih s njegovim razvojem i učenjem. Kurikulum dječjega vrtića implementacija je NKRPOO-a u svakoj pojedinačnoj ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja te se razrađuje prema specifičnim potrebama i uvjetima svake ustanove.

Glazbena umjetnost u okviru NKRPOO-a (MZOS, 2015) jedan je od niza umjetničkih područja koja uključuju glazbu, ples, kazališnu i vizualnu umjetnost. Kroz sva se navedena umjetnička područja putem raznovrsnih umjetničkih aktivnosti nastoji pozitivno djelovati na osobnu, emocionalnu i tjelesnu te obrazovnu i socijalnu dobrobit djeteta. Umjetničkim se aktivnostima osnažuje i razvoj temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje djeteta pa ne čudi da su glazbene aktivnosti, kao dio umjetničkih aktivnosti, sastavni dio redovitoga programa odgojno-obrazovnoga rada ustanova ranoga odgoja i obrazovanja. U NKRPOO-u (MZOS, 2015) u RH glazbenu umjetnost se svrstava u osmu ključnu kompetenciju za cjeloživotno učenje djece – kulturnu svijest i izražavanje. Tim se službenim dokumentom naglašava imperativ podrške djetetovim prirodnim sklonostima i potrebama za stvaralačkim izrazom, kreativnošću te intenzivnim

proživljavanjem vlastitih doživljaja, iskustava, ideja i emocija, što je najvažnija postavka za ostvarivanje glazbe i niza drugih umjetničkih područja u RPOO-u. Očekuje se da će se u okviru te kompetencije osnaživati i razvijati svijest „(...) djeteta o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu. Također je važno osposobljavati dijete za razumijevanje kulturne i jezične raznolikosti Europe i svijeta te razvijati svijest djeteta o važnosti estetskih čimbenika u vrtićkim aktivnostima i svakidašnjem životu” (MZOS, 2015, 29–30). Taj holistički pristup podržan u dokumentu njegova je pozitivna značajka jer se prepoznaje važnost integriranja kulture i umjetnosti u djetetovu cjelovitu razvoju, odgoju i učenju. Time se ujedno promiču ključne vrijednosti na kojima se temelji NKRPOO, posebice kulturni i nacionalni identitet djeteta/djece. Mendeš i Dobrota (2023) ističu da glazbene aktivnosti, izuzev vrijednosti poštivanja identiteta djece, pridonose i realizaciji drugih vrijednosti, posebice kreativnosti, ali i znanja, humanizma, tolerancije te autonomije djeteta.

Ujedno taj službeni dokument naglašava važnost prepoznavanja jedinstvene kulture svake ustanove ranoga odgoja i obrazovanja i kontekstualnih čimbenika koji je oblikuju, uključujući fizičko (prostorno-materijalno) i socijalno okruženje. Slunjski (2011b, 217) ističe da „vrtićko okruženje (prostorno, socijalno) ima velik utjecaj na učenje i cjelokupni razvoj i odgoj djeteta, kao i na razvoj njegove autonomije, zbog čega kontinuirano unapređivanje okruženja predstavlja jednu od posebno važnih zadaća u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa vrtića”. Prema toj autorici unaprjeđivanje okruženja može dovesti do velikih promjena u ponašanju djece te se odražava na to kako djeca međusobno surađuju, kako se (samo)organiziraju u vlastitim aktivnostima te kako rješavaju različite probleme promišljanjem, istraživanjem i učenjem.

Poticajno prostorno-materijalno okruženje, u najužemu smislu, esencijalni je izvor učenja djece i počiva na prihvatanju prirode integriranoga učenja djeteta. U kvalitetno osmišljenome i pedagoški oblikovanome okruženju djeci se pripremaju višesenzorni, manipulativni i stimulativni materijali te didaktičke igračke koje ih potiču na neovisnost i samoinicijativnost (Miljak, 2009; MZOS, 2015; Petrović-Sočo, 2009; Vujičić i Petrić, 2021). U kontekstu glazbenih aktivnosti unutarnji i vanjski prostori u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja trebaju biti opremljeni raznovrsnim instrumentima i glazbenim materijalima koji su djeci stalno dostupni za korištenje (Borota, 2017; Ehrlin i Tivenius, 2017; Kirby i sur., 2022; Rodríguez i Álvarez, 2017; Slunjski, 2008 i dr.).

Istraživanje Borote (2017) ukazuje na osobitu važnost prostorno-materijalnoga okruženja u realizaciji glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Posebno naglašava potrebu za opremanjem mirnoga kutka/centra unutar odgojno-obrazovne skupine kao specifičnoga prostora namijenjenoga osami i kontemplaciji. Takav prostor djeci omogućuje da u smirenome ambijentu doživljavaju glazbu i grade mentalne predodžbe o njoj. Osim što pridonosi emocionalnoj regulaciji, mirni kutak djeluje kao zaštitno okruženje od svakodnevne buke, pružajući djetetu priliku za povlačenje, introspektivnost i usmjereno bavljenje glazbom.

Taj kutak može biti opremljen glazbenim djelima, slušalicama, jastucima, prekrivačima, zvučnim pričama i glazbenim knjigama, kao i drugim taktilnim i audio-vizualnim materijalima koji potiču estetski i afektivni aspekt glazbenoga doživljaja.

Vanjski prostorno-materijalni konteksti, poput dječjih igrališta te obližnjih parkova i šuma, imaju velik potencijal za provođenje glazbenih aktivnosti na otvorenome (Maynard i Waters, 2007; Smolić Batelić i Tomljenović, 2024). Stoga se postavljanje centra za glazbu u vanjsko dvorište u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja čini razumnim, osobito s obzirom na to da djeca često provode dio dana na otvorenome.

Za kvalitetno provođenje glazbenih aktivnosti u vanjskome i unutarnjem prostoru ustanova ranoga odgoja i obrazovanja nužno je osigurati odgovarajuće materijalne resurse. To uključuje glazbene instrumente, uređaje za reproduciranje zvuka, pjesmarice, stručnu literaturu i drugu glazbenu građu. Na važnost sustavne podrške u tome segmentu upućuje i dokument Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja u RH koji u okviru zaključnih promišljanja o praćenju i unaprjeđenju kvalitete rada u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja ističe potrebu za razvojem kvalitete prostorno-materijalnoga okruženja (Majcen i Pribela Hodap, 2017, 244–248). Iako se u tome dokumentu ne navode konkretne smjernice za oblikovanje fizičkoga okruženja u funkciji glazbenih aktivnosti, zabilježeno je da odgajatelji izražavaju potrebu za dostupnijim i kvalitetnijim glazbenim resursima, što dodatno potvrđuje važnost sustavnoga ulaganja u taj segment odgojno-obrazovne prakse.

Prema najnovijemu istraživanju koje su provele Dobrota i Sodina (2025) odgajatelji u Splitsko-dalmatinskoj županiji RH procjenjuje se da su prostorni uvjeti za realizaciju glazbenih aktivnosti u njihovim ustanovama osrednji, dok su materijalni uvjeti, posebno opremljenost glazbenim instrumentima i uređajima za reproduciranje glazbenih sadržaja, ocijenjeni još nepovoljnijima.

Socijalno okruženje povezano je s prostorno-materijalnim okruženjem i oni su međusobno uvjetovani, a u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja ono se temelji na demokratskim načelima poštivanja, recipročne komunikacije, suradnje, razumijevanja i zajedništva (MZOS, 2015). U glazbenim se aktivnostima ta načela odražavaju u poticanju pozitivnih suradničkih odnosa među djecom, podržavanju njihovih inicijativa, omogućavanju razmjene glazbenih ideja i znanja te prilagodbu aktivnosti njihovim individualnim potrebama, čime se promiče socijalna i emocionalna dobrobit djece u odgojno-obrazovnim skupinama (Archontopoulou i Vaiouli, 2020; Nyland, 2015). Slunjski (2008) ističe da su ta načela u skladu s teorijom Vygotskoga o tome da socijalno iskustvo, odnosno socijalno okruženje utječe na učenje djece jer omogućuje i podržava različite oblike socijalnih interakcija među djecom, kao i između djece i odgajatelja. U tome su smislu glazbene aktivnosti medij kojim se promiču socijalna interakcija i međusobna komunikacija, što dodatno pridonosi izgradnji zajedništva u odgojno-obrazovnoj skupini (usp. poglavlje 1.1.1.). U NKRPOO-u (MZOS, 2015) posebno se potiču i podržavaju interakcija i suradnja djece različitih mogućnosti, sposobnosti i kronološke dobi, a glazbenim se aktivnostima, zahvaljujući njihovu inkluzivnom potencijalu (Barrett i sur., 2022; Welch i sur., 2014), omogućuje ravnopravno sudjelovanje

sve djece u odgojno-obrazovnoj skupini te se njima promiču vrijednosti poput uvažavanja različitosti, osjećaja pripadnosti i jednakosti (usp. poglavlje 1.1.2.).

Jedna je od temeljnih značajki NKRPOO-a (MZOS, 2015) upravo integriranost pa se ukazuje na bitnu povezanost integriranoga učenja djeteta s glazbom. Vujičić i Petrić (2021, 43) obrazlažu da se ta integrirana značajka promatra u shvaćanju djeteta „kao cjelovitog bića, odnosno shvaćanja njege, odgoja, obrazovanja i zaštite djeteta kao cjelovitih i nedjeljivih procesa”. Prema odrednicama toga službenog dokumenta važno je usmjeriti se na integriranje glazbe i stvarati poticajno glazbeno okruženje u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, čime se osiguravaju usklađenost s holističkim pristupom i mogućnost podržavanja cjelokupnoga razvoja djece, a prema njihovim potrebama i interesima.

1.2. Integriranje glazbe

Pojmovna konstrukcija integracije u kontekstu organizacije kurikulumu ima duboke filozofske, psihološke, pedagoške i antropološke korijene (Vars, 1991). Evoluira kroz povijest obrazovanja, razvijajući se i mijenjajući u interakciji s različitim društveno-povijesnim zbivanjima i utjecajima (Beane, 1997). Počevši od antičke Platonove ideje u Državi u kojoj je naglašeno da su područja znanja međusobno povezana (Chrysostomou, 2004) pa do novih suvremenih rasprava, određenja pojma i koncepta integracije unutar kurikulumu još uvijek nisu potpuno usuglašena. Ideja o integraciji i integriranome kurikulumu u obrazovanju snažno se podržava na svim razinama sustava, uključujući i sustav RPOO-a. Zbog toga će se pristupiti određenju temeljnih pojmova u kontekstu integriranja glazbe, a konstrukt integriranja glazbe bit će teorijski razrađen kroz stilove integriranja glazbe, integriranje područja glazbe s drugim područjima učenja te integriranje glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja.

1.2.1. Integriranje glazbe u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju

Riječ integracija potječe iz latinskoga jezika, gdje integrare znači ‘činiti cjelinom’. Taj pojam implicira povezivanje različitih elemenata radi postizanja cjelovitosti u pristupima povezanim s učenjem (Grumet, 2004, prema Kriger, 2020). Klaić (2012) dodaje i riječ obnavljanje, dok Anić i Goldstein (2000) integraciju definiraju kao proces pretvaranja ili spajanja različitih dijelova u cjelinu istovremenim objedinjavanjem. Pojmu se pripisuju i različita druga značenja, poput sjedinjavanja, uključivanja, ujedinjavanja i koordiniranja, povezana s činom spajanja u integralnu cjelinu (Helmane i Briška, 2017), što ukazuje na kompleksnost toga koncepta i u obrazovnim kontekstima. Kruleht (2003, prema Bilbokaitė i sur., 2020) ističe da se integracija percipira kao proces i povezanost između dviju ili više obrazovnih aktivnosti ili pak kao interakcija jedne obrazovne aktivnosti s drugom, što pomaže u postizanju postavljenih obrazovnih ciljeva. Integrirane aktivnosti omogućuju odgajatelju da otkrije i spoji dječja iskustva i znanja te razvija njihovu kreativnost.

Nužno je i razumjeti razlikovanje pojma integracije spram interdisciplinarnosti te to povezati s pristupima u kurikulumu. Prema Chrysostomou (2004) integracija podrazumijeva postavljanje središnjega pitanja ili teme koji služe kao osnova za daljnje proširivanje drugih aktivnosti. Početne aktivnosti, oblikovane oko središnjega pitanja ili teme, postupno se nadograđuju novim aktivnostima sve dok postoji interes djece za njih. Takve integrirane aktivnosti pri osmišljavanju kurikuluma, smatra autorica, doprinose znanju i vještinama koje će djeca stjecati. S druge strane, interdisciplinarni pristupi pri osmišljavanju kurikuluma zadržavaju vezu sa specifičnim vještinama i sadržajima iz svake discipline, čak i kada se kroz središnju temu pristupa različitim disciplinama. No, glavni je cilj postizati znanja i vještine iz svake discipline. Određenje Anspoke (2013, prema Helmane i Briška, 2017, 8) dodatno precizira kako se navedeno shvaća u kontekstu integriranoga poučavanja/učenja: „Integrirano poučavanje/učenje ili proces poučavanja/učenja trebaju biti povezani s cjelinom, što predviđa ne samo usvajanje sadržaja učenja u cjelini određene dobne skupine, već također osigurava da holistički pristup razvoju osobnosti potiče dječji intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj unutar korelacija”. Isto polazište dijeli i Miller (1998, 1990, 1993, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2014, 98), pojašnjavajući da su „cjelovito ili integrirano poučavanje te integrativna nastava i učenje vezani (...) za holistički kurikulum, holističko učenje i holističkog učitelja”. Vujičić i Petrić (2021) dalje argumentiraju da je učenje djeteta u kontekstu RPOO-a integrirani proces koji se ne razdjeljuje po sadržajima ili područjima, već polazi od autentičnih aktivnosti djece u kojima djeca samostalno i s drugima istražuju, uče aktivno čineći te time izgrađuju vlastito znanje. Dakle, svi ti autori smatraju integrirano poučavanje procesom, pri čemu su disciplinske granice latentno prisutne u odgojno-obrazovnoj praksi u perspektivi odgajatelja, ali moglo bi se zaključiti da su djeci te granice nevidljive i nepostojeće u njihovu procesu učenja.

Russell-Bowie (2009) predlaže da se razumijevanje pojma integracije u integriranome kurikulumu može razviti promišljanjem njezinih suprotnosti. U neintegriranome okruženju za učenje djeca prelaze s jedne aktivnosti na drugu bez uspostavljanja logičnih poveznica ili međusobnih veza. Integrirani kurikulum nije transmisijski proces, nije strukturiran ni jednodimenzijski, kao ni uniforman u pristupu aktivnostima (Petrović-Sočo, 2009). Nije usmjeren na izolirana područja učenja te se ne sastoji od niza nepovezanih aktivnosti ili strogo definiranoga dnevnog rasporeda. Umjesto toga, utemeljen je na dječjoj znatiželji i interesima, a ne na jednokratnim temama koje planira odgajatelj, naglašavajući dinamičnost i povezanost procesa učenja (Slunjski, 2011a). Ukratko, integriranim kurikulumom nastoji se postići holističko, dinamično, povezano, svrhovito, situacijsko i sudjelujuće učenje djece tijekom svih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Intencija je takvoga pristupa osigurati da se sve aktivnosti djece međusobno smisleno prožimaju, povezuju i nadograđuju u različitim kontekstima okruženja ustanove ranoga odgoja i obrazovanja (Krogh i Morehouse, 2014; Slunjski, 2011a; Vujičić i Petrić, 2021).

U širem sagledavanju integriranoga kurikuluma važno je istaknuti umjetničku integraciju, za koju Burnaford i suradnici (2001) naglašavaju da prožima sve aspekte

integriranoga kurikulumu jer dijele zajedničku povijest u području obrazovanja i obrazovnih pristupa. Drugim riječima, umjetničkom se integracijom odražavaju slični paradigmatički svjetonazori o integriranome učenju djece u RPOO-u koji podupiru slične obrazovne filozofije. U suštini, umjetnička integracija pedagoški je pristup koji tretira različite umjetničke discipline i druga područja znanja s jednakom važnošću u dizajnu, provedbi i evaluaciji. Taj pristup, poznat kao interdisciplinarni, kombinirani ili suradnički, spaja koncepte ili primjere iz više predmeta (Silvester i Layne, 2020, prema Gee, 2023, 2). May i Robinson (2016) obrazlažu da je umjetnička integracija u svojoj srži kombiniranje jednoga predmeta (poput matematike i dr.) s umjetničkim predmetom (poput glazbe, likovne umjetnosti, plesa i dr.) da bi se stvorio objedinjeni kurikulum u kojemu oba predmetna područja imaju jednaku važnost kao objedinjena cjelina. Važno je istaknuti da u sustavu RPOO-a u RH ne egzistira predmetni sustav pa se umjetnička integracija odnosi na pristupe u načinima povezivanja različitih umjetničkih disciplina s drugim područjima učenja u aktivnostima djece u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Konkretnije, polazište za razumijevanje umjetničke integracije određenje je Silverstein i Laynea (2010, 1): „Umjetnička je integracija pristup poučavanju u kojemu djeca konstruiraju i demonstriraju vlastito razumijevanje kroz oblik umjetnosti. Djeca se uključuju u kreativni proces koji povezuje oblik umjetnosti i drugo predmetno područje te se zadovoljavaju promjenjivi ciljevi u obama područjima”. Ti autori obrazlažu da se pristup odnosi na to kako se nešto poučava, a ne što se poučava, te se temelji na uvjerenjima praktičara o tome kako djeca uče. Taj se pristup oslanja na konstruktivističke prakse koje su usklađene s praksama umjetničke integracije: učenje djece aktivno se izgrađuje, iskustveno je, razvija se uz potrebe i interese djece, suradničko je, usmjereno na rješavanje problema te je reflektivno jer učenici promišljaju o vlastitome procesu učenja.

Mnogi autori (Burnaford i sur., 2007; Harney, 2020b; Huang, 2012) naglašavaju da se integriranje glazbe može promatrati kao dio umjetničke integracije, ali isto tako i kao zasebno i neovisno umjetničko područje. U literaturi se koriste različita određenja integriranja glazbe, poput glazbeno integriranoga učenja, integriranoga GLOO-a te drugih izraza (Cslovjecsek i Zulauf, 2018). U kontekstu sagledavanja integriranja glazbe u RPOO-u u ovome će se radu polaziti od određenja Beach i suradnika (2011) u kojemu integriranje glazbe podrazumijeva pristup GLOO-u koji prepoznaje i uspostavlja veze među svim oblicima uključivanja djece u glazbene aktivnosti te svim kontekstima u kojima ona uče o glazbi i doživljavaju je. Ujedno, polazit će se od definicije van Vreden (2016) u kojoj se pojam glazbe određuje kao dio umjetničkoga područja u kurikulumu RPOO-a, pri čemu se glazba integrira s principima učenja djece kroz igru, istraživanje i praktična iskustva, s ciljem poticanja njihova socijalnoga, fizičkoga, emocionalnoga i kognitivnog razvoja.

Van Vreden (2016) navodi obilježja uspješnoga integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome procesu ustanova ranoga odgoja i obrazovanja:

- omogućavanje odgovornosti i uloga djeci u procesu integriranja,

- jasna usklađenost između djelovanja djece i uloge odgajatelja u olakšavanju procesa učenja,
- prilagođenost sadržaja zahtjevima integracije i disciplina koji se integriraju tako da se osigura da sadržaji jedne discipline ne dominiraju nad drugom,
- aktivna implementacija glazbenih sastavnica da bi se obogatili i istražili sadržaji drugih područja učenja,
- inkluzivnost učenja u smislu da se glazba integrira u svakodnevne aktivnosti da bi se promoviralo holističko obrazovanje,
- integritet glazbe u planiranju i ostvarivanju glazbenih aktivnosti, a da se osigura njezina autentičnost. Polazi se od toga da odgajatelj treba razumjeti glazbenu umjetnost, ali i razumjeti što podrazumijeva integracija,
- kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja.

Integrirane glazbene aktivnosti u ovome se radu odnose na sve strategije, vrste i načine ostvarivanja odgojno-obrazovnih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja koje uključuju glazbu, a ostvaruju ih odgajatelji u skladu sa značajkama integriranoga kurikuluma dječjega vrtića u RPOO-u i prema odrednicama NKRPOO-a (MZOS, 2015) u RH. Dakle, naglasak se u ovome radu stavlja na proces, kao i na pristup u odgajateljevu odgojno-obrazovnom radu prema primjeni integriranja glazbe. Kako ističe Badley (2009), integracija se ostvaruje kroz višestruke dimenzije: u trenutku razumijevanja djece/učenika, tijekom samoga procesa poučavanja, kroz oblikovanje te implementaciju kurikulumu, kroz djelovanje i pristup odgajatelja/učitelja te unutar šire institucijske etike. U skladu s time, ovaj rad nastoji kontekstualizirati sve te dimenzije radi smislenoga integriranja glazbe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja.

1.2.2. Stilovi integriranja glazbe

Unatoč rastućemu istraživačkom interesu za temu integriranja glazbe u odgoju i obrazovanju, prisutne su poteškoće u razumijevanju i tumačenju toga pristupa koji posebno dolazi do izražaja u razumijevanju stilova integriranja umjetnosti/glazbe, što ima izravne implikacije i na odgojno-obrazovnu praksu u kojoj se ti stilovi ostvaruju. U ovome se radu stilovi integriranja glazbe definiraju kao „specifični načini na koje učitelji/odgajatelji integriraju glazbu u kurikulum ili (pred)školske aktivnosti” (Huang, 2012, 25).

Temeljni i najutjecajniji doprinos promišljanju o načinima integriranja umjetnosti/glazbe u kurikulumu rad je autorice Bresler (1995) koji je proizišao iz trogodišnjega etnografskog istraživanja umjetničkoga obrazovanja u trima osnovnim školama. Usredotočila se na rad učitelja likovnih umjetnosti i glazbenih stručnjaka te gostujućih umjetnika koji povremeno dolaze u ustanove. Promatrala se nastava umjetnosti u razredima K-8 u SAD-u, provodili su se polustrukturirani intervjui s učiteljima, ravnateljima i umjetnicima (suradnicima) te se pregledavao kurikulumni materijal. Identificirajući različite načine integriranja umjetnosti u kurikulumu, Bresler je definirala četiri stila umjetničke integracije (podređeni, ravnopravni, afektivni i društveni stil), koji su postali osnova za generiranje drugih teorijskih i empirijskih radova iz

različitih umjetničkih područja u obrazovanju (primjerice, Almodovar, 2010; Andrews, 2011; Berke i Colwell, 2004; Bond, 2011; Chrysostomou, 2004; Colwell, 2008; Giles i Frego, 2004; Harney i sur., 2024; Huang, 2012; May i Robinson, 2016; Overland, 2013; Özenç-Ira i Gültekin, 2023; Snyder, 2001; van Vreden, 2016; Zdzinski i sur., 2007 i dr.). Viladot i Cslovjceksek (2014, 2) smatraju da se rad koji je napisala Bresler (1995) „može smatrati pionirskim u smislu da opisuje načine integriranja umjetnosti (uključujući glazbu) kroz analizu učioničkih praksi u različitim školama, ali ne kao idealan konstrukt” jer se doprinos te autorice ponajprije očituje u razmatranju izazova koji se pojavljuju pri praktičnoj implementaciji integracije u odgojno-obrazovnim praksama i neposrednim pedagoškim situacijama odabranih škola, zbog čega se i danas pokušavaju razviti uspješnije kategorizacije stilova integriranja umjetnosti/glazbe. Jedno od najnovijih razmatranja stilova integriranja umjetnosti/glazbe u obrazovanju predstavljeno je u radovima Sanz-Camarero i suradnika (2023, 2024), pri čemu su autori odredili pet stilova integriranja prema njihovoj važnosti (podređeni ili uslužni, periferni, suradnički, vodeći i umjetnički stil).

Sanz-Camarero i suradnici (2023) ističu da se stilovi umjetničke integracije mogu promatrati na temelju dvaju ključnih kriterija: važnosti umjetnosti u kontekstu integracije te razine sofisticiranosti integracije među različitim disciplinama (multidisciplinarne, interdisciplinarne, transdisciplinarne itd.). U tome bi se smislu moglo zaključiti da bi se važnost stilova integriranja glazbe u RPOO-u mogla razumjeti u kontekstu toga koja se važnost i status pridaju glazbi u procesima ostvarivanja integracije te kako se glazba pozicionira unutar predškolskih aktivnosti u činu integriranja s drugim disciplinama, tj. područjima učenja, ali i koji integracijski odnos poprima te u kojim se oblicima pojavljuje u odgojno-obrazovnoj praksi. Harney (2020a), referirajući se na kategorizaciju koju je ponudila Bresler, naziva to razinama partnerstva glazbe s nekim drugim disciplinskim područjima prilikom integriranja. Ističe sljedeće: „dok se istraživači razlikuju u specifičnim terminima koje koriste za opisivanje pristupa ili stilova integriranja glazbe, postoji konsenzus da su kod integriranja glazbe uobičajena podređena partnerstva, dok su ravnopravna partnerstva rijetka” (Harney, 2020a, 4).

Bresler (1995) naglašava da se navedeni stilovi u odgojno-obrazovnoj praksi rijetko odražavaju u jedinstvenome obliku. Veći je dio prakse integriranja umjetnosti eklektičan i može kombinirati, često dva, tri ili čak sva četiri navedena stila, tijekom različitih faza. Ujedno, autorica ističe da svaki stil podrazumijeva različitu vrijednost i važnost dječjega znanja o umjetnosti te mogućih načina integriranja umjetnosti u kurikulum. Smatra da te vrijednosti i ciljevi oblikuju organizaciju nastavnih resursa i pedagoških pristupa umjetnosti, kao i reformu kurikuluma te promjena u postojećim odgojno-obrazovnim praksama.

Podređeni stil

Podređeni stil integriranja glazbe smatra se najučestalijim (Bresler, 1995). U tome se stilu glazba koristi s ciljem poučavanja/poticanja nečega drugoga ili kao dodatak kojim se druga područja učenja pokušavaju učiniti zanimljivijima. Funkcija bi glazbe u tome

kontekstu bila da ne služi „samoj sebi”, već ima ulogu sredstva ili podrške u svladavanju drugih područja učenja. Bresler (1995) ističe da takav pristup često proizlazi iz nedostatka stručnosti učitelja/odgajatelja, posebice u području glazbenoga obrazovanja. Pojašnjava da se pretpostavlja da će učitelji/odgajatelji potražiti savjete od stručnjaka ili kolega o tome kako integrirati umjetnost/glazbu. Zadatci koji se postavljaju pred djecu u takvome pristupu obično budu na nižoj razini kognicije te nisu osmišljeni da bi razvijali estetsku svijest, kritičko vrednovanje ili specifične umjetničke vještine. Aktivnosti su često površno osmišljene i usmjerene na jednostavne zadatke, poput poticanja djece da zapamte stihove pjesme bez posebnoga fokusa na njezinu melodiju ili ritam.

Iz navedenih je primjera razvidno da se takvim pristupom ne potiče djecu na razumijevanje glazbenih sastavnica pjesme, na razvijanje nekih od glazbenih vještina ili smislenijega glazbenog izražavanja, već se naglasak stavlja isključivo na upamćivanje teksta. Ideje za takve vrste aktivnosti, ističe Bresler (1995), učitelji/odgajatelji često crpe iz nekih knjiga ili časopisa, ne promišljajući na dubljoj razini o načinima ostvarivanja uspješnije i smislenije razine integriranja. Prema Wigginsu (2001) podređeni pristup kako ga definira Bresler ne podrazumijeva nužno da se neka disciplina pri integriranju smatra manje važnom. Naime, Wiggins (2001) poistovjećuje taj pristup s njegovom prvom razinom – povezanošću alata za poučavanje – te pojašnjava da se takve vrste aktivnosti čak i ne bi trebale smatrati integracijom. Harney i suradnici (2024) smatraju da ta prva razina podređenoga integriranja prikazuje trivijalna partnerstva među glazbom i drugim disciplinama prilikom integriranja, pri čemu nedostaju ravnoteža i znatnija povezanost među disciplinama. Barry (2008) taj stil integriranja uspoređuje s jednosmjernim procesom i modelom integracije koji se ostvaruje unutar kurikuluma, a koji je ponudila Snyder (1996). Naime, Snyder (1996), postavljajući tri razine integracije, povezanosti, korelacije i prave integracije (engl. connections, correlations, true integration), povezuje podređeni stil koji je definirala Bresler s prvom razinom – razinom povezanosti, pri čemu obrazlaže da je ta razina površno integriranje (više v. u Barry, 2008).

Ravnopravni (kognitivni) stil

Za razliku od podređenoga stila, ravnopravni (kognitivni) stil integriranja glazbe izuzetno je rijedak. On zahtijeva specifično razumijevanje glazbe u kontekstu ciljeva GLOO-a, glazbenih sadržaja koje će odgajatelji obuhvaćati u svojem odgojno-obrazovnom radu, kao i (glazbenih) metodičko-didaktičkih znanja i postupaka koji će biti optimalni u radu s djecom. Bresler (1995) ističe da se njega često zagovara u znanstvenoj literaturi, no u praksi ga primjenjuju samo učitelji/odgajatelji s bogatim umjetničkim iskustvom ili oni koji imaju mogućnosti ostvarivati suradnju s drugima. Važno je istaknuti da Bresler (1995) upotrebljava pojam ravnopravan (engl. coequal) da bi naglasila jednaku važnost statusa i uloge umjetnosti u odnosu na druge discipline unutar kurikuluma. Autorica taj pojam proširuje uvođenjem kognitivnoga stila integriranja, kojim zapravo upućuje na promišljanje odgajatelja/učitelja o tome kako će u svojem odgojno-obrazovnom radu potaknuti učenike/djecu na stjecanje vlastitih spoznaja u umjetničkim područjima, uključujući i glazbu, te na djelovanje u tome smjeru. Kada se promotri

izvorno značenje pojma kognitivnoga stila integriranja koji je upotrijebila Bresler, taj se pojam pronalazi još 1937. godine, pri čemu ga Allport opisuje kao uobičajen način rješavanja problema, mišljenja, percipiranja i pamćenja (Riding i Cheema, 1991). Riding i Cheema (1991) ističu da, iako teoretičari često koriste pojmove kognitivni stil i stil učenja, njihova značenja u konačnici ovise o autoru i kontekstu koji ih određuje pa se mogu shvaćati kao sinonimi, ali i kao različiti koncepti. Ilustrirajući ta značenja u kontekstu glazbe u RPOO-u i prema kategorizaciji koju je ponudila Bresler, kognitivni stil odnosio bi se na to kako dijete promišlja o glazbi i donosi vlastite zaključke o nekim glazbenim sastavnicama (npr. percipiranje ritma ili melodije u glazbi, razlikovanje tempa u glazbi, uočavanje različitosti među instrumentima i dr.). Kognitivni stil učenja, s druge strane, upućivao bi na to kako djeca optimalno uče, pri čemu odgajatelj prepoznaje i podržava one stilove učenja koji su djeci prikladniji i kod njih učinkovitiji (npr. taktilni, auditivni i dr.). Kim i Kemple (2011) dodatno potvrđuju to polazište, navodeći da je glazba ujedno kognitivna aktivnost za malu djecu jer kod njih potiče kogniciju i pobuđuje percepciju. Obrazlažu da djeca kognitivno konstruiraju znanje kroz glazbu, pri čemu je ta kognitivna komponenta glazbe povezana i s unutarnjim aspektima koji se odvijaju u dječjim mislima. Prema njihovu polazištu važno je istaknuti da djeca ne koriste glazbu samo kao sredstvo izražavanja (primjerice, za ples, crtanje i sl.), već aktivno i na sebi svojstven način interpretiraju i oblikuju vlastita tumačenja glazbe.

Harney i suradnici (2024) ravnopravni stil koji je definirala Bresler nazivaju još uravnoteženim stilom, pri čemu smatraju da se u takvome stilu ostvaruju autentični odnosi među glazbenim i neglazbenim disciplinama. Barry (2008) ravnopravni stil poistovjećuje sa smislenim i prikladnim načinom integriranja u kojemu se djeci pruža sveobuhvatno iskustvo učenja, pri čemu se ujedno ostvaruje dvostruki model integracije u kurikulumu. Taj ravnopravni stil koji je osmislila Bresler blizak je značenju pravoga/istinskog (engl. true) integriranja koji je ponudila Snyder (1996), naglašavajući da se njime odražava integritet svake discipline u procesu integriranja jer se potiču primjena i sinteza ideja iz jedne discipline u drugoj, što dovodi do dubljega razumijevanja i poticanja kritičkoga razmišljanja kod djece (Barry, 2008). Razvoj kompetencije kritičkoga razmišljanja kod djece rane i predškolske dobi (uključujući i područje glazbe) postaje imperativ koji se promovira, među ostalim, i u hrvatskoj obrazovnoj politici te koji se zastupa i u NKRPOO-u (MZOS, 2015), pri čemu se podržava razvoj samostalnosti mišljenja i djelovanja djeteta, propitivanja, argumentiranoga iznošenja mišljenja i dr. (Buchberger i Milanović, 2023). Primjenjujući ravnopravni stil integriranja glazbe, odgajatelji aktivno potiču djecu na promatranje, analizu, kritičko promišljanje te dolaženje do vlastitih odgovora i interpretacija u umjetničkim područjima (Bresler, 1995).

Afektivni stil

Afektivni stil integriranja glazbe u kategorizaciji koju je osmislila Bresler sastoji se od dviju potkategorija s obzirom na uloge koje glazba ispunjava: promjene raspoloženja i poticanja kreativnosti u odgojno-obrazovnoj skupini / učionici. Bresler (1995) ističe da se funkcija mijenjanja raspoloženja često manifestira u aktivnostima u

kojima djeca/učenici pasivno slušaju pozadinsku glazbu da bi se opustili ili koncentrirali za rad pa se taj stil može u nekim odrednicama poistovjetiti i s elementima podređenoga stila. U tome je stilu ključno istaknuti da se umjetnošću/glazbom potiče djecu da „urone u svoje osjećaje i reakcije potaknute umjetnošću” (Bresler, 1995, 34). Bresler (1995) smatra da se takvim vrstama aktivnosti ostvaruje receptivan, a ne aktivan pristup umjetnosti te dodatno obrazlaže da se u drugoj potkategoriji (poticanje kreativnosti) djecu potiče na aktivno stvaranje u različitim umjetničkim medijima, uključujući glazbu, da bi iskazivala svoju ekspresivnost i spontanost kroz umjetnost. Učitelji koji su sudjelovali u njezinu istraživanju smatrali su da su umjetnički izrazi zapravo alati koji pospješuju samopouzdanje te manifestaciju individualnosti i jedinstvenosti kod djece. Promatrajući afektivni stil, razvidno je da će se on primjenjivati u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja jer, kako ističe Hallam (2010), svako sudjelovanje pojedinca u glazbenim aktivnostima dovodi do afektivnih posljedica. Ta autorica dodatno obrazlaže da se te posljedice očituju kod pojedinaca kada koriste glazbu za manipulaciju vlastitim raspoloženjima, kod pobuđivanja emocija i stvaranja okruženja koja mogu utjecati na to kako se drugi osjećaju i ponašaju. Na temelju te tvrdnje može se zaključiti da odgajatelji primjenom toga stila potiču djecu na oblikovanje afektivnih reakcija i ponašanja koja su potaknuta kroz glazbu. Chrysostomou (2004) smatra da se afektivni i podređeni stil iz kategorizacije koju je oblikovala Bresler preklapaju s prvom razinom klasifikacije kurikulumske integracije kod Burtona (2001) – tematskom integracijom, pri čemu je kurikulum strukturiran oko određene teme, ali su veze među disciplinama ograničene. Burton (2001, 20) navodi sljedeće: „brzo se naučilo da je viša razina integriranja neophodna da bi se prešlo s tematske razine i da bi se discipline povezale u različite vrste interaktivnih odnosa koji se smatraju bitnima za očuvanje opsega i sekvencija iz svake discipline te jedinstvenih stilova učenja. Iako tematska integracija i dalje ostaje važna za ukupni razvojni proces, više se ne prihvaća kao cilj sama po sebi”. Davidova (2020), s druge strane, podržava tematski pristup pri integriranju glazbe u RPOO-u, ali naglašava da suvremena istraživanja mozga osporavaju strogu podjelu poučavanja i učenja na tradicionalne domene: kognitivnu, afektivnu i kinestetičku dimenziju. Ipak, autorica prepoznaje vrijednost navedene podjele na kognitivnu, afektivnu i kinestetičku dimenziju kao analitičkoga okvira jer omogućuje detaljno razmatranje različitih aspekata procesa učenja. Ona naglašava da ta podjela ne odražava cjelovitost učenja (djece) jer su te domene u stvarnosti neodvojive, počevši od anatomije mozga pa do perceptivnoga iskustva učenja. Ne ulazeći u daljnja razmatranja koja se problematiziraju u kontekstu afektivnoga stila integriranja glazbe, važno je naglasiti da Bresler ističe da je taj stil osobito prisutan u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja ili u nižim razredima osnovne škole te da omogućuje odgajateljima/učiteljima njegovu uspješnu primjenu unatoč vlastitim ograničenjima u području umjetničkih (glazbenih) kompetencija.

Društveni stil

Društveni stil integriranja glazbe dopunjava kurikulum, ali iz drugačijega kuta gledišta jer u njemu glazba služi kao sredstvo za društvene funkcije u obrazovanju. Bresler (1995) ilustrira tu tvrdnju opisujući da ravnatelj često pridaju veliku važnost ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja te školskim ustanovama kao zajednicama za koje se očekuje da će se prikazati drugim, većim i vanjskim zajednicama, poput obitelji učenika. Pritom se od djece/učenika očekuje da nastupaju, a od odgajatelja/učitelja da pripreme odgovarajući program za te događaje. Uloga je glazbe u tome položaju oplemenjivanje institucijskih društvenih ciljeva, ali i pružanje zabave kroz priredbe ili druge vrste svečanosti. Bresler (1995) u okviru toga, društvenog stila nastoji problematizirati da se u tim situacijama pripreme i izvedbe veći fokus stavlja na privlačnost i dojmljivost glazbenih izvedbi nego na obrazovne aspekte koji bi se mogli postići kod izvođača i/ili publike pomoću glazbe. Slična promišljanja iznosi Nowmos (2010), obrazlažući da ravnatelj i roditelji imaju očekivanja o tome kako bi nastup trebao izgledati, pri čemu se čak mogu procjenjivati odgajateljske glazbene kompetencije ili uspoređivati dječja postignuća u takvim rijetkim situacijama. Nowmos (2010) nudi alternativni oblik postizanja društvenoga stila integriranja glazbe u tim kontekstima, pri čemu odgajatelj može realizirati neformalne i informativne prikaze dječjih glazbenih aktivnosti koji naglašavaju proces učenja, a zamjenjuju tradicionalne koncerte ili druge vrste nastupa s djecom. Za takve susrete, na kojima roditelji dolaze gledati djecu, odgajatelji unaprijed pripremaju dodatne materijale koje šalju roditeljima ili drugim uključenim osobama da bi im pružili uvid u to što njihova djeca doista uče tijekom pedagoške godine i kako provode glazbene aktivnosti s djecom. U neformalnijemu i za djecu opuštenijem okružju potiču djecu na uočavanje pojedinih sastavnica u glazbi (npr. kontraste u dinamici – glasno nasuprot tihoga; kontraste u tempu – brzo nasuprot sporoga), na integriranje područja glazbe s drugim područjima učenja poput početnoga čitanja i pisanja (prikazat će roditeljima glazbenu slikovnicu koju su napravili i sl.). Autorica dodatno pojašnjava da takvim pristupom roditelji mogu razviti dublje razumijevanje važnosti glazbe i njezina utjecaja na sveukupni razvoj djece. Promatrajući kategorizaciju afektivnoga i društvenog stila integriranja glazbe koju je predložila Bresler, Wiggins (2001) dodatno pojašnjava da se unutar tih dvaju stilova djeca često promatraju više kao proizvođači i izvođači zadanih aktivnosti ili radnji nego kao aktivni sudionici u vlastitome procesu učenja.

Bartel i Cameron (2007, 15) također kritiziraju običaj izlaganja djece javnim nastupima, naglašavajući da formalni javni nastupi ne trebaju biti nužna komponenta glazbenih programa u RPOO-u, barem ne oni oblici nastupa koji izazivaju stres te rezultiraju napetošću i neprirodnošću u dječjem izražavanju. Smatraju da je iskonska funkcija glazbe u suvremenoj, urbanoj i postmodernoj kulturi uvelike potisnuta te bi se trebala ponovno afirmirati kao sredstvo spontanoga izražavanja, međusobnoga povezivanja i zajedničkoga stvaranja, osobito u odgojno-obrazovnome radu s djecom rane i predškolske dobi. Navode da „(...) djeca žele osjetiti da je njihova glazba stvarna...

nije raskošna, nije formalna, nije do iscrpljenosti uvježbana, već je jednostavno stvorena, proslavljena, doživljena... upravo kroz čin njezina prakticiranja”.

S obzirom na to da su stilovi koje je definirala Bresler u odgojno-obrazovnoj praksi isprepleteni/eklektični, napominje se da te stilove ne treba smatrati poželjnim ili nepoželjnim načinima integriranja glazbe u aktivnostima djece. No, potrebno je polaziti od toga da se integriranje glazbe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja odražava u svim stilovima, pri čemu bi trebalo težiti onomu optimalnomu – ravnopravnomu (kognitivnom) integriranju glazbe. Tada bi se učinkovito ostvarivalo autentično i vjerodostojno integriranje glazbe u aktivnostima djece. Promišljajući o daljnjoj potkategorizaciji tih stilova u kontekstu glazbe, razvidna je podjela na dvije uloge koje glazba može poprimati u aktivnostima. Primarna uloga podrazumijeva ravnopravno integriranje glazbenih aktivnosti u kojemu je glazba ishodišna i središnja točka, dok sekundarna uloga ukazuje na to da su glazbene aktivnosti podrška drugim aktivnostima (kroz podređeni, afektivni ili društveni stil).

Slično viđenje dviju dominantnih podjela može se detektirati kod Barryja (2008) koji opisuje integraciju kroz jednosmjerni i dvosmjerni model integracije u kurikulumu. Za jednosmjerni je model u kurikulumu karakteristično da se glazba koristi kao potpora sadržajima u nekim drugim područjima učenja. U dvosmjernome je pak modelu u kurikulumu glazba smisleno i prikladno uključena i jednako bitna u odnosu na druga područja učenja.

Stilovi koje je ponudila Bresler mogu se činiti hijerarhijski organiziranima, no Hallmark (2012) se protivi takvomu opisu, smatrajući da ih nije prikladno interpretirati kao linearni kontinuum koji implicira da se određeni pristupi integriranju glazbe smatraju lošijima ili boljima. Tu tezu potvrđuje istraživanje Huang (2012), u kojemu autorica ističe da su učitelji/odgajatelji slično procjenjivali svaki stil integriranja glazbe koji je definirala Bresler, pri čemu nije postojao odnos hijerarhije među tim stilovima, tj. sudionici obično nisu rangirali svaki stil integriranja prema njegovoj važnosti. To implicira da su svi stilovi iz te podjele jednako važni u njihovim odgojno-obrazovnim praksama te da sve stilove zastupaju u većoj ili manjoj mjeri, ovisno o kontekstu i obrazovnim situacijama. U kontekstu RPOO-a značajke tih stilova pomažu u razumijevanju načina na koji odgajatelji pristupaju raznolikim glazbenim aktivnostima kada integriraju glazbu u odgojno-obrazovni proces u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Osim što omogućavaju uvid u glazbene aktivnosti u praksi, pružaju dublje razumijevanje toga kojim se sve dominantnim stilovima integriranja glazbe koriste u svojem odgojno-obrazovnom radu. Detaljnija određenja stilova integriranja glazbe koje je utemeljila Bresler te njihovo reflektiranje u istraživanjima u odgojno-obrazovnoj praksi ustanova ranoga odgoja i obrazovanja bit će posebno obrazloženi u poglavlju 2.2.2.

1.2.3. Integriranje aktivnosti u području glazbe s aktivnostima u drugim područjima učenja

U skladu s propisanim NKRPOO-om u RH (MZOS, 2015), ustanove ranoga odgoja i obrazovanja samostalno izrađuju vlastite kurikulume na kojima temelje svoj

odgojno-obrazovni proces. Kako ističu Vujičić i Petrić (2021, 43), „ovaj proces potrebno je temeljiti na holističkom pristupu, povezujući različita područja učenja uključujući istraživačko-spoznajno, glazbeno, kreativno-stvaralačko i jezično-komunikacijsko, a koja čine integrirano učenje u ustanovi ranog djetinjstva”. Slunjski (2001) i Vujičić i Petrić (2021) te aspekte nazivaju još i sastavnicama (integriranoga) kurikulumu. Denac (2009, 72) tu vrstu integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja povezuje s načelima horizontalne integracije: „Budući da djeca doživljavaju sadašnjost i budućnost kao nerazdvojnu cjelinu, odgajatelji bi trebali uzeti u obzir jedinstvo, sklad i integraciju između pojedinih područja djetetova razvoja pri planiranju odgojno-obrazovnog procesa. Ovaj metodički princip treba planirati na način da ne zanemaruje autonomiju pojedinih područja, već uključuje njihovo prirodno prožimanje, kako u smislu sadržaja tako i iz perspektive djetetova razvoja i učenja. Integracija nije nužno uvjet za jednaku zastupljenost područja u aktivnostima u pojedinim didaktičkim jedinicama. Jedno područje u aktivnostima može biti nadređeno ili podređeno u odnosu na druga područja”. Ključno je istaknuti da dijete ne percipira učenje unutar razdvojenih područja učenja (ili disciplina), već doživljava učenje kao jedinstveno i cjelovito iskustvo. Kroz svako od tih područja učenja dijete postupno i spontano usvaja te razvija specifične vještine (predčitačke, predmatematičke i dr.). Odgajatelj, s druge strane, mora biti svjestan specifičnosti svakoga od tih područja učenja da bi mogao planirati i osigurati uvjete za odvijanje aktivnosti djece koje podržavaju integrirano učenje. Svjestan pristup odgajatelja smislenomu ostvarivanju integriranja, uz njegove kompetencije i znanja, omogućava mu stvaranje adekvatnih organizacijskih uvjeta i prikladno oblikovanje odgojno-obrazovnoga procesa, a po mjeri te prema interesima i potrebama djeteta.

Za potrebe ovoga rada područja učenja sagledavat će se prema podjeli Vujičić i Petrića (2021), koji integrirani kurikulum u RPOO-u dijele na kineziološko, istraživačko-spoznajno, glazbeno, kreativno-stvaralačko i jezično-komunikacijsko područje učenja. Podjela se tih autora pritom prilagođava kontekstu glazbe i usklađuje s istraživanjima koja ukazuju na to da se integriranje glazbe u ustanovama RPOO-a pretežito ostvaruje s područjima učenja kao što su početno-matematičko, govorno-jezično i komunikacijsko te istraživačko-spoznajno područje, početno čitanje i pisanje, kineziološko područje učenja te plesna, kazališna i vizualno-likovna umjetnost. Yeung i Bautista (2024) primjećuju da se broj umjetničkih područja može razlikovati u službenim kurikulumnim okvirima diljem država te da su četiri umjetnosti uobičajeno uključene u većinu kurikulumu: glazba, likovna umjetnost, ples i drama. U RH se, a prema NKRPOO-u (MZOS, 2015), uvrstavaju i kazališna te književna umjetnost, pa će shodno tomu biti promatrane kao jedinstveno umjetničko područje učenja. Dakle, iako su sva ta umjetnička područja međusobno povezana kroz poimanje umjetničke integracije, mogu se jednako tako promatrati i proučavati zasebno (Yeung i Bautista, 2024). Kako navode Campbell i Scott-Kassner (2010), svaki je oblik umjetnosti jedinstven na svoj način jer posjeduje svoj vlastiti jezik, izražajna sredstva, specifične simbole, ali i tehničke zahtjeve.

Istraživanja ukazuju na to da su glazba i matematika oduvijek povezane, no nema svaka glazbena odgojno-obrazovna praksa u RPOO-u istu razinu odnosa povezanosti s

početno-matematičkim područjem učenja. Rauscher i suradnici (2010, prema Hallam, 2010) ističu da su glazbene vještine povezane s ritmom i sviranjem na ritamskim instrumentima kod djece najbliže matematičkim konceptima, posebno zbog podjele na dijelove i cjeline. Integriranje područja glazbe i početno-matematičkoga područja učenja ostvaruje se u aktivnostima poput brojalica i stvaranja ritamskih uzoraka. Osim toga, slično mogu biti povezana i istraživanja trajanja zvuka i tempa pri slušanju glazbe. Ta glazbena iskustva, integriraju li se promišljeno s početno-matematičkim učenjem, kod djece mogu razvijati matematičko razmišljanje te usvajanje matematičkih pojmova i vještina, poput klasificiranja, uspoređivanja, mjerenja, pribrajanja, crtanja grafikona i sl. (Krogh i Morehouse, 2014; Sanders, 2012; Shilling, 2002).

Nekoliko se istraživanja bavilo integriranošću glazbe s početno-matematičkim učenjem djece. McDonel (2015) je istraživala povezanost glazbe i matematike kod djece u dobi od 3 do 5 godina u jednoj predškolskoj odgojno-obrazovnoj skupini u SAD-u. Tijekom 15-tjednoga promatranja djeca su sudjelovala u raznim aktivnostima koje integriraju ta dva područja učenja. Rezultati su ukazali na različite individualne preferencije djece u učenju i izražavanju, pri čemu su neka djeca lakše učila kroz glazbene aktivnosti, dok su druga pokazala sklonost prema matematičkim aktivnostima. Ta raznolikost implicira važnost prilagodbe procesa integriranja u skladu s individualnim potrebama i stilovima učenja djece. Istraživanjem je utvrđena povezanost između razvoja ritma i numeričkih sposobnosti kod djece. Zaključeno je da je napredak u učenju djece postignut zahvaljujući integriranju u kurikulumu gdje su se ta dva područja međusobno prožimala.

Raja i Bhalla (2020) istraživali su učinak tradicijske karnatske glazbe iz Južne Indije na matematičke sposobnosti djece. Eksperimentalna skupina uključena u dodatni glazbeni program bitnije je napredovala u matematičkim sposobnostima u usporedbi s kontrolnom skupinom. Tradicijsko pjevanje sa specifičnim ritamskim obrascima i melodijama poboljšalo je prostorno-vremensko razmišljanje djece. Demonstracija gesta i pokreta koji su prikazivali mitološke likove i značenja iz tradicijskih pjesama poticala je senzorno-motoričke vještine, poput koordinacije ruku, očiju i sluha kod djece. Zaključeno je da je potrebno unaprijediti integriranje glazbe u kurikulumu zbog njezinih pozitivnih učinaka na obrazovni sustav, uključujući podizanje statusa glazbe, olakšavanje razumijevanja matematičkih konceptata te poboljšanja matematičkih sposobnosti djece.

Gillanders i Casal De La Fuente (2019) istraživali su unaprjeđenje matematičkoga razmišljanja djece u dobi od 3 do 6 godina kroz glazbu u jednoj predškolskoj odgojno-obrazovnoj skupini sa šestoro djece u Galiciji, promovirajući holistički pristup obrazovanju. Glazbeno-matematičke aktivnosti obuhvaćale su formiranje različitih oblika kroz pokret i ritam, vokalne igre, osmišljavanje tekstova povezanih s matematičkim temama na zadane melodije. Djeca su sudjelovala s većim interesom u tim aktivnostima, pokazivala su veću znatiželju i uzbuđenje, što ukazuje na velik potencijal takvih programa u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja te na njihov pozitivan utjecaj na učenje djece.

Integriranje područja glazbe s govorno-jezičnim i komunikacijskim područjem učenja ostvaruje se u aktivnostima slušanja i pjevanja koje razvijaju slušnu percepciju, pažnju i koncentraciju. Repetitivne glazbene aktivnosti pospješuju upamćivanje, dok opisivanje zvukova, melodija i ritmova razvija vokabular i izražavanje (Nikolau, 2023). Aktivnosti poput storytellinga, stvaranja zvučnih priča, vokalno-tehničkih vježbi ili igara upjevavanja i disanja dodatno potiču razvoj jezika i komunikacije. Vaillancourt (2009, prema Gillanders i Casal De La Fuente, 2019) ističe da pjevanje doprinosi razvoju slušnih vještina ključnih za usvajanje jezika, uključujući disanje i slušnu diskriminaciju, tj. sposobnost prepoznavanja, razlikovanja i uspoređivanja zvukova. Gan i Chong (1998) naglašavaju važnost sviranja na perkusijskim instrumentima jer oni nude ritamsku podlogu pjesmama te dodaju boju i dinamičke efekte riječima, frazama i rimama koje pospješuju govorno-jezični razvoj kod djece. Paquette i Rieg (2008) donose popise pjesama koje se koriste za poučavanje jezičnih vještina poput izgovaranja složenijih riječi, suprotnosti, usvajanja novih riječi i sl. Dodatne aktivnosti, kao što su istraživanje zvukova, ritamske igre i bubnjanje slogova, pospješuju izgovor, bogaćenje vokabulara i vještine slušanja. Tjeloglazba, skladanje pjesama i fonemske igre pridonose povezivanju jezika i glazbe (Leveelahti i Pavlovic, 2018).

Primjer je uspješnoga integriranja područja glazbe u govorno-jezično područje učenja projekt ELM proveden 1996. godine na Nacionalnome institutu za obrazovanje u Singapuru. Kako navode Gan i Chong (1998), primarni je cilj projekta bio razviti integrirani jezični i glazbeni program za djecu rane i predškolske dobi da bi se poboljšale njihove jezične kompetencije na engleskome jeziku s obzirom na to da ta djeca nisu bila izvorni govornici toga jezika. Sudjelovalo je dvanaestoro djece iz jedne ustanove ranoga odgoja i obrazovanja koja su tijekom cijele godine prisustvovala tjednim sesijama na kampusu u trajanju od 1,5 sata. Rezultati su pokazali bitan napredak u jezičnim, glazbenim, ali i socijalnim vještinama kod djece. Glazbene aktivnosti u tome projektu temeljile su se na Orffovu i Kodályjevu pristupu poučavanju glazbe. Jedan od primjera tih aktivnosti može se usporediti i s ravnopravnim integriranjem iz podjele koju je utemeljila Bresler (1993), gdje su djeca istraživala mogućnosti stvaranja zvukova na glazbenim instrumentima i pomoću vlastitih glasova, klasificirajući zvukove prema boji tona, volumenu i trajanju. Ritamski obrasci koje su kreirala korišteni su za predstavljanje likova u pričama.

Unatoč mnogobrojnim istraživanjima koja ističu dobrobiti glazbe za razvoj govornih i jezičnih vještina kod djece specifična su istraživanja o integriranju glazbe i jezika u ranoj i predškolskoj odgojno-obrazovnoj praksi rijetka. Većina dostupnih radova fokusira se na metodičke aspekte integriranja, dok nedostaju empirijska istraživanja koja ispituju te odnose. Hamilton i Murphy (2023) naglašavaju da, iako postoje istraživanja o utjecaju pjesama na usvajanje pismenosti i jezičnih vještina kod djece, nedostaju čvrsti znanstveni dokazi koji bi potkrijepili te tvrdnje. Stoga su potrebna daljnja istraživanja da bi se potvrdili metodičko-didaktički načini provedbe takvih integriranih aktivnosti i njihov stvarni utjecaj na razvoj glazbenih i jezičnih vještina kod djece.

Istraživačko-spoznajne aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja temelje se na dječjoj urođenoj znatiželji i potrebi za istraživanjem svijeta oko sebe. Te aktivnosti omogućavaju djeci da kroz promišljanje, promatranje i preispitivanje svijeta dolaze do spoznaja koje su bliske znanstvenoj pismenosti (Vujičić i sur., 2016). Prema Green i suradnicama (2018), iako se znanstvene i umjetničke aktivnosti često smatraju suprotnima, obje dijele zajedničke značajke poput opažanja, usmjerenosti na ciljeve, rješavanja problema i kreativnoga istraživanja.

U takve se aktivnosti u širem smislu mogu ubrojiti „istraživačko manipuliranje predmetima, promatranje, upoznavanje nečega ili nekoga, šetnje, posjeti, susreti s ljudima iz različitih profesija, stvaralačima”, a u užemu smislu aktivnosti „otkrivanja i jednostavnog eksperimentiranja, praktičnog i samo verbalnog rješavanja različitih problema, namjernog učenja i vježbanja postupaka, ponašanja, pravila i dr.” (Ministarstvo prosvjete i kulture, 1991, 12).

U istraživanju Smolić Batelić i Tomljenović (2024) opisan je niz istraživačko-umjetničkih aktivnosti koje potiču djecu na kreativno istraživanje. Aktivnosti uključuju pitanja poput „Može li zvuk biti oštar ili mekan?” ili „Postoje li zvukovi u prostoru ispod zemlje?”, a rezultiraju kreiranjem zvukomjera, stvaranjem asocijacija između boja i zvukova, mjerenjem trajanja zvukova, istraživanjem akustike u crkvi kroz vokalne improvizacije koje osmišljavaju djeca, eksperimentom sa zvučnim valovima i sl. Djeca tim aktivnostima istražuju znanstvene pojmove poput vibracija i zvučnih valova, istovremeno razvijajući kreativnost i inovativnost kombiniranjem znanstvenih i umjetničkih izraza.

Akcijsko istraživanje Vujičić i suradnika (2016) bilo je usmjereno na razvoj znanstvene pismenosti djece u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja te je uključivalo niz istraživačko-spoznajnih aktivnosti povezanih s glazbenim sadržajima. Aktivnosti su bile tematski usmjerene na istraživanje fenomena zvuka pa su djeca, primjerice, promatrala što se događa sa zvukom kada se u njega uroni glazbena vilica i sl.

Van Vreden (2018) u svojoj je studiji slučaja istraživala kako glazbom inspirirana slobodna igra može potaknuti znanstvenu radoznalost i glazbenu kreativnost kod djece rane i predškolske dobi. Areljung (2023) ukazuje na nedostatak rasprava o ulozi umjetnosti u odnosu na znanost, u smislu odgovora na pitanja zašto i kako integracija u RPOO-u može biti korisna za poučavanje i učenje djece. Na temelju projekta provedenoga u Švedskoj, u kojemu su sudjelovale tri ustanove ranoga odgoja i obrazovanja, osam jasličkih i vrtićkih odgojno-obrazovnih skupina te osam odgajatelja, autorica pruža teorijski okvir za prepoznavanje i ostvarivanje pedagoškoga potencijala takvoga integriranja. Nudi pet konkretnih načina pozicioniranja umjetnosti u odnosu na znanost koji se mogu implementirati u aktivnostima djece.

Green i suradnici (2018) na temelju klasifikacije stilova integriranja glazbe koju je utemeljila Bresler (1995) nude primjere kako se znanstvene aktivnosti mogu uspješno kombinirati s onima umjetničkim, posebice likovnim i glazbenim. U podređenome stilu djeca mogu nacrtati slike životinja koje žive u tundri tijekom aktivnosti o ekosustavima, gdje bi umjetnost služila kao dodatak za bolje razumijevanje znanstvenih

informacija. U afektivnome stilu djeca mogu slušati zvukove oceana dok proučavaju valove, čime bi se stvorila umirujuća atmosfera koja poboljšava njihovu koncentraciju i angažman. U društvenome stilu djeca mogu izrađivati drvoreze životinja za prodaju na božićnoj izložbi, povezujući umjetnost sa zajedničkim događajem i jačajući vezu sa zajednicom. U ravnopravnome stilu suradnja s umjetničkim stručnjakom može djeci dati priliku za kreiranje umjetničkih prikaza na temelju znanstvenih koncepata, poput ilustriranja likova superheroja temeljenih na svojstvima kemijskih elemenata iz periodnoga sustava, te im se tako može omogućiti istraživanje i razumijevanje znanstvenih pojmova kroz umjetnički izraz.

Iz navedenih je prikaza razvidno da se takve aktivnosti ostvaruju u odgojno-obrazovnoj praksi ustanova ranoga odgoja i obrazovanja, no rijetko je istraživano koliko ih učestalo odgajatelji primjenjuju u svojem odgojno-obrazovnom radu.

Integriranje područja glazbe s početnim čitanjem i pisanjem (poznatim i kao rana pismenost) često se manifestira kroz pjevanje, no može se proširiti i na druge aktivnosti, poput glazbenih igara, tjeloglazbe, slušanja glazbe i sviranja. Primjerice, igre za početno čitanje i pisanje bliske su notografiji jer notografija koristi simbole koji se čitaju slijeva nadesno, što je jednako kao i u čitanju teksta i pisanju. Iako djeca u ranoj i predškolskoj dobi ne moraju poznavati slova ili brojeke u čitanju i pisanju, a posebice ne prepoznavati notni tekst, za njih su oni skupovi simbola koje s lakoćom primjećuju, pamte i žele ih naučiti. Integriranjem tih dvaju područja učenja mogu se obuhvatiti glazbene zagonetke ili pitalice te druge aktivne slušne vježbe koje uključuju prepoznavanje i razlikovanje slogova u otpjevanim riječima, igre za uočavanje rima ili ritma i sl. Standley i Hughes (1997) i Čudina Obradović (2002) nude primjere poput namjernoga iskrivljavanja riječi u pjesmama, prepoznavanja abecede, naglašavanja početnoga i završnoga glasa u pjevanju te korištenja izmišljenoga pravopisa. Te aktivnosti potiču razvoj predčitačkih i pretpisačkih vještina koje će djeci kasnije biti korisne u školi. Čudina Obradović (2002) objašnjava da te vještine uključuju svijest o pisanome jeziku, njegovoj funkciji, tehničkim obilježjima pisma te procesima čitanja i pisanja.

Hallam i Himonides (2022) primjećuju da se u istraživanjima rijetko proučava utjecaj aktivnoga angažmana s glazbom na početno čitanje i pisanje. Također, istraživanja koja se bave integracijom općenito ili integriranjem glazbe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja iznimno su rijetka. Izuzetak su samo neka istraživanja koja ispituju učinke glazbe na poboljšanje predčitačkih i pretpisačkih vještina djece rane i predškolske dobi. Standley i Huges (1997) procjenjivali su učinke glazbenih aktivnosti na poboljšanje predčitačkih i pretpisačkih vještina kod 24 djece u dobi od 4 do 5 godina. Istraživanje je provedeno s dvjema skupinama od kojih je jedna bila uključena u 15 glazbenih lekcija tijekom 7,5 tjedana, dok je druga skupina pratila standardni predškolski program. Rezultati su pokazali da su djeca koja su sudjelovala u glazbenim aktivnostima bitno poboljšala svoje pretpisačke i predčitačke vještine. Replikaciju toga istraživanja provela je Register (2001), s većim uzorkom od pedesetoro djece i organizirajući dvostruke 30-minutne sesije tijekom cijele pedagoške godine. Eksperimentalna skupina koristila je glazbene aktivnosti usmjerene na vještine čitanja i pisanja, dok je kontrolna skupina

sudjelovala u tematskim glazbenim aktivnostima bez razrađenih koncepata u ranoj pismenosti. Obje su skupine napredovale, no eksperimentalna skupina postigla je bolje rezultate u prepoznavanju i identifikaciji riječi, potvrđujući učinkovitost glazbe za razvoj rane pismenosti.

Bliže integriranju glazbe i predčitačkih aktivnosti bila je St. Clair (2014) koja je u okviru svojega doktorskog rada ispitala utjecaj integriranoga glazbenoga kurikulum na rezultate postignuća u čitanju kod djece uključene u neke vrtićke odgojno-obrazovne skupine. Rezultati su pokazali da integriranje glazbe može imati pozitivan učinak na motivaciju, stavove i glazbeni razvoj djece iako nije nužno poboljšalo predčitačke vještine u usporedbi s tradicionalnim metodama.

Mada se u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja umjetnička područja glazbe, plesa, kazališne, književne i vizualne (likovne) umjetnosti razlikuju, ona se međusobno dopunjuju prirodnom sinergijom. Zbog te se međusobne povezanosti često promatraju kao zajedničko umjetničko područje učenja (Krogh i Morehouse, 2014; MZOS, 2015; Petrović-Sočo, 2009; Russell i Zembylas, 2007; Smolić Batelić i Tomljenović, 2024; Tomljenović i sur., 2024). U literaturi o integriranju umjetničkih područja rijetka su istraživanja koja proučavaju sva ta umjetnička područja učenja zajedno. Primjerice, Almodovar (2010) je istraživala kako odgajatelji koriste i integriraju umjetnosti (glazbu, dramu i likovne umjetnosti) u poučavanju djece u dobi od 3 do 5 godina, a Yeung i Bautista (2024) ispitali su među odgajateljima učestalost provođenja aktivnosti za umjetničko obrazovanje koje je usmjereno na četiri umjetničke forme (glazbu, likovnu umjetnost, ples i dramu). Premda su ta umjetnička područja blisko povezana, u obama je istraživanjima ukazano na to da se učestalost primjene svakoga od tih područja učenja ne provodi ujednačeno, pri čemu aktivnosti iz područja drame, odnosno kazališne umjetnosti, pa čak i plesa, budu manje zastupljene u odnosu na glazbu i likovnost.

Glazba i vizualne (likovne) umjetnosti, kao dvije različite umjetničke forme, smatraju se snažno povezanim neverbalnim jezicima (Wendell, 2014) pa samim time pružaju idealne mogućnosti za cjelovito učenje i umjetnički razvoj djece rane i predškolske dobi. Obje imaju svoje skupove simbola te se mogu povezivati kroz zajedničke elemente poput ritma, konture, boje, harmonije, forme, ravnoteže i teksture. Primjerice, glazbene se aktivnosti mogu smisleno produbljivati likovnim kroz vizualizaciju zvukova ili melodija, prikazujući oštrinu, mekoću, oblik i boju i sl. (Estrada i Nixon May, 2019).

U hrvatskome kontekstu primjer takvoga integriranja tih dvaju područja učenja donosi istraživanje Žižović i Vidulin (2024), provedeno sa 122 djece u dobi od 3 do 7 godina iz sedam ustanova ranoga odgoja i obrazovanja u Istarskoj županiji. Autorice su istraživale utjecaj četiriju odabranih glazbenih djela na upotrebu likovnih elemenata točke, crte i boje u likovnome izričaju djeteta te prisutnost prepoznatljivih motiva ili apstraktnih kompozicija. Rezultati su pokazali da se u likovnim uradcima djece nastalima na poticaj odabranih glazbenih djela mogu pronaći ekspresije koje odgovaraju parametrima ritma, tempa, dinamike i karaktera, što se ujedno može tumačiti mogućnošću

smislenoga povezivanja glazbenih i likovnih elemenata te omogućavanjem jedinstvenoga iskustva integriranoga učenja uz umjetnost.

U istoj su županiji Tomljenović i suradnice (2024) provele integrirane istraživačko-umjetničke aktivnosti s djecom u dobi od 3 do 6,5 godina u jednoj ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja. Utvrđeno je da integriranje likovnoga i glazbenoga umjetničkog područja doprinosi povećanju motivacije djece te razvoju njihovih socijalnih i kreativnih vještina. Primjerice, osmišljene su aktivnosti u kojima su djeca istraživala zvučne skulpture oblikujući samostojeće instalacije od neoblikovanih materijala i prirodnina te su potom proučavala zvukove i ritmove koje te instalacije proizvode pod utjecajem vremenskih uvjeta poput vjetra.

U kontekstu kazališne umjetnosti, u koju se uključuju različite dramatizacije djece tijekom igre, integriranje područja glazbe i dramatizacije omogućava poticanje djetetove socijalizacije, mašte, kreativnosti, suradnje i drugih vještina. Elementi dramatizacije mogu se integrirati u glazbenim aktivnostima kroz improvizaciju pri sviranju, glazbene bajke, dječje opere, dramatizaciju pjesama i sl., stvarajući tako različite glazbeno-scenske izvedbe (Nikolaou, 2023). Istraživanje Lee (2016) ukazuje na to da takve integrirane aktivnosti mogu pridonijeti razvoju društvenih i moralnih vrijednosti kod djece. Primjerice, tema poštivanja bila je obrađena kroz dramatizaciju u kojoj su djeca glumila različite životinje, pri čemu je svaka životinja imala svoju pjesmu koja naglašava njezinu posebnost i sl.

Promatrajući ples kroz umjetničku i estetsku prizmu, jasno je da su glazba i ples nerazdvojno povezani jer su oboje temporalne aktivnosti. Glazbeni podražaji manifestiraju se kroz pokretne odgovore. Ples je usko povezan s procesima razmišljanja i pamćenja preciznih pokreta koji su uvjetovani trenutnom glazbenom kompozicijom te prigodnom koreografijom koja se oslanja na strukturu glazbenoga djela (Nasev, 2013). Integriranje tih dvaju područja učenja omogućava djeci da plesom dočaraju melodiju, prepoznaju glazbene oblike, kretnjama poprate promjene u tempu i sl. Primjer uspješnoga integriranja s tim područjem uključuje i primjenu folklorne glazbe i plesova u odgojno-obrazovnome procesu. Integriranjem glazbe i plesa djeca mogu osvijestiti različite glazbeno-plesne elemente te razviti svoje glazbene i motoričke sposobnosti. Pastorek Gripson i suradnici (2021) ukazuju na to da su umjetnički aspekti plesa rijetko istraživani. U Švedskoj su tijekom godine dana s odgajateljima iz 18 ustanova ranoga odgoja i obrazovanja proveli polustrukturirane grupne intervju u kojima su trebali opisati svoj rad u poučavanju plesa. Rezultati su pokazali da odgajatelji rijetko uključuju vlastito tijelo u poučavanju plesa, da imaju poteškoća s razumijevanjem specifičnoga znanja o plesu u odnosu na druga područja učenja te da se mnogi osjećaju nesigurno u radu s koreografijama. U kontekstu glazbe integriranje je ostvareno tako da su djeca isključivo pasivno slušala glazbu i plesala na nju, bez promišljanja o smislenijemu ostvarivanju integracije.

Integriranje područja glazbe s kineziološkim područjem učenja proizlazi iz pokreta kao najspontanijega i najprirodnijega djetetova izraza. U glazbenim aktivnostima pokret se posebno očituje tijekom usvajanja ritma ili metra kod djece, a naročito je izražen

u aktivnostima slušanja glazbe ili u plesu (Petrić, 2019; Vujičić i Petrić, 2021). Glazba izaziva perceptivne, emocionalne i motoričke odgovore, a ritamska struktura omogućuje auditivno-motoričke interakcije koje potiču predviđanje akcija (Marinšek i Denac, 2020; Zatorre i sur., 2007). Euritmija, ključna u waldorfskoj pedagogiji, dodatno naglašava važnost povezanosti pokreta i glazbe u razvoju djeteta (Lau i Grieshaber, 2018).

Petrić (2019) ističe da glazba nerijetko služi kao „pozadina” za motoričke aktivnosti, no ravnopravno se integriranje ostvaruje kada se pokreti usklađuju s promjenama u melodiji, tempu i drugim glazbenim sastavnicama. Orffov i Dalcrozeov pristup naglašavaju tu sinergiju, čime se snažno utječe na grube i fine motoričke sposobnosti djece, uključujući okulomotornu koordinaciju (tzv. koordinaciju oko – ruka) (Krogh i Morehouse, 2014; Martins i sur., 2018; Nikolaou, 2023).

Istraživanje Marinšek i Denac (2020) provedeno u Sloveniji proučavalo je učinke integriranoga programa glazbe i kretanja na razvoj ritamskih sposobnosti i osnovnih motoričkih vještina kod djece u dobi od 5 do 6 godina. Djeca su bila podijeljena u tri skupine: eksperimentalnu skupinu za glazbu i kretanje, skupinu samo za kretanje te kontrolnu skupinu s tradicionalnim programom. Rezultati su pokazali da je integriranje glazbe s kretanjem najučinkovitije za razvoj osnovnih motoričkih vještina i ritamskih sposobnosti, potvrđujući vrijednost integriranih programa u kurikulumu dječjega vrtića.

1.2.4. Integriranje glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina

Mnoga istraživanja pažnju posvećuju integriranju glazbenih aktivnosti tijekom spontanih dnevnih situacija i u rutinskim aktivnostima u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Glazbene aktivnosti, bilo da ih predvode djeca ili odgajatelji, provode se tijekom dana, na različitim mjestima i s raznovrsnim ciljevima. Istraživači smatraju da se te glazbene prilike i situacije ne bi trebale zanemarivati jer one pružaju važan uvid u neposredno integriranje glazbe u odgojno-obrazovni proces (Barrett i sur., 2022; Gillespie i Glider, 2010; Kekana, 2022). U takvim se situacijama glazba često percipira kao alat ili medij (Bond, 2011; Ehrlin i Gustavsson, 2015) u uobičajenom strukturiranju dnevnoga ritma boravka djece u ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja. Odgajatelji najčešće koriste pjesme da bi stvorili pozitivno ozračje u skupini te upravljali ključnim prijelazima tijekom dana (Hamilton i Murphy, 2023). Pjesme su „dio naših rutina i rituala tijekom dana, tako da ih primjenjujemo svaki dan da bismo poboljšali aktivnosti poput poziva na igru, razgovora o vremenu, pospremanja, zahvaljivanja prije užine i ručka i sl.” (Hamilton i Murphy, 2023, 10).

Ključno je determinirati sljedeće pojmove i polazišta u ovome radu:

- Dnevne situacije – odnose se na sve situacijske trenutke i prilike tijekom dana boravka djece u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja u kojima djeca ostvaruju neposredan kontakt s glazbom. Te situacije obuhvaćaju sve neplanirane interakcije djeteta s glazbom koje se spontano pojavljuju u svakodnevnom okruženju ustanova ranoga odgoja i obrazovanja, kao i situacije u kojima odgajatelj uočava trenutne prilike za integriranje glazbe. Dakle, naglašena je važnost situacijskoga pristupa učenju (MZOS, 2015).

- Svakodnevne rutine – odnose se na sve ponavljajuće aktivnosti djece i odgajatelja koje su neizbježno inkorporirane u dnevni ritam dana u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja i koje se svakodnevno ostvaruju (obroci, obavljanje kulturno-higijenskih navika, poslijepodnevni odmor i dr.). Te rutine pružaju izvrsne prilike za integriranje glazbe (Barrett i sur., 2022) i doprinose predvidljivosti te osjećaju sigurnosti djece tijekom boravka u ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja (Krogh i Morehouse, 2014). Valja istaknuti da su vremenske uporišne točke u organizaciji tih rutina fleksibilne i prilagodljive dječjim potrebama, kako i nalažu istraživanja u RPOO-u (Petrović-Sočo, 2009). Budući da se rutine i rituali značenjski mogu razlikovati (primjerice, u kontekstu ovoga rada rituali uključuju svakodnevnu pjesmu dobrodošlice u skupini ili pjevanje prije ručka i sl.), ti se pojmovi obuhvaćaju jedinstvenim pojmom rutine, što je uobičajeno u većini dosadašnjih istraživanja.

Addessi (2008, 2021) obrazlaže da su rutine cikličko ponavljanje svakodnevnih događaja i da djeci pružaju rano razumijevanje koncepta vremena. Kroz rutine djeca razvijaju sposobnost predviđanja radnji i prilagođavanja. Rutine su povezane s određenim prostorima (onima u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, kućnima, otvorenima ili zatvorenima) i emocijama, stvarajući osjećaj sigurnosti. S vremenom djeca postaju svjesna rutina te ih povezuju s aktivnostima, što olakšava njihovo pamćenje i razumijevanje. U ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja obuhvaćaju trenutke poput dolaženja djece u skupinu, konzumacije obroka, obavljanja različitih kulturno-higijenskih navika, poslijepodnevnoga odmora, pospremanja igračaka nakon igre, odlazaka i boravka na otvorenome i dr., tj. sve situacije koje su uobičajen dio svakodnevnoga života djece u ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja, a u kojima se promatraju sve vrste interakcija djeteta s glazbom.

Pregled relevantnih istraživanja ukazuje na zajedničke obrasce integriranja glazbenih aktivnosti u svakodnevne situacije i/ili rutine u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Istraživački projekt Zvukovno obrazovanje, koji se već 20 godina kontinuirano provodi na Sveučilištu u Bologni pod vodstvom A. R. Addessi (više informacija o tim i drugim radovima v. u Addessi, 2008, 2021), namijenjen je studentima trogodišnjega prijediplomskoga odgajateljskog studija koji realiziraju istraživanja s djecom u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja da bi proučavali glazbene dimenzije dječjih dnevnih rutina. Rezultati istraživanja u okviru toga projekta ukazali su na to da djeca prije počinka često koriste vokalnu autoteličnu igru; da stvaraju vokalne obrasce za komunikaciju, posebice sa svojim vršnjacima; da su djeca vokalno aktivnija kada im odrasli pružaju vokalne interakcije, naročito tijekom mijenjanja pelena, što je ključno za njihov emocionalni razvoj i dobrobit. Dakle, tema rutina i rituala djece i glazbe nepresušan je izvor za proučavanja odgojno-obrazovnih praksi u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja.

Gillespie i Glider (2010) istraživali su kod odgajatelja i izravnim opažanjima učestalost i svrhe korištenja glazbe tijekom dana u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Promatranja su provedena u pet odgojno-obrazovnih skupina i s pet

odgajatelja, pri čemu je svaka skupina promatrana ukupno 24 sata tijekom četveromjesečnoga razdoblja, što je rezultiralo promatranjem od ukupno 120 sati. Prikupljeni su podatci kategorizirani korištenjem frekvencijskih brojenja i križnih tablica, dok su narativni podatci korišteni za ilustraciju nalaza. Rezultati su pokazali da odgajatelji koriste glazbu prosječno 6,5 puta po satu i preko 10 minuta tijekom dana. Dvije su svrhe korištenja glazbe bile najistaknutije: podrška učenju djece, posebno razvoju tzv. akademskih (npr. brojenje, prepoznavanje slova) i socijalnih vještina (npr. suradnja), te kod upravljanja rutinskim aktivnostima poput čišćenja i prijelaza na nove aktivnosti. Većina glazbenih aktivnosti nije bila unaprijed planirana kao posebne sesije, već se spontano odvijala tijekom uobičajenih grupnih aktivnosti i svakodnevnih situacija. Takvi spontani načini korištenja glazbe često su pridonosili pedagoškoj svrsi, omogućujući odgajateljima da podrže učenje ili ponašanje djece, bilo na individualnoj ili na grupnoj razini. Primjerice, odgajatelji su tražili od djece da riješe određene zadatke ili pitanja, tj. problemske situacije. Zabilježeno je da su gotovo svi primjeri integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dana obuhvaćali pjevanje ili slušanje glazbe s CD-ova, dok je područje sviranja bilo rijetko uključeno.

Ruokonen i suradnici (2021) proveli su dvogodišnje istraživanje o ulozi glazbe u RPOO-u na nacionalnoj razini u Finskoj, s posebnim naglaskom na djecu u dobi od 1 do 3 godine koja su uključena u jasličke odgojno-obrazovne skupine. Konkretnije, istraživalo se kako se glazba povezuje sa svakodnevnim aktivnostima djece i razvojnim orijentacijama u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Rezultati su pokazali da je glazba najviše integrirana u svakodnevni pedagoški rad s mlađom djecom, posebno s djecom u dobi od 1 do 2 godine, u odnosu na stariju djecu u dobi od 4 do 6 godina. U skupinama gdje su odgajatelji glazbu smatrali važnom glazbene su aktivnosti bile trajnije i intenzivnije, bolje planirane i olakšavale su učenje djece iako su često bile prekidane i manje kontinuirane. U tim su skupinama odgajatelji uzimali u obzir širi kontekst i okolinu prilikom integriranja glazbe u okruženje ustanova ranoga odgoja i obrazovanja, potičući holističko obrazovno iskustvo, te su češće koristili širu i kvalitetniju povezanost glazbe u različitim aktivnostima, uključujući obroke i aktivnosti u različitim otvorenim i zatvorenim prostorima. U onim odgojno-obrazovnim skupinama gdje se glazba smatrala važnom djeca su češće bila sretna i zadovoljna te su rjeđe pokazivala znakove tuge, depresije ili ljutnje, a socijalni odnosi među djecom bili su stabilniji i prilagodljiviji. U tim su odgojno-obrazovnim skupinama odgajatelji osjećali i manju potrebu za pedagoškim vodstvom, što ukazuje na snažnu pedagošku kulturu. Nasuprot tomu, u odgojno-obrazovnim skupinama gdje se glazbi pridavala manja važnost zamijećeni su nedostatak radosti i smanjena dobrobit djece i odgajatelja.

I u Švedskoj su Liljas i Isberg (2024) provele istraživanje s ciljem ispitivanja koje su glazbene interaktivne aktivnosti izražene u svakodnevnim okruženjima ustanova ranoga odgoja u zatvorenim i otvorenim prostorima te kako se te vrste interakcija mogu povezati s razvojem i učenjem djece. Rezultati su pokazali da se dominantne glazbene interakcije u svakodnevnim aktivnostima djece odvijaju upravo u njihovoj slobodnoj igri, kada se djeca samoinicijativno samoorganiziraju u manje grupe ili parove, jer tada

primjenjuju višemodalne oblike glazbenoga izražavanja. Fizičko okruženje pokazalo se ključnim za intenzitet glazbenih aktivnosti i uspješno integriranje glazbe u odgojno-obrazovni proces.

Osim prethodno opisanih kvalitativnih i opservacijskih istraživanja, znanstvenici su, doduše rjeđe, primjenjivali i kvantitativne metode da bi istražili učestalost integriranja glazbe tijekom dnevnih situacija i rutina u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Ta su kvantitativna istraživanja obično bila dijelovi opsežnijih studija koje proučavaju integriranje glazbe, ali iste istraživačke teme mogu se pronaći i kao dio istraživanja o primjeni glazbe u RPOO-u.

Premda se iz različitih istraživanja povezanih s temom integriranja glazbenih aktivnosti u svakodnevnom situacijama i rutinama može izdvojiti zaključak da je takvo integriranje vrijedna prilika za unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovnoga rada i pozitivnoga djelovanja na dječji razvoj (Barrett i sur., 2022), i dalje postoji bitna potreba za konkretnijim istraživanjima, osobito onima provedenima kvantitativnim metodološkim pristupima. Potrebno je detaljnije ispitati kako i koliko odgajatelji integriraju glazbene aktivnosti u dnevne situacije i/ili u rutine u svojem odgojno-obrazovnome radu. Osim pojedinih skala korištenih u istraživanjima o integriranju glazbe (npr. Gee, 2023; O'Keefe i sur., 2016), dosad nije provedeno specifično i sveobuhvatno istraživanje te teme usmjereno na predškolski kontekst, što jasno ukazuje na potrebu za daljnjim istraživanjima koja će obuhvatiti tu tematiku.

1.3. Uvjerenja odgajatelja i njihove odgojno-obrazovne prakse

Uvjerenja se često opisuju kao „srce poučavanja” jer bitno utječu na načine kojima odgajatelji ili učitelji oblikuju svoje profesionalne prakse u vlastitome odgojno-obrazovnom radu (Vartuli, 2005, prema Kim i Kemple, 2011). Uvjerenja pojedinaca nevidljiva su, neopipljiva, dinamična, utemeljena na osobnim iskustvima i predodžbama, ali daju ključni smisao i temelj svemu u djelovanju pojedinca, njegovim osobnim percepcijama i prosudbama, njegovu ponašanju te njegovu osobnomu i profesionalnom razvoju (Domović i Vizek Vidović, 2013; Kos, 2018; Kunac, 2020; Pajares, 1992). S obzirom na složenost profesije odgajatelja, nije iznenađujuće da su odgajateljeva/učiteljeva uvjerenja sve češće u središtu interesa znanstvenika. Kalin i Čepić (2017, 163) ističu da su „artikulacija i ispitivanje učiteljevih vlastitih vrijednosti, uvjerenja i stajališta u odgojno-obrazovnoj praksi iznimno (...) važni u odgojno-obrazovnim situacijama jer pridonose boljem razumijevanju i razvoju njihove profesionalnosti i profesionalnog identiteta učitelja kao i osiguravanju dobrobiti djece”. Kunac (2020) i Pajares (1992) obrazlažu da, iako među znanstvenicima još uvijek ne postoji jednoznačno prihvaćeno određenje toga pojma, među njima postoji suglasje o tome da je u istraživanja koja se bave odgojno-obrazovnim temama iznimno važno uključivati i istraživanja uvjerenja učitelja da bi se u potpunosti razumio cjelokupan proces njihova poučavanja. Odgajateljeva/učiteljeva uvjerenja, norme ili vrijednosni sustav utječu na određivanje njegove uloge u razredu / odgojno-obrazovnoj skupini, na odnos prema djeci, na odluke i postupke koje će primjenjivati za ostvarivanje primjerene

i adekvatne odgojno-obrazovne prakse te uspostavljanje svakodnevne interakcije s djecom. Zapravo, odgojno-obrazovna praksa odgajatelja produkt je kombinacije njegovih vrijednosnih orijentacija i znanja te njegova djelovanja (Kim i Kemple, 2011; Miljak, 1996).

Zheng (2009, prema Domović i Vizek Vidović, 2013) pojašnjava da se pojam uvjerenja učitelja može razumjeti kao sklop konceptualnih predodžbi koje uključuju opća znanja o pojavama, ljudima i događajima povezanim s profesionalnim kontekstom, kao i s njihovim međusobnim karakterističnim odnosima. „Uvjerenja su definirana kao razumijevanja, pretpostavke ili propozicije koje učitelji smatraju istinitima. S jedne strane, predstavljaju svojevrsni filter kroz koji učitelji selektiraju nova znanja i iskustva, a s druge svojevrsni osobni vodič koji im pomaže da definiraju te razumiju svijet i same sebe” (Zheng, 2009, prema Domović i Vizek Vidović, 2013, 496). Eisenhart i suradnici (1988, prema Dawson, 2007) opisuju uvjerenja kao način na koji osoba percipira i razumije odnose među zadacima koje treba obaviti, akcijama koje treba poduzeti, nekim događajima koji se odvijaju u životu te osobe, ali i odnosima s drugim osobama s kojima pojedinac ostvaruje interakcije. Lončarić (2017, 121) ističe važnost učiteljskih uvjerenja u kontekstu učiteljske osposobljenosti, naglašavajući da je „prvi korak prema promjeni osobno uvjerenje da je promjena potrebna”. Ta autorova teza implicira da svaki pokretač i temelj za unaprjeđivanje odgojno-obrazovne prakse zapravo polazi od odgajateljskih uvjerenja i njihove spremnosti za poduzimanje promjena u vlastitome odgojno-obrazovnom radu. Isti autor, citirajući Erringtona (2004) i Ertmer (2005), dodaje da učiteljska uvjerenja određuju njihove percepcije i procese odlučivanja te praktične teorije poučavanja i znanja, čime utječu na vlastiti rad u nastavi. U tome se smislu može zaključiti da su uvjerenja odgajatelja ključan čimbenik koji oblikuje, ali i reflektira načine na koje će se (glazbena) odgojno-obrazovna praksa odvijati te kako će odgajatelj pristupati različitim aspektima poticanja/podupiranja djece na unaprjeđivanje pristupa integriranim glazbenim aktivnostima u svojem odgojno-obrazovnom radu.

Uvjerenja nisu statična, već se razvijaju i mijenjaju na temelju iskustva. Budući da taj koncept nije jasno određen u literaturi, ponekad se taj pojam može poistovjetiti sa stavovima, vrijednostima, mišljenjima, percepcijama i perspektivama (Pajares, 1992). Taj se nesklad u određenjima koncepta primjećuje i u području istraživanja GLOO-a. Naime, dok su stavovi (npr. Dobrota, 2019; Dobrota i sur., 2021; Đurdanović i Stošić, 2017; Kirby i sur., 2022; Nardo i sur., 2006; Oreck, 2004; Rochovská i sur., 2023), percepcije (Ehrlin i Tivenius, 2018; Kim i Choy, 2008) i mišljenja (Stramkale, 2023) o važnosti ili ulozi glazbe u RPOO-u mnogo češće istraživani, bilo s odgajateljima ili sa studentima – budućim odgajateljima, te u različitim kontekstima, uvjerenja o glazbi vrlo se rijetko istražuju, osobito kao zaseban koncept. U prethodno spomenutim istraživanjima odgajatelji općenito imaju pozitivne stavove, percepcije i mišljenja o glazbi i cijene glazbu, posebice u kontekstu podrške učenju i razvoju djece.

1.4. Profesionalni razvoj odgajatelja

U suvremenim raspravama o odgoju i obrazovanju, koje su obilježene stalnim društvenim te znanstveno-tehnološkim promjenama, prepoznaje se važnost cjeloživotnoga učenja i profesionalnoga razvoja kao ključnih čimbenika u postizanju visoke kvalitete i učinkovitosti odgojno-obrazovne prakse, kao i u uspješnoj implementaciji kurikuluma RPOO-a (Augustine i sur., 2016; Čepić i Kalin, 2017; Čepić i sur., 2017; MZOS, 2015; Visković i Višnjić Jevtić, 2017; Vujičić, 2011; Yim i Ebbeck, 2011). Budući da kvaliteta predškolskoga odgojno-obrazovnog sustava ponajviše ovisi o kvaliteti odgojno-obrazovnih djelatnika (Čepić i sur., 2017), kod odgajatelja kao stručno osposobljenih djelatnika koji provode rad s djecom iskazuju se profesionalna potreba, odgovornost i obveza za ostvarivanje kontinuiranoga te trajnoga profesionalnog razvoja u svojoj profesiji (Čepić i sur., 2017; Čepić i sur., 2018; MZOS, 2015; Slunjski i sur., 2012; Visković i Višnjić Jevtić, 2017; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a; Vujičić i sur., 2015).

Republika Hrvatska, usklađujući se sa suvremenim europskim obrazovnim politikama, nastoji pratiti trendove u cjeloživotnome učenju i profesionalnome razvoju u sustavu RPOO-a. Vizija se profesionalnoga razvoja odgajatelja odražava u stvaranju kvalificiranih stručnjaka koji će se kontinuirano osposobljavati, profesionalno rasti, aktivno djelovati i biti spremni razvijati vlastita istraživačka i refleksivna umijeća te vještine da bi doprinijeli kvaliteti svoje pedagoške prakse (MZOS, 2015; Vujičić, 2011).

Koncept profesionalnoga razvoja složan je i višeznačan, no određuje se kao sposobnost pojedinca da oblikuje i provodi aktivnosti usmjerene prema vlastitome rastu u odgojno-obrazovnome radu ili kao proces osobnih promjena pojedinca u znanju, vještinama i stavovima s ciljem unaprijeđivanja vlastite stručne prakse (Yim i Ebbeck, 2011). Čepić i Kalin (2017, 7) profesionalni razvoj učitelja smatraju „cjeloživotnim procesom učenja i razvoja na osobnom, društvenom i užem stručnom području, pri čemu je važno kako učitelj sagledava svoju osposobljenost te kako procjenjuje mogućnosti za svoje profesionalno djelovanje u smjeru kritičkoga, neovisnog te odgovornog odlučivanja i djelovanja”. Također, Čepić i suradnice (2017, 158) ističu da „(...) učiteljeva uvjerenja neposredno utječu na interpretaciju i važnost koju učitelji pripisuju svojem iskustvu poučavanja. U tome mnogi autori vide razlog zašto brojni programi profesionalnog razvoja nemaju istinskog utjecaja na mijenjanje prakse poučavanja i još manje na učenje učenika. Zbog toga je vrlo važno razumjeti kako učitelji profesionalno napreduju i koji uvjeti pridonose tome rastu/napretku i potiču ga”. Učiteljev profesionalni razvoj Valenčić Zuljan (2001, 134) opisuje kao „osoban, implicitan konstrukt koji se oblikuje u osobnoj povijesti pojedinca kao svojevrsan talog svih njegovih iskustava, doživljaja i spoznaja s fenomenom poimanja te ima ulogu kompasa u životu pojedinca, što se iskazuje u kvalitativno različitim načinima razumijevanja, interpretiranja i djelovanja pojedinca”.

Stručno usavršavanje obuhvaćeno je širim pojmom profesionalnoga razvoja, a određuje ga se kao strukturirano, individualizirano usavršavanje u relevantnome području i drugim povezanim znanstvenim područjima koje može doprinijeti kvaliteti poučavanja. Kada ga se kontinuirano provodi, pridonosi jačanju kompetencija i maksimiziranju

korištenja ljudskoga potencijala (Purgar i Bek, 2014, prema Alajbeg i Mandarić Vukušić, 2023).

Profesionalni razvoj odgajatelja uključuje inicijalno obrazovanje te proces napredovanja kroz stalna stručna usavršavanja. Naglasak na aktivnoj ulozi odgajatelja u tome procesu, koji uključuje postupni razvoj i spremnost za ostvarivanje kontinuiranih radnji u okviru profesionalnoga usavršavanja, ključan je za razumijevanje koncepta kontinuiranoga profesionalnog razvoja. Polazi se od toga da isključivo završeno inicijalno obrazovanje odgajatelja nikako ne može biti dostatno za postizanje njegove kvalitetne profesionalne kompetentnosti (Čepić i sur., 2017). Mendeš (2018, prema Alajbeg i Mandarić Vukušić, 2023) identificira tri faze profesionalnoga razvoja: početno obrazovanje, pripravnički staž i kontinuirani profesionalni razvoj. Premda zakonske regulative i nakon inicijalnoga obrazovanja propisuju obvezu kontinuiranoga profesionalnog razvoja za odgajatelje (Visković i Višnjić Jevtić, 2017), stvarni profesionalni napredak učinkovito se ostvaruje tek kada mu odgajatelj proaktivno i neovisno pristupa. Kako ističu Čepić i Kalin (2017), profesionalni se razvoj može poticati izvanjskim načinima, no ključan je ipak unutarnji proces svijesti pojedinca o tome kako će se dalje profesionalno razvijati, kako će se mijenjati i rasti – kroz proces samorazvoja. Alajbeg i Mandarić Vukušić (2023, 10) ističu da, „iako je poticanje profesionalnog razvoja odgajatelja važno, njihova spremnost da preuzmu osobnu odgovornost za vlastiti profesionalni razvoj može biti jednako relevantna”. To uključuje pokazivanje otvorenosti, zainteresiranosti i motivacije za učenje, stjecanje novih spoznaja i profesionalnih izazova, ostvarivanje suradnje s drugima u procesu razvoja vlastitih profesionalnih kompetencija, kritičko preispitivanje vlastitih uvjerenja, iskustva i svakodnevne prakse, razumijevanje i povezivanje stečenih znanja s praktičnom primjenom, a sve s ciljem unaprjeđivanja vlastitoga odgojno-obrazovnog rada (Lončarić, 2017; Slunjski, 2009; Visković i Višnjić Jevtić, 2017; Vujičić, 2011; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a). S obzirom na te zahtjeve, sve se više razumije da samoinicijativna i autonomna spremnost odgajatelja na kontinuirani profesionalni razvoj postaje neophodna i ključna. Beara i Okanović (2010, prema Martan, 2022) pod spremnošću za profesionalni razvoj podrazumijevaju učiteljevu motivaciju i svjesnost o važnosti profesionalnoga razvoja te njegovoj važnosti za kvalitetu profesionalnoga rada, sustavno praćenje suvremenih spoznaja, ali i preuzimanje inicijative za stručno usavršavanje. Čepić i suradnice (2018) nazivaju to profesionalnom posvećenošću vlastitomu učenju, pri čemu je profesionalna autonomija pojedinca najvažniji čimbenik koji autorice dovode u vezu sa spremnošću za profesionalni razvoj.

Profesionalni razvoj odgajatelja nije samo individualni proces, već uključuje i širi kontekst ustanove u kojoj odgajatelji djeluju. Kako ističu Vujičić i Čamber Tambolaš (2017a, 1), „profesionalni razvoj odgajatelja nije samo individualni proces profesionalnog napredovanja, već i proces koji mijenja kulturu ustanove ranog odgoja i uključuje sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa”. Prema tim autoricama, da bi se postigla pozitivna kultura ustanova ranoga odgoja i obrazovanja te pospjela razina kvalitete života i obrazovanja djece u tim ustanovama, nužno je težiti suvremenim oblicima profesionalnoga razvoja koji imaju transformacijski potencijal. U tome je smislu

važna i uloga ustanove koja će osigurati poticajno okruženje za odgajatelje i unutar ustanove te ih aktivno podržavati u njihovu profesionalnom rastu, omogućujući im da kroz suradničko učenje, umrežavanje i dijalog aktivno sudjeluju i kritički promišljaju o svojoj vlastitoj praksi (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017b).

Među nositeljima obrazovnih promjena, ali i odgajateljima praktičarima sve je veća svijest o tome da se za ostvarivanje kvalitetnih promjena u RPOO-u treba težiti sustavnomu procesu podrške u razvoju odgajateljevih kompetencija za cjeloživotno učenje. Očekuje se da će odgajatelj u procesu vlastitoga profesionalnog razvoja postupno težiti postizanju „najviše razine profesionalne osposobljenosti koju je sposoban postići” (Čepić i Kalin, 2017, 11). Navedeno rezultira ne samo pomacima u znanju, nego i u odgajateljevim promjenama u uvjerenjima te njegovu cjelokupnom djelovanju (MZOS, 2015; Slunjski i sur., 2012). Zbog toga suvremeni pristup profesionalnom razvoju odgajatelja treba imati transformacijska obilježja koja uključuju sve oblike profesionalnoga razvoja i koja potiču istraživanje i propitivanje uvjerenja i iskustava odgajatelja te njihova pristupa vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a, 2017b). Cilj je postići trajna i održiva poboljšanja u njihovu profesionalnom djelovanju.

Kao ključan segment u profesionalnome razvoju odgajatelja ističe se njihova spremnost za kontinuirani profesionalni razvoj koja se pokazuje presudnim uvjetom pri postizanju visokih standarda u osiguravanju kvalitete odgojno-obrazovnoga rada te u osobnome i profesionalnom rastu odgajatelja koji će pratiti suvremene obrazovne promjene i profesionalne zahtjeve koji se pred njih postavljaju.

1.4.1. Inicijalno glazbeno obrazovanje i stručno usavršavanje odgajatelja u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj odgajatelji su visoko obrazovani (Europska komisija, 2023), a inicijalno obrazovanje stječu završavanjem prijediplomske ili diplomske razine sveučilišnih učiteljskih studija. Minimalni je uvjet za zapošljavanje u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja završena prijediplomska studijska razina, odnosno stjecanje diplome prvostupnika, uz obvezu polaganja stručnoga ispita nakon godine dana da bi postali kvalificirani odgajatelji (Eurydice, 2024). Trajno i kontinuirano stručno usavršavanje uvjet je i obveza za napredovanje u njihovoj karijeri (Hrvatski sabor, 2022; MZOS, 2015). U sveučilišnim obrazovnim programima odgajateljskih studija u RH očekuje se da odgajatelji steknu temeljne profesionalne kompetencije, uključujući i one glazbeno-metodičke za poučavanje GLOO-a i ostvarivanje integriranih glazbenih aktivnosti s djecom ranoga i predškolskog uzrasta. Tijekom sveučilišne pripreme budućih odgajatelja dio glazbenoga studijskog programa koncipiran je kao kompleksno područje u kojemu se nastoji povezivati pedagoško i instrumentalno tumačenje glazbe, zajedno s istovremenim praktičnim osposobljavanjem studenata (Bačlija Sušić, 2018a; Rochovská i sur., 2023).

Važno je usporediti kontekst inicijalnoga glazbenog obrazovanja odgajatelja u RH na svim učiteljskim studijima u odnosu na međunarodna istraživanja. Pojedina inozemna

istraživanja, poput onoga Rajan (2017) u Sjevernoj Americi, ukazuju na nedostatnu posvećenost GLOO-u u studijskim programima budućih odgajatelja. Primjerice, to istraživanje ukazuje na to da, iako odgajatelji imaju završenu prijediplomsku razinu obrazovanja, često nemaju prethodno glazbeno iskustvo, edukaciju ili neki drugi oblik stručnoga glazbenog usavršavanja. U istraživanju koje su provele Rochovská i suradnice (2023) u Slovačkoj odgajatelji su samoprocijenili da su tijekom svojega inicijalnog obrazovanja stekli ispodprosječna znanja o glazbenoj umjetnosti. Pestana (2022) je analizirao studijske programe odgajatelja u Australiji te zaključio da je količina pruženoga osposobljavanja iz glazbenoga obrazovanja nedostatna i nejednaka među studijima, proglašavajući to zabrinjavajućim. I druga inozemna istraživanja, poput onih Kelly (1998) te Kim i Kemple (2011), ukazuju na to da odgajatelji koji su učili glazbu tijekom svojega inicijalnog obrazovanja daju veći prioritet tomu području u svojem profesionalnom radu upravo zbog prethodnoga glazbenog osposobljavanja tijekom svojega školovanja. Uostalom, kvaliteta inicijalnih glazbenih obrazovnih programa budućih odgajatelja tijekom studija utječe i na njihova pozitivna uvjerenja o GLOO-u (Kim i Kemple, 2011). Austin i Reinhardt (1999) dodatno pojašnjavaju da u literaturi postoje i različita stajališta o tome u kojoj se mjeri uvjerenja budućih odgajatelja/učitelja o GLOO-u mogu promijeniti osposobljavanjem i iskustvom. Isti autori ističu da neki istraživači smatraju da studenti mijenjaju svoja uvjerenja s vremenom, kako postaju zreliji i stječu nova iskustva, te kroz aktivnosti u nastavi, terenskome radu i proučavanju literature. S druge strane, druga istraživanja ukazuju na to da studenti često zastupaju ista uvjerenja na kraju svojega inicijalnog obrazovanja kao i na njegovu početku.

Istraživanje Cvrtile (2024) ukazuje na to da se studenti RPOO-a na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu osjećaju spremni provoditi glazbene aktivnosti u daljnjem profesionalnom radu. Bačlija Sušić (2018b) također je provela istraživanje sa studentima Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu te su u tome istraživanju budućí odgajatelji samoprocijenili visoku razinu vlastitih glazbenih kompetencija za budući rad s djecom. Studenti već tijekom studija izražavaju spremnost za daljnji profesionalni razvoj u području glazbe. Naime, u RH studenti na prijediplomskim i diplomskim razinama sveučilišnih odgajateljskih studija polažu obvezne i izborne glazbene predmete koji obuhvaćaju kolegije poput glazbene umjetnosti, glazbenih praktikuma, glazbene (integrirane) metodike i dr. Također, studenti imaju obvezu provoditi ocjenske glazbene aktivnosti s djecom u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja – vježbaonicama (Prilog 11.8.).

Očekivano je da se popisi predmeta i u njima postavljeni ishodi, kao i prakse realizacije tih glazbenih predmeta, razlikuju na studijima diljem RH. U RH trenutno ne postoji opsežniji i cjelovit pregled svih studijskih programa, poput onoga Pestane (2022) u Australiji, na temelju kojega bi se točno detektirale kvaliteta i kvantiteta pripreme budućih odgajatelja u GLOO-u u studijskim programima. Međutim, razvidno je da je cilj svih tih studijskih programa teorijski i praktično osposobiti buduće odgajatelje za uspješno provođenje GLOO-a s djecom te razvijati njihove glazbene kompetencije koje će im biti neophodne u budućem profesionalnom radu.

Unatoč zastupljenosti niza glazbenih predmeta na studijima u RH u okviru inicijalnoga prijediplomskoga ili diplomskog obrazovanja budućih odgajatelja rezultati istraživanja Bačlije Sušić (2018a) ukazuju na postojanje potrebe za poboljšanjem razvoja glazbenih kompetencija budućih odgajatelja tijekom njihova inicijalnog obrazovanja. Studenti su u tome istraživanju izrazili želju za daljnjim razvojem vlastitih glazbenih kompetencija, što samo ukazuje na njihovu svijest o važnosti svojega profesionalnog razvoja u glazbi, ali i na potrebu da se i u RH ta tema dodatno istražuje.

Istraživanja ukazuju na to da je inicijalno glazbeno obrazovanje koje su odgajatelji stekli tijekom studija izravno povezano s načinom na koji odgajatelji koriste glazbu u vlastitoj praksi (Richards, 1999; Siebenaler, 2006; oboje prema Rajan, 2017). Navedeno ima smisla jer učenje glazbe uključuje osposobljavanje budućih odgajatelja u specifičnim glazbenim znanjima i vještinama koji se mogu stjecati isključivo inicijalnim obrazovanjem i daljnjim kontinuiranim oblicima profesionalnoga razvoja (Bolduc i Evrard, 2017; Dobrota i sur., 2021).

Uz tu ishodišnu postavku inicijalnoga obrazovanja odgajatelja, oblici njihova obveznoga kontinuiranoga stručnog usavršavanja mogu se ostvarivati kroz različite formalne, neformalne i informalne oblike obrazovanja/učenja za područje njihova praktičnog djelovanja u odgojno-obrazovnome procesu. Čepić (2017) pojašnjava razliku između tih pojmova pa se formalno obrazovanje provodi u različitim akreditiranim obrazovnim institucijama prema odobrenim programima, pri čemu pojedinac nakon formalnoga osposobljavanja i obrazovanja u takvim ustanovama dobiva formalnu potvrdu, tj. javnu ispravu. Ista autorica pod neformalnim obrazovanjem pojedinca podrazumijeva „svaki oblik obrazovanja koji ne dovodi do stjecanja nekih novih kvalifikacija, odnosno novih diploma ili napredovanja na kvalifikacijskoj ljestvici. Označava organizirane procese učenja usmjerene na osposobljavanje odraslih osoba za rad, za različite socijalne aktivnosti te za osobni razvoj” (Čepić, 2017, 20). Pritom se pojam neformalnoga učenja u RH „koristi za označavanje organiziranih aktivnosti učenja s ciljem unapređenja znanja, vještina i kompetencija a za koje se ne izdaje javna isprava” (Čepić, 2017, 20). Neformalno učenje može biti „certificirano (završava stjecanjem isprave koja se temelji na provjeri skupova ishoda učenja, odnosno stečenih kompetencija, npr. certifikata ili diplome, a čemu je prethodila provjera) i necertificirano (završava bez provjere skupova ishoda učenja, npr. dobivanjem potvrde o pohađanju tečaja)” (Čepić, 2017, 20). Naposljetku, informalno učenje podrazumijeva vrstu prigodnoga ili iskustvenog učenja koje nije organizirano ili strukturirano u smislu ciljeva, vremena ili podrške učenju. Takvo se nenamjerno učenje događa u različitim dnevnim aktivnostima koje su povezane s poslom, obitelji ili slobodnim vremenom pojedinca (Čepić, 2017).

Prethodno navedeni oblici učenja i obrazovanja u nastavku se razmatraju u odnosu na glazbeno obrazovanje i učenje.

Formalni oblici glazbenoga obrazovanja/učenja u RH promatraju se iz perspektive općega obrazovanja ili posebnoga sustava glazbenoga obrazovanja koje se ostvaruje u za to specijaliziranim ustanovama – glazbenim školama (Matoš, 2016). Glazbene škole u

RH u djelokrugu su rada Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih kao dio umjetničkoga obrazovanja, a ostvaruju se na temelju Zakona o umjetničkom obrazovanju (Hrvatski sabor, 2011). Osnovno glazbeno obrazovanje u RH izvodi se prema osnovnoškolskome umjetničkom kurikulumu u šestogodišnjemu trajanju, izuzev pripremnoga glazbenog obrazovanja za srednje glazbene škole koje traje dvije godine. Srednje glazbene škole izvode se u četverogodišnjemu trajanju, dok se visoka razina glazbenoga obrazovanja odvija na umjetničkim ili muzičkim akademijama u petogodišnjemu trajanju.

Neformalni oblici glazbenoga obrazovanja/učenja za odgajatelje ostvaruju se različitim oblicima profesionalnoga razvoja, poput seminara, radionica, tečajeva i dr. Glavni oblici kontinuiranoga (glazbenoga) stručnog usavršavanja u RH za odgajatelje uključuju seminare i istraživačke profesionalne skupove koje organizira Nacionalna agencija za odgoj i obrazovanje ili pak specifične obrazovne ustanove te različite udruge. Na učinkovitost stručnoga usavršavanja utječu različiti čimbenici koji su ovisni o sadržaju koji se obuhvaća programom stručnoga usavršavanja, o voditelju, vrsti ili načinu provedbe, kao i o aktivnostima i resursima koji su dostupni odgajateljima, stoga nisu svi programi stručnoga usavršavanja jednako korisni i transformirajući (Visković i Višnjić Jevtić, 2017; Wong i sur., 2023). Valja napomenuti da je, kada se sagleda sveukupna ponuda stručnih usavršavanja za odgajatelje tijekom posljednjih pet godina u Nacionalnoj agenciji za odgoj i obrazovanje u RH, uočeno da je ponuda stručnih usavršavanja povezanih s temom glazbene umjetnosti u RPOO-u ili integriranjem glazbe te integriranim kurikulumom vrlo skromna i nedostatna.

Informalni oblici glazbenoga učenja prema Ng (2020) određuju se kao iskustveno, situacijsko te samomotivirano učenje u kojemu pojedinac koristi raspoložive resurse da bi proveo neku neorganiziranu aktivnost i stekao glazbene kompetencije. Za odgajatelje informalne situacije glazbenoga učenja ili razvoja njihovih profesionalnih glazbenih kompetencija uključuju aktivnosti poput posjeta kazalištima ili koncertima, slušanja glazbe, čitanja knjiga, članaka ili pregledavanja mrežnih stranica o glazbi, istraživanja video-/audiomaterijala, rasprava s kolegama, pretraživanja glazbene literature i dr. (Dobrota i sur., 2021; Ng, 2020; Visković i Višnjić Jevtić, 2017).

2. PREGLED ISTRAŽIVANJA

2.1. Glazbeni odgoj i obrazovanje

Za prikaz inozemnih istraživanja pretežito su odabrani relevantni znanstveni radovi koji se fokusiraju na GLOO u RPOO-u. Young (2016) ističe da u inozemnoj literaturi o toj temi postoje zamjetne varijacije u teorijskim stajalištima, kontekstima, konceptima istraživanja, vrijednostima i ciljevima. Smatra da ta raznolikost istraživačima, osobito onima koji su novi u tome području, može otežati snalaženje u pristupima, metodama i rezultatima mnogobrojnih istraživanja. Ta autorica najbitnijima smatra pregledne radove, obrazlažući da će odabir takvoga pristupa u analizama postojeće literature stvoriti jasniju sliku o aktualnome stanju istraživanja GLOO-a u RPOO-u, napose jer im je cilj povezivati, analizirati i sintetizirati to široko područje istraživanja te pronaći veze među zajedničkim elementima. Osim toga, znanstvenici iz različitih država prepoznaju da je GLOO u njihovim državama oblikovan specifičnim istraživačkim kontekstima i obrazovnim orijentacijama, pri čemu takvi čimbenici bitno utječu na glazbene aktivnosti djece.

Na temelju polazišta koje ističe Young (2016) jedna od ključnih razlika u promatranju glazbene umjetnosti u RPOO-u može se ponajprije detektirati u odnosu na stručnjake koji provode glazbene aktivnosti s djecom u institucijskome kontekstu. U Estoniji se, primjerice, provedba glazbenih aktivnosti prepušta glazbenim stručnjacima, a kako ističu Reinsalu i suradnice (2022), riječ je o jednoj od rijetkih zemalja u svijetu u kojoj glazbu od najranije dobi poučavaju glazbeni profesionalci. Dodatni doprinos razumijevanju povijesnoga oblikovanja glazbenopedagoških praksi u estonskim ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja nudi i doktorski rad Kiilu (2010) u kojemu se analizira razvoj koncepta GLOO-a u Estoniji od 1905. do 2008. godine. Autorica ističe da se GLOO u RPOO-u od 1990-ih godina nadalje znatno preoblikovao pod utjecajem društveno-političkih promjena, alternativnih pedagoških pristupa, finske glazbene pedagogije te sve većega oslanjanja na estonsku folklornu tradiciju kao temelja za oblikovanje glazbenoga identiteta djece, uz istodobno jačanje pristupa usmjerenih na dijete. Uz važan doprinos glazbenih stručnjaka, uspostavljen je uravnotežen i individualiziran pristup glazbenim aktivnostima koji se, uz standardna glazbena područja poput pjevanja, sviranja, pokreta uz glazbu i slušanja glazbe, dominantno proširuje na provedbu glazbenostvaralačkih aktivnosti, s naglaskom na poticanje dječje inicijative i kreativnoga izražavanja. Alvarez (1981) je u okviru svojega doktorskog rada analizirala povijesne utjecaje GLOO-a u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja na glazbeni razvoj djece rane i predškolske dobi od 1900. do 1980. godine na području SAD-a i ukazala, poput Kiilu (2010), na to da je razvoj GLOO-a oblikovan širim promjenama u RPOO-u, a da su istraživanja koja se bave glazbenim razvojem djece rane i predškolske dobi blisko povezana s pokretom proučavanja djece koji se usredotočuje na razumijevanje dječjega razvoja i procesa učenja. Nadalje, Holgersen (2008) je raspravljao o aktualnim politikama, filozofijama i odgojno-obrazovnim praksama GLOO-a u RPOO-u u skandinavskim zemljama, obuhvativši Dansku, Norvešku i Švedsku. Zaključio je da se

„čini da se područje GLOO-a u ranome djetinjstvu smatra manje važnim i manje specijaliziranim područjem od, primjerice, nastave u srednjim školama ili obrazovanja profesionalnih glazbenika” (Holgerson, 2008, 52). Isti autor ujedno kritizira postojeće pristupe GLOO-u u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja i obrazovnim politikama tih skandinavskih zemalja, ističući da oni nisu usklađeni sa suvremenim odgojno-obrazovnim pravcima u RPOO-u i s pristupom usmjerenim na dijete, aludirajući na to da provođenje GLOO-a nije prilagođeno sustavu RPOO-a, već nalikuje školskomu sustavu. U kontekstu ovoga istraživanja treba spomenuti i doktorski rad Wassrin (2016) koja je nekoliko godina kasnije provela istraživanje alternativnih načina izvođenja GLOO-a u RPOO-u Švedskoj. Wassrin (2016) smatra je potrebno revidirati i prilagoditi pristup GLOO-u u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja u njihovim nacionalnim okvirima da bi se osiguralo da se glazbene aktivnosti ne temelje isključivo na tradicionalnim normama i pretpostavkama, već da odražavaju stvarne interese i potrebe djece.

Prilog istraživanju razvoja GLOO-a u ranome djetinjstvu dala je i Lee (2012), proučavajući trendove zabilježene od 1985. do 2010. godine u jednome od vodećih časopisa za rani odgoj i obrazovanje *Young Children*. Pregledala je sve članke koji su povezani s GLOO-om u tome časopisu, a njezini nalazi ukazuju na to da je znanstvena zajednica tijekom toga razdoblja pridavala sve veću pažnju ulozi glazbe u RPOO-u, ali da je taj časopis objavio mali broj članaka povezanih s glazbom. Zaključuje da su svi pregledani članci uglavnom tretirani kao podrška cjelokupnomu kurikulumu, pri čemu glazba nije sagledavana kao zasebno područje u obrazovanju. Iste je godine do sličnih rezultata došla i Bond (2012) analizirajući radove objavljene u časopisu *Early Childhood Education Journal* u razdoblju od 2005. do 2010. godine. Autorica zaključuje da se većina pregledanih članaka bavila izvanglazbenim koristima glazbe u RPOO-u. Pojašnjava da ta „veća zastupljenost članaka koji se bave korištenjem glazbe za podršku razvoja drugih vještina sugerira uvjerenje o podređenosti glazbe u korist drugih ciljeva. Iako bi se sve dobrobiti glazbe trebale slaviti, korištenje glazbe za promicanje nekih drugih vještina ne bi trebalo zamijeniti korištenje glazbe radi glazbe” (Bond, 2012, 41). Promotrimo li istraživanja koja su provedena nakon 2010. godine, valja izdvojiti doprinose Ilari (2020) koja je kritički analizirala 39 longitudinalnih istraživanja o odnosu GLOO-a i razvoja djece rane i predškolske dobi provedenih od 2010. do 2020. godine. Autorica zaključuje da, iako postoji aktivan razvoj takvih longitudinalnih istraživanja koja mogu doprinijeti razumijevanju razvoja djece u odnosu na utjecaje glazbe, nedovoljna zastupljenost perspektive glazbenih pedagoga u takvim longitudinalnim istraživanjima može biti zabrinjavajuća, osobito kada rezultati tih istraživanja dovode do preporuka i implikacija za glazbenu odgojno-obrazovnu praksu, a da pritom nisu utemeljeni u kontekstima, metodologijama i teorijskim okvirima specifičnima za područje glazbene pedagogije. Buduća istraživanja trebala bi stoga preispitati preskriptivno poimanje glazbe i GLOO-a jer GLOO nije samo usvajanje notnoga pisma ili razvoj dodatnih izvanglazbenih vještina, već obuhvaća i šire dimenzije osobnoga, estetskoga i kulturnog razvoja. Nadalje, Salvador (2019) se u svojem pregledu istraživanja više usmjerila na konkretnu primjenu glazbenopedagoških praksi. Predstavila je sveobuhvatnu analizu istraživanja o aktivnome

muziciranju djece u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja provedenih od 2000. do 2017. godine, obuhvativši pritom 103 istraživanja. Ukazala je na to da u analiziranim istraživanjima postoje različite metodološke problematike, poput nedovoljno jasnoga specificiranja odgojno-obrazovnih konteksta u kojima se istraživanje provodi te nepotpunih opisa istraživačkih metoda ili teorijskih okvira. Ključne tvrdnje relevantne za ovo istraživanje upućuju na potrebu kontinuirane prisutnosti glazbe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, uz provođenje glazbenih aktivnosti usmjerenih na dijete, temeljenih na kombinaciji različitih pristupa i metoda, te njihovo uključivanje u svakodnevne odgojno-obrazovne rutine. Poput Ilari (2020) i ranije spomenutih autora, Salvador (2019) zaključuje da su istraživači često proučavali izvanglazbene učinke glazbe u RPOO-u, pri čemu je najveći broj istraživanja uključivao izvanglazbene učinke na ranu pismenost djece, a nakon njih najčešća su bila istraživanja učinka različitih glazbenih intervencija na motoričke vještine djece u raznim pokretnim aktivnostima.

Sumirajući odabrana inozemna istraživanja, razvidno je da se i u drugim državama znanstvenici kritički osvrću na konvencionalne glazbenopedagoške prakse u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, kao i na potrebe za priznavanjem GLOO-a, počevši od obrazovnih politika do ograničenoga sagledavanja glazbe čak i u znanstvenim istraživanjima koja obuhvaćaju temu GLOO-a.

Uočava se da su u inozemnim istraživanjima pristupi GLOO-u u RPOO-u bili pod snažnim utjecajem trenutnih spoznaja i orijentacija o djeci i djetinjstvu. Ipak, znanstvenici su u inozemnome kontekstu bitno pridonijeli razvoju specifičnoga polja glazbenoga odgoja i obrazovanja u ranome djetinjstvu (Lee, 2012; Persellin, 2007; Valerio i sur., 2012; Young, 2016, 2018 i dr.), dok se u našem nacionalnom kontekstu znanstveni interes za tu tematiku tek počinje razvijati.

Istraživanja u nacionalnome kontekstu

Analiza istraživanja GLOO-a u kontekstu RPOO-a u RH pokazuje trend povećanja broja znanstvenih radova, naročito od 2016. godine nadalje, no i dalje su ta istraživanja nedostavno zastupljena. Pregledom baze Web of Science (s ključnim riječima pretrage music education, preschool institutions or kindergatens or early childhood music education, provedenim 6. prosinca 2024. godine) izdvojeno je 95 znanstvenih radova objavljenih od 1993. godine nadalje, od kojih su u ovu analizu uključena samo ona istraživanja čiji naslovi, ključne riječi pretrage ili sažetci sadržavaju pojam glazbe. Usporedba s drugim europskim državama koje su kulturno bliže temi ovoga istraživanja ukazuje na to da je znanstvena produkcija o temi GLOO-a u RPOO-u u RH još uvijek nedovoljno razvijena, osobito u usporedbi s Njemačkom ili Poljskom.

Analiza odabranih radova pokazuje da su istraživane teme usmjerene na područja poput glazbe u kurikulumu RPOO-a u RH (Mendeš i Dobrota, 2023), samoprocjene profesionalnih kompetencija studenata RPOO-a u provođenju likovnih i glazbenih aktivnosti (Herzog i sur., 2018), digitalnih kompetencija u kontekstu GLOO-a u RPOO-u (Bačlija Sušić i Mičija Palić, 2022), glazbenih kompetencija studenata (Bačlija Sušić, 2018a), upoznatosti studenata s umjetničko-ekspresivnim terapijama (Bačlija Sušić i sur.,

2019), senzibiliteta odgajatelja za glazbu i vizualne umjetnosti (Bačlija Sušić i Županić Benić, 2018) te roditeljske uključenosti u dječje glazbene aktivnosti u obiteljskome domu (Krnić i Kodžoman-Radan, 2016). Autorica je većega broja navedenih radova Bačlija Sušić, koja je posebnu pažnju posvetila glazbenim kompetencijama studenata. Sva istraživanja, osim autora Mendeša i Dobrote (2023), temeljila su se na kvantitativnoj metodologiji, pri čemu su uzorci najčešće obuhvaćali studente i buduće odgajatelje, dok su odgajatelji zaposleni u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja bili rijetko zastupljeni. Detaljniji prikaz spomenutih istraživanja nalazi se u Prilogu 11.10.

Pregledom Portala hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa, Hrčka (s ključnim riječima pretrage glazbeni odgoj ili glazbene aktivnosti, rani i predškolski odgoj i obrazovanje ili dječji vrtići, provedenim 2. siječnja 2025. godine), utvrđeno je da je u razdoblju od 1970. do 2025. godine publicirano tek 14 radova koji su kategorizirani kao izvorni znanstveni radovi (N = 7), prethodna priopćenja (N = 4) i pregledni radovi (N = 3). Većina analiziranih radova evidentiranih u bazi podataka Web of Science istovjetna je onima dostupnima u nacionalnoj znanstvenoj bazi podataka Hrčak. Pregled nacionalne baze podataka upućuje na slične zaključke, pri čemu je vidljivo da su znanstvenici (Bačlija Sušić i Fišer, 2016; Vidulin, 2016) prve izvorne radove o GLOO-u i glazbenim aktivnostima u RPOO-u u RH počeli objavljivati tek unatrag desetak godina.

Iako je evidentna potreba za cjelovitijim pregledom i analizom postojeće literature o GLOO-u u RPOO-u u RH, pregled spomenutih baza podataka ukazuje na to da postojeća istraživanja ne problematiziraju dovoljno teze koje su u inozemnoj literaturi prepoznate važnima u preispitivanju uloga i vrijednosti GLOO-a u RPOO-u. Konkretnije, u RH nedostaje sustavan povijesni pregled razvoja GLOO-a u RPOO-u, poput onoga kakav su ponudile Kiilu (2010) ili Alvarez (1981). Takav bi pregled povijesnoga razvoja GLOO-a bio ključan za bolje razumijevanje trenutačnih uloga i vrijednosti GLOO-a u sustavu RPOO-a, kao i za prepoznavanje potencijalnih smjerova razvoja glazbene umjetnosti u tome kontekstu. Također, u RH nedostaju istraživanja koja će promatrati fenomene glazbenopedagoških praksi u različitim metodološkim okvirima. Uočeno je da se postojeća istraživanja temelje na kvantitativnim metodologijama koje često ne omogućavaju dublje razumijevanje konteksta koji oblikuje glazbenopedagošku praksu u ustanovama RPOO-a. Usporedbom kronologije objavljivanja znanstvenih radova uključenih u međunarodne citatne baze podataka o temi GLOO-a u RPOO-u u inozemnome i nacionalnom kontekstu uočava se bitno kašnjenje nacionalnih istraživanja u odnosu na inozemne trendove. Dok su se u inozemnoj znanstvenoj zajednici radovi iz toga područja počeli intenzivno objavljivati već tijekom 1990-ih godina, u RH je porast broja takvih znanstvenih radova uočljiv tek unatrag pet godina. Ta znatna vremenska razlika u razvoju nacionalnih istraživanja ukazuje na potrebu za daljnjim produbljivanjem znanstvenoga interesa u nacionalnome kontekstu da bi se sustavnije pratile znanstvene spoznaje u polju glazbenoga odgoja i obrazovanja u ranome djetinjstvu.

Uspoređujući smjerove znanstvenih istraživanja u dostupnoj literaturi iz posljednjih dvaju desetljeća u nacionalnome kontekstu, uočavaju se nastojanja znanstvenika za osuvremenjivanje GLOO-a u RPOO-u kroz proučavanje tema o dječjoj

kreativnosti pri integriranju umjetničkih disciplina (poput likovne i glazbene), prepoznavanje važnosti suvremene obrazovne tehnologije te primjenu terapijskih pristupa u glazbenim aktivnostima. Ipak, rezultati istraživanja usmjerenih na te teme ponajprije pružaju uvid u glazbene kompetencije studenata odgajateljskih studija, a ne u kompetencije već zaposlenih odgajatelja u sustavu RPOO-a, kao ni u njihovu konkretnu primjenu u odgojno-obrazovnoj praksi. Time uvid u stvarnu odgojno-obrazovnu praksu te primjenu suvremenijih pristupa poput uvođenja elemenata umjetničko-ekspresivnih terapija u odgojno-obrazovni rad s djecom i dalje izostaje.

S obzirom na činjenicu da Hrvatska ipak ima dugu i kontinuiranu tradiciju razvoja glazbenopedagoške teorije koja je oblikovala metodičku praksu GLOO-a u RPOO-u, kao i na postojanje mnogobrojnih relevantnih radova i autora čiji prilozi nisu uključeni u međunarodne citatne baze podataka, smatralo se važnim pružiti kraći osvrt na važne autore i odabrane publikacije koji su obilježili razvoj GLOO-a u RPOO-u u Hrvatskoj. Prethodno iznesen pregled literature temeljen isključivo na bazama podataka Web of Science ili Scopus mogao bi ograničiti prikaz stvarnoga znanstvenoga i stručnog doprinosa o toj temi. Kako ističu Mongeon i Paul-Hus (2015), isključiva upotreba tih baza u pregledu istraživanja može dovesti do metodološke pristranosti koja posebice stavlja društvene znanosti te humanistička i umjetnička područja u nepovoljan položaj. Iako sustavna i kritička povijesna analiza znanstvene, ali i stručne literature nadilazi ciljeve i opseg ovoga rada, važno je naglasiti da je interes za GLOO u kontekstu RPOO-a u RH bio kontinuirano prisutan. U nastavku će biti predstavljeni odabrani autori i stručne publikacije koji su također pridonijeli oblikovanju i razvoju GLOO-a u RPOO-u u RH.

Kako pojašnjavaju Mendeš i Dobrota (2023), rane publikacije o GLOO-u u RPOO-u u nacionalnome kontekstu mogu se pratiti još od kraja 19. stoljeća, kada je F. Kuhač objavio zbirku Pjevanka (1885.) namijenjenu dječjim zabavištima i pučkim školama. Autori dalje ističu da je u pedesetim godinama 20. stoljeća S. Fučkar objavila tri metodička priručnika namijenjena glazbenomu odgoju u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Šezdesete i sedamdesete godine obilježene su priručnicima, zbornicima i člancima V. Manasteriotti koji su snažno oblikovali tadašnju glazbenopedagošku misao (v. Mendeš i Dobrota, 2023). Njezini priručnici, uključujući Zbornik pjesama i igara za djecu: priručnik muzičkog odgoja (1969) i Muzički odgoj djece na početnom stupnju: methodske upute za odgajatelje i nastavnike razredne nastave (1978), samo su neke od mnogih publikacija koje su i danas prisutne u literaturi koju koriste odgajatelji, studenti i znanstvenici. Mendeš i Dobrota (2023) također ističu važan doprinos autorice V. Makjanić koja je od kasnih 1960-ih do kraja 1980-ih objavila niz radova s naglaskom na poticanje ranoga muziciranja, glazbenoga izražavanja i stvaranja. Smatraju da je u kontekstu tadašnjih odgojno-obrazovnih programa za rad u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja (1967.; 1971.), koji su bili ponajprije usmjereni na pjevanje, sviranje i slušanje glazbe, pristup V. Makjanić bio suvremen odmak od ondašnjih programskih orijentacija i klasičnoga poučavanja glazbe s tradicionalnim metodičkim pristupima. Ta je autorica zastupala ideju da se GLOO u RPOO-u treba temeljiti na glazbenome izražavanju i stvaranju, istraživanju glazbe i igri. Njezin doprinos razvoju glazbene

pedagogije u RPOO-u dokumentiran je u posthumno objavljenoj zbirci radova Kako smo ulazili u svijet glazbe (Makjanić, 2023).

Iako su glazbenopedagoški doprinosi prisutni i prije i nakon toga razdoblja, između 1960-ih i 1990-ih godina djelovala je važna skupina glazbenih pedagoga, muzikologa, skladatelja te drugih stručnjaka i praktičara u području glazbe. Posebno su se posvetili stvaranju za djecu te su kroz metodičke priručnike (npr. Goran i Marić, 1987; Ivanković i Njirić, 1979; Rakijaš, 1961 i dr.), glazbena djela namijenjena djeci (npr. pjesme J. Kaplana, predstavljene u Gortan-Carlin i Marić, 2017; stvaralaštvo N. Njirića, analizirano u Riman i Cvitković Kalanjoš, 2020 i dr.) te drugu stručnu literaturu oblikovali glazbenopedagošku praksu u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Također, treba istaknuti da u osamdesetim godinama, točnije od 1986. godine, započinje periodično izlaženje serijske publikacije, časopisa Tonovi u izdanju Hrvatskoga društva glazbenih i plesnih pedagoga (Rojko, 2000), koji objavljuje stručne članke i druge priloge iz područja glazbene i plesne pedagogije, uključujući i teme relevantne za GLOO u kontekstu RPOO-a. Rojko (2000) ujedno ističe da su tomu časopisu prethodili i drugi časopisi slične namjene – Muzika i škola i kasnije Muzika, što pokazuje da su hrvatski glazbeni pedagozi već 1950-ih godina započeli s izdavanjem svojega časopisa te su s takvim glazbenopedagoškim doprinosom uspješno nastavili do danas.

Premda je razdoblje devedesetih godina prošloga stoljeća obilježeno izvjesnom stagnacijom u izdanjima glazbenometodičke literature (Mendeš i Dobrota, 2023), vrijedi istaknuti metodički priručnik za učitelje i odgajatelje autorice Sam Palmić (1998) u kojemu se tematizira glazbeni doživljaj u odgoju djeteta kroz aktivno slušanje glazbe i metodu glazbene recepcije. Važan je i doprinos odgajateljica Martić, Koren i Ponudić, autorica izdanja Glazbeni vrtić: glazbeni odgoj u predškolskim ustanovama (1): za djecu od 3 do 6 godina (1998). Takav autorski angažman pridonosi prepoznavanju uloge i stručnjakinja iz područja RPOO-a kao aktivnih sudionica u razvoju glazbenometodičkih resursa.

Od početka 21. stoljeća nadalje sve je izraženiji interes za glazbenopedagoške teme u literaturi povezanoj s RPOO-om. Iako su prisutni znanstveni prilozi, mnogi su objavljeni izvan časopisa i publikacija koje su uključene u međunarodne znanstvene baze podataka kao što su Web of Science i Scopus. U prilog tomu govori i činjenica da se od 2009. godine aktivno održavaju međunarodni simpoziji glazbenih pedagoga utemeljeni na pulskome Odjelu za glazbu – današnjoj Muzičkoj akademiji u Puli, pri čemu su već u prvim tiskanim zbornicima radova prisutni prilozi o GLOO-u u RPOO-u (npr. Miočić, 2009). Osim toga, objavljeni su i zbornici radova s međunarodnih znanstvenih skupova u izdanju različitih sveučilišta, ponajprije njihovih odjela koji obrazuju učitelje i odgajatelje (npr. Bacalja i Ivon, 2014). K tomu, autori kao što su Gospodnetić (2015), Happ i Happ (2004), Jurišić i Sam Palmić (2002), Marić i Goran (2013), Majsec Vrbanić (2008), Mendeš i suradnici (2020) te Novosel (2003) u svojim su radovima dodatno pridonijeli afirmaciji GLOO-a u ranome djetinjstvu.

Zajednički doprinos tih i drugih autora, znanstvenih skupova te drugih oblika znanstvenoga, stručnoga i umjetničkog djelovanja svjedoči o kontinuirano, ali nedovoljno

istraženome području čije bi sustavno proučavanje moglo znatno unaprijediti teorijsku i praktičnu valorizaciju GLOO-a u sustavu RPOO-a u RH.

2.2. Integrirane glazbene aktivnosti

2.2.1. Primjena integriranih glazbenih aktivnosti

U inozemnoj literaturi zabilježen je ograničen broj istraživanja koja se izravno bave integriranim glazbenim aktivnostima u RPOO-u, a među njima se izdvajaju radovi autorica van Vreden (2016), Lee (2016) te Lau i Grieshaber (2018).

Istraživanje van Vreden (2016) usmjereno je na izazove s kojima se odgajateljici susreću prilikom primjene integriranih glazbenih aktivnosti te na prijedlog suvremenijega teorijskog okvira za integriranje glazbe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Drugo istraživanje koje je provela Lee (2016) fokusiralo se na uvjerenja odgajateljica o potencijalnim doprinosima integriranih glazbenih aktivnosti u RPOO-u. Treće istraživanje autorica Lau i Grieshaber (2018) obuhvatilo je važan aspekt spremnosti odgajateljica za profesionalni razvoj u području glazbe da bi učinkovito provodile integrirane glazbene aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi. Navedena su istraživanja temeljena na kvalitativnoj metodologiji.

Van Vreden (2016) je istraživala integriranje glazbe u ustanovama RPOO-a, fokusirajući se na rješavanje vremenskih ograničenja i nedostatka osposobljenosti odgajatelja. U toj je višestrukoj studiji slučaja sudjelovalo pet odgajateljica, a promatranje se provodilo u pet odgojno-obrazovnih skupina. Ciklus promatranja odvijao se u pet faza i trajao je šest mjeseci, sa svakodnevnim prisustvom istraživačice u skupini. Provedeni su polustrukturirani intervjui s odgajateljicama, a na temelju rezultata kreiran je i u istraživanju prikazan teorijski okvir koji opisuje načine integriranja glazbe u odgojno-obrazovni proces ustanova ranoga odgoja i obrazovanja. Rezultati istraživanja pokazali su da sudionice pretežito nisu profesionalno osposobljene u području glazbe i da osjećaju nesigurnost u integriranju glazbe, što rezultira njihovom rijetkom realizacijom takvih aktivnosti. Glavni izazovi s kojima se odgajateljice susreću uključuju prevelik broj djece u skupinama, nedostatak vremena za integriranje, ograničene prostore u odgojno-obrazovnim skupinama, nedostatak glazbenih resursa i inspiracije za nove kreativne ideje u radu te nesigurnost o načinima integriranja glazbe tijekom cijeloga dana.

Lee (2016) je istraživala učinkovitost korištenja glazbenih aktivnosti u odgoju karaktera (engl. character education) kod predškolaca te prednosti integriranja glazbe za povećanje interesa djece za odgoj karaktera u tajvanskim ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Provela je akcijsko istraživanje tijekom 18 tjedana s 92 djece u dobi od 5 do 6 godina i s 5 odgajateljica, koristeći polustrukturirane intervjue i interpretativnu fenomenološku analizu. Rezultati su pokazali da odgajateljice vjeruju da dramatizacije i pjesme poboljšavaju sposobnost djece za brigu o sebi i brigu o drugima. Također, smatraju da pjevanje tematskih pjesama kod djece potiče iskazivanje hrabrosti. Vjeruju da integriranjem glazbe u odgojno-obrazovni proces unaprjeđuju suradnju, rješavanje problema, poštivanje prava drugih, pridržavanje pravila i odgovornosti djece u odgojno-

obrazovnoj skupini. Zaključuje se da integrirane glazbene aktivnosti usmjerene na odgoj karaktera doprinose povećanju njihova interesa, posebice jer djeca nakon tih aktivnosti iskazuju bolju pripremljenost za proaktivno rješavanje problema u svakodnevnome životu.

Lau i Grieshaber (2018) istraživale su iskustvo jedne odgajateljice u ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja u Hong Kongu pri razvoju integriranoga pristupa GLOO-u i s ciljem prijelaza s tradicionalnoga pristupa na kreativniji, transmissijski pristup integriranomu kurikulumu i za provedbu integriranih glazbenih aktivnosti. U toj su studiji slučaja sudjelovali jedna odgajateljica i 19 djece u dobi od 5 do 6 godina. Podatci su prikupljeni opservacijama, fotografiranjem glazbenih aktivnosti te intervjuima s odgajateljicom, a istraživanje se odvijalo u dvjema fazama od po mjesec dana. Rezultati prve faze istraživanja ukazali su na to da je odgajateljica pokazivala inicijativu za fleksibilniji pristup glazbenim aktivnostima, no smatrala je da je prijelaz s tradicionalnoga na suvremeniji i integriraniji pristup u radu izazovniji u provedbi aktivnosti. Ključnu ulogu u kvalitetnijem integriranju glazbe imali su profesionalna podrška kolega te aktivno sudjelovanje odgajateljice u različitim oblicima profesionalnoga usavršavanja, poput pohađanja radionica o integriranim aktivnostima, čitanja stručne literature te refleksivnih susreta s kolegama. U drugoj fazi istraživanja glazbene su aktivnosti provedene kreativnije, pri čemu su djeca eksperimentirala s pokretom i ritmom, komponirala pjesme, koristila se notacijom, vokalno improvizirala, aktivno slušala glazbena djela. Važan napredak ostvaren je u integriranju područja glazbe s drugim područjima učenja, posebice s ranom pismenošću. Istraživanje ukazuje na to da su ključnu ulogu u napretku osmišljavanja i provedbe integriranih glazbenih aktivnosti imale spremnost odgajateljice za profesionalni razvoj u području glazbe i njezina intrinzična motivacija za mijenjanje vlastitoga pristupa u primjeni integriranih glazbenih aktivnosti s djecom ranoga i predškolskog uzrasta.

Na temelju tih istraživanja može se zaključiti da primjena integriranih glazbenih aktivnosti u RPOO-u ima velik potencijal za unaprjeđenje dječjega razvoja i obogaćivanje kurikuluma.

2.2.2. Učestalost primjene stilova integriranja glazbe u glazbenim aktivnostima

Da bi se pružio jasniji uvid u izvorišnu teorijsku ideju Bresler (1995) i nalaze njezina istraživanja, ključno je razmotriti i kontekstualizirati stilove, odnosno načine integriranja glazbe koje je ta autorica predložila u okviru RPOO-a (predstavljene u poglavlju 1.2.2.).

Podređeni stil integriranja glazbe okarakteriziran je primjenom glazbe kao dodatka ili alata kojim se druga područja učenja ili discipline žele učiniti zanimljivijima pa se smatra da se tim stilom ni ne postiže integracija. Ravnopravni (kognitivni) stil okarakteriziran je ravnotežom u integriranju, pri čemu integriranje glazbe postaje jednako važno kao i druge discipline ili tzv. područja učenja. Afektivni stil okarakteriziran je primjenom glazbe za stvaranje specifičnoga ozračja u odgojno-obrazovnoj skupini, za regulaciju ponašanja i emocija djeteta te za poticanje kreativnosti u nekim drugim

područjima učenja, s naglaskom na uranjanje djece u umjetničko iskustvo. Društveni stil okarakteriziran je primjenom glazbe radi postizanja institucijskih društvenih ciljeva i pružanja zabave, pri čemu se glazba koristi za oplemenjivanje društvenih događaja, izgradnju (pred)školskoga ozračja te kao oblik prikazivanja ustanove ranoga odgoja i obrazovanja vanjskoj zajednici kao jednoga od načina povezivanja s njom.

Tvrđnju Bresler o dominaciji podređenoga stila integriranja glazbe u ranome i predškolskome te školskom odgoju i obrazovanju potvrđuju istraživanja Giles i Frega (2004), Huang (2012) te recentno istraživanje Özenç-Ire i Gültekina (2023). Özenç-Ira i Gültekin (2023) sustavnim su pregledom literature iz razdoblja od 2010. do 2022. godine obuhvatili 35 istraživanja o integriranju glazbe od RPOO-a do srednje škole. Njihovi rezultati potvrđuju dominaciju podređenoga stila integriranja u većini analiziranih istraživanja. Giles i Frego (2004) naglašavaju da, iako podređeni stil integriranja može sugerirati negativne konotacije, rezultati njihova istraživanja ne impliciraju da je to loš oblik integriranja. Naprotiv, učitelji/odgajatelji često su koristili glazbu za učinkovito dopunjavanje drugih područja učenja, poput pomoći u pamćenju ili ilustriranju određenih ideja. Istovremeno, naglašavaju da je ključno da praktičari budu svjesni raznolikosti stilova integriranja te da razumiju kako ih najuspješnije primijeniti u svojem odgojno-obrazovnom radu. Pojedini primjeri takvoga integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome procesu uključuju aktivnosti poput pjevanja određenih pjesama da bi se naučila abeceda, korištenje perkusijskih instrumenata da bi se podržao razvoj fine motorike, korištenje narodnih pjesama i plesova za istraživanje običaja različitih kultura i dr., što potvrđuju i druga istraživanja (npr. Almodovar, 2010; Gillespie i Glider, 2010; Huang, 2012; Rajan, 2017; Zdzinski i sur., 2007). Almodovar (2010) u svojem doktorskom radu ukazuje na to da su odgajatelji najčešće integrirali umjetnost u podređenome stilu jer su koristili glazbu da bi pomogli djeci zapamtiti pojmove, razviti vokabular i dr., tj. da bi djecu motivirali na učenje nečega drugoga. Slični rezultati prikazani su u istraživanju DiDomenico (2017), gdje su odgajatelji i učitelji koristili glazbu da bi djeca mogla naučiti dane u tjednu, lakše zapamtiti informacije ili im je glazba služila za poticanje razvoja govora kod djece. Nadalje, i istraživanje Hamilton i Murphy (2023) dokazuje da odgajatelji najčešće koriste pjesme za poučavanje sadržaja, kada uvode ili učvršćuju teme i koncepte poput matematike, pismenosti itd., zbog snažnije mnemotehničke moći pjesama koje djeci pomažu da zapamte koncepte. Donosi se i izjava jedne odgajateljice: „čini mi se da sva djeca više pamte stvari koje su pjevala nego ako ih samo izgovorim, poput učenja manje uobičajenih matematičkih oblika (...), zbog toga što je pjesma ostala u njihovim glavama” (Hamilton i Murphy, 2023, 9–10). Iz prethodnih je istraživanja razvidno da podređeni stil integriranja glazbe ne zahtijeva dublju razinu odgajateljeva promišljanja o tome kako učinkovitije pristupiti integriranju glazbe u odgojno-obrazovnome procesu, zbog čega glazba ostaje tek sredstvo za podršku učenju drugih sadržaja te se pritom ne iskorištava njezin puni odgojno-obrazovni potencijal.

Kada je riječ o primjeni ravnopravnoga (kognitivnog) stila integriranja glazbe, istraživanje Giles i Frega (2004) ukazalo je na to da učitelji sami sebe ne smatraju odgovornima za to što ne zastupaju takav način integriranja glazbe u svojem odgojno-

obrazovnom radu. Naime, taj se nalaz može smatrati i donekle opravdanim sagleda li se da primjena toga stila zahtijeva visoku razinu glazbenih kompetencija odgajatelja, dostupnost resursa u ustanovi, kao i mogućnosti daljnjih profesionalnih usavršavanja. Kako se ravnopravni način integriranja glazbe implementira u praksi, može se dodatno pojasniti na temelju rada Lizančić i Bačlije Sušić (2020) koje su provele akcijsko istraživanje u jednoj zagrebačkoj ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja. Djeca su samoorganiziranim glazbenim aktivnostima produbljivala znanje u svojem autentičnom okruženju, susrećući se s glazbenicima, igrajući igre pamćenja s temom instrumenata te su u istraživačkim aktivnostima pristupila proučavanju raznolikosti zvuka, izgleda i mogućnosti gitare. Iz toga je primjera razvidno da su djeca stjecala različita znanja o glazbi te izravno slušala glazbu kroz njezino izvođenje na instrumentima. U istraživanju Flores (2018) jedna je sudionica na pitanje kako se glazba može integrirati s drugim područjima učenja u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja kao odgovor ponudila neke primjere učinkovitoga integriranja glazbe: s poviješću razgovarajući o skladateljima i razdobljima u kojima su živjeli; s početnom matematikom kroz brojenje i taktiranje; s predčitačkim vještinama tako da se djecu uči vizualno pratiti glazbenu partituru slijeva nadesno ili odozgo prema dolje ili se mogu analizirati uzorci nota; kroz područje pjevanja djeca mogu naučiti vizualno i auditivno prepoznavati riječi ili pjevati pjesme na drugim jezicima; razvoj fine motorike može se postići kroz područje sviranja; djeca mogu učiti o drugim zemljama i autohtonim instrumentima te kako su ti instrumenti razvijeni; kroz integriranje glazbe s likovnošću djeca mogu stvarati svoj instrument i dr. Ideje za primjere u kojima se ostvaruje ravnopravno integriranje glazbe u predškolskome odgojno-obrazovnom procesu možemo pronaći i u istraživanju Goldin i suradnica (2022). Naime, te su autorice razradile sklopove integriranih glazbenih aktivnosti za poticanje emocionalnoga razvoja djece pri njihovom suočavanju sa strahovima od mraka, imaginarnih bića i čudovišta kroz istarsku tradicijsku uspavanku Orco. Iz tih je primjera vidljivo kako se glazbene aktivnosti poput pjevanja, glazbenoga stvaralaštva i dr. mogu učinkovito integrirati s istraživačko-spoznajnim aktivnostima te sa stvaralačkim, dramsko-scenskim, kineziološkim i jezičnim područjima učenja kroz različite igre. Primjerice, igrom disanja može se ostvariti daljnja istraživačko-spoznajna aktivnost o kondenzaciji; igrom ritmiziranja može se potaknuti djecu na sunožne skokove u tjelesnoj aktivnosti i sl.; pri aktivnome slušanju glazbe djeca mogu izraditi vlastiti muzikogram te povezivati linije i boje s onime što su slušali u glazbenome dijelu. Autorice Krogh i Morehouse (2014) preporučaju da odgajatelji s djecom u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja ostvaruju integrirane aktivnosti kojima se zapravo reflektira taj ravnopravni stil integriranja glazbe. Primjerice, predlažu pozivanje glazbenika u posjet odgojno-obrazovnoj skupini, pri čemu bi djeca imala priliku uživo vidjeti i slušati izvedbu glazbenika te bi im ujedno taj glazbenik prezentirao instrument na kojemu svira, a djeca bi mogla iskusiti i sviranje na tome instrumentu. Potom, autorice predlažu da odgajatelji nakon toga susreta nastave s aktivnostima koje djecu potiču na prepoznavanje instrumenata u glazbi, na upoznavanje djece s instrumentima iz različitih kultura i zemalja, na izmišljanje novih stihova koji prate melodiju odsviranu na tome instrumentu

ili u nekoj drugoj djeci već poznatoj pjesmi itd. Iz toga je prikaza razvidno da je takav pristup integriranja glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome procesu ustanova ranoga odgoja i obrazovanja smisleniji jer ne samo da omogućuje djeci neposredno iskustvo s glazbenikom i slušanjem glazbe uživo, već se djeci također omogućuje dublje razumijevanje glazbe, proučavanje instrumenata i načina njihova sviranja, osmišljavanje vlastitih melodija i dr.

Primjena afektivnoga stila integriranja glazbe uočljiva je u više istraživanja provedenih u odgojno-obrazovnoj praksi u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Tako u istraživanju deVries (2004) odgajateljica vjeruje da glazba pomaže djeci pri rješavanju nekih njihovih problema. Ako im pusti „blagu, sporu glazbu” (deVries, 2004, 6) nakon igre na otvorenome, djeca će se umiriti i glazba će im pomoći da se usredotoče. Slične izjave prisutne su i u istraživanju Rajan (2017), gdje odgajatelji opisuju da koriste glazbu s ciljem da se djeca smire ili „budu tiho” ako su preglasni (Rajan, 2017, 94), te u istraživanju Kirby i suradnika (2022), gdje odgajatelji objašnjavaju da „glazba pomaže djeci da se preusmjere (...), pomaže im da potroše energiju” (Kirby i sur., 2022, 519) ili pak: „ako bi skupina djece postala previše bučna ili previše razigrana, samo bih počela pjevati pjesmu koju su znali (...) bez vikanja ili opominjanja da budu tihi, samo bih to postigla pjesmom, da budu mirni” (Kirby i sur., 2022, 524). Istraživanje Borote (2017) dodatno potvrđuje da se s djecom glazba sluša da bi ih se smirilo i nagradilo.

Iz tih se pojedinih prikaza iz literature može uočiti da se kategorizacija afektivnoga stila autorice Bresler može dovesti u usku vezu s ulogom glazbe za regulaciju i kontrolu ponašanja ili emocija kod djece, koja je detektirana u raznim drugim istraživanjima (npr. u Almodovar, 2010; DiDomenico, 2017; Kirby i sur., 2022; Lee, 2009; Wassrin, 2016 i dr.). Naime, u tu se kategoriju također mogu uvrstiti sve druge situacije kada se glazba koristi da bi se započele neke druge rutinske aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, poput pospremanja, pranja ruku ili odijevanja, što istovremeno implicira da se djecu potiče na neku drugu zajedničku radnju ili ponašanje na temelju pjevanja ili slušanja nekoga glazbenog djela, pri čemu odgajatelji smatraju da je to uspješno ostvareno integriranje glazbe bez daljnjega promišljanja o drugačijoj razradi ponuđenih glazbenih sadržaja. Primjerice, u istraživanju DiDomenico (2017) mogu se pronaći izjave kao što su „Pjesma je njihov znak da počiste sobu te se vrate na svoja mjesta ili na tepih” ili „Koristim bubnjeve, zviždaljke, zvončiće (...) kao sredstva za privlačenje pažnje jer djeca (učenici) stvarno dobro reagiraju na to” (DiDomenico, 2017, 11). Slične zaključke iznosi i Almodovar (2010), koja je na temelju opservacija odgajatelja u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja utvrdila da se glazba integrirala tako da su se pjevale pjesme koje su povezane s dnevnom rutinom ili da bi se djecu potaknulo na slušanje.

U literaturi se mogu pronaći i primjeri integriranja glazbe za poticanje kreativnosti u drugim područjima, posebice u likovnoj umjetnosti, kada odgajatelji djeci nude na slušanje glazbena djela da bi se djeca mogla bolje usredotočiti na stvaranje likovnoga rada, tj. da bi postala mirnija i koncentriranija. Primjerice, u istraživanju Giles i Frega (2004) utvrđeno je da sudionici primjenjuju taj stil integriranja u onim odgojno-

obrazovnim situacijama kada djeci nude na slušanje pozadinsku glazbu dok djeca pišu ili izrađuju druge umjetničke projekte.

Ujedno, zanimljivo je primijetiti da u knjigama o integriranome učenju djece rane i predškolske dobi postoje čak i preporuke kako bi se integriranje glazbe trebalo odvijati u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja kada se inkorporira u dnevne aktivnosti. Primjerice, Krogh i Morehouse (2014) ističu: „Kada je vrijeme za odmor, pustite tihu, umirujuću glazbu da smiri sve. Primijećeno je da neki odgajatelji tijekom odmora zapravo nude djeci na slušanje koračnice i čude se zašto se djeca ne smiruju” (Krogh i Morehouse, 2014, 275); ili pak: „(...) kada skupina postane previše bučna, pokušajte tiho zapjevati ‘Čujete li me?’ pa djeca mogu odgovoriti pjevajući istu melodiju ‘Čujemo te’. Nakon toga ponudite djeci kratku izjavu izgovarajući je ili pjevajući, a koja ispravlja ponašanje djece” (Krogh i Morehouse, 2014, 275). U tim se primjerima glazba ponajprije koristi kao sredstvo za upravljanje dječjim ponašanjem, a ne kao promišljeni dio integriranoga pristupa učenju djece rane i predškolske dobi, što potvrđuje i tezu Wigginsa (2001) da primjeri o integriranju opisani u raznim priručnicima koji tematski obrađuju integriranje, iako korisni za praktičare, ne jamče nužno ispravno razumijevanje suštine integracije u odgojno-obrazovnome procesu.

Tu dimenziju afektivne primjene glazbe u odgojno-obrazovnim skupinama dodatno produbljuje Gitz-Johansen (2024), koji u svoj istraživački pristup uvodi opširne narativne bilješke s promatračkih situacija da bi prikazao interafektivne procese posredovane glazbom. Interafektivnost se pritom određuje kao dijeljenje emocionalnih stanja između djeteta i odgajatelja, s ciljem afektivne koregulacije. Takva međusobna emocionalna razmjena omogućuje oblikovanje djetetova emocionalnog ponašanja kroz interakciju, pri čemu glazba djeluje kao posrednik u emocionalnome usklađivanju. U istraživanju je, primjerice, zabilježena situacija u kojoj je odgajateljica tješila uplakano, uznemireno i umorno dijete pjevanjem pjesme da bi ga umirila, opustila i emocionalno podržala.

Afektivni potencijal glazbe očituje se i u radu Kulset (2020, 65) koja opisuje kako je odgajateljica tijekom procesa prilagodbe novopridošloga djeteta zajedničkim pjevanjem i ritmiziranjem u obliku pozdrava potaknula uspostavljanje prijateljskih odnosa te razvoj osjećaja zajedništva u odgojno-obrazovnoj skupini. U autoričnim istraživačkim bilješkama bilježe se prizori poput sljedećega: „(...) kada pjesma završi, Aida se vraća u krilo odgajatelja”, zatim „(...) Aida, deset minuta nakon početka pjevanja u krugu – skače, smije se i veselo pogledava drugu djecu, koja joj uzvraćaju osmijehom” te „(...) svi se okupljaju stojeći u krugu, držeći se za ruke, gledaju jedni druge i pjevaju pjesmu zahvale za zajednički provedeno vrijeme”. Ti primjeri svjedoče o tome da je pjevanje pjesama, integrirano u svakodnevne aktivnosti, omogućilo razvoj empatije, osjećaja pripadnosti i promicanje poruka prijateljstva među djecom. Dodatno, integriranjem pjesama s vedrim i zabavnim karakterom izraženo se utječe na dječje veselje, smijeh i razigrano ponašanje, što potvrđuje i Custodero (2007). Ta autorica donosi primjer situacije u kojoj su „sva (...) djeca trčala u krug i vrištala od veselja. B. ih je vidio i počeo pjevati pjesmu” (Custodero, 2007, 199). Ta scena zorno prikazuje kako

pjesma bržega tempa i sa zabavnim tematikama, kada se integrira u svakodnevne aktivnosti, može potaknuti spontano izražavanje radosti i uzbuđenja te osjećaje zajedništva. Primjeri iz prethodno navedenih istraživanja odražavaju pojašnjenje Huang (2012), koja ističe da se u afektivnome stilu naglasak ne stavlja na samostalne kreacije djece/učenika ni na njihovo stjecanje određenih znanja ili vještina, već je svrha jednostavno omogućiti djeci/učenicima doticaj s umjetnošću, da bi mogli uroniti u specifično ozračje u odgojno-obrazovnoj skupini te reagirati na umjetnost.

Kada je riječ o istraživanjima o primjeni društvenoga stila integriranja glazbe, Nardo i suradnici (2006) ukazuju na jednu od situacija u odgojno-obrazovnoj praksi gdje se ostvaruje formalna praksa pjevanja: „Vrlo smo ponosni na naš proljetni program (...), ponekad djeca nauče i do 15 do 20 pjesama koje svi (70 – 80 djece) pjevaju na pozornici. Svaka je skupina u središtu pažnje u jednoj pjesmi i često imamo soliste. Uvijek smo zadivljeni onime što djeca mogu postići i kako to godinama pamte” (Nardo i sur., 2006, 285). Ujedno, u istraživanju Giles i Frega (2004) najučestaliji primjer društvenoga stila bila je upotreba domoljubne glazbe u učionici, pri čemu se može detektirati da su se obuhvaćale pjesme ili skladbe koje izražavaju ponos prema domovini, jačaju nacionalni identitet te izgrađuju nacionalni duh među djecom. Istraživanje Bresler (1993) ukazuje na to da je glazba bila redoviti dio svečanih blagdanskih ili proljetnih priredbi i (pred)školskih događaja kao dio kulturne tradicije, a da su takve programe, u nedostatku glazbenih stručnjaka, u ustanovi vodili pretežito isti odgajatelji/učitelji koji su prepoznati po svojoj glazbenoj ekspertizi. Glazbeni repertoar u takvim prigodama uključivao je prigodne popularne blagdanske ili etnopjesme, kao i klasičnu glazbu. Kod društvenoga se stila integriranja glazbe može primijetiti neusklađenost između pristupa usmjerenoga na dijete i institucijskih zahtjeva. U takvim situacijama integriranje glazbe često nije prilagođeno onima kojima bi trebalo biti – djeci. Unatoč tomu što su djeca glavni akteri u nizu društvenih i kulturnih aktivnosti ustanova ranoga odgoja i obrazovanja, od njih se ipak očekuje prilagođavanje onim glazbenim sadržajima koji su oblikovani prema institucijskim pravilima, potrebama i očekivanjima. Nyland i Ferris (2010) smatraju da se ta složena pitanja o tzv. formalnome izvođenju glazbe u prisutnosti odraslih, poput božićnih priredbi, uvježbavanja repertoara i sličnih glazbenih aktivnosti, trebaju nadići uvođenjem i prikazom drugih kreativnih i spontanih glazbenih aktivnosti koje su povezane s dječjom igrom.

Istraživanja o učestalosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe u odgojno-obrazovnim praksama u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja malobrojna su. Istraživanje Huang (2012) jedno je od rijetkih koje kvantitativnim pristupom proučava učestalost primjene stilova prema toj kategorizaciji. To je istraživanje otkrilo nekoliko ključnih aspekata koji se mogu kontekstualizirati u okvire RPOO-a. U objema istraživanim regijama, Pennsylvaniji i Tajvanu, odgajatelji i učitelji najčešće su primjenjivali afektivni stil integriranja glazbe, posebno tijekom prijelaznih i/ili rutinskih razdoblja u danu, poput čišćenja prostorija ili ručka. Ravnopravni stil najrjeđe je primjenjivan, a autorica kao mogući razlog navodi ekonomiju vremena jer taj stil zahtijeva više planiranja, vremena za primjenu te glazbenih kompetencija

odgajatelja/učitelja. Društveni se stil rijetko primjenjivao, obično jednom do dvaput godišnje, u posebnim prigodama poput završnih priredbi. Rezultati istraživanja Huang (2012) razlikuju se od prethodnih istraživanja Giles i Frega (2004) te Bresler (1995) o dominaciji podređenoga stila. Primjerice, istraživanje Giles i Frega (2004) otkriva da približno 70 % učitelja opisuje glazbene aktivnosti koje provode s učenicima, a koje su kategorizirane u podređeni stil integriranja glazbe, kada integriraju glazbu s drugim predmetima. Oko 50 % ispitanika koristi afektivni stil integriranja glazbe, društveni stil primjenjuje približno 30 % učitelja, dok se ravnopravni stil primjenjuje u manje od 1 % slučajeva.

Ti rezultati istraživanja naglašavaju dva važna segmenta kod procjene učestalosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. S jedne strane, uočava se sustavan nedostatak kvantitativnih istraživanja koja bi pružila uvid u to koliko često odgajatelji primjenjuju svaki od pojedinih stilova integriranja glazbe u kontekstu RPOO-a, gdje odgajatelji svakako imaju veću fleksibilnost u planiranju i provedbi integriranih glazbenih aktivnosti. S druge strane, procjena učestalosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja pružila bi mogućnost dodatnih razmatranja o unaprjeđenju kvalitete odgajateljevih glazbenih praksi i osiguranju svrsishodnijega integriranja glazbe u svakodnevnim situacijama i rutinama te s drugim područjima učenja u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja.

2.2.3. Učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja

U inozemnim istraživanjima tek je nekoliko radova posvetilo pažnju kvantitativnim metodološkim okvirima i istraživanjima učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja te navedeno dovodilo u odnos sa sociodemografskim obilježjima sudionika.

Cilj istraživanja O'Keefe i suradnika (2016) bio je identificirati i opisati obilježja integriranja glazbe u svakodnevnome odgojno-obrazovnom radu učitelja i odgajatelja. U obuhvaćenome uzorku ($N = 184$) 21 % ispitanika bilo je zaposleno u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Rezultati su pokazali da više od polovice ispitanika povremeno integrira glazbu pri poučavanju čitanja, jezika, matematike i tjelesnoga odgoja, dok je integriranje glazbe s umjetnošću, prirodom i društvom, znanošću i pravopisom bilo rijetko ili povremeno zastupljeno. Analizom sociodemografskih čimbenika otkriveno je da spol utječe na učestalost korištenja glazbe, pri čemu su žene češće integrirale glazbu nego muškarci. Također, utvrđeno je da učitelji i odgajatelji koji su zaposleni u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja i u nižim razredima osnovne škole češće koriste glazbu nego oni učitelji koji predaju u višim razredima osnovne škole. Glazbeno formalno te neformalno/informalno iskustvo također bitno utječe na integriranje glazbe s prirodom i društvom te znanošću, dok godine iskustva rada učitelja nisu značajnije utjecale na integriranje glazbe u nastavu.

Gee (2023) je ponovila istraživanje O'Keefe i suradnika (2016) u Kaliforniji s većim uzorkom ($N = 375$), pri čemu je 60 % sudionika radilo u ustanovama ranoga odgoja

i obrazovanja. Cilj je bio ispitati koliko često i kako odgajatelji i učitelji razredne nastave integriraju glazbu u svojim učionicama / odgojno-obrazovnim skupinama te kako na to utječu spol, dob, radno iskustvo te formalno glazbeno usavršavanje. Istraživanje je pokazalo da odgajatelji i učitelji razredne nastave većinom integriraju glazbu s jezikom (51,9 %) i matematikom (43 %), a u manjoj mjeri s drugim predmetima. Kao i u istraživanju O'Keefe i suradnika (2016), i u ovome se istraživanju utvrdilo da žene učestalije integriraju glazbu s drugim predmetima nego muškarci, dok mlađi odgajatelji i učitelji (od 20 do 30 godina) češće integriraju glazbu s drugim predmetima u usporedbi sa starijim kolegama (51 – 60 godina). Formalno glazbeno obrazovanje također se pokazalo važnim čimbenikom, pri čemu su oni s formalnim glazbenim obrazovanjem češće integrirali glazbu u odgojno-obrazovni rad.

Almodovar (2010) se u svojem doktorskom radu, usmjerenome na umjetničku integraciju u RPOO-u, također bavila istraživanjem učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Za razliku od prethodno predstavljenih istraživanja, ovdje su ukupni uzorak istraživanja sačinjavali isključivo odgajatelji (N = 91), a korišten je mješoviti metodološki pristup. Kvantitativna analiza, provedena na navedenome uzorku, pokazala je da odgajatelji najčešće integriraju glazbu s matematikom i čitanjem (86,8 %), a zatim s pisanjem (82,4 %), dok je glazba nešto rjeđe integrirana s društvenim znanostima (77,5 %) i prirodoslovljem (73,6 %). Međutim, kvalitativni dio istraživanja, temeljen na opservacijskome protokolu provedenome na manjem poduzorku od 20 nasumično odabranih odgajatelja iz inicijalnoga uzorka, otkrio je da samo 40 % promatranih odgajatelja integrira glazbu u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi. Vrlo mali broj sudionika integrirao je glazbu s dramom (10 %), znanosti (10 %), matematikom (10 %), društvenim znanostima (5 %) i čitanjem (5 %).

Denac (2009) je istraživala kako se i u kojoj mjeri integriranje glazbenih aktivnosti odvija s aktivnostima u drugim područjima učenja kod slovenskih odgajateljica (N = 159). U većini slučajeva odgajateljice integriraju glazbu s plesom i likovnim područjem (oko 17 %). Integriranje glazbe odvijalo se i s područjem jezika (15,9 %), društvenih znanosti (13,7 %), s pokretom (12,9 %), prirodnim znanostima (12,8 %), matematikom (6,1 %) i dramom (3,9 %). Kada se sagleda učestalost integriranja glazbenih aktivnosti po pojedinim glazbenim područjima, sviranje instrumenata najučestalije se integriralo s razgovorom i pripovijedanjem priča, dok se integriranje plesa i sviranja odvijalo prilikom izvođenja glazbenih djela za djecu. Aktivnosti slušanja glazbe integriralo se s likovnim područjem, jezikom i plesom, područje matematike s pjevanjem i dr. Dodatno, analiza planiranoga kurikuluma pokazala je da su odgajateljice dosljedno slijedile načelo horizontalne integracije na razini sadržaja. Uspješnije su povezivale glazbene aktivnosti s drugim područjima učenja kroz teme ili zajedničke sadržaje (ilustrativni primjer: tekst u pjesmi o brojevima može se integrirati s početnom matematikom ili pak s likovnošću, gdje djeca crtaju radnju iz neke pjesme i sl.). Iako su odgajateljice uspješno povezivale sadržaje, nisu obraćale dovoljno pažnje na horizontalnu integraciju na razini odgojno-obrazovnih ciljeva i procesa, odnosno, nisu razmatrale kako glazbeni ciljevi mogu biti

povezani s ciljevima iz drugih područja učenja, a nisu se ni posebno usmjeravale na razvoj vještina te integriranoga učenja djece.

Blisko tim istraživanjima istraživanje je Öztürk i Erden (2011) koje je sagledavalo integriranje likovnih umjetnosti s drugim područjima učenja. Rezultati su ukazali na to da je 40,8 % odgajatelja (N = 255) integriralo likovne umjetnosti s glazbom. I u njihovu se istraživanju pokazalo da odgajatelji najrjeđe integriraju likovne umjetnosti s matematikom i onim aktivnostima koje su povezane sa znanstvenom pismenošću. Autorice obrazlažu da su mogući razlozi rjeđega integriranja likovnih umjetnosti s tim dvama područjima učenja to što odgajatelji ne razumiju dovoljno koncept integriranoga kurikulumu, potom njihovo prethodno osposobljavanje te godine radnoga iskustva.

Iz pregleda literature o integriranju područja glazbe s drugim područjima učenja razvidno je da istraživanja pokazuju nesklad između samoprocjene odgajatelja o integriranju područja glazbe s drugim područjima učenja i stvarne primjene toga integriranja u njihovu odgojno-obrazovnom radu. Taj se problem uočava već u operativnome dijelu kurikulumu, pri čemu odgajateljima nedostaju jasnije smjernice i primjeri za planiranje učinkovitoga integriranja glazbe, kao i odgovarajuće mogućnosti profesionalnoga usavršavanja. Nadalje, sociodemografski čimbenici, poput spola, godina radnoga staža i formalnoga glazbenog obrazovanja te stečenoga neformalnoga/informalnog obrazovanja, bitno utječu na integriranje područja glazbe s drugim područjima učenja, ali rijetko se istražuju. Iako predstavljeni rezultati istraživanja nisu u potpunosti primjenjivi u kontekstu RPOO-a u RH, mogu poslužiti kao referentni okvir za buduća istraživanja u nacionalnome kontekstu.

2.2.4. Učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina

Prikazi učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina ističu ključne trenutke i kontekste u kojima se glazba redovito primjenjuje u RPOO-u. U nastavku se donosi pregled ključnih istraživanja najčešćih načina primjene glazbenih aktivnosti u tim situacijama i rutinama, zabilježenih u mnogobrojnim istraživanjima (Alcock, 2007; Almodovar, 2010; Barrett i sur., 2018; Bautista i sur., 2024; Gillespie i Glider, 2010; Lee, 2016; Koops i Tate, 2021; Kirby i sur., 2022; Rajan, 2017; Wiggins i sur., 2023 i dr.). Posebna se pažnja usmjerava na ključne trenutke i kontekste poput individualnoga pristupa djeci u situacijama izražavanja njihovih emocionalnih stanja, prijelaznih aktivnosti kao što su čekanje u redu, stajanje u koloni ili u parovima, zatim pospremanja igračaka, materijala i sredstava nakon aktivnosti i igre, konzumacije obroka, obavljanja kulturno-higijenskih navika te boravka na otvorenome prostoru.

Upravo prilikom individualnoga pristupa djetetu, osobito kada je dijete tužno, ljuto, sretno ili doživljava neku drugu intenzivnu emociju, glazbena interakcija između odgajatelja i djeteta može igrati ključnu ulogu (npr. tijekom razdoblja prilagodbe, sukoba među djecom i sl.). Te interakcije obuhvaćaju različite oblike podrške i komunikacije koji su podupirani glazbenim aktivnostima, najčešće putem nježnoga pjevanja odgajatelja, pa se mogu dovoditi u vezu i s teorijom komunikativne muzikalnosti (Malloch i Trevarthen,

2009). Glazba je u tim situacijama najčešće integrirana kroz tzv. vokalne dijade među odgajateljem i djecom te, osim što pruža mogućnost smanjivanja stresa i nelagode kod djece, potiče stvaranje privrženosti i spontane izvedbe glazbe (Vist i Os, 2019). Integriranje glazbenih aktivnosti u tim kontekstima nije korisno samo u situacijama kada se dijete osjeća uznemireno, već i kada je sretno te želi podijeliti vlastitu radost i svoje sretno trenutke s odgajateljem (npr. dan proslave njihova rođendana, dolazak prinove u njihovoj obitelji, pobjeda u igri i sl.). U tome spontanom činu odgajatelj može potaknuti djetetovo kreativno izražavanje kroz neki oblik glazbenoga stvaralaštva, poput stvaranja zajedničke pjesme koja reflektira djetetove emocije i događaje. Daljnje se smisleno integriranje može ostvariti odabirom instrumenata koji bi stvorili dodatnu zvučnu kulisu ili bi se pomoću njih kreirao specifičan ritamski obrazac (npr. brže ritmiziranje na činelama može odražavati napetost, sviranje na zvončićima ili ksilofonu može odražavati emociju radosti i sl.), ili se ta tema može dalje proširiti nekim drugim igrama ili temama u kojima mogu sudjelovati i druga djeca. U tome smislu moglo bi se reći da je način integriranja glazbe tada bliskiji odgoju karaktera (engl. character education), kao što je predložila i provodila Lee (2016) u Tajvanu. Primjerice, u njezinu su istraživanju odgajateljice vjerovale da su glazbene igre i igre uloga vrlo korisne aktivnosti koje neizravno utječu na ponašanje djece i u odgoju za vrijednosti, posebice za iskrenost (engl. honesty), čak i uspješnije od izravnoga ili neposrednog razgovora s njima.

U znanstvenoj su literaturi rijetka istraživanja koja kvantitativnim metodama ispituju tu vrstu integriranja u odgojno-obrazovnome procesu ustanova ranoga odgoja i obrazovanja. Najbliže tomu ispituje se integriranje u smislu individualnoga rada s djecom (npr. Almodovar, 2010; Gee, 2023; Kirby i sur., 2022; O'Keefe i sur., 2016) ili se promatra priroda uspostavljenih glazbenih interakcija među odgajateljem i djecom u svakodnevnom glazbenim aktivnostima pri podržavanju glazbenoga učenja kod djece (npr. Hsee, 2007).

U literaturi se bilježe i primjeri integriranja glazbenih aktivnosti tijekom uobičajenih šetnji i posjeta, posebice prilikom čekanja u redu te stajanja u koloni ili u parovima. Koops i Tate (2021) primjećuju da odgajatelji često integriraju glazbu u odgojno-obrazovnoj skupini tako što koriste skup glazbenih signala. Ti glazbeni signali služe za okupljanje djece, privlačenje njihove pažnje, hodanje kroz hodnik, formiranje reda, organizaciju dolaska s igrališta, čekanja u redu i sl. Naglašavaju da se u tim situacijama koriste standardizirane pjesme za različite predškolske rutine jer odgajatelji smatraju da djeca tako bolje surađuju, izražavaju veće zadovoljstvo, lakše prelaze među aktivnostima te da pjesme tako pomažu jednostavnijoj organizaciji u odgojno-obrazovnoj skupini. Istraživanje Gee (2023) pokazuje da odgajatelji s duljim radnim iskustvom češće primjenjuju tu praksu, što bi ujedno moglo sugerirati da radno iskustvo utječe na integriranje glazbe u funkciji upravljanja ponašanjem ili za organizaciju rada. Uzme li se u obzir kategorizacija Bresler (1995), ta bi se praksa mogla dovesti u vezu s afektivnim stilom ili pak imati akcijsku funkciju (Giles i Frego, 2004), što bi značilo da glazba u tim situacijama pomaže pri upravljanju skupinom, ali u nekome pozitivnijemu i veselijem ozračju. Smisleniji načini integriranja glazbe u tim situacijama mogli bi se postići tako da

se djecu potiče na aktivnosti pažljivoga slušanja i uspoređivanja zvukova iz neposredne okoline, poput zvukova prijevoznih sredstava ili osluškivanja vjetra/kiše, dok se šetaju u formacijama reda, kolone ili u parovima. Djeca bi mogla u aktivnostima uspoređivati trajanje i jačinu zvukova te izrađivati vlastite zabilješke koristeći se prirodninama poput štapova ili u pijesku, što bi dodatno obogatilo njihovu kreativnost i stvaralaštvo (Smolić Batelić i Tomljenović, 2024). Učestalost primjene glazbenih aktivnosti u takvim situacijama čekanja u redu, stajanja u koloni ili u parovima rijetko je istraživana.

Uobičajena dnevna rutina u odgojno-obrazovnoj skupini, poput pospremanja igračaka, materijala i sredstava nakon aktivnosti i igre, prepoznaje se kao pogodna za integriranje glazbenih aktivnosti. U inozemnoj se literaturi te situacije nazivaju prijelaznim (tranzicijskim) vremenom (Almodovar, 2010; Kirby i sur., 2022; Rajan, 2017), koje najčešće obuhvaća aktivnosti čišćenja i pjevanja. U tim situacijama odgajatelji većinom pjevaju pjesme o pospremanju da bi djecu potaknuli na pripremu za sljedeću aktivnost ili pak pri slušanju specifičnih glazbenih djela odabiru ona koja podsjećaju na to da se odrađuje ta rutina (primjerice, pjesma *Kad se male ruke slože*). Koops i Tate (2021) obrazlažu da u tim klasičnim primjerima glazba služi kao signal i motivator djeci da očiste svoje područje, tj. da se glazba koristi za postizanje ciljeva koji nisu izravno glazbeni, ali mijenjaju emocionalno iskustvo tako što povećavaju radost ili smanjuju frustraciju kod djece. Primjerice, Barrett i suradnici (2018, 10) opisuju sljedeće: „U skupini Krokodili djeca su znala da kada počne svirati pjesma *Happy Pharrella Williamsa*, trebaju početi pospremati, razumijevajući da što brže pospreme igračke, više će vremena imati za plesanje uz pjesmu”. U istraživanju O’Keefe i suradnika (2016) te Gee (2023) oko 40 % odgajatelja i učitelja izjasnilo se da koriste takve situacije u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi, dok su Kirby i suradnici (2022) zabilježili da je 78 % odgajatelja barem jednom tjedno pjevalo pjesme u tim tranzicijskim periodima. Izuzev tih prigoda, smislenije integriranje glazbe moglo bi uključivati i uvrštavanje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva, pri čemu bi se djecu poticalo da zajednički osmisle vlastitu melodiju i tekst o pospremanju ili možda specifičan ritamski obrazac koji bi koristili samo u tim ritualnim trenutcima dana.

Uz pospremanje, u literaturi se bilježe i primjeri integriranja glazbenih aktivnosti prilikom konzumacije obroka. Ta institucionalna rutina, osim što zadovoljava fiziološke potrebe djeteta za hranom, može se pretvoriti u izvrsnu priliku za integriranje glazbe. Novije istraživanje koje su proveli Wiggins i suradnici (2023) obuhvatilo je četiri ustanove ranoga odgoja i obrazovanja u dvama velikim gradovima u Švedskoj. U okviru istraživanja snimljeno je 97 videozapisa djece tijekom njihova objeda. Bilo je uključeno 92 djece u dobi od 1 do 6 godina te 22 odgajatelja. Istraživali su se primjeri u kojima mala djeca započinju igru s hranom tijekom zajedničkih obroka. Zaključeno je da su djeca često tijekom te njima nezanimljive dnevne rutine stvarala vlastitu imaginarnu igru, a da su ih odgajatelji u tome podržavali, što je dodatno obogatilo dječje iskustvo konzumacije obroka i poticalo njihovu kreativnost i maštu. Nešto starije istraživanje Alcock (2007) provedeno na Novome Zelandu pružilo je uvide u to kako djeca u rutinama konzumacije obroka pokušavaju među sobom uspostaviti socijalnu povezanost i zajedništvo te ometaju

nametnutu rutinu pomoću glazbenih i drugih igara. Postoje tek malobrojni znanstveni dokazi o učestalosti tih odgojno-obrazovnih praksi povezanih s integriranjem glazbenih aktivnosti u rutinu obroka. Primjerice, istraživanje Gee (2023) pokazuje da samo 18 % ispitanika integrira glazbu u tim situacijama, dok je u istraživanju O'Keefe i suradnika (2016) taj postotak bio nešto veći (32 %).

Postoje i primjeri integriranja glazbenih aktivnosti tijekom obavljanja kulturno-higijenskih navika. U te se svakodnevne rutine i navike djece uvrštavaju pranje ruku, zuba, odijevanje, postavljanje ili pospremanje stola nakon jela, tj. sve situacije u kojima se djecu potiče na brigu o sebi. Glazba u tome smislu služi kao alat za podržavanje tih situacija. Koops i Tate (2021) ilustriraju nekoliko situacija iz odgojno-obrazovne prakse gdje su djeca u odgojno-obrazovnoj skupini imala poteškoća s pamćenjem redoslijeda odijevanja sve dok odgajatelji nisu osmislili odgovarajuću pjesmu, ili su pak osmislili pjesmu da bi osigurali da djeca pravilno peru ruke prije užine i nakon korištenja toaleta. I mnoga druga istraživanja (npr. Barrett i sur., 2018; Gee, 2023; Gillespie i Glider, 2010; O'Keefe i sur., 2016) detektiraju te situacije integriranja glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome procesu ustanova ranoga odgoja i obrazovanja. Primjerice, u istraživanju Barrett i suradnika (2018, 10) navodi se sljedeća izjava sudionika: „Ako otpjevamo našu pjesmu za pranje ruku, onda se sva djeca dižu, sretna su i znaju da pjesma označava pranje ruku”. Kada se sagledaju kvantitativni podatci, u istraživanju O'Keefe i suradnika (2016) tek je 11 % odgajatelja tako integriralo glazbu, dok je u istraživanju Gee (2023) zabilježen nešto veći postotak (16,5 %). Dakle, pojedini odgajatelji prepoznaju važnost integriranja glazbenih aktivnosti kao pomoći u poticanju samostalnosti djece pa se neki čak ohrabre i osmišljavati svoje pjesme da bi djeci učenje o samostalnoj brizi za sebe bilo zanimljivije.

Iz prikazanih istraživanja razvidno je da se integriranje glazbenih aktivnosti učestalo odvija u svakodnevnim situacijama i rutinama u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja da bi se podržale i unaprijedile neke druge dječje aktivnosti, ali i djelovalo na različite aspekte njihova razvoja. Međutim, izuzev istraživanja Gee (2023), rijetka su istraživanja koja ispituju kako sociodemografski čimbenici poput radnoga staža odgajatelja, razine glazbenoga obrazovanja i dr. mogu utjecati na integriranje glazbe u njihovu odgojno-obrazovnom radu. Takvi bi uvidi bili korisni, posebice prilikom osmišljavanja ciljanih oblika stručnih usavršavanja za odgajatelje u obliku radionica o integriranju glazbenih aktivnosti s rutinama u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Također, uočava se da glazba povezana s takvim rutinskim situacijama ima pretežito instrumentalnu ili tzv. sekundarnu ulogu, odnosno služi kao sredstvo za postizanje drugih odgojno-obrazovnih ciljeva. To se može dovesti u vezu s rezultatima Bautiste i suradnika (2024) koji su komparativnim istraživanjem provedenim u Španjolskoj i Hong Kongu došli do istih zaključaka: da se integriranje glazbe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja ponajviše zasniva upravo na rutinskim i prijelaznim aktivnostima koje su najčešće utemeljene na ponavljanju i imitaciji djeci već poznatih pjesama, pri čemu se manji naglasak stavlja na neke druge glazbene aktivnosti (poput glazbenih igara, glazbenoga stvaralaštva i sl.) koje bi snažnije istaknule vrijednost glazbe u tim dnevnim situacijama i rutinama. Iako je važno dalje razvijati metode koje bi valorizirale vrijednost

glazbe u odgojno-obrazovnim praksama ustanova ranoga odgoja i obrazovanja, ne smije se zanemariti ni ta njezina instrumentalna uloga koja podržava ritam i rutine uobičajenoga dana kada djeca borave u ustanovi. U takvoj se posrednoj ulozi glazba koristi kao sredstvo za strukturiranje dana, olakšavanje prijelaza među aktivnostima te za poticanje navika samostalnosti i brige o sebi. Nadalje, kvantitativna su istraživanja o toj temi još uvijek vrlo skromna, čime se nameće dodatna potreba proučavanja tih situacija.

2.2.5. Izazovi istraživanja integriranja glazbe

Pregledom literature uočeni su mnogobrojni izazovi koji prate istraživanja integriranja glazbe u RPOO-u. Ti izazovi proizlaze iz terminoloških nesuglasja i različitih razumijevanja integracije te razlika u kurikularnim polazištima, odgojno-obrazovnim sustavima i u sociokulturnome kontekstu. Primjetan je i nedostatak istraživanja koja se bave tim fenomenom u hrvatskome kontekstu. Posebnu pažnju zahtijevaju i pristupi u istraživanjima integriranih glazbenih aktivnosti koji se razlikuju s obzirom na metodološke pristupe i teorijske okvire. Ti izazovi zahtijevaju pažljivo sagledavanje, tumačenje i uspoređivanje rezultata s onima inozemcima, posebice stoga jer se razlikuju u odnosu na relevantna kurikularna polazišta propisana NKRPOO-om (MZOS, 2015) u RH.

Glavni je izazov u sintetiziranju i pregledavanju literature o integriranju glazbe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja široko i raznoliko shvaćanje pojma integracije (Russell-Bowie, 2009). To dalje generira izrazito veliku bazu istraživačkih radova koji se još nisu usustavili pod nekim zajedničkim nazivnicima ili kriterijima. Naime, već prilikom pretrage literature pojavljuje se problem zbog samoga ključnog pojma integracije jer se glazba promatra kao dio umjetničke integracije (v. Almodovar, 2010; Bresler, 1995; Gee, 2023; May i Robinson, 2016). Uočava se i da se integriranje glazbe u RPOO-u često ne pojavljuje eksplicitno u ključnim riječima pretrage ili istraživačkim ciljevima. Ipak, nakon analize istraživanja postaje jasno da je taj pojam ipak djelomično obuhvaćen, bilo kroz istraživačke zadatke, bilo kroz zaključke (npr. Bolduc i Evrard, 2017; Kim i Kemple, 2011; Rajan, 2017). Osim toga, često se pod pojmom integracije istražuju veze među različitim područjima učenja (npr. Gillanders i Casal De La Fuente, 2019; McDonel, 2015) i korelacije među njima (npr. Raja i Bhalla, 2020). Taj je suodnos posebno relevantan kod prikaza integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja u RPOO-u jer se svi ti odnosi, uz interdisciplinarno, istražuju i/ili integrirano, no vrlo rijetko obuhvaćaju ključni termin pretrage. Naime, mnoga su se istraživanja bavila ispitivanjem učinkovitosti i utjecaja glazbe u RPOO-u na razvoj pojedinih vještina kod djece te pospješivanja učenja ili utjecaja na pojedine aspekte razvoja. Navedeno se u znanstvenoj literaturi rjeđe sagledava u okviru integriranja glazbe, no integracija se latentno ostvaruje u različitim oblicima, intenzitetima i kvaliteti. Neusklađenosti u literaturi mogu se opravdati time da su istraživanja primarno usmjerena na preispitivanja različitih doticaja djece s glazbom za potrebe transformacije nekih drugih izvanglazbenih dobrobiti koje se glazbom ostvaruju (više o toj temi v. u Dartsh i sur., 2022). Tako se, primjerice, istražuju reakcije djece na aktivno slušanje glazbe kroz pokret, vizualnu

umjetnost i verbalnu ekspresiju (Blašković i Kuliš, 2017), izvanglazbeni učinci glazbenih lekcija na predškolce sa socio-dramatskom igrom (deVries, 2004) i dr. Navedeno potvrđuje i Almodovar (2010), ističući da odgajatelji često integriraju umjetnost s drugim područjima radi razvijanja vještina, istraživanja uloga i procjena učenja kod djece.

Daljnji je ključni izazov u istraživanju integriranja područja glazbe kao dijela umjetničkoga područja u kurikulumu razlika u kurikulumnim polazištima, odgojno-obrazovnim sustavima među različitim državama i u sociokulturnome kontekstu. Inozemna istraživanja često ne promatraju integriranje područja glazbe ili integriranih glazbenih aktivnosti isključivo unutar sustava RPOO-a, već ga istražuju i unutar školskoga sustava, uključujući u svoje uzorke i odgajatelje (npr. Bresler, 1993; Dawson, 2007; Gee, 2023; Huang, 2012; O'Keefe i sur., 2016 i dr.). Te razlike postaju posebno uočljive kada se promatra integriranje glazbe u okviru specifičnih predmetnih područja ili u kontekstu tzv. „vremena” posvećenoga glazbi u dnevnome rasporedu, što može podsjećati na organizaciju vremena tipičnu za školski sustav (npr. u istraživanjima Almodovar, 2010; Gee, 2023; O'Keefe i sur., 2016). Pregled literature ukazuje na to da većina znanstvenoga interesa za temu integracije u RPOO-u potječe iz SAD-a. Međutim, u SAD-u se kurikularne integrirane prakse kritiziraju (više v. u Heimer i Klefstad, 2015), upravo zato što su regulirane njihovim nacionalnim obrazovnim (ili tzv. akademskim) standardima te evaluacijskim procjenama prakse ili učinkovitosti tih provedenih programa (poput Common Core Standards i sl.), što rezultira povećanom krutošću i strogom regulacijom vremena za aktivnosti u učionicama (tj. odgojno-obrazovnim skupinama, ako se sagledava hrvatski kontekst). To je osobito vidljivo kod integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja koja se u tome kontekstu često poistovjećuju s predmetima i nastavom.

U hrvatskome kontekstu NKRPOO (MZOS, 2015) jasno naglašava da se takav pristup integriranomu kurikulumu ne promiče ni ne podržava u radu s djecom rane i predškolske dobi, kako je bilo obrazloženo u prethodnim poglavljima. Međutim, istraživanja o temama povezanim s integriranjem glazbe u RH nedostatna su i ne problematiziraju različite pristupe integriranju glazbe kako to čine inozemna istraživanja koja pružaju vrijedne uvide u razumijevanje učinkovitosti, učestalosti ili načina integriranja glazbenih aktivnosti u ustanovama RPOO-a. S druge strane, postoje istraživanja koja su bliža ideji (socio)konstruktivističke paradigme i primjenjivija u odgojno-obrazovnome sustavu RH (npr. Bond, 2015; Lau i Grieshaber, 2018; Lee, 2016; van Vreden, 2016), no, u usporedbi s prethodno spomenutima kvantitativnima, njima je pristupljeno kvalitativnim metodološkim okvirom. I Huang (2012) je primijetila da se u različitim sociokulturnim područjima razlikuju obrazovne politike, kurikulumi i značajke učitelja/odgajatelja, što rezultira različitim shvaćanjima i integriranim praksama po specifičnim geografskim područjima. Autorica ističe da kulturne razlike bitno utječu i na stavove te vrijednosti odgajatelja, što posljedično oblikuje način razumijevanja i primjene integracije u odgojno-obrazovnoj praksi. Bautista i suradnici (2024) te Bolduc i Evrard (2017) primijetili su da se na europskome prostoru očituje veća fleksibilnost u integriranju glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi ustanova ranoga odgoja i obrazovanja

pa je potrebno obratiti pažnju i na taj segment. Zbog toga su inozemna istraživanja vrijedna komparativna i polazišna uporišta, no, jednako tako, istraživanja integriranih glazbenih aktivnosti nužno je promatrati te prilagođavati našim nacionalnim kurikulumnim okvirima i odrednicama. Zbog očitih sociokulturnih razlika, kao i razlika u odgojno-obrazovnim sustavima drugih država, pregled istraživanja nužno je pomno i svjesno pozicionirati, razlučiti i promatrati, a u skladu s našim nacionalnim odgojno-obrazovnim kontekstom i obrazovnim politikama RH.

Još je jedan bitan izazov nedostatak istraživanja toga područja u nacionalnome kontekstu Republike Hrvatske. U posljednjih nekoliko godina istraživački interes za integrirane glazbene aktivnosti u RPOO-u postaje sve veći, no i dalje je obilježen manjkom znanstvenih radova. Na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu 2021. godine proveden je znanstveni projekt Učinak integriranih glazbenih aktivnosti na razvoj glazbenih sposobnosti i dobrobiti djece predškolske dobi u vremenu pandemije koji je vodila B. Bačlija Sušić (v. Bačlija Sušić i sur., 2023, 2024). Osim toga, objavljeno je još nekoliko radova o tim temama, kao što su oni Goldin i suradnica (2022), Smolić Batelić i Tomljenović (2024) te Tomljenović i suradnica (2024). Međutim, sustavno nedostaju istraživanja koja ispituju taj fenomen na području RH unutar kvantitativnoga metodološkog okvira.

Dodatni izazov u istraživanju teme o integriranju glazbenih aktivnosti odnosi se na raznolikost metodoloških pristupa. Pregled literature ukazuje na to da su rezultati istraživanja o integriranim glazbenim aktivnostima mahom dobiveni kvalitativnom i/ili mješovitom metodologijom te eksperimentalnim istraživanjima. Ti su metodološki pristupi omogućili detaljniju identifikaciju i tematsku sintezu istraživačke literature. Posebno se ističe analiza literature o stilovima integriranja glazbe prema teorijskome okviru koji je ponudila Bresler (1995), u kojoj je bilo nužno detaljno proučiti i razmatrati izjave ili zaključke ispitanika/autora u nizu kvalitativnih istraživanja.

Kod analize povezanosti područja glazbe s drugim područjima učenja dominiraju kvalitativna i eksperimentalna istraživanja, s naglaskom na proučavanje odnosa među disciplinama. U tim se istraživanjima integracija rijetko razmatra kao zaseban koncept. Premda u literaturi postoje mnogobrojni opisi kako bi se integrirane aktivnosti trebale primjenjivati, nedostaju istraživanja koja ispituju učinkovitost raznih didaktičkih te metodičkih strategija za integriranje područja glazbe s drugim područjima učenja. Primjetan je i manjak kvantitativnih istraživanja koja bi pružila generalizaciju rezultata o toj temi. Iako je tema integriranih glazbenih aktivnosti relevantna i aktualna u istraživanjima, treba razumjeti da, iako vrijedna, eksperimentalna istraživanja predstavljaju tek kratkoročne uvide u neposrednu odgojno-obrazovnu praksu ustanova ranoga odgoja i obrazovanja. U takvim se eksperimentalnim istraživanjima detaljno razrađuju hodogrami i načini provedbe integracije (ili suodnosa) među disciplinama te se promatraju očekivani učinci tih aktivnosti na dobrobit djece. Eksperimentalna su istraživanja ključna za razumijevanje uzročno-posljedičnih odnosa, no nalazi eksperimenata mogu biti previše specifični za kontekst istraživanja, što otežava njihovu primjenu u drugim područjima ili okruženjima. Kvalitativna istraživanja karakterizira

ograničen broj sudionika / odabranih ustanova, što omogućuje dubinsko razumijevanje specifičnih konteksta, ali ograničava mogućnost generalizacije dobivenih rezultata. Imajući na umu da je metodološki okvir ovoga istraživanja kvantitativan, važno je istaknuti da su odabrana kvalitativna i eksperimentalna istraživanja pružila dublje uvide u razumijevanje konteksta i fenomena koji se proučava, dok su odabrana istraživanja s mješovitom metodologijom omogućila dodatnu metodološku triangulaciju.

2.3. Uvjerenja odgajatelja o važnosti glazbe i važnosti primjene integriranja glazbe

2.3.1. Uvjerenja odgajatelja o važnosti glazbe

Istraživanja ukazuju na to da uvjerenja odgajatelja o važnosti glazbe u RPOO-u mogu snažno utjecati na provođenje glazbenih aktivnosti u njihovu odgojno-obrazovnom radu. Pozitivna uvjerenja o glazbi i GLOO-u mogu utjecati na odluke odgajatelja o načinima, učestalosti i raznolikosti provođenja glazbenih aktivnosti, percepciju vlastitih glazbenih sposobnosti i kompetencija, samoučinkovitost u poučavanju glazbe te razumijevanje odnosa glazbe i drugih područja učenja pri integriranju glazbenih aktivnosti u vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi (Andrews, 2011; Barrett, Flynn, Brown i Welch, 2019; Battersby i Cave, 2014; Dawson, 2007; Dobrota, 2019; Giles i Frego, 2004; Huang, 2012; Kim i Kemple, 2011).

Hodijah i Kurniawati (2020) istaknuli su da na uvjerenja odgajatelja o važnosti glazbe utječu interni i eksterni čimbenici. Interni čimbenici uključuju povjerenje u proces učenja, optimističan stav i povjerenje u vlastite sposobnosti, što rezultira dosljednijim metodama u odgojno-obrazovnome radu. Eksterni čimbenici proizlaze iz radnoga iskustva i prethodno stečenoga formalnoga i neformalnoga/informalnog obrazovanja. Autori naglašavaju potrebu za daljnjim istraživanjem tih čimbenika da bi se razumio njihov utjecaj na GLOO.

Važnost istraživanja uvjerenja o GLOO-u prepoznata je već tijekom inicijalnoga obrazovanja odgajatelja. Istraživanje Kim i Kemple (2011) utvrdilo je da budući odgajatelji često imaju snažna uvjerenja o važnosti glazbe premda nemaju radnoga iskustva u praksi. Sudionici smatraju da glazba ponajprije doprinosi socio-emocionalnim dobrobitima, a potom onima estetskima i kvaliteti života. Pozitivnija uvjerenja budućih odgajatelja o važnosti glazbe u obrazovanju bila su povezana s njihovom percepcijom glazbe kao alata za razvoj i učenje djece te glazbe kao dodatka predškolskomu kurikulumu, dok su slabija uvjerenja o važnosti glazbe proizlazila iz nedostatka glazbenoga znanja ili osobnih iskustava sudionika. Sudionici navode i da je „glavni razlog njihovu niskom samopouzdanju u provođenju glazbe nedostatak prilike za pohađanje nastave koja uključuje metode poučavanja o integriranju glazbe” (Kim i Kemple, 2011, 142).

Flores (2018) je istraživala uvjerenja dviju odgajateljica koje su provodile glazbene programe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja o ulozi glazbe u kurikulumu te njezinu utjecaju na učenje i odgojno-obrazovne ishode. Obje sudionice

smatraju da glazba pozitivno utječe na različita područja učenja u kurikulumu, uključujući (početno) čitanje, pisanje i matematiku te znanstvenu pismenost. Odgajateljice prepoznaju glazbu kao jednako važno područje unutar kurikuluma, nudeći primjere učinkovitoga integriranja glazbe. Sudionice vjeruju da glazba poboljšava pamćenje djece, posebno kroz strategije ponavljanja i asocijacija, pri čemu ističu da bi učenje teorije glazbe primjereno dječjem uzrastu moglo dodatno unaprijediti njihovo pamćenje. Smatraju da glazba pozitivno utječe na dječje ponašanje, čineći ih opuštenijima, pažljivijima i motiviranijima za sudjelovanje u aktivnostima. Istraživanjem se ukazuje i na to da je glazbeno usavršavanje odgajatelja povezano s jačanjem uvjerenja o važnosti glazbe za razvoj i učenje djece. To se istraživanje može povezati s rezultatima istraživanja Andrews (2011), gdje je utvrđeno da odgajateljica (ujedno stručnjakinja u području glazbe koja provodi glazbene aktivnosti s djecom) pažljivo integrira glazbu u kurikulum da bi obogatila dječji glazbeni doživljaj. Analiza podataka u tome istraživanju ukazala je na to da sudionica, iako smatra važnim očuvati integritet glazbe prilikom njezina integriranja s drugim područjima učenja, ne podržava ideju poučavanja glazbe radi nje same. Uvjerenja te odgajateljice usmjerena su na shvaćanje glazbe kao neodvojivoga dijela kurikuluma koji se mora čvrsto povezivati i s ostalim područjima učenja u kurikulumu.

Jedno od rijetkih istraživanja koje je ispitivalo uvjerenja odgajatelja o glazbi kroz kvantitativni pristup ono je Barrett, Flynn, Brown i Welcha (2019), provedeno u Australiji. Istraživanje je obuhvatilo 88 odgajatelja iz sedam ustanova ranoga odgoja i obrazovanja s ciljem identificiranja uvjerenja o glazbi i njezinu utjecaju na učenje djece. Rezultati su pokazali da, unatoč nedostatku stečenoga formalnoga glazbenog iskustva tijekom inicijalnoga obrazovanja, svi sudionici izražavaju pozitivna uvjerenja o GLOO-u i važnosti utjecaja glazbe na učenje djece. Međutim, razine pozitivnih uvjerenja o glazbi razlikuju se među sudionicima. Najveća razina slaganja zabilježena je kod uvjerenja/tvrdnje da glazba doprinosi dječjem samoizražavanju, poboljšanju slike o sebi i socijalnoj uključenosti, dok su obrazovne koristi glazbe, poput razvoja kognitivnih vještina, rjeđe percipirane kao važne. Glazba se pritom često smatrala sekundarnom u odnosu na druge aktivnosti, poput učenja brojenja i pisanja. Istraživanje je analiziralo i utjecaj pojedinačnih čimbenika koji oblikuju uvjerenja odgajatelja o važnosti glazbe, poput dobi, radnoga iskustva, regije, razine njihova inicijalnog obrazovanja te osobnoga glazbenog iskustva. Rezultati ukazuju na to da stariji i iskusniji odgajatelji izražavaju pozitivnija uvjerenja o glazbi u odnosu na mlađe i manje iskusne kolege, dok su oni odgajatelji s višim stupnjem inicijalnoga obrazovanja te oni zaposleni u ruralnim područjima iskazivali manje pozitivna uvjerenja o glazbi. Autori obrazlažu da te rezultate ipak treba tumačiti s oprezom jer su podatci identificirani kao trendovi, a ne kao statistički pouzdane vrijednosti. Po uzoru na istraživanje Barrett, Flynn, Brown i Welcha (2019), istraživanje Ng i suradnika (2023) ispitivalo je uvjerenja odgajatelja o ulozi glazbe i pokreta u razvoju dječjih vještina samoregulacije, posebno u kontekstu ponašanja, emocija te izvršnih funkcija kod djece. Rezultati su pokazali da odgajatelji pretežito vjeruju da glazba i pokret bitno doprinose razvoju vještina samoregulacije i izvršnih

funkcija kod djece. Posebno se istaknulo da oni odgajatelji koji su pohađali tečajeve povezane s glazbom i pokretom tijekom visokoškolskoga obrazovanja te su se bavili glazbenim aktivnostima u svoje slobodno vrijeme procjenjuju da posjeduju veće znanje i iskazuju snažnija uvjerenja o njihovoj korisnosti za razvoj motoričkih i koordinacijskih vještina kod djece, kao i za vještine kontrole impulsa i vještine emocionalnoga upravljanja. Ti rezultati mogu implicirati da profesionalni razvoj u području glazbe, inicijalno obrazovanje odgajatelja te formalno i neformalno/informalno glazbeno iskustvo mogu biti značajni prediktori pozitivnih uvjerenja odgajatelja o važnosti glazbe i pokreta u RPOO-u.

Istraživanja uvjerenja o glazbi u RPOO-u rijetka su. Poseban je izazov razlikovanje uvjerenja od stavova jer su stavovi odgajatelja o glazbi češće istraživani, a njihova nejasna diferencijacija otežava sustavnu analizu i pregled dosadašnje literature. Prethodna istraživanja ukazuju na to da uvjerenja odgajatelja bitno oblikuju glazbene odgojno-obrazovne prakse u RPOO-u. Dawson (2007) upozorava na potrebu dodatnih istraživanja koja povezuju uvjerenja i odgojno-obrazovne prakse učitelja/odgajatelja, posebice u kontekstu integriranja umjetnosti/glazbe, da bi se razumjelo kako su ta uvjerenja i odgojno-obrazovne prakse oblikovani. Smatra da se jedino tako mogu kreirati najučinkovitije metode koje će omogućiti pripremu sadašnjih i budućih odgajatelja za primjenu integriranih glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome radu.

2.3.2. Uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe

Uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe u njihovu odgojno-obrazovnom radu rijetko su istraživana. Iako istraživanja bilježe prisutnost tih stilova u odgajateljskim praksama (v. poglavlje 2.2.2.), nisu se sustavno bavila pitanjem odnosa uvjerenja odgajatelja o svakome pojedinom stilu integriranja glazbe (podređenome, ravnopravnome, afektivnome i društvenom stilu) i učestalosti primjene tih stilova u njihovu odgojno-obrazovnom radu. S obzirom na to da uvjerenja odgajatelja znatno utječu na njihove glazbene odgojno-obrazovne prakse (Barrett, Flynn, Brown i Welch, 2019) i na prepoznavanje važnosti glazbe u dječjem okruženju za učenje (Ruokonen i sur., 2021) te oblikuju načine integriranja glazbe u odgojno-obrazovni rad (Andrews, 2011; Flores, 2018), bitno je posvetiti pažnju uvjerenjima odgajatelja o važnosti koju pridaju svakomu pojedinom stilu integriranja glazbe.

Istraživanje Huang (2012) utvrdilo je da odgajatelji i učitelji u prosjeku iskazuju višu razinu uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe u odnosu na učestalost njihove primjene u odgojno-obrazovnoj praksi. Većina rezultata o uvjerenjima bila je usklađena s odgojno-obrazovnom praksom, što upućuje na povezanost između uvjerenja sudionika i njihove primjene stilova integriranja glazbe. Osim istraživanja Huang (2012), koje je kroz komparativni pristup djelomično obradilo tu temu prilagodbom kategorizacije stilova koje je utemeljila Bresler u školskome kontekstu, uključujući u uzorak i odgajatelje, malobrojna su istraživanja koja se bave tom temom. Osobito su rijetka ona istraživanja koja se usredotočuju na uvjerenja odgajatelja o

važnosti primjene stilova integriranja glazbe prema specifičnoj kategorizaciji koju je postavila Bresler (1995) u kontekstu RPOO-a.

Polazišta za daljnje istraživanje odnosa između uvjerenja odgajatelja o pojedinim stilovima i njihove povezanosti s učestalošću primjene tih stilova u odgojno-obrazovnoj praksi proizlaze iz nekoliko drugih istraživanja. Istraživanje Hun (2012, prema Bautista i sur., 2018) u Hong Kongu ispitalo je odnose između uvjerenja 15 odgajatelja o njihovim kreativnim pedagoškim praksama i njihovih stvarnih praksi. Pojedinačni intervjui otkrili su da većina odgajatelja iskazuje pozitivna uvjerenja o vlastitim kreativnim odgojno-obrazovnim praksama. Međutim, izravnim su se promatranjima utvrdila nesuglasja između njihovih izrečenih uvjerenja i stvarnih stilova u odgojno-obrazovnome radu koji su uglavnom bili tradicionalnije prirode, tj. usmjereni na odgajatelja i fokusirani na sadržaj. Pri kontekstualizaciji uvjerenja odgajatelja o važnosti stilova integriranja glazbe relevantno je istraživanje Gaisiea (2019) koji dovodi pojedine rezultate svojega istraživanja u teorijski odnos s kategorizacijom koju je ponudila Bresler. Cilj je toga istraživanja bio istražiti percepcije odgajatelja o integriranju glazbe u odgojno-obrazovni proces. Gaisie definira percepcije kao „način doživljavanja nečega, odnosno misli i uvjerenja o nečemu” (Gaisie, 2019, 13). Rezultati su pokazali da 57,7 % (N = 90) odgajatelja korištenje glazbe smatra važnim za privlačenje dječje pažnje, stvaranje pozitivnoga okruženja i motivaciju djece za učenje, što je u skladu s afektivnim stilom integriranja glazbe gdje glazba služi za upravljanje ponašanjem djece i za poticanje pozitivnoga ozračja. Nadalje, 54,4 % sudionika iskazalo je snažno slaganje s tvrdnjom da glazba povećava angažman djece i olakšava njihovo pamćenje te razumijevanje drugih sadržaja. Njih 66,6 % podržalo je tvrdnju da koriste glazbu kao sredstvo za učenje drugih sadržaja, poput pjevanja pjesme radi pamćenja koncepata, što se dovodi u vezu s podređenim stilom integriranja glazbe u kojemu glazba ima sekundarnu funkciju jer služi kao pomoć u učenju drugih sadržaja.

Rezultati tih istraživanja naglašavaju potrebu za daljnjim proučavanjem odnosa između uvjerenja odgajatelja o pojedinim stilovima integriranja glazbe i njihove stvarne primjene tih stilova u odgojno-obrazovanome radu, osobito u kontekstu specifičnih stilova integriranja glazbe prema kategorizaciji koju je dala Bresler (1995).

2.4. Spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe

Odgajateljska je profesija danas vrlo složena i dinamična te obilježena autonomijom, odgovornošću, kreativnošću i osobnom prosudbom u radu (Miočić, 2012). Ta profesija obuhvaća raznolike uloge popraćene atributima kao što su odgojne, obrazovne, suradničke, mentorske, upravljačke, istraživačke, inicijatorske, fleksibilne, učinkovite, autonomne, odgovorne, kreativne, suradničke, uloge modela i uzora, kao i mnoge druge. S obzirom na te suvremene zahtjeve i složene okolnosti u kojima odgajatelji djeluju, nužno je da posjeduju visoku razinu profesionalne kompetentnosti da bi održavali korak s postavljenim obrazovnim dostignućima. Profesionalna kompetentnost odgajatelja ogleda se u razvoju sposobnosti primjene znanja i vještina u stvarnome svijetu te u rezultatima praktičnoga rada, što podrazumijeva integriranu implementaciju

razumijevanja, vještina i sustava vrijednosti u profesionalnoj praksi (Bouillet, 2011; Čepić i Kalin, 2017; Miljak, 1996; Petrović-Sočo, 2009). Prema Visković i Višnjić Jevtić (2017) profesionalne kompetencije uključuju autonomiju, odnosno sposobnost prepoznavanja trenutaka za preuzimanje inicijative i odgovornosti te samostalno djelovanje, ali i svijest o potrebi za suradnjom i podrškom drugih. Folkestad (2007) ističe da razvoj profesionalnih kompetencija podrazumijeva povezivanje refleksije s praksom kroz promišljanje o vlastitim aktivnostima i o njihovu unaprjeđenju. Slunjski i suradnice (2006) određuju refleksivnost odgajatelja kao temeljnu i ishodišnu profesionalnu kompetenciju. Od odgajatelja se očekuje da budu refleksivni praktičari, spremni i otvoreni za kontinuirane profesionalne promjene; da propituju, promišljaju, evaluiraju svoje rutine u praksi; da stvaraju uvjete za visokokvalitetna rana iskustva u poticajnome okruženju za učenje i kroz refleksivnu praksu; da osvježuju i razmatraju svoje postupke, uvjerenja i stavove te ugrađuju nove spoznaje i pristupe aktivnostima u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi (Slunjski, 2006, 2011a; Vujičić, 2007, 2011). Vujičić (2007) naglašava da je refleksivni praktičar pojedinac koji aktivno istražuje rješenja i različite načine djelovanja kao odgovor na praktične probleme. Citirajući Rinaldi (1995), Vujičić (2007, 101) obrazlaže da se „u refleksivnoj praksi učenje ne događa samo u zajedništvu pojedinca s praksom nego i s drugim kolegama”. Ta perspektiva ukazuje na važnost međusobne suradnje i razmjene iskustva s kolegicama/kolegama na radnome mjestu (Martan, 2022), čime se i unutar ustanove aktivno provodi ideja „organizacije koja uči” (Slunjski i sur., 2006, 47). Visković i Višnjić Jevtić (2017) među ključne kompetencije uvrstavaju i kontinuirano učenje koje uključuje otvorenost prema novim spoznajama i izazovima, istraživanju i refleksiji, kao i spremnost za profesionalni razvoj. Lončarić (2017) naglašava da takve kompetencije proizlaze iz intrinzične motivacije odgajatelja, njihova entuzijazma te razvoja samoučinkovitosti.

Za unaprjeđivanje profesionalnih glazbenih kompetencija odgajatelja, uz njihovo inicijalno i cjeloživotno obrazovanje, kontinuirani proces profesionalnoga razvoja postaje imperativ na osobnoj i na profesionalnoj razini. Bačlija Sušić (2018a) smatra da profesionalne kompetencije i profesionalni identiteti odgajatelja određuju hoće li oni prepoznati i poticati cjelovit razvoj dječjega glazbenog potencijala te kakve će odgovarajuće glazbenopedagoške prakse primjenjivati. Odgajatelji širom svijeta, uključujući RH, stječu inicijalno glazbeno osposobljavanje tijekom studija ili stručnoga usavršavanja, no i dalje se suočavaju s izazovima u razvoju specifičnih glazbenih kompetencija potrebnih za učinkovitu primjenu integriranih glazbenih aktivnosti. Uz opće profesionalne kompetencije, odgajatelji trebaju posjedovati i „područno-specifične” (Miočić, 2012) ili stručne glazbene kompetencije (engl. professional music competencies) (Welch, 2020). Ipak, još uvijek ne postoji globalno dogovoren okvir potrebnih glazbenih kompetencija za odgajatelje (Chung, 2022). Chung (2022) je u svojem istraživanju sistematizirala popis glazbenih kompetencija koje bi odgajatelji trebali posjedovati: poznavanje teorije glazbe, čitanje notnoga teksta, razumijevanje povijesti glazbe, sviranje instrumenata, pjevačko iskustvo, poznavanje dječjih glasova, odabir prikladnih pjesama, vođenje pjevanja, korištenje udaraljki, implementacija

aktivnosti uz glazbu, pružanje kreativnih glazbenih iskustava, korištenje glazbene literature, improvizacija, komponiranje glazbe i integriranje glazbe s računalnim te drugim aktivnostima. Pored toga, od odgajatelja se očekuje stručnost u glazbi, razumijevanje dječjega učenja i znanje o organizaciji glazbenoga okruženja za učenje (Alexander i sur., 1992, prema Welch, 2020). Neka istraživanja (Bilalović Kulset i Halle, 2019; de l'Etoile, 2001; Ehrlin i Wallerstedt, 2014; Savage i sur., 2024) potvrđuju da odgajatelji tu odgovornost mogu smatrati nelagodnom i zahtjevnom. Primjerice, u istraživanju Bilalović Kulset i Halle (2019, 89) norveške odgajateljice izražavaju zabrinutost „(...) da moraju biti u stanju svirati neki instrument, imati glazbeno predznanje, znati čitati note i dr.”. Slične rezultate donosi i Burak (2019), koji potvrđuje snažnu međuovisnost samopouzdanja povezanoga s glazbenim sposobnostima odgajatelja i njihove samoučinkovitosti, pri čemu odgajatelji s višim samopouzdanjem postižu veću učinkovitost u vlastitome izvođenju glazbe. Navedeno implicira potrebu za razvojem adekvatnih programa profesionalnoga razvoja koji će omogućiti stjecanje potrebnih glazbenih kompetencija. Takvi programi trebaju biti poučni, kreativni i odvijati se u opuštenome ozračju, primjerice, u obliku radionica ili suradničkih susreta (Bautista i sur., 2024; Oreck, 2004).

Istraživanje Vidulin (2016) provedeno među odgajateljicama (N = 80) u Istarskoj županiji otkrilo je da se sudionice osjećaju nesigurno pri izvođenju glazbe, osobito u pjevanju i sviranju, dok se smatraju kompetentnijima u primjeni glazbenih igara koje se integriraju s drugim područjima učenja. Samo 30 % odgajateljica samoprocjenjuje da poznaje glazbenu literaturu, no većina njih izražava želju za dodatnim glazbenim usavršavanjima i daljnjim razvojem glazbenih kompetencija. Slični problemi nesigurnosti i nedovoljne pripremljenosti ili manjka samopouzdanja odgajateljica u području glazbe zabilježeni su i u drugim inozemnim istraživanjima (npr. Bilalović Kulset i Halle, 2019; Bresler, 1993; Đurđanović i Stošić, 2017; Ehrlin i Tivenius, 2018; Kim i Kemple, 2011; Kirby i sur., 2022; Lau i Grieshaber, 2018; Nardo i sur., 2006; Nousia i Raptis, 2023; Rajan, 2017; van Vreden, 2016). Na temelju tih bi se istraživanja moglo reći da odgajatelji imaju pretežito negativan glazbeni identitet (Bilalović Kulset i Halle, 2019), što je povezano s percepcijom glazbe kao zahtjevnoga područja koje iziskuje specifične vještine i pedagoške pristupe, a odražava se i na kvalitetnu primjenu integriranih glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi (Bresler, 1993; Rajan, 2017). Bolduc i Evrard (2017) zaključuju da glazbene vještine zahtijevaju specifična znanja, zbog čega odgajatelji mogu osjećati nelagodu ili nekompetentnost uslijed nedostatka glazbenoga osposobljavanja. No, u istraživanjima su zabilježeni i primjeri kada se odgajateljice osjećaju samopouzdana prilikom pjevanja pred drugima (npr. Lee, 2009) ili procjenjuju da posjeduju visoku razinu glazbenih vještina (npr. Stramkale, 2023), što ukazuje na potrebu daljnjega proučavanja tih tema, uzimajući u obzir kulturne kontekste i druge relevantne čimbenike poput profesionalnoga razvoja odgajatelja.

Istraživanje Orecka (2004) ukazuje na to odgajateljice izražavaju potrebu za više profesionalnoga usavršavanja da bi razvile svoje vještine, izgradile samoučinkovitost u korištenju umjetnosti te stekle dodatna znanja i tehnike za povezivanje umjetnosti s

ostalim područjima u kurikulumu. Ističu nedostatak raznovrsnih i primjenjivih tečajeva ili radionica, preferirajući one koje vode stručnjaci ili kolege s pedagoškim iskustvom u glazbenim aktivnostima. Također, izražavaju potrebu za stručnim savjetima, moderiranjem ili mentorstvom (Lee, 2009; Wong i sur., 2023). Nerijetko odgajateljice navode da nemaju iskustva ili da ne razumiju kako se integriranje glazbe koncipira pa iskazuju potrebu za više tečajeva ili radionica o integriranju glazbe (Almodovar, 2010; Lau i Grieshaber, 2018) te za pomoći stručnjaka poput ravnatelja (Lau i Grishaber, 2018) ili glazbenoga pedagoga (Gustavsson i Ehrlin, 2016; Nousia i Raptis, 2023; Stolić, 2015). Međutim, ostaje relevantno istraživačko pitanje u kojoj bi mjeri izražena potreba odgajateljica za profesionalnim razvojem u području glazbe uistinu korelirala s njihovom stvarnom spremnošću za profesionalno usavršavanje, čak i u uvjetima kada bi im ono bilo adekvatno osigurano.

Istraživanje Augustine i suradnika (2016) ukazuje na neusklađenost prijedloga odgajateljica za poboljšanje kvalitete primjene glazbe u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja i njihova stvarnog sudjelovanja u programima profesionalnoga razvoja. Iako je 60 % odgajateljica smatralo da im je potrebno dodatno profesionalno usavršavanje te su predlagale pohađanje glazbenih tečajeva, radionica ili seminara radi poboljšanja vlastitoga rada, samo je četvrtina njih doista sudjelovala bilo u kojemu obliku glazbenoga profesionalnog usavršavanja. Ti rezultati potvrđuju da su osmišljeni programi malo ili nimalo utjecali na njihov odgojno-obrazovni rad, a provedeno istraživanje ukazuje na to da odgajateljice nailaze na prepreke koje ih sprječavaju u aktivnome sudjelovanju u glazbenome profesionalnom razvoju. Razumljivo je da je potrebno osmisлити kvalitetnije i raznovrsnije programe stručnoga usavršavanja, no ostaje pitanje spremnosti odgajateljica za sudjelovanje u njima, čak i kada su im ponuđene edukacije koje su usklađene s njihovim preferencijama. Čepić i suradnice (2018), ističući važnost samoreguliranoga uključivanja odgajatelja u profesionalni razvoj vlastitih kompetencija, relevantnim prepoznaju istraživačko pitanje razloga zbog kojih se pojedini odgajatelji uključuju u kontinuirani profesionalni razvoj, dok se drugi u njega ne uključuju.

Istraživanje Čepić i suradnica (2018) provedeno na uzorku od 79 odgajateljica u Primorsko-goranskoj županiji identificiralo je ključne poticaje i prepreke u profesionalnome razvoju odgajatelja te doprinos toga profesionalnog razvoja njihovoj profesionalnoj autonomiji i odgovornosti. Istraživano je može li percepcija stupnja autonomije u radu i važnosti te autonomije predvidjeti spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj. Rezultati istraživanja pokazuju da percepcija stupnja autonomije u radu odgajatelja značajno utječe na njihovu vanjsku motivaciju za profesionalni razvoj, na praćenje modernih trendova u svojoj profesiji i njihovu samoinicijativnost za profesionalni razvoj. U hrvatskome kontekstu vrijedi spomenuti i istraživanje Alajbeg i Mandarić Vukušić (2023) koje se bavilo spremnošću odgajatelja za profesionalni razvoj na uzorku od 150 sudionika. Rezultati su pokazali visoku razinu spremnosti hrvatskih odgajatelja za profesionalni razvoj. U istraživanju se utvrdilo da ne postoje statistički značajne razlike u spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj na temelju dobi ili

radnoga iskustva, no odgajatelji sa završenom diplomskom razinom studija i oni sa stalnim zaposlenjem pokazuju veću spremnost za profesionalni razvoj.

Kada je riječ o aspektu profesionalnoga razvoja u odnosu na pojedine sociodemografske pokazatelje, Wong i suradnici (2023) istraživali su specifičnosti glazbenoga profesionalnog razvoja odgajatelja te analizirali potencijalne razlike među odgajateljima s različitim razinama radnoga iskustva (početnici, iskusni i vrlo iskusni) na uzorku od 1019 odgajatelja iz Hong Konga. Rezultati pokazuju da odgajatelji preferiraju profesionalni razvoj usmjeren na glazbenopedagoška znanja, na načine provođenja kreativnih i tematskih glazbenih aktivnosti te na stjecanje plesnih i instrumentalnih vještina. Preferiraju da takve programe provode stručnjaci i/ili njihovi kolege s praktičnim pedagoškim iskustvom te da budu obogaćeni stručnim savjetima, moderiranjem ili mentorstvom. Sudionici su skloniji kratkoročnim oblicima profesionalnoga razvoja, poput radionica, u odnosu na dugoročne (npr. semestralne) tečajeve. Ključni nalaz istraživanja ukazuje na razlike u sklonostima odgajatelja prema glazbenome profesionalnom razvoju s obzirom na radno iskustvo. Odgajatelji početnici (do 5 godina staža) pokazuju najveću sklonost profesionalnomu razvoju. Odgajatelji početnici i oni iskusniji (od 5 do 15 godina radnoga staža) skloniji su aktivnostima poput promatranja kolega, gledanja edukativnih videozapisa ili korištenja obrazovne tehnologije. Vrlo iskusni odgajatelji (s 15 i više godina radnoga staža) više su zainteresirani za učenje plesa, dok im je interes za sviranje ili suradničko učenje manji. Slično istraživanje proveli su Yim i Ebbeck (2011), uspoređujući mišljenja i uključenost odgajatelja u glazbeni profesionalni razvoj u Hong Kongu i Južnoj Australiji. U istraživanju su sudjelovala 62 odgajatelja iz 7 ustanova ranoga odgoja i obrazovanja u objema državama. Istraživanjem učestalosti uključenosti odgajatelja u profesionalni razvoj u području glazbe utvrđeno je da su najpopularniji oblici profesionalnoga razvoja bili čitanje knjiga, članaka i mrežnih stranica o glazbi, gledanje videozapisa i TV programa te razgovori o glazbenim temama s kolegama. Odgajatelji iz Australije više su sudjelovali u raspravama s kolegama i pokazali veći angažman u profesionalnome razvoju u usporedbi s kolegama iz Hong Konga. Zaključeno je da, unatoč razlikama u kulturnim kontekstima, svi ispitani odgajatelji prepoznaju profesionalni razvoj kao koristan za svoj profesionalni napredak.

Važno je istaknuti i važnost mentorstva tijekom profesionalne prakse, osobito kod mladih odgajatelja. Garvis (2011) je istraživala odgajatelje pripravnike koji su imali do tri godine radnoga iskustva nakon završetka prijediplomskoga studija. Rezultati su pokazali da je većina sudionika imala negativna iskustva dok su ih njihovi mentori promatrali prilikom provedbe umjetničkih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, poput nedostatka mentorova kvalitetnog prikaza izvođenja umjetničkih aktivnosti, ograničenoga provođenja umjetničkih aktivnosti ili njihova potpunog izostanka te izražavanja negativnih stavova prema umjetnosti. Ti nalazi sugeriraju da takva negativna iskustva stečena tijekom praktičnoga rada pod mentorstvom mogu bitno smanjiti razinu samoučinkovitosti pripravnika, što može na početku njihove karijere stvoriti začarani krug neuspjeha i dugoročno utjecati na njihov odnos prema korištenju umjetnosti u profesionalnome radu. Istraživanje ukazuje na to da je ključno osigurati

kvalitetnu profesionalnu podršku kroz suradnju i promatranje pedagoškoga rada starijih i iskusnijih kolega, naročito odgajateljima koji su na početku profesionalne karijere. Primjer uspješnoga uspostavljanja pilot-programa glazbenoga mentorstva zabilježen je u Australiji u istraživanju Barrett, Zhukov i Welcha (2019). Evaluiran je utjecaj mentorskoga programa koji je trajao 10, odnosno 20 tjedana u dvjema ustanovama s ciljem unaprjeđenja glazbenih vještina odgajatelja i učitelja u provođenju glazbenih aktivnosti, posebice pjevanja. Program je uključivao posjete mentora, promatranja te zajedničko provođenje glazbenih aktivnosti, kao i povratne refleksije. Sudjelovalo je 11 ustanova s više od 3000 djece, a podatci su prikupljeni tijekom 10 intervju s ravnateljima, 7 intervju s mentorima i 12 intervju s odgajateljima i učiteljima. Rezultati su pokazali da mentorstvo temeljeno na podršci i suradnji pozitivno utječe na razvoj vještina i na samopouzdanje odgajatelja/učitelja te doprinosi stvaranju kvalitetnijih glazbenih programa. Osim što je program mentorstva pozitivno djelovao na djecu i njihovo učenje, bio je učinkovitiji od tradicionalnih pristupa profesionalnomu razvoju.

Novije istraživanje koje su provele Rochovská i suradnice (2023) u Slovačkoj ispitivalo je korištenje glazbe u RPOO-u na uzorku od 366 odgajateljica. Tim se istraživanjem, među ostalim, željelo ispitati i odakle odgajatelji crpe ideje za provedbu različitih glazbenih aktivnosti te otkriti mogućnosti stjecanja glazbenih znanja. Rezultati su pokazali da gotovo tri četvrtine ispitanika ideje za rad najčešće crpe s interneta (72,7 %), nešto manje iz literature (37,2 %), od kolega (32,5 %), na konferencijama, stručnim seminarima i radionicama (23 %) te kroz razne druge oblike kontinuiranoga obrazovanja (23,5 %). Nekoliko sudionica čak stvara vlastite prijedloge za unaprjeđenje glazbenih aktivnosti (20,5 %). Njihovo daljnje stjecanje glazbenoga znanja najčešće se odvijalo informalnim profesionalnim razvojem (25,1 %) te neformalnim (21 %) i kontinuiranim obrazovanjem (18 %). Samo 19,7 % odgajateljica pohađalo je tečajeve, radionice te seminare o glazbenoj umjetnosti ili praktičnim umjetničkim/estetskim aktivnostima. Istraživanje je otkrilo ispodprosječne mogućnosti stjecanja glazbenih znanja kod odgajatelja te povezanost povećanja prilika za profesionalni razvoj u području glazbe i pozitivnijih stavova prema glazbi, što posljedično utječe na češću primjenu glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome radu s djecom.

Zaključno, pregled istraživanja ukazuje na to da su kontinuirani profesionalni razvoj i spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj ključni za kvalitetno integriranje glazbe u odgojno-obrazovni proces. Iako postoje istraživanja koja proučavaju različite aspekte profesionalnoga razvoja odgajatelja u području glazbe i njegov utjecaj na integrirane glazbene aktivnosti, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, osobito u nacionalnome kontekstu, još je uvijek nedostatno istražena. Važno je istražiti koliko odgajatelji pridaju pažnju razmjeni iskustava o GLOO-u s kolegama, refleksivno preispituju vlastite glazbene prakse te izražavaju interes za sudjelovanje u procesu razvoja svojih profesionalnih glazbenih kompetencija i ostalih aspekata stručnoga usavršavanja.

3. PROBLEM, CILJEVI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

3.1. Problem istraživanja

Glazbena umjetnost sastavni je dio službenog kurikulumu RPOO-a u RH. Glazbene aktivnosti sačinjavaju sastavni dio GLOO-a, a u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja provode se aktivnosti pjevanja, slušanja glazbe, sviranja, glazbenoga stvaralaštva te druge aktivnosti (Mendeš i Dobrota, 2023). Polazeći od smjernica NKRPOO-a (MZOS, 2015) te suvremenih pedagoških pristupa – osobito onih koji se temelje na holističkome pristupu i sociokonstruktivističkoj paradigmi učenja, koje u nacionalnome kontekstu razvijaju autori kao što su Miljak (2007, 2009, 2015), Slunjski (2001, 2009, 2011), Petrović-Sočo (2009), Vujičić (2011), Vujičić i Petrić (2021) – u RH promiče se integrirano učenje djece u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja.

Kada se glazbene aktivnosti učinkovito integriraju u odgojno-obrazovni proces, djeci se otvaraju prilike da kroz igru te istraživačke i stvaralačke aktivnosti izražavaju svoje misli, osjećaje i ideje u doticaju s različitim medijima izražavanja (verbalnim, neverbalnim, glazbenim, kinestetičkim, likovnim, scenskim i dr.) te da razvijaju svoju urođenu znatiželju, inicijativu i sklonost otkrivanju svijeta oko sebe i odnosa među ljudima i pojavama (Hallam, 2010; Nyland i sur., 2015; Sarrazin, 2016; Young, 2018, 2024 i dr.).

Budući da su glazbene aktivnosti u toj dobi najsnažnije povezane s drugim aktivnostima (Vidulin, 2016), imperativ je omogućiti djeci glazbene doživljaje i integrirati glazbu s drugim područjima učenja te u svakodnevnim situacijama i rutinama. Time se promoviraju autentična glazbena iskustva djece i razvija se njihova glazbena kultura u poticajnome okruženju za učenje (Abril i Gault, 2022; Young, 2018 i dr.).

Potrebno je sustavnije proučavati čimbenike koji utječu na integriranje glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja s obzirom na mnogobrojne izazove u njihovoj praktičnoj provedbi. Istraživanja (Almodovar, 2010; Bresler, 1995; Denac, 2009, 2015; Gee, 2023; Huang, 2012; Kim i Choy, 2008; Lau i Grieshaber, 2018; Marinšek i Denac, 2020; May i Robinson, 2016; Russell-Bowie, 2009; Stramkale, 2023; van Vreden, 2016, 2018) ukazuju na niz poteškoća s kojima se odgajatelji susreću u svojem odgojno-obrazovnom radu, među kojima se ističu njihova sklonost unificiranomu provođenju glazbenih aktivnosti, nedostatak glazbenih kompetencija za učinkovito integriranje glazbe, manjak resursa i stručne podrške u ustanovama te ograničene mogućnosti za profesionalni razvoj u području glazbe. Ti se izazovi mogu posljedično odraziti i na status glazbene umjetnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja jer se glazba nerijetko percipira kao alat, medij ili sredstvo za obogaćivanje drugih aktivnosti u odgojno-obrazovnome procesu. Takav pretežito instrumentalni način uključivanja glazbe nesumnjivo ima pedagošku vrijednost jer glazba može pridonijeti učenju u drugim područjima te oplemeniti druge aktivnosti i svakodnevne situacije u odgojno-obrazovnome procesu (Kim i Kemple, 2011; Kirby i sur., 2022; Wiggins, 2001). Ipak, shvaćanje i primjenjivanje glazbe isključivo kao sredstva ili medija za postizanje drugih odgojno-obrazovnih ili institucijskih ciljeva potencijalno može djeci uskratiti

iskustvo glazbe kao posebnoga umjetničkog izraza, izvora stvaralaštva i učenja. Potencijal glazbene umjetnosti u RPOO-u često ostaje neprepoznat, a načini integriranja glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja nerijetko se svode na površne metode i strategije njihova integriranja (Denac, 2009, 2015; van Vreden, 2016).

Pregledom inozemne znanstvene literature od 1990-ih uočava se da se autori usredotočuju na preispitivanje mjesta, važnosti, vrijednosti i uloga glazbe u okviru istraživanja umjetničke integracije. Problemiziraju se prednosti i nedostaci integriranih kurikuluma, naročito u umjetničkim područjima, pri čemu se naglašava da glazba i druge umjetničke discipline gube svoj integritet te identitet pa postaju marginalizirano područje uslijed različitih tumačenja integracije i terminoloških nepreciznosti koje otežavaju jasno razumijevanje toga pojma (npr. Barrett, 2001; Badley, 2009; Bresler, 1993, 1995; Denac, 2009, 2015; Huang, 2012; Veblen i Elliott, 2000; Welch, 2020 i dr.). Sanz-Camarero i suradnici (2023, 2024) ističu da je, unatoč mnogobrojnim raspravama u literaturi u proteklom trima desetljećima, ta problematika i dalje bitna u trenutnome političkome i obrazovnom kontekstu. Ključ je obrazovnih rješenja 21. stoljeća holistički pristup (i glazbenomu) učenju i poučavanju, pri čemu je integrirano obrazovanje temelj za rješavanje složenih izazova suvremenoga društva (Abril i Gault, 2022; Sanz-Camarero i sur., 2023).

U nastojanju da se razjasne pristupi integriranja glazbe u obrazovanju, mnogi su autori (poput Bresler, 1995; Sanz-Camarero i sur., 2023, 2024; Snyder, 2001; Wiggins, 2001) razvili različite kategorizacije modaliteta i/ili stilova integriranja umjetnosti/glazbe. Te kategorizacije, poput one Sanz-Camarera i suradnika (2023, 2024) na podređeni ili uslužni, periferni, suradnički, vodeći i umjetnički stil, omogućuju jasniji okvir za promišljanje o svrsishodnijim načinima na koje glazba može ostvariti svoj puni potencijal i obogatiti (predškolski) odgojno-obrazovni proces, počevši od kreiranja preporuka za razvoj nacionalnih kurikuluma, pa do prilagodbe tih rješenja na mikrorazini, odnosno u konkretnim odgojno-obrazovnim praksama u kontekstu RPOO-a.

Unatoč navedenim spoznajama u međunarodnome i nacionalnom kontekstu nisu razvijeni mjerni instrumenti za istraživanje učestalosti primjene pojedinih načina integriranja glazbe u odgojno-obrazovni proces u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, a postojeći mjerni instrumenti koji istražuju integriranje glazbenih aktivnosti u predškolskoj odgojno-obrazovnoj praksi nisu prilagođeni našem nacionalnom kontekstu. U RH također je evidentan manjak istraživanja o integriranim glazbenim aktivnostima i o čimbenicima koji na njih utječu, poput odgajateljevih uvjerenja ili utjecaja profesionalnoga razvoja na provođenje integriranih glazbenih aktivnosti. Dosadašnja malobrojna istraživanja (Bačlija Sušić i sur., 2023, 2024, 2025; Goldin i sur., 2022; Smolić Batelić i Tomljenović, 2024; Tomljenović i sur., 2024; Žižović i Vidulin, 2024) nisu promatrala taj fenomen kroz kvantitativni metodološki okvir te nisu uključivala veći uzorak odgajatelja. Ti nedostaci otežavaju sveobuhvatan uvid u aktualne prakse integriranja glazbenih aktivnosti i čimbenike koji oblikuju te prakse odgajatelja.

Temeljni su istraživački problem i znanstvena svrha ovoga istraživanja istražiti koliko je glazba uključena u integrirano učenje djece rane i predškolske dobi te utvrditi

aktualne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja u Republici Hrvatskoj u području glazbe, kao i pridonijeti razumijevanju čimbenika koji doprinose učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti i odabiru stilova njihove primjene u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju. Istražit će se kako uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe, njihova spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe te odabrani sociodemografski čimbenici oblikuju njihov pristup integriranju glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome radu.

3.2. Ciljevi istraživanja

Cilj je istraživanja utvrditi povezanost uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe u glazbenim aktivnostima u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju, njihove spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja s učestalošću integriranja glazbenih aktivnosti u njihovu odgojno-obrazovnom radu.

Specifični su podciljevi ovoga istraživanja:

1. Provjeriti konstruktnu valjanost i pouzdanost za modificirane skale: Skalu učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja, Skalu učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina i Skalu učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene te prilagođene Skale spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe.
2. Utvrditi doprinos odabranih sociodemografskih pokazatelja odgajatelja u objašnjenju njihove spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe.
3. Utvrditi doprinos uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja u objašnjenju učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja.
4. Utvrditi doprinos uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja u objašnjenju učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina.
5. Utvrditi doprinos uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja u objašnjenju učestalosti primjene podređenoga, ravnopravnoga, afektivnoga i društvenog stila integriranja glazbe.

3.3. Hipoteze istraživanja

Na temelju definiranoga cilja i specifičnih podciljeva postavljene su sljedeće hipoteze istraživanja:

H1. Modificirane skale (Skala učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja, Skala učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih

situacija i rutina, Skala učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene) te prilagođena Skala spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe pokazat će zadovoljavajuće metrijske karakteristike.

H2. Odgajatelji koji imaju više godina radnoga staža, koji su završili diplomski studij RPOO-a te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo iskazat će višu razinu spremnosti za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe.

H3. Odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređenoga i afektivnog stila integriranja glazbe, koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe, koji imaju manje godina radnoga staža, koji su završili diplomski studij RPOO-a te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije će integrirati područje glazbe s drugim područjima učenja.

H4. Odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređenoga i afektivnog stila integriranja glazbe, koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe, koji imaju više godina radnoga staža, koji su završili diplomski studij RPOO-a te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije će integrirati glazbene aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina.

H5.1. Odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe, koji iskazuju manju razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije će primjenjivati podređeni stil integriranja glazbe.

H5.2. Odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe, koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe, koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije će primjenjivati ravnopravni stil integriranja glazbe.

H5.3. Odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene afektivnoga stila integriranja glazbe, koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije će primjenjivati afektivni stil integriranja glazbe.

H5.4. Odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe, koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije će primjenjivati društveni stil integriranja glazbe.

4. METODA

4.1. Istraživački pristup i strategija

U ovome se istraživanju polazi od sociokonstruktivističkoga pristupa prema kojemu se znanje razvija kroz socijalnu interakciju i iskustveno učenje unutar specifičnoga konteksta. Takav epistemološki okvir implicira fokus na značenja koja sudionici oblikuju kroz svoju profesionalnu praksu. Takva se perspektiva odražava i u Nacionalnome kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj (MZOS, 2015) koji naglašava važnost uvažavanja holističkoga pristupa i pristupa usmjerenoga na dijete u organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa. „Temelj izgradnje odgojno-obrazovnog pristupa usklađenog s integriranom prirodom učenja djeteta predstavlja dobro razumijevanje djece i njihovih autentičnih aktivnosti te izgrađivanje slike o djetetu kao kompetentnoj osobi koja samostalno, ali i s drugima istražuje, otkriva i aktivno izgrađuje svoja znanja” (Vujičić i Petrić, 2021, 19).

Glazbene aktivnosti, promatrane kroz sociokonstruktivističku perspektivu, ostvaruju se u dječjoj igri, istraživanju, izražavanju, stvaranju i doživljaju glazbe, kao i u međusobnim interakcijama djece te interakcijama djece s odraslima, napose odgajateljima. One se istodobno temelje na dječjim autentičnim iskustvima učenja i pojavljuju se u različitim prilikama i situacijama u svakodnevnome životu djece u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Svaki susret djece s glazbom može postati prilika za učenje, a uloga je odgajatelja osvještivati i podupirati takve prilike integriranoga učenja uz glazbu.

S obzirom na navedeni pristup, primijenjena je kvantitativna strategija istraživanja, pri čemu je korišten presječni (transverzalni) dizajn temeljen na upitniku. Podatci su prikupljeni mrežnim anketnim istraživanjem u kojemu su odgajatelji u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja ispunjavali upitnik. Upitnik je konstruiran za potrebe ovoga istraživanja te je obuhvatio podatke o sociodemografskim obilježjima sudionika, učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja te integriranja glazbe tijekom svakodnevnih situacija i rutina, učestalosti primjene i uvjerenjima o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe te spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe. Otvoreno pitanje omogućilo je prikupljanje dodatnih kvalitativnih uvida u mišljenja, iskustva i refleksije odgajatelja o integriranim glazbenim aktivnostima u njihovu svakodnevnome odgojno-obrazovnom radu.

4.2. Uzorak

Uzorkovanje se provodilo korištenjem klaster-uzorka (Cohen i sur., 2007; Mejovšek, 2013; Petz i sur., 2012). Osnovnu populaciju sačinjavali su odgajatelji predškolske djece u RH zaposleni u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja (u daljnjemu tekstu: dječji vrtić) čiji je osnivač RH, odnosno jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave (tzv. državni dječji vrtići). Popis svih dječjih vrtića u RH preuzet je sa službenih mrežnih stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja 5. lipnja 2024., a

potom je Ministarstvo doktorandici 26. lipnja 2024. dostavilo izdvojen popis svih državnih dječjih vrtića te broj zaposlenih odgajatelja u državnim dječjim vrtićima u svakoj županiji (N = 12284). Slučajnim odabirom obuhvaćeno je oko 20 % državnih dječjih vrtića iz pojedinih županija (ukupno 88 dječjih vrtića iz svih županija u RH) čiji su odgajatelji pozvani da sudjeluju u istraživanju (Tablica 1.).

Tablica 1. Prikaz ukupnoga broja državnih dječjih vrtića i zaposlenih odgajatelja po županijama te planiranoga obuhvata uzorka dječjih vrtića za sudjelovanje u glavnome istraživanju (20 %)

Županija	Sveukupni broj državnih dječjih vrtića po županijama	Sveukupni broj zaposlenih odgajatelja u državnim dječjim vrtićima prema popisu Ministarstva znanosti i obrazovanja na dan 26. 6. 2024.	Planirani broj dječjih vrtića po županijama čiji će zaposlenici (odgajatelji) biti pozvani na sudjelovanje u istraživanju (oko 20 % DV-a po svakoj županiji)
Zagrebačka	23	952	5
Krapinsko-zagorska	26	353	5
Sisačko-moslavačka	14	440	3
Karlovačka	11	293	2
Varaždinska	19	311	4
Koprivničko-križevačka	16	280	3
Bjelovarsko-bilogorska	13	102	3
Primorsko-goranska	23	980	5
Ličko-senjska	9	135	2
Virovitičko-podravska	11	174	2
Požeško-slavonska	8	163	2
Brodsko-posavska	10	246	2
Zadarska	32	515	6
Osječko-baranjska	19	636	4
Šibensko-kninska	10	297	2
Vukovarsko-srijemska	19	327	4
Splitsko-dalmatinska	41	1157	8
Istarska	23	615	5
Dubrovačko-neretvanska	13	452	3
Međimurska	18	313	4
Grad Zagreb	60	3645	12
Ukupno:	418	12284	88 DV

Sveukupni broj planirano pozvanih dječjih vrtića:

Uzorak istraživanja sačinjavali su svi odgajatelji iz dječjih vrtića koji su izabrani postupkom slučajnoga uzorkovanja, a koji su dali pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Iako je inicijalno bilo planirano uključiti oko 375 ispitanika, prema kriterijima određivanja veličine uzorka Krajcica i Morgana (1997, prema Cohen i sur., 2007) i s razinom pouzdanosti od 95 % konačan broj ispitanika varirao je zbog razlika u broju

zaposlenih odgajatelja nakon nasumičnoga odabira dječjih vrtića i odluka ispitanika o sudjelovanju u istraživanju. Državni dječji vrtići uključeni u uzorak odabrani su metodom slučajnoga izbora korištenjem aplikacije Random number generator, a njihovi su odgajatelji sačinjavali konačni uzorak istraživanja.

Radi slučajnoga odabira dječjih vrtića kojima će se poslati poziv na sudjelovanje kreiran je popis svih državnih dječjih vrtića po pojedinim županijama u RH, a zatim su državni dječji vrtići unutar svake županije poredani abecednim slijedom prema nazivu ustanove. Svakomu je dječjem vrtiću dodijeljen redni broj, a uz svaki je dječji vrtić zabilježen i broj zaposlenih odgajatelja. Zbog specifične organizacijske strukture i veličine Dječjega vrtića Rijeka i Dječjega vrtića Osijek na popisu su kao zasebne stavke evidentirani njihovi pojedini centri predškolskoga odgoja. Naime, Dječji vrtić Rijeka obuhvaća četiri, a Dječji vrtić Osijek pet centara, od kojih svaki ima zasebnu upravu i vlastiti Godišnji plan i program odgojno-obrazovnoga rada.

Pomoću digitalnoga generatora slučajnih brojeva u svakoj je županiji u skladu s unaprijed definiranim planom uzorkovanja odabran onaj broj državnih dječjih vrtića koji odgovara približno 20 % ukupnoga broja dječjih vrtića u toj županiji. Prema dobivenome inicijalnom planu kontaktiranja sa slučajno odabranim dječjim vrtićima u svakoj pojedinoj županiji te prema podatcima Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih o broju zaposlenih odgajatelja u odabranim dječjim vrtićima inicijalno se na sudjelovanje planiralo pozvati 2582 odgajatelja, pod uvjetom pristanka ravnatelja dječjih vrtića za sudjelovanje njihovih djelatnika u ovome istraživanju. Budući da ravnatelji pojedinih inicijalno slučajno odabranih ustanova nisu pristali na sudjelovanje u istraživanju ili se mrežna poveznica nije ispunjavala ni nakon usmenoga/pisanog pristanka, pojedini inicijalno slučajno odabrani državni dječji vrtići koji su se bili odazvali zamijenjeni su prvim sljedećim dječjim vrtićem s popisa iz iste županije s kojim se prethodno nije kontaktiralo, a u skladu s redoslijedom utvrđenim prilikom numeriranja.

Pritom se nastojala očuvati proporcionalnost uzorka – otprilike 20 % ustanova po županiji, čime se osigurala metodološka dosljednost i uravnotežena zastupljenost ustanova u istraživanju. Iznimka je Dubrovačko-neretvanska županija u kojoj je istraživačica naknadno uključila dodatni državni dječji vrtić, čime je udio zastupljenih ustanova iz te županije porastao na približno 30 %.

U konačni su uzorak uključeni isključivo odgajatelji iz državnih dječjih vrtića čiji su ravnatelji dali usmenu te pisanu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Od ukupno 88 inicijalno slučajno odabranih ustanova u istraživanje ih se uključilo 66, a prethodno opisanim postupkom odabira zamjenskih ustanova u slučaju izostanka odaziva uključene su 23 ustanove (uključujući i dodatnu ustanovu u Dubrovačko-neretvanskoj županiji), što je ukupno 89 uključenih ustanova. Ustanove koje su sudjelovale šifrirane su radi zaštite anonimnosti. U Prilogu 11.4. nalaze se podatci o ustanovama koje su se uključile u istraživanje. Ustanove čiji ravnatelji nisu pristali na sudjelovanje, kao ni one koje su dale suglasnost, ali čiji zaposlenici (odgajatelji) nisu ispunili upitnik (ukupno 23 ustanove), nisu prikazane u tome prilogu.

Nakon provedbe uzorkovanja utvrđeno je da ukupan broj stvarno zaposlenih odgajatelja u odabranim ustanovama koje su se odazvale iznosi 2635, uzimajući u obzir promjene u odazivu ustanova te broj zaposlenih odgajatelja u trenutku provedbe istraživanja. S obzirom na velik varijabilitet u broju zaposlenih odgajatelja po pojedinim ustanovama, slučajni odabir ustanova koje su pozvane na sudjelovanje rezultirao je time da su u nekim slučajevima odabrane ustanove s manjim brojem zaposlenih odgajatelja, dok su u drugim slučajevima odabrane ustanove s više zaposlenih.

U istraživanju je sudjelovalo 455 odgajatelja iz svih županija u RH, što sačinjava stopu odaziva od 17,3 % od ukupnoga broja zaposlenih odgajatelja u ustanovama koje su se odazvale. Podatci o sudionicima prema županijama i stopi odaziva prikazani su u Tablici 2. Najveći postotak sudionika dolazi iz Grada Zagreba (14,7 %), zatim iz Primorsko-goranske županije (9,0 %) te Krapinsko-zagorske županije (8,6 %). Najmanje je sudionika iz Ličko-senjske županije iz koje dolazi svega 0,2 % ukupnoga uzorka.

Tablica 2. Podatci o sudionicima po županijama

Županija	Broj zaposlenih odgajatelja u ustanovama koje su se odazvale	Broj sudionika f (%)	Stopa odaziva
Zagrebačka	171	26 (5,7 %)	15,2 %
Krapinsko-zagorska	74	39 (8,6 %)	52,7 %
Sisačko-moslavačka	78	12 (2,6 %)	15,4 %
Karlovačka	44	17 (3,7 %)	38,6 %
Varaždinska	106	19 (4,2 %)	17,9 %
Koprivničko-križevačka	140	25 (5,5 %)	17,9 %
Bjelovarsko-bilogorska	45	8 (1,8 %)	17,8 %
Primorsko-goranska	194	41 (9,0 %)	21,1 %
Ličko-senjska	6	1 (0,2 %)	16,7 %
Virovitičko-podravska	20	4 (0,9 %)	20,0 %
Požeško-slavonska	21	4 (0,9 %)	19,0 %
Brodsko-posavska	21	9 (2,0 %)	42,9 %
Zadarska	168	28 (6,2 %)	16,7 %
Osječko-baranjska	197	29 (6,4 %)	14,7 %
Šibensko-kninska	13	6 (1,3 %)	46,2 %
Vukovarsko-srijemska	93	29 (6,4 %)	31,2 %
Splitsko-dalmatinska	241	29 (6,4 %)	12,0 %
Istarska	140	26 (5,7 %)	18,6 %
Dubrovačko-neretvanska	101	32 (7,0 %)	31,7 %
Međimurska	64	4 (0,9 %)	6,3 %
Grad Zagreb	698	67 (14,7 %)	9,6 %
Ukupno:	2635	455 (100, %)	17,3 %

Iako je stopa odaziva niža od prosječne (ponderirane) stope odgovora u mrežnim istraživanjima u međunarodnom kontekstu u području obrazovanja (44,1 %) (usp. metaanalizu Wu i sur., 2022), slijedeći pristup koji zastupaju pojedini autori, u istraživanju je dan prioritet osiguravanju reprezentativnosti uzorka kroz dovoljan broj sudionika, a ne maksimiziranje stope odgovora, što je osobito opravdano kada se istraživanje provodi na velikome uzorku. Također, iako su u planiranju i provedbi istraživanja primijenjene različite preporučene strategije za poticanje odaziva sudionika, postignuta stopa odaziva ostala je ispod međunarodnoga prosjeka na području obrazovnih znanosti. Ipak, potrebno je naglasiti da povećanje stope odaziva često zahtijeva dodatna organizacijska, vremenska i financijska ulaganja (Wu i sur., 2022), čiju je opravdanost svakako potrebno pažljivo razmotriti u ovome istraživačkom kontekstu. S obzirom na broj sudionika uključenih u konačni uzorak, a u skladu sa smjernicama za određivanje adekvatne veličine uzorka Krajcica i Morgana (1997, prema Cohen i sur., 2007), svakako je zastupljen minimalan broj od 375 sudionika u uzorku s razinom pouzdanosti od 95 % i s pogreškom odabira uzorka od 5 % u odnosu na veličinu populacije od 12284 sudionika (odgajatelja) zaposlena u državnim dječjim vrtićima u RH (Državni zavod za statistiku, 2024). Vidljivo je da je u ovome istraživanju stopa odaziva dosta varirala po pojedinim županijama, pri čemu je stopa odaziva bila najmanja u Međimurskoj županiji (6,3 %), dok je najveći odaziv bio u Krapinsko-zagorskoj županiji (52,7 %). U kontekstu ovoga istraživanja, iako je broj odgajatelja po županijama i dječjim vrtićima značajno varirao, fokus bio je na broju i slučajnome odabiru ustanova da bi se osigurala reprezentativnost uzorka na nacionalnoj razini.

U Tablici 3. prikazana su sociodemografska obilježja sudionika koja uključuju spol, dob, radni status, duljinu radnoga staža na radnome mjestu odgajatelja, razinu njihova obrazovanja i trenutno položajno zvanje.

Tablica 3. Sociodemografska obilježja sudionika

Sociodemografska obilježja sudionika (glavno istraživanje)					N = 455	
Spol					f	%
Ženski					448	98,5
Muški					4	0,9
Ne želim se izjasniti					3	0,7
Dob						
N	Min	Max	M	SD		
455	21	66	40,16	10,46		
Godine radnoga staža kao odgajatelj/-ica						
N	Min	Max	M	SD		
455	0,25	47,00	13,87	10,80		
Radni status					f	%
Zaposlen/-a na neodređeno vrijeme					373	82,0
Zaposlen/-a na određeno vrijeme					82	18,0
Trenutno položajno zvanje					f	%
Nemam zvanje					419	92,1
Mentor/-ica					29	6,4

Savjetnik/-ca	7	1,5
Razina obrazovanja	f	%
Završeno srednjoškolsko obrazovanje	12	2,6
Završen prijediplomski stručni studij	138	30,3
Završen prijediplomski sveučilišni studij (prvostupnik/-ca; univ. bacc. praesc. educ.)	192	42,2
Završen sveučilišni diplomski studij (magistar/-ra; univ. mag. praesc. educ.)	111	24,4
Završen znanstveni magisterij	1	0,2
Završen doktorat	1	0,2

* Za varijable dobi i radnoga staža na mjestu odgajatelja prikazane su aritmetička sredina i standardna devijacija, a za spol, radni status, trenutno položajno zvanje i razinu obrazovanja frekvencije i postotci.

Većinu uzorka sačinjavale su žene (98,5 %), dok su muškarci bili zastupljeni s 0,9 %, a 0,7 % sudionika nije se željelo izjasniti o svojem spolu. Prosječna dob sudionika iznosila je 40 godina ($M = 40,16$; $SD = 10,46$). Sudionici su u prosjeku imali 14 godina radnoga staža na radnome mjestu odgajatelja/-ice ($M = 13,87$; $SD = 10,80$), uz raspon radnoga iskustva od najmanje 3 mjeseca do najviše 47 godina. Kada je riječ o radnome statusu, većina sudionika (82,0 %) zaposlena je na neodređeno vrijeme, dok je preostalih 18 % zaposleno na određeno radno vrijeme. Najveći udio sudionika ima završenu prijediplomsku razinu sveučilišnoga studija (prvostupnik/-ca; univ. bacc. praesc. educ.), ukupno 42,2 %. Slijede sudionici sa završenim prijediplomskim stručnim studijem (30,3 %) te sveučilišnim diplomskim studijem (magistar/-ra; univ. mag. praesc. educ.), koji je završilo 24,4 % sudionika. Manji postotak sudionika ima završeno srednjoškolsko obrazovanje (2,6 %), dok po jedan sudionik ima završen znanstveni magisterij (0,2 %) te (0,2 %) doktorat. Većina sudionika (92,1 %) u trenutku provođenja istraživanja nije imala stečeno položajno zvanje. Zvanje mentora/-ice imalo je 6,4 % sudionika, a zvanje savjetnika/-ce 1,5 % sudionika. Nijedan sudionik nije imao zvanje izvrsnoga savjetnika/-ce.

Iz prikazanih deskriptivnih podataka proizlazi da struktura uzorka u ovome istraživanju, kada se u obzir uzmu spol i razina obrazovanja, pokazuje veliku podudarnost s aktualno dostupnim podacima Državnoga zavoda za statistiku RH (2024) za pedagošku godinu 2023./2024. U uzorku ovoga istraživanja žene sačinjavaju 98,5 % sudionika, što je gotovo jednako udjelu žena u populaciji odgajatelja na nacionalnoj razini (98,98 %). Kada se uspoređi razina obrazovanja odgajatelja, najveći udio sudionika ima završen prijediplomski sveučilišni ili stručni studij (ukupno 72,5 %), a manji udio ima samo srednjoškolsko obrazovanje (2,6 %), što je usporedivo s podacima DZS-a prema kojima 58,24 % odgajatelja ima višu, 17,37 % visoku te 4,48 % srednju stručnu spremu. S obzirom na izraženu podudarnost u distribuciji razine obrazovanja, uzorak ovoga istraživanja može se smatrati dostatno reprezentativnim za populaciju odgajatelja u RH, čime se otvara metodološki utemeljena mogućnost generalizacije rezultata u nacionalnome kontekstu.

Visoka zastupljenost žena u uzorku istraživanja dodatno upućuje na feminizaciju odgajateljske profesije u RH, što je konzistentno dokumentirano u višegodišnjim podacima DZS-a. Ta je činjenica bila osnova za prethodnu istraživačku odluku da se prediktorska varijabla spola inicijalno ne uključi u daljnje analize povezane s

integriranjem glazbenih aktivnosti u RPOO-u. Takav je pristup u skladu s literaturom (Barrett i sur., 2019; Gee, 2023) u kojoj se ističu metodološke implikacije izrazite spolne neravnoteže u sustavu RPOO-a koje mogu ograničiti mogućnost generalizacije rezultata i umanjiti pouzdanost uključivanja spola kao prediktorske varijable. Iako postoje inozemna istraživanja poput onih O'Keefe i suradnika (2016), Gee (2023) te Orecka (2004) koja potvrđuju da žene češće integriraju glazbu s ostalim odgojno-obrazovnim aktivnostima u svojem radu s djecom u usporedbi s muškarcima, ekstremna nejednakost u veličinama grupa kod varijable spola u tim istraživanjima dodatno upućuje na metodološku ograničenost te su zbog toga bilo kakvi zaključci, u najboljem slučaju, spekulativni.

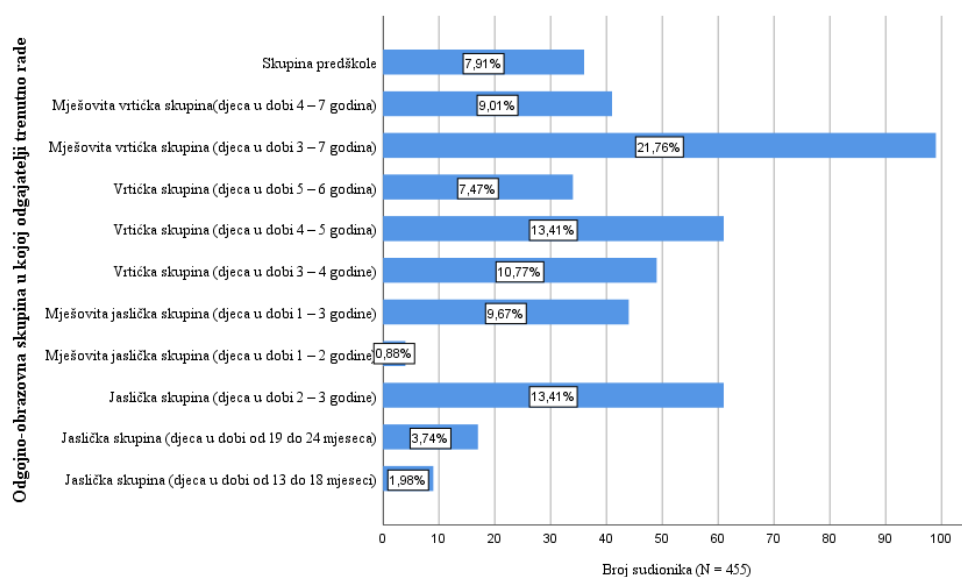
S obzirom na prosječnu dob sudionika od oko 40 godina i prosječan radni staž u struci od približno 14 godina, većina se odgajatelja u ovome istraživanju nalazi u srednjemu razdoblju karijere, odnosno u trećoj fazi karijernoga razvoja (Čepić i sur., 2017). Kako pojašnjavaju Čepić i suradnice (2017), tu fazu obilježavaju stručna aktivnost, eksperimentiranje, iskušavanje suvremenih pristupa, kontinuirano stručno usavršavanje i profesionalni rast među učiteljima/odgajateljima, ali istodobno se kod pojedinih odgajatelja mogu pojaviti i profesionalna nesigurnost, nezadovoljstvo i osjećaj preopterećenosti uslijed mnogobrojnih profesionalnih zahtjeva. Navedena sociodemografska obilježja svakako nude važan kontekst za razumijevanje njihova odgojno-obrazovnog rada u području glazbe, profesionalnoga razvoja i uvjerenja o glazbi, čija će analiza uslijediti u sljedećim poglavljima.

Kada je riječ o radnome statusu odgajatelja u ovome istraživanju, većina sudionika (82,0 %) zaposlena je na neodređeno vrijeme, što je podatak blizak onomu iz istraživanja provedenoga na nacionalnoj razini iz prijašnjih godina (2019./2020.) o uvjetima rada u sustavu RPOO-a, gdje je 79,2 % odgajatelja bilo zaposleno na temelju ugovora na neodređeno vrijeme (Matković i sur., 2020). Taj podatak upućuje na relativnu sigurnost zaposlenja i pozitivnu karijernu perspektivu odgajatelja, osobito u kontekstu pristupa stručnom usavršavanju, koje se smatra jednom od temeljnih dimenzija kvalitete rada. S obzirom na to da je zanimanje odgajatelja u posljednjih nekoliko godina prepoznato kao deficitarno zanimanje, što potvrđuju i službene Preporuke za obrazovnu politiku i politiku stipendiranja koje izrađuje Hrvatski zavod za zapošljavanje na temelju Uredbe Vlade RH o praćenju potreba tržišta rada, ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja zakonski je omogućeno da u iznimnim slučajevima, u nedostatku kvalificiranoga kadra, zaposle nestručno zastupljene osobe na određeno vrijeme, a do pronalaska stručne osobe putem ponovljenoga natječaja. Međutim, u ovome su istraživanju takvi sudionici koji ne ispunjavaju stručne kvalifikacije za rad na radnome mjestu odgajatelja isključeni iz daljnje analize podataka. Na taj se način nastojala osigurati veća valjanost uzorka jer se istraživanje temelji isključivo na odgajateljima, odnosno odgojno-obrazovnim djelatnicima koji, u skladu sa zakonskim odredbama, moraju posjedovati odgovarajuću razinu i vrstu obrazovanja. Pretpostavljalo se da su ti sudionici tijekom svojega inicijalnog obrazovanja stekli temeljne profesionalne glazbene kompetencije potrebne za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi.

Dodatno, uzmemo li u obzir da odgajatelji koji su zaposleni na neodređeno radno vrijeme u odgojno-obrazovnoj praksi pretežito rade dulji vremenski period s istom odgojno-obrazovnom skupinom (primjerice, tijekom jedne pedagoške godine), može se pretpostaviti da takav kontinuitet u zaposlenju odgajatelja pridonosi stvaranju uvjeta za sustavnije planiranje i realizaciju glazbenih aktivnosti te potencijalno omogućuje djeci postupno nadograđivanje iskustva integriranoga učenja uz glazbu, osobito kada ih tijekom duljega razdoblja prate isti odgajatelji.

Rezultati istraživanja povezani s položajnim zvanjima među sudionicima otkrivaju znatnu neravnotežu u profesionalnome napredovanju jer 92,1 % odgajatelja u trenutku provođenja istraživanja nije imalo stečeno položajno zvanje, dok je zvanje mentora i savjetnika imalo samo njih 7,9 %, a nijedan sudionik nije imao zvanje izvrsnoga savjetnika. Ti podatci potvrđuju relativno nisku zastupljenost odgajatelja koji su napredovali u položajnim zvanjima (mentor/savjetnik) u dobivenome uzorku, što se može promatrati kao dio širega konteksta profesionalnoga razvoja odgajatelja u sustavu RPOO-a u RH. Dobiveni rezultati podudaraju se s istraživanjem Blanuše Trošelj (2018), također provedenim među odgajateljima u RH. U njezinu istraživanju odgajatelji smatraju da je nedostatak motivacije ključni problem za njihovo profesionalno napredovanje. Iako su mogućnosti profesionalnoga napredovanja odgajatelja jasno definirane važećim zakonodavnim i podzakonskim aktima – Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (Hrvatski sabor, 2022) te Pravilnikom o postupku, načinu i uvjetima za napredovanje u struci i stjecanju položajnih zvanja odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja u dječjem vrtiću (MZOS, NN 83/24, 2024) – viša razina položajnih zvanja i dalje ostaje relativno rijetka među odgajateljima. Važnost položajnih zvanja odgajatelja očituje se u tome što su ona formalizirani oblik profesionalnoga napredovanja te jedan od objektivnih pokazatelja njihova profesionalnog statusa u sustavu RPOO-a u RH. Sustav napredovanja u položajna zvanja osmišljen je kao mehanizam poticanja profesionalnoga rasta i daljnjega stručnog usavršavanja odgajatelja, uz istodobno prepoznavanje njihova doprinosa u unaprjeđivanju odgojno-obrazovne prakse, uključujući i razvoj stručnih kompetencija u specifičnim područjima odgojno-obrazovnoga rada, poput glazbene umjetnosti.

Iz prikazanih podataka (Slika 1.) o vrstama odgojno-obrazovnih skupina u kojima odgajatelji trenutno rade vidljivo je da najveći udio (21,8 %) radi u mješovitim vrtićkim skupinama s djecom u dobi od 3 do 7 godina. Slijede vrtićke skupine s djecom u dobi od 4 do 5 godina i jasličke skupine s djecom u dobi od 2 do 3 godine, u kojima trenutno radi po 13,41 % sudionika. Nešto manji udio (10,77 %) radi u vrtićkoj skupini (s djecom u dobi od 3 do 4 godine), dok 9,7 % sudionika trenutno radi u mješovitim jasličkim skupinama s djecom u dobi od 1 do 3 godine. U mješovitim vrtićkim skupinama s djecom u dobi od 4 do 7 godina trenutno radi 9,0 % sudionika, a u skupinama predškole 7,9 %. U vrtićkim skupinama s djecom u dobi od 5 do 6 godina trenutno radi 7,5 % sudionika, dok u jasličkim skupinama s djecom u dobi od 19 do 24 mjeseca radi 3,7 % sudionika. Najmanji udio sudionika radi u jasličkim skupinama s djecom u dobi od 13 do 18 mjeseci (2,0 %) te u mješovitim jasličkim skupinama s djecom u dobi od 1 do 2 godine (0,9 %).



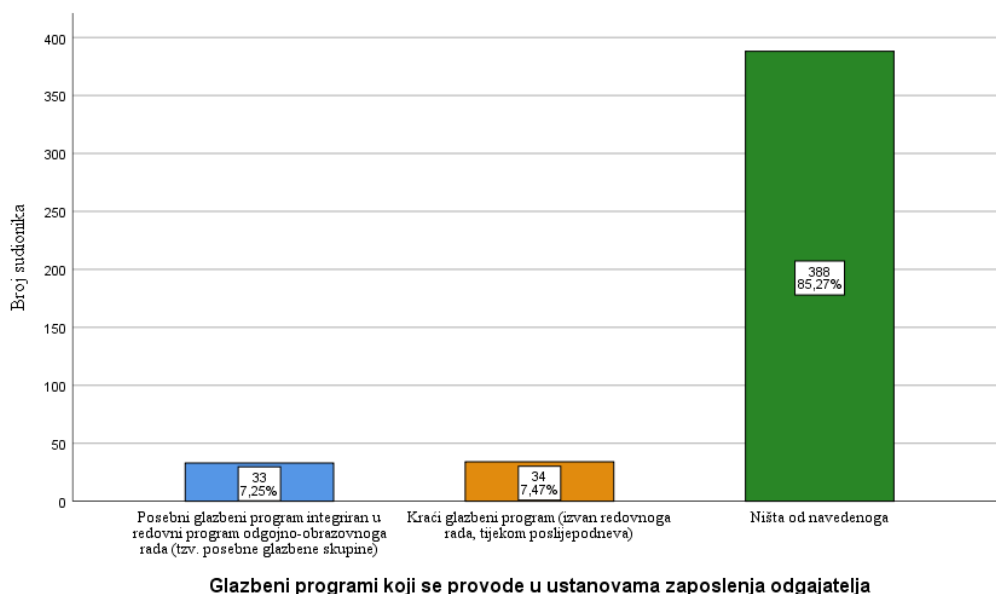
Slika 1. Odgojno-obrazovna skupina u kojoj odgajatelji trenutno rade

Prikazani podatci ukazuju na to da sudionici istraživanja rade u svim vrstama odgojno-obrazovnih skupina, obuhvaćajući cijeli dobni raspon djece – od najmlađe jasličke dobi (od 13 mjeseci) do djece uključene u programe predškole (oko 7 godina). Iako se u ovome istraživanju ne uspoređuje odgojno-obrazovni rad odgajatelja s obzirom na vrstu skupine u kojoj rade, raznolikost vrsta skupina i raspon dobi djece među sudionicima omogućuje širu primjenjivost rezultata na različite odgojno-obrazovne skupine umjesto da se oni odnose isključivo na vrtićke skupine ili djecu vrtićke dobi. Takva je raznolikost u uzorku sudionika s obzirom na vrste odgojno-obrazovnih skupina i dob djece s kojom trenutno rade važna jer omogućuje primjenjivost rezultata na sve odgojno-obrazovne skupine, a ne isključivo na vrtićke skupine koje obuhvaćaju uzrast djece od oko tri godine nadalje, što je karakteristično za većinu dosadašnjih istraživanja koja su se pretežito usredotočila na (integrirane) glazbene aktivnosti u radu s djecom koja pohađaju vrtićke skupine (Roukonen i sur., 2021; Young, 2016). Ipak, podijeli li se varijabla o vrstama odgojno-obrazovnih skupina u kojima odgajatelji trenutno rade na dvije kategorije koje uključuju jasličke i vrtićke skupine, vidljivo je da gotovo 70 % odgajatelja trenutno radi u vrtićkim skupinama, pri čemu takva neravnomjerna raspodjela otežava mogućnost dodatne usporedbe rezultata među skupinama. Međutim, sagleda li se specifičnost rada u nacionalnome kontekstu, svi odgajatelji u RH trebaju svoj odgojno-obrazovni rad prilagođavati propisanim odrednicama NKRPOO-a (MZOS, 2015) te drugim relevantnim dokumentima koji ne diferenciraju odgojno-obrazovni rad odgajatelja na temelju skupine i dobi djece. Osim toga, integrirano učenje djeteta ostvaruje se neovisno o njegovoj dobi, a relevantna znanstvena potkrepa te teze može biti istraživanje Vujičić i Petrića (2021) koji su istraživanjem integriranoga učenja uz pokret uzorkom obuhvatili i dvije mješovite jasličke skupine. K tomu, u području GLOO-a

istraživanja Stolić (2015) te Nousie i Raptisa (2023) potvrđuju da ne postoje razlike u učestalosti primjene glazbenih aktivnosti s obzirom na vrstu odgojno-obrazovnih skupina prema dobi djece.

Od sudionika se također tražilo da se izjasne o tome provodi li se u ustanovama njihova zaposlenja neka od dviju vrsta glazbenih programa. Iz prikupljenih podataka razvidno je da su glazbeni programi rijetko zastupljeni u dječjim vrtićima u kojima su zaposleni sudionici ovoga istraživanja. Samo 7,3 % sudionika izjavilo je da se u njihovoj ustanovi provodi posebni glazbeni program integriran u redoviti program odgojno-obrazovnoga rada, odnosno, da postoje posebne glazbene skupine. Otprilike sličan udio sudionika (7,5 %) navodi da se u ustanovi provodi kraći glazbeni program koji se odvija izvan redovitoga rada, u poslijepodnevnom satima. Većina sudionika (85,3 %) navodi da se u njihovoj ustanovi ne provodi ni jedan od navedenih glazbenih programa. Kada se uspoređi da je samo 7,5 % sudionika navelo postojanje kraćega glazbenog programa u njihovim ustanovama s podatkom Državnoga zavoda za statistiku (2024), prema kojemu 17,4 % djece u RH pohađa neki oblik kraćega programa, postaje razvidno da su glazbeni programi u dječjim vrtićima nedovoljno zastupljeni, što otvara dodatna pitanja o čimbenicima koji na to utječu (primjerice, financijski ili kadrovski resursi, razina podrške osnivača dječjega vrtića, nedostatka interesa za glazbene programe i sl).

Na Slici 2. prikazani su deskriptivni pokazatelji (f i %) za provođenje glazbenih programa u ustanovama zaposlenja odgajatelja.



Slika 2. Glazbeni programi koji se provode u ustanovama zaposlenja odgajatelja

Također, sudionici su mogli dodatno komentirati svoje odgovore. Ukupno je 21 sudionik (4,6 %) iskoristio tu mogućnost i upisao svoj komentar. Pojedini komentari sudionika koji su se odnosili na osobna mišljenja i opća promišljanja o važnosti glazbe u odgojno-obrazovnome radu, a nisu se izravno odnosili na provedbu glazbenih programa

u ustanovi zaposlenja odgajatelja nisu uključeni u ovu analizu, već su razmotreni u dijelu analize u kojemu su objedinjeni zaključni komentari sudionika.

Analiza komentara sudionika ukazala je na to da se među navedenim oblicima posebnih ili kraćih glazbenih programa najčešće spominje folklor ($f = 4$), pri čemu je u jednome komentaru dodatno pojašnjeno da se folklorna igraonica zbog maloga broja prijavljene djece posljednjih godina ne smatra održivom. Dvoje sudionika izvijestilo je da se u njihovim ustanovama u okviru takvih programa održava zbor, dok je jedan sudionik istaknuo da se u okviru posebnoga glazbenog programa (integriranoga u redoviti program odgojno-obrazovnoga rada) provodi glazbeno-likovni program. Nekoliko sudionika ($f = 2$) navodi da se glazbeni programi u njihovim ustanovama provode uz podršku suradnika. U jednome je slučaju riječ o glazbenoj pedagoginji koja ciljano dolazi u odgojno-obrazovne skupine, dok drugi sudionik navodi da se glazbeni program odvija jednom tjedno tijekom redovnoga rada, pod vodstvom educirane voditeljice. Osim toga, pojedini sudionici u svojim komentarima ističu da glazbu smatraju iznimno važnom te izražavaju spremnost na osobno zalaganje za uvođenje glazbenih programa u vlastitoj ustanovi. Neki navode da su trenutačno uključeni u izradu programa koji obuhvaća i područje glazbe, dok drugi upućuju na to da se njihovi kolege trenutačno specijalizirano educiraju za provedbu takvih programa.

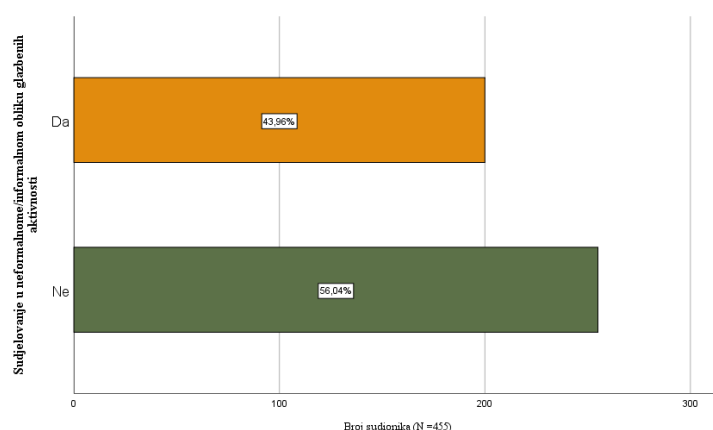
Zaključno, dobiveni podatci upućuju na vrlo nisku zastupljenost posebnih i kraćih glazbenih programa u ustanovama u kojima su sudionici istraživanja zaposleni. Iako su takvi primjeri rijetki, komentari pojedinih sudionika ukazuju na prisutnost inicijativa za uvođenje novih glazbenih programa koji se integriraju s drugim područjima učenja, poput likovne umjetnosti.

Analiza podataka o najvišoj razini formalnoga glazbenog obrazovanja među odgajateljima pokazuje da većina sudionika (83,5 %) nikada nije pohađala glazbenu školu. Manji udio sudionika ima iskustvo formalnoga glazbenog obrazovanja, pri čemu ih je 7,9 % pohađalo osnovnu glazbenu školu, ali nije ju završilo. Osnovnu glazbenu školu završilo je 7,0 % sudionika, dok je srednju glazbenu školu završilo 1,3 % sudionika. Muzičku akademiju završio je jedan sudionik (0,2 %). Prikaz najviše razine formalnoga glazbenog obrazovanja odgajatelja, s pripadajućim frekvencijama i postotcima, nalazi se u Tablici 4.

Tablica 4. Najviša razina formalnoga glazbenog obrazovanja

	f	%
Nisam pohađao/-la glazbenu školu	380	83,5
Pohađao/-la sam osnovnu glazbenu školu, ali je nisam završio/-la	36	7,9
Završio/-la sam osnovnu glazbenu školu	32	7,0
Završio/-la sam srednju glazbenu školu	6	1,3
Završio/-la sam muzičku akademiju	1	0,2
Ukupno	455	100,0

Od sudionika se također tražilo da se izjasne o tome sudjeluju li u nekome neformalnome/informalnom obliku glazbenih aktivnosti, uz mogućnost da, ako sudjeluju u takvim aktivnostima, u otvorenome dijelu pitanja dodatno pojašne o kojim je aktivnostima riječ. Analiza odgovora (Slika 3.) pokazuje da 44,0 % sudionika sudjeluje u nekome neformalnome/informalnom obliku glazbenih aktivnosti, dok 56,0 % sudionika ne sudjeluje u takvim aktivnostima.



Slika 3. Sudjelovanje u neformalnome/informalnom obliku glazbenih aktivnosti

Ovaj podatak upućuje na to da je neformalno/informalno glazbeno djelovanje važan segment osobnih, a često i profesionalnih interesa pojedinih odgajatelja. Posebno je bitno istaknuti da mnogi sudionici ne samo da sudjeluju u takvim glazbenim aktivnostima povremeno i iz osobnoga interesa, već pritom preuzimaju i istaknute voditeljske uloge te, u nekim slučajevima, volontiraju u različitim glazbenim kontekstima – primjerice, u vođenju zborova, folklornih skupina ili u radu s djecom u glazbenim vrtićima (tzv. pripremnim programima) u okviru glazbenih škola. Na taj način aktivno doprinose glazbenomu životu zajednice i njegovanju glazbene kulture u njezinim različitim oblicima.

Ujedno, iako prema samoprocjenama sudionika 44 % njih posjeduje neko neformalno/informalno glazbeno iskustvo, istodobno više od 83 % sudionika nema prethodno formalno glazbeno obrazovanje. Ti podatci ukazuju na jasnu razliku između formalnoga te neformalnoga/informalnoga glazbenog obrazovanja u populaciji odgajatelja te upućuju na to da takva iskustva mogu imati važnu ulogu u oblikovanju njihova osobnoga i profesionalnog identiteta unatoč izostanku formalnoga glazbenog obrazovanja. Istovremeno, takav udio sudionika s neformalnim/informalnim glazbenim iskustvom može odražavati i pojačan interes sudionika za temu istraživanja (Groves i sur., 2004), što je važan metodološki aspekt u interpretaciji rezultata i otvara prostor za razmatranje moguće samoselekcije sudionika, čemu će se naknadno posvetiti veća pažnja u metodološkim ograničenjima istraživanja.

Ipak, sličan udio odgajatelja s neformalnim/informalnim glazbenim iskustvom odgajatelja zabilježen je i u drugim istraživanjima. Tako je, primjerice, u istraživanju Rajan (2017) utvrđeno da 36 % odgajatelja navodi takav oblik glazbenoga iskustva, dok

su u istraživanju Lenza (2020) odgajatelji izvješćivali o osobnim glazbenim iskustvima poput sudjelovanja u zborovima, pohađanja privatnih glazbenih poduka, obiteljskoga muziciranja te sudjelovanja u glazbenim aktivnostima u okviru vjerskih zajednica.

Analizom odgovora 200 sudionika na otvoreno pitanje o sudjelovanju u neformalnim i informalnim oblicima glazbenih aktivnosti izdvojeno je ukupno 256 navoda koji su potom kvalitativno kodirani i tematski grupirani.

Najzastupljenije neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo koje su sudionici naveli odnosi se na zborsko pjevanje. Među oblicima zborskoga pjevanja najčešće se ističe sudjelovanje u crkvenim zborovima, dok se znatno rjeđe spominju vokalne skupine, klape i zborovi u kulturno-umjetničkim društvima. Velik broj sudionika navodi da su nekada pjevali u školskim ili studentskim zborovima. Pojedini su sudjelovali i u solističkim te izvođački zahtjevnijim izvedbama, primjerice, kao solisti u amaterskim kazalištima, zborovima, glazbenim sastavima te na vjerskim svečanostima poput crkvenih vjenčanja. Jedan sudionik navodi da se profesionalno bavi pjevanjem, dok nekolicina sudionika ističe da obnašaju voditeljske uloge u različitim zborovima, pri čemu jedan od njih vodi crkveni pjevački zbor, a nekoliko njih vodi ili je vodilo školske zborove.

Druga najčešće zastupljena kategorija neformalno/informalno stečenih glazbenih iskustava odnosi se na sudjelovanje u aktivnostima kulturno-umjetničkih društava. Sudionici u tim kontekstima djeluju kao pjevači, svirači ili plesači u folklornim sekcijama. Pojedini odgajatelji naglašavaju da imaju voditeljske uloge u folklornim aktivnostima s djecom ili odraslima, što uključuje vođenje folklornih igraonica, tamburaških sekcija te koordinaciju rada kulturno-umjetničkih društava. Jedna sudionica navodi da je predsjednica takvoga društva. Neki sudionici dodatno ističu da su završili specijalizirane edukacije iz područja folklora, poput seminara i programa usmjerenih na hrvatsko narodno stvaralaštvo, ili da su položili tečajeve za vođenje kulturno-umjetničkoga društva.

Treće najčešće neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo odnosi se na sviranje različitih glazbenih instrumenata. Sudionici najčešće navode da su svirali ili još uvijek sviraju klavir, dok se među ostalim instrumentima spominju harmonika, flauta, klarinet, gitara, bas-gitara, ukulele, violina, tamburice i brač. Pojedini sudionici aktivno sudjeluju u glazbenim sastavima, poput bendova, puhačkih orkestara, limene glazbe ili folklornih ansambala. Također, neki ističu da su samouki svirači, dok su drugi stjecali glazbene vještine u okviru plesnih škola, gdje su sviranje instrumenata i solfeggio bili sastavni dio širega umjetničkog obrazovanja.

Zanimljivo je da nekolicina sudionika povezuje svoja neformalno/informalno stečena glazbena iskustva s plesom, navodeći primjere poput sudjelovanja u mažoretkinjama, pohađanja plesnih škola ili uključivanja u druge oblike plesnih aktivnosti. Ujedno, pojedini sudionici spominju da trenutno pohađaju tečajeve u umjetničkim organizacijama ili tečajeve sviranja instrumenta.

4.3. Varijable istraživanja

U nastavku se donosi operacionalizacija varijabli koje su korištene u analizama kojima su ispitane hipoteze istraživanja.

Učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja izražena je na intervalnoj mjernoj ljestvici, a operacionalizirana je kao rezultat na istoimenoj skali.

Učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina izražena je na intervalnoj mjernoj ljestvici, a operacionalizirana je kao rezultat na istoimenoj skali.

Varijable kojima su ispitana uvjerenja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe uključuju uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe, uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe te uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe. Te su varijable izražene na intervalnoj mjernoj ljestvici, a operacionalizirane su kao rezultati na istoimenim skalama učestalosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene.

Varijable kojima je ispitana učestalost primjene pojedinih stilova integriranja glazbe uključuju učestalost primjene podređenoga stila integriranja glazbe, učestalost primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe, učestalost primjene afektivnoga stila integriranja glazbe te učestalost primjene društvenoga stila integriranja glazbe. Te su varijable izražene na intervalnoj mjernoj ljestvici, a operacionalizirane su kao rezultati na istoimenim skalama učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene.

Razina spremnosti za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe izražena je na intervalnoj mjernoj ljestvici, a operacionalizirana je kao rezultat na skali spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe.

Sve navedene skale koje su korištene u ovome istraživanju opisane su u poglavlju 5.4., a njihove metrijske karakteristike prikazane su u poglavlju 6.1.

Varijable koje se odnose na odabrane sociodemografske pokazatelje uključuju radni staž odgajatelja, razinu obrazovanja (diplomski studij RPOO-a), formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo.

Radni staž odgajatelja omjerna je varijabla izražena u godinama koja se odnosi isključivo na vrijeme koje je osoba provela na radnome mjestu odgajatelja, a ne na njezino cjelokupno radno iskustvo.

Razina obrazovanja odgajatelja operacionalizirana je kao nominalna varijabla s dvjema kategorijama: završen diplomski studij RPOO-a i nije završen diplomski studij RPOO-a. Za potrebe regresijske analize razina obrazovanja odgajatelja mjerena je pomoću šest kategorija (završeno srednjoškolsko obrazovanje, završen prijediplomski stručni studij, završen prijediplomski sveučilišni studij prvostupnika, završen sveučilišni diplomski studij, završen znanstveni magisterij i završen doktorat) koje su naknadno rekodirane u dvije skupne kategorije. Kategorija nije završen diplomski studij RPOO-a obuhvaća prvotne kategorije završeno srednjoškolsko obrazovanje, završen

prijediplomski stručni studij i završen prijediplomski sveučilišni studij prvostupnika, a kategorija završen studij RPOO-a obuhvaća prvotne kategorije završen sveučilišni diplomski studij, završen znanstveni magisterij te završen doktorat.

Formalno glazbeno obrazovanje odgajatelja i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo operacionalizirano je kao nominalna varijabla s dvjema kategorijama: nemaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo ili imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Te su kategorije određene na temelju podataka o stečenome formalnome glazbenom obrazovanju te neformalno i/ili informalno stečenome glazbenom iskustvu. Najviša razina formalnoga glazbenog obrazovanja ispitana je nominalnom varijablom s pet kategorija: nisam pohađao/-la glazbenu školu, pohađao/-la sam osnovnu glazbenu školu, ali je nisam završio/-la, završio/-la sam osnovnu glazbenu školu, završio/-la sam srednju glazbenu školu i završio/-la sam muzičku akademiju. Neformalno i/ili informalno stečeno glazbeno iskustvo ispitano je nominalnom varijablom s dvjema kategorijama: da i ne. Sudionici koji su odgovorili potvrdno mogli su dodatno preciznije odrediti svoje sudjelovanje u nekome neformalnome/informalnom obliku aktivnosti povezanih s glazbom (npr. sviraju li ili pjevaju u zboru, folkloru, limenoj glazbi i sl.). U varijabli koja je korištena kao prediktorska varijabla u regresijskim analizama kategorija „nemaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo” obuhvaća odgajatelje koji nisu pohađali glazbenu školu i koji ne sudjeluju / nisu sudjelovali u nekome neformalnome/informalnom obliku glazbenih aktivnosti. Kategorija „imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo” obuhvaća odgajatelje koji su pohađali/završili glazbenu školu (osnovnu, srednju ili muzičku akademiju) i ne sudjeluju / nisu sudjelovali u nekome neformalnome/informalnom obliku glazbenih aktivnosti, zatim odgajatelje koji nisu pohađali glazbenu školu (osnovnu, srednju ili muzičku akademiju), ali koji sudjeluju ili su sudjelovali u nekome neformalnome/informalnom obliku glazbenih aktivnosti te odgajatelje koji su pohađali/završili glazbenu školu (osnovnu, srednju ili muzičku akademiju) i koji sudjeluju ili su sudjelovali u nekome neformalnome/informalnom obliku glazbenih aktivnosti.

Za potrebe opisa uzorka dodatno su prikupljeni podatci o spolu, dobi, radnome statusu odgajatelja, njihovu trenutnome položajnom zvanju, županiji u kojoj se nalazi dječji vrtić u kojemu trenutno rade, provođenju glazbenih programa u njihovoj ustanovi te odgojno-obrazovnoj skupini u kojoj trenutno rade. Navedene varijable nisu uključene u analize u okviru postavljenih hipoteza, već se razmatraju isključivo radi deskriptivne analize i boljšega razumijevanja sociodemografskih obilježja uzorka. Spol je nominalna varijabla s trima kategorijama (ženski, muški, ne želim se izjasniti). Prema podacima Državnoga zavoda za statistiku iz 2020. godine udio žena zaposlenih u sustavu RPOO-a u RH iznosi 98,80 %. Taj podatak implicira da je spol relevantna varijabla za dobivanje općih informacija, no istovremeno ne bi trebala biti postavljena kao varijabla na temelju koje će se moći generalizirati daljnji podatci u istraživanju. S obzirom na strukturu

zaposlenih u sustavu RPOO-a u RH, gdje prevladavaju žene, očekuje se izražena neravnoteža u veličinama skupina u korist žena. Zbog toga se spol koristi isključivo u deskriptivne svrhe i nije primarna varijabla u analitičkome modelu. Dob je omjerna varijabla izražena u godinama. Radni status odgajatelja nominalna je varijabla s trima kategorijama: zaposlen/-a na neodređeno vrijeme, zaposlen/-a na određeno vrijeme te zaposlen/-a na određeno vrijeme (odgajatelj – nestručno zastupljena osoba). Ta je varijabla služila za dodatnu provjeru uvjeta za sudjelovanje u istraživanju, pri čemu su naknadno isključeni sudionici koji su odgovorili da su zaposleni na određeno vrijeme (odgajatelji – nestručno zastupljene osobe). Trenutno položajno zvanje odgajatelja ordinalna je varijabla s četirima razinama: nemam zvanje, mentor/-ica, savjetnik/-ica i izvrstan savjetnik/-ca. Županija je nominalna varijabla s imenom županije (21 kategorija) u kojoj se nalazi dječji vrtić u kojemu odgajatelj radi. Vrsta glazbenoga programa koji se provodi u dječjem vrtiću nominalna je varijabla s četirima kategorijama (posebni glazbeni program integriran u redoviti program odgojno-obrazovnog rada, kraći glazbeni program izvan redovitoga odgojno-obrazovnog rada, ništa od navedenoga, ostali programi). Odgojno-obrazovna skupina u kojoj odgajatelj primarno radi nominalna je varijabla s dvanaest kategorija: jaslička skupina (djeca u dobi od 13 do 18 mjeseci, jaslička skupina (djeca u dobi od 19 do 24 mjeseca), jaslička skupina (djeca u dobi 2 – 3 godine), mješovita jaslička skupina (djeca u dobi 1 – 2 godine), mješovita jaslička skupina (djeca u dobi 1 – 3 godine), vrtićka skupina (djeca u dobi 3 – 4 godine), vrtićka skupina (djeca u dobi 4 – 5 godina), vrtićka skupina (djeca u dobi 5 – 6 godina), mješovita vrtićka skupina (djeca u dobi 3 – 7 godina), mješovita vrtićka skupina (djeca u dobi 4 – 7 godina), skupina predškole, posebna skupina za djecu s teškoćama u razvoju. Spomenute kategorije kreirane su na temelju Državnoga pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe (Hrvatski sabor, 2008).

4.4. Mjerni instrumenti

Za procjenu integriranih glazbenih aktivnosti u RPOO-u konstruiran je mjerni instrument za prikupljanje podataka koji se temelji na strukturiranome upitniku podijeljenome u više cjelina. Prva cjelina obuhvaća pitanja o sociodemografskim obilježjima sudionika, dok se preostali dijelovi odnose na mjerenje različitih aspekata integriranja glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja. Instrument uključuje sljedeće skale:

1. Skalu učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja,
2. Skalu učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina,
3. Skalu učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene i
4. Skalu spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe.

Početna validacija navedenih skala provedena je u predistraživanju. Mjerni instrument koji je korišten u predistraživanju nalazi se u Prilogu 11.6. Na temelju rezultata

predistraživanja revidirane su čestice Skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene, dok se preostale skale nisu mijenjale. Mjerni instrument korišten u glavnome istraživanju nalazi se u Prilogu 11.7.

Prva cjelina upitnika obuhvaća sljedeća pitanja koja se odnose na sociodemografska obilježja sudionika: spol, dob, radni status odgajatelja, njihovo trenutno položajno zvanje, godine radnoga staža na poslovima odgajatelja, razinu završenoga obrazovanja, razinu formalnoga glazbenog obrazovanja, neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo, županiju u kojoj se nalazi dječji vrtić u kojemu su odgajatelji trenutno zaposleni, vrste glazbenih programa koji se provode u dječjim vrtićima u kojima su odgajatelji zaposleni te odgojno-obrazovnu skupinu prema dobi djece u kojoj odgajatelji primarno rade.

4.4.1. Skala učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja

Skala učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja ispituje samoprocijenjenu učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja u odgajateljevu odgojno-obrazovnom radu. Nastala je za potrebe ovoga istraživanja na temelju pitanja iz mjernoga instrumenta O'Keefe i suradnika (2016) za procjenu učestalosti integriranja glazbe u okviru sedam nastavnih predmeta, u skladu s njihovim obrazovnim kontekstom. Pitanje u njihovu instrumentu glasilo je „Koliko često uključujete glazbu u svaki od sljedećih predmeta?“, a od sudionika se tražilo da na skali Likertova tipa od šest stupnjeva (nikad, vrlo rijetko, rijetko, ponekad, često, uvijek) daju procjenu za sedam pojedinačnih predmeta: matematiku, čitanje / jezične umjetnosti, znanost, društvene znanosti / povijest, pravopis, umjetnost te tjelesni odgoj. O'Keefe i suradnici (2016) analizirali su učestalost uključivanja glazbe u pojedinačne predmete te nisu na temelju pojedinačnih predmeta konstruirali skalu koja bi bila jedinstvena mjera učestalosti uključivanja glazbe u druge predmete.

Za potrebe izrade Skale učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja modificirani su pojedinačni predmeti koje ispituju O'Keefe i suradnici (2016) tako da obuhvaćaju osam područja učenja prilagođenih nacionalnomu kurikulumu i specifičnostima odgojno-obrazovnoga konteksta u RH te predstavljaju okvir za integrirano učenje u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Slijedom navedenoga, Skala učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja sadrži sljedeća područja učenja: početno-matematičko, govorno-jezično i komunikacijsko, istraživačko-spoznajno, kineziološko područje, početno čitanje i pisanje, plesna umjetnost, kazališna umjetnost te vizualno-likovna umjetnost. Sudionici na skali Likertova tipa s formatom odgovora od (1) nikada do (5) vrlo često procjenjuju koliko često integriraju glazbu sa svakim od navedenih područja učenja u svojem odgojno-obrazovnom radu.

4.4.2. Skala učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina

Skala učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina ispituje samoprocijenjenu učestalost integriranja glazbe tijekom dnevnih situacija i rutina u odgajateljevu odgojno-obrazovnom radu. Nastala je za potrebe ovoga istraživanja na temelju pitanja iz mjernoga instrumenta O'Keefe i suradnika (2016) za procjenu učestalosti korištenja glazbe u pojedinim okruženjima. To je pitanje u njihovu instrumentu glasilo „Koliko često koristite glazbu u svakome od sljedećih okruženja?“, a od sudionika se tražilo da na skali Likertova tipa od šest stupnjeva (nikad, vrlo rijetko, rijetko, ponekad, često, uvijek) daju procjenu za devet okruženja: jutarnje vrijeme okupljanja / vrijeme pozdrava, vrijeme grupnoga rada, vrijeme individualnoga rada, formiranje reda, pospremanje, vrijeme za ručak, odmor, pranje ruku, slobodno vrijeme. O'Keefe i suradnici (2016) analizirali su učestalost korištenja glazbe u pojedinačnim okruženjima, odnosno u pojedinim situacijama i rutinama te nisu na temelju njih konstruirali skalu koja bi bila jedinstvena mjera učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina.

Za potrebe izrade Skale učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina modificirane su prethodno navedene situacije i rutine koje su ispitivali O'Keefe i suradnici (2016). Konkretno, uklonjena je vremenska kategorija, dok su pojedine situacije i rutine sadržajno dorađene, proširene, pojašnjene ili zamijenjene da bi se osigurala relevantnost i primjerenost u kontekstu RPOO-a u RH. Skala sadržava šest čestica: prilikom individualnoga pristupa djetetu (kada je tužno, ljuto, sretno i sl.); prilikom čekanja u redu, stajanja u koloni ili u parovima (npr. tijekom šetnji, posjeta i sl.); tijekom pospremanja igračaka, materijala i sredstava nakon aktivnosti i igre; prilikom konzumacije obroka; tijekom obavljanja kulturno-higijenskih navika; tijekom boravka na otvorenome (npr. u šumi, na igralištu i sl.). Sudionici procjenjuju koliko često integriraju glazbene aktivnosti tijekom svakodnevnih situacija i rutina na skali Likertova tipa s formatom odgovora od (1) nikada do (5) vrlo često.

4.4.3. Skala učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene

Skala učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene sastavljena je s ciljem utvrđivanja koliko često odgajatelji u svojem odgojno-obrazovnom radu primjenjuju pojedine aktivnosti i/ili radnje usmjerene na integriranje glazbe te koju važnost pridaju njihovoj primjeni. Temelji se na teorijskoj klasifikaciji stilova integriranja umjetnosti/glazbe u obrazovanju koju je utemeljila Bresler (1995), a koja uključuje podređeni, ravnopravni, afektivni i društveni stil.

Skala uključuje 25 čestica koje se odnose na pojedine aktivnosti i/ili radnje usmjerene na integriranje glazbe u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja. Pri konstrukciji čestica primijenjen je teorijski pristup tako da su one osmišljene na temelju pregleda teorije i dosadašnjih istraživanja o integriranju umjetnosti/glazbe u obrazovanju

(Almodovar, 2010; Bresler, 1995; Giles i Frego, 2004; Huang, 2012; Vars, 1991; Zdzinski i sur., 2007). Česticama su obuhvaćeni različiti stilovi integriranja glazbe: podređeni (8 čestica), ravnopravni (6 čestica), afektivni (6 čestica) i društveni (5 čestica) stil integriranja umjetnosti/glazbe. Osmišljeno je 19 izvornih čestica, a preostalih 6 čestica konstruirano je modifikacijom postojećih čestica iz upitnika Huang (2012) koji se izvorno sastoji od 20 čestica, uz prethodno odobrenje autorice (Tablica 5.).

Tablica 5. Modificirane čestice iz skale Stilovi integriranja glazbe autorice Huang (2012)

Čestice iz upitnika autorice Huang (2012)	Modificirane čestice
koristite tradicijske pjesme kako biste pomogli djeci razumjeti/zapamtiti jezične pojmove	tradicijsku glazbu radi razumijevanja i pamćenja zavičajnoga govora
koristite glazbene elemente (poput ritma, melodije ili dinamike) kako biste podržavali djetetovu koordinaciju pokreta prilikom istezanja tijela	glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu
koristite pjesme kako biste učenicima pomogli razumjeti/zapamtiti matematičke koncepte	glazbu radi poticanja učenja početnih matematičkih sadržaja (brojenja, odnosa i sl.)
pripremate glazbene programe za lokalne ili regionalne festivale	nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.)
pomažete glazbom lokalnoj zajednici	nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za dobrobit lokalne zajednice (npr. prikupljanje donacija, posjeti staračkomu domu i sl.)
pripremate glazbeni program za posebne prigode poput talent showa, svečanosti za školsku zajednicu ili roditelje	nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za posebne prilike u vrtiću (talent show, priredbe za roditelje ili drugu djecu i sl.)

Sudionici su za svaku tvrdnju procjenjivali dvije dimenzije: učestalost primjene određene aktivnosti ili radnje te uvjerenja o važnosti njihove primjene u odgojno-obrazovnome radu. Obje su dimenzije procjenjivane zasebnim petostupanjskim Likertovim skalama, čime je omogućeno paralelno ispitivanje stvarne prakse i uvjerenja sudionika o istim česticama. Za procjenu učestalosti primjene stilova integriranja glazbe korišten je format odgovora od (1) nikada do (5) vrlo često, a za procjenu važnosti primjene stilova integriranja glazbe format odgovora od (1) uopće nije važno do (5) jako je važno (Prilog 11.7.).

Za potrebe glavnoga istraživanja inicijalne su čestice revidirane. Provedena je dodatna teorijska operacionalizacija konstrukta afektivnoga stila integriranja glazbe i revidiranje čestica korištenih u predistraživanju tako da se u većoj mjeri sadržajno naglasila emocionalna komponenta na kojoj se temelji afektivni stil integriranja glazbe. Pregledom literature (Baltazar i Saarikallio, 2016; Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara, 2015; Hallam, 2010; Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Hrvatske, 1991; MZOS, 2015; Vidulin, 2023 i dr.) izdvojeni su ključni pojmovi koji se odnose na različite emocije i/ili emocionalno izražavanje djece (npr. sreća, tuga, opuštenost, sigurnost i dr.), reakcije te promjene raspoloženja i ponašanja u odnosu na karakteristike glazbe, interes za kreativno-stvaralačko izražavanje potaknuto glazbom te važnost podržavajućih odnosa i

suradnje tijekom glazbenih aktivnosti. Te su odrednice prepoznate kao temeljne sastavnice afektivnoga stila integriranja glazbe u kontekstu RPOO-a, a oblikovane su u skladu s teorijskim postavkama suvremenih pristupa glazbi i socio-emocionalnoga razvoja djece. U Tablici 6. nalazi se popis čestica iz predistraživanja i revidiranih čestica za glavno istraživanje koje se odnose na afektivni stil integriranja glazbe.

Tablica 6. Revidirane čestice Skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene na temelju rezultata iz predistraživanja

Čestice u predistraživanju	Čestice u glavnome istraživanju
- glazbu kako bih potaknula suradnju među djecom - glazbu kako bih potaknula natjecateljsko ozračje (npr. u sportskim aktivnostima) - glazbu kako bih umirila i utišala djecu - glazbu kako bih stvorila veselo ozračje prilikom dolaska djeteta u vrtić i/ili odlaska djeteta iz vrtića - glazbu kako bih potaknula likovno izražavanje kod djece (npr. crtanje, slikanje)	glazbu kojom se potiče jačanje zajedništva kod djece te promiču poruke prijateljstva (npr. pjesmu Što se u vrtiću radi) glazbu kojom se djecu potiče na prepoznavanje svojih osjećaja i raspoloženja (npr. ljutnje zbog ispadanja iz glazbene igre, tuge izazvane slušanjem tužne melodije, straha od pjevanja i sl.) glazbu kojom se potiču osjećaji smirenosti i opuštenosti kod djece (npr. instrumentalnu, ambijentalnu glazbu...) glazbu vedroga karaktera kojom se djecu potiče na veselje i smijeh (npr. pjesme sa zabavnom tematikom, glazbu bržega tempa i sl.) glazbu kojom se stvara ugođaj pri kreativnome izražavanju djece (npr. pozadinsku glazbu pri slikanju)
glazbu kako bih motivirala djecu za obavljanje životno-praktičnih i radnih aktivnosti (pospremanje, pranje ruku, odijevanje i sl.)	glazbu kojom se potiču osjećaji sigurnosti i prihvaćenosti kod djece (npr. pjesmu skupine, glazbu s pozdravima, uspavanke i sl.)

4.4.4. Skala spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe

Skala spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe ispituje u kojoj su mjeri odgajatelji spremni sudjelovati u profesionalnome razvoju u području glazbe, i to korištenjem relevantne stručne i znanstvene literature, primjenom refleksije u radu, primjenom stečenih znanja radi unaprjeđivanja vlastitoga rada, razmjenom iskustava s kolegicama/kolegama na radnome mjestu, suradnjom sa stručnim suradnicima u procesu razvoja profesionalnih kompetencija, pronalaženja mogućnosti i načina za unaprjeđivanje vlastitoga rada te zainteresiranošću za sudjelovanje u procesu razvoja profesionalnih kompetencija. Skala je preuzeta iz izvornoga instrumenta autorice Martan (2022), a prilagođena je tematskomu području glazbenoga odgoja i obrazovanja. Uvodni dio teksta izmijenjen je u skladu s istraživačkom temom, dok su sadržaj svih sedam čestica i izvorni format Likertove skale ostali nepromijenjeni. Takva kontekstualna prilagodba provedena je uz odobrenje autorice (Prilog 11.5.). Umjesto uvodnoga dijela

teksta koji je u izvornoj skali glasio „Iz područja disleksije i poučavanja učenika s disleksijom” u prilagođenoj skali uvodni je dio teksta glasio „Iz područja glazbenoga odgoja i obrazovanja”. Za procjenu je korištena izvorna skala procjene Likertova tipa s formatom odgovora od (1) uopće ne do (5) u potpunosti. Izvorna skala te autorice već je primjenjivana u hrvatskome obrazovnom kontekstu s učiteljima te je utvrđena njezina visoka pouzdanost (Cronbachova α iznosila je ,880).

4.5. Valjanost i pouzdanost instrumenta

Prema preporukama Mejovšek (2013) valjanost i pouzdanost svih skala korištenih u ovome istraživanju provjerene su te su zadovoljene, kako je opisano u nastavku.

Sadržajna valjanost osigurana je sustavnom analizom sadržaja čestica i mjernoga instrumenta u cjelini. Vodio se pažljivim odabirom relevantnih čestica za predmet mjerenja te se nastojalo proporcionalno zastupiti sve dijelove predmeta mjerenja. Također, sadržaj čestica bio je prilagođen obilježjima sudionika te našem nacionalnom kontekstu u kojemu se provodilo istraživanje. U procesu izrade i prilagodbe skala konzultirani su stručnjaci iz područja RPOO-a zaposleni na radnim mjestima odgajatelja predškolske djece te pedagoga u dječjim vrtićima. Njihova je uloga bila procijeniti jasnoću, razumljivost, prikladnost i relevantnost pojedinačnih čestica i kontekstualnu primjerenost instrumenta u cjelini. Odgajatelji koji su bili konzultirani ujedno su predlagali i dodavali situacije iz vlastite odgojno-obrazovne prakse u kojima integriraju glazbu.

Da bi se utvrdila metrijska svojstva instrumenta, provedeno je mrežno predistraživanje (poglavlje 5.9.) na prigodnome uzorku sudionika dobivenome korištenjem tehnike snježne grude (engl. snowball) (Milas, 2019), tj. uzorkovanjem tipa lavine (Cohen i sur., 2007). Za potrebe glavnoga istraživanja provedene su potrebne izmjene u skalama koje u predistraživanju nisu pokazale zadovoljavajuće metrijske karakteristike.

Konstruktna valjanost utvrđena je postupkom analize glavnih komponenti, nakon čega je ispitana pouzdanost pojedinih skala. Primijenjeni statistički postupci opisani su u poglavlju 5.8.

4.6. Postupak prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno mrežnim anketiranjem odgajatelja/-ica u slučajno odabranim državnim dječjim vrtićima u svim županijama u RH, u razdoblju od 2. travnja do 20. svibnja 2025. godine. Mrežno anketiranje provedeno je alatom za izradu i provođenje anketa LimeSurvey. Za svaku pojedinu ustanovu izrađena je šifrirana poveznica na mrežni upitnik s jedinstvenom URL adresom, što je omogućilo aktivno praćenje stope odaziva sudionika po ustanovama te učinkovitiju kontrolu procesa provedbe istraživanja (Sue i Ritter, 2007).

U početnoj fazi provedbe istraživanja uspostavljen je inicijalni telefonski kontakt s ravnateljima/-icama slučajno odabranih dječjih vrtića, tijekom kojega su informirani o svrsi i predviđenome tijeku istraživanja. Na temelju njihove usmeno iskazane suglasnosti najavljeno im je slanje službene dokumentacije elektroničkom poštom radi informiranoga odlučivanja o sudjelovanju u istraživanju. Prema preporučenim strategijama za povećanje potencijalnoga pristanka i poboljšanje odaziva sudionika u mrežnim istraživanjima (Dillman i sur., 2014; Fan i Yan, 2010; Wu i sur., 2022) u svakome se dopisu nastojalo personalizirano obratiti ravnateljima čija su imena bila javno dostupna na mrežnim stranicama dječjih vrtića. U slučajevima kada ni nakon višestrukih pokušaja nije bilo moguće uspostaviti telefonski kontakt s ravnateljima zamolba i dokumentacija prosljeđene su posredno preko stručnih ili administrativnih suradnika ustanove. Dio ravnatelja zatražio je da im se mrežna poveznica na upitnik dostavi u istoj poruci te je tako i postupljeno, tj. poveznica je odmah priložena. U situacijama kada pisana suglasnost ravnatelja za provedbu istraživanja nije naknadno dostavljena i/ili odgovitelji nisu započeli ispunjavanje upitnika unatoč pisanoj/usmenoj suglasnosti te ponovljenoj zamolbi za sudjelovanje poveznica je bila naknadno deaktivirana. Za ustanove koje su naknadno uključene kao zamjene za inicijalno odabrane ustanove koje nisu sudjelovale bila je generirana nova šifrirana mrežna poveznica.

Polazeći od ravnatelja/-ica predškolskih ustanova kao tzv. čuvara pristupa (engl. gatekeepers) u kontekstu provedbe društvenih istraživanja (Crowhurst i Kennedy-Macfoy, 2013; Lamprianou, 2021; Singh i Wassenaar, 2016; Wanat, 2008 i dr.), prepoznata je njihova ključna uloga u oblikovanju tijeka i modaliteta daljnjega prikupljanja istraživačkih podataka. Odluke koje oni donose na institucijskoj razini mogu u velikoj mjeri omogućiti, ali i ograničiti provedbu planiranoga istraživanja.

Telefonski kontakt promišljeno je uspostavljen kao neposredan način informiranja kojim se nastojalo olakšati i ubrzati donošenje odluke o suradnji, jasno usmeno prenijeti svrhu i očekivani tijek istraživanja te istodobno umanjiti rizik od mogućega administrativnog previda elektroničke pošte. Kako ističu Neal i suradnici (2020) te Wu i suradnici (2022), prethodna telefonska najava anketnoga ispitivanja (engl. prenotification) smanjuje vjerojatnost da će poziv za sudjelovanje biti zanemaren ili odbačen te istodobno povećava percipiranu vjerodostojnost istraživačkoga procesa i može pridonijeti višoj stopi odaziva.

Takav oblik kontaktiranja pokazao se učinkovitom strategijom kod većine kontaktiranih ustanova. Ubrzao je proces dobivanja povratnih informacija od pojedinih ustanova omogućivši neposrednu razmjenu osnovnih informacija o svrsi i tijeku istraživanja te je pružio uvid u druge specifičnosti organizacije rada kontaktirane ustanove, primjerice, broj trenutno zaposlenih odgovajatelja/-ica, najavljene termine odgovajateljskih vijeća ili preferirane adrese elektroničke pošte za daljnju komunikaciju.

Radi osiguravanja transparentnosti istraživačkoga procesa tijekom terenskoga rada vođene su sažete bilješke koje su sadržavale osnovne informacije o komunikaciji s ravnateljima/-icama, njihovim reakcijama i komentarima na najavu istraživanja te specifičnostima pojedine ustanove koje su potencijalno mogle utjecati na organizaciju i

daljnu provedbu prikupljanja istraživačkih podataka. Iako navedene bilješke nisu bile uključene u analitički dio ovoga istraživanja, služile su kao vrijedna kontekstualna potpora u daljnjemu planiranju i provedbi istraživačkih aktivnosti, posebice u praćenju razloga povezanih sa stopom odaziva ustanova i sudionika.

Nekolicina je ravnatelja istaknula korisnost prethodnoga telefonskoga kontakta s istraživačicom, navodeći da redovito dobivaju velik broj zamolbi za sudjelovanje u istraživanjima. Isticali su da im takav oblik osobne najave omogućuje pravovremeno planiranje radnih obveza te se doživljava kao pokazatelj profesionalnoga poštovanja. Navode da im elektronička pošta često ostane nezamijećena uslijed njihove profesionalne preopterećenosti, zbog čega su upiti koji su prethodno osobno najavljeni percipirani kao uočljiviji i vremenski usklađeniji s dinamikom njihova radnog dana. Tijekom telefonskih razgovora ravnatelji su pretežito spontano naglašavali da se u njihovim ustanovama njeguje interes za glazbu te su pokazivali interes i postavljali dodatna pitanja o vrsti sadržaja upitnika koji bi bio upućen njihovim djelatnicima. Suprotno tomu, znatno su rjeđe spontano ukazivali na eventualne poteškoće ili izazove povezane s glazbenim programima koji se trenutačno provode ili su se ranije provodili u njihovim ustanovama. Ujedno, ravnatelji ustanova s manjim brojem zaposlenih odgajatelja (otprilike do deset) nerijetko su isticali da je riječ o „maloj ustanovi”, pri čemu su izražavali određenu sumnju u to hoće li sudjelovanje tako maloga broja djelatnika/-ca biti relevantno i korisno za ciljeve ovoga istraživanja. Suprotno tomu, u većim dječjim vrtićima (primjerice, onima s više od 50 zaposlenih odgajatelja, osobito onima smještenima u urbanim sredinama) ravnatelji su u usmenoj i pisanoj komunikaciji naglašavali da očekuju slab odaziv svojih djelatnika, ističući pritom da na razinu njihova odaziva ne mogu izravno utjecati. Kao razloge navodili su svakodnevnu radnu opterećenost odgajatelja, sve učestaliju prisutnost različitih mrežnih upitnika u profesionalnome okruženju, ali i činjenicu da se takvo sudjelovanje odgajatelja u pravilu ne prepoznaje, ne vrednuje i ne boduje u sustavu profesionalnoga napredovanja. Dodatno, nekolicina ravnatelja (N = 6; 6,82 %) iz inicijalno slučajno odabranih ustanova već je tijekom prvotnoga telefonskoga/pisanoga kontaktiranja odbila zamolbu za sudjelovanje. Kao razlog navodili su postojanje institucijske odluke kojom se nastoji izbjeći dodatno opterećivanje djelatnika, a slične mogućnosti sudjelovanja radije se omogućuju osobama koje su regionalno bliže ustanovi ili koje već ostvaruju neku vrstu prethodne ili aktualne suradnje s dječjim vrtićem (npr. studentima ili vanjskim suradnicima). Neki su dodatno naveli da se u vrijeme kontaktiranja provodio upis djece u dječje vrtiće, što im je otežavalo uključivanje u dodatne aktivnosti povezane s istraživanjem. Spomenute čimbenike, uključujući zasićenost istraživačkim upitnicima, vremenska ograničenja te opće poteškoće u prikupljanju podataka, svakako je nužno uzeti u obzir pri interpretaciji stope odaziva u istraživanju (Fan i Yan, 2010; Milas, 2019; Wu i sur., 2022). Te otegotne situacije u provedbi istraživačkih aktivnosti, uključujući odbijanja sudjelovanja i (već očekivanu) nižu motivaciju sudionika za sudjelovanje u istraživanju, podudarne su s rezultatima Lamze-Posavec (1997, prema Milas, 2019) koja je utvrdila da se istraživanja češće

odbijaju u većim urbanim sredinama, ponajprije zbog zasićenosti upitnicima i nedostatka vremena, što dodatno otežava regrutaciju sudionika.

Dodatna su ograničenja bile one ustanove (N = 16; 18,20 %) čiji su ravnatelji odmah usmeno pristali na sudjelovanje te zatražili da im se dostavi mrežna poveznica na upitnik, uz namjeru da je prosljede djelatnicima. Međutim, na temelju praćenja zasebnih mrežnih poveznica za svaku ustanovu utvrđeno je da upitnik u konačnici nije bio distribuiran i/ili da sudionici nisu pristupili njegovu ispunjavanju. Među takvim situacijama bilo je i ustanova koje su prethodno dostavile pisane suglasnosti istraživačici, ali se unatoč tomu nisu stvarno odazivale, čak ni nakon ponovljenih podsjetnika i pokušaja kontaktiranja. Iznimka je jedan inicijalno odabrani dječji vrtić koji je naknadno kontaktirao s istraživačicom te se uključio u istraživanje. Ustanove koje u razdoblju od približno 15 do 30 dana nisu realizirale sudjelovanje unatoč usmenoj/pisanoj suglasnosti te ponovljenoj zamolbi za sudjelovanje zamijenjene su novima, uz poštivanje istih kriterija slučajnoga odabira. Time se nastojalo smanjiti pristranost zbog neodaziva pomoću metode zamjenjivanja ispitanika (Milas, 2019).

Aktivno sudjelujućim ustanovama poslan je po jedan podsjetnik za sudjelovanje u istraživanju kada se praćenjem stope odaziva po ustanovama zamijetilo da odgovarajući više dana ne otvaraju i ne ispunjavaju upitnik.

Vrijeme neprekinutoga ispunjavanja upitnika iznosilo je između 11 i 18 minuta, što se smatra adekvatnim vremenom za postizanje dobre stope odaziva u mrežnim istraživanjima. Dodatne tehnike za očekivanje bolje stope odaziva među sudionicima uključivale su i temu istraživanja koja nije imala osjetljive sadržaje, kraću osobniju poruku zamolbe/zahvale i izraženoga doprinosa odgovarateljima postavljenu na početku mrežne poveznice. Također, obraćala se pažnja na prezentaciju mrežnoga upitnika (formulacije i redoslijed pitanja te vizualni prikaz mrežnoga sučelja) da bi se unaprijedile jasnoća i privlačnost upitnika za potencijalne sudionike. Ujedno, kao poticaj za sudjelovanje u istraživanju svim je sudionicima istraživanja omogućeno dobivanje povratne informacije o rezultatima i zaključcima provedenoga istraživanja (Fan i Yan, 2010; Sue i Ritter, 2007; Wu i sur., 2022). Većina je ravnatelja nakon dostavljanja pisane suglasnosti iskazivala interes za mogućnost uvida u rezultate istraživanja i/ili njihove naknadne prezentacije u njihovoj ustanovi. Tijekom razdoblja provedbe istraživanja nije zaprimljen nijedan individualan upit sudionika (odgovaratelja/-ica).

4.7. Etička pitanja realizacije istraživanja

Istraživanje se u svim svojim etapama odgovorno provodilo u skladu sa zakonima te prema načelima i standardima etičkoga postupanja u znanstveno-istraživačkom radu (Milas, 2019). Provođenje istraživanja usklađeno je s dobivenom pozitivnom pisanom odlukom i suglasnošću za provođenje znanstvenoga istraživanja Etičkoga povjerenstva za znanstvena istraživanja Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci od 24. listopada 2024. (Kl. 640-01/24-01/51, Ur. br. 2170-1-41-2-24-3). Spomenuta odluka i suglasnost nalazi se u Prilogu 11.1.

Za potrebe istraživanja dobivena su odobrenja autora Huang (2012), O'Keeffe, Dearden i Westa (2016) te Martan (2022) za korištenje, prilagodbu i prevođenje njihovih mjernih instrumenata, uvažavajući specifičnosti pojedinoga instrumenta i kontekst ovoga istraživanja (Prilog 11.5.).

Dokumentacija dostavljena ravnateljima prilikom prikupljanja podataka sadržavala je pozivno pismo, zamolbu za suradnju i suglasnost za provedbu istraživanja (Prilog 11.2.), pismo sudionicima istraživanja (Prilog 11.3.) te pisanu odluku i suglasnost Etičkoga povjerenstva za znanstvena istraživanja Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Pribavljene pisane suglasnosti ravnatelja pohranjene su u digitalnome obliku na osobnome računalu istraživačice, uz odgovarajuću zaštitu pristupa podacima. Budući da je većina ravnatelja u svoje osobno ime i u ime svojih djelatnika zatražila mogućnost uvida u rezultate i zaključke provedenoga istraživanja, istraživačica se obvezala osigurati povratnu informaciju u obliku zbirnoga izvješća i/ili naknadne prezentacije rezultata nakon obrane doktorskoga rada.

Tijekom komunikacije s ravnateljima, a osobito u dokumentaciji priloženoj elektroničkoj pošti, jasno su istaknuti svi detalji koji su mogli utjecati na odluke ravnatelja i odgajatelja o sudjelovanju, kao i prava na njihovo odustajanje od sudjelovanja. Naglašeno je da su odgovori sudionika na pitanja iz upitnika strogo povjerljivi i anonimni te da se rezultati istraživanja neće moći izravno ili neizravno povezati sa sudionicima, kao ni s ustanovama u kojima rade. Također je istaknuto da ne postoje izravni rizici za sudionike ili dječje vrtiće, da se ne traži upisivanje osobnih podataka koji bi mogli otkriti identitet ili mjesto/ustanovu zaposlenja, da će se svi podaci u istraživanju obrađivati zbirno i anonimno te da se podaci o pojedinome dječjem vrtiću neće prikazivati u izvješćima o rezultatima istraživanja. Iako su ravnatelji ili ovlašteni stručni suradnici znali identitet odgajatelja kojima je proslijeđena poveznica na mrežni upitnik, ni ravnateljima / stručnim suradnicima ni istraživaču nije bio poznat identitet sudionika koji su ispunjavali upitnik.

Ujedno, u uvodnome je dijelu mrežnoga upitnika (nakon pisma sudionicima istraživanja i teksta dobrodošlice i zahvale) zatražen i informirani pristanak / suglasnost sudionika (odgajatelja/-ica) za sudjelovanje u istraživanju. Sudionici su trebali prihvatiti Izjavu o pristanku na sudjelovanje u istraživanju kojom potvrđuju da su informirani o istraživanju te da dobrovoljno pristaju sudjelovati u njemu. Tom su izjavnom ujedno potvrđivali da su prethodno pročitali poziv za sudjelovanje, da su upoznati s ciljem i svrhom istraživanja, kao i sa svojom ulogom u njemu. Također su potvrdili da su svjesni mogućnosti odustajanja od sudjelovanja u istraživanju bilo u kojemu trenutku te da će sve informacije koje budu dali u istraživanju biti korištene isključivo u navedene istraživačke svrhe s osiguranom anonimnošću i privatnošću. Bez potvrđivanja spomenute izjave njezinim odabirom sudionici nisu mogli započeti s ispunjavanjem mrežnoga upitnika.

U obradi i prezentaciji rezultata anonimnost je dodatno zajamčena šifriranjem ustanova i kodiranjem odgovora sudionika na pitanja otvorenoga tipa, čime je u svim fazama u ovome istraživanju osigurano poštivanje etičkih načela u znanstveno-istraživačkome radu.

4.8. Obrada podataka

U ovome su istraživanju primijenjeni kvantitativni istraživački pristup te korelacijska metoda. Podatci su se prikupljali postupkom anketiranja, a obrađeni su u statističkome programu za društvene znanosti (IBM SPSS 25.0). Nezavisne varijable izražene su na nominalnoj i intervalnoj ljestvici. Zavisne varijable izražene su na intervalnoj mjernoj ljestvici.

Korištena je deskriptivna statistika za opis i analizu mjerene pojave na razini skupa, tj. uzorka (postotci, frekvencije, mjere središnjih vrijednosti i pripadajuće mjere varijabiliteta). Latentna struktura svih skala utvrđena je postupkom analize glavnih komponenti.

Omjer između broja sudionika i broja čestica koje se uključuju u analizu glavnih komponenti u skladu je s preporukama iz relevantne literature (Costello i Osborne, 2005). Omjeri iznad 10 : 1 smatraju se zadovoljavajućima, dok se omjeri iznad 15 : 1 smatraju vrlo dobrima ili izvrsnima. Svi omjeri ostvareni u ovome istraživanju znatno premašuju navedene minimalne pragove, čime se dodatno potvrđuje metodološka prikladnost uzorka za provođenje analize glavnih komponenti u ovome istraživanju. U glavnome istraživanju sudjelovalo je ukupno 455 sudionika, a pojedine skale sadržavale su različit broj čestica. Omjer sudionika po česticama pojedine skale iznosio je od najviše 76 sudionika po čestici za Skalu učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina do najmanje 18 sudionika po čestici za Skalu učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene. U predistraživanju taj je omjer bio manji, od najviše 22 sudionika po čestici za Skalu učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina do najmanje 5 sudionika po čestici za Skalu učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene.

Ispitani su preduvjeti za provođenje analize glavnih komponenti: Kaiser-Meyer-Olkinova vrijednost koja iznosi više od ,60 te statistički značajan rezultat Bartlettova testa sfericiteta. Kao kriteriji za određivanje broja izdvojenih komponenti korišteni su Kaiser-Guttmanov kriterij, pri čemu se zadržavaju komponente s većom svojstvenom vrijednošću od 1, te Cattellov scree-plot prikaz, pri čemu se odluka o zadržavanju komponenti donosi na temelju određivanja točke infleksije. U analizama koje su rezultirale višekomponentnim rješenjima korištena je kosokutna (Oblimin) rotacija koja pretpostavlja da su komponente u značajnim korelacijama. Rezultati metode glavnih komponenti prikazani su tablično i sadrže prikaz faktorskih zasićenja (podebljana su zasićenja veća od ,30), komunaliteta, svojstvenih vrijednosti i postotka objašnjene varijance. U nekim analizama u kojima su bila prisutna višestruka zasićenja ili čestice sadržajno nisu odgovarale dodijeljenoj komponenti analiza je ponovljena nakon isključivanja pojedinih čestica.

Pouzdanost svih skala korištenih u istraživanju ispitana je pomoću koeficijenta pouzdanosti Cronbachove α . Prema preporukama iz literature (DeVellis, 2017; Field, 2018) vrijednosti više od 0,70 ukazuju na zadovoljavajuću pouzdanost. Izuzev

Cronbachove α , za svaku su skalu tablično prikazani deskriptivni pokazatelji za pojedine čestice koji toj skali pripadaju (aritmetičke sredine – M i standardne devijacije – SD), korigirane korelacije s ukupnim rezultatom na skali (engl. corrected item – total correlation; r_{it}) te, naposljetku, koliko bi iznosila Cronbachova α kada bi se čestica izostavila iz skale. Prema preporukama poželjno je da su korigirane korelacije s ukupnim rezultatom na skali veće od 0,30.

Za svaku je skalu izračunana kompozitna varijabla koja predstavlja rezultat na skali kao prosjek odgovora na pripadajućim česticama. Izračunana je deskriptivna statistika za kompozitne varijable (minimalan rezultat – Min, maksimalni rezultat – Max, aritmetička sredina – M i standardna devijacija – SD). Da bi se utvrdila normalnost distribucije pojedinih varijabli, izračunani su koeficijent asimetrije – Skewness i koeficijent spljoštenosti podataka – Kurtosis te su proučeni histogrami i prikazi Q-Q Plot. Uvidom u kutijasti dijagram (engl. box and whisker plot) te na temelju izračuna z-vrijednosti provjereno je jesu li prisutne ekstremne vrijednosti na pojedinim varijablama. Ekstremnim se vrijednostima smatraju one vrijednosti čije z-vrijednosti iznose više od $\pm 3,29$ (Tabachnick i Fidell, 2018).

Za ispitivanje hipoteze H1 korišteni su metoda glavnih komponenti i analiza pouzdanosti. Za ispitivanje hipoteza H2 – H5 korištena je višestruka linearna regresijska analiza. Prije provedbe regresijskih analiza provjerena je usklađenost podataka s nizom statističkih preduvjeta nužnih za primjenu višestrukoga regresijskog modela. Da bi se utvrdilo koliko dobro regresijski modeli pristaju opaženim podacima te jesu li pod utjecajem izdvojenika (engl. outliers), provedene su analize standardiziranih reziduala prema smjernicama iz literature (Field, 2009; Horvat i Mijoč, 2019). Kako navodi Field (2009), standardizirani su reziduali razlika između opaženih i predviđenih vrijednosti izražena u standardnim devijacijama, što omogućuje njihovu usporedbu u odnosu na z-distribuciju. Prema svojstvima normalne distribucije očekuje se da će otprilike 95 % z-vrijednosti biti unutar raspona od $\pm 1,96$, 99 % unutar $\pm 2,58$, a 99,9 % unutar $\pm 3,29$. Također su provjereni grafički preduvjeti regresijskoga modela, uključujući normalnost distribucije reziduala (histogram, grafikon P-P), linearnost odnosa (matrica dijagrama rasipanja) te homoskedastičnost (dijagram raspršenja standardiziranih reziduala i predviđenih vrijednosti). Radi identifikacije ukupnoga utjecaja pojedinoga slučaja na regresijski model izračunate su Cookove udaljenosti koje ako su veće od 1, upućuju na potrebu za dodatnom provjerom utjecaja slučaja (Cook i Weisberg, 1982, prema Field, 2009). Analizirani su i preduvjeti za dijagnostičko prepoznavanje multikolinearnosti među prediktorima putem faktora inflacije varijance (VIF, engl. Variance Inflation Factor). VIF ukazuje na skrivene linearne povezanosti među prediktorskim varijablama. Prema Mayeru (1990; prema Field, 2009) kritične vrijednosti VIF-a ne bi trebale prelaziti 10, dok drugi autori predlažu stroži prag od 5 (Horvat i Mijoč, 2019). Uz VIF, interpretiran je i pokazatelj tolerancije ($1/VIF$) koji označuje udio varijance prediktora koji nije objašnjen ostalim prediktorima u modelu. Vrijednosti niže od 0,2 smatraju se pokazateljima ozbiljne multikolinearnosti (Menard, 1995, prema Field, 2009).

U ovome je istraživanju sveukupno provedeno sedam linearnih regresijskih analiza koje se odnose na hipoteze H2, H3, H4, H5.1., H5.2., H5.3. i H5.4. Regresijska analiza kojom je ispitana hipoteza H2 obuhvaćala je sljedeće prediktore: radni staž odgajatelja, završen diplomski studij RPOO-a te formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo, a kao kriterij je uključena varijabla spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe.

Regresijske analize kojima su ispitane hipoteze H3, H4 i H5 (5.1. – 5.4.) obuhvaćale su iste prediktore: uvjerenje o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe, uvjerenje o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe te uvjerenje o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, radni staž odgajatelja, završen diplomski studij RPOO-a te formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Kriterijske varijable bile su različite: učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja (H3), učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina (H4) te učestalost primjene pojedinih stilova integriranja glazbe (H5).

Svi rezultati regresijskih analiza tablično su prikazani. Tablice sadržavaju podatke o nestandardiziranim regresijskim koeficijentima (B) i njihovim standardnim pogreškama (SE B), standardiziranim regresijskim koeficijentima (b) te pripadajućim statistikama testa značajnosti (vrijednostima t i p), koeficijentu multiple korelacije (R), koeficijentu determinacije (R^2) i F omjeru s pripadajućom p-vrijednošću.

4.9. Predistraživanje

Radi provjere metrijskih karakteristika pojedinih skala od početka veljače do početka ožujka 2025. godine provedeno je predistraživanje, a s ciljem provjere metrijskih karakteristika odabranih skala koje će se koristiti u glavnome istraživanju. Namjera je bila optimizirati mjerni instrument, odnosno ispitati pouzdanost, valjanost i primjenjivost pojedinih skala, ali i provjeriti jesu li formulacije pitanja ili tvrdnji u cjelokupnome mjernom instrumentu sudionicima precizno, jasno i razumljivo oblikovane. Budući da su pojedine skale u ovome istraživanju modificirane ili prilagođene iz prethodno provedenih nacionalnih ili inozemnih istraživanja, bilo je nužno provesti postupke validacije mjernoga instrumenta, a u skladu s kulturnim i obrazovnim specifičnostima istraživačkoga konteksta u kojemu se ovo istraživanje provodi.

U predistraživanju je korištena neprobabilistička metoda uzorkovanja zbog lakše dostupnosti sudionika te brzine i ekonomičnosti provedbe mrežnoga istraživanja (Milas, 2019). Odabrana je tehnika snježne grude (engl. snowball) (Milas, 2019), tj. uzorkovanje tipa lavine (Cohen i sur., 2007). Ta se tehnika uzorkovanja „sastoji u identificiranju sudionika koji potom upućuju istraživače na druge ispitanike” (Atkinson i Flint, 2001, 1), odnosno, kako autori naglašavaju, ispitanici se pronalaze lančanom preporukom. Prvotni poziv za sudjelovanje upućen je studentima koji pohađaju sveučilišne prijediplomske i diplomske studije ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u redovnome ili

izvanrednom statusu na odabranim sveučilištima u RH, alumnima Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci, sudionicima znanstveno-stručnoga skupa za odgajatelje u organizaciji OMEP-a Prvih 1000 dana – oblikovanje sutrašnjice, danas održanoga na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, kao i nekolicini odgajateljica (privatnih kontakata istraživačice). Svi prvotno kontaktirani zamoljeni su da upitnik prosljede svojim kolegicama i kolegama u struci koji bi ga bili voljni ispuniti. Kriterij za sudjelovanje u istraživanju bilo je zaposlenje u ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja na poslovima odgajatelja predškolske djece ili na radnome mjestu odgajatelja – nestručne zamjene. U predistraživanju su mogli sudjelovati svi odgajatelji koji su zaposleni u dječjem vrtiću neovisno o njegovu osnivaču (tzv. državnim, privatnim ili vjerskim dječjim vrtićima). Mjerni instrument korišten u predistraživanju nalazi se u Prilogu 11.6. Istraživanje je provedeno mrežnim anketiranjem pomoću alata LimeSurvey.

U predistraživanju su sudjelovala 132 odgajatelja/-ice predškolske djece, od čega su većinu uzorka sačinjavale žene (98,5 %). Prosječna dob sudionika iznosila je 37 godina ($M = 37,46$; $SD = 11,11$), a prosječan radni staž 11 godina ($M = 11,39$; $SD = 10,42$). Sudionici su zaposleni u dječjim vrtićima iz devet županija u RH, pri čemu najveći postotak dolazi iz Istarske županije (40,9 %) te Primorsko-goranske županije (40,2 %). Najveći postotak sudionika (46,2 %) ima završenu prijediplomsku razinu sveučilišnoga studija (prvostupnik; univ. bacc. praesc. educ.), potom završen prijediplomski stručni studij (25,8 %) te završen sveučilišni diplomski studij (univ. mag. praesc. educ.; 20,5 %). Većina sudionika (78,0 %) nije pohađala glazbenu školu, dok je preostalih 22 % imalo određenu završenu ili nezavršenu razinu formalnoga glazbenog obrazovanja. Gotovo polovica (47 %) sudjeluje ili je sudjelovala u nekome neformalnome/informalnom obliku glazbenih aktivnosti (poput sviranja ili pjevanja u zboru, folklornome društvu, limenoj glazbi, glazbenome sastavu ili se individualno bave pjevanjem ili sviranjem i sl.).

Učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja

Za procjenu učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja korišteno je osam tvrdnji za koje su sudionici procjenjivali stupanj svojega slaganja na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (1 – nikad, 5 – vrlo često). Primijenjena je metoda glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent ($KMO = 0,77$) i rezultat Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2 = 312,88$; $df = 28$; $p < 0,001$) ukazali su na prikladnost korelacijske matrice za provedbu analize. Kaiser-Guttmanov kriterij ukazao je na dvije komponente, dok je Cattellov scree-plot ukazao na tri komponente. S obzirom na to da ta rješenja nisu bilo sadržajno interpretabilna, provedena je dodatna analiza da bi se ispitalo jednokomponentno rješenje. Izdvojena komponenta objašnjava 42,35 % varijance (Tablica 7.), a predstavlja učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja.

Tablica 7. Rezultati metode glavnih komponenti – Učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja (jedna komponenta, predistraživanje)

Komponenta	Komunaliteti
------------	--------------

	1	
InPod_8 s vizualno-likovnom umjetnošću	0,75	0,56
InPod_3 s istraživačko-spoznajnim	0,69	0,48
InPod_5 s početnim čitanjem i pisanjem	0,66	0,44
InPod_1 s početnim matematičkim	0,66	0,43
InPod_2 s govorno-jezičnim i komunikacijskim	0,64	0,40
InPod_7 s kazališnom umjetnošću	0,62	0,39
InPod_6 s plesnom umjetnošću	0,59	0,35
InPod_4 s kineziološkim	0,58	0,34
Svojstvena vrijednost	3,39	
% objašnjene varijance	42,35	

Cronbachova α za Skalu učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja koja se sastoji od osam čestica iznosi 0,80 i ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost te skale. Isključivanjem pojedinih čestica Cronbachova α ne bi se povećala.

Tablica 8. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja (predistraživanje)

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
InPod_1 s početnim matematičkim	2,67	1,06	0,52	0,78
InPod_2 s govorno-jezičnim i komunikacijskim	3,96	0,92	0,50	0,78
InPod_3 s istraživačko-spoznajnim	2,98	1,16	0,55	0,78
InPod_4 s kineziološkim	3,96	1,04	0,45	0,79
InPod_5 s početnim čitanjem i pisanjem	2,82	1,08	0,53	0,78
InPod_6 s plesnom umjetnošću	4,30	0,93	0,47	0,79
InPod_7 s kazališnom umjetnošću	3,48	1,14	0,49	0,79
InPod_8 s vizualno-likovnom umjetnošću	3,33	1,10	0,63	0,76

U glavnome se istraživanju Skala učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja primijenila u izvornome, neizmijenjenu obliku.

Učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina

Za procjenu učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina korišteno je šest čestica koje su sudionici procjenjivali na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (1 – nikad, 5 – vrlo često). Primijenjena je metoda glavnih komponenti. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent ($KMO = 0,76$) i rezultat Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2 = 173,52$; $df = 15$; $p < 0,001$) ukazali su na prikladnost korelacijske matrice za provedbu analize. Izdvojena komponenta na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija i Cattellova scree-plota objašnjava 45,10 % varijance. Rezultati su prikazani u Tablici 9.

Tablica 9. Rezultati metode glavnih komponenti – Učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina (predistraživanje)

	Komponenta	
	1	Komunaliteti
InSit_5 tijekom obavljanja kulturno-higijenskih navika	0,81	0,66
InSit_2 prilikom čekanja na red, stajanja u koloni ili u parovima (npr. tijekom šetnji, posjeta i sl.)	0,70	0,50
InSit_1 prilikom individualnoga pristupa djetetu (kada je tužno, ljuto, sretno i sl.)	0,68	0,46
InSit_3 tijekom pospremanja igračaka, materijala i sredstava nakon aktivnosti i igre	0,66	0,44
InSit_4 prilikom konzumacije obroka	0,64	0,41
InSit_6 tijekom boravka na otvorenome (npr. u šumi, na igralištu i sl.)	0,49	0,24
Svojstvena vrijednost	2,71	
% objašnjene varijance	45,10	

Za dobivenu Skalu učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina koja se sastoji od šest čestica Cronbachova α iznosi 0,75 te ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost skale. Isključivanjem čestice InSit_6 tijekom boravka na otvorenome (npr. u šumi, na igralištu i sl.) koja ima nizak komunalitet (0,24) Cronbachova α iznosila bi 0,76 (Tablica 10.). Ta je čestica zadržana u glavnome istraživanju.

Tablica 10. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina (predistraživanje)

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
InSit_1 prilikom individualnoga pristupa djetetu (kada je tužno, ljuto, sretno i sl.)	3,01	1,13	0,51	0,71
InSit_2 prilikom čekanja na red, stajanja u koloni ili u parovima (npr. tijekom šetnji, posjeta i sl.)	3,22	1,22	0,52	0,70
InSit_3 tijekom pospremanja igračaka, materijala i sredstava nakon aktivnosti i igre	3,52	1,16	0,48	0,72
InSit_4 prilikom konzumacije obroka	2,36	1,26	0,45	0,73
InSit_5 tijekom obavljanja kulturno-higijenskih navika	2,27	1,23	0,66	0,66
InSit_6 tijekom boravka na otvorenome (npr. u šumi, na igralištu i sl.)	2,86	1,16	0,33	0,76

U glavnome se istraživanju Skala učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina primijenila u izvornome, neizmijenjenu obliku.

Učestalost primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene

Učestalost primjene stilova integriranja glazbe

Za procjenu učestalosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe korišteno je 25 čestica koje su sudionici procjenjivali na Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – nikada, 5 – vrlo često). S ciljem redukcije procjenjivanih aktivnosti na manji broj komponenti provedena je analiza glavnih komponenti (Principal component analysis), uz kosokutnu (Oblimin) rotaciju. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent ($KMO = 0,86$) i statistički značajan Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 1266,59$; $df = 300$; $p < 0,001$) ukazali su na prikladnost korelacijske matrice za provedbu analize. Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija izdvojeno je šest komponenti, dok je Cattellov scree-plot prikaz teže interpretabilan i ukazuje na dvije ili šest komponenti. Tim rješenjem nije dobivena čista struktura s obzirom na to da su neke čestice zasićene s više komponenti. Također, to rješenje nije sadržajno interpretabilno. Sadržajno je interpretabilna samo druga komponenta koja se odnosi na društveni stil integriranja glazbe. Uočeno je da se čestice koje se odnose na afektivni stil integriranja glazbe raspoređuju u pet različitih komponenti. Nakon njihova isključivanja ponovljena je analiza da bi se ispitala latentna struktura preostalih 19 čestica koje se odnose na učestalost primjene podređenoga, ravnopravnoga i društvenog stila integriranja glazbe. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent ($KMO = 0,85$) i statistički značajan Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 912,61$; $df = 171$; $p < 0,001$) ukazali su na prikladnost korelacijske matrice za provedbu analize. Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija izdvojene su četiri komponente, a na temelju Cattellova scree-plot prikaza uočavaju se dvije komponente. Četverokomponentnim rješenjem objašnjeno je 56,53 % varijance. Rezultati su prikazani u Tablici 11.

Tablica 11. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Učestalost primjene stilova integriranja glazbe (19 čestica, predistraživanje)

	Komponenta				Komunaliteti
	1	2	3	4	
11_uc aktivnosti za prikazivanje tijeka melodije, ritma ili zvučne boje u glazbi tijekom likovnog izražavanja	0,86	-0,01	-	-	0,70
			0,08	0,10	
10_uc aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom	0,70	0,16	0,02	0,11	0,58
12_uc aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.)	0,67	0,06	-	-	0,50
			0,13	0,24	
9_uc aktivnosti za uočavanje specifičnosti glazbenog djela (npr. razlike u dinamici, tempu i sl.) tijekom dramskog ili plesnog izražavanja	0,66	0,21	0,10	0,21	0,63
13_uc aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije	0,59	0,09	0,13	-	0,51
				0,13	
14_uc aktivnosti za slušanje i oponašanje različitih zvukova tijekom boravka u prirodi	0,56	-0,11	0,16	0,40	0,53

6_uc glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko – ruka	0,46	-0,17	0,22	-	0,34
				0,06	
4_uc glazbu radi poticanja razvoja grafomotorike (točkanja, povlačenja linija i sl.)	0,41	0,15	0,36	-	0,62
				0,27	
23_uc nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za posebne prilike u vrtiću (talent show, priredbe za roditelje ili drugu djecu i sl.)	0,18	0,80	-	0,21	0,72
			0,05		
25_uc nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program koji sadrži popularne pjesme (trendovske)	-0,02	0,74	-	0,03	0,53
			0,09		
24_uc nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za obilježavanje blagdana i važnijih datuma u godini (Božić, Sveti Nikola, Dan državnosti, Dani kruha i sl.)	-0,08	0,71	0,21	-	0,60
				0,14	
22_uc nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za dobrobit lokalne zajednice (npr. prikupljanje donacija, posjeti staračkomu domu i sl.)	0,12	0,55	0,17	-	0,73
				0,48	
1_uc glazbu radi razumijevanja i pamćenja nekih drugih izvanglazbenih sadržaja (npr. dijelova tijela, planeta, ekoloških tema i dr.)	-0,13	0,00	0,82	-	0,61
				0,15	
5_uc glazbu radi poticanja učenja početnih matematičkih sadržaja (brojenja, odnosa i sl.)	0,00	0,07	0,72	-	0,55
				0,06	
8_uc glazbu radi poticanja razvoja vokabulara	0,13	-0,19	0,71	0,05	0,60
3_uc glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu	0,08	0,21	0,52	0,34	0,48
7_uc glazbu radi poticanja učenja abecede, dana u tjednu i sl.	0,24	0,07	0,50	0,17	0,46
21_uc nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.)	0,21	0,43	-	-	0,63
			0,09	0,53	
2_uc tradicijsku glazbu radi razumijevanja i pamćenja zavičajnog govora	0,30	-0,06	0,20	-	0,42
				0,47	
Svojstvena vrijednost	6,13	2,29	1,22	1,10	
% objašnjene varijance	32,28	12,04	6,42	5,80	

Prvoj komponenti pripadaju čestice koje se većinom odnose na učestalost primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe (osim čestice 6_uc glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko – ruka). Drugoj komponenti pripadaju čestice koje se odnose na učestalost primjene društvenoga stila integriranja glazbe. Trećoj komponenti pripadaju čestice koje se odnose na učestalost primjene podređenoga stila integriranja glazbe. Vidljivo je da je četvrta komponenta saturirana česticama koje su saturirane i nekom drugom komponentom (kojoj sadržajno više pripadaju). Iznimka je čestica 2_uc tradicijsku glazbu radi razumijevanja i pamćenja zavičajnog govora koja je saturirana samo četvrtom komponentom. Također, višestruke su saturacije dobivene za česticu 4_uc glazbu radi poticanja razvoja grafomotorike (točkanja, povlačenja linija i sl.) koja je saturirana prvom i trećom komponentom, a sadržajno pripada trećoj komponenti.

S obzirom na to da je isključivanjem čestica koje se odnose na afektivni stil integriranja glazbe dobivena struktura koja sadrži manje višestrukih zasićenja i koju je moguće sadržajno interpretirati, za potrebe glavnoga istraživanja čestice koje se odnose na taj stil integriranja glazbe revidirane su (što je prikazano u poglavlju 5.4.3.).

Uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe

Za ispitivanje uvjerenja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe korišteno je istih 25 čestica koje su korištene za ispitivanje učestalosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, pri čemu je za procjenu korištena skala Likertova tipa od pet stupnjeva (1 – uopće nije važno, 5 – jako je važno). Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent ($KMO = 0,86$) i statistički značajan Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 1428,99$; $df = 300$; $p < 0,001$) ukazali su na prikladnost korelacijske matrice za provedbu analize. Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija izdvojeno je šest komponenti, a na temelju Cattellova scree-plot prikaza dvije komponente. To rješenje nije zadržano s obzirom na to da izdvojene komponente nisu bile sadržajno interpretabilne te su bila prisutna višestruka zasićenja. Većina čestica u prvoj komponenti odnosila se na podređeni stil integriranja glazbe, većina čestica u drugoj komponenti na društveni stil integriranja glazbe, dok su se čestice koje se odnose na ravnopravni stil integriranja glazbe rasporedile u pet komponenti, a čestice koje se odnose na afektivni stil integriranja glazbe u svih šest komponenti. Kao i kod učestalosti primjene stilova integriranja glazbe, provedena je dodatna analiza kojom je ispitana latentna struktura 19 čestica nakon isključivanja šest čestica koje se sadržajno odnose na afektivni stil integriranja glazbe. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent ($KMO = 0,88$) i statistički značajan Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 982,08$; $df = 171$; $p < 0,001$) ukazali su na prikladnost korelacijske matrice za provedbu analize. Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija izdvojene su tri komponente, a na temelju Cattellova scree-plot prikaza dvije komponente.

U Tablici 12. prikazano je rješenje od tri komponente koje objašnjavaju 52,79 % varijance. Dobivena je djelomično čista struktura. Prva su komponenta uvjerenja o važnosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe. Druga su komponenta uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe. Treća su komponenta uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe. Za česticu Stil_2_uv tradicijsku glazbu radi razumijevanja i pamćenja zavičajnog govora dobivene su vrlo niske saturacije. Čestice Stil_13_uv aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije i Stil_12_uv aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.) saturirane su komponentama kojima sadržajno ne pripadaju. Također, nekoliko čestica ima višestruke saturacije, ali je saturacija viša na komponenti kojoj sadržajno pripadaju.

Tablica 12. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Uvjerjenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (19 čestica, predistraživanje)

	Komponenta			Komunaliteti
	1	2	3	
5_uv glazbu radi poticanja učenja početnih matematičkih sadržaja (brojenja, odnosa i sl.)	0,81	-0,21	-0,07	0,65
1_uv glazbu radi razumijevanja i pamćenja nekih drugih izvan glazbenih sadržaja (npr. dijelova tijela, planeta, ekoloških tema i dr.)	0,72	-0,15	-0,02	0,50
4_uv glazbu radi poticanja razvoja grafomotorike (točkanja, povlačenja linija i sl.)	0,68	0,13	-0,09	0,60
6_uv glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko – ruka	0,67	0,09	0,03	0,48
8_uv glazbu radi poticanja razvoja vokabulara	0,66	-0,10	-0,17	0,53
3_uv glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu	0,61	0,16	0,06	0,43
7_uv glazbu radi poticanja učenja abecede, dana u tjednu i sl.	0,60	0,09	-0,25	0,60
13_uv aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije	0,51	0,35	0,02	0,47
25_uv nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program koji sadrži popularne pjesme (trendovske)	0,09	0,81	0,28	0,63
24_uv nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za obilježavanje blagdana i važnijih datuma u godini (Božić, Sveti Nikola, Dan državnosti, Dani kruha i sl.)	-0,21	0,74	-0,31	0,68
21_uv nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.)	0,09	0,71	0,04	0,53
23_uv nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za posebne prilike u vrtiću (talent show, priredbe za roditelje ili drugu djecu i sl.)	-0,12	0,60	-0,32	0,51
22_uv nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za dobrobit lokalne zajednice (npr. prikupljanje donacija, posjeti staračkomu domu i sl.)	0,16	0,45	-0,28	0,46
12_uv aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.)	0,39	0,44	-0,01	0,44
2_uv tradicijsku glazbu radi razumijevanja i pamćenja zavičajnog govora	0,28	0,29	-0,29	0,41
9_uv aktivnosti za uočavanje specifičnosti glazbenog djela (npr. razlike u dinamici, tempu i sl.) tijekom dramskog ili plesnog izražavanja	0,04	-0,05	-0,76	0,59
10_uv aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom	0,15	-0,02	-0,70	0,60
11_uv aktivnosti za prikazivanje tijeka melodije, ritma ili zvučne boje u glazbi tijekom likovnog izražavanja	0,09	0,26	-0,55	0,51
14_uv aktivnosti za slušanje i oponašanje različitih zvukova tijekom boravka u prirodi	0,32	-0,02	-0,45	0,42
Svojstvena vrijednost	6,82	2,09	1,12	
% objašnjene varijance	35,90	11,01	5,88	

Kao i kod učestalosti primjene stilova integriranja glazbe, čestice koje se odnose na afektivni stil integriranja glazbe za potrebe su glavnoga istraživanja revidirane (što je prikazano u poglavlju 5.4.3.).

Spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe

Provedena je metoda glavnih komponenti na sedam čestica kojima je ispitana spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe. Sudionici su za pojedinu tvrdnju procjenjivali u kojoj se mjeri odnosi na njih, pri čemu je korištena skala Likertova tipa od pet stupnjeva (1 – uopće ne, 5 – u potpunosti). Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent ($KMO = 0,86$) i rezultat Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2 = 494,49$, $df = 21$; $p < 0,001$) ukazali su na prikladnost korelacijske matrice za provedbu analize. Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija i Cattellova scree-plot prikaza izdvojena je jedna komponenta kojom je objašnjeno 60,59 % varijance. Rezultati provedene analize prikazani su u Tablici 13.

Tablica 13. Rezultati metode glavnih komponenti – Spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe (predistraživanje)

	Komponenta	
	1	Komunaliteti
PR_6 pronalazim mogućnosti i načine za unaprjeđivanje vlastitoga rada	0,87	0,75
PR_2 refleksijom preispitujem i unaprjeđujem vlastiti rad	0,82	0,68
PR_3 primjenjujem stečena znanja radi unaprjeđivanja vlastitoga rada	0,82	0,67
PR_7 osobito sam zainteresiran/-a za sudjelovanje u procesu razvoja profesionalnih kompetencija	0,80	0,64
PR_1 koristim relevantnu stručnu i znanstvenu literaturu	0,75	0,56
PR_4 razmjenjujem iskustva s kolegicama/kolegama na radnome mjestu	0,70	0,50
PR_5 surađujem sa stručnim suradnicima u procesu razvoja profesionalnih kompetencija	0,66	0,44
Svojstvena vrijednost	4,24	
% objašnjene varijance	60,59	

Cronbachova α za Skalu spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe koja se sastoji od sedam čestica iznosi 0,88 i ukazuje na visoku pouzdanost skale. Isključivanjem pojedinih čestica Cronbachova α ne bi se povećala (Tablica 14.).

Tablica 14. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe (predistraživanje)

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
PR_1 koristim relevantnu stručnu i znanstvenu literaturu	2,85	1,12	0,66	0,87
PR_2 refleksijom preispitujem i unaprjeđujem vlastiti rad	3,60	1,00	0,74	0,86
PR_3 primjenjujem stečena znanja radi unaprjeđivanja vlastitoga rada	3,94	0,90	0,72	0,86
PR_4 razmjenjujem iskustva s kolegicama/kolegama na radnome mjestu	4,02	0,91	0,60	0,88
PR_5 surađujem sa stručnim suradnicima u procesu razvoja profesionalnih kompetencija	3,31	1,17	0,57	0,88
PR_6 pronalazim mogućnosti i načine za unaprjeđivanje vlastitoga rada	4,04	0,89	0,79	0,86
PR_7 osobito sam zainteresiran/-a za sudjelovanje u procesu razvoja profesionalnih kompetencija	4,04	0,94	0,71	0,86

U glavnome se istraživanju Skala spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe primijenila u izvornome, neizmijenjenom obliku.

5. REZULTATI I RASPRAVA

5.1. Konstruktna valjanost i pouzdanost mjernih instrumenata

U nastavku su navedeni rezultati metode glavnih komponenti i analize pouzdanosti za pojedine skale u mjernome instrumentu, provedene u okviru prvoga istraživačkog podcilja.

5.1.1. Skala učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja

Za procjenu učestalosti integriranja glazbe s drugim područjima učenja korištena je skala sastavljena od osam čestica koja je i u predistraživanju pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike te se za potrebe glavnoga istraživanja sadržajno nije mijenjala. U glavnome istraživanju koeficijent Cronbachova α iznosi 0,80, što upućuje na vrlo dobru pouzdanost skale (Kline, 2016), jednaku onoj zabilježenoj u predistraživanju ($\alpha = 0,80$). Analizom podataka prikupljenih u glavnome istraživanju utvrđeno je da isključivanje pojedinih čestica ne bi rezultiralo povećanjem ukupnoga koeficijenta Cronbachove α , što dodatno potvrđuje stabilnost mjernoga instrumenta.

U Tablici 15. prikazani su deskriptivni pokazatelji za pojedine čestice (aritmetička sredina – M i standardna devijacija – SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnoga rezultata na skali (r_{it}) te koeficijenti Cronbachove α kada bi se izostavila pojedina čestica.

Tablica 15. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti integriranja glazbe s drugim područjima učenja u glavnome istraživanju

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
InPod_1 s početnim matematičkim	2,75	1,09	0,49	0,78
InPod_2 s govorno-jezičnim i komunikacijskim	3,90	0,88	0,52	0,78
InPod_3 s istraživačko-spoznajnim	2,93	1,06	0,57	0,77
InPod_4 s kineziološkim	3,90	0,95	0,45	0,79
InPod_5 s početnim čitanjem i pisanjem	2,94	1,09	0,58	0,77
InPod_6 s plesnom umjetnošću	4,21	0,95	0,39	0,79
InPod_7 s kazališnom umjetnošću	3,42	1,12	0,51	0,78
InPod_8 s vizualno-likovnom umjetnošću	3,19	1,12	0,57	0,77

Ukupan rezultat na skali izračunan je kao prosjek odgovora na osam čestica koje pripadaju skali. Budući da su sudionici procjenjivali učestalost integriranja glazbe s drugim područjima učenja na ljestvici od 1 – nikada do 5 – vrlo često, moguće vrijednosti na kompozitnoj varijabli također se kreću unutar toga raspona. Niži rezultati na skali ukazuju na manju, a viši rezultati na veću učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja.

Prosječan rezultat na skali iznosi $M = 3,40$ ($SD = 0,67$), što ukazuje na srednju razinu učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja. U Tablici 16. prikazana je deskriptivna statistika za Skalu učestalosti integriranja glazbe s drugim područjima učenja.

Tablica 16. Deskriptivna statistika za Skalu učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja

N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
455	1,50	5,00	3,40	0,67	-0,07	-0,14

Ova je skala konstruirana za potrebe ovoga istraživanja, oslanjajući se na pitanja iz mjernoga instrumenta O'Keefe i suradnika (2016) za procjenu učestalosti integriranja glazbe u okviru sedam nastavnih predmeta, u skladu s njihovim obrazovnim kontekstom. Pritom su čestice u ovoj skali prilagođene sustavu RPOO-a u RH, a u skladu s odrednicama nacionalnoga kurikulumu te posebnostima u provođenju integriranih glazbenih aktivnosti s djecom ranoga i predškolskog uzrasta. Pregledom NKRPOO-a (MZOS, 2015), kao i uvidom u relevantna istraživanja koja tematiziraju integriranje područja glazbe s drugim područjima učenja (Almodovar, 2010; Denac, 2009; Gee, 2023; Öztürk i Erden, 2011 i dr.) nastojalo se sadržajno oblikovati čestice koje će obuhvaćati ključne sastavnice integriranoga kurikulumu u RPOO-u te biti usklađene sa suvremenim tendencijama u odgojno-obrazovnome radu s djecom rane i predškolske dobi.

Na temelju prikazanih rezultata, kao i rezultata predistraživanja (poglavlje 4.9.), može se zaključiti da je Skala učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike, čime je potvrđena postavljena hipoteza (H1) u odnosu na tu skalu. Dobivena jednokomponentna struktura te skale potvrđuje metodološku dosljednost i potkrepljuje valjanost zaključaka temeljenih na dobivenim podacima. Vrlo dobra unutarnja pouzdanost skale u objema fazama istraživanja potvrđuje generalizabilnost i replikabilnost mjernoga instrumenta u većemu i metodološki reprezentativnijem uzorku (DeVellis, 2017). Slijedom toga, može se zaključiti da je skala prikladna za daljnju primjenu u istraživanjima ove tematike, osobito u nacionalnome kontekstu.

5.1.2. Skala učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina

Za procjenu učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina korištena je skala sastavljena od šest čestica, koja je i u predistraživanju pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike te se sadržajno nije mijenjala. U glavnome istraživanju koeficijent Cronbachova α iznosi 0,80 i ukazuje na vrlo dobru pouzdanost skale (Kline, 2016), dok je u predistraživanju iznosio 0,75. Analizom je utvrđeno da bi

isključivanje pojedinih čestica dovelo do smanjenja ukupnoga koeficijenta Cronbachove α . Za česticu InSit_6 tijekom boravka na otvorenome (npr. u šumi, na igralištu i sl.) u predistraživanju se pokazalo da smanjuje pouzdanost skale, dok bi se u glavnome istraživanju njezinim isključivanjem pouzdanost smanjila na $\alpha = 0,78$ (Tablica 17.).

Tablica 17. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina u glavnome istraživanju

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
InSit_1 prilikom individualnoga pristupa djetetu (kada je tužno, ljuto, sretno i sl.)	3,07	1,12	0,47	0,79
InSit_2 prilikom čekanja na red, stajanja u koloni ili u parovima (npr. tijekom šetnji, posjeta i sl.)	3,17	1,11	0,67	0,74
InSit_3 tijekom pospremanja igračaka, materijala i sredstava nakon aktivnosti i igre	3,35	1,16	0,53	0,77
InSit_4 prilikom konzumacije obroka	2,23	1,17	0,49	0,78
InSit_5 tijekom obavljanja kulturno-higijenskih navika	2,30	1,12	0,66	0,74
InSit_6 tijekom boravka na otvorenome (npr. u šumi, na igralištu i sl.)	3,13	1,10	0,52	0,78

Ukupan rezultat na skali izračunan je kao prosjek odgovora na svih šest čestica koje pripadaju skali. Budući da su sudionici procjenjivali učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina na ljestvici od 1 – nikada do 5 – vrlo često, moguće vrijednosti na kompozitnoj varijabli također se kreću unutar toga raspona. Niži rezultati na skali ukazuju na manju, a viši rezultati na veću učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja.

Prosječna vrijednost na skali iznosi $M = 2,88$ ($SD = 0,80$), što ukazuje na to da odgajatelji srednje često integriraju glazbene aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina u svojem odgojno-obrazovnom radu. U Tablici 18. prikazana je deskriptivna statistika za Skalu učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina.

Tablica 18. Deskriptivna statistika za Skalu učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina

N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
455	1,00	5,00	2,88	0,80	0,29	-0,16

Skala je konstruirana za potrebe ovoga istraživanja, oslanjajući se na pitanja iz mjernoga instrumenta O'Keefe i suradnika (2016) za procjenu učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina. Prilikom izrade čestica ove skale

situacije i rutine koje su ispitivali O'Keefe i suradnici (2016) modificirane su da bi bile relevantnije i primjerenije kontekstu RPOO-a u RH. Također, sadržajno oblikovanje čestica temeljilo se na relevantnim istraživanjima o integriranju glazbenih aktivnosti u dnevnim situacijama i rutinama u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja (Barrett i sur., 2022; Denac i sur., 2025; Gee, 2023; Kooops i Tate, 2021; Liljas i Isberg, 2021; Ruokonen i sur., 2021 i dr.).

Usporedba koeficijenata pouzdanosti u predistraživanju i glavnome istraživanju ukazuje na višu pouzdanost skale u glavnome istraživanju, provedenome na metodološki reprezentativnijem uzorku. Analiza pouzdanosti u predistraživanju (usp. poglavlje 4.9.) pokazala je da bi isključivanje čestice InSit_6 tijekom boravka na otvorenome, npr. u šumi, na igralištu i sl. rezultiralo blagim povećanjem pouzdanosti skale. Tu se česticu ipak zadržalo za potrebe glavnoga istraživanja jer je sadržajno pokrivala važan aspekt svakodnevnoga integriranja glazbe u prirodnim okruženjima i na vanjskim prostorima u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja (Adams i Beauchamp, 2019; Kiewra i Veslack, 2016; Yanko, 2023 i dr.). Navedena se metodološka odluka vođena teorijskim uporištima pokazala opravdanom s obzirom na to da je ista čestica u glavnome istraživanju pokazala višu korelaciju s ukupnim rezultatom skale (u predistraživanju je iznosila $r_{it} = 0,33$, u glavnome istraživanju $r_{it} = 0,52$), a njezino bi isključivanje dovelo do smanjenja ukupnoga koeficijenta Cronbachovove α na 0,78, što je naposljetku dodatno opravdavalo njezino zadržavanje u mjernome instrumentu.

Može se zaključiti da ova skala ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike te da se može koristiti u budućim istraživanjima slične tematike, osobito u nacionalnome kontekstu.

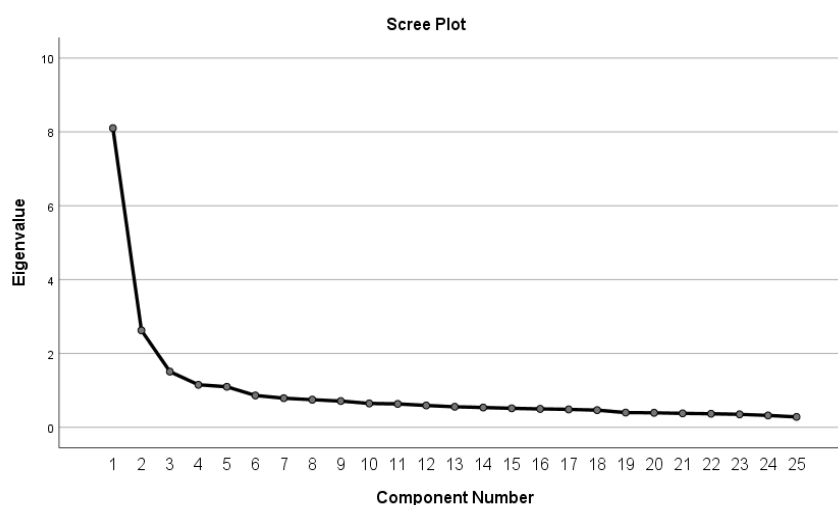
5.1.3. Skala učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i Skala uvjerenja o važnosti njihove primjene

Za Skalu učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i Skalu uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe korišten je identičan skup od 25 čestica. Provedbom metode glavnih komponenti u predistraživanju nije dobivena čista struktura, a izdvojene komponente nisu bile sadržajno interpretabilne ni u jednoj od tih dviju skala. S obzirom na to da je utvrđeno da se čestice koje se odnose na pojedine aktivnosti i/ili radnje usmjerene na afektivni stil integriranja glazbe raspoređuju u nekoliko komponenti i da se njihovim isključivanjem u predistraživanju dobila sadržajno interpretabilnija struktura, za potrebe glavnoga istraživanja pomno su analizirane i revidirane čestice koje se sadržajno odnose na afektivni stil integriranja glazbe. Metoda glavnih komponenti u glavnome istraživanju rezultirala je četverokomponentnom strukturom za Skalu učestalosti primjene stilova integriranja glazbe od 19 čestica i trokomponentnom strukturom za Skalu uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe od 17 čestica. Komponente izdvojene u Skali učestalosti primjene stilova integriranja glazbe odnose se na: 1. ravnopravni, 2. društveni, 3. afektivni i 4. podređeni stil integriranja glazbe, a u Skali uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe na: 1.

podređeno-afektivni, 2. društveni i 3. ravnopravni stil integriranja glazbe. Sve skale pokazale su zadovoljavajuću pouzdanost.

5.1.3.1. Skala učestalosti primjene stilova integriranja glazbe

Provedena je analiza glavnih komponenti (Principal component analysis), uz kosokutnu (Oblimin) rotaciju na 25 čestica. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent ($KMO = 0,92$) i statistički značajan Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 4489,19$; $df = 300$; $p < 0,001$) ukazali su na prikladnost korelacijske matrice za provedbu analize. Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija i Cattellova scree-plot prikaza (Slika 4.) izdvojeno je pet komponenti.



Slika 4. Cattellov scree-plot prikaz učestalosti primjene stilova integriranja glazbe (25 čestica, glavno istraživanje)

U Tablici 19. prikazani su rezultati rješenja od pet komponenti kojim je objašnjeno 57,93 % varijance.

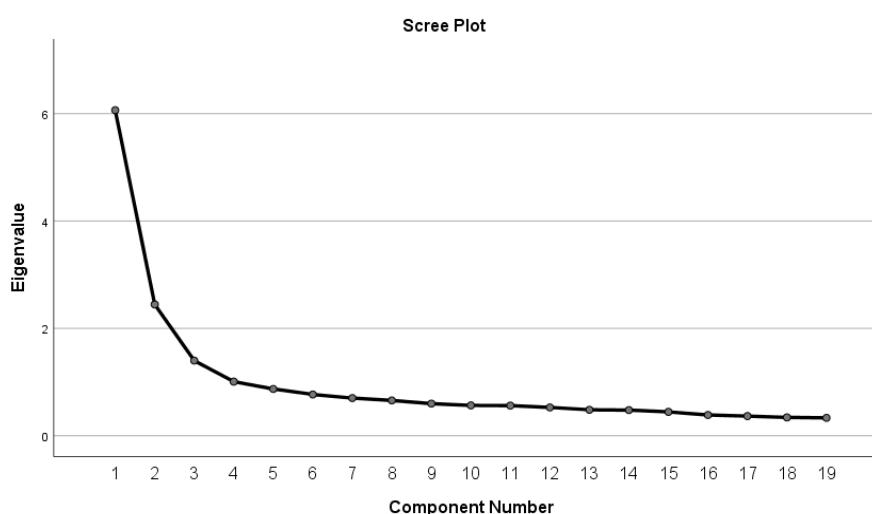
Tablica 19. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Učestalost primjene stilova integriranja glazbe (25 čestica, glavno istraživanje)

	Komponenta					Komunaliteti
	1	2	3	4	5	
ST_uc_07 glazbu radi poticanja učenja abecede, dana u tjednu i sl.	0,69	0,30	0,04	0,02	-0,16	0,59
ST_uc_05 glazbu radi poticanja učenja početnih matematičkih sadržaja (brojenja, odnosa i sl.)	0,63	0,00	-0,10	-0,32	0,08	0,62
ST_uc_01 glazbu radi razumijevanja i pamćenja nekih drugih izvanglazbenih sadržaja (npr. dijelova tijela, planeta, ekoloških tema i dr.)	0,62	-0,12	0,05	0,14	0,31	0,57
ST_uc_08 glazbu radi poticanja razvoja vokabulara	0,56	-0,11	0,28	0,02	0,13	0,54

ST_uc_14 aktivnosti za slušanje i oponašanje različitih zvukova tijekom boravka u prirodi	0,51	-0,03	0,17	-0,18	-0,01	0,43
ST_uc_06 glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko – ruka	0,35	0,03	0,26	-0,21	0,23	0,54
ST_uc_23 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za posebne prilike u vrtiću (talent show, priredbe za roditelje ili drugu djecu i sl.)	0,05	0,79	0,01	0,06	-0,03	0,61
ST_uc_24 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za obilježavanje blagdana i važnijih datuma u godini (Božić, Sveti Nikola, Dan državnosti, Dani kruha i sl.)	-0,06	0,77	0,17	0,20	0,05	0,58
ST_uc_21 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.)	0,03	0,77	-0,14	0,04	0,11	0,62
ST_uc_22 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za dobrobit lokalne zajednice (npr. prikupljanje donacija, posjeti staračkomu domu i sl.)	0,12	0,68	-0,08	-0,22	-0,10	0,62
ST_uc_25 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program koji sadrži popularne pjesme (trendovske)	-0,12	0,60	0,16	-0,21	-0,03	0,49
ST_uc_02 tradicijsku glazbu radi razumijevanja i pamćenja zavičajnoga govora	0,03	0,35	0,00	-0,19	0,27	0,35
ST_uc_16 glazbu kojom se potiču osjećaji smirenosti i opuštenosti kod djece (npr. instrumentalnu, ambijentalnu glazbu...)	-0,07	0,03	0,71	-0,08	0,11	0,57
ST_uc_18 glazbu vedroga karaktera kojom se djecu potiče na veselje i smijeh (npr. pjesme sa zabavnom tematikom, glazbu bržega tempa i sl.)	0,16	0,08	0,69	0,11	0,08	0,62
ST_uc_19 glazbu kojom se potiču osjećaji sigurnosti i prihvaćenosti kod djece (npr. pjesmu skupine, glazbu s pozdravima, uspavanke i sl.)	0,16	0,06	0,67	-0,08	-0,11	0,55
ST_uc_03 glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu	0,15	0,01	0,45	-0,05	0,34	0,54
ST_uc_04 glazbu radi poticanja razvoja grafomotorike (točkanja, povlačenja linija i sl.)	0,26	0,06	0,03	-0,70	-0,07	0,68
ST_uc_11 aktivnosti za prikazivanje tijeka melodije, ritma ili zvučne boje u glazbi tijekom likovnog izražavanja	-0,08	0,06	0,05	-0,66	0,35	0,71
ST_uc_17 glazbu kojom se stvara ugođaj pri kreativnome izražavanju djece (npr. pozadinsku glazbu pri slikanju)	-0,12	-0,08	0,52	-0,60	0,04	0,67
ST_uc_20 glazbu kojom se djecu potiče na prepoznavanje svojih osjećaja i raspoloženja (npr. ljetnje zbog ispadanja iz glazbene igre, tuge izazvane slušanjem tužne melodije, straha od pjevanja i sl.)	0,15	0,14	0,19	-0,57	0,02	0,57
ST_uc_13 aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije	0,29	0,08	-0,15	-0,48	0,23	0,55
ST_uc_12 aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.)	0,06	0,33	-0,22	-0,43	0,32	0,59
ST_uc_09 aktivnosti za uočavanje specifičnosti glazbenoga djela (npr. razlike u dinamici, tempu i sl.) tijekom dramskoga ili plesnog izražavanja	-0,02	0,04	0,05	-0,03	0,79	0,68
ST_uc_10 aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom	0,03	0,04	0,01	-0,08	0,76	0,66
ST_uc_15 glazbu kojom se potiče jačanje zajedništva kod djece te promiču poruke prijateljstva (npr. pjesmu Što se u vrtiću radi)	0,28	0,03	0,30	0,19	0,43	0,53
Svojevredna vrijednost	8,10	2,63	1,51	1,15	1,10	
% objašnjene varijance	32,41	10,50	6,03	4,60	4,39	

Prikazano rješenje od pet komponenti nije zadovoljavajuće. Nekoliko čestica ometa sadržajnu interpretabilnost izdvojenih komponenti, a prisutna su i višestruka faktorska zasićenja.

Stoga je ponovljena analiza nakon isključivanja šest čestica koje sadržajno ne pripadaju pojedinim komponentama: ST_uc_02 tradicijsku glazbu radi razumijevanja i pamćenja zavičajnoga govora, ST_uc_03 glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu, ST_uc_04 glazbu radi poticanja razvoja grafomotorike (točkanja, povlačenja linija i sl.), ST_uc_14 aktivnosti za slušanje i oponašanje različitih zvukova tijekom boravka u prirodi, ST_uc_17 glazbu kojom se stvara ugođaj pri kreativnome izražavanju djece (npr. pozadinsku glazbu pri slikanju) te ST_uc_20 glazbu kojom se djecu potiče na prepoznavanje svojih osjećaja i raspoloženja (npr. ljetnje zbog ispadanja iz glazbene igre, tuge izazvane slušanjem tužne melodije, straha od pjevanja i sl.). Korištena je analiza glavnih komponenti da bi se ispitala latentna struktura zadržanih 19 čestica, uz rotaciju Oblimin. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent ($KMO = 0,89$) i statistički značajan Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 3057,48$; $df = 171$; $p < 0,001$) ukazali su na prikladnost korelacijske matrice za provedbu analize. Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija izdvojene su četiri komponente, a na temelju Cattellova scree-plot prikaza uočavaju se tri komponente (Slika 5.). U nastavku je prikazano rješenje od četiri komponente.



Slika 5. Cattellov scree-plot prikaz učestalosti primjene stilova integriranja glazbe (19 čestica, glavno istraživanje)

Četverokomponentnim rješenjem objašnjeno je 57,46 % varijance. Rezultati su prikazani u Tablici 20. Prvoj komponenti pripadaju čestice koje se odnose na učestalost primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe. Drugoj komponenti pripadaju čestice koje se odnose na učestalost primjene društvenoga stila integriranja glazbe. Trećoj komponenti pripadaju čestice koje se odnose na učestalost primjene afektivnoga stila

integriranja glazbe. Četvrtoj komponenti pripadaju čestice koje se odnose na učestalost primjene podređenoga stila integriranja glazbe.

Tablica 20. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Učestalost primjene stilova integriranja glazbe (19 čestica, glavno istraživanje)

	Komponenta				Komunaliteti
	1	2	3	4	
ST_uc_10 aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom	0,75	-0,02	0,18	0,03	0,63
ST_uc_11 aktivnosti za prikazivanje tijeka melodije, ritma ili zvučne boje u glazbi tijekom likovnog izražavanja	0,73	0,12	-0,02	-0,05	0,62
ST_uc_09 aktivnosti za uočavanje specifičnosti glazbenoga djela (npr. razlike u dinamici, tempu i sl.) tijekom dramskoga ili plesnog izražavanja	0,72	-0,03	0,23	0,07	0,61
ST_uc_12 aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.)	0,55	0,35	-0,23	-0,17	0,60
ST_uc_13 aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije	0,48	0,11	-0,17	-0,41	0,55
ST_uc_23 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za posebne prilike u vrtiću (talent show, priredbe za roditelje ili drugu djecu i sl.)	-0,06	0,77	0,04	-0,06	0,60
ST_uc_21 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.)	0,08	0,75	-0,10	-0,03	0,60
ST_uc_24 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za obilježavanje blagdana i važnijih datuma u godini (Božić, Sveti Nikola, Dan državnosti, Dani kruha i sl.)	-0,08	0,74	0,24	0,11	0,57
ST_uc_22 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za dobrobit lokalne zajednice (npr. prikupljanje donacija, posjeti staračkomu domu i sl.)	0,08	0,71	-0,12	-0,16	0,62
ST_uc_25 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program koji sadrži popularne pjesme (trendovske)	0,15	0,64	0,09	0,09	0,48
ST_uc_18 glazbu vedroga karaktera kojom se djecu potiče na veselje i smijeh (npr. pjesme sa zabavnom tematikom, glazbu bržega tempa i sl.)	0,02	0,08	0,76	-0,04	0,63
ST_uc_16 glazbu kojom se potiču osjećaji smirenosti i opuštenosti kod djece (npr. instrumentalnu, ambijentalnu glazbu...)	0,13	0,06	0,68	0,07	0,51
ST_uc_19 glazbu kojom se potiču osjećaji sigurnosti i prihvaćenosti kod djece (npr. pjesmu skupine, glazbu s pozdravima, uspavanke i sl.)	-0,06	0,09	0,68	-0,14	0,53
ST_uc_15 glazbu kojom se potiče jačanje zajedništva kod djece te promiču poruke prijateljstva (npr. pjesmu Što se u vrtiću radi)	0,23	-0,03	0,50	-0,16	0,46
ST_uc_05 glazbu radi poticanja učenja početnih matematičkih sadržaja (brojenja, odnosa i sl.)	0,22	0,01	-0,07	-0,72	0,66
ST_uc_07 glazbu radi poticanja učenja abecede, dana u tjednu i sl.	-0,22	0,28	0,12	-0,72	0,63
ST_uc_01 glazbu radi razumijevanja i pamćenja nekih drugih izvanglazbenih sadržaja (npr. dijelova tijela, planeta, ekoloških tema i dr.)	0,10	-0,19	0,25	-0,58	0,52
ST_uc_08 glazbu radi poticanja razvoja vokabulara	0,09	-0,13	0,42	-0,46	0,54
ST_uc_06 glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko – ruka	0,32	0,03	0,33	-0,34	0,54
Svojstvena vrijednost	6,06	2,45	1,40	1,01	
% objašnjene varijance	31,92	12,87	7,36	5,30	

Dobivene su višestruke saturacije za sljedeće čestice: ST_uc_06 glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko – ruka, ST_uc_12 aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.) te ST_uc_13 aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije. Te su čestice zadržane i u izračunu kompozitnih varijabli pridružene su onoj komponenti kojom su više saturirane, a kojoj ujedno sadržajno pripadaju.

Izračunane su deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti (Cronbachove α) za čestice koje sačinjavaju pojedine skale učestalosti primjene podređenoga, ravnopravnoga, afektivnoga i društvenog stila integriranja glazbe. U tablicama u nastavku prikazani su deskriptivni pokazatelji za pojedine čestice (aritmetička sredina – M i standardna devijacija – SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnoga rezultata na skali (r_{it}) te koeficijenti Cronbachove α kada bi se izostavila pojedina čestica.

Za Skalu učestalosti primjene **podređenoga stila** integriranja glazbe koja se sastoji od pet čestica Cronbachova α iznosi 0,77 i ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost skale (Kline, 2016). Analizom je utvrđeno da isključivanje pojedinih čestica ne bi rezultiralo povećanjem ukupnoga koeficijenta Cronbachove α (Tablica 21.), što dodatno potvrđuje stabilnost mjernoga instrumenta.

Tablica 21. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
ST_uc_01 glazbu radi razumijevanja i pamćenja nekih drugih izvanglazbenih sadržaja (npr. dijelova tijela, planeta, ekoloških tema i dr.)	3,52	0,95	0,52	0,73
ST_uc_05 glazbu radi poticanja učenja početnih matematičkih sadržaja (brojenja, odnosa i sl.)	2,91	1,05	0,59	0,71
ST_uc_06 glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko – ruka	3,66	1,07	0,56	0,72
ST_uc_07 glazbu radi poticanja učenja abecede, dana u tjednu i sl.	3,65	1,04	0,47	0,75
ST_uc_08 glazbu radi poticanja razvoja vokabulara	3,78	1,00	0,55	0,72

Za Skalu učestalosti primjene **ravnopravnoga stila** integriranja glazbe koja se sastoji od pet čestica koeficijent Cronbachova α iznosi 0,80 i ukazuje na vrlo dobru pouzdanost skale (Kline, 2016). Analizom je utvrđeno da isključivanje pojedinih čestica ne bi rezultiralo povećanjem ukupnoga koeficijenta Cronbachove α (Tablica 22.), što dodatno potvrđuje stabilnost mjernoga instrumenta.

Tablica 22. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
ST_uc_09 aktivnosti za uočavanje specifičnosti glazbenoga djela (npr. razlike u dinamici, tempu i sl.) tijekom dramskoga ili plesnog izražavanja	3,48	1,04	0,58	0,76
ST_uc_10 aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom	3,64	1,06	0,58	0,76
ST_uc_11 aktivnosti za prikazivanje tijeka melodije, ritma ili zvučne boje u glazbi tijekom likovnoga izražavanja	3,03	1,09	0,64	0,74
ST_uc_12 aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.)	2,62	1,11	0,54	0,77
ST_uc_13 aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije	2,96	1,15	0,55	0,77

Za Skalu učestalosti primjene **afektivnoga stila** integriranja glazbe koeficijent Cronbachova α iznosi 0,73 i ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost skale (Kline, 2016). Analizom je utvrđeno da isključivanje pojedinih čestica ne bi rezultiralo povećanjem ukupnoga koeficijenta Cronbachove α (Tablica 23.), što dodatno potvrđuje stabilnost mjernoga instrumenta.

Tablica 23. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti primjene afektivnoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
ST_uc_15 glazbu kojom se potiče jačanje zajedništva kod djece te promiču poruke prijateljstva (npr. pjesmu Što se u vrtiću radi)	4,11	0,83	0,45	0,70
ST_uc_16 glazbu kojom se potiču osjećaji smirenosti i opuštenosti kod djece (npr. instrumentalnu, ambijentalnu glazbu...)	4,26	0,85	0,50	0,67
ST_uc_18 glazbu vedroga karaktera kojom se djecu potiče na veselje i smijeh (npr. pjesme sa zabavnom tematikom, glazbu bržega tempa i sl.)	4,20	0,84	0,59	0,63
ST_uc_19 glazbu kojom se potiču osjećaji sigurnosti i prihvaćenosti kod djece (npr. pjesmu skupine, glazbu s pozdravima, uspavanke i sl.)	4,03	0,93	0,53	0,66

Za Skalu učestalosti primjene **društvenoga stila** integriranja glazbe koeficijent Cronbachova α iznosi 0,80 i ukazuje na vrlo dobru pouzdanost skale (Kline, 2016). Analizom je utvrđeno da isključivanje pojedinih čestica ne bi rezultiralo povećanjem

ukupnoga koeficijenta Cronbachove α (Tablica 24.), što dodatno potvrđuje stabilnost mjernoga instrumenta.

Tablica 24. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
ST_uc_21 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.)	3,25	1,31	0,63	0,75
ST_uc_22 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za dobrobit lokalne zajednice (npr. prikupljanje donacija, posjeti staračkomu domu i sl.)	2,63	1,24	0,63	0,75
ST_uc_23 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za posebne prilike u vrtiću (talent show, priredbe za roditelje ili drugu djecu i sl.)	3,36	1,18	0,60	0,76
ST_uc_24 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za obilježavanje blagdana i važnijih datuma u godini (Božić, Sveti Nikola, Dan državnosti, Dani kruha i sl.)	3,97	1,04	0,55	0,78
ST_uc_25 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program koji sadrži popularne pjesme (trendovske)	2,80	1,19	0,52	0,78

Rezultati na pojedinim skalama izračunani su kao prosječne vrijednosti odgovora na česticama koje tim skalama pripadaju. S obzirom na to da su sudionici učestalost primjene pojedinih aktivnosti i/ili radnji koje se odnose na pojedini stil integriranja glazbe procjenjivali na Likertovoj skali od pet stupnjeva (od 1 – nikada do 5 – vrlo često), teorijski je raspon svake skale od 1 do 5. Niži rezultati na pojedinoj skali ukazuju na manju učestalost primjene, a viši rezultati na skali ukazuju na veću učestalost primjene određenoga stila integriranja glazbe u odgajateljevu odgojno-obrazovnom radu. U Tablici 25. prikazana je deskriptivna statistika za pojedine skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe (broj sudionika – N, minimalni – Min i maksimalni rezultat – Max, aritmetička sredina – M i standardna devijacija – SD te koeficijenti asimetrije – Skewness i spljoštenosti podataka – Kurtosis).

Iz prikazanih aritmetičkih sredina vidljivo je da sudionici u prosjeku srednje često u svojem odgojno-obrazovnom radu primjenjuju aktivnosti i/ili radnje koje se odnose na podređeni (M = 3,50; SD = 0,74), ravnopravni (M = 3,15; SD = 0,81) i društveni stil integriranja glazbe (M = 3,20; SD = 0,89). Afektivni stil integriranja glazbe u prosjeku primjenjuju često (M = 4,17; SD = 0,61).

Tablica 25. Deskriptivna statistika za pojedine skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe

	N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
Podređeni	455	1,40	5,00	3,50	0,74	-0,28	-0,04
Ravnopravni	455	1,00	5,00	3,15	0,81	-0,03	-0,34
Afektivni*	452	2,25	5,00	4,17	0,61	-0,67	-0,05
Društveni	455	1,00	5,00	3,20	0,89	-0,21	-0,41

*isključene su tri ekstremne vrijednosti

Sve su varijable u značajnim pozitivnim korelacijama (Tablica 26.), pri čemu je najmanji koeficijent korelacije dobiven između učestalosti primjene afektivnoga i učestalosti primjene društvenog stila integriranja glazbe ($r = 0,21$; $p < 0,001$), a najveći koeficijent korelacije između učestalosti primjene podređenoga i ravnopravnog stila integriranja glazbe ($r = 0,60$; $p < 0,001$) te podređenoga i afektivnog stila integriranja glazbe ($r = 0,60$; $p < 0,001$). Koeficijent korelacije između učestalosti primjene podređenoga i društvenog stila integriranja glazbe iznosi $r = 0,31$ ($p < 0,001$).

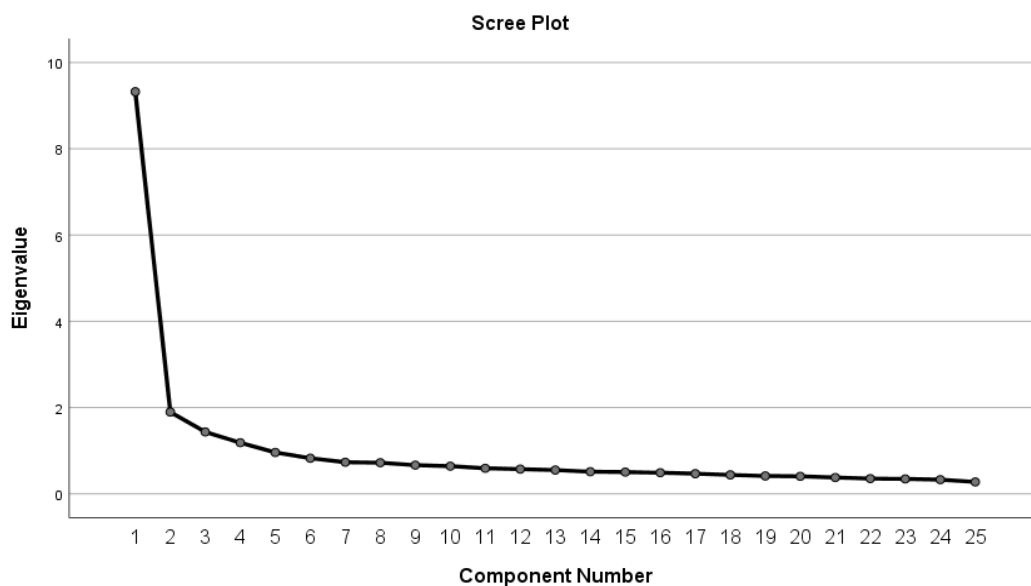
Tablica 26. Pearsonovi koeficijenti korelacije (r) između učestalosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe

		Podređeni	Ravnopravni	Afektivni
Ravnopravni	r	,60**	1	
	p-vrijednost	0,000		
	N	455	455	
Afektivni	r	,60**	,41**	1
	p-vrijednost	0,000	0,000	
	N	452	452	452
Društveni	r	,31**	,45**	,21**
	p-vrijednost	0,000	0,000	0,000
	N	455	455	452

** $p < 0,001$

5.1.3.2. Skala uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe

U glavnome je istraživanju provedena analiza glavnih komponenti (Principal component analysis), uz kosokutnu (Oblimin) rotaciju na 25 čestica. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent ($KMO = 0,94$) i statistički značajan Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 4489,19$; $df = 300$; $p < 0,001$) ukazali su na prikladnost korelacijske matrice za provedbu analize. Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija i Cattellova scree-plot prikaza (Slika 6.) izdvojene su četiri komponente.



Slika 6. Cattellov scree-plot prikaz uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (25 čestica, glavno istraživanje)

U nastavku je prikazan rezultat rješenja od četiri komponente kojim je objašnjeno 53,35 % varijance (Tablica 27.).

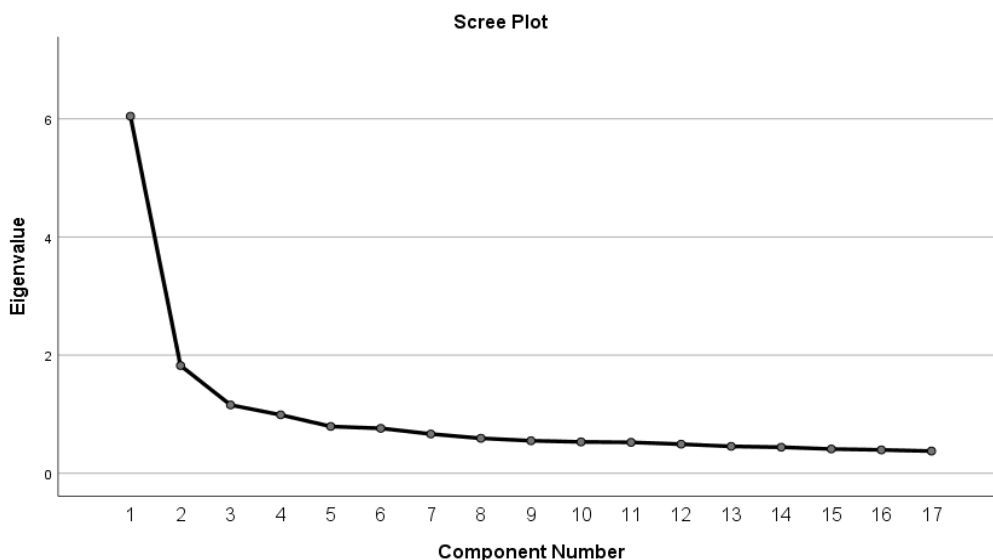
Tablica 27. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (25 čestica, glavno istraživanje)

	Komponenta				Komunaliteti
	1	2	3	4	
ST_uv_07 glazbu radi poticanja učenja abecede, dana u tjednu i sl.	0,66	0,12	-0,15	0,00	0,58
ST_uv_08 glazbu radi poticanja razvoja vokabulara	0,60	-0,07	-0,15	0,23	0,59
ST_uv_19 glazbu kojom se potiču osjećaji sigurnosti i prihvaćenosti kod djece (npr. pjesmu skupine, glazbu s pozdravima, uspavanke i sl.)	0,58	0,22	0,09	0,23	0,57
ST_uv_14 aktivnosti za slušanje i oponašanje različitih zvukova tijekom boravka u prirodi	0,42	0,05	-0,30	0,16	0,49
ST_uv_24 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za obilježavanje blagdana i važnijih datuma u godini (Božić, Sveti Nikola, Dan državnosti, Dani kruha i sl.)	0,06	0,79	0,12	0,05	0,61
ST_uv_23 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za posebne prilike u vrtiću (talent show, priredbe za roditelje ili drugu djecu i sl.)	0,08	0,78	0,10	0,04	0,61
ST_uv_21 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.)	-0,26	0,73	-0,07	0,19	0,65
ST_uv_25 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program koji sadrži popularne pjesme (trendovske)	0,02	0,56	-0,21	-0,20	0,40

ST_uv_22 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za dobrobit lokalne zajednice (npr. prikupljanje donacija, posjeti staračkomu domu i sl.)	0,19	0,56	-0,17	-0,01	0,50
ST_uv_11 aktivnosti za prikazivanje tijeka melodije, ritma ili zvučne boje u glazbi tijekom likovnoga izražavanja	-0,05	0,01	-0,74	0,13	0,63
ST_uv_04 glazbu radi poticanja razvoja grafomotorike (točkanja, povlačenja linija i sl.)	0,13	-0,03	-0,74	0,08	0,67
ST_uv_12 aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.)	-0,23	0,16	-0,71	0,07	0,59
ST_uv_05 glazbu radi poticanja učenja početnih matematičkih sadržaja (brojenja, odnosa i sl.)	0,22	-0,04	-0,61	0,09	0,55
ST_uv_13 aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije	0,39	0,09	-0,55	-0,10	0,57
ST_uv_17 glazbu kojom se stvara ugođaj pri kreativnome izražavanju djece (npr. pozadinsku glazbu pri slikanju)	0,22	0,11	-0,54	0,04	0,51
ST_uv_20 glazbu kojom se djecu potiče na prepoznavanje svojih osjećaja i raspoloženja (npr. ljutnje zbog ispadanja iz glazbene igre, tuge izazvane slušanjem tužne melodije, straha od pjevanja i sl.)	0,39	0,06	-0,47	0,00	0,52
ST_uv_02 tradicijsku glazbu radi razumijevanja i pamćenja zavičajnoga govora	-0,11	0,20	-0,46	0,20	0,42
ST_uv_06 glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko – ruka	0,11	0,02	-0,40	0,40	0,54
ST_uv_15 glazbu kojom se potiče jačanje zajedništva kod djece te promiču poruke prijateljstva (npr. pjesmu Što se u vrtiću radi)	0,10	0,01	0,10	0,80	0,64
ST_uv_09 aktivnosti za uočavanje specifičnosti glazbenoga djela (npr. razlike u dinamici, tempu i sl.) tijekom dramskoga ili plesnog izražavanja	-0,10	0,04	-0,19	0,69	0,58
ST_uv_03 glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu	-0,04	0,11	-0,13	0,67	0,57
ST_uv_10 aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom	-0,07	-0,01	-0,32	0,58	0,55
ST_uv_16 glazbu kojom se potiču osjećaji smirenosti i opuštenosti kod djece (npr. instrumentalnu, ambijentalnu glazbu...)	0,26	0,12	0,03	0,53	0,49
ST_uv_18 glazbu vedroga karaktera kojom se djecu potiče na veselje i smijeh (npr. pjesme sa zabavnom tematikom, glazbu bržega tempa i sl.)	0,45	0,13	0,12	0,48	0,59
ST_uv_01 glazbu radi razumijevanja i pamćenja nekih drugih izvanglazbenih sadržaja (npr. dijelova tijela, planeta, ekoloških tema i dr.)	0,25	-0,13	-0,16	0,43	0,40
Svojstvena vrijednost	9,32	1,90	1,43	1,18	
% objašnjene varijance	37,29	7,58	5,73	4,74	

Prva, treća i četvrta komponenta nisu sadržajno interpretabilne. Druga komponenta sadrži čestice koje se odnose na uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe. Također, prisutna su višestruka faktorska zasićenja. Stoga je analiza ponovljena nakon isključivanja sljedećih čestica koje se sadržajno nisu uklapale u pojedinu komponentu: ST_uv_02 tradicijsku glazbu radi razumijevanja i pamćenja zavičajnoga govora, ST_uv_04 glazbu radi poticanja razvoja grafomotorike (točkanja,

povlačenja linija i sl.), ST_uv_05 glazbu radi poticanja učenja početnih matematičkih sadržaja (brojenja, odnosa i sl.), ST_uv_06 glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko – ruka, ST_uv_09 aktivnosti za uočavanje specifičnosti glazbenoga djela (npr. razlike u dinamici, tempu i sl.) tijekom dramskoga ili plesnog izražavanja, ST_uv_14 aktivnosti za slušanje i oponašanje različitih zvukova tijekom boravka u prirodi, ST_uv_17 glazbu kojom se stvara ugođaj pri kreativnome izražavanju djece (npr. pozadinsku glazbu pri slikanju) te ST_uv_20 glazbu kojom se djecu potiče na prepoznavanje svojih osjećaja i raspoloženja (npr. ljutnje zbog ispadanja iz glazbene igre, tuge izazvane slušanjem tužne melodije, straha od pjevanja i sl.). Korištena je analiza glavnih komponenti da bi se ispitala latentna struktura zadržanih 17 čestica, uz rotaciju Oblimin. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent ($KMO = 0,91$) i statistički značajan Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 2635,67$; $df = 136$; $p < 0,001$) ukazali su na prikladnost korelacijske matrice za provedbu analize. Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija izdvojene su tri komponente, a na temelju Cattellova scree-plot prikaza uočavaju se četiri komponente (Slika 7.).



Slika 7. Cattellov scree-plot prikaz uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (17 čestica, glavno istraživanje)

U Tablici 28. prikazano je rješenje od tri komponente kojim je objašnjeno 53,08 % varijance. Prva komponenta sadržajno obuhvaća čestice koje se odnose na uvjerenja o važnosti primjene podređenoga i afektivnog stila integriranja glazbe. Druga komponenta odnosi se na uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe. Treća komponenta odnosi se na uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe.

Tablica 28. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (17 čestica, glavno istraživanje)

	Komponenta			Komunaliteti
	1	2	3	
ST_uv_18 glazbu vedroga karaktera kojom se djecu potiče na veselje i smijeh (npr. pjesme sa zabavnom tematikom, glazbu bržega tempa i sl.)	0,77	0,07	-0,07	0,60
ST_uv_08 glazbu radi poticanja razvoja vokabulara	0,74	-0,07	0,06	0,55
ST_uv_19 glazbu kojom se potiču osjećaji sigurnosti i prihvaćenosti kod djece (npr. pjesmu skupine, glazbu s pozdravima, uspavanke i sl.)	0,73	0,20	-0,19	0,57
ST_uv_15 glazbu kojom se potiče jačanje zajedništva kod djece te promiču poruke prijateljstva (npr. pjesmu Što se u vrtiću radi)	0,66	-0,06	0,13	0,49
ST_uv_07 glazbu radi poticanja učenja abecede, dana u tjednu i sl.	0,66	0,15	-0,09	0,48
ST_uv_16 glazbu kojom se potiču osjećaji smirenosti i opuštenosti kod djece (npr. instrumentalnu, ambijentalnu glazbu...)	0,63	0,04	0,11	0,47
ST_uv_01 glazbu radi razumijevanja i pamćenja nekih drugih izvanglazbenih sadržaja (npr. dijelova tijela, planeta, ekoloških tema i dr.)	0,57	-0,14	0,21	0,41
ST_uv_03 glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu	0,47	0,05	0,35	0,49
ST_uv_23 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za posebne prilike u vrtiću (talent show, priredbe za roditelje ili drugu djecu i sl.)	0,12	0,77	-0,10	0,62
ST_uv_24 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za obilježavanje blagdana i važnijih datuma u godini (Božić, Sveti Nikola, Dan državnosti, Dani kruha i sl.)	0,11	0,76	-0,10	0,60
ST_uv_21 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.)	-0,08	0,71	0,20	0,59
ST_uv_22 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za dobrobit lokalne zajednice (npr. prikupljanje donacija, posjeti staračkomu domu i sl.)	0,21	0,58	0,06	0,50
ST_uv_25 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program koji sadrži popularne pjesme (trendovske)	-0,14	0,57	0,22	0,39
ST_uv_12 aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.)	-0,09	0,23	0,72	0,61
ST_uv_11 aktivnosti za prikazivanje tijeka melodije, ritma ili zvučne boje u glazbi tijekom likovnoga izražavanja	0,14	0,07	0,71	0,64
ST_uv_10 aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom	0,36	-0,05	0,56	0,56
ST_uv_13 aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije	0,32	0,14	0,42	0,46
Svojstvena vrijednost	6,04	1,82	1,16	
% objašnjene varijance	35,56	10,73	6,80	

Također, prisutna su višestruka zasićenja kod triju čestica: ST_uv_03 glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu, ST_uv_10 aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom te ST_uv_13 aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije, koje su zadržane te u izračunu kompozitnih varijabli pridružene onoj komponenti kojom su više saturirane, a kojoj ujedno sadržajno pripadaju.

Nakon provedene analize koja se odnosi na uvjerenja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe na 17 čestica teorijski pretpostavljena četverokomponentna struktura nije potvrđena. Čestice koje se odnose na uvjerenja o važnosti primjene podređenoga i afektivnog stila integriranja glazbe saturirane su istom komponentom, što ukazuje na njihovu međusobnu sadržajnu povezanost u uvjerenjima odgajatelja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe. U skladu s utvrđenom strukturom čestice tih dvaju stilova zadržane su kao zajednička mjera uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe.

Izračunani su deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti (Cronbachove α) za čestice koje sačinjavaju pojedine skale uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga, ravnopravnoga i društvenog stila integriranja glazbe, konstruirane na temelju analize glavnih komponenti provedene na ukupno 17 čestica. U tablicama u nastavku prikazani su deskriptivni pokazatelji za pojedine čestice (aritmetička sredina – M i standardna devijacija – SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedinih čestica i ukupnoga rezultata na skali (r_{it}) te koeficijenti Cronbachove α kada bi se izostavila pojedina čestica.

Za Skalu uvjerenja o važnosti primjene **podređeno-afektivnoga stila** integriranja glazbe koeficijent Cronbachova α iznosi 0,84 i ukazuje na vrlo dobru pouzdanost skale (Kline, 2016). Analizom je utvrđeno da isključivanje pojedinih od osam čestica ne bi rezultiralo povećanjem ukupnoga koeficijenta Cronbachove α , što dodatno potvrđuje stabilnost mjernoga instrumenta (Tablica 29.).

Tablica 29. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
ST_uv_01 glazbu radi razumijevanja i pamćenja nekih drugih izvanglazbenih sadržaja (npr. dijelova tijela, planeta, ekoloških tema i dr.)	3,94	0,87	0,51	0,83
ST_uv_03 glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu	4,41	0,72	0,56	0,83
ST_uv_07 glazbu radi poticanja učenja abecede, dana u tjednu i sl.	4,10	0,83	0,55	0,83
ST_uv_08 glazbu radi poticanja razvoja vokabulara	4,23	0,88	0,62	0,82

ST_uv_15 glazbu kojom se potiče jačanje zajedništva kod djece te promiču poruke prijateljstva (npr. pjesmu Što se u vrtiću radi)	4,43	0,70	0,60	0,82
ST_uv_16 glazbu kojom se potiču osjećaji smirenosti i opuštenosti kod djece (npr. instrumentalnu, ambijentalnu glazbu...)	4,43	0,74	0,58	0,82
ST_uv_18 glazbu vedroga karaktera kojom se djecu potiče na veselje i smijeh (npr. pjesme sa zabavnom tematikom, glazbu bržega tempa i sl.)	4,41	0,68	0,65	0,82
ST_uv_19 glazbu kojom se potiču osjećaji sigurnosti i prihvaćenosti kod djece (npr. pjesmu skupine, glazbu s pozdravima, uspavanke i sl.)	4,28	0,76	0,58	0,82

Za Skalu uvjerenja o važnosti primjene **ravnopravnoga stila** integriranja glazbe Cronbachova α iznosi 0,74 i ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost skale (Kline, 2016). Analizom je utvrđeno da isključivanje pojedinih od ukupno četiriju čestica ne bi rezultiralo povećanjem ukupnoga koeficijenta Cronbachove α , što dodatno potvrđuje stabilnost mjernoga instrumenta (Tablica 30.).

Tablica 30. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
ST_uv_10 aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom	4,12	0,87	0,51	0,69
ST_uv_11 aktivnosti za prikazivanje tijeka melodije, ritma ili zvučne boje u glazbi tijekom likovnoga izražavanja	3,73	0,91	0,63	0,63
ST_uv_12 aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.)	3,38	1,07	0,49	0,71
ST_uv_13 aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije	3,72	0,97	0,52	0,69

Za Skalu uvjerenja o važnosti primjene **društvenoga stila** integriranja glazbe Cronbachova α iznosi 0,76 i ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost skale (Kline, 2016). Analizom je utvrđeno da isključivanje pojedinih od pet čestica ne bi rezultiralo znatnim povećanjem ukupnoga koeficijenta Cronbachove α , što dodatno potvrđuje stabilnost mjernoga instrumenta. Čestica ST_uv_25 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program koji sadrži popularne pjesme (trendovske) pokazala je nešto nižu korelaciju s ukupnim

rezultatom skale, ali zadržana je zbog svoje sadržajne relevantnosti u okviru konstrukta društvenoga stila integriranja glazbe (Tablica 31.).

Tablica 31. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
ST_uv_21 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.)	3,88	1,02	0,58	0,70
ST_uv_22 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za dobrobit lokalne zajednice (npr. prikupljanje donacija, posjeti staračkomu domu i sl.)	3,68	1,01	0,50	0,73
ST_uv_23 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za posebne prilike u vrtiću (talent show, priredbe za roditelje ili drugu djecu i sl.)	3,85	0,96	0,59	0,69
ST_uv_24 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za obilježavanje blagdana i važnijih datuma u godini (Božić, Sveti Nikola, Dan državnosti, Dani kruha i sl.)	4,14	0,85	0,59	0,70
ST_uv_25 nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program koji sadrži popularne pjesme (trendovske)	3,06	1,14	0,41	0,77

Rezultati na pojedinim skalama izračunani su kao prosječne vrijednosti odgovora na česticama koje tim skalama pripadaju. S obzirom na to da su sudionici uvjerenja o važnosti primjene pojedinih aktivnosti i/ili radnji koje se odnose na pojedini stil integriranja glazbe procjenjivali na Likertovoj skali od pet stupnjeva (od 1 – uopće nije važno do 5 – jako je važno), moguće vrijednosti na kompozitnim varijablama također se kreću unutar toga raspona. Niži rezultat na pojedinoj skali ukazuje na manju percipiranu važnost, a viši rezultat na veću percipiranu važnost primjene pojedinoga stila integriranja glazbe u odgajateljevu odgojno-obrazovnom radu. U Tablici 32. prikazana je deskriptivna statistika za pojedine skale uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (broj sudionika – N, minimalni – Min i maksimalni rezultat – Max, aritmetička sredina – M i standardna devijacija – SD te koeficijenti asimetrije – Skewness i spljoštenosti podataka – Kurtosis).

Iz prikazanih aritmetičkih sredina vidljivo je da sudionici u prosjeku smatraju važnom primjenu podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu ($M = 4,29$; $SD = 0,52$), kao i da primjenu ravnopravnoga ($M = 3,75$; $SD = 0,70$) i društvenog stila integriranja glazbe ($M = 3,74$; $SD = 0,69$) smatraju umjereno važnima.

Tablica 32. Deskriptivna statistika za pojedine skale uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe

	N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
Podređeno-afektivni*	453	2,63	5,00	4,29	0,52	-0,54	-0,30
Ravnopravni*	453	1,75	5,00	3,75	0,70	-0,23	-0,36
Društveni**	452	1,80	5,00	3,74	0,69	-0,23	-0,27

*isključene su dvije ekstremne vrijednosti; **isključene su tri ekstremne vrijednosti

Tablica 33. Pearsonovi koeficijenti korelacije (r) između uvjerenja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe

		Podređeno-afektivni	Ravnopravni
Ravnopravni	r	,59**	1
	p-vrijednost	0,000	
	N	452	453
Društveni	r	,43**	,51**
	p-vrijednost	0,000	0,000
	N	450	450

** p < 0,001

Uvjerenja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe u međusobnim su pozitivnim korelacijama (Tablica 33.). Najmanji koeficijent korelacije ($r = 0,43$; $p < 0,001$) dobiven je između rezultata na skali uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe i rezultata na skali uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe. Koeficijent korelacije između uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe i važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe iznosi $r = 0,51$ ($p < 0,001$). U najvišoj su korelaciji uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe ($r = 0,59$; $p < 0,001$).

Početna konstrukcija Skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe te Skale uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe polazila je od pregleda teorije i dosadašnjih istraživanja o integriranju umjetnosti/glazbe u obrazovanju (Almodovar, 2010; Bresler, 1995; Giles i Frego, 2004; Huang, 2012; Vars, 1991; Zdzinski i sur., 2007 i dr.) te se temeljila klasifikaciji stilova integriranja umjetnosti/glazbe na podređeni, ravnopravni, afektivni i društveni stil autorice Bresler (1995). Prema toj su autorici (Bresler, 1995) ti stilovi specifični načini na koje odgajatelji integriraju glazbu u svojem odgojno-obrazovnom radu (Huang, 2012), pri čemu se istodobno razmatraju različite funkcije i uloge glazbe u odgojno-obrazovnoj praksi RPOO-a. U predistraživanju skale su sadržavale istih 25 čestica (tvrdnji) koje su predstavljale pojedine aktivnosti ili radnje koje se odnose na različite stilove integriranja

glazbe. Sudionici su procjenjivali tvrdnje na petostupanjskim Likertovim ljestvicama u dvjema odvojenim dimenzijama: učestalosti primjene te uvjerenjima o važnosti njihove primjene u svojem odgojno-obrazovnom radu. S obzirom na to da je glazba iznimno važno umjetničko područje u sustavu RPOO-a, oblikovanje čestica dodatno je utemeljeno na recentnim znanstvenim raspravama i istraživanjima koji naglašavaju specifičnosti i mogućnosti učinkovitoga integriranja glazbe u rani i predškolski odgojno-obrazovni proces (Lau i Grieshaber, 2018; Lee, 2016; Sanz-Camarero i sur., 2023, 2024; van Vreden, 2016 i dr.). Time se nastojalo redefinirati uloge i vrijednosti glazbe te iskoristiti njezin puni potencijal u poticanju smislenoga integriranoga dječjeg učenja. Naglasak je bio na procesu integriranja, ali i na pristupima integriranju u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja, koji se prepoznaju kao ključni nositelji primjene i promjene u integriranju glazbe, dok se sama realizacija integracije očituje u dječjem (glazbenom) iskustvu i izražavanju (Badley, 2009).

U nastavku će se detaljno prikazati način konstrukcije i prilagodbe mjernoga instrumenta koji se odnosi na stilove integriranja glazbe, a koji je primijenjen u glavnome istraživanju.

Metoda glavnih komponenti koja je provedena u predistraživanju na česticama Skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe rezultirala je rješenjem od šest komponenti, od kojih je samo jedna bila sadržajno interpretabilna. Ta je komponenta obuhvaćala čestice koje se sadržajno odnose na društveni stil integriranja glazbe, a preostale komponente nisu sadržajno bile interpretabilne. Utvrđeno je da su čestice koje su se sadržajno odnosile na afektivni stil integriranja glazbe bile raspršene na nekoliko komponenti, uslijed čega su teorijska distinkcija i interpretacija izdvojenih komponenti bile otežane. Stoga je provedena dodatna analiza nakon što je isključeno šest čestica koje sadržajno pripadaju afektivnomu stilu integriranja glazbe. U dobivenome četverokomponentnome rješenju na 19 čestica tri su komponente bile sadržajno interpretabilne te su se redom odnosile na ravnopravni, društveni i podređeni stil integriranja glazbe. Međutim, četvrta komponenta nije bila interpretabilna, a pojedine su čestice i dalje bile višestruko saturirane, čime je bila otežana dosljedna teorijska interpretacija dobivenoga rezultata.

Rezultati analize glavnih komponenti za Skalu uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe u predistraživanju su pokazali šestokomponentno rješenje koje nije bilo sadržajno interpretabilno te je sadržavalo višestruke saturacije. Kao i kod Skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe, utvrđeno je da se čestice koje se odnose na afektivni stil integriranja glazbe raspoređuju po različitim komponentama. Na toj je skali također ponovljena analiza na 19 čestica (koje se odnose na podređeni, ravnopravni i društveni stil integriranja glazbe), a dobiveno trokomponentno rješenje pokazalo je djelomično čistu strukturu, pri čemu izdvojene komponente redom odgovaraju podređenomu, društvenomu i ravnopravnom stilu integriranja glazbe.

Na temelju rezultata dobivenih u predistraživanju odlučeno je da se mjerni instrument za ispitivanje učestalosti i važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe revidira tako da se unaprijede isključivo one čestice koje se sadržajno odnose na

afektivni stil integriranja glazbe, uz zadržavanje preostalih 19 čestica koje se odnose na druge stilove integriranja glazbe. Cilj je te dorade bio dodatno precizirati operacionalizaciju afektivnoga stila integriranja glazbe u specifičnome kontekstu RPOO-a da bi novoformulirane tvrdnje jasnije i jednoznačnije obuhvatile njegove ključne teorijske značajke te omogućile pouzdanije ispitivanje toga konstrukta u glavnome istraživanju. Odluka o zadržavanju i doradi instrumenta temeljila se na naknadnoj sadržajnoj evaluaciji postojećih čestica te na preliminarnim empirijskim rezultatima koji su ukazivali na uglavnom interpretabilnu strukturu preostalih čestica kada su čestice koje se odnose na afektivni stil integriranja glazbe bile isključene. Navedeno je ukazivalo na metodološki i istraživački potencijal mjernoga instrumenta te opravdalo njegovu daljnju doradu i razvoj. Pri donošenju te odluke uvažena je i činjenica da razvoj mjernih instrumenata podrazumijeva iterativne i kontinuirane procese usavršavanja (DeVellis, 2017; Netemeyer i sur., 2003.). Netemeyer i suradnici (2003) ističu da su nova započinjanja, revizije i redefiniranje čestica sastavni dio procesa konstrukcije instrumenta, osobito kada istraživači na temelju dobivenih rezultata prepoznaju potrebu za preciznijom operacionalizacijom pojedinih dimenzija konstrukta i time doprinesu njegovoj većoj teorijskoj i empirijskoj utemeljenosti. Stoga se prilagodbe provedene u ovome istraživanju mogu shvatiti kao dio sustavnoga usavršavanja mjernoga instrumenta, a ne kao odstupanje od njegove teorijske utemeljenosti.

Teorijska operacionalizacija afektivnoga stila integriranja glazbe u početnim fazama razvoja instrumenta (predistraživanju) obuhvaćala je situacije u kojima odgajatelji primjenjuju ili smatraju važnim primjenjivati glazbu za stvaranje pozitivnoga emocionalnog ozračja u odgojno-obrazovnoj skupini te za regulaciju ponašanja, promjene raspoloženja i poticanje kreativnosti u drugim područjima učenja, poput likovnoga izražavanja. Takvi načini integriranja glazbe sustavno su prepoznati u relevantnoj literaturi (Andrews, 2011; Bresler, 1995; deVries, 2004; DiDomenico, 2017; Kirby i sur., 2022; Rajan, 2017 i dr.) kao karakteristični za svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja, osobito tijekom svakodnevnih rutinskih situacija i prijelaznih aktivnosti. Odgajatelji integriranjem glazbe, bilo pasivnim slušanjem glazbenih djela, pjevanjem tematskih pjesama ili odabirom drugih glazbenih područja i sadržaja, nastoje implicitno djelovati na emocionalna stanja i raspoloženja djece te poticati njihove afektivne reakcije (Hallam, 2010), čime ujedno posredno pridonose oblikovanju poželjnih obrazaca ponašanja u odgojno-obrazovnoj skupini. Slijedom navedenoga, pristupilo se dodatnoj sadržajnoj analizi i modifikaciji ukupno šest čestica iz predistraživanja koje su u početnoj fazi bile oblikovane s ciljem ispitivanja učestalosti primjene, ali i uvjerenja o važnosti primjene afektivnoga stila integriranja glazbe (usp. poglavlje 4.4.3.).

Moguće je da su višestruke saturacije čestica u predistraživanju na objema skalama (Skali uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe i Skali učestalosti primjene stilova integriranja glazbe) koje su se sadržajno odnosile na afektivni stil integriranja glazbe proizlazile iz dvosmislenih početnih formulacija tvrdnji, što je posljedično sudionicima otežalo njihovo jednoznačno razumijevanje, te iz same

složenosti operacionalizacije toga višedimenzijskoga konstrukta, što se detaljnije obrazlaže u nastavku.

Naime, pojedine početno oblikovane tvrdnje poput glazbu kako bih umirila i utišala djecu; glazbu kako bih motivirala djecu za obavljanje životno-praktičnih i radnih aktivnosti (pospremanje, pranje ruku, odijevanje i sl.), glazbu kako bih stvorila veselo ozračje prilikom dolaska djeteta u vrtić i/ili odlaska djeteta iz vrtića i glazbu kako bih potaknula natjecateljsko ozračje (npr. u sportskim aktivnostima) istodobno mogu značenjski naglasiti razumijevanje glazbe kao sredstva za postizanje ciljeva i prenošenje odgojno-obrazovnih poruka, čime je ujedno naglašena njezina akcijska funkcija (Bautista i sur., 2024; Giles i Frego, 2024; Sanz Camarero i sur., 2024; Sotiropoulou-Zormpala, 2016; Wayido, 2015). U takvome je kontekstu glazba među sudionicima mogla biti percipirana ponajprije kao alat za stimuliranje, regulaciju i promjene u ponašanjima djece te kao podrška za olakšavanje organizacijskih i rutinskih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj skupini kroz uključivanje glazbenih signala koji služe za privlačenje pažnje, prijelaz među aktivnostima ili održavanje discipline (Kim i Kemple, 2011; Koops i Tate, 2021). Ujedno, analiziraju li se glagoli u izvornim formulacijama tvrdnji (umiriti, utišati, stvoriti ozračje, obavljati aktivnosti i dr.), uviđa se da ipak naglasak nije bio na djetetovu emocionalnom doživljaju ni na procesu afektivne (samo)regulacije posredovane glazbom, nego na očekivanim ponašajnim ishodima u pedagoški vođenim situacijama pod djelovanjem odgajatelja. Dakle, naglasak na emocionalnim aspektima glazbe pritom je u česticama ostao implicitno izražen i nedovoljno jasno sadržajno istaknut. Ta je tendencija osobito izražena u čestici glazbu kako bih potaknula natjecateljsko ozračje (npr. u sportskim aktivnostima), koju su sudionici mogli interpretirati kroz poticanje specifičnih obrazaca ponašanja, osobito kompetitivnosti i angažmana, spram povezivanja s afektivnim učinkom glazbe, odnosno poboljšanjem natjecateljskoga raspoloženja obilježenoga emocionalnim doživljajima (poput uzbuđenja, nestrpljivosti i dr.). Slično tomu, inicijalno osmišljena čestica glazbu kako bih potaknula suradnju među djecom naizgled uključuje afektivna obilježja poput razvoja empatije, osjećaja pripadnosti i zajedništva, emocionalne povezanosti i drugih implicitno naglašenih vrijednosti (Custedero, 2007; Justin i Sloboda, 2010; Kulset, 2020; Lee, 2014), no ti aspekti nisu bili inicijalno eksplicitno naglašeni u formulaciji čestice. Umjesto toga, čestica je značenjski bila bliža domeni socijalnoga ponašanja s kojim se afektivno područje najčešće povezuje (Nathanson, 1992; Pinkar, 1997, prema Brett i sur., 2023). Revidirana verzija te čestice glazbu kojom se potiče jačanje zajedništva kod djece te promiču poruke prijateljstva (npr. pjesmu Što se u vrtiću radi) ipak značenjski jasnije ističe odnose koji podupiru osjećaje pripadnosti, bliskosti i međusobne povezanosti djece u kontekstu skupnoga muziciranja, čime se glazba integrira radi poticanja djece na stvaranje pozitivnih emocionalnih iskustva i doživljaja. Naposljetku, tvrdnja glazbu kako bih potaknula likovno izražavanje kod djece (npr. crtanje, slikanje) u svojoj izvornoj formulaciji također sadrži potencijalno afektivno obilježje, no glazba je u tome kontekstu prikazana ponajprije kao sredstvo kojim odgajatelj svjesno potiče dječje kreativno izražavanje. Fokus je ipak bio usmjeren na mehanizam djelovanja glazbe na aktivaciju te poticanje djetetova angažmana i

motivacije pri započinjanju (likovne) aktivnosti, kao i na usmjeravanje na izvršavanje likovnoga zadatka, spram emocionalnoga doživljaja djeteta u stvaralačkome izražaju. U revidiranoj tvrdnji glazbu kojom se stvara ugođaj pri kreativnome izražavanju djece (npr. pozadinsku glazbu pri slikanju) naglasak se premješta s poticanja na izvršavanje aktivnosti na afektivnu funkciju glazbe. U toj unaprijeđenoj formulaciji glazba ima ulogu oblikovanja emocionalnoga ozračja kojim se omogućuje izražavanje djetetove kreativnosti, uz istovremeni doživljaj glazbenoga djela. Taj naglasak na emocionalnome uranjanju u umjetničko iskustvo spram poticanja izvršavanja zadatka teorijski jasnije smješta tu česticu u afektivni stil integriranja glazbe. Takvo je razumijevanje mehanizma djelovanja glazbe u većoj podudarnosti s tumačenjem afektivnoga stila autorice Bresler (1995) koja naglašava receptivni pristup umjetnosti.

Drugi potencijalni razlog višestrukih saturacija čestica koje su se odnosile na afektivni stil integriranja glazbe u objema skalama može se povezati sa složenošću operacionalizacije konstrukta koji se odnosi na afektivno područje. Neki autori (Brett i sur., 2023, Gable i sur., 2010) ističu da je afektivno područje višedimenzijsko, pri čemu odsustvo univerzalnoga određenja, kao i njegova konceptualna širina te međusobno isprepletene komponente (primjerice, emocije, kognicija i ponašanje), otežavaju izradu mjernih instrumenata koji bi jednoznačno zahvatili sve njegove aspekte. Betsy i suradnici (2013) smatraju da instrumenti koji uključuju afektivnu domenu trebaju obuhvatiti osjećaje, stavove ili unutarnja emocionalna stanja pojedinaca. Slijedom toga, činilo se opravdanim da se u novokonstruiranim česticama dodatno naglasi upravo emocionalna komponenta kroz jasnije isticanje konkretnih osjećaja koje odgajatelji kod djece potiču glazbom – poput smirenosti, ljutnje, tuge, opuštenosti, veselja, sigurnosti i prihvaćenosti (usp. poglavlje 4.2.4.). Time su odrednice afektivnoga stila integriranja glazbe u revidiranim česticama naknadno sadržajno precizirane i operacionalizirane. Važno je pritom istaknuti da su sve revidirane čestice oblikovane u skladu s temeljnim odrednicama NKRPOO-a (MZOS, 2015), Programskoga usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece (Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Hrvatske, 1991) te relevantnih istraživanja provedenih u nacionalnome kontekstu (npr. Buljubašić-Kuzmanović, 2015; Vidulin i sur., 2020; Vidulin i sur., 2022; Vidulin, 2023) da bi se osigurala njihova sadržajna usklađenost s odgojno-obrazovnim vrijednostima i ciljevima karakterističnima za specifični hrvatski kontekst RPOO-a. Time se uvažavaju specifične odgojno-obrazovne smjernice i pristupi koji oblikuju razumijevanje načina integriranja glazbe u radu s djecom rane i predškolske dobi.

Prilagodba čestica koje se sadržajno odnose na afektivni stil nije narušila sadržajnu valjanost instrumenta jer su sve izmjene provedene u skladu s teorijskim određenjem afektivnoga stila integriranja glazbe (Bresler, 1995; deVries, 2004; Giles i Frego, 2004; Rajan, 2017 i dr.) te su bile usmjerene na precizniju operacionalizaciju konstrukta. Dorade čestica provedene su da bi jasnije i jednoznačnije obuhvatile temeljne teorijske značajke afektivnoga stila – poticanje emocionalne ekspresije, (samo)regulacije i osjećaja zajedništva putem glazbe. Ujedno se nastojalo ukloniti početne dvosmislenosti

zbog kojih su sudionici neke tvrdnje mogli tumačiti ponajprije kroz prizmu regulacije ponašanja ili zbog organizacijskih funkcija u odgojno-obrazovnome radu.

S obzirom na to da u predistraživanju nisu utvrđene zadovoljavajuće metrijske karakteristike za skale učestalosti i važnosti primjene stilova integriranja glazbe te da su čestice koje se odnose na afektivni stil narušavale strukturu skala, u glavnome je istraživanju korištena revidirana skala od 25 čestica. Pritom su zadržane čestice koje se odnose na podređeni, ravnopravni i društveni stil, dok su čestice koje se odnose na afektivni stil revidirane. U nastavku slijedi osvrt na metrijske karakteristike Skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i Skale uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe.

Skala učestalosti primjene stilova integriranja glazbe

U glavnome istraživanju dobivene su zadovoljavajuće metrijske karakteristike za Skalu učestalosti primjene stilova integriranja glazbe. Rezultati su pokazali da se zadržanih 19 čestica raspoređuju u četiri sadržajno interpretabilne komponente koje se redom odnose na ravnopravni, društveni, afektivni i podređeni stil integriranja glazbe. Za neke su čestice bila prisutna višestruka zasićenja, ali te su čestice pridružene komponenti kojom su bile više saturirane, a to je ujedno komponenta kojoj sadržajno pripadaju.

Sve četiri dobivene podskale imaju zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti koji iznose $\alpha = 0,77$ za učestalost primjene podređenoga stila, $\alpha = 0,80$ za učestalost primjene ravnopravnoga stila, $\alpha = 0,73$ za učestalost primjene afektivnoga stila te $\alpha = 0,80$ za učestalost primjene društvenoga stila integriranja glazbe (usp. poglavlje 5.1.3.). Te su skale korištene u daljnjim analizama kojima su testirane hipoteze H5.1. – H5.4.

Skala učestalosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe sastoji se od pet čestica i ispituje učestalost primjene aktivnosti i/ili radnji koje se mogu pripisati obilježjima podređenoga stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja. Drugim riječima, tom se skalom ispituje učestalost primjene glazbe u odgojno-obrazovnome radu kao alata ili sredstva za postizanje drugih odgojno-obrazovnih ciljeva, kao što je korištenje glazbe radi poticanja učenja, razumijevanja i pamćenja (npr. glazbu radi poticanja učenja abecede, dana u tjednu i sl.). U prethodno prikazanim rezultatima analize glavnih komponenti vidljivo je da su dvije čestice koje su dodijeljene komponenti koja predstavlja učestalost primjene podređenoga stila integriranja glazbe pokazale višestruka zasićenja. Riječ je o česticama glazbu radi poticanja razvoja vokabulara te glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko – ruka koje su svrstane u komponentu podređenoga stila, pri čemu u toj komponenti ostvaruju veće vrijednosti nego na komponenti afektivnoga stila integriranja glazbe. Integriranje glazbe radi poticanja razvoja vokabulara, kao i radi poticanja razvoja koordinacije oko – ruka, odražava podređeni stil s obzirom na to da se glazba koristi radi postizanja drugoga cilja. Almodovar (2010) ističe da odgajatelji najčešće integriraju umjetnost u podređenome stilu upravo koristeći glazbu kao pomoć pri pamćenju pojmova i razvoju vokabulara. Zasićenje tih dviju čestica komponentom koja se odnosi na afektivni stil može se protumačiti time da odgajatelji takve aktivnosti oblikuju i koriste zbog

njihove motivacijske funkcije u pospješivanju razvoja govorno-jezičnih i motoričkih vještina kod djece. Uzmemo li u obzir da glazbene igre, pjesme, brojalice ili druge glazbene aktivnosti pobuđuju radost, stvaraju osjećaje zajedništva i druge pozitivne emocionalne doživljaje (Barrett i sur., 2022; Hallam, 2010; Nieuwmeijer i sur., 2019; Young, 2024 i dr.) pri integriranju glazbe i govorno-jezičnih ili kinezioloških aktivnosti, moguće je da se afektivna dimenzija tih aktivnosti očituje upravo u motiviranju i angažiranju djece.

Skala učestalosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe sastoji se od pet čestica i ispituje učestalost primjene aktivnosti i/ili radnji koje se mogu pripisati obilježjima ravnopravnoga stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja. Drugim riječima, skalom se ispituje učestalost primjene uravnoteženoga pristupa integriranju glazbe u odgojno-obrazovnome radu u kojemu odgajatelji glazbi pridaju jednak status i važnost u odnosu na druga područja učenja, potičući kod djece stjecanje spoznaja o glazbi i njezinim sastavnicama te njihovu primjenu u različitim kontekstima dječjega izražavanja i učenja (npr. aktivnosti za prikazivanje tijeka melodije, ritma ili zvučne boje u glazbi tijekom likovnoga izražavanja). U prethodno prikazanim rezultatima analize glavnih komponenti vidljivo je da su dvije čestice koje su dodijeljene komponenti koja predstavlja učestalost primjene ravnopravnoga stila višestruko saturirane. Čestica aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.) koja je svrstana u komponentu ravnopravnoga stila, kojoj i sadržajno pripada, dodatno je zasićena komponentom društvenoga stila. Moguće je da je do toga došlo zbog toga što se „društvene igre” doživljavaju kao zabavne i socijalno usmjerene aktivnosti (Duran, 2019). Međutim, s obzirom na to da društveni stil integriranja glazbe teorijski podrazumijeva institucijski uvjetovane društvene funkcije glazbe (priredbe, svečanosti i sl.), ta je čestica dodijeljena komponenti ravnopravnoga stila. To je ujedno opravdano didaktičkom namjenom te aktivnosti jer se integriranjem glazbe s društvenim igrama djecu nastoji potaknuti na učenje o glazbi kroz niz kognitivnih procesa (logičko mišljenje, uspoređivanje, zaključivanje i dr.). Ipak, preporučuje se da se u budućim istraživanjima u toj čestici pojam „društvenih igara” zamijeni pojmom „stolno-manipulativne igre” da bi se preciznije istaknula didaktična namjena te aktivnosti i spriječile moguće dvosmislenosti u interpretaciji tvrdnje. Također, čestica aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije saturirana je dvjema komponentama (ravnopravnoga stila i podređenoga stila). Prema teorijskim određenjima čestica je oblikovana tako da odgovara obilježjima ravnopravnoga stila jer se primjenom takvih glazbenostvaralačkih aktivnosti djeci omogućuje učenje glazbe te njezinih sastavnica kroz istraživanje pomoću zvukova i/ili vlastitoga glasa (Barrett, 2006; Campbell i Scott Kassner, 2010; Niland, 2009 i dr.). Zbog toga je ta čestica dodijeljena komponenti ravnopravnoga stila. Međutim, moguće je da su neki sudionici tu česticu shvatili tako da aktivnosti za osmišljavanje melodije tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije služe kao zabavni prateći sadržaj priče ili poezije (npr. kroz jednostavno pjevušenje ili ritamsko praćenje teksta) bez naglašenoga aspekta situacijskoga i smislenog

učenja glazbe, što je obilježje načina primjene podređenoga stila kako ga opisuje Bresler (1995).

Skala učestalosti primjene afektivnoga stila integriranja glazbe sastoji se od četiriju čestica i ispituje učestalost primjene aktivnosti i/ili radnji koje se mogu pripisati obilježjima afektivnoga stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja, a čija je svrha poticanje pozitivnih emocija i stvaranje pozitivne socio-emocionalne klime u odgojno-obrazovnoj skupini, poput čestice glazbu kojom se potiče jačanje zajedništva kod djece te promiču poruke prijateljstva (npr. pjesmu Što se u vrtiću radi).

Skala učestalosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe sastoji se od pet čestica i ispituje učestalost primjene aktivnosti i/ili radnji koje se mogu pripisati obilježjima društvenoga stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja. Drugim riječima, tom se skalom ispituje učestalost primjene glazbe u odgojno-obrazovnome radu u funkciji oplemenjivanja institucijskih društvenih ciljeva i/ili pružanja zabave, poput nastupa s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.).

Skala uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe

U glavnome istraživanju dobivene su zadovoljavajuće metrijske karakteristike za Skalu uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe. Rezultati su ukazali na to da se zadržanih 17 čestica raspoređuju u tri sadržajno interpretabilne komponente, a koje se redom odnose na uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila, društvenoga stila i ravnopravnog stila integriranja glazbe. Tri čestice pokazuju višestruka zasićenja, pri čemu je svaka pridružena komponenti kojom je više saturirana te joj ujedno sadržajno pripada, što će biti detaljnije obrazloženo u nastavku teksta. Sve tri dobivene podskale imaju zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti koji iznose $\alpha = 0,84$ za uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila, zatim $\alpha = 0,74$ za uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila i $\alpha = 0,76$ za uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe (usp. poglavlje 5.1.3.). Te su skale korištene u daljnjim analizama kojima su testirane hipoteze H3, H4 te H5.1. – H5.4. Usporedbom rezultata analize glavnih komponenti provedene za učestalost primjene stilova integriranja glazbe i za uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe vidljivo je da, iako su analize provedene na istome setu čestica, rezultati naposljetku nisu rezultirali istim komponentama.

Skala uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe sastoji se od 8 čestica i ispituje uvjerenja o važnosti primjene aktivnosti i/ili radnji koje se mogu pripisati obilježjima podređenoga i obilježjima afektivnog stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja. Drugim riječima, odgajatelji koji ostvaruju viši rezultat na toj skali u većoj mjeri smatraju važnim u odgojno-obrazovnome radu primjenjivati glazbu kao alat/sredstvo/medij za postizanje drugih odgojno-obrazovnih ciljeva te radi poticanja pozitivnih emocija i stvaranja pozitivnoga okruženja za učenje u odgojno-obrazovnoj skupini. U prethodno prikazanim rezultatima analize

glavnih komponenti vidljivo je da je čestica glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu koja se odnosi na podređeno-afektivni stil bila saturirana komponentom podređeno-afektivnoga stila i komponentom ravnopravnoga stila, iako s manjim zasićenjem. Moguće da je zbog toga došlo uslijed shvaćanja pokreta i glazbe kao simbiotskih procesa (Marinšek i Denac, 2020). Takvo je shvaćanje u skladu s teorijom o utjelovljenoj glazbenoj spoznaji (Leman, 2016, prema Nijs i Bremmer, 2019) prema kojoj se glazbeno iskustvo određuje kao proces učenja u kojemu dijete kroz aktivnu tjelesnu uključenost stvara smisao i značenje o glazbi, što je i obilježje ravnopravnoga stila integriranja glazbe.

Skala uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe sastoji se od četiriju čestica i ispituje uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene aktivnosti i/ili radnji koje se mogu pripisati obilježjima ravnopravnoga stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu. Ta uvjerenja odražavaju percepciju glazbe kao jednakovažne sastavnice u kurikulumu u odnosu na druga područja učenja ili tzv. ostvarivanje uravnoteženoga integriranja među disciplinama. Odgajatelji koji ostvaruju viši rezultat na toj skali u većoj mjeri smatraju važnim u odgojno-obrazovnome radu primjenjivati aktivnosti ili radnje za stjecanje autentičnih glazbenih iskustava kod djece tijekom bavljenja aktivnostima u nekim drugim područjima učenja. U prethodno prikazanim rezultatima analize glavnih komponenti vidljivo je da su čestice aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom i aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije, koje sadržajno pripadaju ravnopravnomu stilu integriranja glazbe, saturirane komponentom koja se odnosi na ravnopravni stil i komponentom koja se odnosi na podređeno-afektivni stil, iako s nižom saturacijom. Budući da je u tvrdnjama aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom i aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije ipak naglasak više na stjecanju glazbenih znanja kroz prepoznavanje ritma i metra u glazbi, opravdano je teorijsko zadržavanje tih čestica u komponenti ravnopravnoga stila. Moguće je da je to toga došlo uslijed pogrešnoga razumijevanja tih čestica, odnosno shvaćanja da se u tim česticama glazba koristi radi ostvarivanja afektivnih ciljeva, tj. kao podrška drugoj aktivnosti, a ne radi stjecanja spoznaja o glazbi i njezinim sastavnicama. Rezultati istraživanja Artan i Balat (2003) pokazuju da glazba, kada se integrira s literarnim sadržajem, djeci olakšava stvaranje značenja i doživljaja, što se može uvrstiti u teorijski okvir ravnopravnoga te podređeno-afektivnog stila integriranja glazbe.

Skala uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe sastoji se od pet čestica i ispituje uvjerenja o važnosti primjene aktivnosti i/ili radnji koje se mogu pripisati obilježjima društvenoga stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja. Odgajatelji koji ostvaruju viši rezultat na toj skali u većoj mjeri smatraju važnim u odgojno-obrazovnome radu primjenjivati glazbu radi oplemenjivanja institucijskih društvenih ciljeva i pružanja zabave. Usporedbom rezultata analiza glavnih komponenti provedenih u predistraživanju i glavnome istraživanju za skalu učestalosti primjene i skalu uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe vidljiva je

dosljednost povezana s društvenim stilom integriranja glazbe. Naime, pet čestica kojima je ispitan taj stil u svim analizama grupiralo se u jednu komponentu. Takva dosljednost upućuje na to da se među odgajateljima aktivnosti koje sadržajno pripadaju društvenomu stilu integriranja glazbe (poput nastupa djece u prigodnim programima) i u uvjerenjima, ali i u procjeni učestalosti primjene dosljedno percipiraju kao jasno razgraničen skup aktivnosti u kojima glazba ostvaruje svoju društvenu funkciju u obrazovanju te se tako i svrstavaju.

Sažmemo li rezultate provedenih analiza glavnih komponenti za skale učestalosti primjene i važnosti primjene stilova integriranja glazbe, može se zaključiti da je prva hipoteza djelomično potvrđena jer nije dobiveno očekivano četverokomponentno rješenje u Skali uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe. Naime, u Skali učestalosti primjene stilova integriranja glazbe dobivene su četiri podskale koje odgovaraju teorijskoj podjeli stilova na podređeni, ravnopravni, afektivni i društveni stil integriranja glazbe autorice Bresler (1995). Međutim, za uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe nije dobivena takva struktura jer su se čestice koje se odnose na podređeni stil integriranja glazbe te afektivni stil integriranja glazbe zajedno grupirale u komponentu koja je nazvana podređeno-afektivnim stilom integriranja glazbe. Moguće je pretpostaviti zašto je došlo do takvoga objedinjavanja podređenoga i afektivnog stila. Naime, u obama načinima integriranja glazbe odgajatelji smatraju važnim primjenjivati glazbu zbog njezinih instrumentalnih vrijednosti i funkcija (Levinson, 2014). Dakle, odgajatelji percipiraju glazbu kao sredstvo/alat/dodatak/medij (Kim i Kemple, 2011, Kirby i sur., 2022, Wiggins, 2001) – bilo u funkciji poticanja djece na izražavanje emocija ili doživljavanja glazbe zbog emocionalne regulacije i socijalne podrške (obilježja afektivnoga stila), bilo u funkciji potpore učenju i olakšavanju drugih aktivnosti iz različitih područja učenja (obilježja podređenoga stila). Dobiveni rezultat stoga upućuje na to da odgajatelji u svojim uvjerenjima ne diferenciraju jasno ta dva stila, već ih povezuju kroz zajedničku ideju glazbe kao sredstva/alata/dodatka u odgojno-obrazovnome radu. Premda Bresler (1995) ističe da se afektivni stil integriranja glazbe u djelovanju može preklapati s podređenim stilom, rezultati ovoga istraživanja pokazuju suprotno – upravo se u učestalosti primjene tih stilova u kontekstu RPOO-a ta razlika jasnije očituje, dok se u uvjerenjima odgajatelja podređeni i afektivni stil percipiraju objedinjeno. Takva objedinjena percepcija podređenoga i afektivnog stila otprilike odgovara nižim razinama integriranja glazbe koju su opisali Wiggins i Wiggins (1997; v. također Harney, 2020; Wiggins, 2001).

Iz uvida u matricu korelacija među učestalostima primjene pojedinih stilova integriranja glazbe (Tablica 26.) vidljivo je da su pojedini stilovi u međusobnim pozitivnim korelacijama. Drugim riječima, odgajatelji koji češće primjenjuju jedan stil ujedno češće primjenjuju ostale stilove integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu. Pritom je najviša korelacija utvrđena između učestalosti primjene podređenoga i ravnopravnog stila te između učestalosti primjene podređenoga i afektivnog stila integriranja glazbe. Također, pokazalo se da su uvjerenja o važnosti primjene pojedinih stilova u međusobnim pozitivnim korelacijama (Tablica 33.), pri

čemu su u najvišoj korelaciji ravnopravni i podređeno-afektivni stil integriranja glazbe. Navedeni rezultati u skladu su s tezom Bresler (1995) koja ističe da su stilovi integriranja glazbe eklektični, a ne hijerarhijski organizirani, što dodatno potkrepljuju istraživanja Hallmark (2012) i Huang (2012). Te autorice ističu da stilove integriranja glazbe nije primjereno interpretirati kao linearni kontinuum u kojemu bi neki način integriranja glazbe imao veću ili manju vrijednost, nego ih treba sagledavati kao jednakovažne načine integriranja koji se primjenjuju u različitoj mjeri, ovisno o kontekstima i situacijama u odgojno-obrazovnoj praksi. Dopunimo li te rezultate kvalitativnim uvidima iz tematske analize otvorenoga pitanja (usp. poglavlje 6.6.), uočava se da pojedini iskazi odgajatelja nerijetko istodobno odražavaju obilježja više stilova integriranja glazbe istodobno, što ilustrira višedimenzijsko razumijevanje glazbe i načina njezine primjene u njihovu odgojno-obrazovnom radu.

Ujedno, da bi se sagledali doprinosi, ali i ograničenja razvijenih instrumenata u ovome istraživanju, važno je njihova obilježja usporediti s dosadašnjim istraživanjima. Naime, dosadašnja istraživanja koja su se bavila integriranjem umjetnosti/glazbe uglavnom su se oslanjala na teorijsku operacionalizaciju i kvalitativne istraživačke pristupe (usp. poglavlje 2.2.). Kvantitativna istraživanja nerijetko su se ograničavala na deskriptivne podatke, primjerice, frekvencije i postotke pojavljivanja pojedinih stilova u odgojno-obrazovnoj praksi (npr. Giles i Frego, 2004). Neka su istraživanja bila usmjerena isključivo na jedan stil integriranja, poput rada Krakauer (2017) koja je analizirala učinkovitost stručnoga usavršavanja učitelja za primjenu ravnopravnoga stila integriranja umjetnosti. Osobito je važno istraživanje autorice Huang (2012) koja je među rijetkima primijenila kvantitativni pristup u operacionalizaciji stilova integriranja autorice Bresler (1995) isključivo u području glazbe, premda u osnovnoškolskome kontekstu. Huang (2012) je razvila skalu za ispitivanje učestalosti primjene i uvjerenja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, pri čemu su čestice za svaki stil bile iste u obama aspektima mjerenja. Ipak, metrijska su svojstva procjenjivana analizom unutarnje konzistencije (koeficijent Cronbachova α) te ispitivanjem stabilnosti mjerenja kroz vrijeme metodom pouzdanosti test – retest. Analize koje bi omogućile uvid u konstruktnu valjanost instrumenta, osobito faktorske analize kao ključne metode za provjeru dimenzionalnosti konstrukta, nisu bile dodatno provedene. Doprinos ovoga istraživanja u kontekstu modifikacije skala za ispitivanje učestalosti primjene i važnosti primjene stilova integriranja glazbe proizlazi iz njihove prilagodbe specifičnostima odgojno-obrazovnoga rada u RPOO-u, osobito u hrvatskome kontekstu. Gotovo sva prethodna istraživanja, uključujući i ono Huang (2012), bila su pretežito usmjerena na osnovnoškolski obrazovni kontekst. U budućim se istraživanjima preporučuje nastavak iterativnoga razvoja instrumenata te njihova empirijska provjera na novim uzorcima, osobito pomoću konfirmatorne faktorske analize, kao i provjera stabilnosti instrumenta metodom pouzdanosti test – retest.

5.1.4. Skala spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe

Za procjenu spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe korištena je skala sastavljena od sedam čestica, nastala prilagodbom skale iz izvornoga istraživanja autorice Martan (2022). U predistraživanju je skala pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike te se za potrebe glavnoga istraživanja sadržajno nije mijenjala. Koeficijent Cronbachova α iznosi 0,87 i ukazuje na vrlo dobru pouzdanost skale (Kline, 2016), kao i u predistraživanju ($\alpha = 0,88$). Analizom je utvrđeno da isključivanje pojedinih čestica ne bi rezultiralo povećanjem koeficijenta Cronbachove α , što dodatno potvrđuje stabilnost mjernoga instrumenta. U Tablici 34. prikazani su deskriptivni pokazatelji za pojedine čestice (aritmetička sredina – M i standardna devijacija – SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnoga rezultata na skali (r_{it}) te koliko bi iznosio koeficijent Cronbachova α kada bi se izostavila pojedina čestica.

Tablica 34. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe u glavnome istraživanju

	M	SD	r_{it}	Cronbachova α ako se čestica izostavi
PR_1 koristim relevantnu stručnu i znanstvenu literaturu	3,09	0,99	0,50	0,87
PR_2 refleksijom preispitujem i unaprjeđujem vlastiti rad	3,58	0,91	0,69	0,84
PR_3 primjenjujem stečena znanja radi unaprjeđivanja vlastitoga rada	3,94	0,82	0,74	0,84
PR_4 razmjenjujem iskustva s kolegicama/kolegama na radnome mjestu	4,06	0,90	0,61	0,85
PR_5 surađujem sa stručnim suradnicima u procesu razvoja profesionalnih kompetencija	3,47	1,15	0,59	0,86
PR_6 pronalazim mogućnosti i načine za unaprjeđivanje vlastitoga rada	4,01	0,81	0,76	0,84
PR_7 osobito sam zainteresiran/-a za sudjelovanje u procesu razvoja profesionalnih kompetencija	4,04	0,87	0,69	0,84

Ukupan rezultat na skali izračunan je kao prosjek odgovora na svih sedam čestica koje pripadaju skali. Budući da su sudionici procjenjivali spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe na ljestvici od 1 – uopće ne do 5 – u potpunosti, moguće vrijednosti na kompozitnoj varijabli također se kreću unutar toga raspona. Niži rezultat na skali ukazuje na manju, a viši rezultat ukazuje na veću spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe. U Tablici 35. prikazana je deskriptivna statistika za Skalu spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe u glavnome istraživanju. Prosječan rezultat na skali iznosi $M = 3,74$ ($SD = 0,69$), što ukazuje na to da odgajatelji iskazuju umjerenu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe, s tendencijom prema višoj razini.

Tablica 35. Deskriptivna statistika za Skalu spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe

N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
455	1,71	5,00	3,74	0,69	-0,34	-0,30

Skala spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe ispituje u kojoj su mjeri odgajatelji spremni sudjelovati u profesionalnome razvoju u području glazbe. Skala je pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike u objema fazama istraživanja – u predistraživanju i u glavnome istraživanju. Izvorna skala autorice Martan (2022) već je primjenjivana u hrvatskome obrazovnom kontekstu, pri čemu su utvrđene njezina jednodimenzijska struktura i visoka pouzdanost (Cronbachova α iznosila je 0,88). Prilagođena skala također je pokazala jednodimenzijsku strukturu (usp. poglavlje 4.9.), a koeficijenti pouzdanosti u objema su fazama istraživanja bili visoki. Dobiveni rezultati upućuju na to da je skala prikladna za primjenu u istraživanjima usmjerenima na ispitivanje spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe. Stabilnost metrijskih karakteristika u dvjema fazama istraživanja dodatno potvrđuje njezinu primjenjivost, čime je predviđena hipoteza H1 za tu skalu potvrđena.

5.2. Doprinos odabranih sociodemografskih pokazatelja odgajatelja u objašnjenju njihove spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe

Drugi je istraživački podcilj bio usmjeren na utvrđivanje doprinosa odabranih sociodemografskih obilježja odgajatelja, radnoga staža odgajatelja, razine njihova obrazovanja (jesu li završili diplomski studij RPOO-a) i formalnoga glazbenog obrazovanja i/ili neformalno/informalno stečenoga glazbenog iskustva u objašnjenju njihove spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe. Prema hipotezi H2 očekivalo se da će višu razinu spremnosti za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe iskazivati oni odgajatelji koji imaju više godina radnoga staža, koji imaju višu razinu obrazovanja (diplomski studij RPOO-a) te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Rezultati provedene analize djelomično su potvrdili hipotezu H2.

Provedena je višestruka linearna regresijska analiza. U regresijski su model uvrštene tri prediktorske varijable: radni staž odgajatelja (izražen u godinama), diplomski studij RPOO-a (kodirano: 0 = nisu završili, 1 = završili su; dummy varijabla) te formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo (kodirano: 0 = nemaju, 1 = imaju; dummy varijabla). Kriterijska je varijabla rezultat na Skali spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe. Zadovoljeni su preduvjeti za provedbu regresijske analize. Nijedan standardizirani rezidual ne prelazi vrijednost od $\pm 3,29$, 0,7 % standardiziranih reziduala iznosi više od ± 58 , a 4,2 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 1,96$ pa se može zaključiti da model nije pod značajnim utjecajem izdvojenika te da su odstupanja statistički prihvatljiva. Na temelju

uvida u grafičke prikaze zaključeno je da su zadovoljeni preduvjeti normalnosti distribucije reziduala, linearnosti odnosa te homoskedastičnosti. Sve Cookove udaljenosti manje su od 1, što potvrđuje stabilnost modela. VIF koeficijenti iznose od 1,00 do 1,03, a tolerancija od 0,97 do 1,00, što ukazuje na izostanak multikolinearnosti te potvrđuje zadovoljenje i toga preduvjeta.

Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 36.) pokazuju da prediktori objašnjavaju značajan udio varijance spremnosti odgajatelja za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe (3,3 %); $F(3, 451) = 5,14$; $p < 0,01$. Od ukupno tri uključena prediktora statistički se značajnim pokazao jedino prediktor formalnoga glazbenog obrazovanja i/ili neformalno/informalno stečenoga glazbenog iskustva odgajatelja ($\beta = 0,16$; $p < 0,001$), dok radni staž odgajatelja i završen diplomski studij RPOO-a nisu značajni prediktori. Višu razinu spremnosti za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe pokazuju odgajatelji koji imaju stečeno formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno glazbeno iskustvo.

Tablica 36. Rezultati regresijske analize za kriterij spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe

	B	SE B	β	t	p
(konstanta)	3,66	0,07		55,21	0,000
Radni staž	0,00	0,00	-0,06	-1,20	0,229
Diplomski studij RPOO-a ^a	0,11	0,08	0,07	1,44	0,150
Formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo ^b	0,22	0,06	0,16	3,38	0,001
R = 0,182; R ² = 0,033					
F (3, 451) = 5,14; p < 0,01					

^a 0 = nisu završili, 1 = završili su

^b 0 = nemaju, 1 = imaju

Pretpostavljeno je da će radni staž odgajatelja doprinijeti objašnjenju njihove spremnosti za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe. Očekivalo se da odgajatelji zahvaljujući akumuliranomu radnom iskustvu lakše prepoznaju specifična područja u kojima žele napredovati, poput glazbenoga područja, te da pritom imaju drugačije profesionalne potrebe, promišljenije biraju i više se uključuju u one oblike profesionalnoga razvoja za koje procjenjuju da će pridonijeti njihovu profesionalnom rastu, što je potvrđeno u istraživanju Wong i suradnika (2023). U navedenome se istraživanju, primjerice, pokazalo da iskusniji odgajatelji iskazuju bitno drugačije sklonosti povezane sa sadržajem i voditeljima tih aktivnosti te resursima profesionalnoga razvoja u području glazbe u odnosu na svoje mlađe kolege. Rezultati istraživanja tih autora u skladu su i s drugim istraživanjima (Conway, 2012; Day i Gu, 2007; Korner i Eros, 2018; Louws i sur., 2017) koja pokazuju da učitelji i odgajatelji na početku karijere imaju drugačije ciljeve u profesionalnome razvoju od onih koji se nalaze u srednjoj i

kasnijoj fazi karijere, zbog razlika u razini stručnosti te profesionalnim fazama kroz koje prolaze. Međutim, rezultati ovoga istraživanja nisu potvrdili da dulji radni staž odgajatelja rezultira njihovom većom spremnošću za profesionalni razvoj u području glazbe. Rezultati drugih istraživanja koja su se bavila odnosom između radnoga staža odgajatelja i njihove spremnosti ili interesa za profesionalni razvoj nisu jednoznačni. Rezultati istraživanja Alajbeg i Mandarić Vukušić (2023), provedenoga u nacionalnome kontekstu, nisu ukazali na statistički značajne razlike u samoprocjeni spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj s obzirom na njihov radni staž. S druge strane, istraživanje Cadime i suradnika (2025) pokazalo je da odgajatelji s većim radnim iskustvom pokazuju manji interes za profesionalni razvoj gotovo u svim državama koje su bile uključene u istraživanje (Grčkoj, Portugalu i Rumunjskoj), osim na Cipru, gdje su iskusniji odgajatelji pokazivali veći interes za profesionalni razvoj. Takvi nalazi upućuju na to da profesionalni razvoj odgajatelja (i u području glazbe) nije linearan proces, već je uvjetovan različitim životnim i profesionalnim fazama, pri čemu može stagnirati nakon određenoga razdoblja, ali i društvenim kontekstom te obrazovnim politikama (Day i Gu, 2007; Storm i sur., 2023; Yang i Gong, 2025). Iako je radni staž u ovome istraživanju operacionaliziran kao linearna varijabla, takav pristup može biti nedostatan za obuhvaćanje složenih konstrukata poput spremnosti za profesionalni razvoj. Naime, odnos između radnoga iskustva i profesionalne spremnosti ne mora biti strogo linearan, već može poprimiti nelinearne obrasce ili ovisiti o dodatnim čimbenicima poput motivacije i organizacijske podrške. Dobiveni rezultati upućuju na potrebu za razmatranjem nelinearnih modela i dodatnih kontekstualnih varijabli u budućemu istraživanju odnosa radnoga staža i spremnosti na profesionalni razvoj u području glazbe.

Unatoč pretpostavci o mogućem značajnom utjecaju razine obrazovanja, završavanje sveučilišnoga diplomskog studija (te viših razina obrazovanja) nije pokazalo takav utjecaj na spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe. Prema Pravilniku o odgovarajućoj vrsti i razini obrazovanja odgojno-obrazovnih i ostalih radnika u dječjem vrtiću, ustanovama te drugim pravnim i fizičkim osobama koje provode programe ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u RH (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2024) minimalan su uvjet i dostatna razina za rad u odgojno-obrazovnoj skupini završen stručni prijediplomski studij, dok se završavanje sveučilišnoga diplomskog studija smatra nadogradnjom usmjerenom na unaprjeđivanje složenijih kompetencija stečenih na prvostupničkoj razini (Domović i sur., 2019). Istraživanje Drvodelić i suradnika (2025) pokazuje da studenti diplomskoga studija RPOO-a na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu kao dominantni razlog za upis diplomskoga studija RPOO-a navode upravo potrebu za dodatnim razvojem odgajateljskih kompetencija, pri čemu je njihova odluka o nastavku obrazovanja motivirana intrinzičnim razlozima. Uzmemo li u obzir da su studenti već svojom odlukom i završavanjem diplomskoga studija RPOO-a pokazali usmjerenost prema daljnjemu profesionalnom razvoju, bilo je opravdano pretpostaviti da će viša razina obrazovanja odgajatelja biti značajna i u kontekstu glazbenoga područja.

Međutim, rezultati ovoga istraživanja usklađeni su s rezultatima Visković i Višnjić Jevtić (2017), u kojemu također nije dobivena značajna razlika u profesionalnome razvoju odgajatelja s obzirom na njihovu razinu obrazovanja. Te autorice navode da, iako razina obrazovanja nema značajnu neovisnu ulogu u učestalosti uključivanja odgajatelja u profesionalni razvoj, ona utječe na spremnost odgajatelja za samofinanciranje profesionalnoga razvoja, pri čemu su odgajatelji s višom razinom obrazovanja spremniji samofinancirati profesionalni razvoj u odnosu na odgajatelje s nižim razinama obrazovanja. Dodatno objašnjenje dobivenoga rezultata može se pronaći i u obilježjima samih studijskih programa na odgajateljskim studijima u RH (Prilog 11.8.). Moguće je da završavanje diplomske razine studija odgajateljima ne donosi dodatne glazbene kompetencije povezane s ishodima programa u odnosu na prijediplomsku razinu jer se većina glazbenih kolegija izvodi tijekom prijediplomskoga studija. Činjenica je da se na diplomskoj razini studenti uglavnom opredjeljuju za izborne module, pri čemu i unutar tih izbornih modula studenti pretežito mogu birati tek jedan glazbeni kolegij (izuzev diplomskih studija Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišta u Slavonskome Brodu gdje su glazbeni kolegiji obavezni, dok na Sveučilištu u Osijeku ponuda glazbenih kolegija uopće ne postoji). Navedeno može upućivati na to da diplomatska razina studija ne potiče dostatnu refleksiju o važnosti glazbenoga područja u profesionalnome razvoju odgajatelja pa time ni njihovu spremnost za uključivanje u taj razvoj.

Kao jedini značajan prediktor spremnosti odgajatelja za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe izdvojilo se formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno glazbeno iskustvo odgajatelja. Drugim riječima, odgajatelji koji su tijekom života i izvan inicijalnoga obrazovanja na odgajateljskim studijima stekli neki dodatan oblik formalnoga, neformalnoga i/ili informalnoga glazbenog iskustva te oni koji glazbom ostvaruju svoje osobne interese kroz aktivnosti izvan redovitoga zaposlenja spremniji su uključivati se u profesionalni razvoj u području glazbe. Tumačenje dobivenoga rezultata, prema kojemu se prethodno stečeno glazbeno iskustvo pokazalo značajnim za objašnjenje spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, moguće je sagledati polazeći od njihova širega biografskoga konteksta (Bogatić i sur., 2024) te od načina na koji oni implicitno oblikuju vlastitu sliku o sebi kao amaterskim, pa i (polu)profesionalnim glazbenicima (Beka i Gjelij; 2025; Bodkin, 2004; Oreck, 2004; Ruismäki i Tereska, 2007).

U ovome je istraživanju bio zastupljen gotovo podjednak udio odgajatelja koji imaju stečeno formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno glazbeno iskustvo i odgajatelja koji to nemaju. Analiza glazbenih aktivnosti kojima se bave sudionici koji sudjeluju u nekome neformalnome i/ili informalnom obliku glazbenih aktivnosti nudi dodatan uvid u tumačenje dobivenoga rezultata. Naime, sudionici su u otvorenim komentarima navodili da su ta glazbena iskustva stjecali još od ranoga djetinjstva te da su tijekom života pokazivali izražen interes za bavljenje glazbom, bilo učeći ili izvodeći glazbu u različitim prigodama, situacijama i u okviru glazbenih zajednica. Posebice se ističu njihove voditeljske i/ili organizacijske uloge u okviru različitih glazbenih društava (primjerice, vođenje dječjih zborova, kulturno-umjetničkih

društava i dr.), što može upućivati na izraženu intrinzičnu motivaciju i predanost glazbi, kao i na njihovu spremnost za samousmjereno učenje i kontinuirani profesionalni razvoj (primjerice, samostalno uče svirati ukulele, pohađaju glazbene tečajeve, povremeno rade i u glazbenoj školi i sl.). Uzimajući u obzir takve iskaze sudionika u istraživanju, može se zaključiti da je glazba snažna odrednica njihova osobnoga, ali i profesionalnog identiteta jer se i izvan redovitoga zaposlenja nerijetko odlučuju baviti glazbom i radom s djecom. Takvi odgajatelji svakako proaktivno pronalaze načine za vlastiti osobni, ali i profesionalni napredak. Također, odgajatelji s prethodno stečenim glazbenim iskustvom (izvan inicijalnoga obrazovanja) pokazuju jače izražena uvjerenja o vlastitoj samoučinkovitosti u području glazbe te imaju veće povjerenje u vlastite glazbene sposobnosti (Burak, 2019; Lenzo, 2014). Stoga je moguće da ih takva prethodno stečena iskustva čine otvorenijima za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe jer se u tome području već osjećaju kompetentnima i već pokazuju višu razinu motivacije za daljnje usavršavanje u području glazbe, što je djelomično usporedivo s nekim novijim inozemnim istraživanjima (Akpınar i Kaya, 2025; Barrett i sur., 2019; Nieuwmeijer i sur., 2021; Ng, 2020; Wong i sur., 2023). Upravo je viša razina intrinzične motivacije među odgajateljima istaknuta i u istraživanju Visković i Višnjić Jevtić (2017) provedenome u nacionalnome kontekstu, gdje je potvrđeno da motivacija objašnjava gotovo polovicu udjela varijance osobne predanosti profesionalnomu razvoju.

Naposljetku, iako su u regresijski model bila uključena tri prediktora (radni staž, diplomski studij RPOO-a, formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo), nužno je naznačiti da je njihov zajednički doprinos u objašnjenju varijance kriterijske varijable bio vrlo malen. Naime, model je objasnio svega 3,3 % varijance spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe. Prema standardima Cohena (1988) riječ je o maloj veličini učinka. Ipak, važno je naglasiti da je regresijski model bio statistički značajan, što ukazuje na to da uključeni prediktori zajednički imaju određen, iako ograničen, doprinos u objašnjenju spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe. Ti nalazi potvrđuju da je profesionalni razvoj višedimenzijски konstrukt koji se treba promatrati holistički umjesto da se svodi na doprinos tek pojedinih sociodemografskih čimbenika (Yim i Ebbeck, 2011).

Čepić i Kalin (2017) ističu da profesionalni razvoj učitelja/odgajatelja treba biti sagledan iz šire slike, odnosno, da treba razumjeti kako učitelji profesionalno napreduju i koji uvjeti pridonose tomu rastu/napretku te ga potiču. Stoga dobiveni rezultati upućuju na to da daljnje čimbenike treba ponajprije tražiti u kontekstualnim odrednicama poput institucijske podrške i pozitivne radne klime jer su se upravo oni pokazali bitnim prediktorima za razinu interesa odgajatelja za profesionalni razvoj (Cadima i sur., 2025). Dodatno, dobiveni rezultati naglašavaju i pitanje (ne)dostupnosti stručnih glazbenih usavršavanja u RPOO-u, što potvrđuju rezultati tematske analize iz ovoga istraživanja (usp. poglavlje 5.6.), ali i činjenica da je ponuda programa stručnih usavršavanja u području glazbe koju je nudila nacionalna Agencija za odgoj i obrazovanje tijekom posljednjih pet godina bila nedostatna (Prilog 11.9.).

Zaključno, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe treba razmatrati u kontekstu međudjelovanja osobnih glazbenih iskustava odgajatelja te čimbenika koji proizlaze iz kulture ustanove ranoga odgoja i obrazovanja (Vujičić, 2007; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a).

5.3. Doprinos odabranih prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja

Treći istraživački podcilj bio je usmjeren na utvrđivanje doprinosa uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, njihove spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja u objašnjenju učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja. Prema hipotezi H3 očekivalo se da će područje glazbe s drugim područjima učenja učestalije integrirati oni odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređenoga i afektivnog stila integriranja glazbe, koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe, koji imaju manje godina radnoga staža, koji imaju višu razinu obrazovanja (diplomski studij RPOO-a) te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Rezultati analize djelomično su potvrdili hipotezu H3.

Provedena je višestruka linearna regresijska analiza. U regresijski su model uvrštene sljedeće prediktorske varijable: uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila, uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila te uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, radni staž odgajatelja, završen diplomski studij RPOO-a te formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Kriterijska je varijabla rezultat na Skali učestalosti integriranja glazbe s drugim područjima učenja. Važno je istaknuti da se Skala uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe sastoji od tri podskale koje se odnose na podređeno-afektivni, ravnopravni i društveni stil integriranja glazbe, zbog čega u regresijsku analizu nije bilo moguće uključiti podređeni stil i afektivni stil kao zasebne prediktore već je korištena varijabla koja predstavlja rezultat na Skali uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnog stila integriranja glazbe.

U pregledu preduvjeta utvrđeno je da jedan standardizirani rezidual (0,02 %) prelazi vrijednost od $\pm 3,29$ (iznosi -3,55), zbog čega je jedan sudionik isključen iz daljnje analize. Nakon njegova isključenja zadovoljeni su svi preduvjeti za provedbu regresijske analize: 1,3 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 2,58$, a 4,6 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 1,96$. Na temelju uvida u grafičke prikaze zaključeno je da su zadovoljeni preduvjeti normalnosti distribucije reziduala, linearnosti odnosa te homoskedastičnosti. Sve Cookove udaljenosti manje su od 1, što potvrđuje stabilnost modela. Vrijednosti VIF koeficijentata iznose od 1,05 do 1,84, a tolerancije od 0,54 do 0,96, što ukazuje na izostanak multikolinearnosti te potvrđuje zadovoljenje i toga preduvjeta.

Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 37.) pokazuju da prediktori objašnjavaju značajan udio varijance učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja (30,5 %); $F(7, 440) = 27,60$; $p < 0,01$. Od ukupno sedam prediktora koji su uključeni u model statistički značajnima pokazali su se uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe ($\beta = 0,32$; $p < 0,001$), spremnost za profesionalni razvoj ($\beta = 0,26$; $p < 0,001$) i radni staž odgajatelja ($\beta = 0,17$; $p < 0,001$).

Tablica 37. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja

	B	SE B	β	t	p
(konstanta)	0,75	0,24		3,12	0,002
Uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe	0,13	0,07	0,10	1,93	0,054
Uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe	0,30	0,05	0,32	5,92	0,000
Uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe	-0,02	0,05	-0,02	-0,48	0,634
Spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe	0,24	0,04	0,26	5,82	0,000
Radni staž	0,01	0,00	0,17	4,19	0,000
Diplomski studij RPOO-a ^a	0,04	0,06	0,03	0,68	0,498
Formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo ^b	0,01	0,05	0,00	0,09	0,924
$R = 0,552$; $R^2 = 0,305$					
$F(7, 440) = 27,603$; $p < 0,001$					

^a 0 = nisu završili, 1 = završili su

^b 0 = nemaju, 1 = imaju

Uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe, suprotno očekivanjima, nisu se pokazala statistički značajnim prediktorom učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja premda je rezultat bio na granici statističke značajnosti. Naime, mnoga istraživanja pokazuju da odgajatelji najčešće izražavaju snažnija uvjerenja o važnosti primjene glazbe u odgojno-obrazovnome procesu zbog njezinih instrumentalnih vrijednosti i funkcija. Instrumentalne vrijednosti glazbe povezuju se upravo s podređeno-afektivnim stilom integriranja glazbe „...jer se glazba vrednuje kao sredstvo za ostvarivanje nekoga dobra izvan onoga što proizlazi iz samoga bavljenja glazbom” (Levinson, 2014, 2). U tome smislu istraživanja pokazuju da odgajatelji najčešće glazbu smatraju vrijednom jer im služi kao potpora učenju i pamćenju sadržaja u drugim područjima učenja (Andrews, 2011; Gaisie, 2019), regulaciji dječjega ponašanja (Ng i sur., 2023), privlačenju dječje pažnje (Flores, 2018; Gaisie, 2019; Ruokonen i sur., 2021;), poticanju kreativnosti (Barrett i sur., 2021) i dr. Takva uvjerenja u osnovi odražavaju obilježja podređeno-

afektivnoga stila integriranja glazbe. Stoga se u hipotezi H3 pretpostavljalo da će pozitivnija uvjerenja o važnosti toga stila pridonositi učestalijemu integriranju glazbe s drugim područjima učenja kroz različite glazbene aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi. Međutim, rezultati nisu potvrdili tu pretpostavku. Jedno je od mogućih objašnjenja da uvjerenja odgajatelja o važnosti podređeno-afektivnoga stila više dolaze do izražaja u spontanome integriranju glazbe u svakodnevnim situacijama i rutinama (što je i potvrđeno u hipotezi H4) nego u planski osmišljenome povezivanju glazbe s drugim područjima učenja. U svakodnevnim aktivnostima i rutinama tijekom dana odgajatelji mogu lako i spontano uključiti glazbu (npr. tijekom pospremanja igračaka, usvajanja kulturno-higijenskih navika i sl.), što ne iziskuje nužno njihovu dodatnu pripremu (Bond, 2015; Dogani, 2016; Yi, 2021). Nasuprot tomu, integriranje područja glazbe s drugim područjima učenja zahtijeva od odgajatelja dodatno planiranje i osiguravanje uvjeta za odvijanje aktivnosti djece koje podržavaju integrirano učenje (Bilbokaitė i sur., 2020a, 2020b; Denac, 2009; Holmberg, 2014). Važno je istaknuti da su odgajatelji u ovome istraživanju općenito postigli visoke rezultate na skali uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila, odnosno, da većina njih smatra da je u odgojno-obrazovnome radu važno implementirati aktivnosti i radnje koje odražavaju taj stil.

Posebno je zanimljiv i donekle neočekivan rezultat da najveći doprinos u objašnjenju učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja imaju uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe iako takva uvjerenja nisu bila predviđena hipotezom H3. To znači da odgajatelji koji smatraju važnijim primjenjivati aktivnosti ili radnje na načine koji odražavaju obilježja ravnopravnoga stila integriranja glazbe češće integriraju područje glazbe s drugim područjima učenja (npr. s matematičkim, kineziološkim, istraživačko-spoznajnim i dr.) u svojem odgojno-obrazovnom radu. Taj se rezultat može tumačiti i tako da odgajatelji koji percipiraju glazbu kao jednakovažnu sastavnicu u kurikulumu i pritom uvažavaju njezin integritet (Barrett, 2001) ujedno percipiraju važnost dvosmjerne razine integriranja u kurikulumu (Barry, 2008), što rezultira njihovim učestalijim integriranjem glazbenih aktivnosti s nekim aktivnostima u drugim područjima učenja. Kako ističe Barry (2008), upravo u dvosmjernoj razini integriranja glazba obogaćuje druga područja učenja (npr. matematičko, kineziološko, istraživačko-spoznajno, likovno), a istodobno ta druga područja učenja doprinose razvoju glazbenih kompetencija djece i obogaćivanju njihova glazbenog iskustva. Ujedno, takav se dobiveni rezultat može tumačiti činjenicom da RPOO u RH počiva na humanističko-razvojnoj koncepciji i na sociokonstruktivističkoj teoriji razvoja i učenja djeteta, a koje naglašavaju da dijete uči aktivno („uči čineći”) te cjelovito i integrirano (Vujičić i Petrić, 2021). Tu tezu dodatno potvrđuju i spoznaje iz područja neuroznanosti koje ističu integriranu prirodu djetetova učenja (Immordino-Yang, 2016). Iz toga proizlazi da se odgojno-obrazovni rad treba osmišljavati i organizirati tako da djeci osigura uvjete za integrirano učenje u kojemu se spontano povezuju različita područja znanja i iskustava (npr. glazba s istraživačko-spoznajnim i početno-matematičkim područjem). Takva je perspektiva dio službenog iskaza RPOO-a u Hrvatskoj, prisutnoga i u stručnoj i znanstvenoj literaturi (Miljak, 2009, 2015; Slunjski,

2001; Vujičić i Petrić, 2021), kao i u ključnim službenim dokumentima (npr. MZOS, 2015; Slunjski i sur., 2012). Stoga se može pretpostaviti da odgajatelji, barem na deklarativnoj razini, razumiju i prepoznaju važnost glazbe u odgoju i obrazovanju djece te je tretiraju ravnopravno i smatraju je jednako vrijednom kao i druga područja učenja. Moguće je da su se upravo zato u ovome istraživanju uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe pokazala značajnim prediktorom učestalosti njezina povezivanja s drugim područjima učenja u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi odgajatelja jer je ravnopravnost svih područja učenja dio profesionalnoga habitusa i aktualnoga službenog iskaza u odgajateljskoj profesiji.

U skladu s pretpostavljenim, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe pokazala se statistički značajnim pozitivnim prediktorom učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja. Drugim riječima, odgajatelji koji iskazuju veću spremnost uključivati se u profesionalni razvoj u području glazbe, primjerice, razmjenjivati iskustva s kolegama, koristiti stručnu ili znanstvenu literaturu i dr., učestaliije u svojem odgojno-obrazovnom radu integriraju glazbu s različitim područjima učenja poput početnoga čitanja i pisanja, s vizualno-likovnom umjetnošću, početnom matematikom i dr. Taj je rezultat u skladu s onima drugih istraživanja (Anderson i sur., 2021; Barry i Durham, 2017; Bautista i sur., 2016; Lenzo, 2014) u kojima se naglašava važnost profesionalnoga razvoja u poticanju inovativnih oblika rada te osmišljavanju uspješnijih načina integriranja glazbe s drugim područjima učenja. Naime, profesionalni razvoj potiče suradnju među odgajateljima, primjerice, kroz refleksiju, radionice, superviziju, timski rad (Čepić i Kalin, 2017), čime se otvara prostor za razmjenu ideja i iskustava, a čime pak odgajatelji dolaze u kontakt s inovativnim idejama i materijalima koje vjerojatno samostalno ne bi razvili. Takva uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe mogu pridonijeti višoj razini spremnosti za prihvaćanje inovativnih i kreativnih pristupa integriranju glazbe koje odgajatelji potom primjenjuju u vlastitome odgojno-obrazovnom kontekstu. Odgajatelji koji se aktivno usavršavaju često imaju izraženiju svijest o važnosti integriranoga kurikuluma i ulozi glazbe kao sredstva za razvoj različitih kompetencija djece (Lau i Grieshaber, 2018; Lee, 2016; Marinšek i Denac, 2020; Öztürk i Erden, 2011; Sanz-Camarero i sur., 2024). Moguće je da ta svijest vodi i većoj namjeri da glazbu sustavno uključuju u različite segmente odgojno-obrazovnoga rada. Profesionalni razvoj omogućuje odgajateljima stjecanje specifičnih znanja i vještina, primjerice, o glazbenopedagoškim metodama, načinima integriranja ili razvojnim obilježjima djece u odnosu na glazbene aktivnosti. Time se povećava njihov repertoar odgojno-obrazovnih strategija, što im olakšava primjenu stečenih strategija i čini vjerojatnijim da će glazbu integrirati s drugim područjima učenja (Cheng i sur., 2024). Mnoga istraživanja pokazuju da odgajatelji nerijetko spominju nedostatak iskustva ili nejasnoće u načinu integriranja glazbe u odgojno-obrazovni proces, zbog čega ističu potrebu za dodatnim tečajevima i radionicama (Almodovar, 2010; Lau i Grieshaber, 2018) te podrškom stručnjaka poput ravnatelja (Lau i Grieshaber, 2018) ili glazbenih pedagoga (Gustavsson i Ehrlin, 2016; Nousia i Raptis, 2023; Stolić, 2015). Nadalje, neka istraživanja (Andrews, 2011; Akpinar

i Kaya, 2025; Burak, 2019) pokazuju da sudjelovanje odgajatelja u profesionalnome usavršavanju u području glazbe pridonosi njihovu većem osjećaju samoučinkovitosti, samopouzdanja i kompetentnosti u integriranju područja glazbe s drugim područjima učenja u vlastitoj praksi. Hoy i Spero (2005) ističu da odgajatelji sa snažnim osjećajem samoučinkovitosti ne samo da primjenjuju učinkovite glazbene pristupe, već i uvode nove odgojno-obrazovne prakse (Bolduc i Evrard, 2017). Kada se odgajatelji osjećaju kompetentnijima, motiviraniji su primijeniti naučeno u praksi, što se odražava i na učestalost integriranja glazbe u svakodnevnome odgojno-obrazovnom radu.

Premda je u okviru hipoteze H3 očekivan negativan utjecaj duljine radnoga staža na učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja, rezultati su pokazali pozitivan prediktivni odnos, čime hipoteza nije potvrđena. Drugim riječima, odgajatelji s više godina radnoga staža češće integriraju područje glazbe s drugim područjima učenja. Polazište za početnu pretpostavku o negativnome prediktorskom učinku duljine radnoga staža odgajatelja bila je analiza studijskih programa prijediplomskih i diplomskih odgajateljskih studija u RH u posljednjih pet godina (Prilog 11.8.). Tom je analizom utvrđeno da svi učiteljski fakulteti u RH u studijske programe uključuju obvezne kolegije iz područja glazbe tijekom svih šest semestara prijediplomskoga studija. Do prije desetak do petnaest godina metodički su se kolegiji izvodili tako da su bili usmjereni na pojedino odgojno-obrazovno područje, primjerice, na metodiku glazbe, likovnu metodiku, metodiku jezične komunikacije, metodiku prirodoslovlja i društvoslovlja te kineziološku metodiku (npr. studijski program iz 2008. godine sa Sveučilišta u Puli ili iz 2013. godine sa Sveučilišta u Rijeci)¹. Međutim, budući da suvremena pedagoška literatura sve snažnije naglašava važnost holističkoga pristupa učenju i razvoju djeteta, u središte pažnje stavlja se integrirani kurikulum (Mendeš i Dobrota, 2023; Miljak, 2015; Petrović-Sočo, 2009; Vujičić i Petrić, 2021). U skladu s time, u koncipiranju metodičkih kolegija na visokim učilištima došlo je do promjena – pojedina se odgojno-obrazovna područja, odnosno područja učenja više ne promatraju izolirano, već se sagledavaju u kontekstu njihove međudisciplinarnе povezanosti. Takav se pomak ogleda i u nazivima kolegija, primjerice, Glazbena metodika u integriranom kurikulumu I i II ili Glazba u integriranom kurikulumu I i II. Kroz tako koncipirane kolegije odgajatelji tijekom inicijalnoga obrazovanja stječu kompetencije potrebne za sukonstrukciju integriranoga kurikuluma u svakodnevnoj praksi, uključujući integriranje glazbe s drugim područjima učenja poput matematike, kineziologije, likovne umjetnosti i dr. Nadalje, tijekom studija studenti produbljuju razumijevanje načina na koji se metodika određenoga predmetnog područja ugrađuje u integrirani pristup oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa. To razumijevanje razvijaju i obavljanjem obvezne stručno-pedagoške prakse te pripremom i realizacijom oglednih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja (Županić Benić i Mendeš, 2024). Dodatno, autorica Gee

¹ https://www.unipu.hr/uploads/media/Microsoft_Word_-_INTEGRIRANI_SVEUCILISNI_UCITELJSKI_STUDIJ_-_s_izmjenama_i_dopunama_02.pdf
https://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/STUDIJSKI_PROGRAM_US_proieni_tekst_s_odlukama.pdf?utm

(2023) u istraživanju koje je obuhvatilo uzorak odgajatelja i učitelja pronašla je značajne razlike u učestalosti integriranja glazbe s obzirom na njihovu dob, pri čemu su mlađi odgajatelji/učitelji u dobi od 20 do 30 godina u usporedbi s onima u dobi od 51 do 60 godina češće integrirali glazbu s drugim nastavnim predmetima, tj. s drugim područjima učenja. Iako su se u spomenutom istraživanju promatrale dobne razlike, a ne razlike u godinama radnoga staža na radnome mjestu odgajatelja/učitelja, ti su rezultati ipak poslužili kao orijentir pri oblikovanju hipoteze H3 ovoga istraživanja. Kao što je prethodno navedeno, dobiveni rezultat nije u skladu s očekivanjem s obzirom na to da rezultati impliciraju da s povećanjem radnoga staža raste učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja. Moguće objašnjenje za takav rezultat moglo bi proizlaziti iz procesa profesionalnoga razvoja odgajatelja, oblikovanoga iskustvima koja se stječu tijekom profesionalne karijere, pri čemu ta iskustva utječu i na promjene u njihovim pristupima i metodama pri provođenju glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi. Stoga je moguće da iskusniji odgajatelji razvijaju veću sigurnost u planiranju i provedbi odgojno-obrazovnoga rada te lakše prepoznaju prilike za integriranje sadržaja iz različitih odgojno-obrazovnih područja, dok su oni s manje radnoga iskustva možda još usmjereni na svladavanje osnovnih profesionalnih kompetencija. Ujedno, Ho i suradnici (2024) pojašnjavaju da odgajatelji u različitim fazama vlastite profesionalne karijere pokazuju i različite kompetencije u glazbenopedagoškoj praksi, što bi potencijalno moglo objasniti razlike u učestalosti provođenja glazbenih aktivnosti. Njihovo je istraživanje pokazalo da odgajatelji s kraćim radnim iskustvom češće preferiraju provoditi glazbene aktivnosti koje su reproduktivne naravi, poput pokazivanja djeci kako svirati instrumente ili poticanja imitativnih aktivnosti u kojima djeca oponašaju zvukove vlastitim glasom, dok su iskusniji odgajatelji skloniji integriranju različitih područja učenja u aktivnostima koje kombiniraju pripovijedanje s glazbom i pokretom. Ujedno, u tome je istraživanju utvrđeno da su odgajatelji koji su bili na početku svoje profesionalne karijere znatno rjeđe provodili metodičko zahtjevnije glazbene aktivnosti koje uključuju kreativnost i samoizražavanje u odnosu na odgajatelje s više radnoga iskustva. Ti autori dalje tumače da odgajatelji s različitim razinama radnoga iskustva vjerojatno imaju i različita shvaćanja i tumačenja nacionalnih kurikulumskih ciljeva u kontekstu poučavanja glazbe. Slične rezultate donose i Nousia i Raptis (2023), prema kojima odgajatelji s više radnoga iskustva učestalije integriraju glazbene i kineziološke aktivnosti, kao i rezultati istraživanja Ho i Bautiste (2022) koji su pokazali da odgajatelji s manje radnoga iskustva imaju i nižu razinu samopouzdanja u provođenju aktivnosti koje uključuju aktivnosti glazbe i pokreta. To upućuje na zaključak da se profesionalni razvoj odgajatelja odvija kroz postupno stjecanje iskustava, znanja i vještina koji istovremeno oblikuju njihove glazbene kompetencije, a s njima i osjećaj sigurnosti u pedagoškome djelovanju. Glazbene kompetencije koje odgajatelji razvijaju s duljim radnim stažem mogu pridonijeti većoj sposobnosti prepoznavanja prilika za integriranje te učinkovitijemu odabiru strategija koje potiču učestalije povezivanje glazbe s drugim područjima učenja.

Nadalje, očekivalo se da će odgajatelji sa završenim diplomskim studijem češće integrirati glazbu s drugim područjima učenja jer se pretpostavlja da posjeduju višu razinu kompetencija za kvalitetno oblikovanje odgojno-obrazovnoga procesa. Takvo je očekivanje bilo utemeljeno na istraživanju Domović i suradnica (2019) u kojemu su studenti završne godine diplomskoga studija RPOO-a na Sveučilištu u Zagrebu procijenili da su upravo na diplomskoj razini obrazovanja razvili najviše profesionalnih kompetencija potrebnih za svakodnevni odgojno-obrazovni rad s djecom. Dodatno, u istraživanju Yeunga i Bautiste (2024) pokazalo se da odgajatelji s višom razinom obrazovanja značajno češće provode umjetničke aktivnosti (glazbene, plesne, likovne i kazališne) u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi. Međutim, suprotno pretpostavci iz hipoteze H3, razina obrazovanja (završen diplomski studij RPOO-a) nije se pokazala statistički značajnim prediktorom učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja. Taj bi se rezultat mogao objasniti time da diplomski studij RPOO-a ponajviše osigurava razvoj generičkih kompetencija (Drvodelić i sur., 2023), dok specifične kompetencije, poput znanja i vještina iz područja glazbe, a koje su ključne za učinkovito integriranje područja glazbe s drugim područjima učenja, nisu dovoljno zastupljene u studijskome programu, kao što je objašnjeno u prethodnome poglavlju. Time se potencijalno može objasniti i rjeđa odgojno-obrazovna praksa odgajatelja u integriranju područja glazbe s drugim područjima učenja. U prilog tomu tumačenju govore i ishodi učenja definirani u studijskim programima sveučilišnih diplomskih studija RPOO-a koji se izvode na visokim učilištima u RH (dostupni na mrežnim stranicama pojedinih sveučilišta), kao i popisi kompetencija koje se stječu završetkom studija, a iz kojih je vidljivo da su kompetencije dominantno usmjerene na obavljanje visoko stručnih, istraživačkih i razvojnih poslova u području odgoja i obrazovanja, višu razinu poznavanja i razumijevanja odgojno-obrazovnih teorija, osposobljavanje za obavljanje mentorstva ili vođenje projekata, iniciranje partnerstva s drugim srodnim ustanovama i dr. Na sličan zaključak upućuje i istraživanje Drvodelić i suradnica (2023) provedeno sa studentima završne godine diplomskoga studija RPOO-a s pet sveučilišta u RH. Utvrđeno je da studenti tijekom studija najvišima procjenjuju razvijenost generičkih kompetencija (npr. temeljna znanja o znanstvenome istraživanju, sposobnost stvaranja kvalitetnih odnosa s drugima, poštivanje različitosti), dok specifične kompetencije (npr. znanja o fazama dječjega razvoja, planiranju i osmišljavanju odgojno-obrazovnih aktivnosti) procjenjuju slabije razvijenima, a sustavske kompetencije (npr. poznavanje ustroja i organizacije obrazovnoga sustava, vještine rada na projektu i vještine vođenja) najmanje razvijenima. Ujedno, unutar specifičnih kompetencija studenti procjenjuju da su bolje ovladali znanjima nego praktičnim vještinama poput planiranja, praćenja, vrednovanja i kritičke refleksije, koje se razvijaju već tijekom prijediplomskoga studija. Također, u istome se istraživanju pokazalo da kod specifičnih kompetencija studenti slabijima procjenjuju razvijenost vještina nego ovladanost znanjima. Niže procjene odnose se upravo na vještine kritičke refleksije, planiranja, praćenja i vrednovanja rada koje se počinju razvijati već tijekom prijediplomskoga studija, a ujedno su temeljna obilježja suvremenoga odgajatelja kao refleksivnoga praktičara. Dodatno, istraživanje Cvrtile

(2024) pokazuje da veća kvaliteta glazbenoga obrazovanja na odgajateljskim studijima povećava spremnost odgajatelja za provođenje glazbenih aktivnosti u praksi, osobito kada je riječ o metodičkim kolegijima. Stoga se može zaključiti da sama razina formalnoga obrazovanja nije dostatan čimbenik, već presudnu ulogu imaju kvaliteta i usmjerenost nastavnoga procesa tijekom inicijalnoga obrazovanja, osobito u području glazbenih i metodičkih kompetencija.

Posjedovanje formalnoga glazbenog obrazovanja i/ili neformalno/informalno stečenoga glazbenog iskustva odgajatelja nije se pokazalo značajnim prediktorom učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja u njihovu odgojno-obrazovnome radu, što je suprotno početnoj pretpostavci u okviru postavljene hipoteze. Očekivalo se, naime, da će odgajatelji s prethodno stečenim glazbenim iskustvom (bilo formalnim, neformalnim ili informalnim) upravo zbog pretpostavke da posjeduju višu razinu glazbenih kompetencija te imaju veću uspostavljenu sigurnost u vlastite glazbene sposobnosti i vještine (Burak, 2019) učestalije integrirati područje glazbe s drugim područjima učenja. Takva je pretpostavka polazila od ideje da bi im stvaranje međudisciplinarnih poveznica trebalo biti metodički i didaktički olakšano, napose pri planiranju i provedbi glazbenih aktivnosti u kombinaciji s aktivnostima u drugim područjima učenja (npr. povezivanje ritamskih uzoraka s brojenjem u početnoj matematici, istraživanja zvukova i vibracija s istraživačko-spoznajnim aktivnostima i sl.). Istodobno se očekivalo da će odgajatelji koji nemaju takva formalna/neformalna/informalna stečena glazbena iskustva izbjegavati integriranje različitih aktivnosti u području glazbe s aktivnostima u drugim područjima učenja zbog nesigurnosti u svoje glazbene sposobnosti, kako su i potvrdila dosadašnja istraživanja u kojima je upravo manjak samopouzdanja odgajatelja i učitelja istaknut kao čimbenik rjeđega integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu (Battersby i Cave, 2014; Colwell, 2008; Dawson, 2007; Holden i Button, 2006). U istraživanju O'Keefe i suradnika (2016) pokazalo se da odgajatelji i učitelji koji imaju formalno glazbeno obrazovanje češće integriraju glazbu sa znanstvenom pismenošću i aktivnostima iz područja društvenih znanosti u svojem odgojno-obrazovnom radu u usporedbi s odgajateljima i učiteljima koji nemaju takvo glazbeno obrazovanje. Slične rezultate donijelo je i istraživanje koje je provela Gee (2024), gdje se pokazalo da odgajatelji/učitelji koji imaju formalno glazbeno obrazovanje češće integriraju glazbu s jezično-komunikacijskim područjem učenja, s početnim čitanjem i s područjem društvenih znanosti u usporedbi s onima koji ga nemaju. Međutim, rezultati ovoga istraživanja nisu u skladu s prethodno navedenima, već se više podudaraju s rezultatima istraživanja koje su proveli Almodovar (2010) i Oreck (2004). U istraživanju Almodovara (2010) pokazalo se da formalno glazbeno obrazovanje odgajatelja nije značajan prediktor učestalosti njihova integriranja glazbe u odgojno-obrazovni rad, no, za razliku od ovoga istraživanja, u kojemu se integriranje područja glazbe s drugim područjima učenja promatrala kao kompozitna kriterijska varijabla, Almodovar (2010) je svako umjetničko područje učenja (glazbu, dramu, likovnost i dr.) razmatrao zasebno. Slične rezultate onima dobivenima u ovome istraživanju donosi i Oreck (2004), premda u širem kontekstu svih umjetničkih područja,

gdje se prethodno formalno umjetničko obrazovanje odgajatelja i učitelja nije potvrdilo kao značajan prediktor učestalosti primjene umjetnosti u njihovu odgojno-obrazovnom radu. Umjesto toga, Oreck (2004) je utvrdio da ključnu ulogu u učestalosti integriranja umjetnosti u odgojno-obrazovni proces ipak imaju osobna obilježja učitelja/odgajatelja te njihova uvjerenja i stavovi, osobito oni koji se odnose na samopouzdanje i samoučinkovitost, kao i motivacija u pronalaženju načina redovitoga integriranja umjetnosti u odgojno-obrazovni proces. Takav se obrazac djelomično potvrđuje i u ovome istraživanju jer su se upravo uvjerenja odgajatelja o ravnopravnome stilu integriranja glazbe, kao i njihova spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe, pokazali kao prediktori s najvećim učinkom na učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja.

5.4. Doprinos odabranih prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina

Četvrti istraživački podcilj bio je usmjeren na utvrđivanje doprinosa uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja u objašnjenju učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina. Prema hipotezi H4 očekivalo se da će učestalije integrirati glazbene aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina oni odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređenoga i afektivnog stila integriranja glazbe, koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe, koji imaju više godina radnoga staža, koji su završili diplomski studij RPOO-a te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Rezultati analize djelomično su potvrdili hipotezu H4.

Provedena je višestruka linearna regresijska analiza. U regresijski su model uvrštene sljedeće prediktorske varijable: uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila, uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila te uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, radni staž odgajatelja, završen diplomski studij RPOO-a te formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Kriterijska je varijabla rezultat na Skali učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina. S obzirom da se Skala uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe sastoji od tri podskale koje se odnose na podređeno-afektivni, ravnopravni i društveni stil integriranja glazbe, u regresijsku analizu nije bilo moguće uključiti podređeni stil i afektivni stil kao zasebne prediktore već je korištena varijabla koja predstavlja rezultat na Skali uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnog stila integriranja glazbe.

Zadovoljeni su preduvjeti za provedbu regresijske analize. Nijedan standardizirani rezidual ne prelazi vrijednost od $\pm 3,29$, 1,3 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 2,58$, a 4,6 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 1,96$ pa se može zaključiti da

model nije pod značajnim utjecajem izdvojenika te da su odstupanja statistički prihvatljiva. Na temelju uvida u grafičke prikaze zaključeno je da su zadovoljeni preduvjeti normalnosti distribucije reziduala, linearnosti odnosa te homoskedastičnosti. Sve Cookove udaljenosti manje su od 1, što potvrđuje stabilnost modela. Vrijednosti VIF koeficijenata iznose od 1,05 do 1,84, a tolerancije od 0,54 do 0,96, što ukazuje na izostanak multikolinearnosti te potvrđuje zadovoljenje i toga preduvjeta.

Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 38.) pokazuju da prediktori objašnjavaju značajan udio varijance učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina (19,2 %); $F(7, 441) = 14,97$; $p < 0,01$. Od ukupno sedam prediktora koji su uključeni u model statistički su se značajnima pokazali uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe ($\beta = 0,30$; $p < 0,001$) i uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe ($\beta = 0,15$; $p < 0,001$). Oba su prediktora pozitivna, što znači da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe i odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe učestalije integriraju glazbu tijekom dnevnih situacija i rutina.

Tablica 38. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina

	B	SE B	β	t	p
(konstanta)	-0,01	0,31		-0,03	0,972
Uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe	0,46	0,09	0,30	5,37	0,000
Uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe	0,17	0,07	0,15	2,58	0,010
Uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe	-0,03	0,06	-0,03	-0,50	0,618
Spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe	0,08	0,05	0,07	1,42	0,155
Radni staž	0,01	0,00	0,08	1,75	0,080
Diplomski studij RPOO-a ^a	-0,04	0,08	-0,02	-0,48	0,630
Formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo ^b	0,07	0,07	0,04	1,02	0,308
$R = 0,438$; $R^2 = 0,192$					
$F(7, 441) = 14,97$; $p < 0,001$					

^a 0 = nisu završili, 1 = završili su

^b 0 = nemaju, 1 = imaju

U skladu s postavljenom hipotezom H4, pokazalo se da su uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe statistički značajan pozitivan prediktor učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti u svakodnevne situacije

i rutine. Odgajatelji koji iskazuju izraženija uvjerenja da je glazbu važno u odgojno-obrazovnome radu koristiti kao pedagoško sredstvo i medij kojim se podupire učenje i pamćenje, regulira raspoloženje i ponašanje, pobuđuju emocije i potiče dječja kreativnost – skloniji su češće integrirati glazbene aktivnosti u svakodnevne kontekste, primjerice tijekom pospremanja igračaka i materijala, prilikom konzumacije obroka, boravka na otvorenome, obavljanja kulturno-higijenskih navika i sličnih aktivnosti. Uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnog stila podrazumijevaju uvjerenja odgajatelja da je glazbu važno primjenjivati kao pedagoško sredstvo, alat i medij za ostvarivanje odgojno-obrazovnih i socio-emocionalnih ciljeva. Istraživanje Kim i Kemple (2011) pokazalo je da su budući odgajatelji glazbu shvaćali kao pedagoško sredstvo te su je smatrali osobito važnom upravo zbog njezinih socio-emocionalnih dobrobiti za djecu. Slične nalaze donosi i istraživanje Barrett i suradnika (2019), u kojemu su se tri uvjerenja o ulozi glazbe među odgajateljima pokazala najizraženijima – ona o poticanju djetetova razvoja, poticanju kreativnoga izražavanja te jačanju socijalne uključenosti i emocionalnog razvoja, osobito samopoštovanja i samopouzdanja. Ovakva uvjerenja o ulozi glazbe u skladu su s tumačenjem da uvjerenja odgajatelja značajno oblikuju njihove pedagoške odluke i načine integriranja glazbe u odgojno-obrazovnu praksu (Barrett i sur., 2019; Huang, 2012; Andrews, 2011; Dawson, 2009). Moguće je da upravo takva percipirana korisnost glazbe, utemeljena na usmjerenosti odgajatelja prema djetetu, potiče njihovu sklonost češćem i spontanijem uključivanju glazbenih aktivnosti u svakodnevne kontekste – primjerice u tzv. prijelazne aktivnosti, okupljanja u formaciji kruga i pjevanja pjesama dobrodošlice i slične rutine – jer u glazbi prepoznaju pristupačno pedagoško sredstvo za poticanje suradnje, interakcije i emocionalne regulacije te za oblikovanje pozitivnoga socijalnoga ozračja u odgojno-obrazovnoj skupini. Ovakvo tumačenje podupiru i nalazi istraživanja Gillespie i Glider (2010), koji su pokazali da odgajatelji u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja vrlo često koriste glazbu (prosječno 6,5 puta po satu i više od 10 minuta dnevno), a najčešće za podršku razvoju socijalnih vještina te za upravljanje tzv. prijelaznim situacijama i rutinskim aktivnostima. U njihovu se istraživanju pokazalo da većina tih glazbenih aktivnosti nije bila unaprijed planirana, nego se odvijala spontano tijekom raznovrsnih situacija u odgojno-obrazovnoj skupini, što pokazuje da glazba ima važnu praktičnu ulogu pomoću koje se potiče socijalna povezanost i emocionalna stabilnost u odgojno-obrazovnom radu s djecom. Takva spontanost u integriranju glazbe može upućivati na to da odgajatelji glazbu ne percipiraju kao izoliranu aktivnost, nego kao medij za ostvarivanje holističkoga pristupa djetetu. Slična se stajališta nalaze i u radu Vujičić i Petrić (2021) koji ističu da se dijete u suvremenome odgojno-obrazovnom kontekstu promatra kao cjelovito biće, a njegovo učenje kao proces nerazdvojitiv od njege, socijalne interakcije i emocionalne podrške. Nalazi istraživanja Kirby i suradnika (2022) dodatno potvrđuju ovakva tumačenja, budući da su pokazali kako odgajatelji u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja glazbu svakodnevno integriraju upravo radi ostvarivanja socio-emocionalnih ciljeva. Time se potvrđuje da su uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe povezana s njihovom sklonošću da glazbene aktivnosti spontano

integriraju u svakodnevne situacije i rutine te ostvare situacijsko učenje vodeći se trenutnim potrebama i interesima djece.

Iako hipotezom H4 to nije bilo očekivano, pokazalo se da su uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe pozitivan prediktor učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina. Odgajatelji koji smatraju važnijim u odgojno-obrazovnome radu primjenjivati aktivnosti i/ili radnje koje odražavaju obilježja ravnopravnoga stila – pri čemu se glazba shvaća kao jednakovrijedna sastavnica kurikulumu te se uvažava njezin integritet i smisleno uključivanje u integrirano učenje djece (Barrett, 2001; Barry, 2008) – češće integriraju glazbene aktivnosti u svakodnevne situacije i rutine, poput odlaska u šetnju, konzumacije obroka i drugih aktivnosti. Moguće je da takav rezultat proizlazi iz toga da odgajatelji koji u većoj mjeri smatraju važnim primjenjivati ravnopravan stil integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu – u svakodnevnim situacijama i rutinama obuhvaćenima Skalom učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina – glazbu doista integriraju ravnopravno u odgojno-obrazovni proces. Tako, primjerice, tijekom konzumacije obroka odgajatelj može poticati djecu na ritmiziranje ili, nakon što dijete samo pokaže interes, podržavati takve spontane dječje glazbene izraze. Ipak, budući da u česticama navedene skale nije bio specificiran način na koji se glazba integrira u pojedinim svakodnevnim aktivnostima u dnevnim situacijama i rutinama (npr. tijekom odlaska na otvoreno), dobiveni rezultati zahtijevaju dodatnu interpretaciju u širem istraživačkom kontekstu. Povezanost između uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe i učestalosti primjene toga stila dodatno je ispitana u okviru petoga podcilja ovoga istraživanja, a rezultati će biti prikazani u narednome poglavlju (Poglavlje 5.5.2.).

Premda je bilo očekivano da će spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe biti pozitivan prediktor učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti u dnevnim situacijama i rutinama, rezultati regresijske analize to nisu potvrdili. Važno je istaknuti da je u svim ostalim regresijskim modelima, u kojima su kriteriji bili učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja (Poglavlje 6.3.) te učestalost primjene pojedinih stilova integriranja glazbe (Poglavlje 6.5.), spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe bila statistički značajan pozitivan prediktor. U ovome regresijskom modelu, kojim je ispitana hipoteza H4, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe nije se pokazala značajnim prediktorom učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti u spontane i rutinske situacije koje uobičajeno čine svakodnevicu djece i odgajatelja (primjerice tijekom šetnje, obavljanja kulturno-higijenskih navika, konzumacije obroka, individualnog pristupa djetetu i sl.). Ovakav rezultat razlikuje se od očekivanja postavljenih u hipotezi H4 te od nalaza ranijih istraživanja koja su pokazala da profesionalni razvoj odgajatelja pridonosi razvoju glazbenih kompetencija i većoj samoučinkovitosti u primjeni glazbenih aktivnosti (Apkinar i Kaya, 2025; Lenzo, 2014), kao i unaprjeđenju njihovih odgojno-obrazovnih strategija u poučavanju glazbe (Chung i sur., 2024). Slijedom toga, očekivalo se da će spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe biti povezana i s

učestalijim integriranjem glazbenih aktivnosti u dnevne situacije i rutine koje čine sastavni dio svakodnevne djece i odgajatelja u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Dobiveni rezultat u ovome istraživanju moguće je tumačiti tako da učestalost integriranja glazbenih aktivnosti u dnevne situacije i rutine ne proizlazi toliko iz odgajateljeve spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe, koliko vjerojatno iz njihovih praktičnih kompetencija oblikovanih kroz neposredno iskustvo rada s djecom. Takve kompetencije omogućuju odgajateljima da u svakodnevnim situacijama djeluju spontano i stvaralački, što je osobito važno jer integriranje glazbe u svakodnevne situacije i rutine zahtijeva brzo, fleksibilno i kreativno reagiranje te prilagodljivost u osmišljavanju načina na koje će glazbene sadržaje (npr. pjevanje prigodne pjesme, osluškivanje zvukova iz prirode, ritmiziranje i sl.) primijeniti u danome kontekstu kako bi stvorili prilike za učenje i razvoj djece (Almodóvar, 2010; Barrett i sur., 2022; de Vries, 2011; Niland, 2007). Ako su kompetencije odgajatelja potrebne za ovakav oblik spontanoga djelovanja već razvijene kroz inicijalno obrazovanje i neposredan odgojno-obrazovni rad, dodatni profesionalni razvoj u području glazbe možda neće imati izražen učinak na učestalost takvih aktivnosti. Kao dodatno objašnjenje dobivenoga rezultata, može se navesti da uvid u arhivu državnih i međuzupanijskih stručnih skupova za odgajatelje koje je Agencija za odgoj i obrazovanje organizirala u razdoblju od 2019. do 2024. godine (v. Prilog 11.9) pokazuje ograničenu ponudu stručnih usavršavanja u području glazbe, i to kako u pogledu broja, tako i tematskog raspona ponuđenih edukacija. Uz to, ponuđena su stručna usavršavanja bila pretežito organizirana na međuzupanijskoj razini, dok u razdoblju od 2020. do 2022. uopće nije bilo tema izravno vezanih uz glazbu i njezinu primjenu u svakodnevnim odgojno-obrazovnim aktivnostima. Ipak, potrebno je naglasiti da je riječ o ograničenom uvidu, budući da ovaj pregled mogućnosti za profesionalni razvoj u području glazbe nije obuhvatio druge oblike stručnog usavršavanja koji su dostupni odgajateljima (npr. radionice u različitim ustanovama, edukacije putem mrežnih platformi i dr.), što upućuje na važan smjer za buduća istraživanja.

U nastavku se tumače rezultati koji se odnose na sociodemografske varijable uključene u hipotezu H4.

Suprotno očekivanome u okviru hipoteze H4, duljina radnoga staža odgajatelja nije se pokazala statistički značajnim pozitivnim prediktorom učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina. Očekivalo se da će odgajatelji s duljim radnim stažem češće integrirati glazbene aktivnosti u svakodnevne situacije i rutine, no rezultati ovoga istraživanja to nisu potvrdili. U istraživanju Gee (2023) pokazalo se da odgajatelji i učitelji s 10 do 14 godina radnoga staža češće integriraju glazbene aktivnosti u rutinske i tzv. prijelazne situacije tijekom dana u usporedbi s onima koji su imali 0 do 4 godine radnoga iskustva. Slično tomu, u istraživanju Nousia i Raptis (2023) pokazalo se da odgajatelji s duljim radnim iskustvom učestalije integriraju glazbene aktivnosti u svoj svakodnevni odgojno-obrazovni rad, a autori taj rezultat povezuju s većim profesionalnim samopouzdanjem iskusnijih odgajatelja stečenim kroz njihova iskustva neposrednoga odgojno-obrazovnoga rada s djecom. Međutim, kao što je prethodno navedeno, rezultati ovog istraživanja to nisu potvrdili. U skladu sa

sociokonstruktivističkom orijentacijom u RPOO-u, odgajatelj ima ključnu ulogu u stvaranju fleksibilnoga, poticajnoga i integriranoga okruženja za učenje, pri čemu odgajatelji nastoje spontano prožimati različite aktivnosti djece, a glazbu pritom uključuju kao sredstvo povezivanja i obogaćivanja njihovih iskustava. U takvom pristupu odgajatelji vjerojatno glazbene aktivnosti ne percipiraju kao zasebno područje učenja, nego ih promatraju kao medij putem kojega uspostavljaju interakciju i komunikaciju s djecom unutar tih situacija i rutina, vodeći se vrijednostima i načelima koja se, između ostaloga, promiču u nacionalnome kurikulumu (MZOS, 2015) i širim paradigmatiskim okvirom djelovanja koji obilježava suvremeni sustav RPOO-a u Hrvatskoj. Upravo zbog takvoga jedinstvenoga paradigmatiskog okvira djelovanja u sustavu RPOO-a, koji odgajatelje usmjerava na fleksibilno i integrirano uključivanje glazbenih aktivnosti u svakodnevni odgojno-obrazovni rad, duljina radnoga staža ne pokazuje značajan utjecaj na učestalost njihova integriranja glazbenih aktivnosti tijekom svakodnevnih situacija i rutina, budući da se takav oblik rada već ustalio kao uobičajeni i očekivani dio profesionalne uloge i neposredne odgojno-obrazovne prakse svih odgajatelja. Također je zanimljivo istaknuti da se radno iskustvo odgajatelja pokazalo statistički značajnim prediktorom kada je riječ o integriranju područja glazbe s drugim područjima učenja, dok se u učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom situacija i rutina nije pokazalo značajnim. Različiti rezultati dobiveni u okviru hipoteza H3 i H4 glede prediktora duljine radnoga staža upućuju na to da je učestalost integriranja glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome radu odgajatelja složena i kontekstualno uvjetovana. Stoga bi buduća istraživanja trebala dodatno teorijski i empirijski razmotriti čimbenike koji mogu utjecati na različite oblike i razine integriranja glazbe u odgojno-obrazovnu praksu, s posebnim naglaskom na specifične kontekste i profesionalne uvjete rada u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj.

Premda je bilo očekivano da će viša razina obrazovanja odgajatelja (završen diplomski studij RPOO-a) biti pozitivan prediktor učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti u dnevnim situacijama i rutinama, rezultati regresijske analize to nisu potvrdili. Očekivalo se da će odgajatelji sa završenim sveučilišnim diplomskim studijem češće integrirati glazbene aktivnosti, polazeći od pretpostavke da posjeduju višu razinu profesionalnih kompetencija za kvalitetno oblikovanje odgojno-obrazovnoga procesa (Domović i sur., 2019; Yeung i Bautista, 2024). Međutim, rezultati ovoga istraživanja ne potvrđuju ta očekivanja. Dobiveni se nalaz može tumačiti time da diplomski studij RPOO-a na učiteljskim fakultetima u hrvatskom visokoobrazovnom sustavu ne unaprjeđuje u dovoljnoj mjeri glazbene kompetencije odgajatelja u odnosu na sveučilišnu prijediplomsku razinu studija RPOO-a. Kao što je već detaljnije obrazloženo u prethodnome odjeljku u okviru hipoteze H3 (s obzirom na to da se ni kod učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja viša razina obrazovanja odgajatelja nije potvrdila kao značajan prediktor), može se primijeniti prethodno opisano tumačenje (v. poglavlje 5.3). Ukratko, na sveučilišnoj diplomskoj razini RPOO-a u se u nedovoljnoj mjeri unaprjeđuju kompetencije studenata poput planiranja i osmišljavanja aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi. Dodatno, analizom ishoda učenja na studijskim

programima sveučilišnih diplomskih studija RPOO-a te analizom ponude glazbenih kolegija na sveučilišnoj diplomskoj razini RPOO-a (Prilog 11.8) pokazalo se da je naglasak na razvoju glazbenih kompetencija studenata ipak izraženiji na prijediplomskome studiju RPOO-a, dok se na diplomskoj razini veći fokus stavlja na razvoj nekih drugih profesionalnih kompetencija koje nisu u tolikoj mjeri usmjerene na profesionalno djelovanje odgajatelja u području GLOO-a. Takva usmjerenost može djelomično objasniti zašto se viša razina obrazovanja odgajatelja nije potvrdila kao značajan pozitivan prediktor učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina.

Naposlijetku, formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo odgajatelja nije se pokazalo statistički značajnim prediktorom učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina. Očekivalo se, međutim, da će odgajatelji s prethodno stečenim glazbenim iskustvom – bilo formalnim, neformalnim i/ili informalnim – učestalije integrirati glazbene aktivnosti u dnevnim situacijama i rutinama. Takvo je očekivanje bilo u skladu s ranijim rezultatima istraživanja Dobrote i sur. (2021), prema kojima odgajatelji sa stečenim glazbenim iskustvom iskazuju pozitivniji stav prema glazbenim aktivnostima, te s nalazima Rochovske i suradnika (2023), u čijem se istraživanju pokazalo da pozitivniji stavovi odgajatelja prema glazbi vode učestalijem uključivanju glazbenih aktivnosti u svakodnevni odgojno-obrazovni proces. Pretpostavljalo se da odgajatelji sa stečenim glazbenim iskustvom posjeduju višu razinu glazbenih kompetencija, što im može olakšati učestalije integriranje glazbenih aktivnosti u svakodnevni odgojno-obrazovni rad. Smatralo se ujedno da takvi odgajatelji, zahvaljujući izraženijim uvjerenjima o vlastitoj samoučinkovitosti (Burak, 2019; Apkinar i Kaya, 2025) te mogućoj većoj sigurnosti u izvođenju glazbenih aktivnosti iskazuju i veću spremnost za njihovu primjenu u dnevnim situacijama i rutinama. Međutim, rezultati ovoga istraživanja nisu potvrdili navedenu pretpostavku, odnosno hipotezu H4. Rezultati ovoga istraživanja ne podudaraju se s nalazima istraživanja Gee (2023), što otvara prostor za daljnju analizu mogućih uzroka metodološke i kontekstualne prirode. Dobiveni rezultat u ovome istraživanju može se tumačiti time da odgajateljevo stečeno glazbeno iskustvo ne podrazumijeva nužno i razvijenije metodičko-didaktičke kompetencije za učestalo integriranje glazbenih aktivnosti u svakodnevni odgojno-obrazovni rad. Iako je riječ o odgajateljima koje posjeduju višu razinu glazbenih kompetencija zahvaljujući stečenomu glazbenom iskustvu, to ne znači da nužno imaju i sposobnost primjene toga iskustva u odgojno-obrazovnoj praksi i u radu s djecom rane i predškolske dobi. Primjerice, u istraživanju deVries (2015) pokazalo se da su učitelji s prethodno stečenim glazbenim iskustvom izražavali samouvjerenost u svoje glazbene kompetencije, ali su tek zahvaljujući sudjelovanju u profesionalnom razvoju u području glazbe i uz podršku ravnatelja uspjeli značajno unaprijediti svoj metodički pristup, čineći ga usklađenijim sa suvremenim pedagoškim načelima i pristupima, što je rezultiralo učinkovitijim provođenjem glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome radu s učenicima. Glazbene aktivnosti koje se provode u svakodnevnim situacijama i rutinama pretežito su jednostavne i spontano

uključene u tijek odgojno-obrazovnog procesa (npr. pasivno slušanje glazbe prilikom pospremanja igračaka i materijala nakon igre). Takve aktivnosti u pravilu ne zahtijevaju višu razinu specifičnih glazbenih znanja i vještina odgajatelja, nego ponajprije njihovu fleksibilnost, refleksivnost i spremnost na prilagođavanje glazbenih sadržaja trenutačnim potrebama i interesima djece. Ovakvo je tumačenje u skladu s nalazima istraživanja Rajan i sur. (2017), prema kojima nedostatak glazbenog iskustva odgajatelja ne predstavlja stvarnu prepreku za svakodnevni korištenjem glazbe u odgojno-obrazovnoj skupini. Slično tomu, u istraživanju se Nousia i Raptisa (2023) pokazalo da stečeno glazbeno iskustvo odgajatelja (formalno, neformalno i/ili informalno) nije značajan prediktor učestalosti uključivanja glazbe u svakodnevni odgojno-obrazovni rad. Rezultati drugih istraživanja (usp. Oreck, 2004; Bunaford i sur., 2001) pokazuju da presudniju ulogu imaju osobne dispozicije i uvjerenja odgajatelja, poput njihove motivacije, samopouzdanja i samoučinkovitosti u traženju načina kako učestalo integrirati glazbu u odgojno-obrazovni proces, pa tako i u svakodnevnim situacijama i rutinama.

Zaključno, na temelju dobivenih rezultata u ovome istraživanju može se zaključiti da za učestalije integriranje glazbenih aktivnosti u dnevne situacije i rutine presudnu ulogu imaju odgajateljeva uvjerenja o važnosti primjene glazbe u odgojno-obrazovnome procesu.

5.5. Doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe

U sklopu petoga istraživačkog podcilja nastojao se utvrditi doprinos uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja u objašnjenju učestalosti primjene podređenoga, ravnopravnoga, afektivnoga i društvenog stila integriranja glazbe. Postavljene su četiri pripadajuće hipoteze, od kojih se svaka odnosi na doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti primjene pojedinog stila. Rezultati i rasprava koji se odnose na pojedinu hipotezu prikazani su u poglavljima 6.5.1. – 6.5.4. Za testiranje svake od četiriju pripadajućih hipoteza provedena je višestruka linearna regresijska analiza.

Važno je istaknuti da je nakon provedene analize glavnih komponenti u glavnome istraživanju za Skalu uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (usp. poglavlje 6.1.3.) prihvaćeno trokomponentno rješenje, odnosno da se ovom skalom ispituju uvjerenja o važnosti primjene tri stila integriranja glazbe: podređeno-afektivnog, ravnopravnog i društvenog stila. Slijedom navedenoga, u regresijskim modelima nije bilo moguće kao prediktore koristiti uvjerenja o važnosti primjene podređenog stila integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti primjene afektivnog stila integriranja glazbe, već je kao prediktor korištena varijabla koja objedinjuje ova dva stila (rezultat na skali uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnog stila integriranja glazbe).

U poglavljima 5.5.1. – 5.5.4. prikazani su rezultati provedenih analiza, uz raspravu o dobivenim rezultatima.

5.5.1. Doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe

Ispitan je doprinos uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja u objašnjenju učestalosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe. Prema hipotezi H5.1. očekivalo se da će učestalije primjenjivati podređeni stil integriranja glazbe oni odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe, koji iskazuju manju razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe te koji imaju stečeno formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno glazbeno iskustvo. Rezultati provedene višestruke regresijske analize djelomično su potvrdili hipotezu H5.1.

U regresijski su model uvrštene sljedeće prediktorske varijable: uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila, uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila te uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, radni staž odgajatelja, završen diplomski studij RPOO-a te formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Kriterijska je varijabla rezultat na Skali učestalosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe.

U pregledu preduvjeta utvrđeno je da dva standardizirana reziduala (0,04 %) iznose više od $\pm 3,29$, na temelju čega su dva sudionika isključena iz daljnje analize. Nakon njihova isključenja zadovoljeni su preduvjeti za provedbu analize. Nijedan standardizirani rezidual ne prelazi vrijednost od $\pm 3,29$. Iako 1,8 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 2,58$, a 5,1 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 1,96$, što je nešto iznad preporučenoga udjela, uvidom u grafičke prikaze zaključeno je da nisu narušeni preduvjeti normalnosti distribucije reziduala, linearnosti odnosa te homoskedastičnosti. Sve Cookove udaljenosti manje su od 1, što potvrđuje stabilnost modela. Vrijednosti VIF koeficijenta iznose od 1,05 do 1,83, a tolerancije od 0,55 do 0,96, što ukazuje na izostanak multikolinearnosti te potvrđuje zadovoljenje i toga preduvjeta.

Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 39.) pokazuju da prediktori objašnjavaju značajan udio varijance učestalosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe (43,0 %); $F(7, 439) = 47,32$; $p < 0,001$. Od ukupno sedam prediktora koji su uključeni u model statistički su se značajnima pokazali uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe ($\beta = 0,49$; $p < 0,001$) i spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe ($\beta = 0,22$; $p < 0,001$). Oba su prediktora pozitivna, što znači da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe i odgajatelji koji iskazuju veću spremnost za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe učestalije primjenjuju podređeni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu.

Tablica 39. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost primjene podređenoga stila integriranja glazbe

	B	SE B	β	t	p
(konstanta)	-0,62	0,24		-2,59	0,010
Uvjerjenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe	0,68	0,06	0,49	10,60	0,000
Uvjerjenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe	0,09	0,05	0,09	1,76	0,079
Uvjerjenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe	0,00	0,05	0,00	-0,11	0,916
Spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe	0,23	0,04	0,22	5,55	0,000
Radni staž	0,00	0,00	0,05	1,29	0,197
Diplomski studij RPOO-a ^a	-0,03	0,06	-0,02	-0,54	0,587
Formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo ^b	-0,02	0,05	-0,01	-0,29	0,771
R = 0,656; R ² = 0,430					
F (7, 439) = 47,32; p < 0,001					

^a 0 = nisu završili, 1 = završili su

^b 0 = nemaju, 1 = imaju

Rezultati su pokazali da su uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe značajan pozitivan prediktor učestalosti primjene podređenog stila integriranja glazbe. S obzirom na to da ova prediktorska varijabla obuhvaća obilježja i podređenoga i afektivnoga stila (usp. 5.1.3. o dobivenoj varijabli koja objedinjuje ova dva stila), može se zaključiti da je dobiveni rezultat djelomično u skladu s očekivanjem da će odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe učestalije u svojem odgojno-obrazovnome radu primjenjivati upravo taj stil. Shodno obilježjima podređeno-afektivnoga stila, navedeni rezultat upućuje na to da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene glazbe kao pedagoškoga sredstva, alata i medija, kojim se podupire učenje i pamćenje, regulira ponašanje, pobuđuju emocije i potiče dječja kreativnost – učestalije primjenjuju aktivnosti i radnje u kojima glazba ima podupiruću ulogu, odnosno učestalije integriraju glazbene aktivnosti podređenim stilom. Takav je nalaz očekivan i u skladu s temeljnim spoznajama o povezanosti odgajateljevih uvjerenja i njihove stvarne prakse (Pajares, 1992; Fives i Buehl, 2012). Uvjerenja djeluju kao svojevrsni filter kroz koji odgajatelji interpretiraju profesionalna iskustva i donose odluke o tome koje će aktivnosti, u kojem opsegu i na koji način primjenjivati (Domović i Vizek Vidović, 2013; Dawson, 2007; Huang, 2012). Empirijsku potvrdu takva odnosa pruža i istraživanje Wai Leng i suradnica (2021), u kojemu je utvrđena visoka razina usklađenosti između odgajateljevih uvjerenja i njihove prakse, što potvrđuje da se profesionalna uvjerenja odgajatelja izravno odražavaju u njihovim svakodnevnim pedagoškim postupcima, uključujući i onim glazbenopedagoškim. Rezultat koji pokazuje da su uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnog stila integriranja glazbe pozitivan prediktor odgajateljeve učestalosti primjene podređenog stila integriranja glazbe u njihovu odgojno-

obrazovnome radu, moguće je dodatno tumačiti time da odgajatelji djeluju vođeni snažnim uvjerenjima o dobrobitima i koristima glazbe za djetetov cjeloviti razvoj i učenje (Barrett i sur., 2019). Iako odgajatelji u svojoj praksi vjerojatno nisu svjesni da pritom glazbene aktivnosti primjenjuju u podupirućoj ulozi, odnosno podređenim stilom integriranja, moguće je da upravo njihova implicitna uvjerenja o korisnosti glazbe vjerojatno potiču njezino češće uključivanje u aktivnosti kojima se podupiru ciljevi drugih područja učenja. Primjerice, odgajatelji često koriste glazbu za poticanje učenja početnih matematičkih sadržaja jer prepoznaju njezine mnemotehničke učinke i ulogu u olakšavanju pamćenja (Hamilton i Murphy, 2023). Brojna istraživanja ukazuju na to da se pri uključivanju glazbe u odgojno-obrazovne aktivnosti kod djece opaža viša razina motivacije i angažiranosti te pozitivnije emocionalno ozračje u odgojno-obrazovnoj skupini (Bačlija Sušić, 2018b; Barrett, 2019; Cömert i Özbey, 2024; Davidson, 2007; Hallam, 2010; Sutikno i sur., 2024). Rezultati istraživanja Almadovar (2010) potvrdili su da odgajatelji najčešće integriraju umjetnost podređenim stilom upravo kako bi motivirali djecu te potaknuli njihovu pažnju i interes za sadržaje drugih područja učenja. Slične rezultate donose i Bilbokaitė i suradnici (2020), u čijem su istraživanju odgajatelji tijekom provedbe integriranih glazbenih aktivnosti vodili refleksivne dnevnike i bilježili dječje reakcije, angažiranost i emocije. Analiza njihovih refleksija pokazala je da glazba povećava dječju aktivnost, pažnju i interes te pridonosi stvaranju ugodnog emocionalnog ozračja, što rezultira većom motivacijom i učinkovitijim učenjem. U tome su se istraživanju izdvojila dva ključna razloga zbog kojih odgajatelji smatraju važnim primjenjivati glazbene aktivnosti – jer glazba potiče i održava dječju motivaciju te se pokazuje vrlo učinkovitom u postizanju drugih odgojno-obrazovnih ciljeva. Također, odgajatelji su u navedenom istraživanju istaknuli da glazba djecu potiče na sudjelovanje, koncentraciju i suradnju te da aktivnosti koje uključuju glazbu često dovode do vidljivo boljih rezultata u učenju i većeg zadovoljstva djece u odgojno-obrazovnoj skupini. Navedeno ukazuje da odgajatelji neposredno opažaju stvarne učinke glazbe na djecu. Moguće je pretpostaviti da to dodatno učvršćuje povezanost između odgajateljevih uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnog stila integriranja glazbe s učestalošću primjene podređenog stila integriranja glazbe u njihovom neposrednom odgojno-obrazovnom radu.

Spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe također se pokazala značajnim pozitivnim prediktorom učestalosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe, što je suprotno hipotezi da će odgajatelji koji iskazuju nižu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe učestalije primjenjivati podređeni stil integriranja glazbe. Hipoteza se temeljila na spoznajama proizašlima iz istraživanja (Battersby i Cave, 2014; Bresler, 1993, 1995; Lenzo, 2014; Simmons, 2015, 2018, Viladot i Cslovjceksek, 2014;) koja ukazuju da nedostatak kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja u području glazbe rezultira površnim strategijama integriranja glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovni proces. Polazilo se i od pretpostavke da odgajatelji koji iskazuju manju spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe ujedno nemaju prilike razvijati dublje razumijevanje i prepoznavanje odgojno-obrazovnih

potencijala glazbe, što može rezultirati učestalijom primjenom upravo podređenog stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnoj praksi. Međutim, rezultati su pokazali da odgajatelji koji su spremniji uključivati se u različite oblike profesionalnog razvoja u području glazbe učestalije primjenjuju podređeni stil integriranja glazbe. Pri tumačenju dobivenog rezultata treba uzeti u obzir operacionalizaciju spremnosti za profesionalni razvoj. Naime, Skala profesionalnoga razvoja u području glazbe ne ispituje spremnost za profesionalni razvoj u užemu području integriranja glazbe u odgojno-obrazovnom radu odgajatelja, već njihovo općenito uključivanje u aktivnosti profesionalnog razvoja iz područja GLOO-a. Također, moguće je da su u okviru edukacija koje se nude odgajateljima, a kojima se oni najčešće izlažu (npr. radionice, seminari, stručni skupovi), obuhvaćene teme usmjerene na opću ulogu glazbe u dječjem razvoju (npr. utjecaj glazbe na socio-emocionalni razvoj djece), primjeri dobre prakse iz odgojno-obrazovnih ustanova te da su usmjerene na usvajanje novih pjesama, glazbenih igara i aktivnosti koje odgajatelji mogu primjenjivati u svakodnevnom radu. Moguće je, međutim, da se manja pozornost posvećuje raspravama, razmjeni ideja i zajedničkom promišljanju o tome kako razvijati metodičko-didaktičke strategije kojima bi se glazba smislenije uključivala u integrirano učenje djece, na način koji vodi prema višim razinama integriranja, a ne prema podređenom stilu. U tom je kontekstu značajno istraživanje Bilbokaite i suradnika (2020), u kojem su sudjelovali odgajatelji iz različitih predškolskih ustanova u Litvi. Odgajatelji su se međusobno povezivali putem društvenih mreža, dijelili detaljno razrađene planove integriranih glazbenih aktivnosti, razmjenjivali primjere dobre prakse, te raspravljali o mogućnostima i načinima uključivanja glazbe u svakodnevni odgojno-obrazovni rad. Takva suradnička mreža omogućila je istraživačima uvid u stvarne primjere planiranja, provedbe i refleksije glazbenih aktivnosti u okviru integriranog kurikulumu, ali i u razinu didaktičkog promišljanja samih odgajatelja. Na taj se način spontano oblikovala profesionalna zajednica učenja, unutar koje su sudionici kroz dijalog, refleksiju i zajedničko promišljanje razvijali svoje metodičko-didaktičke kompetencije i dublje razumijevanje uloge glazbe u integriranom kurikulumu. Takav je oblik suradničkog učenja omogućio istraživačima uvid u stvarne procese planiranja, provedbe i evaluacije glazbenih aktivnosti, ali i u razinu profesionalnog rasta i didaktičkog promišljanja samih odgajatelja. Preporuka je da se i u hrvatskome kontekstu razvijaju slične inicijative koje bi stavile veći naglasak na promišljanje o učinkovitim strategijama integriranja glazbe u odgojno-obrazovni proces.

Također, rezultati su pokazali da posjedovanje formalnog glazbenog obrazovanja i/ili neformalnog/informalnog stečenog glazbenog iskustva nije značajan prediktor učestalosti primjene podređenog stila integriranja glazbe. Navedeno nije u skladu s hipotezom da će odgajatelji koji posjeduju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije u odgojno-obrazovnome radu primjenjivati podređeni stil integriranja glazbe. Pretpostavljeno je da takvo obrazovanje i/ili iskustvo omogućava odgajateljima učinkovitiju primjenu stečenih glazbenih znanja i vještina u odgojno-obrazovnom radu, uslijed čega će češće integrirati glazbu različitim stilovima integriranja, pa tako i podređenim stilom. Od odgajatelja koji

imaju formalno glazbeno obrazovanje (započeto ili završeno), kao i onih odgajatelja koji su glazbene kompetencije razvijali neformalnim ili informalnim putem, u pravilu se očekuje veća izvođačka sigurnost, manje izražena trema u izvođenju glazbe pred djecom ili drugim kolegama te veća spremnost na integriranje glazbe u odgojno-obrazovnom radu, za razliku od odgajatelja bez glazbenog obrazovanja ili iskustva, koji bi se mogli osjećati nesigurnije u izvođenju glazbe te izbjegavati provođenje glazbenih aktivnosti ili ih primjenjivati rjeđe. U kontekstu učestalosti primjene podređenog stila integriranja glazbe, pretpostavljeno je da će odgajatelji koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno te informalno stečeno glazbeno iskustvo češće primjenjivati aktivnosti u kojima glazba ima podupiruću ulogu, odnosno služi za postizanje drugih odgojno-obrazovnih ciljeva (npr. korištenje glazbe radi poticanja razvoja vokabulara). Međutim, kao što je prethodno navedeno, formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo odgajatelja u ovom se istraživanju nije pokazalo značajnim prediktorom njihove učestalosti primjene podređenog stila integriranja glazbe. Prilikom tumačenja dobivenog rezultata, potrebno je osvrnuti se na potencijalni metodološki nedostatak u vidu operacionalizacije ovoga prediktora. Naime, formalno glazbeno obrazovanje odgajatelja (započeto ili završeno) i neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo nisu ispitivani kao zasebni prediktori već su objedinjenom kategorijom „imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo” obuhvaćeni oni odgajatelji koji su pohađali/završili glazbenu školu, potom oni koji sudjeluju i/ili su sudjelovali u nekome neformalnome/informalnom obliku glazbenih aktivnosti (npr. pjevaju u zboru), kao i odgajatelji koji imaju i formalno glazbeno obrazovanje i neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Razlog za ovakvu operacionalizaciju varijable je korištenje reprezentativnog uzorka odgajatelja na nacionalnoj razini, uslijed čega je u uzorku zastupljen mali broj odgajatelja koji su pohađali neki oblik formalnoga glazbenog obrazovanja. Predlaže se da se u budućim istraživanja glazbeno obrazovanje odgajatelja i njihovo neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo ispituju kao zasebni prediktori podređenog stila integriranja glazbe.

Ostali uvršteni prediktori u regresijskome modelu, a koji nisu bili obuhvaćeni hipotezom H5.1. (uvjerenje o važnosti primjene ravnopravnog stila te uvjerenje o važnosti primjene društvenog stila integriranja glazbe, radni staž odgajatelja, završen diplomski studij RPOO-a) nisu se pokazali značajnima.

5.5.2. Doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe

Ispitan je doprinos uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja u objašnjenju učestalosti primjene ravnopravnog stila integriranja glazbe. Prema hipotezi H5.2. očekivalo se da će odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe, koji

iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije primjenjivati ravnopravni stil integriranja glazbe. Rezultati provedene višestruke regresijske analize djelomično su potvrdili hipotezu H5.2.

U regresijski su model uvrštene sljedeće prediktorske varijable: uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila, uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila te uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, radni staž odgajatelja, završen diplomski studij RPOO-a te formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Kriterijska je varijabla rezultat na Skali učestalosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe.

U pregledu preduvjeta utvrđeno je da dva standardizirana reziduala (0,04 %) iznose više od $\pm 3,29$, na temelju čega su dva sudionika isključena iz daljnje analize. Nakon njihova isključenja zadovoljeni su preduvjeti za provedbu analize. Nijedan standardizirani rezidual ne prelazi vrijednost od $\pm 3,29$, 1,5 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 2,58$, a 4,2 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 1,96$. Uvidom u grafičke prikaze zaključeno je da nisu narušeni preduvjeti normalnosti distribucije reziduala, linearnosti odnosa te homoskedastičnosti. Sve Cookove udaljenosti manje su od 1, što potvrđuje stabilnost modela. Vrijednosti VIF koeficijenata iznose od 1,05 do 1,83, a tolerancije od 0,55 do 0,96, što ukazuje na izostanak multikolinearnosti te potvrđuje zadovoljenje i toga preduvjeta.

Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 40.) pokazuju da prediktori objašnjavaju značajan udio varijance učestalosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe (47,5 %); $F(7, 439) = 56,77$; $p < 0,001$. Od ukupno sedam prediktora koji su uključeni u model statistički su se značajnima pokazali uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe ($\beta = -0,14$; $p < 0,01$), uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila ($\beta = 0,60$; $p < 0,001$), spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe ($\beta = 0,26$; $p < 0,001$) i radni staž odgajatelja ($\beta = 0,11$; $p < 0,01$). Za prediktor uvjerenje o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe dobiven je negativan predznak, što znači da odgajatelji koji iskazuju negativnija uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe učestalije primjenjuju ravnopravni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu. Pozitivan smjer dobiven je za preostale značajne prediktore, što znači da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe, odgajatelji koji iskazuju veću spremnost za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe te odgajatelji koji imaju više godina radnoga staža učestalije primjenjuju ravnopravni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu.

Tablica 40. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe

	B	SE B	β	t	p
(konstanta)	0,13	0,25		0,51	0,612
Uvjerjenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe	-0,21	0,07	-0,14	-3,05	0,002
Uvjerjenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe	0,69	0,05	0,60	12,94	0,000
Uvjerjenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe	0,03	0,05	0,03	0,61	0,542
Spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe	0,30	0,04	0,26	6,80	0,000
Radni staž odgajatelja	0,01	0,00	0,11	3,11	0,002
Diplomski studij RPOO-a ^a	-0,01	0,06	0,00	-0,10	0,924
Formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo ^b	0,03	0,06	0,02	0,59	0,553
R = 0,689; R ² = 0,475					
F (7, 439) = 56,762; p < 0,001					

^a 0 = nisu završili, 1 = završili su

^b 0 = nemaju, 1 = imaju

Rezultati su pokazali da su uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnog stila integriranja glazbe značajan pozitivan prediktor učestalosti primjene ravnopravnog stila integriranja glazbe, što je u skladu s postavljenom hipotezom. Odgajatelji koji smatraju važnijim u odgojno-obrazovnom radu primjenjivati ravnopravan stil integriranja glazbe češće primjenjuju aktivnosti ili radnje kojima glazba ostvaruje jednakovažan status i značaj u odnosu na druga područja učenja s kojima se integrira. Takve aktivnosti omogućuju djeci stjecanje spoznaja o glazbi i njezinim sastavnicama te njihovu primjenu u različitim kontekstima dječjeg izražavanja i učenja. Na primjer, kroz integriranje glazbe aktivnostima u nekim drugim područjima učenja (npr. likovnim) djecu se potiče na uočavanje ritma i metra, praćenje tijeka melodije u pjesmi i sl. Hipoteza o usklađenosti uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnog stila s primjenom ovoga stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnom radu temeljila se na već iznesenim spoznajama o povezanosti odgajateljevih uvjerenja i njihove stvarne pedagoške prakse (Dawson, 2007; Domović i Vizek Vidović, 2013; Fives i Buehl, 2012; Huang, 2012; Pajares, 1992; Wai Leng i sur., 2021), kako je već istaknuto u prethodnome poglavlju (usp. 5.5.1.).

Također, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe pokazala se značajnim pozitivnim prediktorom učestalosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe, što je u skladu s postavljenom hipotezom. Odgajatelji koji iskazuju veću spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe češće u svojem odgojno-obrazovnome radu primjenjuju ravnopravni stil integriranja glazbe. Dobiveni rezultat je očekivan, jer profesionalni razvoj odgajatelja podrazumijeva spremnost na refleksiju, promišljanje i mijenjanje vlastite pedagoške prakse (Čepić i Kalin, 2017), što je ključni

preduvjet za primjenu zahtjevnijeg, ravnopravnog stila integriranja glazbe. Prema istraživanju Bresler (1995), ravnopravni stil integriranja umjetnosti/glazbe pokazao se najosloženijim oblikom uključivanja umjetnosti/glazbe u odgojno-obrazovni proces. Njezino je istraživanje, provedeno s učiteljima, pokazalo da takav pristup iziskuje temeljno razumijevanje umjetničke discipline, njezinih ciljeva te metodičko-didaktičkih pristupa pri poučavanju umjetnosti/glazbe. Autorica ističe kako takav način rada od učitelja zahtijeva promjenu profesionalne perspektive, preuzimanje odgovornosti za kvalitetu i razvoj vlastitoga odgojno-obrazovnoga procesa te suradnju s drugim kolegama. Takav pristup pretpostavlja visoku razinu refleksivnosti, otvorenosti i kontinuiranoga profesionalnog razvoja, što ga čini posebno zahtjevnim, ali i vrijednim u kontekstu osiguravanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse. Dobiveni nalaz u ovome istraživanju potvrđuje da odgajatelji s izraženijom spremnošću za profesionalni razvoj u području glazbe češće primjenjuju ravnopravni stil integriranja glazbe u vlastitome odgojno-obrazovnome radu. Moguće je da odgajatelji kroz uključivanje u različite oblike profesionalnog razvoja u području glazbe ostvaruju preduvjete za primjenu ravnopravnog integriranja glazbe, odnosno da postaju spremniji za refleksiju, promišljanje i mijenjanje vlastite pedagoške prakse. Također, moguće je da razvijaju nove ideje o tome kako u odgojno-obrazovnome radu primijeniti aktivnosti koje obuhvaćaju glazbene sastavnice poput ritma, metra, dinamike i sl. (npr. kroz prikaze primjera dobre prakse, radionice i sl.), što im omogućuje ravnopravno integriranje glazbe. Primjerice, odgajatelj može na radionicama naučiti kako prepoznavati razlike u dinamici, tempu pri slušanju glazbenih djela uz istovremeno dramsko ili plesno izražavanje te isto zatim može primijeniti u vlastitome odgojno-obrazovnome radu s djecom. Buduća bi istraživanja mogla istražiti na koji se način odgajateljeva spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe povezuje s načinom osmišljavanja i ostvarivanja aktivnosti koje odražavaju obilježja ravnopravnoga stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnoj praksi.

Stečeno formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno glazbeno iskustvo odgajatelja, nije se pokazalo značajnim prediktorom učestalosti primjene ravnopravnog stila integriranja glazbe, što nije u skladu s hipotezom. Naime, očekivano je da će odgajatelji koji posjeduju neki oblik stečenoga glazbenoga obrazovanja i/ili posjeduju glazbeno iskustvo izvan redovitoga zaposlenja u svojem odgojno-obrazovnome radu učestalije integrirati glazbu na ravnopravni način. Međutim, rezultati to nisu pokazali. Pretpostavka se temeljila na očekivanju da će odgajatelji s razvijenijim glazbenim znanjima i vještinama češće primjenjivati takav pristup, budući da bi im stečene glazbene kompetencije trebale omogućavati da glazbu integriraju ravnopravno s drugim područjima učenja (Bresler, 1995). Očekivalo se da će takvi odgajatelji u svojem odgojno-obrazovnom radu učestalije uključivati glazbu u aktivnosti koje povezuju različita područja učenja (npr. glazbu i početnu matematiku, glazbu i jezik, glazbu i pokret), te da će pri tome promišljeno koristiti glazbene sastavnice poput ritma, tempa i dinamike, kako bi djeci omogućili stjecanje novih spoznaja o glazbi (npr. o glazbenicima, instrumentima ili glazbenim djelima). Kao i u slučaju rezultata koji se odnosi na izostanak povezanosti stečenog formalnog glazbenog obrazovanja i/ili neformalnog/informalnog

glazbenog iskustva odgajatelja s učestalošću primjene podređenog stila integriranja glazbe, prilikom tumačenja rezultata potrebno je uzeti u obzir način operacionalizacije ovog prediktora (kao što je i objašnjeno u poglavlju 5.5.1).

Iako nije bilo očekivano, rezultati su pokazali da su uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe značajan negativan prediktor učestalosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe. Pokazalo se da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene glazbe kao alata/ sredstva/medija za postizanje drugih odgojno-obrazovnih ciljeva te za poticanje pozitivnih emocija kod djece i stvaranja pozitivnog okruženja za učenje, rjeđe u svom odgojno-obrazovnom radu integriraju glazbu na ravnopravan način.

Također, rezultati su pokazali da je radni staž odgajatelja pozitivan prediktor ravnopravnog integriranja glazbe, što nije očekivano. Ovaj rezultat ukazuje da odgajatelji s duljim radnim stažem češće u svojem odgojno-obrazovnome radu primjenjuju aktivnosti i/ili radnje koje odgovaraju ravnopravnom stilu integriranja glazbe. Ovaj bi se rezultat mogao objasniti slično kao što je objašnjena povezanost između radnoga staža odgajatelja i njihove učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja (poglavlje 5.3). Naime, moguće je da odgajatelji s duljim radnim stažem imaju i razvijenije glazbene kompetencije koje im omogućavaju da bolje prepoznaju prilike za integriranje na ravnopravan način.

Ostali uvršteni prediktori u regresijskome modelu, a koji nisu bili obuhvaćeni hipotezom H5.2. (uvjerenje o važnosti primjene društvenog stila integriranja glazbe i završen diplomski studij RPOO-a) nisu se pokazali značajnima.

5.5.3. Doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti primjene afektivnoga stila integriranja glazbe

Ispitan je doprinos uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja u objašnjenju učestalosti primjene afektivnoga stila integriranja glazbe. Prema hipotezi H5.3 očekivano je da će odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene afektivnog stila integriranja glazbe, koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije primjenjivati afektivni stil integriranja glazbe. Rezultati provedene višestruke regresijske analize djelomično su potvrdili hipotezu H5.3.

U regresijski su model uvrštene sljedeće prediktorske varijable: uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila, uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila te uvjerenje o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, radni staž odgajatelja, završen diplomski studij RPOO-a te formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Kriterijska je varijabla rezultat na Skali učestalosti primjene afektivnoga stila integriranja glazbe.

U pregledu preduvjeta utvrđeno je da četiri standardizirana reziduala (0,08 %) iznose više od $\pm 3,29$, zbog čega su četiri sudionika isključena iz daljnje analize. Nakon njihova isključenja zadovoljeni su preduvjeti za provedbu analize. Nijedan standardizirani rezidual ne prelazi vrijednost od $\pm 3,29$. Iako 2 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 2,58$, a 6 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 1,96$, što je nešto iznad preporučenoga udjela, uvidom u grafičke prikaze zaključeno je da nisu narušeni preduvjeti normalnosti distribucije reziduala, linearnosti odnosa te homoskedastičnosti. Sve Cookove udaljenosti manje su od 1, što potvrđuje stabilnost modela. Vrijednosti VIF koeficijenta iznose od 1,05 do 1,83, a tolerancije od 0,55 do 0,96, što ukazuje na izostanak multikolinearnosti te potvrđuje zadovoljenje i toga preduvjeta.

Rezultati provedene regresijske analize (Tablica X.) pokazuju da prediktori objašnjavaju značajan udio varijance učestalosti primjene afektivnoga stila integriranja glazbe (54,5 %); $F(7, 434) = 74,12$; $p < 0,001$. Od ukupno sedam prediktora koji su uključeni u model statistički značajnima pokazali su se uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe ($\beta = 0,73$; $p < 0,001$), uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe ($\beta = -0,11$; $p < 0,05$) i spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe ($\beta = 0,14$; $p < 0,001$). Za uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe te za spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe dobiveni su pozitivni predznaci, što znači da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe i odgajatelji koji iskazuju veću spremnost za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe učestalije primjenjuju afektivni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu. Za uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe dobiven je negativan predznak, što znači da odgajatelji koji iskazuju negativnija uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe učestalije primjenjuju afektivni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu.

Tablica 41. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost primjene afektivnoga stila integriranja glazbe

	B	SE B	β	t	p
(konstanta)	0,39	0,18		2,18	0,029
Uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila	0,83	0,05	0,73	17,47	0,000
Uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila	-0,09	0,04	-0,11	-2,44	0,015
Uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila	0,03	0,03	0,03	0,84	0,402
Spremnost za profesionalni razvoj	0,12	0,03	0,14	4,05	0,000
Radni staž	0,00	0,00	0,02	0,74	0,458
Diplomski studij RPOO-a ^a	-0,03	0,05	-0,02	-0,62	0,534

Formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo ^b	-0,02	0,04	-0,01	-0,40	0,687
--	-------	------	-------	-------	-------

R = 0,738; R² = 0,545

F (7, 434) = 74,12; p < 0,001

^a 0 = nisu završili, 1 = završili su

^b 0 = nemaju, 1 = imaju

Rezultati su pokazali da su uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe značajan pozitivan prediktor učestalosti primjene afektivnog stila integriranja glazbe. Kao što je prethodno objašnjeno, ova prediktorska varijabla objedinjuje podređeni i afektivni stil, pa se može zaključiti da je ovaj rezultat djelomično u skladu s očekivanjem da će odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene afektivnog stila integriranja glazbe učestalije u svojem odgojno-obrazovnome radu primjenjivati afektivni stil integriranja glazbe. Hipoteza o usklađenosti uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene afektivnog stila s njihovom primjenom ovoga stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnom radu, temeljila se na spoznajama o povezanosti odgajateljevih uvjerenja i njihove stvarne pedagoške prakse (Dawson, 2007; Domović i Vizek Vidović, 2013; Fives i Buehl, 2012; Huang, 2012; Pajares, 1992; Wai Leng i sur., 2021), kao i kod ostalih stilova (v. 5.5.1., 5.5.2.).

Spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe također se pokazala značajnim pozitivnim prediktorom učestalosti primjene afektivnog stila integriranja glazbe, što je u skladu s hipotezom da će odgajatelji koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe učestalije primjenjivati afektivni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnome radu.

Stečeno formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno glazbeno iskustvo odgajatelja, nije se pokazalo značajnim prediktorom učestalosti primjene afektivnog stila integriranja glazbe, što nije u skladu s hipotezom. Naime, očekivano je da će odgajatelji koji posjeduju neki oblik stečenoga glazbenoga obrazovanja i/ili iskustva izvan redovitoga zaposlenja u svojem odgojno-obrazovnome radu učestalije primjenjivati afektivni stil integriranja glazbe. Međutim, rezultati to nisu pokazali. Prilikom tumačenja rezultata potrebno je uzeti u obzir način operacionalizacije ovog prediktora (kao što je i objašnjeno u poglavljima 5.5.1 i 5.5.2).

Iako nije bilo očekivano, rezultati su pokazali da su uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe značajan negativan prediktor učestalosti primjene afektivnoga stila integriranja glazbe. Odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene glazbe kao jednako važne saastavnice u kurikulumu u odnosu na druga područja učenja, rjeđe u svojem odgojno-obrazovnom radu primjenjuju afektivni stil integriranja glazbe.

5.5.4. Doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju učestalosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe

Ispitan je doprinos uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja u objašnjenju učestalosti primjene društvenog stila integriranja glazbe. U okviru hipoteze H.5.4 pretpostavljeno je da će odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene društvenog stila integriranja glazbe, koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe te koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije primjenjivati društveni stil integriranja glazbe. Rezultati provedene višstruke regresijske analize djelomično su potvrdili hipotezu H.5.4.

U regresijski su model uvrštene sljedeće prediktorske varijable: uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila, uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila te uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, radni staž odgajatelja, završen diplomski studij RPOO-a te formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo. Kriterijska je varijabla rezultat na Skali učestalosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe.

U pregledu preduvjeta utvrđeno je da četiri standardizirana reziduala (0,08 %) iznose više od $\pm 3,29$, zbog čega su četiri sudionika isključena iz daljnje analize. Nakon njihova isključenja zadovoljeni su preduvjeti za provedbu analize. Nijedan standardizirani rezidual ne prelazi vrijednost od $\pm 3,29$. Iako 1,8 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 2,58$, a 6,3 % standardiziranih reziduala iznosi više od $\pm 1,96$, što je nešto iznad preporučenoga udjela, uvidom u grafičke prikaze zaključeno je da nisu narušeni preduvjeti normalnosti distribucije reziduala, linearnosti odnosa te homoskedastičnosti. Sve Cookove udaljenosti manje su od 1, što potvrđuje stabilnost modela. Vrijednosti VIF koeficijenta iznose od 1,04 do 1,83, a tolerancije od 0,55 do 0,96, što ukazuje na izostanak multikolinearnosti te potvrđuje zadovoljenje i toga preduvjeta.

Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 42.) pokazuju da prediktori objašnjavaju značajan udio varijance učestalosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe (45,8 %); $F(7, 437) = 52,87$; $p < 0,001$. Od ukupno sedam prediktora koji su uključeni u model statistički značajnima pokazali su se uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe ($\beta = -0,31$; $p < 0,001$), uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe ($\beta = 0,67$; $p < 0,001$) i spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe ($\beta = 0,16$; $p < 0,001$). Za uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe dobiven je negativan predznak, što znači da odgajatelji koji iskazuju negativnija uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe učestalije primjenjuju društveni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu. Pozitivni predznaci dobiveni su za prediktor uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe te za

prediktor spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, što znači da odgajatelji koji imaju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe te odgajatelji koji su spremniji uključivati se u profesionalni razvoj u području glazbe učestalije primjenjuju društveni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu.

Tablica 42. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost primjene društvenoga stila integriranja glazbe

	B	SE B	β	t	p
(konstanta)	1,14	0,28		4,00	0,000
Uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila	-0,52	0,08	-0,31	-6,84	0,000
Uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila	0,07	0,06	0,06	1,24	0,217
Uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila	0,86	0,05	0,67	15,95	0,000
Spremnost za profesionalni razvoj	0,20	0,05	0,16	4,12	0,000
Radni staž	0,01	0,00	0,06	1,71	0,089
Diplomski studij RPOO-a ^a	0,08	0,07	0,04	1,04	0,298
Formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo ^b	-0,03	0,06	-0,02	-0,51	0,613
R = 0,677; R ² = 0,458					
F (7, 437) = 52,77; p < 0,001					

^a 0 = nisu završili, 1 = završili su

^b 0 = nemaju, 1 = imaju

Sukladno postavljenoj hipotezi, rezultati su pokazali da su uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe značajan pozitivan prediktor učestalosti primjene društvenog stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu. Pokazalo se da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe učestalije u svojem odgojno-obrazovnome radu primjenjuju društveni stil integriranja glazbe. Hipoteza o usklađenosti uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene društvenog stila s njihovom primjenom ovoga stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnom radu, temeljila se na spoznajama o povezanosti odgajateljevih uvjerenja i njihove stvarne pedagoške prakse (Dawson, 2007; Domović i Vizek Vidović, 2013; Fives i Buehl, 2012; Huang, 2012; Pajares, 1992; Wai Leng i sur., 2021), kao i kod ostalih stilova (v. 5.5.1., 5.5.2., 5.5.3).

Također, spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe pokazala se značajnim pozitivnim prediktorom učestalosti primjene društvenog stila integriranja glazbe, što je u skladu s postavljenom hipotezom da će odgajatelji koji su spremniji za profesionalni razvoj u području glazbe češće primjenjivati društveni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnome radu.

Stečeno formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno glazbeno iskustvo odgajatelja, nije se pokazalo značajnim prediktorom učestalosti primjene društvenog stila integriranja glazbe, što nije u skladu s hipotezom. Naime, očekivano je da će odgajatelji koji posjeduju neki oblik formalnoga glazbenoga obrazovanja, i/ili neformalnoga/informalnoga stečenoga glazbenoga iskustva u svojem odgojno-obrazovnome radu učestalije primjenjivati aktivnosti i/ili radnje koje se mogu pripisati obilježjima društvenog stila integriranja glazbe. Međutim, rezultati to nisu pokazali. Prilikom tumačenja rezultata potrebno je uzeti u obzir način operacionalizacije ovog prediktora (kao što je i objašnjeno u poglavljima 5.5.1, 5.5.2 i 5.5.3).

Iako to nije bilo očekivano, pokazalo se da su uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene podređeno-afektivnog stila značajan negativan prediktor učestalosti primjene društvenog stila integriranja glazbe. Odgajatelji koji smatraju važnijim u svojem odgojno-obrazovnome radu primjenjivati aktivnosti i/ili radnje koje se mogu pripisati obilježjima podređeno-afektivnoga stila, rjeđe primjenjuju društveni stil integriranja glazbe.

5.6. Tematska analiza odgovora na otvoreno pitanje

U završnome dijelu upitnika sudionicima je bila ponuđena mogućnost komentiranja putem otvorenoga pitanja Smatrate li da smo propustili postaviti pitanje o nekome važnom segmentu ovoga područja, molimo Vas da to navedete u ovome prostoru predviđenome za Vaše komentare. Cilj je toga pitanja bio omogućiti sudionicima izražavanje osobnih stavova, opažanja i prijedloga koji nisu bili obuhvaćeni prethodnim pitanjima, a koje oni smatraju važnima za razumijevanje teme integriranja glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja.

Od ukupno 34 prikupljena komentara u analizu su uključena 33 komentara sudionika, što sačinjava 7,25 % ukupnoga broja sudionika istraživanja. Jedan je komentar izuzet jer je sadržavao identifikacijske podatke sudionice (naziv ustanove zaposlenja) bez sadržanih prijedloga, dok je jedan komentar anonimiziran radi zaštite identiteta jer je sadržavao nazive specifičnih mjesta i događaja koji bi mogli upućivati na ustanovu u kojoj je sudionica zaposlena. U pojedinim su slučajevima provedene samo minimalne jezične (gramatičke i pravopisne) korekcije radi veće jasnoće izraza, pri čemu značenje iskaza nije mijenjanje. Budući da su pojedini komentari obuhvaćali više značenjskih aspekata, tematski su razdijeljeni te je svakomu sudioniku i njegovim izjavama dodijeljen isti identifikacijski broj.

Primijenjen je postupak tematske analize u skladu sa smjernicama koje navode Braun i Clarke (2006), pri čemu su komentari sudionika grupirani u tematske cjeline i podteme, što je omogućilo dublje sagledavanje obrazaca u njihovim odgovorima. Tematska je analiza postupak kodiranja kvalitativnih informacija koji se temelji na identificiranju tema, odnosno obrazaca u prikupljenim podacima, a istodobno, kako ističe Boyatzis (1998, 2), „omogućuje istraživačima koji koriste kvantitativne metode da u svoja istraživanja uključuju otvorene mjere ili oblike prikupljanja podataka”. Neuendorf

(2019) naglašava da se tematska analiza primjenjuje i u istraživanjima s kvantitativnim pristupima, osobito u mjernim instrumentima koji uključuju odgovore otvorenoga tipa.

Identificirane su četiri tematske cjeline koje će biti razmatrane u nastavku: prijedlozi sudionika za daljnje produbljivanje istraživačke teme i/ili instrumenta, poimanja odgajatelja o vrijednostima i ulogama glazbe, specifični uvjeti i okolnosti koji oblikuju primjenu integriranih glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja te evaluacija kvalitete istraživačkoga instrumenta. Učestalost pojavljivanja tema praćena je brojem komentara unutar svake tematske cjeline, a na temelju tih vrijednosti izračunani su postotci njihove zastupljenosti u ukupnome skupu podataka, u skladu s preporukama Braun i Clarke (2008). Prikazane su i pripadajuće podteme potkrijepljene izdvojenim komentarima sudionika.

Najveći udio komentara odnosio se na prijedloge sudionika za produbljivanje istraživačke teme i/ili dopunu mjernoga instrumenta (15,45 %), pri čemu se većina prijedloga odnosila na prepoznate čimbenike koji ograničavaju primjenu integriranih glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi.

Najizraženija potreba koju su sudionici istaknuli odnosi se na dublje razmatranje pitanja povezanih s (ne)dostatnošću stručnoga usavršavanja u području glazbe. U komentarima su ukazivali na važnost uvida u pružene mogućnosti stručnoga usavršavanja te na ograničenost prilika za sudjelovanje u edukacijama koje bi unaprijedile njihove glazbene kompetencije. Smatraju da je potrebno omogućiti više edukacija u području glazbe te ih usmjeriti prema razvoju specifičnih glazbenih znanja i vještina (primjerice, poznavanje sviranja barem jednoga instrumenta, jačanje glazbene pismenosti te proširivanje znanja o glazbenome repertoaru).

Dio sudionika progovarao je o temama o inicijalnome glazbenom obrazovanju odgajatelja tijekom studija, izražavajući pritom mišljenje da bi glazba na studiju trebala biti zastupljenija te da se glazbene kompetencije stečene tijekom studija (poput sviranja instrumenata) rijetko dugoročno primjenjuju; prema riječima jedne sudionice: Koliko nas je uopće sviralo instrument nakon završetka studija / određenih kolegija? (ID12).

Iz tematskih cjelina i pripadajućih podtema koje sadrže prijedloge za produbljivanje teme i/ili dopunu mjernoga instrumenta izdvojen je i čimbenik koji ograničava primjenu integriranih glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi – (ne)dostatnost materijalnih uvjeta za provođenje integriranih glazbenih aktivnosti. Sudionici smatraju važnim da se produbi tema i/ili dopuni mjerni instrument pitanjima o nedostatnoj opremljenosti ustanova ranoga odgoja i obrazovanja materijalima za rad koji bi omogućili adekvatno provođenje integriranih glazbenih aktivnosti (instrumenti, medijski uređaji, internet, stručna literatura i dr.). Daljnji istaknuti čimbenik, koji se dosad rijetko ili gotovo uopće ne spominje u literaturi o čimbenicima koji ograničavaju primjenu integriranih glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi, odnosi se na

razumijevanje i tumačenje pojma biti muzikalan (engl. being musical)². O tome raspravlja Bodkin (2004), naglašavajući da (samo)predodžba vlastite muzikalnosti ima važnu ulogu u oblikovanju glazbenoga identiteta odgajatelja. Ta autorica ističe da je potrebno dekonstruirati ustaljene (samo)predodžbe o glazbenome talentu te osvijestiti negativne predodžbe koje pojedinci mogu imati o vlastitoj muzikalnosti. U ovome su istraživanju pojedini sudionici iznosili prijedloge za dopunu teme i/ili mjernoga instrumenta, pri čemu su istodobno izražavali i samorefleksije o značenju pojma biti muzikalan u kontekstu odgojno-obrazovnog rada odgajatelja. Te su refleksije dolazile do izražaja u pitanjima koje su sami sudionici formulirali, primjerice: Da li svoj glazbeni talent (bez obzira na glazbeno obrazovanje) možete primijeniti u radu s djecom i uolikoj mjeri? (ID03) ili Treba li odgojitelj imati sluha da bi se bavio glazbenim aktivnostima: da ili ne? (ID28). Iako ta tema nadilazi potrebe ovoga istraživanja, ona se dodatno osnažuje rezultatima istraživanja Lenzoa (2014) koji potvrđuje da se negativne ili ograničavajuće (samo)predodžbe odgajatelja o glazbenome talentu mogu uspješno prevladati upravo njihovim sudjelovanjem u profesionalnome razvoju.

Među istaknutim prijedlozima sudionika za daljnje produbljivanje istraživačke teme i/ili dopunu mjernoga instrumenta posebno se izdvaja komentar koji otvara temu usmjerenosti prema djeci u kontekstu promišljanja o uvažavanju njihove uključenosti u glazbene aktivnosti: Koliko vas djeca sama glazbeno motiviraju? Smišljate li s djecom glazbene aktivnosti? (ID03). Navedeni komentar sudionice može se interpretirati i kao odraz potrebe za promicanjem sociokonstruktivističkoga pristupa integriranim glazbenim aktivnostima, u kojemu se uloga djeteta prepoznaje kao aktivna, suradnička i kreativna.

Sudionici su također istaknuli potrebu za daljnjim produbljivanjem istraživačke teme i/ili dopunom mjernoga instrumenta pitanjima koja bi tematski obuhvatila preferencije odgajatelja prema određenim glazbenim područjima i sadržajima, kao i učestalost provođenja pojedinih glazbenih aktivnosti unutar tih područja. Posebno se izdvaja pitanje Koliko se često u radu koristi slušanje ostvarenja klasične glazbe? (ID11), koje može upućivati na ograničenu prisutnost toga glazbenog žanra u odgojno-obrazovnoj praksi. Istovremeno, taj komentar može odražavati predodžbu sudionice prema kojoj se upravo ostvarenja klasične glazbe percipiraju kao jedini relevantan glazbeni žanr za

² Citirajući Slobodu i suradnike (1994), autorica Bodkin (2004, 15) pojašnjava da u zapadnim kulturama postoji svojevršno psihološko uvjerenje utemeljeno na narodnoj tradiciji o glazbenome talentu pojedinca. Odnosno, od rođenja se pretpostavlja da neki pojedinci imaju urođeni potencijal biti glazbeno nadareni, dok drugi nemaju urođene sklonosti za glazbu. Takva su uvjerenja široko prihvaćena među glazbenicima, učiteljima, odgajateljima i drugima te imaju velik utjecaj na donošenje odluka o tome kako će glazbu primjenjivati u svojem odgojno-obrazovnom radu. Takva je uvjerenja teško opovrgnuti, ona su mitovi o talentu pojedinca i potencijalno mogu biti štetna za nečiju samopredodžbu o vlastitoj muzikalnosti, ali i predodžbu o potencijalnome glazbenom talentu drugih. Prema Bodkin (2004) takve pojmove poput *biti muzikalan* treba raspraviti i dekonstruirati. „Uvjerenja poput imati sluha i mit o talentu potrebno je dovesti u pitanje. Negativne predodžbe o vlastitome glazbenom identitetu koje imaju neki odgajatelji i studenti odgajateljskih studija također je potrebno osvijestiti i preispitati” (Bodkin, 2004, 249). O važnosti dekonstruiranja ustaljenih predodžbi o glazbenome talentu i muzikalnosti u odgajateljskoj profesiji raspravljaju i drugi, primjerice, Kim i Kemple (2011) te Ehrlin i Wallerstedt (2014).

kvalitetno provođenje integriranih glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi. Takvo promišljanje sudionice moguće je povezati s konceptom akademskoga racionalizma, prema kojemu odabir najistaknutijih skladbi (uglavnom glazbenih djela iz zapadnoeuropske glazbene tradicije, s poznatim skladateljima i uobičajenim „klasičnim” repertoarom) poprima status tzv. „kanonskoga sadržaja”. Riječ je o tradicionalno prihvaćenome skupu učestalo korištenih glazbenih djela koja se smatraju kulturno najvrjednijima, a koja su često prisutna u odgojno-obrazovnoj praksi RPOO-a (primjerice, odabrane skladbe iz ciklusa Karneval životinja C. Saint-Saënsa, Četiri godišnja doba A. Vivaldija i sl.), pri čemu se teži normativnomu pristupu obrazovanju (Andrews, 2015).

Tablica 43. Prijedlozi sudionika za daljnje produbljivanje istraživačke teme i/ili instrumenta

		Primjeri izdvojenih komentara sudionika
Tematske cjeline	Podteme	
Glazbeni identitet odgojatelja Čimbenici koji ograničavaju primjenu integriranih glazbenih aktivnosti	Biti muzikalan	Da li svoj glazbeni talent (bez obzira na glazbeno obrazovanje) možete primijeniti u radu s djecom i uolikoj mjeri? (ID03) Trebali li odgojitelji imati sluha da bi se bavio glazbenim aktivnostima: da ili ne? (ID28) Uz glazbene pedagoge jako je važno – da li se odgojitelji samostalno služe instrumentom u radu s djecom? (ID30)
	(Ne)dostatnost materijalnih uvjeta	Imamo li dovoljno adekvatne aparature za provođenje glazbenih aktivnosti u vrtićima? (ID05) Jesu li vrtići opremljeni kako bi se adekvatno provodile glazbene aktivnosti? Jesu li u vašem mjestu lako dostupni materijali za rad (stručna literatura...)?(ID07) Koliko su vrtići uopće opremljeni, počevši od „materijalnih stvari” (instrumenti i sl.) pa do „medijskih uređaja” (radio, tv, dostupnost interneta)? (ID12) Pitanja u vezi materijalnih uvjeta za ostvarivanje glazbenih aktivnosti (ID20)
	Profesionalni razvoj (inicijalno glazbeno obrazovanje / (ne)dostatnost stručnoga usavršavanja)	Smatram da bi na studiju glazba trebala biti zastupljenija (ID22) Koliko nas je uopće sviralo instrument nakon završetka studija / određenih kolegija? (ID12) Koliko često smo u mogućnosti ići na glazbene edukacije i slično? (ID10) Smatrate li da vam je ponuđeno dovoljno prilika za usavršavanje na glazbenom području? (ID25) (Potrebno je) glazbeno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika, u smislu poznavanja i mogućnosti sviranja bar jednog glazbenog instrumenta, opće znanje o osnovama glazbe,

		glazbenih nota, skladatelja, vrstama kompozicije i opće poznatih glazbenih djela (ID04) Više edukacija na tu temu glazbe (ID31)
Usmjerenost prema djeci	Uključenost djece u glazbene aktivnosti	Koliko vas djeca sama glazbeno motiviraju? Smišljate li s djecom glazbene aktivnosti? (ID03)
Preferencije odgajatelja	Glazbena područja i sadržaji	Koje glazbene aktivnosti najviše provodite/preferirate sa svojom odgojno-obrazovnom skupinom? (ID09) Koliko se često u radu koristi slušanje ostvarenja klasične glazbe? (ID11) Pjevate li djeci svakodnevno barem jednu pjesmicu, uspavanku ili brojalicu? (ID21)

Sljedeće tematske cjeline s pripadajućim podtemama odnosile su se na poimanje odgajatelja o vrijednostima i ulogama glazbe u odgojno-obrazovnoj praksi (Tablica 44.), sačinjavajući 24,3 % svih komentara sudionika. Analizom su izdvojene dvije međusobno povezane tematske cjeline. Prva se odnosi na opće vrijednosti koje odgajatelji pridaju glazbi, kao i na njezinu integrativnu ulogu te potrebu za njezinom kvalitetnom primjenom u svakodnevnome odgojno-obrazovnom radu. Komentar sudionice Glazba je izuzetno važna za djecu i sve se uz pjesmu lakše provodi (ID01) sažima temeljno profesionalno poimanje glazbe kao vrijedne i funkcionalne sastavnice odgojno-obrazovne prakse. Druga tematska cjelina obuhvaća uvjerenja i vrijednosti odgajatelja koja se na temelju sadržaja komentara mogu dovesti u interpretativnu vezu s afektivnim i društvenim stilom integriranja glazbe. Pritom se uočava da pojedina poimanja vrijednosti i uloga glazbe odražavaju obilježja više stilova istodobno, što upućuje na njihovu međusobnu eklektičnost (Bresler, 1995). Primjer komentara sudionice Glazba potiče djecu na koncentraciju i veselje, a isto tako djeca prepoznaju i upoznaju ritam, brzinu, glasnoću itd... (ID32) ilustrira višedimenzijsko razumijevanje glazbe, pri čemu se, u tome konkretnom slučaju, prepoznaju elementi afektivnoga te ravnopravnog stila integriranja glazbe. Ipak, važno je istaknuti da je najveći broj komentara klasificiran u podtemu društvenoga stila integriranja glazbe, koji se može interpretirati kroz ambivalentna uvjerenja sudionika. S jedne strane, prisutna je kritika instrumentalizacije djece radi javnih nastupa, pri čemu se propituje svrhovitost takvih događaja i upozorava na mogućnost da nastupi postanu sredstvo za zadovoljavanje očekivanja odraslih, a ne potreba djece: Nastupi, bilo oni povodom manje ili veće prigode, ne bi trebali biti svrha sami sebi, niti služiti zabavi odraslih, kao ni koristiti djecu kao ukras događanja (ID02). S druge strane, pojedini sudionici izražavaju pozitivna uvjerenja o glazbenim nastupima i tradicijskim događajima. Izjava jedne sudionice odražava afirmativan stav prema glazbi

kao konstitutivnome dijelu djetinjstva, kao i njezinu profesionalnu angažiranost u organizaciji takvih aktivnosti: Volim glazbu i smatram da je ona također glavni dio djetetovog života. Uz sav ovaj staž koji imam, vodila sam djecu iz drugih vrtića na različite nastupe koji su uključivali tradicijske dječje igre, nastupe za roditelje, završne priredbe – poput božićnog projekta (ID32).

Tablica 44. Poimanja odgajatelja o vrijednostima i ulogama glazbe

Tematska cjelina	Primjeri izdvojenih komentara sudionika	
	Podteme	
Vrijednosti glazbe	Instrumentalna uloga glazbe i njezina kvalitetna primjena	Glazba je izuzetno važna za djecu i sve se uz pjesmu lakše provodi. (ID01) Glazba je vrlo važan dio odgojno-obrazovnog procesa i može se integrirati u svako područje rada. (ID02) Više kvalitetne glazbe u vrtićima (ID31)
	Eklektičnost stilova	Glazba potiče djecu na koncentraciju i veselje, a isto tako djeca prepoznaju i upoznaju ritam, brzinu, glasnoću itd... (ID32) (* podređeni, afektivni i ravnopravni stil integriranja glazbe)
	Afektivni stil	Djeca dok se igraju i rade pjevuše, tada je u prostoru mir i ugodna radna atmosfera. (ID01)
	Društveni stil	Nastupi, bilo oni povodom manje ili veće prigode, ne bi trebali biti svrha sami sebi, niti služiti zabavi odraslih, kao ni koristiti djecu kao ukras događanja. Tamo bi trebala sudjelovati djeca koja imaju za to afinitete, ne osjećaju se sva djeca dobro prilikom takvih događanja, posebno djeca iz inkluzivnih skupina. (ID02)
		Volim glazbu i smatram da je ona također glavni dio djetetovog života. Uz sav ovaj staž koji imam, vodila sam djecu iz drugih vrtića na različite nastupe koji su uključivali tradicijske dječje igre, nastupe za roditelje, završne priredbe – poput božićnog projekta. Cijeli život sam u glazbi! Od djetinjstva sviram klavir, sudjelovala sam na natjecanjima zborova s osnovnom školom te smatram da je život bez glazbe za djecu tmuran i suhoparan. (ID32)
Vrijednost integriranja glazbe		Moji su odgovori bili usmjereni na rad s jasličkom djecom (2 do 3 godine). Smatram da su u toj dobi kada nisu poželjni javni nastupi, posjeti lokalnoj zajednici i slično (ID16)

Sljedeće tematske cjeline s pripadajućim podtemama odnosile su se na specifične uvjete i okolnosti koji oblikuju primjenu integriranih glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja (Tablica 45.), a obuhvaćaju manji udio (6,10 %), ali vrijedan su doprinos među ukupnim komentarima sudionika. Analizom su izdvojene dvije tematske cjeline: programi rada i značajke odgojno-obrazovne skupine. Sudionici

ukazuju na to da su mogućnosti i načini integriranja glazbe unutar različitih (specijaliziranih razvojnih) programa rada ustanove ranoga odgoja i obrazovanja uvjetovani konceptijskim i izvedbenim značajkama tih programa. Tako se, primjerice, u programima koji slijede alternativnu waldorfsku pedagošku koncepciju izbjegava uporaba tehnologije za reprodukciju zvuka, što određuje specifične uvjete i načine provođenja glazbenih aktivnosti. U tim se programima naglasak stavlja na pjevanje i sviranje u neposrednome izvođenju i uz odabir karakterističnih instrumenata izrađenih od prirodnih materijala, ponajprije drva (npr. pentatonskih frulica, drvenih ksilofona, bubnjeva, dječjih lira i sl.) (Fröden i von Wright, 2018). Takva praksa koja je u skladu s vrijednosnim načelima waldorfskoga programa može ograničiti profesionalnu fleksibilnost odgajatelja u izboru metoda, sadržaja i sredstava za rad u provedbi glazbenih aktivnosti: Trenutno privremeno radim u waldorfskom programu zbog nedostatka radnika te zbog oblika programa nisam u mogućnosti koristiti tehnologiju i zvučnik koji sam kroz prethodne godine svakodnevno koristila u radu (ID29). Usporedno, u programu usmjerenome na rano učenje stranoga jezika glazba poprima izraženo instrumentalnu ulogu, a njezino se integriranje provodi gotovo u svim dnevnim aktivnostima, što, prema riječima jedne sudionice, omogućuje brže i kvalitetnije usvajanje jezika (ID33).

U okviru tematske cjeline o značajkama odgojno-obrazovne skupine jedna sudionica (ID19) ukazuje na ograničenja u provedbi integriranja glazbenih aktivnosti koja proizlaze iz konkretnih okolnosti svakodnevnoga rada, poput dobne heterogenosti odgojno-obrazovne skupine, brojnosti djece ili prisutnosti djece sa specifičnim razvojnim potrebama. Takvi uvjeti izravno utječu na mogućnosti izvedivosti integriranih glazbenih aktivnosti te, slično kao i u prethodno navedenim programima rada, zahtijevaju dodatno i pažljivo prilagođavanje organizaciji rada te drugim specifičnostima u odgojno-obrazovnome procesu.

Tablica 45. Specifični uvjeti i okolnosti koji oblikuju primjenu integriranih glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja

Primjeri izdvojenih komentara sudionika		
Tematska cjelina	Podteme	
Programi rada	Alternativni programi	Trenutno privremeno radim u waldorfskom programu zbog nedostatka radnika te zbog oblika programa nisam u mogućnosti koristiti tehnologiju i zvučnik koji sam kroz prethodne godine svakodnevno koristila u radu (ID29)
	Specijalizirani programi	Za rad u specijaliziranoj skupini za učenje stranog jezika poseban je naglasak na glazbenim aktivnostima koje se integriraju kroz gotovo sve aktivnosti tijekom dana. Na taj način djeca puno brže i kvalitetnije usvajaju strani jezik. (ID33)

Odgojno-obrazovne skupine	Okolnosti svakodnevnoga rada	Nemogućnost provođenja određenih aktivnosti s obzirom na dob djece, brojno stanje djece u skupini, prisutnost djeteta sa specifičnim potrebama u skupini... Stoga treba svakodnevno uspješno balansirati između zadovoljavanja individualnih potreba i trenutnih, vremenski ograničenih razdoblja tijekom kojih je moguće provoditi određene aktivnosti. (ID19)
---------------------------	------------------------------	---

Posljednja izdvojena tematska cjelina s pripadajućim podtemama odnosi se na kategoriju evaluacije kvalitete istraživačkoga instrumenta (36,4 %) i to je ujedno najzastupljenija kategorija komentara. U većini komentara sudionici pozitivno ocjenjuju jasnoću, obuhvatnost i relevantnost upitnika, pri čemu se ističe zadovoljstvo sadržajem i strukturom mjernoga instrumenta. Pojedini komentari dodatno naglašavaju da su pitanja potaknula osobnu refleksiju i profesionalno promišljanje o vlastitim glazbenim praksama, što ukazuje na visoku unutarnju valjanost instrumenta i njegovu motivacijsku vrijednost među sudionicima. Manji broj sudionika ponudio je konkretne prijedloge za doradu mjernoga instrumenta, ukazujući na mogućnosti njegova dodatnog preciziranja i prilagodbe različitim kontekstima rada (primjerice, specifičnostima rada u jasličkim skupinama). Ti su prijedlozi interpretirani kao indikatori eventualne dorade upitnika, čime se otvara prostor za njegovo unaprjeđenje u budućim istraživanjima.

Tablica 46. Evaluacija kvalitete istraživačkoga instrumenta

Primjeri izdvojenih komentara sudionika		
Tematska cjelina	Podteme	
Indikatori eventualne dorade upitnika		Kod stručne sprema nema poslijediplomski specijalistički studij, što nije doktorat. (ID08)
		Možda postaviti opciju da se može kliknuti da ne sudjelujem u aktivnostima npr. javnih nastupa. (ID18)
Indikatori valjanosti instrumenta		Neke od aktivnosti iz pitanja nisu bile primjerene dobi djece od 2 do 3 godine pa sam odgovarala nižim do srednjim vrijednostima. (ID16)
		Izuzetno kvalitetno pisana anketa! (ID06)
		Mislim da je sve važno navedeno. (ID13)
		Mislim da nije ništa izostavljeno. (ID14)
		Mislim da ste sve obuhvatili. (ID15)
		Niste ništa izostavili. Tema je vrlo zanimljiva i važna. Upitnik mi je osvijestio koliko bih puno više mogla koristiti glazbene aktivnosti u svakodnevnom radu te me dodatno motivirao (ID18)
		Smatram da ništa ne nedostaje. Upitnik je zanimljiv i dovoljno opširan (ID23)
		Smatramo da ste ovim pitanjima obuhvatili sve segmente ovog područja i potaknuli nas na bolji i savršeniji rad u skupini (ID24)
		Sva su pitanja bila u potpunosti dobro postavljena (ID26)
		Sve je bilo odlično. Hvala. (ID27)

6. DOPRINOS I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Provedeno istraživanje o integriranim glazbenim aktivnostima u RPOO-u ostvaruje višestruke doprinose: znanstveni, teorijski, metodološki i stručni. Ono predstavlja temeljnu polazišnu osnovu za daljnja istraživanja u nacionalnome kontekstu, istovremeno nudeći empirijske uvide za unaprjeđenje pedagoške prakse i obrazovne politike.

Ovo istraživanje prvo je u nacionalnome kontekstu koje je sustavno istražilo učestalost uključivanja glazbenih aktivnosti u integrirano učenje djece rane i predškolske dobi u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. U Republici Hrvatskoj dosad je provedeno svega nekoliko istraživanja na ovu temu (Bačlija Sušić i sur., 2023, 2024, 2025; Goldin i sur., 2022; Smolić Batelić i Tomljenović, 2024; Tomljenović i sur., 2024; Žižović i Vidulin, 2024), zbog čega ovaj rad pruža važan znanstveni i teorijski temelj za sva buduća istraživanja koja se bave integriranim glazbenim aktivnostima u RPOO-u. Detaljna teorijska analiza o integriranju glazbe u RPOO-u i prikaz dosadašnjih istraživanja u ovome radu bitno doprinose aktualnim znanstvenim raspravama o problematici integriranja umjetnosti/glazbe u odgoju i obrazovanju. Rezultati ovoga istraživanja mogu poslužiti za nova istraživanja o integriranju glazbe i buduću usporedbu rezultata s inozemnim istraživanjima.

Istražen je odnos između uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, njihove spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe te odabranih sociodemografskih pokazatelja u objašnjenju učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti. Time su dobivene spoznaje koje omogućuju dublje razumijevanje čimbenika koji doprinose odgajateljevim praksama integriranja glazbe, a osobito učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja, učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti u svakodnevne situacije i rutine te u učestalosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, pri čemu svaki od tih stilova, sa svojim specifičnim obilježjima, odražava odgajateljeve različite pristupe i pedagoške orijentacije prema glazbi u odgojno-obrazovnom radu.

Ovo istraživanje empirijski potvrđuje složeni odnos između uvjerenja odgajatelja i njihove pedagoške prakse. Utvrđeno je da se uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene različitih stilova integriranja glazbe odražavaju u njihovim pedagoškim praksama. Konkretno, pokazalo se da su uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe značajan pozitivan prediktor njegove stvarne primjene. Ovaj je nalaz teorijski izuzetno vrijedan jer podupire važnost dodjeljivanja jednakovažnog statusa glazbi u kurikulumu, čime se omogućuje djeci stjecanje spoznaja o glazbi i njezinim sastavnicama, a što je u skladu s holističkim i sociokonstruktivističkim pogledom na razvoj i učenje djeteta. S druge strane, značajan je i nalaz o pozitivnom prediktorskom učinku uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila na učestalost integriranja glazbenih aktivnosti u svakodnevne situacije i rutine. Odgajatelji koji glazbu vide prvenstveno kao pedagoško sredstvo za podupiranje učenja, pamćenja, reguliranje raspoloženja i ponašanja, skloniji su je češće koristiti u svakodnevnim

situacijama i rutinama. Nadalje, ovo istraživanje predstavlja znanstveni doprinos u razumijevanju profesionalnog razvoja odgajatelja u području glazbe. Rezultati su pokazali da jedino formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno-informalno stečeno glazbeno iskustvo odgajatelja statistički značajno pridonosi većoj spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, dok radni staž i razina obrazovanja nemaju značajan učinak. Time dobivene spoznaje pridonose teorijskom razumijevanju profesionalnog razvoja kao višedimenzijskog i biografski uvjetovanog konstrukta. Osobna iskustva i intrinzična motivacija odgajatelja dobivaju veću ulogu od puke formalne kvalifikacije ili radnog staža. Ovaj nalaz otvara novi pristup razumijevanju profesionalnog identiteta odgajatelja i potiče promišljanje o razvoju programa profesionalnog razvoja koji bi u većoj mjeri valorizirali individualna glazbena iskustva i interese odgajatelja.

Specifičan znanstveni i metodološki doprinos ovoga istraživanja očituje se u modifikaciji i prilagodbi skala za procjenu integriranih glazbenih aktivnosti u RPOO-u, specifično usmjerenima na kontekst RPOO-a u Republici Hrvatskoj. Skale koje su pokazale zadovoljavajuće metrijske karakteristike i koje se mogu koristiti u budućim istraživanjima usmjerenima na integrirano učenje i odgojno-obrazovnu praksu u RPOO-u su: *Skala učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja*, *Skala učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina* i *Skala spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe*. Također, doprinos je ovog istraživanja u ispitivanju valjanosti i pouzdanosti *Skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe* i *Skale uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe*, za koje se preporuča daljnji razvoj u budućim istraživanjima. Ovo je istraživanje, također, jedno od rijetkih u RH, ali i na međunarodnoj razini, koje kroz kvantitativni metodološki pristup razmatra i istražuje učestalost primjene stilova integriranja glazbe u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja, koristeći klasifikaciju autorice Bresler (1995) kao polazište.

Stručni doprinos ovoga istraživanja ponajprije se ogleda u razvoju konkretnih preporuka za prilagodbu i unaprjeđenje programa stručnog usavršavanja odgajatelja. Empirijski podaci, osobito oni koji naglašavaju važnost osobnog glazbenog iskustva i spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj (u odnosu na formalne kvalifikacije), snažan su temelj za unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse i kurikulumu RPOO-a, profesionalnog razvoja odgajatelja i promicanje važnosti integriranog učenja djece. U kontekstu unaprjeđenja odgojno-obrazovne prakse i kurikulumu, stručni doprinos ovog istraživanja ogleda se u pružanju uvida praktičarima na terenu i kreatorima obrazovnih politika o tome da je nužno promicati ravnopravan stil integriranja glazbe kako bi se glazbi pridavao jednak status kao i drugim područjima učenja, umjesto da se ona koristi isključivo kao pedagoško sredstvo. Daljnji stručni doprinos ogleda se u unaprjeđenju profesionalnog razvoja odgajatelja osmišljavanjem programa stručnog usavršavanja koji su fleksibilniji, koji valoriziraju individualna glazbena iskustva odgajatelja i koji su usmjereni na praktične vještine integriranja glazbe. Konačno, rezultati istraživanja u

ovome radu ukazuju na nužnost promicanja integriranoga učenja djece uz glazbu kao temeljnog pristupa koji pridonosi unaprjeđenju kvalitete RPOO-a.

Iako je provedeno istraživanje pružilo značajne uvide u učestalost i načine integriranja glazbenih aktivnosti u RPOO-u, nužno je kritički sagledati njegova metodološka i konceptualna ograničenja. Ta ograničenja istovremeno služe kao smjernice za buduća istraživanja, ukazujući na smjerove daljnjeg teorijskog i empirijskog razvoja ovoga područja.

Metodološko ograničenje istraživanja primarno proizlazi iz odabira kvantitativnog istraživačkog pristupa koji se temeljio isključivo na samoprocjenama odgajatelja. Prikupljanje podataka putem korištenih mjernih instrumenata oslanja se na subjektivnu percepciju sudionika o vlastitoj praksi i uvjerenjima. Naime, postoji potencijalni rizik od pristranosti socijalne poželjnosti, gdje su ispitanici odgajatelji mogli precijeniti učestalost primjene integriranih glazbenih aktivnosti u vlastitome odgojno-obrazovnome radu, u nastojanju da se predstave u skladu sa suvremenim kurikulumskim smjernicama. Razlog sklonosti odgajatelja da daju socijalno poželjne odgovore moguće leži u činjenici da je integrirano učenje djece, kao jedna od najvažnijih strategija koje bi odgajatelj trebao primjenjivati u svom radu, dio službenog narativa u području RPOO-a u nacionalnome kontekstu. Takav narativ je snažno prisutan u službenim kurikulumskim dokumentima i recentnoj stručnoj literaturi. Stoga je moguće pretpostaviti da su odgajatelji davali odgovore za koje smatraju da se od njih očekuju, a koji nužno ne odražavaju njihove stvarne pedagoške prakse u njihovom odgojno-obrazovnom radu. Osim toga, unatoč empirijski potvrđenoj povezanosti između odgajateljevih uvjerenja i prakse, samoprocjene uvjerenja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe ne daju uvid u uzroke tih uvjerenja niti u proces njihova formiranja.

Valja naglasiti da svaki skup podataka o ispitivanom konstruktu prikupljen putem samoprocjene ispitanika obvezuje istraživača na tumačenje s potrebnom dozom opreza. Opsežna istraživanja, prvenstveno ona provedena u psihologiji, konzistentno pokazuju da su samoprocjene vještina i ličnosti samih ispitanika nerijetko suštinski i sistemski pogrešne. Konkretnije, ta istraživanja pokazuju da je korelacija između samopoimanja pojedinaca i njihova objektivnog ponašanja i postignuća tek umjerena do niska (Dunning, Heath i Suls, 2004). Zanimljivo je da je u mnogim područjima ta veza toliko slaba da se pokazalo kako su prognoze tuđeg ponašanja, one koje daju vanjski procjenitelji, ponekad pouzdanije od vlastitih samopredviđanja ispitanika.

Iako su metrijske karakteristike većine skala zadovoljavajuće, istraživanje je ukazalo na potrebu za daljnjim razvojem i poboljšanjem *Skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe* i *Skale uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe*. Preporučeno je daljnji rad na česticama koje se odnose na podređeni, afektivni i ravnopravni stil integriranja glazbe. Dok je društveni stil integriranja glazbe pokazao stabilnu faktorsku strukturu, kompleksnost i preklapanja u primjeni ostalih stilova u praksi RPOO-a zahtijevaju reviziju čestica kako bi se osigurala jasnija konceptualna i statistička diferencijacija. Predlaže se daljnji rad na česticama koje se

odnose na podređeni, afektivni i ravnopravni stil integriranja glazbe, dok se čestice koje se odnose na društveni stil integriranja glazbe mogu zadržati u izvornom obliku.

S obzirom na opširnu i složenu temu integriranja glazbe u RPOO-u, ovo je istraživanje bilo usmjereno na ispitivanje samo jednoga aspekta – sagledavanje razine učestalosti primjene integriranja glazbe te analizu odabranih ključnih čimbenika koji na nju utječu. Takav istraživački okvir predstavlja tek polazišnu osnovu za buduća istraživanja koja bi se mogla usmjeriti na dublje razumijevanje uvjeta i okolnosti koje omogućuju ili ograničavaju integriranje glazbe u odgojno-obrazovnu praksu.

Naime, rezultati dosadašnjih istraživanja (npr. Almodovar, 2010; Giles i Frego, 2004; Rajan, 2017) upućuju na to da odgajatelji često nemaju na raspolaganju dovoljno materijalnih i vremenskih resursa potrebnih za kvalitetno integriranje glazbe u svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu. U brojnim ustanovama nedostaje glazbenih instrumenata, stručne metodičke literature i adekvatnih didaktičkih materijala, a mogućnosti dodatne edukacije o integriranju glazbe u svakodnevni rad često su ograničene ili nedovoljno dostupne. Uz to, odgajatelji ističu i nedostatak vremena kao jednu od značajnijih prepreka učinkovitom planiranju i provedbi integriranih glazbenih aktivnosti.

U istraživanju provednom u okviru ovoga rada ispitivala se učestalost integriranja glazbenih aktivnosti, ali nije pružen dublji uvid u stvarnu primjenu tih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi. Nadalje, ovo se istraživanje dominantno usmjeravalo na područje glazbe, bez detaljne analize pojedinih područja učenja s kojima se glazba integrira. Budući da integriranje podrazumijeva sjedinjenje različitih područja učenja, u budućim istraživanjima bilo bi korisno detaljnije proučiti načine integriranja glazbe sa svakim od njih (npr. glazbu s početno-matematičkim, govorno-jezičnim i komunikacijskim područjem i dr.) u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Kako bi se sveobuhvatnije proučila tema ovoga istraživanja i triangulirali dobiveni kvantitativni podaci, nužno je u budućim istraživanjima primijeniti kvalitativni metodološki okvir i širi spektar istraživačkih strategija i tehnika prikupljanja podataka.

Preporučuje se da se daljnja istraživanja usmjere na triangulaciju podataka prikupljenih iz različitih izvora poput provođenja izravnih opažanja odgojno-obrazovne prakse kako bi se objektivno utvrdili stvarni načini i učestalost integriranja glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja čime bi se, barem djelomično, prevladavala metodološka ograničenja koja proizlaze iz oslanjanja isključivo na samoprocjene ispitanika. Nadalje, preporuča se korištenje polustrukturiranih intervjua s odgajateljima i stručnim suradnicima te fokus-grupa radi dobivanja dubljih uvida u njihova uvjerenja, motivaciju, izazove i percepciju primjene pojedinih stilova integriranja glazbe. Ovo bi pomoglo objasniti nalaze o pozitivnom prediktorskom učinku formalnog glazbenog obrazovanja i/ili neformalnog/informalnog stečenog glazbenog iskustva na spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe. Provođenje akcijskih istraživanja omogućilo bi propitivanje učinkovitosti razvijenih programa profesionalnog razvoja i intervencija usmjerenih na promjenu uvjerenja i unaprjeđenje odgojno-

obrazovne prakse u kontekstu integriranja glazbe, stvarajući pritom neposrednu promjenu na terenu.

Također, potrebno je istražiti ulogu podrške vodstva ustanove (ravnatelja i stručnih suradnika) kao čimbenika integriranja glazbe u odgojno-obrazovnu praksu, što u ovome istraživanju nije bilo u središtu analize. Buduća bi istraživanja mogla biti usmjerena na ispitivanje načina na koje kultura ustanove, sustav mentoriranja te kvaliteta stručne podrške oblikuju svakodnevnu praksu odgajatelja u kontekstu integriranja glazbe u odgojno-obrazovni proces. Osobito bi bilo vrijedno istražiti u kojoj mjeri podrška vodstva i kolega unutar ustanove omogućuje odgajateljima prilike za kontinuirani profesionalni razvoj i osnaživanje kompetencija u području glazbenoga odgoja i obrazovanja. U konačnici, dublje razumijevanje pedagoških i vrijednosnih orijentacija odgajatelja koje stoje u podlozi njihovih preferencija i korištenih stilova integriranja glazbe, dodatno bi obogatilo teorijsko razumijevanje uloge glazbe u cjelovitom razvoju i učenju djeteta.

7. ZAKLJUČAK

Cilj je ovoga istraživanja bio istražiti povezanost uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe, njihove spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe i odabranih sociodemografskih pokazatelja s učestalošću integriranja glazbenih aktivnosti u njihovu odgojno-obrazovnome radu.

Polazište ovoga istraživanja utemeljeno je u sociokonstruktivističkoj paradigmi koja polazi od shvaćanja djece kao autonomnih, kompetentnih i aktivnih sudionika vlastitoga učenja. Glazbene se aktivnosti, promatrane iz te perspektive, ostvaruju u dječjoj igri, istraživanju, izražavanju, stvaranju i doživljaju glazbe te u međusobnim interakcijama djece i interakcijama djece s odraslima, osobito odgajateljima. One se istodobno temelje na dječjim autentičnim iskustvima učenja i manifestiraju se u različitim prilikama i situacijama svakodnevnoga života djece u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Svaki dječji susret s glazbom može biti potencijalna prilika za učenje, pri čemu je uloga odgajatelja prepoznati, osvješćivati i poticati situacije integriranoga učenja posredstvom glazbe.

U teorijskome dijelu ovoga rada razmotreni su temeljni teorijski konstrukti i pristupi glazbenomu učenju, odgoju i obrazovanju (GLOO), s posebnim naglaskom na koncept integriranja glazbe kroz različite stilove integriranja te njezino povezivanje s aktivnostima u drugim područjima učenja, kao i s onima koje se odvijaju u svakodnevnim situacijama i rutinama djece. Posebna je pažnja usmjerena na ključne čimbenike istraživanja – uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe i njihov profesionalni razvoj u području glazbenoga odgoja i obrazovanja, kao i odabrane sociodemografske pokazatelje. Analizom relevantne literature i dosadašnjih istraživanja o GLOO-u u kontekstu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO) istaknuta je važnost integriranih glazbenih aktivnosti te povezanost uvjerenja i profesionalnih kompetencija odgajatelja s kvalitetom glazbenih iskustava djece u odgojno-obrazovnome kontekstu.

Na temelju provedenoga istraživanja i dobivenih rezultata moguće je izvesti određene zaključke.

Utvrđeno je da modificirane skale – *Skala učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja* i *Skala učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina* – pokazuju zadovoljavajuće metrijske karakteristike. Skale su prilagođene specifičnostima odgojno-obrazovnoga konteksta u Republici Hrvatskoj te su usklađene s obilježjima odgojno-obrazovnoga rada u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja. Obje skale imaju jednodimenzijsku strukturu i vrlo dobru pouzdanost, zbog čega su primjerene za primjenu u budućim istraživanjima usmjerenima na integrirano učenje i odgojno-obrazovnu praksu u RPOO-u. *Skala učestalosti primjene stilova integriranja glazbe* sastoji se od četiriju podskala koje odgovaraju podjeli stilova integriranja umjetnosti/glazbe na podređeni, ravnopravni, afektivni i društveni stil. Pojedinom se podskalom ispituje učestalost primjene aktivnosti i/ili radnji koje odražavaju obilježja određenoga stila integriranja glazbe u odgojno-obrazovnome radu

odgajatelja. Ta se skala može koristiti u budućim istraživanjima usmjerenima na učestalost primjene pojedinih stilova integriranja glazbe u RPOO-u. Ipak, preporučuje se daljnji razvoj skale, uz doradu čestica koje su pokazale višestruke saturacije.

Skala uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe sastoji se od triju podskala (*Skala uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe*, *Skala uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe*, *Skala uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe*) koje ispituju koliko važnim odgajatelji procjenjuju primjenjivati različite aktivnosti i/ili radnje koje pripadaju obilježjima određenoga stila integriranja glazbe u njihovu odgojno-obrazovnome radu. Pouzdanost svih podskala je prihvatljiva, no preporučuje se daljnji razvoj skale, uključujući doradu čestica i dodatna ispitivanja valjanosti. Prilagođena *Skala spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe* također je pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike. Jednodimenzijske je strukture i ima vrlo dobru pouzdanost. Kao i u istraživanju Martan (2022), i u ovoj je prilagodbi, unatoč izmjenama provedenima za potrebe GLOO-a, skala zadržala vrlo dobru razinu pouzdanosti. Taj je instrument relevantan za daljnja istraživanja odgajateljeve spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe. Na temelju navedenih rezultata može se zaključiti da je postavljena hipoteza djelomično potvrđena, odnosno, da su korištene skale pokazale zadovoljavajuće metrijske karakteristike, uz potrebu za daljnjim razvojem pojedinih mjernih instrumenata.

Rezultati istraživanja pokazuju da je formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo odgajatelja značajan čimbenik koji utječe na njihovu spremnost za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe, što je u skladu s postavljenom hipotezom. Iako se pretpostavljalo da će radni staž i njihova razina obrazovanja (diplomski studij RPOO-a) biti pozitivni čimbenici spremnosti za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe, ti se čimbenici nisu pokazali statistički značajnima. U skladu s navedenim rezultatima, postavljena je hipoteza djelomično potvrđena.

Dobiveni rezultati potvrđuju da odgajatelji koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe učestalije integriraju područje glazbe s drugim područjima učenja, što je u skladu s postavljenom hipotezom. Iako je bilo očekivano da će uvjerenja o važnosti primjene podređenoga i afektivnog stila integriranja glazbe imati pozitivan utjecaj na učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja, ta se povezanost nije pokazala statistički značajnom. Za radni staž odgajatelja očekivalo se da će biti u negativnoj vezi s učestalošću integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja, no rezultati su pokazali suprotan smjer povezanosti – dulji radni staž odgajatelja povezan je s većom učestalošću integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja. Iako se očekivalo da će razina obrazovanja (diplomski studij RPOO-a) te formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno ili informalno stečeno glazbeno iskustvo odgajatelja biti pozitivni čimbenici učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja, ti se čimbenici nisu pokazali statistički značajnima. Premda

to nije bilo obuhvaćeno hipotezom, pokazalo se da su uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe važan pokazatelj učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja. Na temelju navedenoga postavljena je hipoteza djelomično potvrđena.

Pokazalo se da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe učestalije integriraju glazbene aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina. Navedeni je nalaz djelomično u skladu s postavljenom hipotezom jer je u analizi korištena varijabla koja objedinjuje uvjerenja o važnosti primjene podređenoga i afektivnog stila integriranja glazbe pa nije bilo moguće zasebno sagledati njihov pojedinačan doprinos učestalosti integriranja. Iako se očekivalo da će spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe, njihov radni staž, razina obrazovanja (diplomski studij RPOO-a) te formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno ili informalno stečeno glazbeno iskustvo biti pozitivno povezani s učestalošću integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina, ti se čimbenici nisu pokazali statistički značajnima. Premda to nije bilo obuhvaćeno hipotezom, pokazalo se da su uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe važna odrednica integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina. Na temelju navedenoga postavljena je hipoteza djelomično potvrđena.

Utvrđilo se da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe učestalije primjenjuju podređeni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu. To je djelomično u skladu s postavljenom hipotezom jer je u analizi korištena varijabla koja objedinjuje uvjerenja o važnosti primjene podređenoga i uvjerenja o važnosti primjene afektivnog stila pa se ne može govoriti o njihovim zasebnim učincima. Iako se očekivalo da će spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe biti negativno povezana s učestalošću primjene podređenoga stila integriranja glazbe, pokazalo se da odgajatelji koji su spremniji za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe učestalije primjenjuju taj stil u svojem odgojno-obrazovnom radu. Formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno ili informalno stečeno glazbeno iskustvo odgajatelja nije se pokazalo značajnim čimbenikom učestalosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe, što nije u skladu s postavljenom hipotezom. Na temelju navedenoga postavljena je hipoteza djelomično potvrđena.

Rezultati istraživanja pokazuju da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe te koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe učestalije primjenjuju ravnopravni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu, što je u skladu s postavljenom hipotezom. Očekivalo se da će odgajatelji koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno ili informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije primjenjivati ravnopravni stil integriranja glazbe, no taj se čimbenik nije pokazao statistički značajnim. Iako se to nije očekivalo, rezultati su pokazali da su uvjerenja o

važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe negativno povezana s učestalošću primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe, dok je radni staž odgajatelja pokazao pozitivnu povezanost s učestalošću primjene toga stila. U skladu s navedenim rezultatima, postavljena je hipoteza djelomično potvrđena.

Dobiveni nalazi ukazuju na to da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe učestalije primjenjuju afektivni stil integriranja glazbe u svojem odgojno-obrazovnom radu. Navedeno je djelomično u skladu s postavljenom hipotezom s obzirom na to da je u analizi korištena varijabla koja objedinjuje uvjerenja o važnosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe i afektivnoga stila integriranja glazbe pa se ne može govoriti o njihovim zasebnim učincima. U skladu s tom hipotezom, pokazalo se da odgajatelji koji iskazuju višu razinu spremnosti za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe učestalije primjenjuju afektivni stil integriranja glazbe. Očekivalo se i da će odgajatelji koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije primjenjivati afektivni stil integriranja glazbe, no ta se povezanost nije pokazala statistički značajnom. Iako to nije bilo obuhvaćeno hipotezom, pokazalo se da su uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene ravnopravnoga stila negativno povezana s učestalošću primjene afektivnoga stila integriranja glazbe. Na temelju tih rezultata postavljena je hipoteza djelomično potvrđena.

Rezultati istraživanja pokazuju da odgajatelji koji iskazuju pozitivnija uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe te koji iskazuju višu razinu spremnosti za profesionalni razvoj u području glazbe učestalije primjenjuju društveni stil integriranja glazbe, što je u skladu s postavljenom hipotezom. Očekivalo se da će odgajatelji koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno ili informalno stečeno glazbeno iskustvo učestalije primjenjivati društveni stil integriranja glazbe, no ta se povezanost nije pokazala statistički značajnom. Premda to nije bilo obuhvaćeno hipotezom, pokazalo se da su uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe negativno povezana s učestalošću primjene društvenoga stila integriranja glazbe. U skladu s navedenim, postavljena je hipoteza djelomično potvrđena.

Iz prethodno navedenih rezultata vidljiva je usklađenost između uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene pojedinoga stila integriranja glazbe i učestalosti primjene toga stila u njihovu odgojno-obrazovnome radu. Nadalje, rezultati konzistentno upućuju na to da je spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe pokazala relevantnost u svim analiziranim modelima, osim u regresijskome modelu u kojemu je kriterij bila učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina. Također, uvjerenja odgajatelja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe pokazala su se pozitivno povezanim s učestalošću primjene toga stila integriranja glazbe, učestalošću integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja i učestalošću integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina, a bila su negativno povezana s učestalošću primjene afektivnoga i društvenog stila integriranja glazbe. Iako

se očekivalo da će odgajatelji koji imaju formalno glazbeno obrazovanje i/ili neformalno/informalno stečeno glazbeno iskustvo češće integrirati glazbene aktivnosti u svojem odgojno-obrazovnom radu (odnosno, da će češće integrirati područje glazbe s drugim područjima učenja, češće integrirati glazbene aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina te češće primjenjivati pojedine stilove integriranja glazbe), rezultati to nisu potvrdili.

Odgajatelji imaju različita uvjerenja o važnosti i ulozi glazbe te o načinima njezine primjene u odgojno-obrazovnom radu. Njihova se uvjerenja o tome koliko smatraju važnim glazbu integrirati uravnoteženo, pridajući joj jednak status i važnost kao i drugim područjima učenja s kojima je povezuju, te koliko smatraju važnim primjenjivati glazbu kao pedagoško sredstvo, alat i medij za ostvarivanje drugih odgojno-obrazovnih ciljeva odražavaju se i u njihovim pedagoškim praksama – u tome koliko učestalo uključuju glazbu u dnevne situacije i rutine, koliko često glazbu povezuju s drugim područjima učenja te koliko često primjenjuju različite stilove integriranja glazbe. Spremnost odgajatelja za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe ima važnu ulogu u predviđanju učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti, u prilikama koje zahtijevaju povezivanje glazbe s drugim područjima učenja, kao i u primjeni pojedinih stilova integriranja glazbe. Sociodemografski pokazatelji, poput radnoga staža odgajatelja i njihove razine obrazovanja, uglavnom imaju ograničen doprinos u objašnjenju učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnome radu. Formalno glazbeno obrazovanje te neformalno i/ili informalno stečeno glazbeno iskustvo odgajatelja doprinose njihovoj većoj spremnosti za uključivanje u profesionalni razvoj u području glazbe, no nemaju značajnu ulogu u objašnjenju učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti u odgajateljevu odgojno-obrazovnom radu.

Zaključno, očekivani znanstveni, teorijski i praktični doprinos ovoga istraživanja usmjeren je na promicanje integriranoga učenja uz glazbu kao temeljnoga pristupa koji pridonosi unaprjeđenju kvalitete ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Važnost tih spoznaja nadilazi neposredni odgojno-obrazovni rad s djecom jer pridonosi razumijevanju i osnaživanju uloge glazbe u širem pedagoškom kontekstu te obogaćuje teorijska i empirijska znanja unutar pedagogije i srodnih obrazovnih znanosti. Posebnu vrijednost ovom istraživanju daje primjena metodološkoga instrumentarija koji je prvi put korišten u našem odgojno-obrazovnom kontekstu, čime se otvara prostor za njegovu daljnju prilagodbu i validaciju u nacionalnim i međunarodnim okvirima. Očekuje se da će rezultati ovoga istraživanja doprinijeti razvoju znanstvenih spoznaja, ojačati teorijske modele te potaknuti nova empirijska istraživanja usmjerena na integrirano učenje i glazbeni odgoj u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju.

8. LITERATURA

1. Abril, C. R. i Gault, B. M. (2022). *General Music: Dimensions of practice*. New York: Oxford University Press.
2. Acker, A., Nyland, B. i Đokić, O. (2024). Early childhood music and maths: The language of patterns. *Australian Journal of Music Education*, 56(1), 3–15.
3. Adams, D., i Beauchamp, G. (2019). Spiritual moments making music in nature. A study exploring the experiences of children making music outdoors, surrounded by nature. *International Journal of Children's Spirituality*, 24(3), 260–275. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1646220>.
4. Addressi, A. R. (2008). The musical dimension of daily routines with underfour children: Changing the diaper, before sleeping, the lunch, free-play. U: E. Longhi, A. Lamont i D. Hargreaves (ur.), *Electronic Proceedings of the 2nd European Conference on Developmental Psychology of Music*. (str. 74–79). London: Roehampton University.
5. Addressi, A. R. (2021). The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime and free-play. U: W. Brodsky i W. Gruhn (ur.), *Music in the lives of young children: An Annotated Anthology of Research Papers from Early Child Development and Care* (1. izdanje) (str.73–79). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090311>.
6. Alajbeg, N. i Mandarić Vukušić, A. (2023). Readiness of preschool educators for professional development and training. *ST-OPEN*, 4, 1–10. <https://doi.org/10.48188/so.4.17>.
7. Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years: An International Research Journal*, 27(3), 281–293. <https://doi.org/10.1080/09575140701594426>.
8. Almodovar, M. (2010). *Integrating Music, Drama, and the Visual Arts in the Early Childhood Curriculum: A Study of Early Childhood Teachers in a Metropolitan Area of Puerto Rico*. [Neobjavljeni doktorski rad.] University of Massachusetts Amharest, Massachusetts, SAD. Preuzeto s: https://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/195.
9. Alvarez, B. J. (1981). *Preschool Music Education and Research on the Musical Development of Preschool Children: 1900 to 1980*. [Neobjavljeni doktorski rad.] University of Michigan, Michigan, SAD. Preuzeto s: <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/158572?show=full>.
10. Andang'o, E. A. (2009). Synchronising pedagogy and musical experiences in early childhood: addressing challenges in preschool music education in Kenya. *Early Child Development and Care*, 179(6), 807–821. <https://doi.org/10.1080/03004430902944148>.
11. Anderson, W. M. i Lawrence, J. W. (2013). *Integrating Music into the Elementary Classroom*. Ninth Edition. Kent State University: Cengage Learning.
12. Anderson, R. C., Katz-Buonincontro, J., Boussetot, T., Mattson, D., Beard, N., Land, J. i Livie, M. (2021). How an I a creative teacher? Beliefs, values, and affect for integrating creativity in the classroom. *Teaching and Teacher Education*. 110(103583), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103583>.
13. Andrews, S. K. (2011). *An Examination of the Integration of Traditional Core Conte Areas in a Kindergarten Music Classroom: A Music Specialist's Rationale, Understandings, and Perceptions*. [Neobjavljeni doktorski rad.] The University of Texas at Austin, Texas. Preuzeto s: <https://repositories.lib.utexas.edu/items/38986ded-a2c7-4cc0-92c2-cd33b292258e>.

14. Andrews, B.W. (2015). Towards the future: Teachers' vision of professional development in the arts. *International Journal of Music Education*, 34(4), 391–402. <https://doi.org/10.1177/0255761415590361>.
15. Anić, V. i Goldstein, I. (2000). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.
16. Akpınar, E. i Kaya, İ. (2025). Examination of preschool teachers music education self-efficacy beliefs. *Kirikkale University Journal of Social Sciences*, 15(1), 261-279.
17. Archontopoulou, A. i Vaiouli, P. (2020). Music and Social Skills for Young Children with Autism: A Survey of Early Childhood Educators. *International Journal of Educational Research Review*, 5(3), 190–207.
18. Areljung, S. (2023). Five Ways of Integrating Arts and Science: A Framework for Planning and Analyzing Arts–Science Education in Early Childhood. *Studies in Art Education*, 64(1), 9–22. <https://doi.org/10.1080/00393541.2022.2154522>.
19. Artan, I. i Balat, G. U. (2003). Recognition of Musical Instruments by Children between 4 and 6 Years of Age and Research concerning the Natural Sounds They Associate with Those Instruments. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 357-369. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.3.9>.
20. Åström, F., Björck-Åkesson, E., Sjöman, M. i Granlund, M. (2020). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 192(2), 187–202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>.
21. Atkinson, R. i Flint, J. (2001). Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies. *Social Research Update*, 33, 1–4.
22. Augustine, C., Yi, W. H. i Wong, C. (2016). Music teaching readiness among non-specialised music teachers in government preschools. *Malaysian Music Journal*, 5 (2), 54–69.
23. Austin, J. R. i Reinhardt, D. (1999). Philosophy and Advocacy: An Examination of Preservice Music Teachers' Beliefs. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 18–30. <https://doi.org/10.2307/3345825>.
24. Bacalja, R. i Ivon, K. (ur.). (2014). *Dijete i estetski izričaji: Zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa Dijete i estetski izričaji održanoga u Zadru 13. i 14. svibnja 2011.* Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
25. Bačlija Sušić, B. (2016). Temeljni aspekti modela djetetova glazbenog razvoja. *Napredak*, 157(1–2), 33–53.
26. Bačlija Sušić, B. (2018a). Preschool Teachers' Music Competencies Based on Preschool Education Students' Self-Assessment. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 113–129.
27. Bačlija Sušić, B. (2018b). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi*, 25(1), 63–83.
28. Bačlija Sušić, B., Cvrtila, T. i Bujanić, Ž. (2024). Učinak integriranih glazbenih aktivnosti na razvoj glazbenih sposobnosti djece predškolske dobi. U: A. Bilić, T. Borovac i I. Somolanji Tokić (ur.), *Zbornik radova s 1. međunarodne znanstveno-stručne konferencije Kompetentni sustavi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – KOMPAS* (str. 215-232). Osijek: Sveučilište Jurja Strossmayera u Osijeku.
29. Bačlija Sušić, B. i Fišer, N. (2016). Obogaćivanje glazbenog doživljaja i izražaja djece rane i predškolske dobi tradicijskim stvaralaštvom. *Nova prisutnost*, 14(1), 107–125.
30. Bačlija Sušić, B., Fišer Sedinić, N. i Cvrtila, T. (2023). Razine djetetove emocionalne dobrobiti i uključenosti kao indikatori kvalitete glazbenih aktivnosti u okviru ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U: D. Velički i M. Dumančić (ur.), *Zbornik radova Suvremene teme u odgoju i obrazovanju. In memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević*

- (str. 1–15). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Zavod za znanstvenoistraživački rad u Bjelovaru Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.
31. Bačlija Sušić, B., Kudek Mirošević, J. i Habe, K. (2019). Art-Expressive therapies from perspective of preschool teachers. U: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *Proceedings of ICERI2019 Conference 11th-13th November, 2019, Spain* (str. 4489–4495). IATED Academy.
 32. Bačlija Sušić, B. i Mičija Palić, M. (2022). Digital Competencies in the Context of Preschool Music Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(2), 77–87.
 33. Bačlija Sušić, B., Tatalović Vorkapić, S., Cvrtila, T., Šuško, V., Bujanić, Ž. i Kraljić, N. (2023). Integrated musical activities as a contribution to the development of preschool children's Social and Emotional Well-Being and Resilience. U: V. Kinsky i W. Rohrer (ur.), *MERYC22 Proceedings: Exploring – Communicating – Improvising* (str. 122–130). Vienna, Austria: EuNet MERYC 2022, 2023.
 34. Bačlija Sušić, B. i Županić Benić, M. (2018). Preschool Teachers' Sensibility in Music and Visual Arts as a Foundation for Encouraging Creative Expression in Children. *Croatian Journal of Education*, 20(3), 93–105. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3022>.
 35. Badley, K. (2009). Resisting Curriculum Integration: Do Good Fences Make Good Neighbors? *Issues in Integrative Studies*, 27(8), 113–137.
 36. Baltazar, M. i Saarikallio, S. (2016). Toward a better understanding and conceptualization of affect self-regulation through music: A critical, integrative literature review. *Psychology of Music*, 44(6), 1500–1521. <https://doi.org/10.1177/0305735616663313>.
 37. Barrett, J. R. (2001). Interdisciplinary Work and Musical Integrity. *Music Educators Journal*, 87(5), 27–31.
 38. Barrett, J. R. (2007). Currents of Change in the Music Curriculum. U: L. Bresler (ur.), *International Handbook of Research in Arts Education (Part 1)* (str. 147–162). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_10.
 39. Barrett, J. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: the 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201–220. <https://doi.org/10.1080/09669760600879920>.
 40. Barrett, M. S. (2016a). Laying the foundations for narrative identities in and through music. In R. MacDonald, D. Hargreaves i D. Miell (ur.), *Handbook of musical identities*. Oxford, UK: Oxford University Press.
 41. Barrett, M. S. (2016b). Attending to "culture in the small": A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children's world-making. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 41–54. doi:10.1177/1321103x15603557
 42. Barrett, J. S., Schachter, R. E., Gilbert, D. i Fuerst, M. (2022). Best Practices for Preschool Music Education: Supporting Music-Making Throughout the Day. *Early Childhood Education Journal*, 50, 385–397. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01155-8>.
 43. Barrett, M. S., Flynn, L. M. i Welch, G. F. (2018). Music value and participation: An Australian case study of music provision and support in Early Childhood Education. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 226–243. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773098>.
 44. Barrett, M. S., Flynn, L. M., Brown, J. E. i Welch, G. F. (2019). Beliefs and Values About Music in Early Childhood Education and Care: Perspectives From Practitioners. *Front. Psychol.*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>.

45. Barrett, M. S., Zhukov, K. i Welch, G. F. (2019). Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, 21(5), 529–548. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1647154>.
46. Barrett, N. F. (2023). *Enjoyment as Enriched Experience: A Theory of Affect and Its Relation to Consciousness*. Palgrave Macmillan
47. Barrio, L. i Arús, E. (2024). Music and movement pedagogy in basic education: a systematic review. *Frontiers in Education*, 9(1403745). <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1403745>.
48. Barry, N. H. (2008). The Role of Integrated Curriculum in Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 18(1), 28–38. <https://doi.org/10.1177/1057083708323139>.
49. Barry, N. H., i Durham, S. (2017). Music in the Early Childhood Curriculum: Qualitative Analysis of Pre-Service Teachers' Reflective Writing. *International Journal of Education & the Arts*, 18, 1–19.
50. Bartel, L. i Cameron, L. (2007). Understanding the Conditions of Learning in Early Childhood Music Education. U: K. Smithrim i R. Uptis (ur.), *Listen to their Voices: Research and Practice in Early Childhood Music*, (str. 57–86). Canadian Music Educators' Association.
51. Bartolome, S. J. (2022). Singing in the Elementary General Music Classroom. U: C. R. Abril i B. M. Gault (ur.), *General music: dimensions of practice*, (str. 35–59). New York: Oxford University Press.
52. Battersby, S. L. i Cave, A. (2014). Preservice Classroom Teachers' Preconceived Attitudes, Confidence, Beliefs, and Self-Efficacy Toward Integrating Music in the Elementary Curriculum. *Applications of Research in Music Education*, 32(2), 52–59. <https://doi.org/10.1177/8755123314521033>.
53. Bautista, A. i Ho, Y.-L. (2021). Music and movement teacher professional development: An interview study with Hong Kong kindergarten teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(3), 276–290. <https://doi.org/10.1177/183693912111014759>.
54. Bautista, A. i Ho, Y.-L. (2022). Music and Movement in Hong Kong Kindergartens: Teachers' Preparation, Perceived Usefulness, Confidence, and Readiness. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM*. 19, 3–13. <https://doi.org/10.5209/reciem.73976>.
55. Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F. i Koh, S. F. (2018). Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 277–288. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.005>.
56. Bautista, A., Ng, S.-C., Múñez, D. i Bull, R. (2016). Learning areas for holistic education: kindergarten teachers' curriculum priorities, professional development needs, and beliefs. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10(8). <https://doi.org/10.1186/s40723-016-0024-4>.
57. Bautista, A., Riaño, M. E., Wong, J. i Murillo, A. (2024). Musical activities in preschool education: A cross-cultural comparative study. *Musicae Scientiae*, 28(1), 93–111. <https://doi.org/10.1177/10298649231173919>.
58. Bautista, A., Yeung, J., McLaren, M. L. i Ilari, B. (2022). Music in early childhood teacher education: raising awareness of a worrisome reality and proposing strategies to move forward. *Arts Education Policy Review*, 125(3), 139–149. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2043969>.

59. Beach, N., Evans, J i Spruce, G. (2011). *Making music in the Primary School*. Windsor: Routledge
60. Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. United States: Teachers College Press.
61. Beka, A. i Gjelij, M. (2025). Understanding Early Childhood Teachers' Identity—Examining the Relationship between Identity Constructs and Key Variables. *Educational Process: International Journal*, 15(e2025166), 1–22. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.15.166>.
62. Berke, M. i Colwell, C. M. (2004). Integration of Music in the Elementary Curriculum: Perceptions of Preservice Elementary Education Majors. *Applications of Research in Music Education*, 23(1), 22–33. <https://doi.org/10.1177/87551233040230010104>.
63. Betsy McCoach, D., Gable, R. K., Madura, J., P. (2013). *Instrument Development in the Affective Domain: School and Corporate Applications*. 3rd Edition. USA: Springer
64. Bilbokaitė, R., Bilbokaitė-Skiauterienė, I. i Peskur, V. (2020a). Integration of music in pre-school children's learning: reflecting didactic effectiveness. U: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *ICERI2020 Proceedings* (str. 1799–1804). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0450>.
65. Bilbokaitė, R., Bilbokaitė-Skiauterienė, I. i Peskur, V. (2020b). Didactic approach of music integration in pre-school children's daily learning activities: limitation of themes and use of methods. U: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *EDULEARN20 Proceedings* (str. 7547–7554). IATED Academy. DOI: 10.21125/edulearn.2020.1916.
66. Bilalović Kulset, N. i Halle, K. (2019). 'Fake it till you make it'. How do kindergarten staff in kindergartens with a music profile talk about their musical identity? U: L. Nijs, H. Van Regenmortel i C. Arculus (ur.), *Proceedings of the 9th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children (MERYC)* (str. 88–98). <https://hdl.handle.net/11250/3047910>.
67. Blanky-Voronov, R., & Gilboa, A. (2022). The “Ensemble”—A Group Music Therapy Treatment for Developing Preschool Children's Social Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9446. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159446>.
68. Blanuša Trošelj (2018). Professional development of preschool teachers in Croatia. [Neobjavljeni doktorski rad.] University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia. Preuzeto s: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=102045&lang=eng&prip=revis:25389253:d>.
69. Blašković, J. i Kuliš, A. (2017). Preschool Children's Reactions to Active Music Listening through Movement, Visual Arts and Verbal Expression. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 273–292.
70. Blašković Galeković, J. (2022). Samoprocjena razine zadovoljstva i samopouzdanja u pjevačkim aktivnostima budućih odgojitelja i učitelja. *Metodički ogledi*, 29(2), 229–255. <https://doi.org/10.21464/mo.29.2.9>.
71. Boal-Palheiros, G. i Ilari, B. (2023). Music, drama, and social development in Portuguese children. *Frontiers in Psychology*, 14:1093832. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1093832.
72. Bodkin, S. (2004). *Being Musical: Teachers, Music, and Identity in Early Childhood Education in Aotearoa/New Zealand*. [Neobjavljeni doktorski rad.] University of Otago, Dunedin, New Zealand. Preuzeto s: <https://ourarchive.otago.ac.nz/esploro/outputs/doctoral/Being-musical--teachers-music-and/9926479505001891>.

73. Bogatić, K., Višnjić- Jevtić, A. i Simel Pranjić, S. (2024). Professional training: Experiences and attitudes of early childhood teachers in Croatia. U: A. Tasevska, M. Licardo, I. Visković, I. Somolanji Tokić i A. Žnjidarec Čučković (ur.), *Perspektiva djeteta za održivu budućnost: Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa OMEP 2023* (str. 8–16).
74. Bognar, B. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.
75. Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, 22(2), 9–37.
76. Bohannon, R. L. i McDowell, C. (2010). Art, Music, and Movement Connections for Elementary Education Teacher Candidates. *General Music Today*, 24 (1), 27–31. <https://doi.org/10.1177/1048371310361675>
77. Bolduc, J. (2008). The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities among Preschool Children: A Literature Review. *Early childhood research and practice*, 10(1), 1–5.
78. Bolduc, J. i Evrard, M. (2017). Music Education From Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices. *Research & Issues in Music Education*, 13(1), 1–20.
79. Bond, V. L. (2011). Before They Walk in the Door: Environmental Influences on Musical Ability in Early Childhood and Implications for Nurturing the Nurturers. *Contributions to Music Education*, 38(2), 73–89.
80. Bond, V. L. (2012). Music's Representation in Early Childhood Education Journals: A Literature Review. *Applications of Research in Music Education*, 31(34), 34–43. DOI: 10.1177/8755123312458292.
81. Bond, V. L. (2015). Created in Context: A Comparative Case Study of the Use of Music in Two Reggio Emilia-Inspired Schools. *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 119–126.
82. Borota, B. (2017). Nekateri dejavniki interaktivnega glasbenega učnega okolja v igralnicah v vrtcih. *Pedagoška obzorja*, 32(1), 3–16.
83. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 323–338.
84. Bowers, J. P., Casselberry, J. J., Isbell, D., Kyakuwa, J., Li, Y., Mercado, E. M. i Wallace, E. M. (2019). A Descriptive Study of the Use of Music During Naptime in Louisiana Child Care Centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 212–224. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1577770>.
85. Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information – Thematic Analysis and Code Development*. USA: SAGE Publications.
86. Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
87. Bresler, L. (1993). Music in a Double-Bind: Instruction by Non-Specialists in Elementary Schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 115, 1–13. <http://www.jstor.org/stable/40318744>.
88. Bresler, L. (1995). The Subservient, Co-Equal, Affective, and Social Integration Styles and Their Implications for the Arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31–37.
89. Bresler, L. (2001). Harry Broudy's aesthetics and music education. *Research Studies in Music Education*, 17(1), 42–53.
90. Brett, A., Smith, M., i Huitt, W. (2018). Overview of the affective domain. U W. Huitt (ur.), *Becoming a Brilliant Star: Twelve core ideas supporting holistic education* (str. 83–104). La Vergne, TN: IngramSpark.

91. Brewer, T. M. (2010). Integrated Curriculum: What Benefit? Arts Education Policy Review, 103(4), 31–36. <http://dx.doi.org/10.1080/10632910209600296>.
92. Buchberger, I. i Milanović, M. (2023). Razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi. Napredak, 164(1–2), 99–119. <https://doi.org/10.59549/n.164.1-2.6>.
93. Bugos, J., Darlene, D., Torres, M., i Fuller, N. (2021). Face the music: Children's facial affect in musical imitation and improvisation tasks. Psychology of Music, 50(2), 460–474. <https://doi.org/10.1177/03057356211003320>.
94. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. Pedagogijska istraživanja, 11(1), 95–107.
95. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Gazibara, S. (2015). Izazovi afektivnog obrazovanja. Nova prisutnost, 13(2), 213–228. <https://hrcak.srce.hr/142227>.
96. Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. International Journal of Music Education, 37(2), 257–271.
97. Burnard, P. (2000). How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: Rethinking pedagogy in music education. Music Education Research, 2(1), 7–23. <http://dx.doi.org/10.1080/14613800050004404>.
98. Burnard, P. i Murphy, R. (2013). Teaching Music Creatively. London: Routledge
99. Burnaford, G., Brown, S., Doherty, J. i McLaughlin, H. J. (2007). Arts Integration Frameworks, Research & Practice. Denver: Arts Education Partnership (NJ3).
100. Burnaford, G., Aprill, A. i Weiss, C. (ur.). (2001). Renaissance in the Classroom: Arts Integration and Meaningful Learning (1. izdanje). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410604910>.
101. Burton, L. H. (2001). Interdisciplinary curriculum: Retrospect and prospect. Music Educators Journal, 87(5), 17–21.
102. Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C. et al. (2025). Does Support for Professional Development in Early Childhood and Care Settings Matter? A Study in Four Countries. Early Childhood Education Journal, 53, 1181–1193. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01669-x>.
103. Calogero, J. M. (2002). Integrating Music and Children's Literature. Music Educators Journal, 88(5), 23–30. <https://doi.org/10.2307/3399822>.
104. Campbell, P. S. i Scott-Kassner, C. (2010). Music in childhood – From Preschool through the Elementary Grades. Schirmer Cengage Learning: Boston.
105. Carroll, D. (2017). Children's invented notations: Extending knowledge of their intuitive musical understandings using a Vygotskian social constructivist view. Psychology of Music, 46(4), 521–539. <https://doi.org/10.1177/0305735617716532>.
106. Casal de la Fuente, L. i Gillanders, C. (2022). Songs and singing songs in early childhood education: A review of Spanish curriculum policy. The Curriculum Journal, 33, 479–494. <https://doi.org/10.1002/curj.134>.
107. Chen, J. Q. i McNamee, G.D. (2011). Positive approaches to learning in the context of preschool classroom activities. Early Childhood Education Journal, 39(1), 71–78. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0441-x>.
108. Chapman, S., Wright, P. i Pascoe, R. (2018). "Content without context is noise": Looking for curriculum harmony in primary arts education in Western Australia. International Journal of Education and the Arts, 19(2). <http://doi.org/10.18113/P8ijea1902>.
109. Chrysostomou, S. (2004). Interdisciplinary Approaches in the New Curriculum in Greece: a focus on music education. Arts Education Policy Review, 105(5), 23–29.

110. Cho, E. (2019). Sensitive periods for music training from a cognitive neuroscience perspective: A review of the literature with implications for teaching practice. *International Journal of Music in Early Childhood*, 14 (1), 17–33. https://doi.org/10.1386/ijmec.14.1.17_1.
111. Cheng, X., Najiha, Y. i Ladin, C.A. (2024). Teacher preparedness and professional development in preschool music education. *Arts Educa*, 41, 104–121.
112. Chung, F. M. Y. (2022). Impacts of Music Teacher Education: Developing Generalists' Self-EFFICACY Regarding Teaching Music to Young Children. U: F. Chung (ur.), *Music and Play in Early Childhood Education* (str. 97–130). Singapore: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-5033-9>.
113. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second Edition). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
114. Cohen, A. J. (2012). Creativity in singing: Univerality and sensitive developmental periods? U: D. Hargreaves, D. Miell i R. Macdonald (ur.). *Musical imaginations. Multidisciplinary perspectives on creativity, preformance, and perception* (str. 173–190). New York: Oxford University Press.
115. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
116. Colwell, C. M. (2008). Integration of Music and Core Academic Objectives in the K–12 Curriculum: Perceptions of Music and Classroom Teachers. *Applications of Research in Music Education*, 26(2), 33–41. <https://doi.org/10.1177/8755123308317954>.
117. Conway, C. M. (2012). Ten Years Later: Teachers Reflect on “Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrator Regarding Preservice Music Teacher Preparation”. *Journal of Research in Music Education*, 60(3), 324–338. <https://doi.org/10.1177/0022429412453601>.
118. Costello, A. B. i Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. 10(7), 1–9.
119. Cömert, S. i Özbey, S. (2024). The effect of Background Turkish music on developing and supporting intrinsic motivation in preschool period. *Hungarian Educational Research Journal*. 14(2), 231–247. <https://doi.org/10.1556/063.2023.00238>.
120. Cronenberg, S. (2022). *Music Education Curriculum*. Routledge: London.
121. Crowhurst, I. i Kennedy - Macfoy, M. (2013). Troubling gatekeepers: methodological considerations for social research, *International Journal of Social Research Methodology*. 16(6), 457–462. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.823281>.
122. Cslovjceksek, M. i Zulauf, M. (2018). *Integrated Music Education*. Lausanne, Switzerland: Peter Lang Verlag.
123. Custodero, L. A. (2007). Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age, *Music Education Research*
124. Cvrtila, T. (2024). Povezanost kvalitete glazbenoga obrazovanja i spremnosti studenata odgojiteljskoga studija za provođenje glazbenih aktivnosti u vrtiću. *Croatian Journal of Education*, 26(1), 281–305.
125. Čepić, R. (2017). *Pedagogija cjeloživotnog obrazovanja* (Nastavni materijal za kolegij Pedagogija cjeloživotnog obrazovanja). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci. https://www.ufri.uniri.hr/files/nastava/nastavni_materijali/141117_Renata_Cepic_Nastavni_materijal_PCO_LOCK.pdf.

126. Čepić, R. i Kalin, J. (2017). Uvod. U: R. Čepić i J. Kalin (ur.), Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije (str. 11–21). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
127. Čepić, R., Kalin, J. i Šteh, R. (2017). Profesionalni razvoj učitelja: kontekst, perspektive i izazovi. U: R. Čepić i J. Kalin (ur.), Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije (str. 21–45). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
128. Čepić, R., Pejić Papak, P. i Marijan, L. (2020). Preschool Teachers' Perceptions of Existing Educational Conditions. U: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), EDULEARN20, 12th International Conference on Education and New Learning Technologies (str. 4059–4067). IATED Academy.
129. Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S. i Šimunić, Ž. (2018). Autonomy and Readiness for Professional development: how do Preschool Teachers perceive them? U: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), EduLearn2018 Proceedings, 10th Annual International Conference of Education and New Learning Technologies (str. 1319–1327). Palma de Mallorca: IATED Academy.
130. Čudina-Obradović, M. (2002). Igrom do čitanja – Igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja (3. dopunjeno izdanje). Zagreb: Školska knjiga.
131. Čudina-Obradović, M. i Brajković, S. (2009). Integrirano poučavanje. Zagreb: Biblioteka Korak po korak.
132. Dartsh, M., Econdomidou Stavrou, N. i Piispanen, U. (2022). Music Right from the start: Theory and practice of early childhood music education. Bonn: VdM Verlag, European Music School Union (EMU).
133. Davidova, J. (2020). Thematic approach as the basis of integrative music teaching/learning in preschool. U: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), EDULEARN20 Proceedings, 13th International conference of education, research and innovation, Spain, 2020 (str. 4177–4185). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0934>.
134. Davis, G. M. (2017). Songs in the young learner classroom: a critical review of evidence, *ELT Journal*, 71(4), 445–455, <https://doi.org/10.1093/elt/ccw097>.
135. Dawson, C. M. (2007). Factors affecting elementary teachers' beliefs about arts integration and their practices. [Neobjavljeni doktorski rad.] The University of North Carolina at Greensboro. Preuzeto s: <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/listing.aspx?id=1131>.
136. Day, C., i Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>.
137. de l'Etoile, S. K. (2001). An In-Service Training Program in Music for Child-Care Personnel Working with Infants and Toddlers. *Journal of Research in Music Education*, 49(1), 6–20. <https://doi.org/10.2307/3345806>.
138. DeVellis, R.F. (2017). Scale development: Theory and Applications (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
139. Denac, O. (2007). A Case Study of Preschool Children's Musical Interests at Home and at School. *Early Childhood Education Journal*, 35, 439–444. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0205-4>.
140. Denac, O. (2009). Place and role of music education in the planned Curriculum for Kindergartens. *International Journal of Music Education*, 27(1), 69–81. <https://doi.org/10.1177/0255761408101556>.

141. Denac, O. (2015). Carrying out the Principle of Horizontal Connectedness and Professional Justification in the Planned Curriculum for Kindergartens in the Field of Music Education. *Creative Education*, 6, 1867–1873. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.617191>.
142. Denac, O., Mohorko, I. i Žnidaršič, J. (2025). Encouraging Social and Emotional Learning in Preschool Children Through Carrying Out Musical Activities in the Daily Routine. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 15(2), 181–199. <https://doi.org/10.26529/cepsj.2013>.
143. Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E. i Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a Music and Movement Programme on Development of Locomotor Skills by Children 4 to 6 Years of Age. *European Journal of Physical Education*, 6(1), 16–25. <http://dx.doi.org/10.1080/1740898010060103>.
144. deVries, P. (2004). The Extramusical Effects of Music Lessons on Preschoolers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 29(2), 6–10. <https://doi.org/10.1177/183693910402900203>.
145. DiDomenico, J. (2017). Effective Integration of Music in the Elementary School Classroom. i.e.: inquiry in education, 9(2), 1–16. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol9/iss2/4>.
146. Dillman, D. A., Smyth, J. D., i Christian, L. M. (2014). Internet, phone, mail, and mixed mode surveys: The tailored design method (4th ed.). John Wiley & Sons Inc.
147. Dobrota, S. (2019). Stavovi odgojitelja predškolske djece prema glazbenim aktivnostima u vrtiću i samoprocjena kompetentnosti za njihovu realizaciju. *Metodički ogledi*, 26(2), 59–76.
148. Dobrota, S. (2023). Interkulturalizam u kontekstu suvremenoga glazbenog obrazovanja. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
149. Dobrota, S., Bogadi, A. i Šutić, I. (2021). Attitudes of preschool educators toward singing as a musical activity in kindergarten. U: B. Rotar Pance (ur.), *Glazbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 17(35), 27–39. Ljubljana: Akademija za glasbo v Ljubljani. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.17\(35\)27-39](https://doi.org/10.26493/2712-3987.17(35)27-39).
150. Dobrota, S. i Sodina, D. (2025). Mjesto i uloga glazbenih aktivnosti za cjelovit razvoj djeteta rane i predškolske dobi – perspektiva odgojitelja predškolske djece. *Nova prisutnost*, 23(1), 141-154. <https://doi.org/10.31192/np.23.1.9>.
151. Dogani, K. (2016). Discovering young children's free musical play. U: R. Wright, B.A. Younker i C. Beynon (ur.), *21st Century Music Education: Informal Learning and Non-Formal Teaching Approaches in School and Community Contexts*, Waterloo, ON, Canada. 7, 433-450 .
152. Domović, V. i Vizek Vidović, V. (2013). Uvjerjenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor*, 51(3(197)), 493–508. <https://doi.org/10.5673/sip.51.3.3>.
153. Domović, V., Drvodelić, M. i Pažur, M. (2019). Studentska samoprocjena ovladanosti kompetencijama na diplomskom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U: I. Klasnić (ur.). *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO Pedagogija i psihologija: od ispravljanja nedostataka do poticanja osobnih snaga i vrlina*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 107–122.
154. Drake, S. M. i Burns, R. C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Alexandria. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
155. Drvodelić, M., Pažur, M. i Domović, V. (2023). Studentska samoprocjena ovladanosti specifičnim, sustavskim i generičkim kompetencijama na kraju diplomskog studija RPOO-a.

- Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, (17), 301-320. <https://doi.org/10.21857/90836c28ey>.
156. Drvodelić, M., Domović, V. i Jurčec, L. (2025). Karijerni putevi studenata diplomskog studija RPOO. U: D. Miljković i Dumančić, M. (ur.), *Odgaj danas za sutra: Premošćivanje jaza između učionice i realnosti*. 3. međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO4. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2, 1–43.
 157. Državni zavod za statistiku (DZS). (2024). Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja. Početak ped. g. 2023./2024. Preuzeto s: <https://podaci.dzs.hr/media/ixypdyx/obr-2024-1-1-dje%C4%8Dji-vrti%C4%87i-i-druge-pravne-osobe-koje-ostvaruju-programe-pred%C5%A1kolskog-odgoja-po%C4%8Detak-ped-g-2023-2024.pdf>.
 158. Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F. J. M. i van Hooren, S. (2017). Music Interventions and Child Development: A Critical Review and Further Directions. *Frontiers in Psychology*, 29(8), 1694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01694>.
 159. Drandić, D. (2022). Tradicijsko glazbovanje u kontekstu interkulturalnog odgoja djece predškolske dobi. U: I. P. Gortan-Carlin, K. Riman i B. Bačlija Sušić (ur.), *Muzika: zvuk, logos, odgoj i obrazovanje, terapija*. Zbornik radova s 9. međunarodnog znanstveno-stručnog skupa „Iz istarske glazbene riznice” (str. 13–28). Pula – Novigrad, Hrvatska: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
 160. Dunning, D., Heath, C. i Suls, J.M. (2004). Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. *Psychol Sci Public Interest*, 5(3), 69-106. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>.
 161. Duran, M. (2019). *Dijete i igra*. Zagreb: Naklada Slap
 162. Đurđanović, M. i Stošić, I. (2017). Preschool teachers and their levels of interest in developing musical competencies. *Facta Universitatis, Series: Visual Arts and Music*, 3(1), 15–27.
 163. Ehrlin, A. i Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800–1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>.
 164. Ehrlin, A. i Gustavsson, H. (2015). The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 32–42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.3>.
 165. Ehrlin, A. i Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17–33. <https://doi.org/10.1177/0255761417689920>.
 166. Elliott, D. J. (ur.) (2005). *Praxial Music Education – Reflections and Dialogues*. Oxford university press.
 167. Essa, E. L. i Burnham, M. M. (2019). *Introduction to Early Childhood Education*. Los Angeles i London: SAGE Publications.
 168. Europska komisija: Glavna uprava za obrazovanje, mlade, sport i kulturu (2023). *Pregled obrazovanja i osposobljavanja za 2023: Hrvatska*. Ured za publikacije Europske unije. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/24372>.
 169. Eurydice (2024, siječanj). *Inicijalno obrazovanje za odgojitelje u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Službene internetske stranice Europske unije.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hr/national-education-systems/croatia/inicijalno-obrazovanje-za-odgojitelje-u-sustavu-ranog-i>.

170. Fan, W. i Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 132–139. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.10.015>.
171. Field, A. (2018). *Discovering Statistics using SPSS*. SAGE Publications.
172. Field, T. (1999). Music Enhances Sleep in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 150(1), 65-68. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443991500106>.
173. Finger, F. (2018). The role of musical resources in childhood social construction. U: S. Carvalho, C. Foletto, D. Utermohl de Queiroz (ur.), *Musichildren: Proceedings of the 1st International Conference Music for and by children*. (str. 79-87). Department of Communication and Art, University of Aveiro, Porto.
174. Fives, H. i Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, i M. Zeidner (ur.), *APA educational psychology handbook*, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors (str. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>.
175. Flores, R. L. (2018). Kindergarten Teachers’ Beliefs about the Relationship between Music and Early Learning. *Creative Education*, 9, 1835–1842.
176. Fogarty, R. (2009). *How to integrate the curricula* (3. izdanje). SAD: Corwin Press (SAGE).
177. Folkestad, G. (2007). Here, There and Everywhere: A Decade of Research in Music Education. U: G. Folkestad (ur.), *A decade of research in music education*. Studies in music and music education 9 (str. 7–27). Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
178. Frödén, S., von Wright, M. (2018). The Waldorf Kindergarten. U: Fler, M., van Oers, B. (ur.) *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_72.
179. Gable, R. K. (1986). *Instrument development in the affective domain*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
180. Gaisie, L. O. (2019). Integration of music in kindergarten curriculum: perception of kindergarten teachers in Shama district, Ghana. [Neobjavljeni magistarski rad.] University of Education, Winneba. Preuzeto s: <https://ir.uew.edu.gh/handle/123456789/1180>.
181. Gallifa, J. (2019). Integral Thinking and its application to Integral Education. *Journal of International Education and Practice*, 2(1), 15–27.
182. Gan, L. i Chong, S. (1998). The Rhythm of Language: Fostering Oral and Listening Skills in Singapore Pre-School Children Through an Integrated Music and Language Arts Program. *Early Child Development and Care*, 144(1), 39–45. <https://doi.org/10.1080/0300443981440105>.
183. Garcia, A. L. (2024). A Collaborative Action Research Study on Music Education inclusion for PK3 And 4 Latinx Children. [Neobjavljeni doktorski rad.] University of Texas at San Antonio, SAD. Preuzeto s: <https://rrpress.utsa.edu/items/cb9febfa-3fa4-49f2-917b-8c6622fac43a>.
184. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
185. Garvis, S. (2011). An investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. *International Journal of Education and the Arts*, 12(9), 1–17.

186. Garvis, S., Twigg, D. i Pendergast, D. (2011). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 36–41. <https://doi.org/10.1177/183693911103600206>.
187. Gault, B. M. (2016). *Listen Up! Fostering Musicianship through Active Listening*. USA: Oxford University Press.
188. Gault, B. M. (2022). *Engaging Learners in Active Music Listening*. U: C. R. Abril i B. M. Gault (ur.). *General Music. General Music: Dimensions of practice* (str. 417–431). New York: Oxford University Press
189. Gee, J. L. (2023). Exploring music integration: Early childhood and elementary teacher practices. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614231217793>.
190. Georgiou, S. i Papademetriou, C. (2022). Education and Music: A Two-Way Relationship Intrinsically Linked to a Nation's Identity. U: M. Khosrow-Pour (ur.), *Research Anthology on Music Education in the Digital Era* (str. 1–11). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5356-8.ch001>.
191. Giles, A. M. i Frego, R. J. D. (2004). An Inventory of Music Activities Used by Elementary Classroom Teachers: An Exploratory Study. *Applications of Research in Music Education*, 22(2), 13–22. <https://doi.org/10.1177/87551233040220020103>.
192. Gillanders, C. i Casal De La Fuente, L. (2019). Enhancing mathematical thinking in early childhood through music. *Pedagogies: An International Journal*, 15(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1673167>.
193. Gillespie, C. W. i Glider, K. R. (2010). Preschool teachers' use of music to scaffold children's learning and behaviour. *Early Child Development and Care*, 180(6), 799–808. <https://doi.org/10.1080/03004430802396530>.
194. Gitz-Johansen, T. (2024). Singing and Emotional Development in Day-care: A Case Study from a Steiner Waldorf Day-care Centre. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 19–36. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.534>.
195. Glover, J. (2000). *Children Composing 4 - 14*. London: RoutledgeFalmer.
196. Gluschkof, C. (2020) 'When the music ends it stays in the brain': Agency and embodiment in young children's engagements with recorded music in preschool. *International Journal of Music in Early Childhood*, 15 (1), 75 https://doi.org/10.1386/ijmec_00013_1.
197. Goldin, S., Smolić Batelić, A. i Vidulin, S. (2022). Poticanje emocionalnoga razvoja djece predškolske dobi tematskim integriranim glazbenim aktivnostima. U: I. P. Gortan-Carlin, K. Riman i B. Bačlija Sušić (ur.), *Mùzika: zvuk, logos, odgoj i obrazovanje, terapija. Zbornik radova s 9. međunarodnog znanstveno-stručnog skupa „Iz istarske glazbene riznice”* (str. 133–159). Pula – Novigrad, Hrvatska: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
198. Gospodnetić, H. (2015). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima*. Zagreb: Mali profesor.
199. Goran, L.J. I Marić, L.J. (1987). *Zapjevajno složno svi: zbirka pjesama i igara za djecu predškolske dobi – priručnik za odgajatelje*. Zagreb: Školska knjiga.
200. Gordon, E. E. (2013). *Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications, Inc.
201. Gortan-Carlin, I. P. i Marić, M. (2017). *Kaplanovo stvaralaštvo za djecu: dječje pjesme Josipa Kaplana, M. Marić (ur.). Ronjgi: Ustanova Ivan Matetić Ronjgov*, str. 9-24.

202. Gortan-Carlin, I. P. i Radić, B. (2023). Boje Orffovog instrumentarija iz perspektive djece i studenata. *Napredak*, 164 (1-2), 145-166. <https://doi.org/10.59549/n.164.1-2.8>.
203. Gortan-Carlin, I. P. i Sapanjoš, T. (2011). Music and Cartoons: Opportunities for Using Media in Music Education. U: S. Vidulin-Orbanić (ur.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 2.*, Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja: monografija radnova s Drugog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga (str. 187–195). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
204. Green, K., Trundle, K. C. i Shaheen, M. (2018). Integrating the Arts into Science Teaching and Learning: a Literature Review. *Journal for Learning through the Arts*, 14(1), 1–26. <https://doi.org/10.21977/D914140829>.
205. Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E. i Tourangeau, R. (2004). *Survey Methodology*. Canada: John Wiley & Sons, Inc.
206. Gudmundsdottir, H. R. (2020). Learning to Sing Naturally: Section introduction. U: H. R., Gudmundsdottir, H. R. Cohen, A. J. Ludke, K. Beynong. *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing, Volume II: Education* (str. 15–24). Routledge.
207. Gudmundsdottir, H. R. i Killu, K. (2023). Singing and musical traditions in Icelandic and Estonian childhoods. U: M. S. Barrett i G. F. Welch (ur.). *The Oxford Handbook of Early Childhood Learning and Development in Music* (str. 379–396). USA: Oxford University Press.
208. Gustavsson, H. O. i Ehrlin, A. (2016). Music pedagogy as an aid to integration? El Sistema-inspired music activity in two Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 188(2), 183–194. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1209197>.
209. Habuš Rončević, S. (2014). Neke suvremene uloge odgojitelja u glazbenom odgoju djece rane i predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 9(1), 179–187.
210. Haimson, J., Swain, D. i Winner, E. (2011). Do Mathematicians Have Above Average Musical Skill? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 203–213. <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.203>.
211. Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
212. Hallam, S. i Himonides, E. (2022). *The Power of Music, An Exploration of the Evidence*. Cambridge, UK: OpenBook Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0292>.
213. Hallmark, E. F. (2012). Challenge: The Arts as Collaborative Inquiry. *Arts Education Policy Review*, 113(3), 93–99. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2012.687336>.
214. Hamilton, C. i Murphy, V. A. (2023). Folk pedagogy? Investigating how and why UK early years and primary teachers use songs with young learners. *Education*, 3(13), 1–22. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2168132>.
215. Happ, E. i Happ, R. (2004). *Skočizvuk: glazbom i pokretom do cjelovite ličnosti: metodički priručnik i zbirka glazbeno-pokretnih igara s interaktivnim studio CD-om*. Zagreb: NAI-Domus.
216. Hargreaves, D., Miell, D. i MacDonald, R. (ur.). (2012). *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. Oxford Academic.
217. Harney, K. (2020a). Teacher Educator Perspectives on Music Integration in the Preparation of Preservice Elementary Classroom Teachers. *Visions of Research in Music Education*, 36(4), 1–22.

218. Harney, K. (2020b). *Integrating Music Across the Elementary Curriculum*. New York: Oxford University Press.
219. Harney, K., Johnson, C., Languell-Pudelka, A. B. i Kanzler, C. (2024). *Meaningful Music Integration*. U: M. Haning, J. A. Stevens i B. N. Weidner (ur.), *Points of Disruption in the Music Education Curriculum, Volume 2: Individual Changes* (str. 51–70). New York: Routledge.
220. Harwood, E. (1998). Music Learning in Context: A Playground Tale. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 52-60. <https://doi.org/10.1177/1321103X9801100106>.
221. Heimer, L. G. i Klefstad, E. (2015). "It's not really a menu because we can't pick what we want to do": Content integration in kindergarten contexts. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 239–254. <https://doi.org/10.1177/2043610615597133>.
222. Helmane, I. i Briška, I. (2017). What is Developing Integrated or Interdisciplinary or Multidisciplinary or Transdisciplinary Education in School? *Signum Temporis*, 9(1), 7–15.
223. Helvacı, A (2015). The Content Assessment of Pre-School Education Program in Turkey towards Music Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 2454–2458. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.310>.
224. Herzog, J., Bačlija Sušić, B. i Županić Benić, M. (2018). Pre-service early childhood and preschool education teachers' self-assessment of competences in visual arts and music. *Nova prisutnost*, 16(3), 593–593. <https://doi.org/10.31192/np.16.3.10>.
225. Hinkin, T. R. (1998). A Brief Tutorial on the Development of Measures for Use in Survey Questionnaires. *Organizational Research Methods*, 2(1), 104–121.
226. Ho, Y. T. i Bautista, A. (2022). Music activities in Hong Kong kindergartens: A content analysis of the Quality Review reports. *Revista Electronica de LEEME*, 49, 32–49. <https://doi.org/10.7203/LEEME.49.24249>.
227. Ho Weatherly, K. L. C. i Weatherly, C. A. (2024). The Lighthouse Framework: Proposing a Movement-Based Constructivist Framework for Early Childhood Music Education and Pre-Service Education Programs. *Journal of General Music Education*, 37(3), 17-24. <https://doi.org/10.1177/27527646231211906>.
228. Ho, Y.-L., Bautista, A. i Lee, K. (2024). Musical activities in Hong Kong kindegartens: The role of teaching experience. *Australian Journal of Music Education*, 56(2), 6–20. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T2024121800016091462126919>.
229. Hodijah, S. i Kurniawati, L. (2020). Teachers' Understanding on Music for Early Childhood. U: W. Strelkowski i sur. (ur.), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 33. *Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE, 2020)* (str. 159–162). Atlantis Press.
230. Holden, H. i Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23–31. <https://doi.org/10.1017/s0265051705006728>.
231. Holmberg, Y. (2014). *Musikskap: Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. [Neobjavljeni doktorski rad.] Malmö högskola. Preuzeto s: <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404399&dswid=3197>.
232. Holgersen, S.-E. (2008). Music education for young children in Scandinavia: Policy, philosophy, or wishful thinking? *Arts Education Policy Review*, 109(3), 47–54. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.3.47-54>.

233. Holmberg, K. i Zimmerman Nilsson, M. H. (2017). Perversity of enjoyment? Preschool music activities go neoliberal. *Teachers and Teaching*, 23(5), 583–595. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211524>.
234. Holmes, S. i Hallam, S. (2017). The Impact of Participation in Music on Learning Mathematics. *London Review of Education*, 15(3), 425–438. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.07>.
235. Hooper, A. (2022). Sing and Play Your Way to Reading: Building Emergent Literacy Skills in Infants and Toddlers Through Music. *The Reading Teacher*, Teaching and learning in action, 76 (4), 451–458. <https://doi.org/10.1002/trtr.2167>.
236. Horvat, J. i Mijoč, J. (2019). Istraživački SpaSS. Naklada Ljevak.
237. Hoy, A.W., i Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teachers Teaching*, 21, 343 – 356.
238. Hrvatski sabor (2008). Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. *Narodne novine*, 63/08. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html.
239. Hrvatski sabor (2011). Zakon o umjetničkom obrazovanju. *Narodne novine*, 130/2011. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_11_130_2602.html.
240. Hrvatski sabor (2022). Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. *Narodne novine*, 88/24. <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>.
241. Hsee, Y. F. (2007). Musical interactions among infants/toddlers and early childhood teachers: the role of intervention on early childhood teachers' scaffolding of young children's music learning. [Neobjavljeni doktorski rad.] The Pennsylvania State University. Preuzeto s: <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/7758>.
242. Huang, Y. T. (2012). Music Integration in the Elementary School Community: an Investigation of Integration styles and Collaborative Modes in Pennsylvania and Taiwan. [Neobjavljeni doktorski rad.] The Pennsylvania State University, The Graduate School, College of Arts and Architecture. Preuzeto s: [https://etda.libraries.psu.edu/?f\[keyword_ssim\]\[\]=Music+education](https://etda.libraries.psu.edu/?f[keyword_ssim][]=Music+education).
243. Ilari, B. (2020). Longitudinal Research on Music Education and Child Development: Contributions and Challenges. *Music & Science*, 3, 1–21. <https://doi.org/10.1177/2059204320937224>.
244. Ilari, B., Chen-Hafteck, L. i Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202–216. <https://doi.org/10.1177/0255761413487281>.
245. Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience. W. W. Norton & Company.
246. Isbell, D. (2011). Learning Theories: Insights for Music Educators. *General Music Today*, 25(2), 19–23. <https://doi.org/10.1177/1048371311425684>.
247. Ivanković, A. i Njirić, N. (1979). Pokret i glazba za najmlađe: priručnik za odgajatelje. Zagreb: Školska knjiga.
248. Jakobsen, K. B., Stougaard, J., Petersen, M. G., Winge, J., Grønæk, J. E., i Rasmussen, M. K. (2016). Expressivity in open-ended constructive play: Building and playing musical Lego instruments. U: J.C. Read i P. Stenon (ur.), IDC '16: Proceedings of the 15th International Conference on Interaction Design and Children (str. 46–57). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2930674.2930683>.

249. Jan, C. C. i Shyan, K. S. (2010). Implementation of Music in Government Preschools in Malaysia: Music Activities, Teachers' Perceptions and Teachers' Self-Efficacy. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 18(2), 209–225.
250. Jenkins, P. (2011). Formal and informal music educational practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179–197.
251. Jensen, E. (2000). *Music with the brain in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
252. Jucan, D. i Simion, A. (2015). Music background in the classroom: Its role in the development of social-emotional competence in preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 620–626. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.166>.
253. Juntunen, M. L. (2022). Movement: An Integral Component of General Music. U: C. R. Abril i B. Gault (ur.), *General Music: Dimensions of Practice* (str. 299–321). New York: Oxford University press.
254. Jurišić, G. i Sam Palmić, R. (2002). *Brojalica: snažni glazbeni poticaj*. Rijeka: Adamić.
255. Juslin, P. i Sloboda, J. (2010). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. New York: Oxford University Press.
256. Kelly, S. N. (1998). Preschool Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 374–383. <https://doi.org/10.2307/3345549>.
257. Kenney, S. (2004). The Importance of Music Centers in the Early Childhood Class. *General Music Today*, 18(1), 28–36. <https://doi.org/10.1177/10483713040180010106>.
258. Kekana, M. S. (2022). Exploring early childhood music experts' practices to guide generalist preservice teacher education in Southern Africa. [Neobjavljeni doktorski rad.] Univesiteit van Pretoria, Faculty of Humanitis, School of the Arts: Music. Preuzeto s: <https://repository.up.ac.za/handle/2263/89354>.
259. Kerchner, J. L. (2014). *Music Across the Senses: Listening, Learning, and Making Meaning*. New York: Oxford University Press.
260. Kiewra, C. i Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70–95.
261. Kiilu, K. (2010). The development of the concept of music education in Estonian kindergartens, 1905–2008: A historical-critical overview. [Neobjavljeni doktorski rad.] University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences. Preuzeto s: <https://helda.helsinki.fi/items/be6a9762-beaa-4d47-a801-5b8e07efe258>.
262. Kiilu, K. (2011). The concept of preschool music education in Estonian education system. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1257–1266. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.361>.
263. Kılıç, I., Topalak, Ş., i Yazıcı, T. (2017). A study of the difficulties that preschool teachers' experience in performance of musical activities in terms of various variables. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 441–456. doi:10.14687/jhs.v14i1.4272.
264. Kim, H. K. i Kemple, K. M. (2011). Is music an Active Developmental Tool or Simply a Supplement? Early Childhood Preservice Teachers' Beliefs About Music. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 135–147. <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2011.572228>.
265. Kim, J. i Choy, D. (2008). Learning To Toot Your Own Horn: Preservice Teachers Integrating Music Into a Childhood Classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 405–423. <https://doi.org/10.1080/02568540809594636>.

266. Kirby, A. L., Dahbi, M., Surrain, S., Rowe, M. L. i Luk, G. (2022). Music Uses in Preschool Classrooms in the U.S.: A Multiple-Methods Study. *Early Childhood Education Journal*, 51, 515–529. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01309-2>.
267. Klaić, B. (2012). *Novi rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga.
268. Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
269. Kondracka-Szala, M. i Michalak, M. (2018). Popular music in the educational space of Polish preschools – the teacher's perspective. *International Journal of Music Education*, 37(1), 22–42. <https://doi.org/10.1177/0255761418789969>.
270. Koops, L. H. (2017). The Enjoyment Cycle: A Phenomenology of Musical Enjoyment of 4- to 7-Year-Olds During Musical Play. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 360–380. <https://doi.org/10.1177/0022429417716921>.
271. Koops, L. H. i Tate, K. (2021). A framework for considering teacher-child musical interactions in the early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1956–1971. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1862820>.
272. Kos, R. P. (2018). Becoming music teachers: preservice music teachers' early beliefs about music teaching and learning. *Music Education Research*, 20(5), 560–572. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1484436>.
273. Korner, K. i Eros, J. (2018). Professional Development for the Experienced Music Educator: A Review of Recent Literature. *Applications of Research in Music Education*, 37(3), 12-19. <https://doi.org/10.1177/8755123318812426>.
274. Kouvava, S., Antonopoulou, K., Zioga, S. i Karali, C. (2011). The influence of musical games and role-play activities upon primary school children's self-concept and peer relationships. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 1660–1667. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.409>.
275. Koutsoupidou, T. (2010). Initial Music Training of Generalist Kindergarten Teachers in Greece: What Do They Ask For and What Do They Receive? *Arts Education Policy Review*, 111, 63–70. <https://doi.org/10.1080/10632910903455892>.
276. Krakaur, L. E. (2017). Arts integration for understanding: deepening teacher practice in and through the arts. [Neobjavljeni doktorski rad.] University of Maryland, College Park. Preuzeto s: <https://drum.lib.umd.edu/items/7dd17dc5-7d65-4d8b-bab5-602d1b37adf8>.
277. Kriger, S. (2020). Music teaching and the integration of music education in the grade one curriculum. [Neobjavljeni doktorski rad.] Faculty of Education, Stellenbosch University. Preuzeto s: <https://scholar.sun.ac.za/server/api/core/bitstreams/5253cdd4-af21-46d7-84abe4c37f0d0b46/content>.
278. Krnić, M. i Kodžoman-Radan, J. (2016). Roditelji i dječje glazbene aktivnosti u obiteljskom domu. *Metodički ogledi*, 23(1), 53–64. <https://doi.org/10.21464/mo43.231.5364>.
279. Krogh, S. L. i Morehouse, P. (2014). *The Early Childhood Curriculum Inquiry Learning Through Integration*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
280. Kulset, N. B. (2020). Singing: A pathways to friendship, empathy and language in children from different backgrounds. U: H. R. Gudmundsdottir, P. S. Bernard i G. Welch (ur.), *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing: Volume II: Education* (str. 63–74). Routledge.
281. Kunac, S. (2020). Odgojno-obrazovne filozofije – ključ razumijevanja uloge nastavnikovih uvjerenja u odgojno-obrazovnoj praksi. *Školski vjesnik*, 69(2), 533–552. <https://doi.org/10.38003/sv.69.2.8>.

282. Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. *The Curriculum Journal*, 9(5), 197–209.
283. Lagerlöf, P. (2015). Musical make-believe playing: three preschoolers collaboratively initiating play 'in-between', *Early Years*, 35(3), 303–316, <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2015.1044501>.
284. Lamprianou, I. (2021). Surveying through gatekeepers in social research: methodological problems and suggestions, *International Journal of Social Research Methodology*. 25(6), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1940775>.
285. Lau, W. C. M. (2006). Strategies kindergarten teachers use to enhance children's musical creativity: Case studies of three Hong Kong teachers. [Neobjavljeni doktorski rad.] Queensland University of Technology. Preuzeto s: <https://eprints.qut.edu.au/16357/>.
286. Lau, W. C. M. i Grieshaber, S. (2018). School-based integrated curriculum: An integrated music approach in one Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 35(2), 133–152. <https://doi.org/10.1017/s0265051717000250>.
287. Lee, A. (2016). Implementing character education program through music and integrated activities in early childhood settings in Taiwan. *International Journal of Music Education*, 34(3), 340–351. <https://doi.org/10.1177/0255761414563195>.
288. Lee, S. (2012). Tracing the Transformation of Early Childhood Music Education in Young Children from 1985 to 2010. *Visions of Research in Music Education*, 22(2), 1–27. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol22/iss1/2>.
289. Lee, Y. (2009). Music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea. *International Journal of Music Education*, 27(4), 356–371. <https://doi.org/10.1177/0255761409344663>.
290. Lee, Y. i Welch, G. F. (2017). Teachers' perceptions about the use of background music in preschool free play time. *Pacific Early Childhood Education Research Association*, 11(2), 85–106. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2017.11.2.85>.
291. Lenzo, T. B. (2014). Online Professional Development in Preschool Settings: Music Education Training for Early Childhood Generalists. [Neobjavljeni doktorski rad.] College of the Arts of Kent State University. Preuzeto s: https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=kent1416315624&disposition=inline.
292. Leu, J. C. Y. (2008). Early Childhood Music Education in Taiwan: An Ecological Systems Perspective. *Arts Education Policy Review*, 109(3), 17–26. <http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.109.3.17-26>.
293. Leveelahti, P. i Pavlovic, A. (2018). Let's speak music: Pathways from the European Music Portfolio - A Creative Way into Languages (2009-2012) to Finnish early childhood education. Laurea University of Applied Sciences.
294. Levinson, J. (2014). Values of Music. *Handbook of the Economics of Art and Culture*, 2, 101–117. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53776-8.00005-2>.
295. Liao, M.-Y.; Davidson, J. W. (2007). The use of gesture techniques in children's singing. *International Journal of Music Education*, 25(1), 82–94. <https://doi.org/10.1177/0255761407074894>.
296. Liljas, J. M. i Isberg, J. (2024). 'I can teach you that': A study of musical interaction as a learning-generating practice in Swedish preschool everyday environments. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 44(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2088703>.

297. Lindeman, C. (2019). *Musical Children: Engaging Children in Musical Experiences* (2. izdanje). New York: Routledge.
298. Lizančić, V. i Bačlija Sušić, B. (2020). Contribution of Children's Self-Organised Musical Activities to the Lifelong Learning of Preschool Teachers. *Croatian Journal of Education*, 22(3), 83–100.
299. Lončarić, D. (2017). Profesionalna osposobljenost učitelja kao prediktor učiteljskih uvjerenja o samoregularanom učenju. U: R. Čepić i J. Kalin (ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 119–139). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
300. Love, A., i Burns, M. S. (2006). "It's a Hurricane! It's a Hurricane!": Can Music Facilitate Social Constructive and Sociodramatic Play in a Preschool Classroom? *The Journal of Genetic Psychology*, 167(4), 383–391. <https://doi.org/10.3200/GNTP.167.4.383-392>.
301. Louws, M. L., Meirink, J. A., Veen, K. i Driel, J. H. (2017). Teacher's self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education*. 66, 171–183.
302. MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. i Miell, D. (2002). *Musical Identities*. New York: Oxford university press.
303. MacGlone, U. (2022). Frames for Improvising. U: C. R. Abril i B. M. Gault (ur.). *General Music: Dimensions of practice* (str. 285–310). New York: Oxford University Press
304. Makjanić, V. (2023). *Kako smo ulazili u svijet glazbe: Iz teorije i prakse ranoga glazbenog odgoja*. Zagreb: Novi redak
305. Majcen, S. A. i Pribela-Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti. Samovrednovanje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. MediaPrint – tiskara Hrastić d. o. o.
306. Major, A. E. i Cottle, M. (2010). Learning and teaching through talk: music composing in the classroom with children aged six to seven years. *British Journal of Music Education*. 27(3). 289–304. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000240>.
307. Majsec Vrbanić, V. (2008). *Slušamo, pjevamo, plešemo, sviramo: poticanje glazbom*. Udruga za promicanje različitosti, umjetničkog izražavanja, kreativnosti i edukacije djece i mladeži Ruke: Zagreb
308. Maleš, D (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučiliša u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
309. Malloch, S. i Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
310. Malloch, S. i Trevarthen, C. (2018). The Human Nature of Music. *Frontiers in Psychology*. 9(1680). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>.
311. Manasteriotti, V. (1969). *Zbornik pjesama i igara za djecu: priručnik muzičkog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga
312. Manasteriotti, V. (1978). *Muzički odgoj na početnom stupnju: methodske upute za odgajatelje i nastavnike razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
313. Marinelli, L., Lucht, P. i Saitis, C. (2024). A multimodal understanding of the role of sound and music in gndered toy marketing. *PLOS ONE*, 19(11), 0311876. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311876>.
314. Marić, LJ. i Goran, LJ. (2013). *Zapjevajmo radosno*. Zagreb: Golden Marketing.

315. Marinšek, M. i Denac, O. (2020). The Effects of an Integrated Programme on Developing Fundamental Movement Skills and Rhythmic Abilities in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 48, 751–758. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01042-8>.
316. Marjanen, K. (2021). Multisensory Musical Design: Views for Music as a Phenomenal Framework for Human, Phenomena-Based Education. *The International Journal of Arts Education*, 15(3–4), 15–47. <https://doi.org/10.18848/2326-9944/CGP/v15i03/15-47>.
317. Marjanen, K. i Cslovjceksek, M. (2014). Transversal learning through music in the teaching profession. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 1046–1055.
318. Marsh, K. (2008). *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. New York: Oxford University Press.
319. Marsh, K. i Young, S. (2016). U: G. McPherson (ur.). *The child as musician: A Handbook of Musical Development* (str. 462–484). Oxford University Press.
320. Martan, V. (2022). Kompetencije učitelja za poučavanje učenika s disleksijom. [Neobjavljeni doktorski rad.] Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka. Preuzeto s: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:3528>.
321. Martić, N., Koren, M. i Ponudić, A. (1998). *Glazbeni vrtić: glazbeni odgoj u predškolskim ustanovama (1): za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb: FoMa.
322. Martins, M., Neves, L., Rodrigues, P., Vasconcelos, O. i Castro, S. L. (2018). Orff-Based music training enhances children's manual dexterity and bimanual coordination. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02616>.
323. Matoš, N. (2016) Kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj. *Napredak*, 158(1–2), 143–164.
324. Matković, T., Ostojić, J., Lucić, M., Jaklin, K. i Ivšić, I. (2020). Raditi u dječjim vrtićima: rezultati istraživanja uvjeta rada u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Zagreb: Sindikat obrazovanja, medija i kulture Hrvatske (SOMK)
325. May, B. N. i Robinson, N. R. (2016). Arts Teachers' Perceptions and Attitudes on Arts Integration While Participating in a Statewide Arts Integration Initiative. *Journal of Music Teacher Education*, 25(3), 12–26.
326. Maynard, T., i Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>.
327. McDonel, J. S. (2015). Exploring Learning Connections Between Music and Mathematics in Early Childhood. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 203, 45–62. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.203.0045>.
328. Mejovšek, M. (2013). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima (2. dopunjeno izdanje)*. Zagreb: Naklada Slap.
329. Merkow, C.H. i Costa-Giomi, E. (2014). Infants' attention to synthesised baby music and original acoustic music. *Early Child Development and Care*, 184(1), 73–83. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.772993>.
330. Mendeš, B., Marić, Lj., i Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
331. Mendeš, B. i Dobrota, S. (2023). Glazba u kurikulu ranoga i predškolskog odgoja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 25(2), 639–671. <https://doi.org/10.15516/cje.v25i2.4738>.
332. Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D. i Sekulić-Majurec, A. (2001). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Zrnoprint.

333. Milas, G. (2019). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima (II. izdanje). Zagreb: Naklada Slap.
334. Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: Model Izvor. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
335. Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikulumu ranog odgoja. U: V. Previšić (ur.), Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura (str. 177–215). Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu: Školska knjiga.
336. Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću. Zagreb: SM Naklada d. o. o.
337. Miljak, A. (2015). Razvojni kurikulum ranog odgoja: model izvor II: priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima. Zagreb: Mali profesor.
338. Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Hrvatske (1991). Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja: Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece [Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, br. 7/8, 18. lipnja 1991.]. Ministarstvo prosvjete i kulture RH.
339. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) (2017). Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje (prijedlog nakon javne rasprave).
340. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS) (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb.
341. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (2024). Pravilnik o postupku, načinu i uvjetima za napredovanje u struci i stjecanje položajnih zvanja odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja u dječjem vrtiću. Narodne novine 83/2024 (17.9.2024).
342. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (2024). Pravilnik o odgovarajućoj vrsti i razini obrazovanja odgojno-obrazovnih i ostalih radnika u dječjem vrtiću, ustanovama te drugim pravnim i fizičkim osobama koje provode programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Narodne novine 145/2024 (13.12.2024).
343. Miočić, M. (2009). Glazbeno obrazovanje odgojitelja u vrtiću „Radost“ u Zadru. U: S. Vidulin Orbanić (ur.), Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju – Zbornik radova s prvog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga: Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena (str.187-203).. Pula: Odjel za glazbu, Odsjek glazbene pedagogije.
344. Miočić, M. (2012). Kultura predškolske ustanove u svjetlu glazbenih kompetencija odgojitelja. Magistra Iadertina, 7(1), 73–87.
345. Moi, S. N. i Abdullah, S. (2011). Learning to play natural percussion instruments: An environmental expression for preschool trainee teachers. Educational Research, 1(9), 1481–1487.
346. Mongeon, P. i Paul-Hus, A. (2015). The Journal Coverage of Web of Science and Scopus: a Comparative Analysis. Scientometrics, 106(1), 213–228.
347. Morari, M. (2022). Integrating functions of music in learning and education. Review of Artistic Education, 23(1), 96–110. <https://doi.org/10.2478/rae-2022-0013>.
348. Moravcik, E., Nolte, S. i Feeney, S. (2013). Meaningful Curriculum for Young Children. Pearson.
349. Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J. i Chau, T. (2011). Short-Term Music Training Enhances Verbal Intelligence and Executive Function. Psychological Science, 22(11), 1425–1433. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>.
350. Muldma, M. i Kiilu, K. (2012). Teacher's view on the development of values in music education in Estonia. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 45(2012), 342–350.

351. Nardo, R. L., Cusodero, L. A., Persellin, D. C. i Fox, D. B. (2006). Looking Back, Looking Forward: A Report on Early Childhood Music Education in Accredited American Preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 278–292. <https://doi.org/10.1177/002242940605400402>.
352. Nasev, L. (2013). Integrating music and dance into school curriculum. *Activities in Physical Education and Sport*, 3(1), 95–97.
353. Neal, Z., Watling Neal, J. i Piteo, A. (2020). Call Me Maybe: Using Incentives and Follow-Ups to Increase Principals' Survey Response Rates, *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 13(4), 784–793. <https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1772423>.
354. Netemeyer, R. G., Bearden, W. O. i Subhash, S. (2003). *Scaling Procedures: Issues and Applications*. Sage Publications.
355. Neuendorf, K. A. (2019). Content analysis and thematic analysis. U: P. Brough (ur.), *Advanced Research Methods for Applied Psychology: Design, Analysis and Reporting* (str. 211-224). New York: Routledge.
356. Ng, H. H. (2020). Towards a synthesis of formal, non-formal and informal pedagogies in popular music learning. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 56–76. <https://doi.org/10.1177/1321103X18774345>.
357. Ng, S. P., Bautista, A. i Williams, K. E. (2023). Kindergarten teachers' knowledge of and beliefs in the influence of music and movement on children's self-regulation. *Revista Electronica de LEEME*, 51, 116–130. <https://doi.org/10.7203/LEEME.51.25809>.
358. Nieuwmeijer, C., Marshall, N. i van Oers, B. (2019). Dutch early years classroom teachers facilitating and guiding musical play: problems and opportunities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 860–871. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678926>.
359. Nieuwmeijer, C., Marshall, N., i van Oers, B. (2021). Musical play in the early years: the impact of a professional development programme on teacher efficacy of early years generalist teachers. *Research Papers in Education*, 38(3), 426–447. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1998207>.
360. Nijs, L., Bremmer, M. (2019). Embodiment in Early Childhood Music Education. U: S. Young, B. Ilari (ur.), *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 27 (str. 87–102). Dordrecht: Springer https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1_6.
361. Nikolaou, E. (2023). Connecting Music with Other Arts and School Disciplines in Preschool and Early Primary Education. *International Journal of Humanities and Education Research*, 11(2), 50–57. <https://doi.org/10.24940/theijhss/2023/v11/i2/HS2302-011>.
362. Nikolić, L. (2021). Ritamske aktivnosti: poticaj za razvoj djeteta. *Metodički ogledi*, 29(2), 193–220.
363. Niland, A. (2007). Musical Stories: Strategies for Integrating Literature and Music for Young Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(4), 7–11. <https://doi.org/10.1177/183693910703200403>.
364. Niland, A. (2009). The Power of Musical Play: The Vaule of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education. *General Music Today*, 23(1), 17–21. <https://doi.org/10.1177/1048371309335625>.

365. Niland, A. (2015). 'Row, row, row your boat': singing, identity and belonging in a nursery. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 4–16.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.992866>.
366. Nousia, A. i Raptis, T. (2023). Early Children Education trough Arts: Pre-scool Teachers Views on Types and Frequency of Young Children Engagement in Music Education Activities in Pre-school Settings in Greece. *The international Journal of Humanities*, 11(1), 31–40. <https://doi.org/10.24940/theijhss/2023/v11/i1/HS2301-012>.
367. Novosel, I. (2003). *U glazbi zajedno: priručnik za odgajatelje i učitelje*. Petrinja: Visoka učiteljska škola
368. Nowmos, C. M. (2010). Using Informance to Educate Parents and Demonstrate the Music Learning Process. *General Music Today*, 23(3), 5–14.
<https://doi.org/10.1177/1048371309361181>.
369. Nyland, B., Acker, A., Ferris, J. i Deans, J. (2015). *Musical Childhoods: Explorations in the pre-school years*. New York: Routledge.
370. Nyland, B. i Ferris, J. (2010). Young children and music: Adults constructing meaning through a performace for children. *Australian Journal of Music Education*, 2, 5–16.
371. OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
372. Ockelford, A. i Voyajolu, A. (2017). Musical play and play through music in early childhood. U: T. Bruce, P. Hakkarainen i M. Bredikyte (ur.), *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (str. 395–406). New York: Routledge.
373. O'Keefe, K., Dearden, K. N. i West, R. (2016). A Survey of the Music Integration Practices of North Dakota Elementary Classroom Teachers. *Applications of Research in Music Education*, 35(1), 13–22. <https://doi.org/10.1177/8755123315569739>.
374. O' Neill, S. (2012). Becoming a music learner: Towards a theory of transformative music engagement. U: G. McPherson i G. F. Welch (ur.). *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 1. Oxford University Press.
375. O' Neill, S. (2016). Transformative music engagement and musical flourishing. U: G. McPherson (ur.). *The child as musician: A Handbook of Musical Development* (str. 605–625). Oxford University Press.
376. Oreck, B. (2004). The Artistic and Professional Development of Teachers: A Study of Teachers' Attitudes toward and Use of the Arts in Teaching. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 55–69. <https://doi.org/10.1177/0022487103260072>.
377. Overland, C. T. (2013). Integrated Arts Teaching: What Does It Mean for Music Education? *Music Educators Journal*, 100(2), 31–37. <https://doi.org/10.1177/0027432113497762>.
378. Özenç-Ira, G. i Gültekin, M. (2023). Making interdisciplinary connections through music: A systematic review of studies in general schooling context in Turkey. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614221137867>.
379. Öztürk, E. i Erden, F. T. (2011). Turkish preschool teachers' beliefs on integrated curriculum: integration of visual arts with other activities. *Early Child Development and Care*, 181(7), 891–907. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.501407>.
380. Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messsy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.

381. Paquette, K. R. i Rieg, S. A. (2008). Using Music to Support the Literacy Development of Young English Language Learners. *Early Childhood Education Journal*, 36, 227–232. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0277-9>.
382. Pastorek Gripson, M., Lindqvist, A. i Østern, T. P. (2021). 'We put on the music and then the children dance' - Swedish preschool teachers' dance educational experiences. *Research in Dance Education*, 23(3), 337–359. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1928622>.
383. Pektaş, S. i Elmacı, D. (2023). Music education in early childhood in Türkiye: How do school types affect the implementation of musical activities? *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 7(4), 1174–1189. <https://doi.org/10.34056/aujef.1283704>.
384. Persellin, D. C. (2007). Policies, Practices, and Promises: Challenges to Early Childhood Music Education in the United States. *Arts Education Policy Review*, 109(2), 54–61. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.2.54-64>.
385. Persellin, D. (2003). Teaching Songs to Young Children: What Do Music-Teacher Educators Say? *General Music Today*, 17(1), 18–27. <https://doi.org/10.1177/10483713030170010105>.
386. Persellin, D. i Bateman, L. (2009). A comparative study on the effectiveness of two song-teaching methods: holistic vs. Phrase-by-phrase, *Early Child Development and Care*, 179(6), 799–806. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430902944841>.
387. Pestana, G. (2022). Preparing preservice early childhood educators to use music in Australian settings: An audit of programmes. *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(1), 74–86. <https://doi.org/10.1177/18369391211056669>.
388. Petrić, V. (2019). Kineziološka metodika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Učiteljski fakultet u Rijeci: Sveučilište u Rijeci.
389. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagoški istraživanja*, 6(1–2), 123–136.
390. Petz, B., Kolesarić, V. i Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika: Osnovne statističke metode za nematematičare*. Zagreb: Naklada Slap.
391. Pino, M. C., Giancola, M. i D'Amico, S. (2023). The Association between Music and Language in Children: A State-of-the-Art Review. *Children* 2023, 10(5–801), 1–18. <https://doi.org/10.3390/children10050801>.
392. Politimou, N., Dalla Bella, S., Farrugia, N. i Franco, F. (2019). Born to Speak and Sing: Musical Predictors of Language Development in Pre-schoolers. *Frontiers in Psychology*, 10(948), 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00948>.
393. Powell, K. C., Cody, J. E. i Kalina, J. (2009). Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom, *Education*, 130(2), 241–250.
394. Požgaj, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
395. Rakijaš, B. (1961). *Muzički odgoj djeteta: priručnik za nastavnike* (1. izd.). Zagreb: Školska knjiga.
396. Raja, V. i Bhalla, D. O. (2020). Impact of Carnatic music training on the mathematical ability of children. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1911–1921. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1832484>.
397. Rajan, R. S. (2013). I've Got Rhythm! Fostering Child-Centered Musical Activities for Preschoolers. *General Music Today*, 26(2), 9–13. <https://doi.org/10.1177/1048371312447937>.

398. Rajan, R. S. (2017). Preschool Teachers' Use of Music in the Classroom: A Survey of Park District Preschool Programs. *Journal of Music Teacher Education*, 27(1), 89–102. <https://doi.org/10.1177/1057083717716687>.
399. Register, D. (2001). The effects of an Early Intervention music Curriculum on Prereading/Writing. *Journal of Music Therapy*, 38(3), 239–248. <https://doi.org/10.1093/jmt/38.3.239>.
400. Reinsalu, H., Timoštšuk, I. i Ruokonen, I. (2022). Literature review about the learning engagement in preschool and primary school music education. *Problems in Music Pedagogy*, 21(2), 35–69.
401. Rickert, M. (2022). Singing in semiotic assemblages. Pre-schoolers' use of songs in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*. 32. 100600. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100600>.
402. Riding, R. i Cheema, I. (1991). Cognitive Styles – an overview and integration. *Educational Psychology*, 11(3–4), 193–215. <https://doi.org/10.1080/0144341910110301>.
403. Riman, K. i Cvitković Kalanjoš, I. (2020). *Zvuci mladosti: glazbeno stvaralaštvo Nikše Njirića za djecu*. Viškovo: Ustanova Ivan Matetić Ronjgov
404. Rochovská, I., Dolinská, E. i Švábová, B. (2023). The Use of Works of Musical Art in Preschool Education: A Slovak Perspective. *Educational Process: International Journal*, 12(3), 79–102.
405. Rodríguez, J. R. i Álvarez, R. M. V. (2017). The music materials in early childhood education: A descriptive study in Galicia (Spain). *International Journal of Music Education*, 35(2), 139–153.
406. Rojko, P. (2000). Časopisi hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga. U: A. Tomašek (ur.). *Zlatna obljetnica Hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga* (str. 102–105). Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
407. Ruokonen, I., Kattainen, A. i Ruismäki, H. (2012). Preschool Children and the 5-string kantele: An exercise in composition. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 45(2012), 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.575>.
408. Ruokonen, I., Tervaniemi, M. i Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: an extensive observational study. *Music Education Research*, 23(5), 634–646. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564>.
409. Ruismäki, H. i Tereska, T. (2007). Early childhood musical experiences: Contributing to pre-service elementary teacher's self-concept in music and success in music education (during student age). *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 113–130. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930685209841>.
410. Russell, J. i Zembylas, M. (2007). Arts integration in the curriculum: a review of research and implications for teaching and learning. U: L. Bresler (ur.), *International Handbook of Research in Arts Education* (str. 287–302). Dordrecht: Springer.
411. Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or Disintegration? Models of Integrating the Arts Across the Primary Curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 10(28), 1–23. <http://www.ijea.org/v10n28/>.
412. Quinn, M. F. i Bingham, G. E. (2018). The Nature and Measurement of Children's Early Composing. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 213–235.
413. Salvador, K. (2019). Early childhood music making in educational settings: A comprehensive analysis of peer-reviewed research, 2000–17. *International Journal of Music in Early Childhood*. 14(1), 35–69.

414. Sam Palmić, R. (1998). Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta. Rijeka: Glosa
415. Sanders, E. (2012). Investigating the Relationship Between Musical Training and Mathematical Thinking in Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 1134–1143. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.607>.
416. Sanz-Camarero, R., Ortiz-Revilla, J. i Greca, I. M. (2023). The place of the arts within integrated education. *Arts Education Policy Review*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/10632913.2023.2260917>.
417. Sanz-Camarero, R., Ortiz-Revilla, J. i Nieto-Miguel, I. (2024). Exploring the Significance of the Arts in the Integrated Proposal Designs of Trainee Teachers. U: D. Ortega-Sánchez (ur.), *Transdisciplinarity in Citizenship Education: Challenges, Advances, and Research Proposals*. *Integrated Science*, 26 (str. 47–60). Švicarska: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69209-3_3.
418. Sarrazin, N. (2016). Music and the Child. Open SUNY Textbooks.
419. Scott, S. (2011). Contemplating a Constructivist Stance for Active Learning within Music Education. *Arts Education Policy Review*, 112(4), 191–198. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.592469>.
420. Sedef, S. i Canan, Ü. (2013). Musical instruments made by small hands: A multifunctional activity at preschools in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1879–1884. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.133>.
421. Shilling, W. A. (2002). Mathematics, Music, and Movement: Exploring Concepts and Connections. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 179–185.
422. Silverstein, L. i Layne, S. (2010). What is arts integration? The John F. Kennedy Center for the Performing Arts. <http://www.ocde.us>.
423. Singh, S. i Wassenaar, D. (2016). Contextualising the role of the gatekeeper in social science research. *South African Journal of Bioethics and Law*. 9(1), 42–46. DOI: 10.7196/SAJBL.2016.v9i1.465
424. Sims, W. L. (2005). Effects of Free versus Directed Listening on Duration of Individual Music Listening by Prekindergarten Children. *Journal of Research in Music Education*. 53(1), 78–86.
425. Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima. Zagreb: Mali profesor.
426. Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor.
427. Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić – Zajednica koja uči. Zagreb: Spektar Media.
428. Slunjski, E. (2011a). Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.
429. Slunjski, E. (2011b). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 217–230.
430. Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S. i Anroulić, S. (2012). Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
431. Slunjski, E., Šagud, M. i Brajša-Žganec, S. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoški istraživanja*, 3(1), 45–58.
432. Smith, T. D. (2021). Music Education for Surviving and Thriving: Cultivating Children's Wonder, Senses, Emotional Wellbeing, and Wild Nature as a Means to Discover and Fulfill

- Their Life's Purpose. *Frontiers Education*, 6:648799. 1–10. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.648799>.
433. Sotiropoulou-Zormpala, M. (2016). Seeking a higher level of arts integration across the curriculum. *Arts Education Policy Review*, 117(1), 43–54.
 434. Smolić Batelić, A. i Tomljenović, Z. (2024). Prostorno-materijalno okruženje kao poticaj za integrirano umjetničko stvaralaštvo djece predškolske dobi. U: I. Katarina, T. Košta i D. Vidaković Samaržija (ur.), *Nova promišljanja o djetinjstvu / Dijete i prostor, Rethinking Childhood / Child and space* (str. 495–512). Zadar, Maribor: Sveučilište u Zadru, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru.
 435. Snyder, S. (2001). Connection, correlation, and integration. *Music Educators Journal*, 87(5), 32–39.
 436. Sole, M. (2016). Crib song: Insights into functions of toddlers' private spontaneous singing. *Psychology of Music*, 45(2), 172–192. <https://doi.org/10.1177/0305735616650746>.
 437. Soojin, L. (2012). Tracing the Transformation of Early Childhood Music Education in Young Children from 1985 to 2010. *Visions of Research in Music Education*, 22(2), 1–27.
 438. St. Clair, T. (2014). The Effect of an Integrated Music Curriculum on Reading Achievement Outcomes of Kindergarten Students. [Neobjavljeni doktorski rad.] Lindenwood University by the School of Education, Missouri, SAD. Preuzeto s: <https://digitalcommons.lindenwood.edu/dissertations/413>.
 439. Storm, K. J., Mills, T. i Abrams, L. (2023). *Non-Linear Perspectives on Teacher Development Complexity in Professional Learning and Practice*. New York: Routledge.
 440. Standley, J. M. i Hughes, J. E. (1997). Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing prereading/writing skills. *Music Therapy Perspectives*, 15(2), 79–85. <https://doi.org/10.1093/mtp/15.2.79>.
 441. Stolić, J. (2015). Razvijanje muzičkih sposobnosti predškolske dece kroz određene oblike muzičkih aktivnosti. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(2), 31–44.
 442. Stramkale, L. (2023). Future Preschool Teachers' Perspectives on Integrating Music Into the Teaching Activities. IAFOR. The Paris Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings (str. 201–213). <https://doi.org/10.22492/issn.2758-0962.2023.19>.
 443. Sue, V. M. i Ritter, L. A. (2007). *Conducting Online Surveys*. Los Angeles: SAGE Publications.
 444. Sullivan, P. M (2016). The effects of music in kindergarten lessons on student engagement and student learning. [Neobjavljeni doktorski rad.] Northeastern University, Boston. Preuzeto s: <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82ns068>.
 445. Sullivan, A. i Bers, M. U. (2018). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(1), 1–22. DOI: [10.1007/s10798-017-9397-0](https://doi.org/10.1007/s10798-017-9397-0).
 446. Suthers, L. (2004). Music experiences for toddlers in day care centres. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(4), 45–49.
 447. Sutikno, P. Y., Jazuli, M., Utomo, U., i Sunarto. (2024). The Effects of Singing Activities on Children's Memory, Learning Motivation, and Creativity in an Indonesian Kindergarten for Preschoolers. *Journal of Law and Sustainable Development*, 12(1), e3123. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v12i1.3123>.
 448. Tabachnick, B. G. i Fidell, L.S. (2018). *Using Multivariate Statistics* (7th Edition). New York: Pearson.

449. Tomljenović, Z., Smolić Batelić, A. i Novaković, S. (2024). Integrating the arts into kindergarten curriculum: a case study with children in Croatia. U: M. Carmo (ur.), *Education and New Developments 2024 – Volume I*. (str. 180–184). Porto: WIARS. <https://doi.org/10.36315/2024v1end038>.
450. Uibel, S. (2012). Education through music – the model of the Musikkindergarten Berlin. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 51–55. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06423.x>.
451. Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 66(4), 28–47.
452. van Vreden, M. (2016). Maestro for a moment: A conceptual framework for music integration in Grade R. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v6i1.373>.
453. van Vreden, M. (2018). Music-inspired free play to foster scientific exploration in early childhood. *South African Journal of Childhood Education*, 8(2), 1–10. <https://doi.org/10.4102/sajce.V8i2.560>.
454. Valerio, W. H., Reynolds, A. M., Morgan, G. B. i McNair, A. A. (2012). Construct Validity of the Children's Music-Related Behavior Questionnaire. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 186–200. <https://doi.org/10.1177/0022429412444450>.
455. Váradi, J. (2022). A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning. *Sage Open*, 12(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/21582440211068501>.
456. Vars, G. F. (1991). Integrated Curriculum in Historical Perspective. *Educational Leadership*, 49(2), 14–15.
457. Veblen, K. K. i Elliott, D. J. (2000). Integration For or Against? *General Music Today*, 14(1), 4–8. <https://doi.org/10.1177/104837130001400103>.
458. Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 42 (1), 221–233.
459. Vidulin, S. (2023). Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u nastavi solfeggia: primjeri dobre prakse. *Pula: Muzička akademija u Puli*.
460. Vidulin-Orbanić, S. (2007). „Društvo koje uči”: povijesno-društveni aspekti obrazovanja. *Metodički obzori*, 2(3), 57–71.
461. Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2020). Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi. *Pula, Rijeka: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci*.
462. Vidulin, S., Žauhar, V., i Plavšić, M. (2022). Experiences during listening to music in school. *Music Education Research*, 24(4), 512–529. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2098262>.
463. Viladot, L. i Cslovjecssek, M. (2014). Do you speak...music? Facing the challenges of training teachers on integration. *Hellenic Journal of Music Education, and Culture*, 5(1), 1–14.
464. Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2017). Professional development of kindergarten teachers in Croatia – a personal choice or an obligation. *Early Years*, 38(3), 286–297. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2017.1278747>.
465. Višnjić-Jevtić, A. (2024). Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet i Alfa*

466. Vist, T. i Os, E. (2019). Music education through the lens of ITERS-R: Discussing results from 206 toddler day care groups. *Research Studies in Music Education*, 42(3), 326–346. <https://doi.org/10.1177/1321103X19828785>.
467. Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: V. Vizek Vidović (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
468. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2(2), 91-106.
469. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.
470. Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017a). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1583–1595. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1317763>.
471. Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017b). Profesionalni razvoj odgajatelja– izazov za pedagoga. U: M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*: Zbornik u čast Stjepana Staničića (132–156). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
472. Vujičić, L., Čepić, R. i Tatalović Vorkapić, S. (2015). Lifelong Learning and Changes in Preschool Teacher Education – Croatian Experiences. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 175–189.
473. Vujičić, L., Pejić Papak, P. i Valenčič Zuljan, M. (2020). *Okruženje za učenje i kultura ustanove* (2. neizmijenjeno izdanje). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
474. Vujičić, L. i Petrić, V. (2021). *Integrirano učenje uz pokret u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
475. Vujičić, L. i sur. (2016). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Centar za istraživanje djetinjstva Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci.
476. Vygostky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. J. Steiner, S. Scribner i E. Souberman (ur.). Cambridge: Harvard University Press.
477. Wanat, C. L. (2008). Getting Past the Gatekeepers: Differences Between Access and Cooperation in Public School Research. 20(2), 191–208. <https://doi.org/10.1177/1525822X07313811>.
478. Wadiyo, W. (2015). Music As An Integrated Education Tool for Preschool Students. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 15(2), 144-151. doi:<http://dx.doi.org/10.15294/harmonia.v15i2.4691>.
479. Wai Leng, A. P., Hui-Shen, C. L., Dhamotharan, M., i Che Mustafa, M. (2021). Preschool teachers' beliefs and classroom practices of child-centred learning at private preschools in central region, Malaysia. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 69–83. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.2.5.2021>.
480. Wassrin, M. (2016). Towards Musicking in a Public Sphere, 1-3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool. [Neobjavljeni doktorski rad.] Stockholm University. Preuzeto s: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1026292/FULLTEXT02.pdf>.
481. Welch, G. F. (2006). *The Musical Development and Education of Young Children*. U: B. Spodek i O. N. Saracho (ur.), *Handbook of research on the education of young children* (2. izdanje) (str. 251–267). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

482. Welch, G. F. (2020). The challenge of ensuring effective early years music education by non-specialists. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1972–1984. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1792895>.
483. Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. i Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 29(5), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>.
484. Wendell, H. (2014). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 287–294. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0610-9>.
485. Wiggins, R. A. (2001). Interdisciplinary curriculum: Music educator concerns. *Music Educators Journal*, 87(5), 40–44.
486. Wiggins, J., i Wiggins, R. (1997). Integrating through Conceptual Connections: Focusing on conceptual connections can make it possible for music teachers to develop interdisciplinary curricula without sacrificing the integrity of their own discipline. *Music Educators Journal*, 83(4), 38–42. <https://doi.org/10.2307/3399040>.
487. Wiggins, J. (2016). *Teaching Music With a Social Constructivist Vision of Learning*. U: B. Gault, C. Abril, (ur.). *Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints*, (str. 49–73). New York: Oxford University Press.
488. Wiggins, S., Willemsen, A. i Cromdal, J. (2023). Eating Prickly Peas: Sharing Play Worlds During Preschool Meals. *International Journal of Early Childhood*, 56, 479–496. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00380-z>.
489. Williams, K. E. (2018). Moving to the Beat: Using Music, Rhythm, and Movement to Enhance Self-Regulation in Early Childhood Classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50, 85–100. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0215-y>.
490. Woodward, S. C. (2005). Critical Matters in Early Childhood Music Education. U: D. J. Elliott, (ur.) *Praxial Music Education – Reflections and Dialogues*, (str. 249–266). Oxford university press.
491. Wong, J., Bautista, A., Ho, Y. L., i Kong, S. H. (2023). Preschool teachers’ music-specific professional development preferences: Does teaching experience matter? *Research Studies in Music Education*, 46(1), 80–97. <https://doi.org/10.1177/1321103X221139992>.
492. Wu, M. J., Zhao, K., Fils-Aime, F. (2022). Response rates of online surveys in published research: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*. 7 (100206). 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100206>.
493. Yang, H. i Gong, J. J. (2025). Years in the Classroom: Association Between Teaching Experience and Teacher Competence in Early Childhood Education in Japan and South Korea. *Early Education and Development*, 36(5), 1046–1065. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2484851>.
494. Yanko, M (2023). *Walking to Create an Environmental Arts Pedagogy of Music*. U: A. Lasczik, A. C. M. Knowles, D. Rousell (ur.), *Walking as Critical Inquiry*, (str. 97–116). Springer.
495. Yeni, I., Syofriend, Y., Hartati, S., Anggraini, V., Desyandri i Hairi, A. D. (2023). Simple percussion ensemble on early childhood social development. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 11(2), 321–327. <https://doi.org/10.23887/paud.v11i2.53695>.
496. Yeung, J. i Bautista, A. (2024). Arts education in Hong Kong kindergartens: provision of activities and impact of teachers’ demographics. *Arts Education Policy Review*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/10632913.2024.2336514>.

497. Yi, G. J. (2021). Music-Play in the Guided Music Setting. *General Music Today*, 34(3), 20–28. <https://doi.org/10.1177/10483713211002147>.
498. Yim, H. Y. B. i Ebbeck, M. (2011). Early childhood teachers' professional development in music: A cross-Cultural study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 74–81.
499. Young, S. (2003). Time–space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four years-olds. *British Journal of Music Education*, 20(1), 45–59. doi:10.1017/S0265051702005284.
500. Young, S. (2009). *Music 3-5*. London: Routledge.
501. Young, S. (2006). Seen but Not Heard: young children, improvised singing and educational practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 270–280.
502. Young, S. (2008). Lullaby light shows: everyday music experience among under-two-year-olds. *International Journal of Music Education*, 26(33), 33–46. <https://doi.org/10.1177/0255761407085648>.
503. Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9–21. <https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>.
504. Young, S. (2018). *Critical new perspectives in early childhood music: Young Children Engaging and Learning Through Music*. New York: Routledge.
505. Young, S. (2024). *Music in Early Childhood: Exploring the Theories, Philosophies and Practices*. New York: Routledge.
506. Young, S. i Ilari, B. (2019). Introduction. U: S. Young i B. Ilari (ur.), *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges*. *International perspectives on Early Childhood Education and Development*, 27 (str. 1–21). Springer, Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1>.
507. Yusof, F. B. i Tan, A. G. (2019). Teaching Music in the Early Childhood Classroom for Convergent Creativity: Views from a Meta-synthesis. U: Y. Tsubonou, A. G. Tan i M. Oie (ur.), *Creativity in Music Education. Creativity in the Twenty First Century*. (str. 245–266). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0_18.
508. Zachopoulou, E., Tsapakidou, A. i Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2004), 631–642. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.005>.
509. Zarza-Alzugaray, F. J., García Gil, D., Casanova, O. i Orejudo, S. (2021). A scale to measure educators' musical skills in early childhood education. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101085. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101085>.
510. Zatorre, R. J., Chen, J. L. i Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547–558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>.
511. Zdzinski, S. F., Ogawa, M., Dell, C., Yap, C., Adderley, C. i Dingle, R. (2007). Attitudes and practices of Japanese and American music teachers towards integrating music with other subjects. *International Journal of Music Education*, 25(1), 55–71.
512. Zimmerman Nilsson, M. H. i Holmberg, K. (2017). Quality and Knowledge Content in Music Activities in Preschool: The Impact of Human Materiality Combinations. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(1), 103–112. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1250020>.
513. Zloković, J. (2014). Early Childhood Commercialization and the Creation of Value „Mental Maps“. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 291–303.

514. Žitkevičienė, D. i Lasauskienė, J. (2023). The method of involving young children in group musical activities. U: L. Daniela (ur.), Human, Technologies and Quality of Education, 2023. Proceedings of Scientific Papers (str. 275–282). Riga: Univestity of Latvia.
515. Žižović, B. i Vidulin, S. (2024). Doživljaj umjetničke glazbe u likovnome izričaju djece predškolske dobi. U: S. Filipović (ur.), Zbornik radova sa drugog međunarodnog onlajn naučno-stručnog skupa Umetnost i obrazovanje (str. 110–139). Novi sad: Akademija umetnosti u Novom Sadu, Departman likovnih i primenjenih umetnosti.
516. Županić Benić, M. i Mendeš, B. (2024). Preschool Teachers' Methodical Competencies and Kindergarten Art Activities. Nova prisutnost, 22 (3), 655-655. <https://doi.org/10.31192/np.22.3.11>.

9. POPIS TABLICA

Tablica 1. Prikaz ukupnoga broja državnih dječjih vrtića i zaposlenih odgajatelja po županijama te planiranoga obuhvata uzorka dječjih vrtića za sudjelovanje u glavnome istraživanju (20 %)	102
Tablica 2. Podatci o sudionicima po županijama	104
Tablica 3. Sociodemografska obilježja sudionika	105
Tablica 4. Najviša razina formalnoga glazbenog obrazovanja	111
Tablica 5. Modificirane čestice iz skale Stilovi integriranja glazbe autorice Huang (2012)	119
Tablica 6. Revidirane čestice Skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe i uvjerenja o važnosti njihove primjene na temelju rezultata iz predistraživanja	120
Tablica 7. Rezultati metode glavnih komponenti – Učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja (jedna komponenta, predistraživanje)	129
Tablica 8. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja (predistraživanje)	130
Tablica 9. Rezultati metode glavnih komponenti – Učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina (predistraživanje)	130
Tablica 10. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina (predistraživanje)	131
Tablica 11. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Učestalost primjene stilova integriranja glazbe (19 čestica, predistraživanje)	132
Tablica 12. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (19 čestica, predistraživanje)	135
Tablica 13. Rezultati metode glavnih komponenti – Spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe (predistraživanje)	136
Tablica 14. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe (predistraživanje)	137
Tablica 15. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti integriranja glazbe s drugim područjima učenja u glavnome istraživanju	138
Tablica 16. Deskriptivna statistika za Skalu učestalosti integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja	139
Tablica 17. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina u glavnome istraživanju	140
Tablica 18. Deskriptivna statistika za Skalu učestalosti integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina	140
Tablica 19. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Učestalost primjene stilova integriranja glazbe (25 čestica, glavno istraživanje)	142
Tablica 20. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Učestalost primjene stilova integriranja glazbe (19 čestica, glavno istraživanje)	145
Tablica 21. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti primjene podređenoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju	146
Tablica 22. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju	147
Tablica 23. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti primjene afektivnoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju	147

Tablica 24. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale učestalosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju.....	148
Tablica 25. Deskriptivna statistika za pojedine skale učestalosti primjene stilova integriranja glazbe	149
Tablica 26. Pearsonovi koeficijenti korelacije (r) između učestalosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe	149
Tablica 27. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Uvjerjenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (25 čestica, glavno istraživanje)	150
Tablica 28. Rezultati metode glavnih komponenti uz rotaciju Oblimin – Uvjerjenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (17 čestica, glavno istraživanje)	153
Tablica 29. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale uvjerenja o važnosti primjene podređeno-afektivnoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju	154
Tablica 30. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale uvjerenja o važnosti primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju.....	155
Tablica 31. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale uvjerenja o važnosti primjene društvenoga stila integriranja glazbe u glavnome istraživanju	156
Tablica 32. Deskriptivna statistika za pojedine skale uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe	157
Tablica 33. Pearsonovi koeficijenti korelacije (r) između uvjerenja o važnosti primjene pojedinih stilova integriranja glazbe	157
Tablica 34. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice Skale spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe u glavnome istraživanju	168
Tablica 35. Deskriptivna statistika za Skalu spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe	169
Tablica 36. Rezultati regresijske analize za kriterij spremnost odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe	170
Tablica 37. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost integriranja područja glazbe s drugim područjima učenja.....	175
Tablica 38. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost integriranja glazbenih aktivnosti tijekom dnevnih situacija i rutina	183
Tablica 39. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost primjene podređenoga stila integriranja glazbe	191
Tablica 40. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost primjene ravnopravnoga stila integriranja glazbe	196
Tablica 41. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost primjene afektivnoga stila integriranja glazbe	199
Tablica 42. Rezultati regresijske analize za kriterij učestalost primjene društvenoga stila integriranja glazbe	202
Tablica 43. Prijedlozi sudionika za daljnje produbljivanje istraživačke teme i/ili instrumenta	206
Tablica 44. Poimanja odgajatelja o vrijednostima i ulogama glazbe	208
Tablica 45. Specifični uvjeti i okolnosti koji oblikuju primjenu integriranih glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja	209
Tablica 46. Evaluacija kvalitete istraživačkoga instrumenta	210

10. POPIS SLIKA

Slika 1. Odgojno-obrazovna skupina u kojoj odgajatelji trenutno rade	109
Slika 2. Glazbeni programi koji se provode u ustanovama zaposlenja odgajatelja.....	110
Slika 3. Sudjelovanje u neformalnome/informalnom obliku glazbenih aktivnosti	112
Slika 4. Cattellov scree-plot prikaz učestalosti primjene stilova integriranja glazbe (25 čestica, glavno istraživanje)	142
Slika 5. Cattellov scree-plot prikaz učestalosti primjene stilova integriranja glazbe (19 čestica, glavno istraživanje)	144
Slika 6. Cattellov scree-plot prikaz uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (25 čestica, glavno istraživanje)	150
Slika 7. Cattellov scree-plot prikaz uvjerenja o važnosti primjene stilova integriranja glazbe (17 čestica, glavno istraživanje)	152

11. PRILOZI

11.1. Suglasnost Etičkoga povjerenstva za znanstvena istraživanja Filozofskoga Fakulteta Sveučilišta u Rijeci



SVEUČILIŠTE U RIJECI
Filozofski fakultet

Adresa: Sveučilišna avenija 4
51 000 Rijeka
Hrvatska

Telefon: +385 (51) 265-600; +385 (51) 265-602

E-mail: dekanat@ffri.uniri.hr

Web: www.ffri.uniri.hr

Etičko povjerenstvo za znanstvena istraživanja
Filozofskoga fakulteta u Rijeci

izv. prof. dr. sc. Tamara Mohorić, predsjednica

prof. dr. sc. Branka Drljača Margić, članica

doc. dr. sc. Nena Vukelić, članica

KLASA: 640-01/24-01/51
URBROJ: 2170-1-41-02-24-3

U Rijeci, 23. listopada 2024.

Na temelju članka 11. Pravilnika o radu Etičkoga povjerenstva za znanstvena istraživanja, Etičko povjerenstvo za znanstvena istraživanja Filozofskoga fakulteta u Rijeci na svojoj 2. elektroničkoj sjednici u akademskoj godini 2024./2025. održanoj 22. listopada 2024., dalo je

SUGLASNOST

za istraživanje **Aleksandri Smolić Batelić**, doktorandici na doktorskom studiju *Pedagogija* Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci.

Istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorske disertacije pod mentorstvom prof. dr. sc. Renate Čepić s Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci i komentorstvom prof. dr. sc. Sabine Vidulin s Muzičke akademije Sveučilišta Jurja Dobrića u Pulji.

Naziv je istraživanja: *Integrirane glazbene aktivnosti u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju*

Istraživanje je u skladu s etičkim načelima navedenima u *Etičkome kodeksu Sveučilišta u Rijeci*, Sveučilište u Rijeci, 2018. (čl. 4.3. Etika znanstvenoga istraživanja).

Privitak: Obrazac prijave za provedbu znanstvenog istraživanja

Predsjednica Etičkoga povjerenstva
za znanstvena istraživanja



Tamara Mohorić
izv. prof. dr. sc. Tamara Mohorić

Dostaviti:

- doktorandici Aleksandri Smolić Batelić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci
- Predsjednici Etičkoga povjerenstva za znanstvena istraživanja, ovdje
- Doktorskom studiju *Pedagogija*, ovdje
- Pismohrani, ovdje

11.2. Pozivno pismo ravnateljima/ravnateljicama dječjih vrtića

Doktorandica: Aleksandra Smolić Batelić
Telefon: +385915839380
E-adresa: smolic.batelic@ufri.uniri.hr
Portfelj: <https://portal.uniri.hr/Portfelj/details/4150>

Mentorstvo: prof. dr. sc. Renata Čepić
renata.cepic@ufri.uniri.hr
prof. dr. sc. Sabina Vidulin
sabina.vidulin@unipu.hr



Doktorski studij Pedagogija



Sveučilište u Rijeci Filozofski fakultet
Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka, Hrvatska
tel. +385 (0)51 265 717, 265 708 · doktorski.pedagogija@ffri.hr
www.ffri.uniri.hr

POZIVNO PISMO, ZAMOLBA ZA SURADNJU I SUGLASNOST ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA U SVRHU IZRADE DOKTORSKOGA RADA RAVNATELJIMA/RAVNATELJICAMA DJEČJIH VRTIĆA

Poštovane ravnateljice i poštovani ravnatelji dječjih vrtića,

obraćam Vam se sa zamolbom za Vašu suradničku pomoć i dobivanje Vaše suglasnosti za provedbu anketnoga (mrežnog) istraživanja s djelatnicama Vaše ustanove – odgajateljicama predškolske djece, što je ključna faza u prikupljanju podataka za izradu moje doktorske disertacije.

Prije svega, voljela bih napomenuti da sam svjesna Vašega dodatnog truda, vremena i spremnosti za takvu vrstu suradnje te unaprijed izražavam svoju neizmjernu zahvalnost. Moja je namjera da ovo istraživanje bude u potpunosti provedeno u skladu s mogućnostima i internim pravilima Vaše ustanove.

Moje je ime Aleksandra Smolić Batelić, doktorandica sam Poslijediplomskoga (doktorskog) studija Pedagogija pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci te sam zaposlena na Učiteljskome fakultetu istoga sveučilišta. Moje uže područje profesionalnoga djelovanja obuhvaća polje glazbenoga odgoja i obrazovanja u ranome djetinjstvu.

Tema je moje doktorske disertacije *Integrirane glazbene aktivnosti u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju*, a izrađujem je pod mentorstvom prof. dr. sc. Renate Čepić s Učiteljskoga fakulteta u Rijeci i prof. dr. sc. Sabine Vidulin s Muzičke akademije u Puli.

Svrha je ovoga istraživanja ispitati različite čimbenike koji utječu na ostvarivanje integriranih glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj te koji tomu doprinose, a iz perspektive samoprocjene odgajatelja predškolske djece o njihovu odgojno-obrazovnom radu s djecom ranoga i predškolskog uzrasta.

U upitniku se nalaze pitanja i tvrdnje koji se odnose na odgajateljevu procjenu učestalosti primjene integracije glazbe s drugim područjima učenja u dječjem vrtiću u spontanim dnevnim vrtićkim situacijama i/ili u rutinskim aktivnostima, na učestalost i uvjerenja o primjeni stilova glazbene integracije, na uvjerenja odgajatelja o glazbenome odgoju i obrazovanju te na spremnost za profesionalni razvoj u području glazbe. Od odgajatelja će se tražiti da odgovore i na neka sociodemografska pitanja (poput spola, dobi, razine završenoga obrazovanja, razine završenoga glazbenog obrazovanja, županije u kojoj su zaposleni i dr.). Napominjem da je upitnik *anoniman* i da je sudjelovanje *dobrovoljno* te da se odgovorena pitanja unutar upitnika nikako ne mogu dovesti u vezu s odgajateljima, kao ni s ustanovom u kojoj su zaposleni.

Doktorandica: Aleksandra Smolić Batelić
Telefon: +385915839380
E-adresa: smolic.batelic@ufri.uniri.hr
Portfelj: <https://portal.uniri.hr/Portfelj/details/4150>



Mentorstvo: prof. dr. sc. Renata Čepić
renata.cepic@ufri.uniri.hr
prof. dr. sc. Sabina Vidulin
sabina.vidulin@unio.hr

Ovo će se istraživanje provoditi u skladu s etičkim načelima znanstveno-istraživačkoga rada i u skladu s pozitivnim rješenjem Etičkoga povjerenstva za znanstvena istraživanja Filozofskoga fakulteta u Rijeci. Istraživanju će se pristupiti mrežnim anketiranjem odgajatelja/odgajateljica zaposlenih u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj, odnosno ispunjavanjem mrežnoga upitnika kreiranoga na portalu <https://limesurvey.srce.hr/> koji istraživačima osigurava Sveučilišni računski centar.

Očekivano trajanje ispunjavanja upitnika je 15-ak minuta, uz napomenu da odgajatelji imaju slobodan izbor u svakome trenutku ne odgovoriti na postavljena pitanja ili prekinuti ispunjavanje upitnika bez ikakvih posljedica. No, u ovome bih Vas trenutku posebno molila da ih pokušate dodatno motivirati da bi što više njih pristupilo ispunjavanju mrežnoga upitnika te da ga po svojoj dobroj volji pokušaju ispuniti do samoga kraja da bi se dobio cjelovit i valjan uvid prilikom kasnije analize prikupljenih podataka. Podatci prikupljeni upitnikom bit će strogo povjerljivi te će biti pažljivo arhivirani na mjestu dostupnome isključivo meni kao istraživačici. Rezultati istraživanja neće se prikazivati pojedinačno, već zbirno, čime se eliminira svaki rizik od otkrivanja podataka o pojedinačnoj ustanovi ili sudioniku istraživanja.

Ovo istraživanje ima mnoge znanstvene te stručne koristi i doprinose. U Republici Hrvatskoj sustavno nedostaju aktualna znanstvena istraživanja koja posvećuju pažnju ostvarivanju kvalitete integriranih glazbenih aktivnosti u odgajateljevu radu s djecom ranoga i predškolskog uzrasta. Rezultati ovoga istraživanja doprinijet će efikasnijemu propitivanju, unaprjeđivanju i osuvremenjivanju pristupa glazbenomu odgoju i obrazovanju u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj, počevši od razine dječjih vrtića, pa do širih razmjera, poput doprinosa razvoju nacionalnih smjernica, politika, programa ili strategija u području predškolskoga obrazovanja. Nadalje, rezultati istraživanja mogu poslužiti i kao osnova za daljnje planiranje razvoja različitih programa stručnoga glazbenog usavršavanja odgajatelja i pri planiranju njihove podrške u profesionalnome razvoju. Ovo istraživanje može poslužiti i kao polazište za buduća znanstvena istraživanja te stručne inicijative u nacionalnim, ali i međunarodnim kontekstima.

U ovoj zamolbi želim istaknuti presudnu važnost dobivanja Vaše suglasnosti za provedbu istraživanja i Vaše podrške u mojem radu. Odgajateljice predškolske djece u Vašoj ustanovi ključan su i ciljani uzorak u ovome istraživanju te bez njihova sudjelovanja ova dugogodišnja misija i vizija mogega doktorskog rada ne bi bila ostvariva i uspješno finalizirana. Iskreno vjerujem da i Vi i Vaše kolegice odgajateljice uvidate kolika je važnost ovoga istraživanja.

Želite li dobiti povratnu informaciju o rezultatima ovoga istraživanja, pri dnu ove izjave slobodno označite ponuđenu opciju pa će Vam navedeno biti prosljeđeno nakon završetka

Doktorandica: Aleksandra Smolić Batelić
Telefon: +385915839380
E-adresa: smolic.batelic@ufri.uniri.hr
Portfelj: <https://portal.uniri.hr/Portfelj/details/4150>



Doktorski studij Pedagogija

Mentorstvo: prof. dr. sc. Renata Čepić
renata.cepic@ufri.uniri.hr
prof. dr. sc. Sabina Vidulin
sabina.vidulin@unipu.hr

istraživanja na službeni e-adresu dječjega vrtića. Ako postoji Vaš interes ili interes odgajateljica u Vašoj ustanovi, slobodno kontaktirajte sa mnom za naknadnu prezentaciju rezultata ovoga istraživanja u Vašoj ustanovi. Također, bez ustručavanja mi se obratite putem kontaktnih podataka navedenih u zaglavlju ovoga pisma sa svim eventualnim daljnjim pitanjima, nedoumicama ili ako su Vam potrebna dodatna pojašnjenja.

Srdačni pozdravi, uz neizmjerne zahvale,

Izjava ravnatelja/ravnateljice dječjega vrtića:

Suglasan/-na sam da dječji vrtić u kojemu obnašam ulogu ravnatelja/-ice sudjeluje u istraživanju *Integrirane glazbene aktivnosti u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju*, pod pretpostavkom da bude provedeno na način prethodno opisan u tekstu. Imao/-la sam priliku istraživačici postaviti pitanja povezana s navedenim informacijama i jasno mi je da osobni podatci odgajatelja i dječjega vrtića neće biti navedeni u rezultatima istraživanja.

Datum: _____

Naziv dječjega vrtića: _____

Ime i prezime ravnatelja/-ice: _____

Potpis _____

☐ Želim dobiti povratnu informaciju o rezultatima i zaključcima provedenoga istraživanja na službeni e-adresu dječjega vrtića.

11.3. Pismo sudionicima istraživanja i informirani pristanak

Doktorandica: Aleksandra Smolić Batelić
Telefon: +385915839380
E-adresa: smolic.batelic@ufri.uniri.hr
Portfelj: <https://portal.uniri.hr/Portfelj/details/4150>

Mentorstvo: prof. dr. sc. Renata Čepić
renata.cepic@ufri.uniri.hr
prof. dr. sc. Sabina Vidulin
sabina.vidulin@unipu.hr



Doktorski studij Pedagogija

Sveučilište u Rijeci Filozofski fakultet
Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka, Hrvatska
tel. +385 (0)51 265 717, 265 708 · doktorski.pedagogija@ffri.hr
www.ffri.uniri.hr



PISMO SUDIONICIMA ISTRAŽIVANJA I INFORMIRANI PRISTANAK

Poštovane odgajateljice, poštovani odgajatelji,

moje je ime Aleksandra Smolić Batelić i doktorandica sam na Doktorskom studiju Pedagogija pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Zaposlena sam na Učiteljskome fakultetu istoga sveučilišta. U postupku sam izrade doktorske disertacije te su mi Vaša pomoć i doprinos iznimno važni za provedbu planiranoga istraživanja i dovršetak moje doktorske radnje. Molila bih Vas da mi pomognete sudjelovanjem u istraživanju, odnosno ispunjavanjem ankete za koju će Vam biti dostavljena mrežna poveznica.

Tema je moje doktorske disertacije *Integrirane glazbene aktivnosti u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju*, a izrađujem je pod mentorstvom prof. dr. sc. Renate Čepić s Učiteljskoga fakulteta u Rijeci i prof. dr. sc. Sabine Vidulin s Muzičke akademije u Puli.

Svrha je ovoga istraživanja ispitati različite čimbenike koji utječu na ostvarivanje integriranih glazbenih aktivnosti u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj te koji tomu doprinose, a iz perspektive samoprocjene odgajatelja predškolske djece o njihovu odgojno-obrazovnom radu s djecom ranoga i predškolskog uzrasta. Konkretnije, željela bih istražiti Vaša iskustva i mišljenja o tome koliko često i na koje sve načine pristupate glazbenoj integraciji u Vašemu odgojno-obrazovnom radu, stoga će se u upitniku od Vas tražiti da odgovorite na niz pitanja ili na pojedine tvrdnje. Važno je naglasiti da se za sve sociodemografske podatke koji se traže u ovome upitniku (spol, dob, godine staža, Vaša razina obrazovanja i dr.), kao i za odgovore na druga pitanja, jamči potpuna *anonimnost* te se nigdje od Vas ne traži da upisujete svoje ime i prezime ili neke druge podatke koji bi mogli otkriti Vaš identitet ili mjesto/ustanovu zaposlenja. Ujedno, svi će odgovori biti obrađivani *grupno*, što Vam dodatno jamči anonimnost. Želim napomenuti da je ispunjavanje ove ankete potpuno *dobrovoljno* te da u svakome trenutku imate mogućnost da ne odgovorite na postavljeno pitanje ili pak da prekinete ispunjavanje upitnika bez ikakvih posljedica. No, ipak bih Vas molila da pokušate iskreno odgovoriti na *sva pitanja* da bih anketom mogla prikupiti cjelovite i valjane odgovore.

Također, želim istaknuti da su svi prikupljeni podatci strogo povjerljivi te će biti arhivirani na mjestu dostupnome samo meni kao istraživačici, a rezultati nakon provedenoga istraživanja bit će prikazani *zbirno i anonimno*. Odnosno, u ovome istraživanju ne postoji izravan rizik za Vas kao ispitanika, kao ni za ustanovu u kojoj ste zaposleni, te ono ne može utjecati na odluke koje bi Vam mogle prouzročiti neku vrstu štete.

Doktorandica: Aleksandra Smolić Batelić
Telefon: +385915839380
E-adresa: smolic.batelic@ufri.uniri.hr
Portfelj: <https://portal.uniri.hr/Portfelj/details/4150>



Doktorski studij Pedagogija

Mentorstvo: prof. dr. sc. Renata Čepić
renata.cepic@ufri.uniri.hr
prof. dr. sc. Sabina Vidulin
sabina.vidulin@unipu.hr

Vaše dobrovoljno ispunjavanje ove ankete i suradnja u ovome istraživanju mogli bi imati i potencijalnu korist za Vas. Vjerojatno ste i Vi svjesni da u našim nacionalnim okvirima sustavno nedostaju znanstvena istraživanja, kao i suvremenija metodička literatura o ostvarivanju glazbe u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju. Ovo bi istraživanje svakako moglo dati važan i aktualan znanstveni te teorijski temelj za sva daljnja istraživanja koja se bave glazbenim praksama u jaslicama i dječjim vrtićima, kao i omogućiti daljnji razvoj predškolskoga kurikula u dijelu umjetničkoga (glazbenog) područja. Vjerujem da će rezultati ovoga istraživanja višestruko doprinijeti razumijevanju i promicanju holističkoga glazbenog odgoja i obrazovanja u predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj te ostvarivanju učinkovitije integriranosti glazbe u odgojno-obrazovnoj praksi.

Rezultati ovoga istraživanja mogu Vam biti dostavljeni e-poštom na Vaš zahtjev ili pak možete dobiti povratnu informaciju u svojim dječjim vrtićima, kao i u znanstvenim i stručnim radovima. Slobodno mi se obratite e-poštom ili telefonom (kontaktni su podatci navedeni u zaglavlju ovoga pisma) sa svim eventualnim pitanjima i nedoumicama ili ako su Vam potrebna dodatna pojašnjenja za ispunjavanje ovoga upitnika.

Želim napomenuti da su u upitniku izrazi *odgajatelj* i *odgajateljica* rodno ravnopravni, a očekivano trajanje ispunjavanja upitnika je 15-ak minuta.

Za svaku Vašu uloženu sekundu i minutu za ispunjavanje, za svaki Vaš *klik* na odgovor, za promišljanja o temi istraživanja, Vaše iskazano iskustvo ili mišljenje o glazbi – odsrca Vam i neizmjenno zahvaljujem!

Aleksandra Smolić Batelić

☐ *Izjava o pristanku na sudjelovanje u istraživanju*

Izjavljujem da sam punoljetan/-na i da dobrovoljno pristajem na sudjelovanje u istraživanju za potrebe izrade doktorske disertacije doktorandice Aleksandre Smolić Batelić s Doktorskoga studija Pedagogija pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci te pod supervizijom i mentorstvom prof. dr. sc. Renate Čepić i prof. dr. sc. Sabine Vidulin. Izjavljujem da sam pročitao/-la poziv za sudjelovanje u istraživanju i da sam upoznat/-a s ciljem i svrhom istraživanja. Izjavljujem da sam upoznat/-a s mogućnošću odustajanja od sudjelovanja u ovome istraživanju bilo u kojemu trenutku te da sam slobodan/-na ne odgovarati na postavljena pitanja. Izjavljujem da mi je istraživačica pružila mogućnost odgovora na sva dodatna pitanja koja bih mogao/-la imati o postupku provedbe istraživanja. Izjavljujem da sam siguran/-na da će sve informacije koje budem naveo/-la u anketi biti korištene samo u navedene istraživačke svrhe. Izjavljujem da sam upoznat/-a da su podatci povjerljivi te da se meni kao sudioniku/-ci istraživanja jamče potpuna privatnost i anonimnost u svim fazama istraživanja, od ispunjavanja upitnika do objavljivanja rezultata istraživanja.

11.4. Podatci o ustanovama koje su se uključile u istraživanje

Županija	Broj ustanova	Redni brojevi po slučajno generiranom popisu *zamijenjene ustanove	Šifre ustanova (šifre upitnika u Limesurvey-u)
Zagrebačka	5	3, 10, 17, 20, 23	984489; 796587; 542227; 646636; 949143
Krapinsko-zagorska	5	7, 11, 12, 14*, 20*	698545; 754667; 683391; 611439; 561229
Sisačko-moslavačka	3	6, 8, 13	243759; 669874; 874459
Karlovačka	2	1, 4	497982; 923183
Varaždinska	4	10*, 15, 16*, 19	757621; 968759; 176531; 761268
Koprivničko-križevačka	3	3, 8*, 13	633234; 298542; 145126
Bjelovarsko-bilogorska	3	2, 4, 12	816572; 885242; 991263
Primorsko-goranska	5	11, 14, 22, 23*, 25*	343349; 581684; 647326; 728225; 953692
Ličko-senjska	2	3, 4	529657; 858495
Virovitičko-podravska	2	6, 9	347357; 669669
Požeško-slavonska	2	1*, 8	432164; 52226
Brodsko-posavska	2	2, 10	724322; 919823
Zadarska	6	1, 3, 12, 14, 15, 20*	171388; 174153; 477447; 581388; 511582; 395187
Osječko-baranjska	5	1, 5, 9, 12, 15	124166; 474974; 591711; 836687 (jedna ustanova podijeljena na Centre-ista šifra)
Šibensko-kninska	2	6, 7	437567; 474998
Vukovarsko-srijemska	4	4*, 5, 13*, 17	249498; 719623; 885936; 899696
Splitsko-dalmatinska	8	4, 8, 10, 14*, 21, 30*, 31, 35*	197286; 487976; 784963; 792543; 832328; 762644; 792543; 595412
Istarska	5	10*, 12, 16*, 19, 20*	113236; 143222; 417135; 738492; 681244
Dubrovačko-neretvanska	4	1, 5, 9, 10,	142156; 415194; 666966; 682972
Međimurska	4	4, 14*, 15*, 17	271975; 388367; 864848; 435643
Grad Zagreb	12	4, 7*, 11, 12*, 14*, 15*, 21, 22, 29, 44, 50, 54,	153731; 218885; 362641; 386592; 431673; 434471; 943358; 637621; 346248; 669363; 644471; 179931

11.5. Dozvole autora za korištenje, prilagodbu i prevođenje mjernih instrumenata

O'Keefe, K., Dearden, K. N., West, R. (2016) *A Survey of the Music Integration Practices of North Dakota Elementary Classroom Teachers*

Pošiljatelj: O'Keefe, KariJo <kari.okeefe@und.edu>
Poslano: 4. kolovoza 2023. 22:03
Prima: Renata Čepić; Sabina Vidulin; Aleksandra Smolić Batelić
Predmet: Re: Query
Privici: O'Keefe et al SURVEY CLASSROOM TEACHERS.pdf

Hello,
Please forgive the lateness in my reply - I have been on summer holiday!

Please see attached for the survey we used. We just ask that you cite us as the original authors of the survey.

Thanks,
KariJo

Martan, V. (2022) *Skala spremnosti za profesionalni razvoj*

Pošiljatelj: Valentina Martan <vmartan@uniri.hr>
Poslano: 4. srpnja 2024. 8:45
Primalj: Aleksandra Smolić Batelić <smolic.batelic@ufri.uniri.hr>
Kopija: Renata Čepić <renata.ceplic@ufri.uniri.hr>; Sabina Vidulin <sabina.vidulin@unipu.hr>
Predmet: Re: Zamolba za odobrenjem primjene Skale spremnosti za profesionalni razvoj

Poštovana kolegice Smolić Batelić,

zahvaljujem na upitu i dajem Vam suglasnost za korištenjem Skale profesionalnog razvoja učitelja za poučavanjem učenika s disleksijom, uz preinaku upute sukladno ciljevima Vašeg istraživanja i navođenje autora skale.

Lijep pozdrav,
Valentina Martan

Huang, Y. T. (2012) *Integration styles*

From: Edith Huang <info.mmmusicians@gmail.com>
Sent: Sunday, July 30, 2023 12:41 PM
To: Renata Čepić <renata.ceplic@ufri.uniri.hr>
Subject: Questionnaire

Hope this helps your study!

11.6. Instrumentarij u predistraživanju

Poštovana odgajateljice, poštovani odgajatelju,

želimo istražiti Vaša iskustva i mišljenja o integraciji glazbenih aktivnosti u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju. Istraživanje se provodi za potrebe doktorske disertacije koja se izrađuje pri Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Rijeci.

Molimo Vas da pročitate upute na početku svakoga dijela upitnika i odgovorite na pitanja. Ispunjavanje upitnika anonimno je, a Vaše je sudjelovanje dobrovoljno.

Za rješavanje ovoga upitnika potrebno je 15-ak minuta. Ako i ne stignete odjednom odgovoriti na sva pitanja, putem iste poveznice možete ponovno pristupiti upitniku i ispuniti ga dokraja.

Ljubazno Vas molimo da odgovorite na sva pitanja da bi se prikupile cjelovite i relevantne informacije za unaprjeđenje prakse korištenja integriranih glazbenih aktivnosti. Rezultati istraživanja bit će dostupni putem e-pošte na Vaš zahtjev ili putem povratnih informacija vrtićima, kao i u znanstvenim i stručnim radovima.

Izrazi *odgajatelj* i *odgajateljica* rodno su ravnopravni.

Vaše mišljenje vrlo nam je važno. Srdačno Vam zahvaljujem!

Molimo Vas da ispunite ovaj upitnik tako da označite jedan od ponuđenih odgovora ili upišete odgovor.

1.	Označite spol: ☐ ženski ☐ muški ☐ ne želim se izjasniti
2.	Koliko imate godina?
3.	Koliko godina radnoga staža imate kao odgajateljica? Napomena: npr. ako radite 3 mjeseca u polje „godina“ upišite 0, a u polje „mjeseci“ upišite 3; ili npr. ako radite 10 godina i 5 mjeseci upišite pod „godina“ 10, a pod „mjeseci“ 5
4.	Označite razinu svojega obrazovanja: a) završeno srednjoškolsko obrazovanje b) završen prijediplomski stručni studij c) završen prijediplomski sveučilišni studij prvostupnik (univ. bacc. praesc. educ.) d) završen sveučilišni diplomski studij (univ. mag. praesc. educ.) e) završen znanstveni magisterij f) završen doktorat
5.	Koja je najviša razina Vašeg formalnog glazbenog obrazovanja? a) nisam pohađao/la glazbenu školu

	b) pohađao/la sam osnovnu glazbenu školu ali je nisam završio/la c) završio/la sam srednju glazbenu školu d) završio/la sam muzičku akademiju ili neku srodnu ustanovu
7.	Sudjelujete li ili ste sudjelovali u nekome neformalnom/informalnom obliku glazbenih aktivnosti (npr. svirate ili pjevate u zboru, folklornome društvu, limenoj glazbi, glazbenome sastavu, individualno se bavite pjevanjem ili sviranjem i sl.)? a) da b) ne Ako je vaš odgovor da, navedite koje su to aktivnosti. _____
8.	U kojoj se županiji nalazi dječji vrtić u kojemu trenutno radite? a) Bjelovarsko-bilogorska b) Brodsko-posavska c) Dubrovačko-neretvanska d) Istarska e) Karlovačka f) Kopriivničko-križevačka g) Krapinsko-zagorska h) Ličko-senjska i) Međimurska j) Osječko-baranjska k) Požeško-slavonska l) Primorsko-goranska m) Sisačko-moslavačka n) Splitsko-dalmatinska o) Šibensko-kninska p) Varaždinska q) Virovitičko-podravska r) Vukovarsko-srijemska s) Zadarska t) Zagrebačka u) Grad Zagreb
9.	Provodi li se u vrtiću u kojemu radite neki od sljedećih glazbenih programa: Napomena: glazbeni programi se ne odnose na vaše uobičajene glazbene aktivnosti koje redovito provodite s djecom a) posebni glazbeni program integriran u redovni program odgojno-obrazovnog rada (tzv. posebne glazbene skupine) b) kraći glazbeni program (izvan redovnog rada, tijekom poslijepodneva) c) ništa od navedenoga d) drugo (upišite) _____
11.	U ovoj pedagoškoj godini primarno radite kao odgajateljica u: a) jasličkoj skupini (djeca u dobi od 13 do 18 mjeseci) b) jasličkoj skupini (djeca u dobi od 19 do 24 mjeseci) c) jasličkoj skupini (djeca u dobi 2-3 god.)

d) mješovitoj jasličkoj skupini (djeca u dobi od 1 – 2 godine)
e) mješovitoj jasličkoj skupini (djeca u dobi od 1-3 god.)
f) vrtičkoj skupini (djeca u dobi od 3-4 god.)
g) vrtičkoj skupini (djeca u dobi od 4-5 god.)
h) vrtičkoj skupini (djeca u dobi od 5-6 god.)
i) mješovitoj vrtičkoj skupini (djeca u dobi od 3-7 god.)
j) mješovitoj vrtičkoj skupini (djeca u dobi od 4-7 god.)
k) skupini predškole
l) posebnoj skupini za djecu s teškoćama u razvoju

Učestalost integracije glazbe s drugim područjima učenja

Molimo Vas da na skali od 1 do 5 označite koliko često integrirate glazbu s drugim područjima učenja.	Nikada	Rijetko	Srednje često	Često	Vrlo često
1. početnim matematičkim	1	2	3	4	5
2. govorno-jezičnim i komunikacijskim	1	2	3	4	5
3. istraživačko-spoznajnim	1	2	3	4	5
4. kineziološkim	1	2	3	4	5
5. početnim čitanjem i pisanjem	1	2	3	4	5
6. plesnom umjetnosti	1	2	3	4	5
7. kazališnom umjetnosti	1	2	3	4	5
8. vizualno-likovnom umjetnosti	1	2	3	4	5

Učestalost integracije glazbe tijekom dnevnih vrtičkih situacija i rutina

Molimo Vas da na skali od 1 do 5 označite koliko često integrirate glazbu tijekom dnevnih vrtičkih situacija i/ili rutina	Nikada	Rijetko	Srednje često	Često	Vrlo često
1. prilikom individualnoga pristupa djetetu (kada je tužno, ljuto, sretno i sl.)	1	2	3	4	5

2. prilikom čekanja na red, stajanja u koloni ili u parovima (npr. tijekom šetnji, posjeta i sl.)	1	2	3	4	5
3. tijekom pospremanja igračaka, materijala i sredstava nakon aktivnosti i igre	1	2	3	4	5
4. prilikom konzumacije obroka	1	2	3	4	5
5. tijekom obavljanja kulturno-higijenskih navika	1	2	3	4	5
6. tijekom boravka na otvorenome (npr. u šumi, na igralištu i sl.)	1	2	3	4	5

Skala uvjerenja o učestalosti i važnosti primjene stilova integracije glazbe

<i>Pred Vama se nalazi popis određenih aktivnosti i radnji usmjerenih na integraciju glazbe u odgojno-obrazovnome radu. Molimo Vas da na skali od 1 do 5 označite koliko često primjenjujete određenu aktivnost ili radnju i procijenite važnost njihove primjene</i>	Primjenjujem					Smatram važnim				
	Nikada	Rijetko	Srednje često	Često	Vrlo često	Uopće nije važno	Djelomično je važno	Niti je važno niti je nevažno	Uglavnom je važno	Jako je važno
U odgojno-obrazovnome radu...										
1. glazbu radi razumijevanja i pamćenja nekih drugih izvan glazbenih sadržaja (npr. dijelova tijela, planeta, ekoloških tema i dr.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. tradicijsku glazbu radi razumijevanja i pamćenja zavičajnog govora	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. glazbu radi poticanja razvoja grafomotorike (točkanja, povlačenja linija i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. glazbu radi poticanja učenja početnih matematičkih sadržaja (brojenja, odnosa i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko-ruka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. glazbu radi poticanja učenja abecede, dana u tjednu i sl.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. glazbu radi poticanja razvoja vokabulara	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. aktivnosti za uočavanje specifičnosti glazbenog djela (npr. razlike u dinamici, tempu i sl.) tijekom dramskog ili plesnog izražavanja	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

10. aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. aktivnosti za prikazivanje tijeka melodije, ritma ili zvučne boje u glazbi tijekom likovnog izražavanja	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. aktivnosti za slušanje i oponašanje različitih zvukova tijekom boravka u prirodi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. glazbu kako bih potaknula suradnju među djecom	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. glazbu kako bih potaknula natjecateljsko ozračje (npr. u sportskim aktivnostima)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. glazbu kako bih umirila i utišala djecu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. glazbu kako bih stvorila veselo ozračje prilikom dolaska djeteta u vrtić i/ili odlaska djeteta iz vrtića	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. glazbu kako bih potaknula likovno izražavanje kod djece (npr. crtanje, slikanje)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. glazbu kako bih motivirala djecu za obavljanje životno-praktičnih i radnih aktivnosti (pospremanje, pranje ruku, odijevanje i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za dobrobit lokalne zajednice (npr. prikupljanje donacija, posjeti staračkomu domu i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za posebne prilike u vrtiću (talent show, priredbe za roditelje ili drugu djecu i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za obilježavanje blagdana i važnijih datuma u godini (Božić, Sveti Nikola, Dan državnosti, Dani kruha i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program koji sadrži popularne pjesme (<i>trendovske</i>)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Napomena: 1 – 8 PODREĐENI stil, 9 – 14 RAVNOPRAVNI stil, 15 – 20 AFEKTIVNI stil,

21 – 25 DRUŠTVENI stil. Čestice se ispitanicima neće prikazivati ovim redoslijedom.

Skala spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe

<i>Molimo Vas da procijenite u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na Vas i odaberete neki od ponuđenih odgovora.</i>					
Iz područja glazbenoga odgoja i obrazovanja...					
	Uopće ne	U manjoj mjeri	Srednje	U većoj mjeri	U potpunosti
1. ...koristim relevantnu stručnu i znanstvenu literaturu	1	2	3	4	5
2. ...refleksijom preispitujem i unaprjeđujem vlastiti rad	1	2	3	4	5
3. ...primjenjujem stečena znanja radi unaprjeđivanja vlastitoga rada	1	2	3	4	5
4. ...razmjenjujem iskustva s kolegicama/kolegama na radnome mjestu	1	2	3	4	5
5. ...suradujem sa stručnim suradnicima u procesu razvoja profesionalnih kompetencija	1	2	3	4	5
6. ...pronazlim mogućnosti i načine za unapređivanje vlastitoga rada	1	2	3	4	5
7. ...osobito sam zainteresiran/-a za sudjelovanje u procesu razvoja profesionalnih kompetencija	1	2	3	4	5

Smatrate li da smo propustili postaviti pitanje o nekome važnom segmentu ovoga područja, molimo Vas da to navedete u ovome prostoru predviđenome za sve Vaše sugestije i komentare.

Hvala Vam na ispunjavanju upitnika!

11.7. Instrumentarij glavno istraživanje

Poštovana odgajateljice / Poštovani odgajatelju,

obraćam Vam se sa zamolbom za sudjelovanje u istraživanju koje provodim u okviru izrade svoje doktorske disertacije pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci pod mentorstvom prof. dr. sc. Renate Čepić i prof. dr. sc. Sabine Vidulin.

Cilj je ovoga istraživanja prikupiti relevantne podatke o integriranju glazbenih aktivnosti u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju. U ispunjavanju ovoga upitnika sudjeluju isključivo odgajatelji/ce iz različitih dijelova Republike Hrvatske. Svrha je istražiti iskustva i mišljenja odgajatelja o uključivanju glazbe u integrirano učenje djece u njihovu odgojno-obrazovnome radu.

Vaše sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno, povjerljivo i anonimno. Podaci će biti obrađeni isključivo u svrhu znanstvenoga istraživanja, a Vaš identitet neće biti otkriven ni u kojemu izvješću ili publikaciji. Svi osobni podaci bit će anonimizirani u skladu sa Zakonom o provedbi Opće uredbe o zaštiti podataka.

Ispunjavanje upitnika traje približno 15 minuta, a ako ne uspijete dovršiti upitnik odjednom, možete mu kasnije ponovno pristupiti putem iste poveznice. Da bi rezultati istraživanja bili što relevantniji, ljubazno Vas molim da odgovorite na sva pitanja.

Rezultati istraživanja bit će dostupni na Vaš zahtjev putem e-pošte ili povratnih informacija dječjim vrtićima, a bit će uključeni i u znanstvene i stručne publikacije. Za dodatne informacije slobodno kontaktirajte sa mnom putem e-adrese smolic.batelic@ufri.uniri.hr.

Vaše mišljenje i sudjelovanje iznimno su vrijedni. Unaprijed zahvaljujem na Vašem vremenu i doprinosu!

Srdačno,
Aleksandra Smolić Batelić

Napomena: Izrazi *odgajatelj* i *odgajateljica* rodno su ravnopravni.

☐ *Izjava o pristanku na sudjelovanje u istraživanju*

Potvrđujem da sam pročitao/la informaciju za gore navedeno istraživanje, te prihvaćam da se moji odgovori koriste u svrhu ovog znanstvenog istraživanja, u skladu s Zakonom o provedbi Opće uredbe o zaštiti podataka. Razumijem da je moje sudjelovanje dobrovoljno te sam spreman/spremna sudjelovati u navedenom istraživanju.

1.	Označite spol: ☐ ženski ☐ muški ☐ ne želim se izjasniti
2.	Koliko imate godina?
3.	Radni status: a) zaposlen/-a na neodređeno vrijeme b) zaposlen/-a na određeno vrijeme c) zaposlen/-a na određeno vrijeme (odgajatelj – nestručno zastupljena osoba)
4.	Označite Vaše trenutno položajno zvanje: a) nemam zvanje b) mentor/-ica c) savjetnik/-ica d) izvrstan savjetnik/-ica
5.	Koliko godina radnoga staža imate kao odgajatelj/-ica? Napomena: ako radite manje od godinu dana (npr. 3 mjeseca), u polje „godina” upišite 0, a u polje „mjeseci” upišite 3; ili ako radite npr. 10 godina i 5 mjeseci, u polje „godina” upišite 10, a u polje „mjeseci” 5. godina mjeseci
6.	Označite razinu svojega obrazovanja: a) završeno srednjoškolsko obrazovanje b) završen prijediplomski stručni studij c) završen prijediplomski sveučilišni studij (prvostupnik/-ca; univ. bacc. praesc. educ.) d) završen sveučilišni diplomski studij (magistar/-ra; univ. mag. praesc. educ.) e) završen znanstveni magisterij f) završen doktorat
7.	Koja je najviša razina Vašega formalnoga glazbenog obrazovanja? a) nisam pohađao/-la glazbenu školu b) pohađao/-la sam osnovnu glazbenu školu, ali je nisam završio/-la c) završio/-la sam osnovnu glazbenu školu d) završio/-la sam srednju glazbenu školu e) završio/-la sam muzičku akademiju
8.	Sudjelujete li ili ste sudjelovali u nekome neformalnemu/informalnom obliku glazbenih aktivnosti (npr. svirate ili pjevate u zboru, folklornome društvu, limenoj glazbi, glazbenome sastavu, individualno se bavite pjevanjem ili sviranjem i sl.)? a) da b) ne Ako je Vaš odgovor <i>da</i> , navedite koje su to aktivnosti.
9.	U kojoj se županiji nalazi dječji vrtić u kojemu trenutno radite? a) Bjelovarsko-bilogorska b) Brodsko-posavska

	c) Dubrovačko-neretvanska d) Istarska e) Karlovačka f) Koprivničko-križevačka g) Krapinsko-zagorska h) Ličko-senjska i) Međimurska j) Osječko-baranjska k) Požeško-slavonska l) Primorsko-goranska m) Sisačko-moslavačka n) Splitsko-dalmatinska o) Šibensko-kninska p) Varaždinska q) Virovitičko-podravska r) Vukovarsko-srijemska s) Zadarska t) Zagrebačka u) Grad Zagreb
10.	Provodi li se u dječjem vrtiću u kojemu radite neki od sljedećih glazbenih programa: <i>Napomena: glazbeni programi se ne odnose na Vaše uobičajene glazbene aktivnosti koje redovito provodite s djecom.</i> a) posebni glazbeni program integriran u <u>redovni</u> program odgojno-obrazovnog rada (tzv. posebne glazbene skupine) b) kraći glazbeni program (izvan redovnog rada, tijekom poslijepodneva) c) ništa od navedenoga d) drugo (upišite) _____
11.	U ovoj pedagoškoj godini primarno radite kao odgajatelj/-ica u: a) jasličkoj skupini (djeca u dobi od 13 do 18 mjeseci) b) jasličkoj skupini (djeca u dobi od 19 do 24 mjeseci) c) jasličkoj skupini (djeca u dobi 2 – 3 godine) d) mješovitoj jasličkoj skupini (djeca u dobi 1 – 2 godine) e) mješovitoj jasličkoj skupini (djeca u dobi 1 – 3 godine) f) vrtićkoj skupini (djeca u dobi 3 – 4 godine) g) vrtićkoj skupini (djeca u dobi 4 – 5 godina) h) vrtićkoj skupini (djeca u dobi 5 – 6 godina) i) mješovitoj vrtićkoj skupini (djeca u dobi 3 – 7 godina) j) mješovitoj vrtićkoj skupini (djeca u dobi 4 – 7 godina) k) skupini predškole l) posebnoj skupini za djecu s teškoćama u razvoju

Učestalost integriranja glazbe s drugim područjima učenja

Molimo Vas da na skali od 1 do 5 označite koliko često integrirate glazbu s drugim područjima učenja.	Nikada	Rijetko	Srednje često	Često	Vrlo često
1. početnim matematičkim	1	2	3	4	5
2. govorno-jezičnim i komunikacijskim	1	2	3	4	5
3. istraživačko-spoznajnim	1	2	3	4	5
4. kineziološkim	1	2	3	4	5
5. početnim čitanjem i pisanjem	1	2	3	4	5
6. plesnom umjetnošću	1	2	3	4	5
7. kazališnom umjetnošću	1	2	3	4	5
8. vizualno-likovnom umjetnošću	1	2	3	4	5

Učestalost integriranja glazbe tijekom svakodnevnih situacija i rutina

Molimo Vas da na skali od 1 do 5 označite koliko često integrirate glazbu tijekom svakodnevnih situacija i/ili rutina.	Nikada	Rijetko	Srednje često	Često	Vrlo često
1. prilikom individualnoga pristupa djetetu (kada je tužno, ljuto, sretno i sl.)	1	2	3	4	5
2. prilikom čekanja na red, stajanja u koloni ili u parovima (npr. tijekom šetnji, posjeta i sl.)	1	2	3	4	5
3. tijekom pospremanja igračaka, materijala i sredstava nakon aktivnosti i igre	1	2	3	4	5
4. prilikom konzumacije obroka	1	2	3	4	5
5. tijekom obavljanja kulturno-higijenskih navika	1	2	3	4	5
6. tijekom boravka na otvorenome (npr. u šumi, na igralištu i sl.)	1	2	3	4	5

Učestalost primjene stilova integriranja glazbe te uvjerenja o važnosti njihove primjene

<i>Pred Vama se nalazi popis određenih aktivnosti i radnji usmjerenih na integriranje glazbe u odgojno-obrazovno radu. Molimo Vas da na skali od 1 do 5 označite koliko često primjenjujete određene aktivnosti ili radnje i procijenite važnost njihove primjene.</i>	Primjenjujem					Smatram važnim				
	Nikada	Rijetko	Srednje često	Često	Vrlo često	Uopće nije važno	Djelomično je važno	Niti je važno niti je nevažno	Uglavnom je važno	Jako je važno
U odgojno-obrazovno radu...										
1. glazbu radi razumijevanja i pamćenja nekih drugih izvanglazbenih sadržaja (npr. dijelova tijela, planeta, ekoloških tema i dr.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. tradicijsku glazbu radi razumijevanja i pamćenja zavičajnog govora	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. glazbu radi poticanja koordinacije pokreta u tjelovježbi i/ili plesu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. glazbu radi poticanja razvoja grafomotorike (točkanja, povlačenja linija i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. glazbu radi poticanja učenja početnih matematičkih sadržaja (brojenja, odnosa i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. glazbene igre radi poticanja razvoja koordinacije oko-ruka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. glazbu radi poticanja učenja abecede, dana u tjednu i sl.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. glazbu radi poticanja razvoja vokabulara	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. aktivnosti za uočavanje specifičnosti glazbenoga djela (npr. razlike u dinamici, tempu i sl.) tijekom dramskoga ili plesnog izražavanja	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. aktivnosti za uočavanje ritma i metra u glazbi tijekom izražavanja pokretom	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. aktivnosti za prikazivanje tijeka melodije, ritma ili zvučne boje u glazbi tijekom likovnoga izražavanja	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. aktivnosti za stjecanje znanja o glazbi (o glazbenicima, notama i sl.) tijekom igranja društvenih igara (slagalice, šah, karte i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. aktivnosti za osmišljavanje melodije (npr. pjevanjem, sviranjem) tijekom pričanja priča ili recitiranja poezije	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. aktivnosti za slušanje i oponašanje različitih zvukova tijekom boravka u prirodi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. glazbu kojom se potiče jačanje zajedništva kod djece te promiču poruke prijateljstva (npr. pjesmu <i>Što se u vrtiću radi</i>)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. glazbu kojom se potiču osjećaji smirenosti i opuštenosti kod djece (npr. instrumentalnu, ambijentalnu glazbu...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

17. glazbu kojom se stvara ugođaj pri kreativnome izražavanju djece (npr. pozadinsku glazbu pri slikanju)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. glazbu vedroga karaktera kojom se djecu potiče na veselje i smijeh (npr. pjesme sa zabavnom tematikom, glazbu bržega tempa i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. glazbu kojom se potiču osjećaji sigurnosti i prihvaćenosti kod djece (npr. pjesmu skupine, glazbu s pozdravima, uspavanke i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. glazbu kojom se djecu potiče na prepoznavanje svojih osjećaja i raspoloženja (npr. ljetnje zbog ispadanja iz glazbene igre, tuže izazvane slušanjem tužne melodije, straha od pjevanja i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program na glazbenim događajima izvan vrtića (npr. na lokalnoj ili regionalnoj razini i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za dobrobit lokalne zajednice (npr. prikupljanje donacija, posjeti staračkomu domu i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za posebne prilike u vrtiću (<i>talent show</i> , priredbe za roditelje ili drugu djecu i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program za obilježavanje blagdana i važnijih datuma u godini (Božić, Sveti Nikola, Dan državnosti, Dani kruha i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. nastupe s djecom uz prigodan glazbeni program koji sadrži popularne pjesme (<i>trendovske</i>)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

*Napomena: 1 – 8 PODREĐENI stil, 9 – 14 RAVNOPRAVNI stil, 15 – 20 AFEKTIVNI stil, 21 – 25 DRUŠTVENI stil. Čestice se sudionicima neće prikazivati ovim redoslijedom.

Skala spremnosti odgajatelja za profesionalni razvoj u području glazbe

Molimo Vas da procijenite u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na Vas i odaberete jedan od ponuđenih odgovora.					
Iz područja glazbenoga odgoja i obrazovanja...					
	Uopće ne	U manjoj mjeri	Srednje	U većoj mjeri	U potpunosti
1. ... koristim relevantnu stručnu i znanstvenu literaturu	1	2	3	4	5
2. ... refleksijom preispitujem i unaprjeđujem vlastiti rad	1	2	3	4	5
3. ... primjenjujem stečena znanja radi unaprjeđivanja vlastitoga rada	1	2	3	4	5
4. ... razmjenjujem iskustva s kolegicama/kolegama na radnome mjestu	1	2	3	4	5
5. ... surađujem sa stručnim suradnicima u procesu razvoja profesionalnih kompetencija	1	2	3	4	5

6. ... pronalazim mogućnosti i načine za unaprjeđivanje vlastitoga rada	1	2	3	4	5
7. ... osobito sam zainteresiran/-a za sudjelovanje u procesu razvoja profesionalnih kompetencija	1	2	3	4	5

Smatrate li da smo propustili postaviti pitanje o nekome važnom segmentu ovoga područja, molimo Vas da to navedete u ovome prostoru predviđenome za Vaše komentare.

Hvala Vam na ispunjavanju upitnika!

11.8. Popis glazbenih predmeta i ishoda učenja na sveučilišnim prijediplomskim i diplomskim studijima Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u RH

Sveučilišta u Republici Hrvatskoj (prijediplomska razina studija)

Sveučilišni prijediplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Trajanje studija: 3 godine ili 6 semestara, broj ECTS-a: 180)

Kratice akademskog naziva: univ. bacc. praesc. educ

Sveučilište	Glazbeni predmeti – PRIJEDIPLOMSKI STUDIJ (obvezni i izborni)	Semestar	ECTS	Ukupan broj ECTS	Udio u 180 ECTS (%)
Sveučilište u Rijeci Učiteljski fakultet u Rijeci	Glazbena umjetnost	2.	4	15+3	8,33%
	Glazbeni praktikum 1	3.	1		
	Glazbeni praktikum 2	4.	1		
	Glazbena metodika u integriranom kurikulumu 1	4.	4		
	Glazbeni praktikum 3	5.	1		
	Glazbena metodika u integriranom kurikulumu 2	5.	4		
	Folklorna glazba (izborni)	5.	3		10% (s izbornim predmetima)
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti	Glazbena kultura	2.	3	15+4	8,33%
	Glazbeni praktikum 1	3.	2		
	Glazbeni praktikum 2	4.	2		
	Metodika glazbene kulture u integriranom kurikulumu 1	5.	4		
	Metodika glazbene kulture u integriranom kurikulumu 2	6.	4		
	Osnove zbornog pjevanja (izborni)	4.	2		10,55% (s izbornim predmetima)
	Kreativna glazbena radionica (izborni)	5.	2		
Sveučilište u Splitu Filozofski fakultet	Osnove glazbene kulture	1.	2	16	8,88%
	Glazbeni praktikum 1	2.	2		
	Glazbeni praktikum 2	3.	3		
	Glazba u ranom i predškolskom odgoju 1	4.	4		
	Glazba u ranom i predškolskom odgoju 2	5.	5		
Sveučilište u Zadru Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja	Notno pismo	2.	2	17+6	9,44%
	Glazbena kultura	3.	3		
	Vokalno-instrumentalni praktikum 1	3.	2		
	Vokalno-instrumentalni praktikum 2	4.	2		
	Glazbena metodika u integriranom kurikulumu 1	5.	4		
	Glazbena metodika u integriranom kurikulumu 2	6.	4		
	Rad s Orffovim instrumentarijem (izborni)	3.	3		13,88% (s izbornim predmetima)
Sveučilište u Zagrebu	Dječje glazbeno stvaralaštvo (izborni)	4.	3		
	Glazbena kultura	1.	3	15	8,33%
	Instrument 1	2.	2		
	Instrument 2	3.	2		

Učiteljski fakultet u Zagrebu	Instrumentalna pratnja s pjevanjem 1	4.	1	13	7,22%
	Instrumentalna pratnja s pjevanjem 2	5.	1		
	Metodika glazbene kulture 1	5.	4		
	Metodika glazbene kulture 2	6.	2		
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku	Glazba s praktikumom	1.	3	13	7,22%
	Glazba s praktikumom	2.	3		
	Glazba u integriranom kurikulumu	3.	4		
	Glazba u integriranom kurikulumu	4.	3		
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti					
Sveučilište u Slavskom Brodu	Glazba u integriranom kurikulumu	3.	4	17	9,44%
	Glazba u integriranom kurikulumu	4.	3		
	Glazbena slušaonica	6.	4		
Odjel društveno-humanističkih znanosti Sveučilišta u Slavskom Brodu					

Napomena: U tablici su prikazani podaci o glazbenim predmetima, semestrima i ECTS vrijednostima na sveučilišnim prijediplomskim studijima Ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj. Izvor: Informacijski sustav visokih učilišta u Republici Hrvatskoj (ISVU) i Studijski programi i/ili izvedbeni planovi za akademsku godinu 2024/2025..

Popis ishoda učenja u obaveznim glazbenim predmetima na prijediplomskoj razini studija (Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilišni prijediplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje)

Predmet	Očekivani ishodi učenja
Glazbena umjetnost	- Steći osnovna glazbeno-teorijska znanja i vještine u glazbenoj pismenosti - Znati slušno percipirati ritamske obrasce te iste zapisati (ritamska zagonetka) - Prepoznati, razlikovati i usporediti različita glazbena djela - Pravilno intonirati kod pjevanja pjesama za djecu - Objasniti bitne značajke glazbeno-teorijskih značajki, povijesnih i stilskih elemenata glazbe - Razviti vještinu čitanja notnog pisma
Glazbeni praktikum 1	- Student će biti u stanju teorijski glazbeno analizirati svaki glazbeni primjer (notni ključ, tonalitet, dinamičke oznake, oznake za tempo, melodijsku pratnju u lijevoj ruci, ritamske i melodijske segmente) na konkretnim glazbenim primjerima i vježbama koje se obrađuju na svakom nastavnom satu. Teorijski segmenti u svakom glazbenom primjeru trebaju biti u potpunosti dobro analizirani, kako bi se glazbeni primjer mogao nadalje individualno uspješno svirati i pjevati. - Student će moći nakon semestralne nastave samostalno provoditi jednostavne vokalne-tehničke vježbe i vježbe upjevavanja, intonativno točno otpjevati zadane tonove, kreirati jednostavne dječje vježbe disanja i upjevavanja te demonstrirati intonativne, ritamske, artikulacijske i druge segmente prilikom pjevanja na svakom nastavnom satu. - Student će steći akustički i vizualni uvid u način sviranja glasovira tijekom cijele semestralne nastave sviranjem jednoručno i objeručno u dvodobnoj mjeri s prilagođenom akordskom pratnjom u tonalitetima s jednim ili dva predznaka

	- Student će razumjeti značaj njegovanja svog i dječjeg glasa - Student će moći istovremeno svirati melodiju i pratnju uz pjevanje
Glazbeni praktikum 2	- Student će razvijati daljnje osnove tehnike sviranja glazbala - Student će moći prepoznati i interpretirati glazbene primjere u C-duru, F-duru i G-duru - Student će moći istovremeno svirati melodiju uz akordsku pratnju s razloženim načinom sviranja u dvodobnoj mjeri uz pjevanje - Student će moći samostalno pjevati uz glasovirsku pratnju jednostavne dječje pjesme s vokalnim rasponom do oktave - Student će se osposobiti za čitanje i razumijevanje glazbenih znakova i pravila u crtavlju koja se programom dodatno proširuju i zahtjevnija su u odnosu na prethodni semestar
Glazbeni praktikum 3	- Student će biti u stanju teorijski glazbeno analizirati svaki glazbeni primjer (notni ključ, tonalitet, dinamičke oznake, oznake za tempo, melodijsku pratnju u lijevoj ruci, ritamske i melodijske segmente) na konkretnim glazbenim primjerima i vježbama koje se obrađuju na svakom nastavnom satu. Teorijski segmenti u svakom glazbenom primjeru trebaju biti u potpunosti dobro analizirani, kako bi se glazbeni primjer mogao nadalje individualno uspješno svirati i pjevati. - Student će moći odsvirati trodobnu akordičku pratnju i melodijsku liniju u različitim tonalitetima do pet predznaka u lijevoj ruci i desnoj ruci prilikom samostalnog vježbanja i izvođenja glazbenih primjera na svakom nastavnom satu - Student će moći nakon semestralne nastave samostalno provoditi vokalno-tehničke vježbe i vježbe upjevavanja prilagođene djeci ranog i predškolskog izrasta, vokalno demonstrirati s intonativnom točnošću i prilagođenom interpretacijom dječje pjesme i procjenjivati kvalitetu izvedenih glazbenih primjera iz programa - Student će moći prilagoditi vokalnu interpretaciju dječjih pjesama prema notnim zabilježkama - Student će moći procjenjivati kvalitetu izvedenih glazbenih primjera iz programa prema prethodno usustavljenim elementima sviranja i pjevanja
Glazbena metodika u integriranom kurikulumu 1.	- Analizirati, sintetizirati i primijeniti znanja iz temeljnih znanosti Glazbene umjetnosti - Student će moći nakon semestralne nastave samostalno kreirati, tekstualno i notografski zabilježiti te izvesti ritamsku i meloritamsku brojalicu, glazbenu igru, tjeloglazbu, prilagodbu Orffovog instrumentariju, glazbeni poticaj i glazbenu koreografiju na slušni primjer - Studenti će odabrane i realizirane glazbene sadržaje moći aktivno primijeniti u vlastitom odgojno- obrazovnom radu - Studenti će kroz odabrane glazbene sadržaje i kroz aktivnu realizaciju zadataka sintetizirati znanja o mogućnostima integracije glazbenih aktivnosti u budućem odgojno- obrazovnom radu u predškolskim ustanovama - Student će nakon semestralne nastave moći prepoznati, razumjeti i pokazati osnovne glazbeno-metodičke pristupe u radu s djecom rane i predškolske dobi
Glazbena metodika u integriranom kurikulumu 2.	- Student će za samostalnu izvedbu (u vrtiću) pripremiti instrumentalnu pratnju primjera kojeg će izvesti u glazbenoj aktivnosti s djecom. Sviračku kompetenciju će vježbati i razvijati samostalno te tijekom pohađanja vježbi na Glazbenom praktikumu I, II,III. - Student će za samostalnu aktivnost pripremiti vokalnu izvedbu planiranog primjera kojeg će izvesti u glazbenoj aktivnosti s djecom - Kreativno stvaralačku kompetenciju student će razvijati i pokazati tijekom izvršavanja grupnih i individualnih zadataka tijekom pohađanja nastave na Glazbenoj metodici u integriranom kurikulumu I i II - Glazbeno metodičku kompetenciju student će pokazati u svojoj samostalnoj izvedbi glazbene aktivnosti tijekom izvedbe u vrtiću. Ova vrsta kompetencije čini zajednički rezultat prethodno navedenih ishoda koji su dio samostalne javne izvedbe. - Student će prepoznati i moći primijeniti znanja i spoznaje o prirodi djetetova učenje i razvoja na temelju izvedbe samostalne aktivnosti u vrtiću, kolokvija i završnog ispita

Sveučilišta u Republici Hrvatskoj (diplomska razina studija)
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje
Trajanje studija: 2 godine ili 4 semestra, broj ECTS-a: 120
Kratica akademskog naziva: univ. mag. praesc. educ.

Sveučilište	Glazbeni predmeti – DIPLOMSKI STUDIJ (obvezni i izborni)	Semestar	ECTS	Objašnjenje
Sveučilište u Rijeci				
Učiteljski fakultet u Rijeci	Umjetnički programi	3	5	Student može izabrati predmet u sklopu modula Obogaćeni programi
Sveučilište Jurja Dobriće u Puli	Glazba i dijete u ranoj i predškolskoj dobi	1	3	Student može izabrati predmet u sklopu Razvojno-umjetničkog modula
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti	Folklorna glazbena baština i djeca rane i predškolske dobi	2	3	
	Dječje glazbeno stvaralaštvo	4	3	
Sveučilište u Splitu	Glazba u lutkarstvu	3	4	Studenti izabiru po jedan izborni predmet iz semestra iz specifičnih modula. Glazbeni predmeti obuhvaćeni su u sklopu sljedećih modula: Dramsko i lutkarsko izražavanje i stvaranje Glazbeno izražavanje i stvaranje Pokretno izražavanje i stvaranje
	Osnove vokalne tehnike s praktikumom	3	5	
	Instrumentalni praktikum 1	3	5	
	Razvoj dječje muzikalnosti	3	3	
	Vođenje dječjeg zbora s osnovama dirigiranja	3	4	
	Instrumentalni praktikum 2	4	4	
	Skupno muziciranje	4	2	
	Dječje glazbeno stvaralaštvo s praktikumom	4	2	
	Glazbena literatura za djecu	4	2	
	Folklor za djecu s praktikumom 1	3	3	
	Folklor za djecu s praktikom 2	4	2	
Sveučilište u Zadru				
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja	Hrvatska glazbena baština	1	3	Student može izabrati predmet iz modula izbornih predmeta
Sveučilište u Zagrebu				
Učiteljski fakultet u Zagrebu	Istraživanje dječjega glazbenog stvaralaštva	1	3	Studentu je predmet obavezan
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku	Nije ponuđen niti jedan glazbeni predmet			
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti				
Sveučilište u Slavonskom Brodu	Poznavanje glazbenog jezika	2	4	
Odjel društveno- humanističkih znanosti Sveučilišta u Slavonskom Brodu	Zborno pjevanje	4	4	Studentu su predmeti obavezni

Primjer kompetencija stečenih završetkom modula: Glazbeno izražavanje i stvaranje (Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet – Sveučilišni diplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje)

Ishodi modula	Predmet	Očekivani ishodi učenja
Student će: - prezentirati temeljne činjenice o glazbenom izražavanju i stvaranju kao sastavnici kompetencija djeteta rane i predškolske dobi; - osmisliti nove pristupe za organizaciju, provedbu i vrednovanje aktivnosti glazbenog izražavanja i stvaranja u redovitom, obogaćenim i specijaliziranim programima ranog i predškolskog odgoja; - aktivno istraživati mogućnosti odgojnog djelovanja uz pomoć glazbe kao medija za razvoj stvaralačkih mogućnosti djeteta rane i predškolske dobi.	Osnove vokalne tehnike s praktikumom	- pravilno interpretirati temeljne pojmove vokalne tehnike, - definirati i razlikovati vrste disanja, - svirati i pjevati vježbe disanja, - prepoznati i ispraviti akustičke vokalne-tehničke pogreške, - primijeniti usvojeno znanje u radu s dječjim zborom i djecom predškolske dobi.
	Razvoj dječje muzikalnosti	- protumačiti razvojne faze dječjih glazbenih sposobnosti, - vrjednovati razvoj dječjih glazbenih sposobnosti, - objasniti važnost glazbeno-psiholoških spoznaja za glazbenu pedagogiju, - provesti istraživanja o dječjim glazbenim sposobnostima.
	Vođenje dječjeg zbora s osnovama dirigiranja	- primijeniti stečena znanja u odabiru primjerenog programa, - izvoditi ritamske vježbe za pravilno disanje, - izvoditi jednostavne melodijske vježbe za pravilnu impostaciju glasa, - sudjelovati u zbornom izvođenju osam do deset dvoglasnih skladbi različitih autora, - uvoditi u aktivnosti skupnog muziciranja za djecu predškolske dobi.
	Dječje glazbeno stvaralaštvo s praktikumom	- protumačiti razvojne faze dječjeg glazbenog stvaralaštva. - objasniti realizaciju glazbeno-stvaralačkih aktivnosti. - vrjednovati rezultate dječjih glazbeno-stvaralačkih aktivnosti. - provesti istraživanja među odgojiteljima u vezi važnosti glazbenog stvaralaštva u vrtiću.
	Skupno muziciranje	- svirati neke instrumente iz Orffova instrumentarija, - uz sviranje poučiti pjesme u cilju skupnog muziciranja i izvođenja vokalne instrumentalne glazbe.
	Razvoj dječje muzikalnosti	- protumačiti važnost slušanja kao glazbene aktivnosti, - vrjednovati dječju glazbenu literaturu, - objasniti način realizacije aktivnosti slušanja, - provesti istraživanja o važnosti slušanja kao glazbene aktivnosti.

11.9. Ponuda stručnih glazbenih usavršavanja za odgajatelje Agencije za odgoj i obrazovanje u posljednjih pet godina (2019-2024)

Tema usavršavanja	Godina	Mjesto	Razina i vrsta stručnog skupa
„Okruženje u integriranom kurikulumu-prostor za cjeloviti razvoj djeteta“	2024.	Osijek	međužupanijski dvodnevni skup
„Umjetnost kao podrška razvoju i psihološkoj otpornosti djeteta“	2023.	Zagreb	međužupanijski, jednodnevni skup
/	2022.		/
/	2021.		/
/	2020.		/
„Umjetničko-pedagoška istraživanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju“	2019.	Krapinske Toplice	međužupanijski, jednodnevni skup
„Mogućnosti korištenja elemenata tradicijske kulture u radu s djecom rane i predškolske dobi“	2019.	Varaždin	državni, trodnevni skup
„Očuvanje nematerijalne kulture u ustanovama ranog i predškolskog odgoja“	2019.	Poreč	međužupanijski, jednodnevni skup
„Umjetnički kurikulum, 23. Dani dječjih vrtića Grada Zagreba“	2019.	Zagreb	međužupanijski, jednodnevni skup
Kompetencije, inicijativnost i poduzetnost u integriranom učenju djece“	2019.	Novi Vinodolski	međužupanijski, jednodnevni skup

Napomena: pregled arhive sačinjen je temeljem podataka dostupnih na službenim mrežnim stranicama Agencije za odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj <https://www.azoo.hr/profesionalni-razvoj/najave-i-izvjesca/?pojam=&kategorija=156> (pristupljeno, srpanj, 2024.)

Pretraga je obuhvatila stručna usavršavanja tematski povezana s glazbenim odgojem i obrazovanjem, uključujući ključne pojmove: glazbene aktivnosti, glazbena integracija i integrirani kurikulum.

11.10. Tabelarni prikaz pregleda publiciranih istraživanja u Republici Hrvatskoj

Autor/Godina	Cilj istraživanja	Metoda	Glavni rezultati
Mendeš, B. i Dobrota, S. (2023)	*nije uveden Istraživanje promatra glazbu u kurikulumu ranoga i predškolskoga odgoja u Republici Hrvatskoj	Pregledni rad	Glazba je trajni dio prakse RPOO-a; tradicionalno se naglašavalo pjevanje, a suvremeni kurikulum usmjerava se prema istraživanju i stvaralaštvu.
Bačlija Sušić, B. i Mičija Palić, M. (2022)	Istražiti samoprocjenu odgojitelja o njihovim digitalnim kompetencijama i njihovu primjenu u glazbenim aktivnostima s djecom predškolske dobi.	N= 190 studenata redovnog i izvanrednog diplomskog studija RPOO-a u RH Kvantitativna metoda Instrument: TPACK-TCCMA	91,1% sudionika nema formalno IKT obrazovanje, a 59,5% nema dodatno glazbeno obrazovanje; visoko vrednuju digitalne, a niže glazbene i pedagoške kompetencije; potreban integrirani razvoj svih područja.
Bačlija Sušić, B., Mirošević, J. K. i Habe, K. (2019)	Ispitati upoznatost odgojitelja s pojmom umjetničko-ekspresivnih terapija i njihovu svjesnost o terapijskoj i transformativnoj snazi različitih umjetničkih medija za razvoj djeteta.	N=159 odgajatelja predškolske djece koja su ujedno i studenti izvanrednog studija RPOO-a. Kvantitativna metoda, Online upitnik	Većina sudionika poznaje terapijski potencijal umjetnosti i izražava interes za daljnje obrazovanje; preporučuje se uključivanje umjetničko-terapijskih sadržaja u predškolske programe.
Bačlija Sušić, B. (2018)	Ispitati glazbene kompetencije studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu	N=223 studenata diplomskog studija RPOO sa Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Kvantitativna i kvalitativna metoda Upitnik	Sudionici visoko procjenjuju temeljne i metodičke glazbene kompetencije, ali ističu potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem.
Herzog, J., Bačlija Sušić, B., Župančić Benić, M. (2018)	Analizirati samoprocjenu profesionalnih kompetencija u umjetničkom području (likovnom i glazbenom) kod studenata treće godine studijskog programa Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Željeli smo analizirati samoprocjenu profesionalnih kompetencija u umjetničkom području kod studenata s aspekta stečenog srednjoškolskog obrazovanja (gimnazija, srednja strukovna škola, umjetnička srednja škola).	N=154 studenata treće godine na studiju RPOO sa Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Mariboru i sa Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (namjerni uzorak) -Opisna metoda i kauzalno-eksperimentalna metoda. Upitnik	Studenti gimnazija bolje procjenjuju kompetencije izvođenja glazbenih aktivnosti, dok studenti umjetničkih škola više vrednuju svoje likovne izvedbene kompetencije.

Bačlija Sušić, B., Župančić Benić, M. (2018)	Utvrđiti koliko često odgojitelji potiču kreativan izraz djece provođenjem glazbenih i likovnih umjetničkih aktivnosti ovisno o njihovu senzibilitetu i interesu za navedena umjetnička područja, koje razvijaju dodatnim umjetničkim obrazovanjem, posjećivanjem likovnih i glazbenih umjetničkih događanja	N=137 budućih odgajatelja, studenata diplomskog studija RPOO na Sveučilištu u Zagrebu Kvantitativna metoda, Instrument: anketni upitnik	Učestalost umjetničkih aktivnosti ovisi o osobnom interesu i kulturnom angažmanu odgojitelja (posjećivanje izložbi i koncerata), ali ne o duljini dodatnog umjetničkog obrazovanja.
Krnić, M. i Kodzoman- Radan, J. (2016)	Utvrđiti koliko vremena roditelji provode s djecom u glazbenim i ostalim (neglazbenim) aktivnostima	N= 240 roditelja čija djeca pohađaju predškolske ustanove na području grada Splita Kvantitativna metoda, Upitnik	Nema značajnog utjecaja zaposlenosti i stručne spreme roditelja; obitelji s jednim zaposlenim roditeljem češće sudjeluju u glazbenim aktivnostima (p = 0,053).

Napomena: Podaci su preuzeti iz baze Web of Science (pretraga provedena 6. prosinca 2024.) prema ključnim riječima: music education, preschool institutions, kindergartens, early childhood music education. Pregled obuhvaća radove objavljene u Republici Hrvatskoj od 1993. do 2024. godine.

11.11. Popis kratica i ključnih pojmova u radu

POPIS KRATICA U RADU

Pokrate	Značenje
GLOO	glazbeni odgoj i obrazovanje
RPOO	rani i predškolski odgoj i obrazovanje
NKRPOO	Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (MZOS, 2015), službeni dokument
RH	Republika Hrvatska

OPASKE I ODREĐENJA U RADU

Odgajatelj – odgajatelj predškolske djece
U hrvatskom jeziku uvriježeno je koristiti pojam odgojitelj za profesionalnce koji se bave odgojem i obrazovanjem djece rane i predškolske dobi. U akademskoj zajednici prihvaćeno je koristiti pojam odgajatelj – smatrajući da je opravdano koristiti imenicu koja proizlazi iz nesvršenoga glagolskoga oblika „odgajati“ i time bolje definira rad odgajatelja.
Sintagma ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja zamjenjuje se s sintagmom ustanove ranoga odgoja i obrazovanja.
Pojam učionice, prisutan u inozemnoj literaturi (engl. classroom) o RPOO-u, zamjenjuje se terminom odgojno-obrazovna skupina. Riječ učionica implicira da je istraživanje provedeno u osnovnoškolskome kontekstu.
Pojam učenika, ponekad prisutan u inozemnoj literaturi (engl. student) o RPOO-u, zamjenjuje se terminom djeca. Riječ učenik implicira da je istraživanje provedeno u osnovnoškolskome kontekstu.
Pojam učitelja, koji se često koristi u inozemnoj literaturi (engl. teacher) o RPOO-u, zamjenjuje se terminom odgajatelj/odgajateljica, osim ako je istraživanje provedeno u osnovnoj školi.
Pojam predmeta, koji je također prisutan u inozemnoj literaturi (engl. subject) o RPOO-u, zamjenjuje se terminom područja učenja da bi se precizirala specifičnost RPOO-a.
Pojam glazba u institucijskome kontekstu RPOO-a promatra se kao sredstvo komunikacije, socijalne interakcije i zajedničkog sudjelovanja djece i odraslih u glazbenim aktivnostima pjevanja, slušanja glazbe, sviranja, pokreta uz glazbu, glazbenih igara i glazbenog stvaralaštva. U RPOO-u, glazba je uobičajeno uključena u svakodnevne situacije i rutine te u aktivnosti u nekim drugim područjima učenja (npr. kineziološkim). Predstavlja sredstvo učenja, emocionalnog izražavanja i društvenog povezivanja, a doprinosi dobrobiti djece i cjelovitom razvoju njihovih kompetencija.
Pojam glazbena umjetnost koristi se isključivo u kontekstu NKRPOO (MZOS, 2015), u kojemu se glazba promatra kao jedan od niza umjetničkih područja zajedno s plesom, kazališnom i vizualno-likovnom umjetnošću. U ostalim dijelovima teksta uveden je pojam glazba.
Sintagma umjetnička integracija (eng. art integration) odnosi se na pristupe u načinima povezivanja više umjetničkih disciplina s drugim disciplinama, odnosno, područjima učenja u aktivnostima djece. U internacionalnoj literaturi taj se pojam koristi za označavanje integriranja umjetničkih područja s onima koja ne pripadaju umjetničkim područjima (tzv. akademska područja, poput matematike). Glazba pripada dijelu umjetničke integracije, ali se isto tako promatra kao zasebno i neovisno umjetničko područje.
Sintagma integriranje glazbe koristi se kao naziv za pojam koji je u internacionalnoj literaturi uvriježen pod terminom music integration (eng.). Uz taj se pojam vežu i izrazi povezivanje glazbe, koreliranje glazbe. Podrazumijeva pristup GLOO-u koji prepoznaje i uspostavlja veze između svih oblika uključivanja djece u glazbene aktivnosti i integrirano učenje.
Sintagma integriranje aktivnosti u području glazbe s aktivnostima u drugim područjima učenja zbog jezične ekonomičnosti, zamjenjuje se kraćim oblikom integriranje područja glazbe s drugim područjima učenja. Podrazumijeva se da odgajatelj u svojem odgojno-obrazovnome radu integriraju aktivnosti koje pripadaju pojedinome području učenja (npr. aktivnosti glazbe s kineziološkim aktivnostima).
Stilovi integriranja glazbe podrazumijevaju specifične načine na koje odgajatelj integriraju glazbu u kurikulum i odgojno-obrazovne aktivnosti.
Integrirane glazbene aktivnosti podrazumijevaju sve strategije, vrste i načine ostvarivanja odgojno-obrazovnih aktivnosti u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja koje uključuju glazbu, a ostvaruju ih odgajatelj. Naglasak je u ovome radu na procesu i na pristupu u odgajateljevu odgojno-obrazovnom radu prema primjeni integriranja glazbe.